

14
29



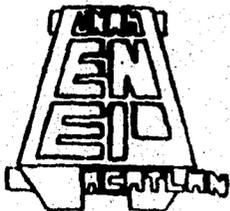
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ACATLAN

"LA EVALUACION EDUCATIVA EN LA
FORMACION DE PEDAGOGOS".

TESIS PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :
ANA MA. JUAREZ ROSAS



ASESOR: LIC. MA. DE LOS ANGELES TREJO GONZALEZ

Santa Cruz, Acatlán Naucalpan, México 1996

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

TESIS

COMPLETA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ACATLAN

LA EVALUACION EDUCATIVA EN LA FORMACION DE PEDAGOGOS
PRESENTA: ANA MARIA JUAREZ ROSAS

Acatlán, Estado de México; a marzo de 1996.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ACATLAN

LA EVALUACION EDUCATIVA EN LA FORMACION DE PEDAGOGOS

ASESORA: MA. DE LOS ANGELES TREJO GONZALEZ

INDICE

	pp.
INTRODUCCION	
MARCO REFERENCIAL	
CAPITULO 1. UNA APROXIMACION A LA EVALUACION EDUCATIVA.	21
1.1 CONCEPTUALIZACION DE EVALUACION EDUCATIVA.	23
1.2 GENESIS Y DESARROLLO DE LA EVALUACION EDUCATIVA.	32
1.2.1 Genesis de la evaluación educativa.	32
1.2.2 Sustento epistemológico y teórico de la evaluación educativa.	32
1.2.3 Desarrollo histórico de la evaluación educativa.	37
1.3. MODELOS DE EVALUACION.	42
1.3.1 Modelo de Tyler (evaluación centrada en los objetivos).	48
1.3.2 Modelo de Schuman (evaluación científica)	51
1.3.3 Modelo de Stufflebeam (Modelo CIPP).	56
1.3.4 Modelo de Scriven (evaluación sin metas).	62
1.3.5 Modelo de Stake (evaluación respondente).	65
1.3.6 Modelo de McDonald (evaluación democrática).	71
1.3.7 Modelo de Parlett y Hamilton (evaluación -- iluminativa).	74
1.3.8 Modelo de Eisner (evaluación basada en la -- crítica artística).	78
BIBLIOGRAFIA	80

	pp.
CAPITULO II. EL DISEÑO CURRICULAR	84
2.1 CONCEPTUALIZACION DE CURRICULUM.	87
2.2 GENESIS Y DESARROLLO DEL DISEÑO CURRICULAR.	94
2.2.1 Genesis y desarrollo del diseño curricular.	94
2.2.1.1 Perspectiva de Miguel Angel Pasillas.	94
2.2.1.2 Perspectiva de Angel Díaz Barriga.	98
2.2.1.3 Perspectiva de González Gaudiano.	101
2.2.1.4 Perspectiva de Pinar.	104
2.2.2 Panorámica sobre el desarrollo del diseño curricular en México.	108
2.2.2.1 Investigación de Díaz Barriga.	110
2.2.2.2 Investigación de Alicia de Alba.	116
2.3 PROPUESTAS TEORICO-METODOLOGICAS DE DISEÑO CURRICULAR.	123
2.3.1 Propuesta curricular de Franklin Bobbit.	124
2.3.2 Propuesta curricular de Ralph Tyler.	126
2.3.3 Propuesta curricular de Hilda Taba.	135
2.3.4 Propuesta curricular de José A. Arnaz.	141
2.3.5 Propuesta curricular de la Universidad Autónoma Metropolitana CUAM.	147
2.3.6 Propuesta curricular de Frida Díaz Barriga et.al.	154
2.4 ASPECTOS SOCIOPOLITICOS DEL CURRICULUM.	174
2.4.1 Curriculum e ideología.	174
2.4.2 Curriculum y poder.	176
2.4.3 Curriculum y control social.	177
2.4.4 Curriculum y cultura.	179
BIBLIOGRAFIA	180
CAPITULO III. PROPUESTAS TEORICO-METODOLOGICAS PARA LA ELABORACION DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO.	185
3.1 CONCEPTUALIZACION DE PLAN Y PROGRAMA DE ESTUDIOS.	188
3.2 PROPUESTAS TEORICO-METODOLOGICAS PARA LA ELABORACION DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO.	189
3.2.1 Propuesta de Glazmán e Ibarrola.	191
3.2.2 Propuesta de Follari y Berrueto.	201

3.2.3 Propuesta de Astin y Panos.	204
3.2.4 Propuesta de Diaz Barriga.	207
3.2.5 Propuesta de Margarita Pansza.	215
3.2.6 Propuesta metodológica para la elaboración de Cartas Descriptivas.	221
BIBLIOGRAFIA	232
CAPITULO IV. PROPUESTA DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO.	235
4.1 PROPUESTA DEL PROGRAMA DE EVALUACION EDUCATIVA.	245
4.2 PROPUESTA DEL PROGRAMA DE DISEÑO CURRICULAR.	250
4.3 PROPUESTA DEL PROGRAMA DE ELABORACION DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS.	257
REFLEXIONES FINALES	
ANEXOS	
BIBLIOGRAFIA GENERAL	

DEDICATORIAS

A Dios:

Por permitirme convertir
un sueño en una inmensa
realidad.

A mi madre:

Porque gracias a ella existo.
Porque además de ser mi madre
es mi mejor amiga.
Porque mis tristezas y alegrías
no sólo las ha percibido con
la vista sino con el corazón.
Porque gracias a su apoyo y comprensión
he convertido un sueño en realidad.

A mis padres:

Por el amor y la confianza
que siempre me han
brindado.

A Vigis, Mago y mi familia:

Por estar siempre a mi lado y
porque su amor siempre ha estado
lleno de excelencia y de nobleza.

A David:

Porque tus acciones siempre
han dicho más que tus palabras.

A Irene:

Por compartir conmigo un espacio y
un tiempo lleno de triunfos y fracasos,
de alegrías y tristeza, pero sobre todo
de confianza y sinceridad.

A la Profa. Angeles Trejo y
a mis sinodales.

Por el espacio y tiempo que
dedicaron a la revisión de
esta tesis.

A mis maestros:

Que, no por sus métodos y técnicas sino
por el amor que profesan a su labor, han
dejado una huella imborrable en mi ser.

INTRODUCCION

INTRODUCCION

Cuando se reflexiona sobre el quehacer profesional del pedagogo, se encuentra una serie de actividades que no son reconocidas como exclusivas de este profesionista, sino que, tambien pueden ser desarrolladas por psicólogos educativos, administradores, sociólogos educativos, economistas hasta ingenieros; lo cual genera una "competencia" con dichos profesionistas en el mercado laboral. La competencia se vierte desigual porque los pedagogos egresados de la ENEP-Acatlán carecen de habilidades técnico-instrumentales que el mercado laboral exige, entre las cuales podemos enumerar el diseño de software educativo, diseño de sistemas de evaluación, diseño de tests, diseño de sistemas de capacitación, etc.

Anto la problemática antes esbozada el Anteproyecto de la carrera de Pedagogía pretende proporcionar al estudiante a través de distintas asignaturas conocimientos teórico-metodológicos y habilidades técnico-instrumentales que le permitan al pedagogo abrirse espacios laborales. Entre estas asignaturas podemos ubicar a las de "Evaluación Educativa", "Diseño Curricular" y "Elaboración de Planes y Programas de Estudio".

Es así que, el objetivo de la presente tesis es estructurar el contenido de los programas educativos de las asignaturas de evaluación educativa, diseño curricular y elaboración de planes y programas de estudio, que se proponen en el Anteproyecto de la Carrera de Pedagogía de la ENEP-Acatlán, de tal forma que coadyuven a la formación científico-técnica del pedagogo de Acatlán. En

virtud de que se considera que, la adquisición de habilidades técnico-profesionales le permitirá -al pedagogo de Acatlan-, por un lado responder a las demandas del mercado laboral y, por otro, abrir un espacio de práctica profesional que le sea reconocido por el empleador.

El trabajo que se presenta parte de la conformación y desarrollo de la Pedagogía en México, para abocarse de manera particular en la conformación y desarrollo del ámbito de la evaluación educativa, del diseño curricular y de la elaboración de planes y programas de estudio, en este sentido el trabajo es de corte histórico-conceptual, con el propósito de identificar los elementos teórico-prácticos de estos ámbitos a fin de estructurar los programas educativos de las asignaturas de tales conocimientos.

En el marco referencial se explica someramente el surgimiento de la carrera de Pedagogía en México, en donde ésta emerge bajo una concepción filosófica-idealista y, paulatinamente, se impregna en los planes de estudio de la carrera el carácter científico-técnico. De igual manera, se describen tanto los soportes teórico-epistemológicos de la teoría curricular como la génesis de la evaluación educativa, del diseño curricular y de la elaboración de planes y programas de estudio. Finalmente se explica la importancia que se le ha asignado a estos ámbitos en los diferentes planes de estudio de la carrera de Pedagogía en la ENEP-Acatlán.

En el capítulo 1 se aborda el ámbito de la evaluación educativa, el cual es un campo poco explorado por los pedagogos, al interior de él se investiga sobre diversos componentes del sistema educativo nacional, tales como: rendimiento escolar de los alumnos, docentes, planes y programas de estudio, organización y administración del sistema, resultados del proceso enseñanza-aprendizaje, entre otros.

En el apartado 1 se pretende percibir a la evaluación educativa no solo como un acto de orden técnico sino también como un proceso de comprensión y valoración del objeto a evaluar,

asimismo se pretende comprender el proceso de evaluar en cuanto a concebir y construir sus relaciones internas, y sus elementos constitutivos y esenciales.

En el apartado 2 se aborda la génesis de la evaluación educativa, en donde se analiza y comprende el contexto político-social, económico, cultural y educativo en el que se gesta la evaluación educativa, a fin de juzgar el papel y el impacto que ejercería en el ámbito educativo y social. Se describen, los sustentos teórico-epistemológicos de la evaluación educativa, con el objeto de analizar sus implicaciones sociales, sociológicas, económicas, políticas, ideológicas, psicológicas y pedagógicas. Asimismo se esboza el desarrollo de la evaluación educativa como una práctica profesional que ha ido evolucionando en concordancia con el vetiginoso avance de la ciencia y la tecnología y con el propósito de satisfacer necesidades sociales.

En el apartado 3 se describen los modelos de evaluación educativa que han desarrollado diversos especialistas en evaluación, desde una perspectiva epistemológica empírico analítica-positivista y desde el paradigma fenomenológico-cualitativo.

Por otro lado el campo del curriculum, es esbozado en el capítulo II, considerándolo es un espacio controvertido, dado que existen diferentes formas de abordar y tratar el curriculum.

Se puede concebir al currículo como un "artefacto innovador", es decir es un conocimiento técnico, con todas las características de la innovación tecnológica.

Como un cadáver "la teoría curricular decanta fácil y groseramente en planos propositivos igualmente descriptivos, desde donde va a medir, evaluar y legitimar todo apego a la norma. A través de planteamientos inertes". (García Méndez 1992:67)

El currículo como un órgano de un todo organizado y complejo; órgano que es agente del Estado, "al que alimentamos con sujetos

inteligentes y pensantes y, por la vía de la fisiología curricular, nos devuelve o produce sujetos alienados y estúpidos", (García Méndez 1992:67) bajo esta perspectiva la evaluación curricular consiste en mejorar el funcionamiento del curriculum.

El curriculum es un campo infectado por la tecnología educativa, ello requiere encontrar elementos críticos que permitan prevenir y remediar esta infección.

Las propuestas curriculares como discurso racional arreglan los medios para la consecución de fines expresados en el planteamiento curricular, en tanto la investigación curricular se mueve en la incertidumbre, lo verdadero, lo indiferenciado, en la obscuridad, entre la teoría y la práctica, entre lo objetivo y lo subjetivo.

Un diseño curricular prospectivo permite eliminar toda expresión curricular, que lesione o que presente indicios de ser portadora de conductas molares no deseadas.

En el apartado 1, se explica el origen de la palabra curriculum, currículo, y curricula; también se describe algunas categorías de cómo se concibe al curriculum y, finalmente, se plasma la concepción que en la presente tesis se tiene de curriculum.

En el apartado 2. se describe la génesis del diseño curricular desde la perspectiva de Pasillas, Díaz Barriga, González Gaudiano y Pinar; se presenta una panorámica sobre el desarrollo del diseño del curriculum en México bajo la perspectiva de Díaz Barriga y de Alicia de Alba, respectivamente.

En el apartado 3 se conceptualizan los términos diseño curricular y desarrollo curricular, asimismo se describen someramente las propuestas teórico-metodológicas de diseño curricular: Bobbit, Tyler, Taba, Arnaz, Propuesta curricular de la UAM-Xochimilco y Frida Díaz Barriga et. al..

En el apartado 4 se explican, de manera general, los aspectos sociopolíticos que permean el diseño de un currículum, tal es el caso del poder, del control social, de la ideología y de la cultura.

En el capítulo III se plasman algunas propuestas teórico-metodológicas para la elaboración de planes y programas de estudio. Al respecto, Díaz Barriga destaca que el diseño o reestructuración de planes y programas de estudio se mueve en tres esferas: a) la burocrática-administrativa; b) la académica; y c) la del poder.

Dentro de la esfera burocrática-administrativa, el diseño o reestructuración de planes y programas de estudio se percibe como grandes orientaciones del trabajo pedagógico. Para las instituciones educativas son un elemento central para planificar cursos, para seleccionar al tipo de profesor que debe impartir los cursos, la secuencia que deben llevar los cursos, etc. Es así que para algunas instituciones educativas son normas a seguir, para otras son orientaciones globales.

Un problema de las instituciones educativas es cómo establecer, promover o recuperar un espacio académico dentro de ellas mismas. Esto crea múltiples problemas cuando las instituciones deciden reestructurar sus planes y programas de estudio en virtud de que ésta es una tarea esencialmente académica y existe el riesgo de que se convierta en una actividad signada por las instancias de gestión.

Según Díaz Barriga (1992:7) "Todo proceso de instauración de planes y programas de estudio genera problemas de legitimidad dentro de la institución. Esta puede ignorarlos, puede manipular la información, en relación con ampliar los espacios de legitimidad, o puede enfrentar estos aspectos frontalmente y tratar de resolverlos en los mejores términos".

En el apartado 1, se define que se entiende por plan y programa de estudios, respectivamente. Además se pretende identificar la dimensión didáctico-aúlica como un espacio donde se concretiza el plan y programa de estudios.

En el apartado 2 se describen en términos generales las propuestas teórico-metodológicas para la elaboración de planes y programas de estudio, de autores como Glazmán E Ibarrola, Follari y Berruazo, Astin y Panos, Díaz Barriga, Margarita Pansza y Gago Huguet.

En el Capítulo IV se explica el por qué de la sistematización de aspectos teóricos que conforman el ámbito de la evaluación educativa, del diseño curricular y la elaboración de los planes y programas de estudio. Asimismo se describen los datos arrojados por los cuestionarios que se aplicaron a docentes que imparten las materias de "Evaluación y Diseño Curricular" y "Seminario de Elaboración de Planes y Programas de Estudio". Ambas investigaciones se consideraron para la elaboración de los programas de las asignaturas "Evaluación Educativa", "Diseño Curricular" y "Elaboración de Planes y Programas de Estudio" que propone el Anteproyecto de la Carrera de Pedagogía de la ENEP-Acatlán, los cuales se plasman en el presente capítulo, explicando los propósitos que se persiguen en cada uno de ellos y se sugieren algunos lineamientos didácticos para su operatividad.

MARCO REFERENCIAL

MARCO REFERENCIAL

MARCO REFERENCIAL

En 1959 se introduce el nivel académico de licenciatura en pedagogía (1) en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Díaz Barriga explica que la aparición de la pedagogía se debe a que la escuela asumió, en la década de los años cincuenta un papel social diferente dado que al finalizar la Primera Guerra Mundial; México entró en una economía que se denomina "desarrollismo", lo que implicaba un proceso de industrialización, esto planteó la necesidad de cambiar los procesos de formación de los sujetos, para ello se requería de un especialista que se centrara en el estudio de los problemas educativos: El pedagogo.

La licenciatura en pedagogía se desarrolló vinculada a una concepción filosófica idealista (2) de la educación, que si bien, ya había sido superada desde principios de siglo, fue la que orientó la estructuración del plan de estudios de 1959-1966 impregnando en él un carácter normalista; esto muestra como la pedagogía se conformó en virtud de la reflexión sobre la enseñanza y en base a la lógica herbetiana que divide los saberes en teóricos y técnicos, y en donde se concibe a la pedagogía (3) como una ciencia que es necesaria para el docente, quien debe poseerla para comunicarla. Al respecto, Díaz Barriga (1990a:59) señala:

(1) Cfr. Ducuing, Patricia LA PEDAGOGIA EN LA UNIVERSIDAD DE MEXICO 1961-1994 Tomo 1, México, CIESU-UNAM, 1990. 202 pp.

(2) En relación a la reflexión sobre esta cuestión se han producido aportes recientemente: Díaz Barriga "Problemática en torno a la formación del profesional de la educación" (1992) "Dos tendencias pedagógicas. Aportaciones para el análisis de una licenciatura en Pedagogía en la UNAM" (1990) "Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio de pedagogía" (1990) "Dos tendencias pedagógicas y la profesión del pedagogo" y Meneses, Gerardo "Estado actual sobre el campo teórico de la educación: sus implicaciones en la práctica profesional del pedagogo" (1988).

(3) Cfr. Herbart PEDAGOGIA GENERAL Barcelona, Ed. Humanitas, 1987.

"Indudablemente que la estructuración que Herbart hace de la pedagogía en el siglo pasado es la que orienta de manera definitiva la formulación del plan de estudios en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En esa visión la pedagogía es una disciplina que se encuentra integrada por saberes teóricos y técnicos."

Es así que, la orientación que se ha dado, generalmente, en la formación del pedagogo, tiende hacia la actividad docente.

En 1966, se llevó a cabo una reforma al plan de estudios de pedagogía, el cual se reestructuró en base a un carácter científico-técnico de la educación, sin excluir el corte filosófico-idealista. De tal manera que, el plan quedó:

"Organizado en ocho semestres...acogió cuatro áreas de *especialización* a partir del tercer semestre...Los dos primeros semestres de carácter común y obligatorio, pretendían promover al estudiante con los elementos teóricos de carácter general para el análisis de la problemática educativa. Los seis semestres restantes permitirían proporcionar una *capacitación* especial de acuerdo con el área elegida." (4)

Es a partir de este momento que, la pedagogía emerge bajo una concepción científico-técnica, la cual se gesta como una expresión de articular la escuela a las exigencias del desarrollo capitalista. Este nuevo pensamiento se fundamenta, según Díaz Barriga (1986:27) en :

"Una filosofía de corte *pragmatista*; una sociología de la educación con una visión *funcionalista* donde resulta relevante la teoría del capital humano; una *psicología* de características '*científicas*' que al seguir las pautas de la fisiología finca su seriedad en la garantía que le da el *método experimental* y una teoría de la administración que muestra su comprobada eficacia en el desarrollo de la industria: el *taylorismo*"

(4) Ducaing, Patricia W. *op. cit.* p.

La educación pragmática, inspirada por John Dewey, tiende a buscar el máximo beneficio. Al respecto Martínez Ortiz (1994:33) afirma que:

"La educación es formulada como una concepción *instrumentalista* donde se analizan las finalidades, resultados y consecuencias, en función de la máxima *eficiencia* para la acción"

Bajo esta perspectiva, la pedagogía es la teoría de la formación del hombre, lo que implica una concepción del mismo y lo que hace a esta disciplina un problema de la filosofía. En la educación pragmática:

"Las ideas deben relacionarse con sus consecuencias prácticas y responder a problemas sociales" (s)... "descubrir como hacer cosas con la máxima posibilidad de éxito" (s)

Se puede observar la influencia del modelo educativo pragmático, en la concepción pedagógica moderna, en donde la educación es formulada bajo una concepción instrumentalista que analiza finalidades, resultados y consecuencias en pro de la máxima eficiencia educativa. De manera tal, se busca formar individuos activos, eficientes, utilitaristas y lógicos.

En relación a la influencia de la sociología de la educación de carácter funcionalista, esta procede de las aportaciones teóricas de Emile Durkheim, para él, según Díaz Barriga (1992:16):

"La pedagogía es la reflexión que orienta la práctica, no la que explica lo que sucede en la educación, por lo tanto Durkheim dice que la pedagogía es una teoría práctica."

(S) Martínez Ortiz, Elsa "El pragmatismo de John Dewey" en PEDAGOGIA HC México, F.F. y L. UNAM, 1994 p. 29
(s) *ibidem* p. 31

De ahí que, la científicidad del objeto pedagógico le viene dado del conocimiento sociológico.

Es en esta postura la funcionalidad es un elemento imprescindible en la educación, lo cual se observa en la concepción que Durkheim tiene en torno a la educación:

"Es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto desarrollar y suscitar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él, la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado." (7)

Desde esta perspectiva se puede afirmar que la educación debe formar individuos que respondan a las exigencias de la sociedad, Bajo este contexto, se desprende la relevancia de la teoría del capital humano (8) en donde se visualiza a la educación como una inversión que produce beneficios pecunarios en el futuro. Desde este enfoque la educación deberá formar en el individuo habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos que le permitan desempeñar un rol eficaz y eficiente en la sociedad.

En cuanto a la psicología de corte científicista que apoya a la pedagogía científico-técnica es, el conductismo (9) que pretendía ser:

(7) Durkheim, Emile EDUCACION Y SOCIOLOGIA Bogotá, Ed. Linotipo, 1979. p. 70

(8) Cfr. Schultz "Capital Humano" en Gómez Villanueva y Hernández Guerrero ANTOLOGIA. EL DEBATE SOCIAL EN TORNO A LA EDUCACION ENFOQUES PREDOMINANTES. México, ENEP-Acatlán, 1991. p. 125-145

(9) Watson desarrolló desde 1913 una psicología de la conducta que rechaza los conceptos mentalistas tales como: conciencia, sensación, voluntad, imagen, etc., sustituyéndolos por otro (conducta) apoyando en el paradigma estímulo-respuesta, el cual permite trabajar exclusivamente en hechos observables. Watson le asigna como objeto de estudio el comportamiento humano (conducta) Doormann Arroyo y Juárez Rosas ENFOQUE CONDUCTUAL (mecanograma) p. 2

"Una ciencia objetivista que maneje variables para establecer su *funcionalidad*, para describir la conducta humana sin recurrir a ningún tipo de explicación causal... En síntesis, los principios conductistas se basan en la creación de una psicología 'objetiva' cuyo objeto de estudio, el método experimental y su problema central, la predicción y control de la conducta." (10)

Bajo este enfoque, se especifica una conducta terminal que ha de ser alcanzada al final del proceso educativo. Para lograr este propósito es que se controlan los diversos agentes que intervienen en el proceso y se hace uso de instrumentos objetivos que determinan cuantitativamente los resultados del mismo, a fin de garantizar su confiabilidad y validez. De esta manera, la educación resulta eficiente y objetiva.

En el terreno de la administración se retoman las tesis de Taylor en torno al manejo científico del trabajo, tal noción responde a las exigencias de la eficiencia del capital y garantiza el control. Por lo que se busca sustituir movimientos innecesarios, lentos e ineficientes por movimientos rápidos para aumentar la producción de la empresa y se establece, la necesidad de realizar una selección científica del trabajador, para encontrar al que es más apropiado a cada puesto; dichos postulados se traspolan al ámbito educativo. Alba, Alicia de (1984:197) señala al respecto:

"La incorporación de estos planteamientos al ámbito de la educación no se efectúa únicamente por la necesidad de 'posibilitar' el funcionamiento de la institución educativa ('regular la acción de la asociación') sino que responde a una concepción directamente empresarial de lo educativo (la escuela es una empresa que debe resultar eficiente en la administración de sus recursos, resultados que se miden a través de la tasa de ganancia)."

(10) *ibidem* p. 2

El soporte teórico-epistemológico, antes esbozado de la pedagogía científico-técnica generó tres vertientes: tecnología educativa, teoría curricular y evaluación. Y es a partir de los años setenta que, esta pedagogía de corte industrial empieza a emerger en los planes de estudio. Como ya se mencionó, en 1966 se reestructura el plan de estudios de pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, de tal manera que, la influencia de esta pedagogía se percibe en los objetivos y en las prácticas profesionales, planteadas en ese entonces. Se establecen como objetivos de la carrera:

- "- Contribuir a la formación integral de la persona.
- Formar un pedagogo general como profesionista.
- Formar al especialista de la pedagogía, lo mismo que para la docencia que para la *técnica* y administración de la educación.
- Formar al investigador de la pedagogía." (11)

En cuanto a las prácticas profesionales se destacó entre otras cuestiones:

"La *capacitación instrumentalista*, orientada hacia las actividades de ejecución y manejo de *técnicas* para planear, administrar, dar clases e investigar." (12)

Como se señaló anteriormente, a pesar de la nueva concepción pedagógica se sigue reproduciendo la lógica de la pedagogía filosófica-idealista; sin embargo, ello no impidió que se gestaran campos de conocimiento y acción, tales como: evaluación educativa, currículum, teoría de tests, teoría de objetivos conductuales, planeación de la educación, sistematización de la enseñanza, entre otros; que constituyen conocimientos técnicos. Desde el punto de vista de Díaz Barriga (1990a:60):

(11) Ducoung, Patricia *op. cit.* p. 258

(12) *Ibidem* p. 259

"Esta visión científico-técnica de lo educativo, que no deja de ser reduccionista, ha tenido escasas expresiones en los planes de estudio de la licenciatura. En general, se incorporan algunos de sus contenidos como materias aisladas y optativas, bajo la denominación de talleres."

Hasta aquí se ha presentado un panorama sobre la creación de la licenciatura en pedagogía en la F.F. y L. de la UNAM, por ser el lugar de origen y desarrollo de la pedagogía en México y que, de alguna u otra manera, ha incidido en la elaboración de los planes de estudio de pedagogía que se estructuraron en la década de los setentas en las ENEP's Acatlán y Aragón. (18)

Para efectos de esta investigación se pretende rescatar la ubicación y desarrollo de la evaluación educativa, diseño curricular y planes y programas de estudio en el ámbito pedagógico, así como su inserción en el plan de estudios de la ENEP-Acatlán, con el propósito de enfatizar su relevancia en cuanto conocimientos que coadyuvan en la formación científico técnica del pedagogo.

Por lo antes señalado se esboza la génesis de los conocimientos de evaluación educativa, diseño curricular y planes y programas de estudio. Es importante señalar que, un aspecto común de dichos conocimientos consiste en que su génesis se ubica en la pedagogía industrial y que, paulatinamente, devinieron en un pensamiento tecnocrático-normativo.

En relación al origen del concepto de evaluación, Díaz Barriga (1984:184) sostiene:

"El concepto de evaluación surge a partir de determinantes específicas del desarrollo del capitalismo en los E.U. entre la segunda

(18) Las ENEP's se crean como respuesta a la política social denominada "apertura democrática" en el sexenio de Luis Echeverría (1970-1976). En estas escuelas se retoma la noción de módulos desde la teoría de la funcionalidad técnica de la educación

mitad del siglo pasado y principios del siglo XX. De esta manera, el concepto responde más a la resolución de una necesidad social que es el 'control del hombre', sin embargo aparece inicialmente como el 'control en la producción'. Más adelante se encuentra el discurso psicológico, como el 'control de la conducta del individuo', y en sus planos novelísticos como el 'control social'."

En otro trabajo afirma:

"La evaluación aparece indisolublemente ligada a la *práctica* de la educación. Toda acción educativa *técnicamente* es susceptible de ser evaluada...La evaluación no tiene tradición dentro de los planteamientos pedagógicos. Tampoco puede considerarse sólo como un reemplazo 'científico' de las prácticas de examen; en el fondo es una concepción que ha surgido con la transformación industrial en los Estados Unidos." (14)

Con la evolución que se dió en Estados Unidos entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, de una sociedad agraria a una industrial, la evaluación emerge como una respuesta a una necesidad social que es el "control del hombre".

Asimismo, ante el proceso de industrialización que imperó en E.U. entre 1890 y 1930 se requería de un sistema educativo nacional que garantizara que la población compartiera pautas culturales y valores comunes. Por lo cual se generaron comisiones educativas (National Educational Association y la Junta Estatal de Educación) cuya tarea consistió en dar respuestas educativas acordes con las condiciones sociales de la época. Estos aspectos confluyeron en la constitución del ámbito curricular. (15)

(14) Díaz Barriga "Problemas y retos..." en *op. cit.* p. 3-4

(15) Para profundizar sobre la génesis del diseño curricular *cfr.* Díaz Barriga "Los orígenes de la problemática curricular", "Didáctica y curriculum"; González Gaudiano "Reseña cronológica del planteamiento curricular estadounidense" y Giroux "Introducción y perspectiva del campo curricular" *Vid infra* CAPITULO II.

En cuanto a la teoría de planes y programas de estudio, esta se gestó en el pragmatismo estadounidense. La aseveración de Díaz Barriga (1992a:3) , al respecto, es:

"Es sólo hasta el siglo XX cuando se puede pensar en la existencia de planes y programas como los concebimos en este momento; las pedagogías anteriores no recurrieron a tales postulaciones... Así la concepción de planes y programas responde a un conjunto de perspectivas de la pedagogía pragmática generada en el siglo XX. La adopción de esta perspectiva en México y, en general, en América Latina data de los años setenta..."

Con esta visión de orden técnico-prescriptivo en la que se estudian la evaluación, el curriculum y los planes y programas de estudio al interior de la pedagogía pragmática es que se garantiza su racionalización formal como actividades del aparato educativo. Tal racionalización permite un control disciplinario de las prácticas sociales a fin de que den respuesta a las necesidades del sistema, constituir una conciencia positiva y productivista, y, que la formación de los individuos esté orientada a las necesidades del aparato productivo.

La importancia que se les ha asignado a estas materias (evaluación educativa, diseño curricular y planes y programas de estudio) en la licenciatura en Pedagogía en la ENEP-Acatlán (10) se puede percibir en el perfil profesional y en los objetivos generales de la carrera que se plasmaron en el primer plan de estudios. (17) En el perfil profesional se plantea que el pedagogo es:

(10) Podemos afirmar que el primer plan de estudios de pedagogía (1970) implementado en la ENEP-Acatlán (1970) estuvo orientado por la pedagogía de carácter filosófico idealista y escasamente por la pedagogía de carácter científico-técnico.

(17) Pedagogía en ORGANIZACION ACADEMICA , UNAM-Acatlán 1978 p. 96-104.

"...un humanista con la preparación teórica, intelectual y técnica que le permite conocer, revisar y analizar la organización escolar, planes y programas de estudio, aspectos materiales y humanos del sistema educativo..."

En los objetivos generales se afirma que, se requiere que el pedagogo, entre otros aspectos:

"- Sea capaz de sistematizar y aplicar sus conocimientos en situaciones educativas concretas.

- Este capacitado en la teoría y en la práctica, para poder llegar a determinar no sólo como se realizan los fenómenos educativos sino como deben realizarse."

Es evidente que se reconoce que el pedagogo es un profesionalista que comprende y reflexiona sobre la problemática educativa y que interviene técnicamente en la misma a fin de darle solución. Empero el mapa curricular contempla asignaturas que proporcionan conocimientos generales, elementos teórico-conceptuales que permiten comprender el fenómeno educativo, aquellas que tienden hacia una formación docente, y las que contemplan conocimientos técnicos. Se descuidan asignaturas que se relacionan con el ámbito de la evaluación y con el ámbito curricular, por lo que no se establecen materias similares o afines a evaluación educativa, diseño curricular y planes y programas de estudio como materias obligatorias u optativas. En virtud de ello, se puede afirmar que la formación científico-técnica del pedagogo que se derivó de este plan de estudios era deficiente.

Al reestructurar el plan de estudios de pedagogía en 1983, la importancia que se le asigna a estas materias es relevante, ya que en el mapa curricular se ubican como materia obligatoria: "Evaluación y desarrollo curricular" y como materia optativa "Seminario de elaboración de planes y programas de estudio", y al considerar que, el pedagogo es capaz de:

"Planear, administrar, conducir y evaluar los objetivos del sistema educativo, institucionales y extrainstitucionales, así como modelos de docencia."⁽⁸⁾

Asimismo al plantear en los objetivos de la carrera que, el profesional de la pedagogía, entre otros aspectos:

"e) Diseñará proyectos de administración, planificación, desarrollo de planes y programas de estudio y evaluación de la enseñanza.

f) Seleccionará y aplicará teorías, métodos y técnicas de investigación que le permitan explorar, evaluar y proponer soluciones a los múltiples problemas que se vinculan con el fenómeno educativo y con el ámbito de acción del pedagogo."⁽⁹⁾

Un punto relevante de este plan es que, se especifican las funciones principales en que se desenvuelve el pedagogo en el campo de trabajo: docencia, planificación e investigación. Para efectos de esta investigación interesa hacer énfasis en la función de planificación, dado que, es donde se aplican los conocimientos relacionados con la evaluación educativa, diseño curricular y planes y programas de estudio. Las actividades que conforman dicha función son: planificación educativa, programación educativa, administración educativa y evaluación educativa. En relación a ello, se plantea que en:

"a. Planificación Educativa... como planificador, el pedagogo debe evaluar, analizar planes educativos en relación con el contexto global.

b. Programación Educativa. Ante el nivel institucional los planes y programas de estudio requieren de un trabajo laborioso y bastante especializado en los

(8) "Perfil Profesional del licenciado en Pedagogía" en ORGANIZACIÓN ACADEMICA DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGIA, México, ENEP-Acatlán, 1986. p. 24

(9) "Objetivos Generales de la carrera" en ORGANIZACIÓN... p. 25

establecimientos educativos. El pedagogo es el profesional más indicado para *elaborar* estos *programas*, por sus conocimientos y desempeño en el quehacer educativo...

c. Evaluación Educativa...el pedagogo es quien dirige los métodos de evaluación de los educandos, del proceso enseñanza-aprendizaje del manejo y aplicación de los materiales didácticos y quien puede coordinar los trabajos para la elaboración y revisión de libros y materiales de texto...sea un especialista en el diseño de los materiales de trabajo para el proceso enseñanza-aprendizaje." (20)

A pesar de la relevancia que adquieren algunos de los conocimientos que conforman el carácter científico-técnico de la pedagogía, el plan de estudios vigente posee un sesgo hacia el carácter filosófico-idealista de la pedagogía y, se puede afirmar que, no proporciona los suficientes conocimientos técnico-metodológicos que coadyuvan en la formación científico-técnica del pedagogo. Por ende, este profesional, generalmente, no logra discernir ambas tendencias y en algunas áreas de conocimiento no adquiere las habilidades técnico-profesionales que el mercado laboral le exige.

En el anteproyecto de la carrera de pedagogía que se diseñó en 1992, se estipulan como materias obligatorias: Seminario de Evaluación Educativa, Seminario de Diseño Curricular, y Taller de Elaboración de Planes y Programas de Estudio con lo cual se pretende lograr una formación científico-técnica más sólida.

Es así que, en el perfil profesional, entre otros aspectos, se menciona que:

" Los conocimientos teórico, metodológicos y técnicos le permitirán -al pedagogo- planear, administrar y evaluar las acciones educativas en esos distintos ámbitos, tanto del sector

(20) "Campo Profesional" en ORGANIZACION...P. 27-28

público como en el privado...su formación deberá aportarle elementos conceptuales y herramientas metodológicas y técnicas que le permitirán dar respuestas resolutivas a las diversas situaciones que enfrenta..." (21)

En tanto, en los objetivos generales de la carrera, se establece, entre otras cuestiones, lo siguiente:

"Diseñará, planeará, administrará y evaluará diferentes proyectos educativos y realizará prácticas en las actividades de asesoramiento, docencia e investigación..." (22)

En torno al conocimiento de evaluación educativa, diseño curricular, y planes y programas de estudio se afirma que:

"La *evaluación educativa* ofrece elementos teóricos-metodológicos que permiten el análisis de sistemas evaluativos y elaboración de propuestas alternativas a esos sistemas
La *elaboración de planes y programas de estudio*, introduce en la aplicación de diversos modelos para la elaboración de planes y programas de estudio.
El *diseño curricular*. Aporta elementos teórico-metodológicos que permiten el análisis de proyectos curriculares y el planteamiento de propuestas alternativas a dichos proyectos." (23)

En el anteproyecto se pretende proporcionar las habilidades técnico-profesionales que el mercado laboral le exige al pedagogo. Sin embargo, el énfasis que se hace en relación a la pedagogía de carácter científico-técnico, plantea una problemática que Ortiz de Zulueta (1991:79) percibe:

(21) Perfil Profesional en ANTEPROYECTO DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA, México, ENEP-Acahualtán, 1992 p. 46

(22) Objetivos Generales en ANTEPROYECTO... p. 46.

(23) *Ibidem*

"...en el caso de la pedagogía aparece el conflicto entre promover la educación como un ámbito de reflexión y promover la resolución de problemas educativos. Así el pensamiento humanista se enfrenta al pensamiento positivista en la delimitación de la tarea de este profesional..."

La percepción que se tiene al respecto es que, el pedagogo requiere desarrollar una articulación teórico-técnica que le posibilite, por una parte la comprensión del fenómeno educativo y, por la otra, el desarrollo de estrategias técnicas que le permitan intervenir en una situación concreta, siendo esta última la demanda laboral. En torno a esto, coincidimos con Ortiz de Zulueta (1991:79) en que:

"...no predomine una relación epistémica para estudiar a la educación inclinada al diseño de técnicas e instrumentos, excluyendo un análisis social que intente comprender el fondo de la dinámica social de dicho fenómeno. Los datos estadísticos, las técnicas de evaluación o de planeación o de cualquier otro instrumento no es desdeñable por sí mismo, lo importante es descifrar la realidad donde estos se aplican y llegar a comprender el impacto que dichos instrumentos tienen."

Por ello, se pretende, sin descuidar la cultura pedagógica ofrecer una formación científico-técnica que le proporcione al pedagogo.

"...valores, conocimientos y habilidades que le permitan entender la misión pedagógica y desempeñarse en el cada vez más flexible mercado laboral."⁽²⁴⁾

(24) Campos, Miguel Ángel y Medina Sara "En los umbrales del tercer milenio: retos de la pedagogía" en PEDAGOGÍA HOY, México, F.F.y L. UNAM, 1994, p. 287

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

1. Anteproyecto de la carrera de pedagogía.
México, ENEP-Acatlan, 1992.
2. Alba, Alicia de et. al.
1984
"Evaluación: Análisis de una noción". en Revista Mexicana de Sociología Año XLVI, Vol. XLVI, Num. 1.
México, UNAM, 1984.
pp. 175-204
3. Alba, Alicia de
1991
Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo.
México, CESU-UNAM, 1991.
182 pp.
4. Díaz Barriga, Angel
1987
"Problemas y retos en el campo de la evaluación educativa" en
Perfiles Educativos No. 37
México, CISE-UNAM, 1987
p. 3-15

- 1989
"La expansión de las licenciaturas universitarias vinculadas a la educación" en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol. XIX, No. 2
México, CEE, 1989.
pp. 93-114.
- 1990a.
"Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio", en Ducoing y Rodríguez (comp.) Formación de profesionales de la educación.
México, UNESCO-ANUIES, 1990.
pp. 51-63.
- 1990b.
"Dos tendencias pedagógicas: Aportaciones para el análisis de la licenciatura en pedagogía en la UNAM". en Alba, Alicia de Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación.
México, CESU-UNAM, 1990.
pp. 106-114.
- 1990c.
"Orígenes de la problemática curricular" en Soriano y Santana Antología para la materia de didáctica y práctica de la especialidad I. (en torno al currículum).
México, ENEP-Aragón, 1990.
- 1992a.
"Docentes, planes y programas de estudio e institución educativa" en Perfiles Educativos. No.57-58
México, CISE-UNAM, 1992.
pp. 3-8.
- 1992b.
"Problemática en torno a la formación del profesional de la educación" en Jornadas de análisis, evaluación y propuestas de reestructuración del currículum de la licenciatura en Pedagogía de la ENEP-Aragón.
México, ENEP-Aragón, 1992.
pp. 11-22.
5. Ducoing, Patricia
La Pedagogía en la universidad de México 1891-1954 Tomo 1.
México, CESU-UNAM, 1990.
262 pp.
6. Martínez Ortiz, Elsa
"El pragmatismo de John Dewey" en La pedagogía Hoy
México, F.F. y L.-UNAM, 1994
300 pp.

7. Menesses, Gerardo
"El estado actual del debate sobre el campo teórico de la educación sus implicaciones en la práctica profesional del pedagogo." en Revista de la ENEP-Aragón, No. 2
México, ENEP-Aragón, 1988.
pp. 69-77.
8. Ortiz de Zulueta, Gabriela
La conformación de la identidad profesional del pedagogo.
(Tesis de licenciatura en Pedagogía).
México, F.F. y L. -UNAM, 1991.
pp. 64-80.
9. "Pedagogía" en Organización Académica.
México, ENEP-Acatlán, 1978.
pp. 98-104.
10. Zapata
Organización académica de la Licenciatura en Pedagogía.
México, ENEP-Acatlán-UNAM, 1986.
125 pp.

CAPITULO I. UNA APROXIMACION A LA EVALUACION EDUCATIVA

CAPITULO 1. UNA APROXIMACION A LA EVALUACION EDUCATIVA

El análisis de la evaluación educativa, parafraseando a Alicia de Alba, se nos presenta a los pedagogos como una exigencia conceptual que tiene ante sí la tarea de comprender no sólo la complejidad de los procesos de evaluación en las sociedades actuales -en la nuestra principalmente- sino en la perspectiva de la transformación de tales sociedades y en el seno de éstas, de sus proyectos educativos. Esta aseveración resulta evidente en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, en donde se considera que para alcanzar un "mejoramiento" (sic) de la calidad de la educación se requiere de un esfuerzo constante de evaluación, para ello se establecerán criterios, estándares y procedimientos para "medir" (sic) el desempeño de los elementos que intervienen en el proceso educativo. El pedagogo, es entonces, el profesional más idóneo para planear, diseñar, organizar, operativizar y evaluar los diversos elementos del sistema educativo en su conjunto. Sin embargo, la evaluación educativa como ámbito de injerencia pedagógica ha sido soslayado en los distintos planes de estudio de la Carrera de Pedagogía de la ENEP-Acatlán.

En el Marco Referencial se menciona que en el mapa curricular del primer plan de estudios de la carrera de Pedagogía, no se ubica ninguna materia similar o afín a la evaluación educativa. En tanto, en el plan vigente de la carrera, la evaluación educativa se reconoce como un ámbito profesional del pedagogo, empero el concepto se restringe a evaluación didáctica, por ende, las actividades pedagógicas se plantean en el marco de dicha evaluación. Cabe destacar que existe la materia de "Seminario de Planificación y Evaluación Educativa", la cual forma parte de la Preespecialización de Planeación y Administración Educativa, lo que

implica que sólo algunos alumnos de Pedagogía cursen la materia y los demás desconozcan los elementos teórico-metodológicos y técnico-instrumentales que conforman el ámbito de la evaluación educativa.

Finalmente, en el mapa curricular del Anteproyecto de la Carrera de Pedagogía se ubica como materia obligatoria el "Seminario de Evaluación Educativa", dado que se considera que esta ofrece elementos teórico-metodológicos y técnico-instrumentales que permiten el análisis y comprensión de sistemas evaluativos, así como la elaboración de propuestas alternativas a esos sistemas.

A fin de identificar el papel y el impacto que ejerce la evaluación educativa en el ámbito educativo y social, así como identificar aquellas actividades técnico-profesionales que el pedagogo puede desarrollar en el campo de la evaluación educativa es que se intenta conceptualizar a la evaluación educativa, describir su génesis y desarrollo, y, finalmente, describir algunos modelos de evaluación que han tenido impacto en el ámbito educativo.

1.1 HACIA UNA CONCEPTUALIZACION DE EVALUACION EDUCATIVA.

Para responder a la cuestión ¿Qué es la evaluación educativa? es necesario plantearnos ¿Qué entendemos por evaluación?. Semánticamente evaluación significa determinación del valor de; apreciar; valorar, y cuya raíz básica es del latín valere, que significa ser fuerte o válido. De acuerdo con Quesada (1988:48):

"La evaluación se puede entender como el proceso mediante el cual se emite un juicio de valor acerca del atributo en consideración. También se ha definido como el proceso que recaba información pertinente para tomar decisiones"

Al respecto Alicia de Alba (1991:105) afirma que:

"Una evaluación sólida y consistente necesariamente requiere de un sustento teórico, como parte inherente de la misma, de ahí que se concibe a la evaluación como comprensión (teórica) y valoración (axiológica)."

La autora enfatiza que la comprensión conceptual implica realizar un análisis crítico a partir de una posición teórica que coadyuve a la comprensión de lo evaluado. Si se carece de este sustento teórico en un proceso de evaluación, nos encontraremos ante un proceso de enjuiciamiento, y no de evaluación. En relación a este aspecto Díaz Barriga (1987:13) enfatiza que:

"La función de la evaluación debe tender a una comprensión de los procesos internos que se dan en el ámbito educativo (aprendizaje, docente, currículum) desde una inserción histórica. Se trata en primer lugar de comprender, de explicar un fenómeno. Pero no se pretende una comprensión neutra, sino

un conocimiento teórica y socialmente definido."

En tanto ,el análisis crítico y en la síntesis conceptual valorativa se juegan múltiples valores, que conforman el juicio que se realiza en la evaluación.

Este carácter axiológico de la evaluación:

"Apunta a la dimensión político-ideológica y cultural de todos los procesos histórico-sociales y al papel específico que juegan los evaluadores en cuanto a su responsabilidad en el proceso y al compromiso que tienen en él..." (1)

Es así que el carácter axiológico de la evaluación se refiere al conjunto de valores a partir de los cuales se analiza el objeto-sujeto a evaluar. Este carácter también se refiere a la problemática del establecimiento del cuerpo valorativo en el proceso de evaluación, en los siguientes aspectos, según Alicia de Alba:

a)Referido a los valores básicos o fundamentales, lo que implica asumir el problema de la indiferencia o el vacío de valores en un momento dado.

b)Referido a la valoración del sustento (s) teórico (s) de la evaluación. Se hace alusión a la posición de la instancia evaluadora ante la teoría (s) que permite comprender el proceso o situación que se evalúa, es decir, ante la valoración, asunción o rechazo de las teorías que entran en juego en el proceso de evaluación. (valoración teórica)

(1) Alba, Alicia de "El discurso de la evaluación" en EVALUACION CURRICULAR:CONFORMACION CONCEPTUAL DEL CAMPO México, CESU-UNAM, 1991, p. 99

c) Referido al compromiso que adquiere la instancia evaluadora con el sujeto, la situación o el proceso que se encuentra en proceso de evaluación. (compromiso político)

Para comprender la concepción del carácter axiológico de la evaluación, es importante enunciar las dimensiones más relevantes del mismo: cultural, social, política, económica e ideológica.

a) Dimensión cultural. Significa apuntar hacia las diversas conformaciones culturales desde las cuales se construyen las valoraciones. Tanto la instancia evaluadora como la evaluada poseen un conglomerado axiológico cultural que permea el proceso de evaluación.

b) Dimensión social. Se refiere a la comprensión de los valores básicos de una organización social, así como el papel que desarrolla en la estructura social concreta y en el manejo del poder que permite y propicia tal estructuración.

c) Dimensión política. Consiste en la valoración, asunción o rechazo, por parte de la instancia evaluadora, del proyecto (s) político-social que se desenvuelve en un proceso de esta índole.

d) Dimensión económica. Alude a la polémica entre estructura y superestructura, entre determinación, mediación y autonomía relativa.

e) Dimensión ideológica. Implica explicitar las diversas formas de concebir a la ideología, así como de acordar, como instancia evaluadora, cómo se le ha de concebir.

En síntesis, el carácter teórico de la evaluación alude a la comprensión del proceso o situación social, tanto, el carácter axiológico se refiere al problema de la responsabilidad o compromiso de los evaluadores en la formulación de la valoración del juicio.

Es entonces que, se afirma que la evaluación es la comprensión y la valoración de un sujeto-objeto determinado.

Bajo esta concepción:

"Cuando se lleva a cabo un proceso evaluatorio es fundamental visualizar la historicidad del proceso mismo, a partir de qué lo originó, por qué devino proceso en el sentido o los sentidos que tiene y no en otros?, cuál ha sido el desarrollo mismo del devenir? Esto es, resulta importante llevar a cabo una reconstrucción histórico-social del proceso mismo, al tiempo que es importante analizar los elementos estructurales que en él han permanecido relativamente estables, así como el carácter constitutivo estructural de tales elementos y la función que juegan en el desarrollo y consolidación de ciertas tendencias, problemáticas, expresiones y la inhibición o marginación de otras."(2)

Ahora bien, dentro del campo evaluativo se puede evaluar instituciones educativas; planes y programas de estudio; profesores; alumnos; problemas político-educativos, académicos y/o administrativos; el aprendizaje; los medios de instrucción; la didáctica; sistemas educativos; entre otros. Todo este campo intrincado y diverso es el que subyace y está contenido bajo un solo término: EVALUACION EDUCATIVA.

Es así que, la evaluación educativa es la comprensión y valoración de los elementos que confluyen en el sistema educativo e implica un proceso de descripción, obtención, suministro y comprensión de información útil para juzgar alternativas y tomar decisiones acerca de dichos elementos.

(2) Ibidem, p. 97

Por lo antes expuesto, la evaluación educativa es una herramienta pedagógica, en cuanto que, el pedagogo tiene que comprender, analizar y reconstruir los aspectos teórico-técnicos de la evaluación a fin de planear, diseñar, organizar y operativizar un proyecto de evaluación en diversas áreas de incidencia pedagógica como lo es, la capacitación, la planificación y administración educativa, la psicopedagogía, el curriculum, planes y programas de estudio, la didáctica, entre otros.

Cabe destacar que, el sustento, validez, carácter y legitimidad de un proceso evaluatorio depende de la concepción misma que se tenga de evaluación. Esta concepción puede emerger de distintas posturas: tradicional, tecnocrática y crítica.

En la postura tradicional se respeta un rígido sistema de autoridad; quien tiene la mayor jerarquía es quien toma las decisiones; por lo que la evaluación se percibe como un proceso estático e intrascendente, se le ha conferido una función mecánica que se utiliza para legitimizar un determinado proyecto político, por lo que la evaluación cae, frecuentemente, en la burocratización. Se trata de una evaluación autoritaria.

La postura tecnocrática tiene como principios ordenadores, la utilidad, la eficiencia, la objetividad, el control, la funcionalidad, principalmente. Es así que, la evaluación tiende a la verificación y/o comprobación de los logros alcanzados por la instancia o sujeto que se evalúa; en este sentido, se tiende a limitar el quehacer de la evaluación como la aplicación mecánica de determinados pasos técnicos. En esta postura, la objetividad en la evaluación se alcanza con el análisis estadístico que exigen los instrumentos de evaluación, lo que permite obtener una cuantificación de datos clara, rigurosa y confiable; de esta manera se garantiza la validez y confiabilidad de la evaluación, así como una "neutralidad" valorativa. La objetividad resulta cuestionable, en tanto, la evaluación de los diversos elementos del sistema educativo son, parafraseando a Victor Hugo Bolaños, "pura y llanamente estudios de sociología estadística", cuyos resultados

permiten identificar fenómenos sin relacionarlos con la realidad y problemática del fenómeno educativo.

Finalmente, en la postura crítica todo proceso de evaluación debe introducir metodologías participativas que permitan que los involucrados asuman alternativamente el rol de sujetos y objetos de la evaluación. Asimismo, la evaluación es una actividad, que, de acuerdo con Morán Oviedo, está condicionada por las circunstancias y características, tanto históricas como del "aquí y ahora" en que está inmerso dicho proceso. La evaluación, desde esta perspectiva, debe ser totalizadora, es decir, descomponer los elementos sustantivos de lo evaluado para comprender su esencia; histórico a fin de recuperar las dimensiones sociales de lo evaluado; comprensivo, que aporte elementos de interpretación de la situación que priva en la instancia o sujeto que se evalúa; y transformador, lo que permite no sólo hacer una lectura de la realidad imperante, sino que permita operar con dicha realidad y modificarla. Lo anterior implica que la evaluación no puede ser aseptica y neutral.

Cabe reconocer que todo proceso de evaluación es permeado por lo subjetivo, en cuanto el evaluador y, en ocasiones, el objeto evaluado es una persona con determinado capital cultural, ideología y sentimientos, de los cuales no se puede desprender.

En tanto, la participación en un proceso de evaluación depende de los sujetos y sectores sociales interesados en ella, así como de la relación estratégica y táctica que se otorgan para lograrla, a fin de operativizar un determinado proyecto de evaluación y:

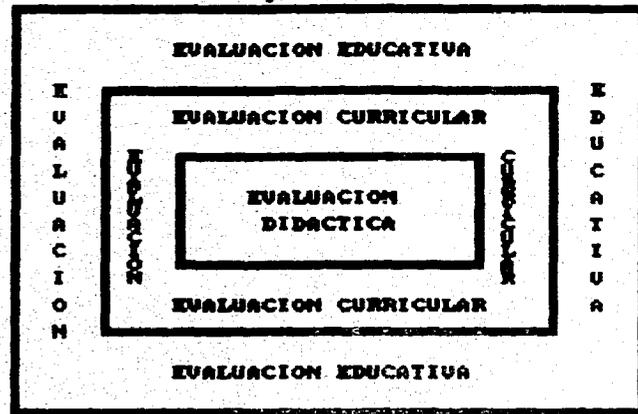
"valorar los diversos grados de concreción que se van alcanzando como los fundamentos, principios, estrategias y tácticas establecidas para ir realizando históricamente un proyecto sociopolítico y cultural" (Alba, 1991:110).

De esta manera, se percibe el poder como un problema central en la evaluación, así como la manera de encararlo, por ende, la evaluación implica un espacio o dominio específico de poder.

Lo anterior exige, que se realice "una lectura de la realidad" en la que se desenvuelve el sujeto u objeto de evaluación, es precisamente en este momento en que resulta fundamental cuestionarse: Por qué evaluar, Para qué evaluar y A quiénes corresponde la tarea de evaluar. A través de la respuesta a estas cuestiones es que se va construyendo la comprensión de la problemática que se pretende evaluar.

Por otra parte, las exigencias de orden sociopolítico, económico y cultural que enfrenta el país plantean la necesidad de evaluar aquellos elementos que coadyuvan al progreso y desarrollo del mismo; en este sentido, el Estado al concebir a la educación como un elemento que permite formar individuos que respondan a las exigencias de la sociedad, y que lo provee de habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes que le permitan desempeñar un rol eficaz y eficiente en la sociedad, implementa una Política Educativa que exige evaluar todos aquellos elementos que conforman el sistema educativo en su conjunto. Específicamente, las instituciones educativas ante los avances científicos y tecnológicos, los avances teórico-técnicos de una determinada área del conocimiento, así como a las exigencias político-educativas, entre otros aspectos, planean, diseñan y operativizan diversos proyectos de evaluación.

RELACION ENTRE EVALUACION EDUCATIVA, EVALUACION CURRICULAR Y EVALUACION DIDACTICA.



CONCEPTUALIZACION DE EVALUACION EDUCATIVA, EVALUACION CURRICULAR Y EVALUACION DIDACTICA.

EVALUACION EDUCATIVA:
Es el proceso de descripción, obtención, análisis de información útil para juzgar alternativas y tomar decisiones acerca de los diferentes elementos que intervienen en un sistema educativo.

EVALUACION CURRICULAR:
Es un proceso complejo de reflexión y análisis crítico, así como de síntesis conceptual que opera a partir de la cual se conoce, comprende y valora el proceso de conformación estructural y el desarrollo de un currículum...

EVALUACION DIDACTICA:
Es un proceso cuyo objeto es determinar y valorar los logros alcanzados por los alumnos en el proceso e-a con respecto a los objetivos formulados en el programa de estudios. Es totalizador, histórico, comprensivo y transformador.

1.2 GENESIS Y DESARROLLO DE LA EVALUACION EDUCATIVA.

1.2.1 Génesis de la evaluación educativa.

En el marco referencial se ha explicado que la evaluación educativa se gesta en lo que se denomina pedagogía industrial, la cual emerge como una expresión de articular la escuela a las exigencias del desarrollo capitalista. Por lo que, la evaluación educativa es un concepto, como ya se ha mencionado en el Marco Referencial, que surge con la transformación industrial en los Estados Unidos y ante las determinantes específicas del mismo, responde más a la resolución de una necesidad social que es el control del hombre. De esta manera, la evaluación permitiría verificar que los resultados obtenidos fuesen congruentes con los objetivos y principios previamente determinados.

1.2.2 Sustento epistemológico y teórico del concepto de evaluación educativa.

El concepto de evaluación, como ya se ha señalado-tuvo como base teórica y epistemológica la filosofía pragmática, el funcionalismo y, principalmente, la psicología científica (conductismo) y la lógica de la administración del trabajo (taylorismo).

Es así que, uno de los fundamentos psicológicos de la evaluación es el discurso conductista:

"A principios de siglo, la psicología conductista en su intento por adquirir el status de ciencia, retoma la lógica científica dominante de las ciencias naturales -física-, que la lleva a efectuar una reducción de su objeto de estudio, el hombre, restringiéndole, a los fenómenos conductuales observables en el sujeto, manteniéndose fiel a la tradición positivista que sólo reconoce como científico lo que puede ser verificable, no sólo a través de la

observación empírica, sino por la posibilidad de controlar la producción del fenómeno utilizando como instrumento metodológico la cuantificación del mismo." (3)

Entonces, la evaluación estaría ligada al control de la conducta del hombre, en tanto que la objetividad de la misma estaría avalada por la fiabilidad y validez de los instrumentos de recopilación y análisis de los datos, por lo tanto se exige que la cuantificación (medición) de las observaciones. De esta manera, la evaluación se fundamenta en la psicología conductista y en el empirismo y, por ende, en la teoría de la medición. (4) Ello permite que se presente cierta confusión entre los conceptos de evaluación y medición, e incluso hay quienes los emplean como sinónimos. Para comprender la esencia de ambos conceptos es menester esbozar como surgió la medición en materia educativa.

Thorndike consideró que la teoría de tests --constituida por la fisiología experimental; los desarrollos de Darwin con relación al origen de las especies, particularmente la tesis de la sobrevivencia del más apto y, los estudios de Binet sobre deficientes mentales -- posibilita el conocimiento científico y objetivo de las características de un individuo. El autor señala cuatro etapas en el desarrollo de los tests en Estados Unidos.

a) Etapa precursora (1910-1915). Con el desarrollo de los tests de inteligencia realizados por Binet, se legitimó la medición psicológica.

b) Etapa de auge (1915-1930). surgieron diversas baterías de aprovechamiento, un ejemplo es el uso de el Army Alpha en la selección de fuerzas armadas durante la Primera Guerra Mundial.

(3) Díaz Barriga, Angel "Tests para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia" en PERFILES EDUCATIVOS No. 15, CISE-UNAM 1982 p. 18

(4) "La teoría de la medición aparece al interior del método experimental como un elemento que posibilita el tratamiento estadístico de ciertos datos" ibidem. p. 21

c) Etapa de reconsideración y revisión de logros (1930-1945). Durante este periodo se le otorgó demasiada importancia a la evaluación de la realización de todo el conjunto de fines educativos.

d) Etapa de desarrollo de baterías y programas de aplicación (1945-1960). Se organizaron los tests de aptitudes, integrados para usos educativos y de selección de personal.

Lo anterior permite que la teoría de la medición sea considerada referente único y sosten del discurso evaluativo, convirtiendo a la evaluación en sinónimo de medición. Empero son conceptos que a pesar de estar estrechamente relacionados, implican diferente noción.

Es así que, medir, de acuerdo con Fernando Carreño, implica la idea de comparar, asimismo, es suministrar descripciones cuantitativas. Más aun se considera que, la medición es comparar un objeto o acontecimiento con una escala o unidad de medida.

Para Gronlund, la medición implica:

- * Señalar y definir el medio para medir.
- * Definir la cualidad o el atributo que se ha de medir.
- * Determinar las operaciones para que el atributo se manifieste.
- * Aplicar los procedimientos necesarios para traducir las observaciones en enunciados cuantitativos.

A diferencia de la medición, la evaluación es la comprensión y valoración acerca de un sujeto-objeto determinado. Implica descripciones cuantitativas y cualitativas de lo que se evalúa. Al respecto Quesada (1988:49) sostiene que:

"La medición es el proceso de asignar una cantidad al atributo medido, después de haberlo comparado con un patrón... La medición no es la evaluación, porque no proporciona juicios de valor. Sirve de base para la evaluación (aunque no todas las evaluaciones descansan en una medición) pero no la

comprende. La medición representa una etapa de la evaluación. La evaluación y la medición entonces no representan los mismos procesos (el segundo conforma una fase del primero), pero tampoco son procesos independientes...La evaluación puede presentarse a juicios infundados, pero es factible de realizar. Lo contrario, no tiene sentido, hacer mediciones sin evaluación."

Ya hemos señalado que, es a partir de la transformación que sufre los Estados Unidos, de ser una sociedad agraria a una industrial, que se requiere adecuar el sistema educativo al sistema productivo. Por ello, se retoman las tesis de Taylor relativo al manejo científico del trabajo, tal noción responde a las exigencias de la eficiencia del capital y a garantizar el control; es así que, se dió auge a dos aspectos: el rendimiento y la selección.

En cuanto al rendimiento se buscó sustituir movimientos innecesarios, lentos e ineficientes por movimientos rápidos para aumentar la producción de la empresa; en relación a la selección se estableció la necesidad de realizar una selección científica del trabajador para encontrar al que es más apropiado para cada puesto. Esto permitió que la teoría de tests invadiera paulatinamente el espacio de las organizaciones sociales, dado que dicha teoría cuantificaría científicamente el rendimiento y seleccionaría a los individuos más aptos para determinados puestos.

Asimismo, se retoma la noción de control de Henry Fayol, de la cual se deriva el sentido implícito del concepto de evaluación. Según el autor, el control consiste en verificar que los resultados de un proceso determinado sean congruentes con los principios y objetivos del programa adoptado. Asimismo debe detectar las posibles fallas que pueden surgir en un proceso determinado con el propósito de repararlas y evitar la repetición.

En esta perspectiva, se considera que debe llevarse a cabo un control de los distintos elementos del sistema educativo, a fin de garantizar la realización del proceso, su eficacia y eficiencia. La incorporación de estos planteamientos al ámbito educativo, responde

a una concepción empresarial de lo educativo, dado que se concibe a la escuela como una empresa que debe resultar eficiente en la administración de sus recursos.

Los supuestos teóricos-epistemológicos (psicología conductista y teoría de Taylor) han contribuido a que la evaluación se desenvuelva dentro de un síndrome de cuantificación que le impide acceder a la comprensión de los fenómenos educativos de los que pretende dar cuenta. Es entonces que, la evaluación se reduce, entre otras cuestiones, a:

- * Un problema técnico; aplicación e 'interpretación' de tests.
- * Un número; cuantificación del sujeto-objeto evaluado.
- * Medición; descripción cuantitativa de lo evaluado.

De tal manera que, generalmente, se tiende hacia una concepción instrumentalista de la evaluación en:

"... la que la parte definitoria de tal proceso es la detección y aglutinamiento de datos, los cuales se interpretan' sin explicitar ningún referente conceptual, por lo cual se efectúa una negación de la dimensión teórica de la educación (y de la evaluación específicamente) y se realiza y una 'valoración' cuyos referentes conceptuales contradictorios permanecen en el plano de lo implícito, por lo tanto se convierten en interpretaciones 'caprichosas' o arbitrarias' de los sucesos educativos."

(5)

(5) Alba, Alicia de et. al. "Evaluación: análisis de una noción" en REVISTA MEXICANA DE SOCIOLOGIA, No. 1 AÑO XLVI, VOL. XLVI, 1984, p. 200.

1.2.3 Desarrollo histórico de la evaluación educativa.

La evaluación educativa es una práctica profesional que ha evolucionado a fin de satisfacer las necesidades sociales y en correspondencia al avance de la ciencia y la tecnología; lo que permitió cambios significativos en el ámbito de la misma.

Stufflebeam (1987:33) establece cinco periodos básicos por los que atravesó la evaluación; estos periodos son: Pre-tyler (Cabarca hasta 1930), Tyleriano (1930-1945), de la inocencia (1946-1957), del realismo (1958-1972) y del profesionalismo (desde 1973 hasta la fecha).

a) Periodo pre-tyleriano. La acción de evaluar individuos y programas apareció alrededor del año 2000 a.C.; en esta época algunos oficiales chinos dirigieron una investigación de los servicios militares; en el siglo V a. C. Sócrates utilizó como parte de su metodología didáctica, la aplicación de cuestionarios cualitativos. En Inglaterra, en el siglo XIX, se evaluaron los servicios públicos a través de comisiones reales. En 1845, el estadounidense Horace Mann realizó una evaluación que tenía por objeto determinar si las escuelas de Boston educaban bien a sus alumnos, para ello utilizó tests de rendimiento. Entre 1887 y 1898; Joseph Rice evaluó los conocimientos ortográficos de un amplio sector escolar, este estudio es reconocido como la primera evaluación formal de un programa educativo realizado en América Latina. A finales del siglo pasado, el proceso de acreditación se convirtió en uno de los principales medios de evaluación de los servicios educativos. Con la aparición de los tests estandarizados, a principios de este siglo, se produjo una aproximación a la evaluación.

(a) Sobre la metodología didáctica aplicada por Sócrates cfr Larroyo Francisco HISTORIA GENERAL DE LA PEDAGOGIA México, Ed. Porrúa, 1980, p. 152.

En esta época se utilizaban técnicas de evaluación que hasta la fecha se emplean; tal es el caso de encuestas, entrevistas, comisiones, comparaciones experimentales de varios programas y la acreditación.

b) Período tyleriano. Ralph Tyler se considera el padre de la evaluación educativa. En los primeros años de la década de los treinta, estableció un método de evaluación que se centraba en objetivos previamente determinados. Para él, el objeto de la evaluación sería descubrir en qué medida las experiencias de aprendizaje producen los resultados pretendidos; por ende, determinar tanto los aciertos como los defectos de los planes. En este sentido significa determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen los objetivos de la educación.

Durante esta década (1930) Estados Unidos enfrentó la Gran Depresión (7), por tal efecto las escuelas se estancaron en una ausencia de recursos. John Dewey intentó contribuir a que la educación se convirtiera en un sistema dinámico e innovador. Con el nombre de educación progresiva, que estuvo impregnada por la filosofía pragmática y la psicología conductista.

Tyler se vio influido por este movimiento, su evaluación incluía comparaciones internas entre resultados y objetivos, se centra en determinar el grado de éxito, no se ve demasiado afectado por la fiabilidad de las diferencias entre las puntuaciones individuales de los alumnos. Estos argumentos permitieron que el método ejerciera influencia en el ámbito educativo.

(7) Estados Unidos antes de 1929 vivía un extraordinario desarrollo económico, que realmente era un auge artificial, alimentado por una especulación desenfrenada y sin respaldo de las empresas.

El crack de la bolsa (29 de octubre de 1929) fue seguido por quiebras bancarias y una recesión financiera. La depresión que siguió al crack se extendió por todo el mundo a través de intercambios internacionales y a causa del peso de la economía americana en el mundo. El presidente Roosevelt implementó una serie de reformas conocidas como el New Deal para enfrentar tal crisis económica.

c) Periodo de la inocencia. En los últimos años de la década de los cuarenta y en la década de los cincuenta, Estados Unidos olvidaba las repercusiones de la guerra y de la Gran Depresión.

En este periodo se dio una expansión de las ofertas educativas y de personal. Aparecieron instituciones educativas, se producía una gran expansión de la educación, al formar distritos escolares y al incrementar la matrícula escolar en diversos colegios. A pesar de ello, la sociedad no parecía tener interés en formar profesores competentes ni en identificar y solucionar los problemas del sistema educativo.

Los educadores escribían sobre evaluación, pero no traducían estos esfuerzos en pro de los servicios educativos. Hubo un desarrollo de instrumentos y estrategias aplicables a los diversos métodos evaluativos, como los tests, la experimentación comparativa y la coincidencia entre resultados y objetivos. Como consecuencia, se dispuso de tests, de algoritmos para asignar objetivos de comportamiento, de taxonomía de objetivos y de procedimientos estadísticos para analizar datos educativos. Pero estas contribuciones no se derivaron de un análisis de información para valorar y perfeccionar la educación.

d) Periodo de realismo. A finales de los años cincuenta y principios de los sesenta, tuvo un auge las evaluaciones de proyectos curriculares a gran escala y se planteaba que las metodologías evaluativas debían tener relevancia y utilidad. La evaluación estaría guiada por el interés público y dependería del financiamiento federal o estatal.

En 1957, la Unión Soviética lanza el Spunitnik, acontecimiento que trajo como consecuencia que el gobierno estadounidense promulgara La National Defense Education Act de 1958, en ella se proporcionó, entre otros aspectos, nuevos programas educativos en matemáticas, ciencias e idiomas y creó servicios, asesores y programas de encuestas en los distritos escolares. Finalmente, se asignaron fondos para evaluar estos programas .

A principios de los años sesenta, algunos evaluadores se percataron que sus aportes teórico-metodológicos no contribuían demasiado a la elaboración de currículos, ni comprobaban la efectividad de programas educativos.

En 1965, el gobierno de Estados Unidos financió programas que pretendían ofrecer servicios sociales y educativos a todos los ciudadanos. Junto a este esfuerzo, de ayudar a los necesitados, se produjo una preocupación por el posible despilfarro de inversiones, sino se exigían requisitos en la contabilidad. Como respuesta a esta preocupación se elaboró el Acta de la Educación Elemental y Secundaria que incluía requisitos para la evaluación. Por lo que cada distrito escolar evaluaría hasta qué grado los proyectos realizados habían alcanzado sus objetivos, todo ello utilizando los datos de tests.

Cuando los distritos escolares respondieron a los requisitos evaluativos comprobaron que los instrumentos y estrategias de evaluación resultaban inapropiadas para aquel trabajo. Ante tal situación, el Phi Delta Kappa creó el National Study Committee on Evaluation, el cual determinó que la evaluación era "víctima de una grave enfermedad" y recomendó que se desarrollaran nuevos métodos de evaluación, así como nuevos programas para formar a los evaluadores. Es entonces, que aparecen los aportes de Provus (1961), Hammond (1967), Eiser (1967) y Metfessel y Michael (1967) quienes propusieron una reforma al modelo de Tyler. Mientras que Glaser (1963), Tyler (1967) y Popham (1971) recomendaron los tests basados en criterios. Cock (1966) sugería el método de análisis sistemático. Scriven (1967), Stufflebeam (1967, 1971) y Stake (1967) propusieron modelos evaluativos opuestos a los métodos anteriores.

e) Período del profesionalismo. En los últimos años de la década de los sesenta y principios de los setenta, los evaluadores enfrentaban una crisis de identidad, dado que no definían si era

investigadores, administradores de tests, profesores, organizadores o filósofos. No existían organizaciones profesionales dedicadas a la evaluación, no existía literatura acerca del ámbito evaluativo.

En 1970 los evaluadores buscaban profesionalizar su especialidad. Aparecieron publicaciones sobre evaluación educativa, tal es el caso de Educational Evaluation and Policy Analysis, Studies in Evaluation, Education Review, entre otras.

Algunas universidades empezaron a ofrecer cursos de metodología educativa, como la Universidad de Illinois, la Universidad de Stanford, el Boston College, la Universidad de Minnesota y la Universidad de Western Michigan. Se fundaron centros para la investigación y el desarrollo de la evaluación, entre los que se encuentran la Unidad de Evaluación del Northwest Regional Educational Laboratory, el Center for the Study of Evaluation de la UCLA y el Stanford Evaluation Consortium.

Este desarrollo profesional de la evaluación educativa ha producido diversos resultados:

- * Al producirse un aumento y mejora de la comunicación en la especialidad, apareció una enorme cantidad de chatarra.

- * Ante la preparación y titulación de los evaluadores, se teme que este ámbito se torne cerrado y exclusivista.

- * La cooperación entre organizaciones profesionales relacionadas con la evaluación educativa es un fragil compromiso para fomentar la ejecución y utilización de trabajos evaluativos de alta calidad.

- * Existe el peligro de que se produzca una polarización entre los partidarios de los métodos positivistas/cuantitativos y los que proponen los métodos fenomenológicos/cualitativos.

El objeto de estudio de la evaluación se ha transformado paulatinamente, desde la evaluación del aprendizaje hasta todos los aspectos que tienen que ver con la educación. Asimismo, el campo de la evaluación educativa sufre de una complejización conceptual dado que no existe univocidad en lo que se entiende por esta. Es así que, especialistas en el ámbito de la evaluación han desarrollado nuevos modelos o han modificado los anteriores con el propósito de solucionar los problemas político-educativos y de valores que subyacen en un proceso de evaluación así como solucionar problemas metodológicos y de aplicación del mismo. Dichos modelos se circunscriben en el paradigma positivista /cuantitativo, o bien, en el paradigma fenomenológico/cualitativo.

1.3. Modelos de Evaluación.

Los expertos en evaluación han desarrollado modelos de evaluación que, de acuerdo con Pérez Gómez, han dominado la investigación y la práctica de la evaluación durante la mayor parte del siglo XX, y que se circunscriben en una perspectiva epistemológica y teórica empírico analítica positivista. Estos modelos se han agrupado bajo diversas denominaciones, Modelo experimental, esquema tecnológico, enfoque sistemático, pedagogía por objetivos y evaluación objetiva.

Las características de este enfoque, retomando a Pérez Gómez, son:

- * La búsqueda y la creencia de la objetividad de la evaluación, la cual es resultado de la fiabilidad y validez de los instrumentos de recopilación y análisis de datos.

- * Su procedimiento es el método hipotético-deductivo.

- * El evaluador aplica el método experimental, por lo que se debe utilizar la metodología estadística.

- * Énfasis en los productos o resultados de la enseñanza, o bien, en los resultados de un determinado sujeto-objeto evaluado.

- * Poseen un carácter longitudinal que impone la primacía de la estabilidad.

- * Se concentra en la búsqueda de información cuantitativa.

- * Considera a la educación como un proceso tecnológico.

- * La evaluación cumple una función de apoyo a la planificación previa y externa del proceso de enseñanza.

En la década de los sesenta, se desarrollaron modelos de evaluación que se circunscriben dentro del paradigma fenomenológico cualitativo, entre los expertos que contribuyeron a dicho desarrollo se encuentran Eisner, Cronbach, McDonald, Stenhouse, House, Guba, Stake, Parlett y Hamilton, entre otros.

Las características que señala Pérez Gómez (1983:428) como definitorias de este paradigma son:

- * La evaluación se propone entender y valorar los procesos y resultados de un programa educativo.

- * La posición del evaluador no es neutra, libre de consideraciones de valor.

- * La evaluación esta permeada por una serie de valores.

- * Los resultados del aprendizaje serán cuantificados y cualificados.

- * Énfasis tanto en los productos como en el proceso de lo evaluado.

- * La metodología evaluativa supone: el estudio de lo idiosincrático; la consideración de la totalidad de la vida peculiar de un sistema abierto, complejo y cambiante; la observación abierta y flexible de la vida neutral del aula y una sensibilización para el cambio previsto e imprevisto.

- * El propósito de la evaluación es comprender la situación objeto de estudio mediante, la consideración de las interpretaciones, intereses y aspiraciones de quienes en ella interactúan.

Ya se explicó que es a partir de la década de los sesenta, cuando se inicia una revitalización del ámbito de la evaluación.

Los modelos de evaluación que se desarrollaron en esa época se han categorizado (a) de diversas maneras.

En la tabla 1.1 se esquematiza la categorización que hace Stufflebeam de los diversos modelos de evaluación.

La clasificación que Pérez Gómez hace de los modelos de evaluación es la siguiente:

Dentro del paradigma experimental (evaluación cuantitativa) considera el análisis de sistemas (Rossi), objetivos de comportamiento (Tyler), toma de decisiones (Stufflebeam) y el modelo de evaluación como información para la adopción de decisiones (Scriven). Al interior del paradigma cualitativo distingue: crítica artística (Eisner), evaluación respondiente (Stake), evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton); estudio de caso (Stenhouse) y evaluación democrática (McDonald).

En la tabla 1.2 se presenta la clasificación de los modelos de evaluación que establece Pastrana.

Sin seguir alguna de las clasificaciones antes esquematizadas, esbozaremos algunos modelos de evaluación que han tenido mayor resonancia en el campo de la educación; tal es el caso de los modelos propuestos por Tyler, Schuman, Stufflebeam, Scriven, Stake, McDonald, Parlett y Hamilton y Eisner.

(a) Pastrana (1980:30) agrupa los principales modelos de evaluación en modelos basados en: el logro de objetivos, juicios, aproximación por sistemas, democrático y toma de decisiones.

Paulson y Di Constanzo (1979) señalan que las investigaciones sobre evaluación se ubican en dos perspectivas: las teorías del conflicto y las teorías del equilibrio.

TABLA 1-1 CLASIFICACION DE MODELOS DE EVALUACION SEGUN STUFFLEBEAM

GRUPO DE METODOS	MODELOS	INDICADORES DE EVALUACION	UTILIDAD	METODO	REPRESENTANT
PSEUDEVALUACION	INVESTIGACIONES - ENCUBIERTAS O EVALUACIONES POLITICAMENTE CONTROLADAS.	PROBLEMAS QUE INTERESAN AL CLIENTE Y A CIERTO GRUPO QUE COMPARTEN SUS INTERESSES.	CONSEGUIR ASISTENCIA PARA OBTENER, MANTENER O INCREMENTAR UNA ESFERA DE INFLUENCIA; PODER O DINERO.	ANALISIS DE DOCUMENTOS; LA VIGILANCIA DE LOS IMPLICADOS; ESTUDIOS SIMULADOS; INVESTIGACIONES PRIVADAS Y CONSULTAS EXPEDIENTES SECRETOS	
	ESTUDIOS BASADOS EN LAS RELACIONES PUBLICAS.	NECESIDADES INFORMATIVAS DEL PROPAGANDISTA.	AYUDAR AL CLIENTE A CREAR UNA IMAGEN POSITIVA DE UNA INSTITUCION, UN PROGRAMA, UN SISTEMA Y SIMILARES.	INSPECCIONES PRUEBAS Y LA UTILIZACION DE EXPERTOS.	
CUASIEVALUACION	ESTUDIOS BASADOS EN OBJETIVOS.	OBJETIVOS DETERMINADOS POR EL CLIENTE, POR EL EVALUADOR O POR AMBOS.	DETERMINAR SI LOS OBJETIVOS SE HAN ALCANZADO Y DE ACUERDO CON ESTO, CONCLUIR SI SE HA TENIDO EXITO EN EL TRABAJO VALORADO.	RECOPILACION DE LOS DATOS SOBRE EL TEMA EN CUESTION; RELATIVO A OBJETIVOS ESPECIFICOS.	RALPH TYLER
	ESTUDIOS BASADOS EN LA EXPERIMENTACION.	EXPOSICION DE PROBLEMAS, LAS HIPOTESIS Y EL ESTUDIO DE LAS CUESTIONES.	DEMOSTRAR UINCUNTE CIERTAS VARIABLES DEPENDIENTES E INDEPENDIENTES.	PLANES EXPERIMENTALES.	SCHUMAN
VERDADERAS EVALUACIONES	ESTUDIOS DE ORIENTACION A LA DECISION.	DECISIONES A TOMAR.	PROPORCIONAR CONCLUSIONES Y BASES VALORATIVAS PARA TOMAR Y JUSTIFICAR DECISIONES.	EVALUACION CONTINUA Y SISTEMATICA.	CROSBACH, 1963 STUFFLEBEAM, 1965 - 1967.
	ESTUDIOS CENTRADOS EN EL CLIENTE	PREOCUPACIONES Y PROBLEMAS DEL PROGRAMA DE SERVICIO	AYUDA A LA GENTE QUE FORMA PARTE DE UN SERVICIO LOCAL A COMPRENDER COMO FUNCIONAN LAS ACTIVIDADES DE SU SERVICIO Y EL GRADO EN QUE ESTOS SERVICIOS SON REFLECTADOS POR LOS EXPERTOS Y VALORADO POR LOS CLIENTES.	ESTUDIO DE CASOS, INFORMES COMPLETOS, SOCIOLOGIA Y LA EVALUACION RESPONDENTE.	STAKE 1967.
	ESTUDIOS POLITICOS.	CUESTION POLITICA	DESCRIBIR Y MEJORAR LOS COSTOS Y BENEFICIOS POTENCIALES DE DIVERSAS POLITICAS APPLICABLES A UNA INSTITUCION DETERMINADA O A LA CIUDAD.	TECNICA DEL PMI. LA EVALUACION EXPERIMENTAL Y CUASIXPERIMENTAL, LOS CUIONES FONDTICOS Y LOS PROCEDIMIENTOS JUDICIALES.	RICE 1973.
	ESTUDIOS BASADOS EN EL CONSUMIDOR	LOS VALORES Y NECESIDADES DE LA	JUGAR EL VALOR RELATIVO DE LOS BIENES Y SERVICIO	LISTA DE CONTROL, ANALISIS DE COSTO	SCRIVEN 1967

TABLA 1.2 CLASIFICACION DE MODELOS DE EVALUACION SEGUN PASTRANA

ENFOQUE	REPRESENTANTES	CONCEPTO	METODOLOGIA
LOGRO DE OBJETIVOS.	Tyler, Bloom, Popkay y Baker, McFessal y Richard, Hammond, etc.	Evaluar es determinar en que grado se alcanzaron las metas y objetivos de un programa.	El evaluador compara la ejecución de las actividades con los objetivos planeados y determina su congruencia.
JUICIOS	Seriven, Stake, Ferchand, etc.	Evaluar es describir y valorar el mérito de los resultados de las acciones educativas.	El evaluador o experto emite un juicio con base en una investigación formal.
ADAPTACION POR SISTEMAS.	Alkin, Young, Vest y Mannin, Popper, etc.	Evaluar es determinar la influencia de los factores internos y externos en los resultados de un programa.	El evaluador identifica las variables que intervienen en el programa como entradas, procesos y salidas del sistema, y determina de que manera se relacionan para contribuir a sus resultados.
DEMOCRATICO	Parlett y Hamilton, McDonald, etc.	Evaluar es obtener información para mejorar un programa con la participación de todos los involucrados en él.	El evaluador es un cambio de información; su función es mediar entre los grupos involucrados en la evaluación pero también emitir un juicio propio respecto al programa.
FORMA DE DECISIONES	Stufflebeam et al., Proyer, Lindvall y Cox, Clark y Olson, etc.	Evaluar es definir, obtener y proveer información útil para la toma de decisiones.	El evaluador determina la eficacia de un programa y presenta los resultados de su investigación a los decisores.

Fuente: Elizalde, Sonia Evaluación y seguimiento del curso de Educación Técnica del Instituto de Investigaciones Eléctricas. (tesis) UNAM-México, 1988. p. 23.

1.3.1 Modelo de Tyler (Evaluación centrada en los objetivos)

Ralph Tyler desarrolló el primer método sistemático de evaluación educativa.

Concibió que la evaluación:

"Tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje tales como se les proyectó, producen los resultados apetecidos; por lo tanto, supone determinar tanto los aciertos como los defectos de los planes...El proceso de evaluación significa, fundamentalmente determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación." (9)

Al concebir de esta manera a la evaluación, el autor puso de base un estilo evaluativo orientado hacia los objetivos, dado que las decisiones acerca del programa debían basarse en la coincidencia entre los objetivos y los resultados reales de lo evaluado. Para verificar esta correlación se requiere que el proceso de evaluación comience por los objetivos del currículo y que se disponga de un procedimiento de evaluación adecuado para tal fin y los resultados del currículo. Dichas estimaciones deben realizarse al principio y al final del proceso.

Según Stufflebeam, el procedimiento de evaluación propuesto por Tyler consta de las siguientes etapas.

- a) Establecer las metas u objetivos.
- b) Clasificar los objetivos.
- c) Definir los objetivos en términos de comportamiento a fin de que sean resumibles y mensurables.
- d) Establecer situaciones y condiciones, según, las cuales puede ser demostrada la consecución de los objetivos.
- e) Explicar los propósitos de la estrategia al personal más importante en las situaciones más adecuadas.

(9) Tyler, Ralph PRINCIPIOS BÁSICOS DEL CURRÍCULO 4ta. edición, Ed. Troquel, 1982, p.

- f) Escoger o desarrollar las apropiadas medidas técnicas.
- g) Recopilar los datos del trabajo; en el caso de programas educativos deben referirse al trabajo de los estudiantes.
- h) Comparar los datos de los objetivos de comportamiento.

En el modelo, los objetivos proporcionan un punto de referencia para la evaluación y la toma de decisiones e implican criterios para valorar su éxito. Estos criterios son: objetividad, confiabilidad y validez.

- * La objetividad puede conseguirse aclarando las especificaciones para clasificar la conducta que se desea evaluar.

- * La confiabilidad es la exactitud y precisión de un procedimiento de evaluación.

- * La validez indica en qué medida un elemento de evaluación está capacitado para proporcionar una prueba real de la conducta buscada.

El método propuesto por Tyler, en la práctica, se tiende a convertirlo en una evaluación del acontecimiento terminal, realizando juicios sobre el producto final.

Los objetivos son establecidos en términos operativos, facilitando su cuantificación y especificación. Asimismo, para verificar la correlación entre los resultados y los objetivos previstos se desarrollan instrumentos de medida, tests de rendimiento.

De acuerdo con Pérez Gómez, la evaluación por objetivos se apoya en un diseño de investigación que contempla las siguientes fases:

- * Traducir los fines generales en específicos y medibles objetivos de comportamiento.
- * Elaborar baterías de tests.
- * Aplicar los tests a una extensa muestra de escuelas.

* Proporcionar información útil al equipo que diseña el nuevo programa (evaluación formativa) o aquellas que se interesen en su aplicación (evaluación sumativa).

1.3.2 Modelo de Suchman (Evaluación científica) (10)

En la perspectiva de Edward Suchman la evaluación debe disponer de la lógica del método científico. Este autor distingue entre evaluación e investigación evaluativa. A la primera la define como un proceso de emitir juicios de valor y es la constatación del valor de una determinada realidad o resultado, mientras que considera que, la segunda consiste en los procedimientos y recopilación de análisis de datos que aumenten la posibilidad de demostrar el valor de una actividad social. Su propósito es determinar hasta qué punto un programa específico ha conseguido el resultado deseado.

Stufflebeam señala que el autor concibe a la evaluación como:

"Un proceso social continuo, que suponía intrínsecamente una combinación de suposiciones básicas acerca de la actividad que estaba siendo evaluada y de los valores personales de quienes participan en el estudio, incluyendo al evaluador. Insistía en que la evaluación debe necesariamente convertirse en un proceso científico que de cuenta de esta subjetividad intrínseca que ya no puede ser eliminada" (11)

Cabe destacar que Suchman percibe que la evaluación no está libre de valores, que es un proceso que es permeado por el carácter subjetivo de quienes participan en él, dado que cada uno de ellos posee un conglomerado de valores personales, y suposiciones acerca de la actividad que es evaluada.

En este enfoque se considera que, la evaluación es un proceso científico por lo que es necesario aplicar los principios del método científico, ello permitiría obtener resultados más objetivos y de una exactitud y validez discernibles.

(10) Los supuestos teórico-metodológicos para abordar la evaluación educativa según E. Schuman presentado en esta tesis es una síntesis de lo expuesto por Stufflebeam Daniel EVALUACION SISTEMATICA. GUIA TEORICA Y PRACTICA. Barcelona, Ed. Paidós, 1987.

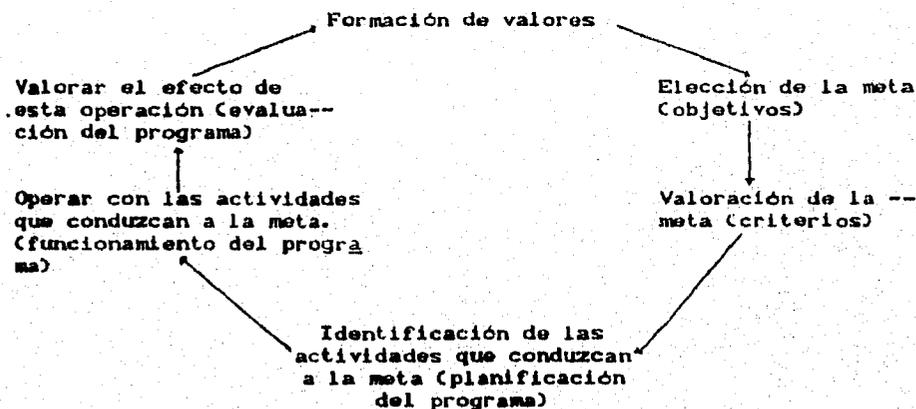
(11) *ibidem* p. 112

Los propósitos y principios de la evaluación expuestos por Suchman son, según Stufflebeam (1987:114), los siguientes:

1. Describir si los objetivos han sido alcanzados y de qué manera.
2. Determinar las razones de cada uno de los éxitos y fracasos.
3. Describir los principios que subyacen en un programa que ha tenido éxito.
4. Dirigir el curso de los experimentos mediante técnicas que aumenten su efectividad.
5. Sentar las bases de una futura investigación sobre las razones del relativo éxito de técnicas alternativas.
6. Redefinir los medios que hay que utilizar para alcanzar los objetivos, así como incluso las submetas, a la luz de los descubrimientos de la investigación."

Estos propósitos, según Suchman, sugieren una relación intrínseca entre la planificación del programa y su desarrollo, por una parte, y la evaluación, por otra.

En tanto, el proceso de evaluación parte de la formación de valores y regresa a los mismos, tal como se esquematiza en el siguiente diagrama:



Fuente: Stufflebeam (1987:115)

Bajo esta perspectiva, la evaluación pone énfasis en el proceso que se desarrolla entre el inicio del programa y sus conclusiones, con el objeto de controlar las actividades que conducen a los objetivos planteados. En este sentido, el autor establece tres tipos de evaluación:

- * La evaluación última que se refiere a la determinación del éxito de un programa de acuerdo a los objetivos previstos.
- * La investigación preevaluativa que analiza los problemas intermedios.
- * La evaluación a corto plazo pretende obtener información en relación a los procedimientos concretos en términos de utilidad.

Al formular los objetivos de un programa que vaya a ser evaluado, deben responderse las siguientes cuestiones:

- * Cual es la naturaleza del contenido de un programa?
- * Quién es el destinatario del programa?
- * Cuando debe producirse el cambio deseado?
- * Los objetivos son unitarios o múltiples?
- * Cual es la magnitud deseada del efecto?
- * Cual es el objetivo que debe ser alcanzado?

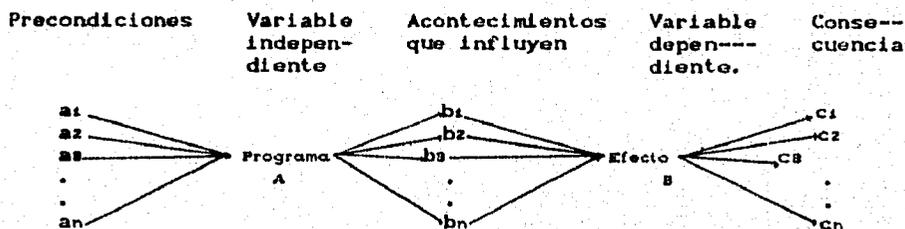
De esta manera, el evaluador debe poner en duda estas presuposiciones, con ello se aplicará el método científico al proceso de evaluación. Dichas presuposiciones son: de valor y de validez; las primeras hacen referencia al sistema de creencias que determinan qué es positivo para una sociedad o para un sector de la misma; las segundas están relacionadas con los objetivos del programa.

De igual manera, en este modelo se contemplan cinco categorías de evaluación, mediante las cuales se puede juzgar un programa:

- * Esfuerzo. Se considera como criterio de éxito, la calidad y la cantidad de las actividades realizadas durante el programa. Implica una valoración de lo que se hace.

- * Trabajo. Se valoran los resultados del esfuerzo.
- * Suficiencia. Se refiere al grado de correlación entre el trabajo realizado y las necesidades expuestas.
- * Eficiencia. Plantea es eficiente la capacidad de un individuo, organización, facilidad, operación o actividad para producir resultados en proporción al esfuerzo realizado?
- * Proceso. Se analiza el programa en cuanto a sus atributos, a la gente que afecta, el contexto en que se desarrolla y los tipos de efectos que produce.

En cuanto a los aspectos metodológicos de la evaluación, esta debe cuestionar si A intenta cambiar efectivamente a B y procura responder a tal cuestión empíricamente, manipulando A y valorando su efecto en B, de tal manera que se pone énfasis a la relación entre causa y efecto de un programa, por una parte, y a la planificación por otra. Es entonces que, el programa a ser evaluado constituye la variable causal independiente y el cambio deseado es el efecto o variable dependiente. Esta metodología implica un concepto multicausal de evaluación que se muestra en el siguiente diagrama:



Fuente: Stufflebeam (1987:121)

La valoración de los efectos de un programa requiere que se especifiquen cuatro categorías de variables:

- * Partes integrantes o procesos del programa.
- * Población estimada y grupos a los que concierne.
- * Condiciones situacionales en las que se desarrolla el programa.
- * Efectos diferenciales del programa.

De acuerdo con Suchman, los evaluadores deben controlar la fiabilidad del sujeto, del observador, de la situación, del instrumento metodológico de recopilación y análisis de los datos y, finalmente, del proceso. También se debe controlar la validez proposicional, es decir, la utilización de presuposiciones inadecuadas o erróneas; del instrumento; del muestreo; del observador; del sujeto; de la administración y del análisis.

Este modelo de evaluación contribuye a la utilidad del programa y al aumento de la efectividad en la administración del mismo. Pretende verificar la correlación entre los resultados y objetivos previstos de un programa, para lo cual recurre a la utilización del método científico.

1.3.3 Modelo de Stufflebeam (Modelo C.I.P.P)

Para Daniel Stufflebeam el propósito de la evaluación es perfeccionar y administrar los programas, además de proporcionar información útil para la toma de decisiones.

El autor define a la evaluación como:

"El proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos educativos." (12)

La evaluación, entonces, es un proceso que consta de tres etapas: identificar, obtener y proporcionar información que debe ser útil y descriptiva; los aspectos a ser valorados son las metas, la planificación, la realización y el impacto del sujeto-objeto evaluado; el criterio a considerar es el valor y mérito de dicho sujeto-objeto. Todo ello, con el propósito de tomar decisiones, de solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.

En este sentido, la función de la evaluación se reduce a proporcionar información útil para la toma de decisiones, negando, de esta manera, que la función de la evaluación es la comprensión y valoración de un determinado sujeto-objeto.

Cabe destacar que en este modelo se concibe a la evaluación desde una perspectiva de la teoría de sistemas, la cual distingue cuatro componentes: entrada, proceso, salida y retroalimentación. En correspondencia con ello, el autor propone el modelo C.I.P.P. (Contexto, insumo (Entrada), proceso y producto.

(12) ibidem p. 103.

Dentro del modelo CIPP propone cuatro tipos de evaluación: contexto, insumo, proceso y producto, los cuales facilitarían la toma de decisiones, de planificación, estructuración, aplicación y reciclaje, respectivamente.

a) La evaluación de contexto tiene como finalidad identificar las virtudes y defectos del desarrollo de una institución, un programa, una población específica, una persona, entre otros. Además, pretende proporcionar una guía para el perfeccionamiento de dicho objeto.

Su objetivo es caracterizar el marco en el que se desenvuelve el programa. Al respecto Pérez Gómez (1983:435) comenta que:

"Describe por tanto las condiciones reales que caracterizan el medio así como las posibilidades de su modificación y el sentido en que las orientaciones del programa pueden satisfacer las necesidades del medio."

La evaluación de contexto es un medio idóneo para determinar la eficiencia de las metas y prioridades de un programa. Por lo que, esta evaluación está al servicio de las decisiones de planificación que implican la especificación de metas y objetivos.

La metodología que se utiliza puede incluir:

- * Entrevistas a los clientes del estudio, a fin de generar hipótesis acerca de los cambios necesarios.
- * Consultar informes ya existentes para identificar modelos de trabajo y la información previa.
- * Aplicación de un test diagnóstico.
- * Utilizar la técnica Delphi para asegurar acuerdos acerca de las necesidades prioritarias.

b) Evaluación de insumos. Debe identificar y valorar críticamente los métodos aplicados, a fin de ayudar a prescribir un programa alternativo mediante el cual se efectúen los cambios necesarios en el contexto de sus circunstancias ambientales.

Este tipo de evaluación coadyuvará a la toma de decisiones de estructuración, las cuales se refieren a la especificación de los medios para adquirir los fines establecidos como resultados de la planificación.

No existe una secuencia de pasos que deban seguirse para realizar una evaluación de este tipo, pero puede utilizarse la técnica del grupo asesor. (13)

c) Evaluación del proceso. Es una comprobación continua de la realización de un plan. Busca proporcionar información continua a los administrativos y al personal acerca de hasta qué punto las actividades del programa siguen su ritmo, si se desarrollan como se tenía planeado y si utilizan los recursos disponibles de manera eficiente. También se debe proveer de una guía para modificar o explicar el plan tanto como sea necesario.

Esta evaluación es un apoyo para las decisiones de aplicación que se refieren al proceso real de desarrollo y cambio del programa.

El evaluador de este tipo de evaluación puede trazar un panorama del funcionamiento del programa visitando y observando los centros de actividad, revisando documentos del programa, asistiendo a reuniones del personal y entrevistándose con los principales responsables del objeto evaluado.

(13) Esta técnica consiste en que "Se reúnen dos o más grupos de expertos, fijan los objetivos por los que es necesario un programa, proporcionan especificaciones para la planificación de las propuestas del programa y orientan hacia los criterios mediante los que deben ser juzgadas las diversas respuestas. Los informes del grupo asesor son valorados por un panel de expertos y/o mediante los tests pilotos, de acuerdo con los criterios preestablecidos. Las siguientes etapas implican a los miembros del conjunto de usuarios para que operen con las mejores características de dos o más estrategias escogidas..." Stufflebeam *op. cit.*, p. 198

En síntesis, esta evaluación se centra en verificar que las condiciones en que se desenvuelve un sujeto-objeto determinado se desarrollen como se tenía previsto con la finalidad de que coayuden al logro de los objetivos pre-establecidos. Ello implica un control del desarrollo del sujeto-objeto evaluado, de manera tal que cumplan con lo establecido.

d) Evaluación del producto. Tiene como finalidad valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa. Su principal objetivo es averiguar hasta qué grado el programa ha satisfecho las necesidades del grupo al que pretendía servir. Ello permitirá determinar si el programa merece prolongarse, repetirse y/o ampliarse a otros ámbitos.

Stufflebeam afirma que este tipo de evaluación tiene implicaciones psicológicas puesto que:

"Al mostrar signos de evolución y/o superioridad a los competidores, refuerzan el trabajo tanto del personal como de los destinatarios del programa; asimismo, pueden reducir el entusiasmo cuando los resultados son malos..." (14)

Los evaluadores valorarán el trabajo con relación a normas preestablecidas; dichas valoraciones pueden basarse en tests de rendimiento comparados a un perfil de necesidades prevaloradas, en pre-tests de rendimiento, en normas seleccionadas, estandarizando logros concretos. A fin de constatar la congruencia entre resultados y propósitos, esto es constatar las desiciones de reciclaje.

Esta evaluación se centra en la corroboración de la congruencia de los resultados con los objetivos preestablecidos. Por lo que es necesario medir el alcance de dichos resultados.

(14) Stufflebeam, Daniel op. cit. p. 203

Se han esbozado las características de los cuatro tipos de evaluación, pero para saber cómo realizar una evaluación es necesario planificar y diseñar el trabajo evaluativo. El diseño debe entenderse como un proceso. Stufflebeam considera que al principio del proceso es importante investigar:

"¿Quiénes son los principales clientes?, ¿Qué piden de la evaluación?, ¿Por qué?, ¿Qué tipo(s) de evaluación (del contexto, entrada, del proceso o del producto) puede(n) ser más efectivos?, ¿Cómo creen los clientes que debe ser realizada la evaluación?, ¿Qué perspectiva tienen en mente?, ¿Quiénes consideran que son la audiencia principal?, ¿Quién puede salir perjudicado a consecuencia de la evaluación?, ¿Por qué?, ¿Qué cooperación será esencial?, ¿De qué información se dispone?, ¿Cuáles son los antecedentes?. Desde un punto de vista realista ¿Qué beneficios positivos pueden esperarse de la evaluación?, ¿Qué efectos nocivos pueden producirse, y cómo pueden ser evitados?, ¿Qué cualificaciones se requieren para realizar el trabajo? y así sucesivamente..." (15)

Posteriormente, el evaluador debe abordar los puntos del diseño evaluativo, que son: el análisis de la tarea, el plan para la obtención de la información, plan para el informe de los resultados y el plan para la administración del estudio. Estos puntos requieren de la colaboración tanto del cliente como de los evaluadores.

La planificación evaluativa, según este modelo, contempla los siguientes aspectos:

(15) Ibidem p. 205

Tabla. 1.3 Esquema de documentación de las planificaciones evaluativas.

Análisis de la tarea

Definición del objeto de la evaluación.
Identificación del cliente y las audiencias.
Propósito(s) de la evaluación (perfeccionamiento del programa, responsabilidad y/o comprensión)
Tipo de evaluación (del contexto, de entrada, de proceso o del producto) que va a emplearse.
Principios de una evaluación solvente (utilidad, viabilidad, propiedad y exactitud) que deben ser observados.

Plan para la obtención de información.

Estrategia general (examen, estudio de casos concretos, grupos asesores o experimentos).
Presuposiciones de trabajo que sirvan de guía para la valoración, el análisis y la interpretación.
Recopilación de información (muestreo, instrumentalización y recopilación de datos).
Organización de la información (codificación, archivo y conservación).
Análisis de la información (tanto cualitativa como cuantitativa).
Interpretación de los resultados (identificación de las normas y elaboración de los juicios).

Plan para el informe sobre los resultados.

Preparación de los informes.
Difusión de los informes.
Previsión para continuar las actividades con el fin de promover el impacto de la evaluación.

Plan para la administración del estudio.

Resumen del programa evaluativo.
Plan para satisfacer los requisitos económicos y los del personal.
Previsión para la metaevaluación (evaluación de la evaluación)
Previsión para renovaciones periódicas de la planificación evaluativa.
Presupuestos.
Memorándum de compromisos o contratos.

1.3.4 Modelo de Scriven (Evaluación sin metas)⁽¹⁶⁾

Scriven considera que la evaluación, es una actividad metodológica que determina sistemática y objetivamente el valor o mérito de algún objeto. Por lo que, la meta de la evaluación es juzgar el valor de un objeto.

En tanto, las funciones de la evaluación refieren al uso que se hace de la información recogida por el evaluador, por lo que las funciones son variadas:

"Pueden formar parte de de la actividad de la enseñanza, del proceso de elaboración de currículos, de algún experimento, relacionado con el perfeccionamiento de la teoría del aprendizaje, de una investigación preeliminar a la decisión acerca de la compra o rechazo de los materiales..." (17)

Empero concluye que existen dos funciones principales: la formativa y la sumativa.

a) La evaluación formativa es parte integrante del proceso de desarrollo. Proporciona información continua para desarrollar programas o algún otro objeto. Además coadyuva a perfeccionar cualquier cosa que se esté operando o desarrollando.

En síntesis esta evaluación vierte información que se retroalimenta durante el desarrollo de un programa para ayudar a mejorarlo, idea que se traduce como evaluación continua o evaluación permanente e implícitamente implica realizar un control de dicho desarrollo.

(16) Los aspectos teórico-metodológicos para encarar la evaluación propuestos por Scriven que se exponen en esta tesis, es una síntesis de lo expuesto por Sufflebeam *op.cit.*

(17) *ibidem* p. 845

b) La evaluación sumativa ayuda a determinar si todo currículo que ha sido perfeccionado mediante la evaluación formativa, representa un avance sobre las alternativas disponibles como para justificar los gastos de su adopción por parte del sistema escolar. De la misma manera, proporciona juicios acerca de hasta qué grado las metas reflejan las necesidades valoradas. Esta evaluación se reduce a proporcionar información en cuanto a la eficacia del programa.

En este modelo se propone que la evaluación se realice sin referencia a objetivos, lo que se denomina "Evaluación sin metas", la cual es reversible y complementaria, dado que se inicia la evaluación desconociendo a propósito las metas u objetivos, con el fin de investigar todos los efectos, y luego cambiar al método basado en las metas para asegurar que la evaluación determinará si las metas u objetivos han sido alcanzados.

Scriven desarrolló el concepto de necesidades (18) como base de la evaluación, ya que es a partir de ellas que se pueden juzgar los resultados de un programa concreto como buenos, malos o ineficientes, dependiendo de si contribuyen o no a satisfacer las necesidades indicadas. Por ende, los evaluadores deben identificar los resultados de un programa, valorar las necesidades de los consumidores y utilizar series de valoraciones para llegar a conclusiones acerca del mérito y el valor de los programas.

El multimodelo de evaluación, propuesto por Scriven, es una lista de control de indicadores de la evaluación que consiste en:

1. Describir el objeto evaluado tan objetivamente como sea posible.
2. Determinar quien es el cliente que solicitó la evaluación.
3. Antecedentes y contexto del objeto evaluado, determinar las expectativas de la evaluación y el tipo deseado de evaluación.

(18) En este enfoque las necesidades, se conciben como: "Cualquier cosa que sea esencial para un modo satisfactorio de existencia, cualquier cosa sin la cual este modo de existencia o nivel de trabajo no puede alcanzar un grupo satisfactorio" Stufflebeam 2P. cit. p. 848.

4. Determinar los recursos disponibles para la utilización del evaluando y el evaluador.
5. Definir qué es lo que se supone que hace y lo que de hecho hace el evaluando.
6. Sistema de distribución del objeto evaluado.
7. Especificar quién es el consumidor del objeto evaluado.
8. Determinar las necesidades y valores de los afectados o impactados.
9. Determinar las normas preexistentes y objetivamente valoradas, acerca del valor o mérito, que deban aplicarse.
10. Definir las limitaciones costo-beneficio que se aplican a la operación normal del evaluando; así como las limitaciones legales, ético-morales, políticas, administrativas, estéticas, edónicas y científicas.
11. Especificar los resultados o efectos que ha producido el evaluando.
12. Determinar el posible grado de generalización a otras personas, lugares, tiempos y/o versiones.
13. Definir costos de la evaluación.
14. Especificar la validación del procedimiento sintético.
15. Sugerir recomendaciones al cliente de la evaluación.
16. El informe de evaluación requiere de un adecuado vocabulario, extensión, diseño, medio y localización así como de protección, privacidad y publicidad.
17. Efectuar una evaluación de la evaluación (metaevaluación), la cual debe ser realizada antes de su operativización y en la difusión final del informe.

Es a partir de la lista de control de indicadores que se obtienen una extensa cantidad de datos que, posteriormente, se valorarán y sintetizarán un juicio de valor.

1.3.5 Modelo de Stake (Evaluación Respondente) (19)

Robert Stake afirma que la evaluación es un valor observado comparado con alguna norma, representó esta definición en la siguiente proporción:

Evaluación = $\frac{\text{ Toda la constelación de valores de un programa. } }{\text{ Complejo de expectativas y criterios que distintas personas tienen sobre el programa. }}$

Es así que, la evaluación educativa resulta eficaz si se orienta a las actividades del programa y se consideran las perspectivas de valor, al informar sobre los éxitos o fracasos del programa.

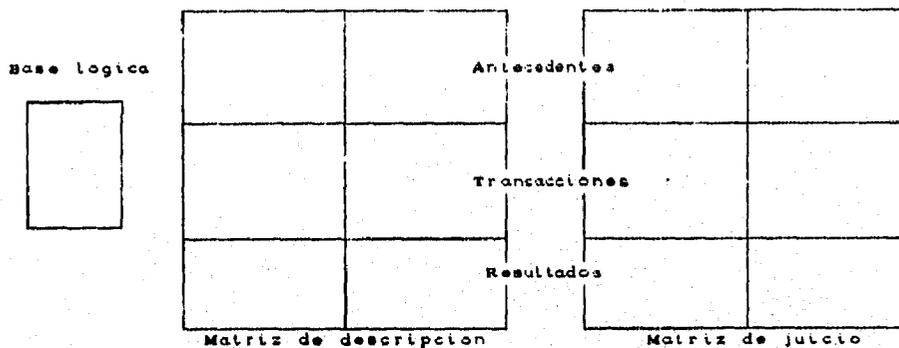
Antes de concluir esta definición, Stake desarrolló en 1967 un modelo de evaluación denominado "modelo de la figura", el cual se construyó sobre la noción de Tyler en torno a que los evaluadores deben comparar los resultados deseados y los observados, pero sugirió incluir un análisis de los antecedentes, los procesos, las normas y los juicios. Posteriormente, en 1975 presenta una modificación a su anterior propuesta, con el nombre de "evaluación respondente", la cual plantea un método pluralista, flexible, interactivo, holístico, subjetivo y orientado hacia el servicio.

En el modelo de la figura se contempla la descripción y el juicio de un programa, distintas fuentes de datos, el análisis de la congruencia y las contingencias, la identificación de normas y las múltiples utilidades de la evaluación. Ello implica que el evaluador describa los antecedentes supuestos y reales, es decir, la información más relevante sobre el historial; las operaciones o transacciones de la enseñanza y, finalmente, los resultados que refieren a todo lo que se concibe a través de un programa a fin de examinar sus congruencias y contingencias.

(19) Los aportes teórico-metodológicos de este modelo de evaluación, son una síntesis de lo expuesto por Stufflebeam pp. cit. p. 252.

Su modelo de evaluación queda esquematizado de la siguiente manera:

Intenciones (lo que pretende la gente)	Observaciones (lo que percibe la gente)	Normas (lo que la gente generalmente aprueba)	Juicio (lo que la gente cree que debe ser el programa principal)
---	--	--	---



Fuente: Stufflebeam (1987: 244)

La base lógica del programa consiste en identificar cuáles son los antecedentes o intenciones filosóficas del programa, posteriormente, se juzgará esta información.

Para realizar el análisis de la matriz de descripción es necesario identificar el análisis de congruencias y el análisis de contingencia, el primero se dedica a averiguar si los propósitos se han cumplido, mientras que el segundo consiste en identificar los resultados contingentes a antecedentes concretos y transacciones didácticas, así como las contingencias entre intenciones y observaciones; este análisis debe estar basado en criterios de evidencia empírica y lógica.

Una vez realizado el análisis de la base lógica y de la matriz de descripción, se pasa al análisis de la matriz de juicio, la cual

requiere identificar las normas (20) y la formulación de juicios acerca del mérito de un programa. Stake identifica dos tipos de normas que sirven de base para los juicios:

"Las normas absolutas (convicciones personales acerca de lo que es bueno y deseable para un programa) y las normas relativas (características de los programas alternativos que se creen satisfactorios)." (21)

Como se puede percibir Stake al igual que Scriven conciben a la evaluación como la descripción y valoración del mérito de los resultados de un programa, aunque proponen diferente metodología de evaluación.

Ahora esbozaremos la ampliación que Stake hace de su concepción de evaluación educativa. Para él, la evaluación, como ya se ha mencionado, tiene dos tareas: la descripción y el juicio de un programa y su propósito es ayudar al cliente a comprender los problemas y a descubrir las virtudes y defectos del programa.

Stufflebeam (1987:254) presenta las principales distinciones entre la evaluación preordenada y la evaluación respondiente:

Tabla 1.4 Principales distinciones entre evaluación preordenada y evaluación respondiente.

Distinción	Evaluación preordenada	Evaluación respondiente
1. Propósito	Determinar hasta que punto han sido alcanzadas las metas.	Ayudar a los clientes a distinguir las virtudes y defectos.
2. Alcance de los servicios.	Satisfacer los requisitos informativos tal como se había acordado al principio del estudio.	Responde a los requisitos informativos -- de la audiencia a lo largo de todo el estudio.

(20) Stake define las normas como criterios explícitos para valorar la excelencia de una oferta educativa.

(21) Vid. Stufflebeam op. cit., p. 248

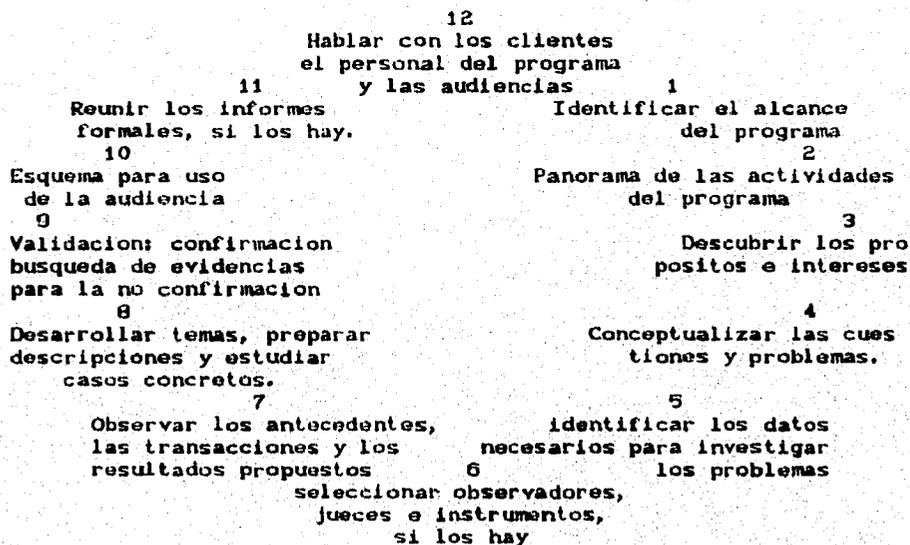
3. Contratos	La obligacion de las partes formales de la evaluacion se negocian y definen tan especificamente como sea posible al principio del estudio.	Los propósitos y procedimientos se esbozan de una manera muy general al principio se desarrollan durante el estudio.
4. Orientacion principal	Proposito del programa, indicacion de las variables.	Problemas y actividades del programa.
5. Planificaciones.	Preespecificadas.	Se van haciendo asi mismas.
6. Metodologia.	Reflejo del "Modelo - investigativo": intervencion y observacion	Reflejo de lo que la gente hace "naturalmente" observa, interpreta y especifica.
7. Tecnicas preferidas	Diseño experimental - objetivos de comportamiento, hipótesis, muestreo al azar, tests objetivos, estadísticas de resumen e informes investigativos.	Estudio de casos concretos, objetivos expresivos, muestreo intencional, observacion exámenes de programas opuestos e informes expresivos.
8. Comunicaciones entre el evaluador y el cliente.	Formales e infrecuentes.	Informales y continuas
9. Bases para la interpretacion de los valores.	Referencias a los objetivos preestablecidos a los grupos de reglas y a los programas competitivos.	Referencias a las distintas perspectivas de valor de la gente que se tiene a mano.
10. Diferencias fundamentales.	Sacrifica el servicio directo a los que toman parte en el programa por la produccion de informes investigativos objetivos	Sacrifica cierto grado de precision en la valoracion que pueda aumentar la utilidad.
11. Previsiones para evitar la tendencia a la ambigüedad.	Utiliza procedimientos objetivos y perspectiva independientes	Reproduccion y definicion operacional de los terminos ambiguos.

Fuente: **Stufflebeam (1987:254)**

La estructura sustancial de la evaluación respondente es la siguiente:

1. Para realizar una evaluación se parte de problemas establecidos, ya que reflejan una sensación de complejidad, urgencia y valoración.
2. Se utiliza un esquema para la recopilación de datos, el cual debe proceder del modelo de la figura.
3. Los instrumentos de investigación a utilizar son los observadores humanos.
4. La validación de la información de la evaluación.

La estructura funcional de la evaluación respondente se presenta bajo la forma de la evaluación reloj, tal como aparece en el diagrama siguiente:



Este modelo, según Pérez Gómez (1983:445), ofrece las siguientes peculiaridades:

- "- Se orienta a describir las actividades más que a definir las intenciones del programa.
- Concede más importancia a los problemas que a las teorías.
- Toma en consideración las diferentes interpretaciones de aquellos que están implicados en el programa.
- Ha de responder a las necesidades de información y a nivel de conocimiento de quienes se encuentran interesados en el programa.
- Enfatiza la necesidad de proporcionar a los interesados la experiencia vicaria del programa e implicarlos en su análisis y valoración.
- Su propósito fundamental es describir y ofrecer un relato completo y holístico del programa educativo."

Es así que, en este modelo la información que sirve de apoyo para la emisión del juicio evaluativo se basa en elementos que permitan describir el mérito o utilidad del programa.

Por la metodología que propone se requiere de "expertos", los cuales son seleccionados por el manejo técnico-estadístico de la evaluación.

1.3.6 Modelo de McDonald (Evaluación Democrática)

McDonald se manifiesta partidario de una evaluación holística que implica considerar todos los posibles componentes del objeto evaluado, asimismo, señala que el acto de evaluar es una actividad política y que no está libre de valores y que el significado de la palabra evaluar:

"...no es ambiguo. Significa simplemente juzgar el valor de alguna cosa." (22)

Bajo esta concepción de evaluación, los evaluadores son figuras políticas y su trabajo es:

"identificar las personas, que tendrán que emitir juicios y tomar decisiones sobre el programa y exponerles aquellos hechos, que ellos consideran interesantes para sus preocupaciones." (23)

Más adelante McDonald (1983:472) asevera que el evaluador:

"No elige, ni controla el tema que tiene que estudiar. Descubre...que su guion de problemas, actividades y consecuencias educativas se llevan a cabo en un escenario socio-político... tiene que tratar con grupos de intereses que rivalizan entre sí, con definiciones diversas de la situación y con necesidades de información en conflicto... Sí, por el contrario tiene libertad de acción. Ha de decidir a qué audiencia 'servirá'; que información será la más útil, cuando se necesita y como conseguirla..."

De ello, se deriva que los evaluadores están involucrados en un proceso político que concierne a la distribución y al ejercicio del poder.

(22) Mc Donald "La evaluación y el control de la educación" en Gimeno Sacristán LA ENSEÑANZA: SU TEORÍA Y SU PRÁCTICA, Madrid, Ed. Akal, 1988. p. 470

(23) ibidem p. 40

De acuerdo con Alicia de Alba (1991:111), el autor propone:

"Una clasificación política de los estudios de evaluación en función del manejo que se hace en ellos del problema del poder por parte de los evaluadores. Esto es, una clasificación en función del control y la participación de éstos, y la ubicación específica del evaluador"

Los tipos de estudio, según el autor, son el burocrático, el autocrático y el democrático.

a) Evaluación burocrática, en palabras de McDonald, constituye:

"un servicio incondicional a aquellas agencias gubernamentales que mayor control poseen sobre la distribución de los recursos educativos. El evaluador acepta los valores de las autoridades y ofrece la información que le ayudará a llevar a cabo los objetivos de su política. Actúa como un consejero de administración y su criterio de éxito es la satisfacción del cliente..." (24)

Los conceptos claves de esta evaluación son: servicio, utilidad y eficacia. Su concepto justificador es la "realidad del poder".

b) Evaluación autocrática. Es un servicio que ofrece una validación externa de la política de agencias gubernamentales que tienen control principal sobre los recursos educativos a cambio de la aceptación de las recomendaciones del evaluador.

McDonald afirma que la función del evaluador:

"se concentra en los temas que manifiestan valor educativo y actúa como un consejero experto" (25)

(24) *ibidem* p. 474

(25) *ibidem* p. 475

Los conceptos claves son los principios y la objetividad, por lo que las técnicas de estudio empleadas por el evaluador, deben producir pruebas científicas. El concepto justificador es la "responsabilidad profesional".

c) Evaluación democrática, tal como la explica McDonald (1983:475) consiste en:

"Un servicio de información a la comunidad entera sobre las características del programa educativo...el evaluador democrático reconoce el pluralismo de valores y busca la representación de intereses diferentes en su formulación del tema. El valor básico es la colectividad de ciudadanos informados y el evaluador actúa como un corredor que intercambia información entre grupos que desean conocimientos recíprocos. Sus técnicas de recolección y presentación de datos, tienen que ser accesibles a personas no especialistas...Garantiza el secreto a los informantes..."

Los conceptos claves de esta evaluación son: secreto, negociación y accesibilidad. Su concepto de justificación es "el derecho de saber".

El autor, considera que un proceso de evaluación implica un ejercicio de lo político, en el cual el evaluador es un sujeto político, dado que a través de su tarea evaluativa valora, asume o rechaza el proyecto político-social que subyace en un proceso de esta índole. En este sentido, se reconoce al evaluador como sujeto político, se reconoce el problema de los valores en este ámbito así como el problema del poder.

Asimismo, concibe que la tarea de la evaluación es un servicio de información a la comunidad entera en torno a las características de un determinado programa educativo.

1.3.7 Modelo de Parlett y Hamilton (Evaluación iluminativa)

Parlett y Hamilton han comparado la evaluación tradicional con un paradigma agrícola-botánicos:

"A los estudiantes —un poco como a las plantas —, se les aplican unos pre-tests (las semillas se pesan o se miden) y después son sometidos a diferentes experiencias (condiciones de tratamiento). Posteriormente, después de un periodo de tiempo, se miden sus logros (crecimiento o pérdida), para señalar la eficiencia relativa de los métodos (fertilizantes) usados. Estudios de esta clase se hacen para producir datos de un tipo particular, p.e. datos numéricos subjetivos que permiten análisis estadísticos. Variables aisladas como C.I., clase social, resultados de tests, perfiles de personalidad, y escalas de actitudes son codificadas y procesadas para indicar la eficacia de los nuevos currícula, medios o métodos." (20).

En contraste a este paradigma, los autores desarrollaron en 1972, un modelo de evaluación que denominaron "evaluación iluminativa". Las características de esta evaluación pueden expresarse de la siguiente manera:

- * Tiene sus raíces en la antropología social.
- * Pretende obtener descripción e interpretación del objeto evaluado.
- * Considera el contexto en que funcionan las innovaciones educativas.
- * Énfasis en el análisis de procesos.
- * La evaluación se desarrolla en condiciones naturales.
- * Los métodos principales son la observación, la investigación y la explicación.
- * Los conceptos centrales son el sistema de instrucción y el medio de aprendizaje.

(20) Parlett y Hamilton "La evaluación como iluminación" en Gimeno Sacristán op. cit. p. 454

Para comprender este modelo se establecieron dos conceptos claves: el sistema de instrucción y el medio de aprendizaje.

a) El sistema de instrucción es:

"Un conjunto de supuestos pedagógicos, un plan de estudios o programa de contenido y un cuerpo detallado de técnicas y equipo. Un sistema de instrucción es un producto teórico, un modelo abstracto que al aplicarse sufre importantes modificaciones en virtud del medio, de los alumnos y del profesor."

(27)

Los autores enfatizan que todo sistema instruccional al aplicarse sufre modificaciones esenciales, lo que implica que los objetivos preestablecidos se reordenen, redefinen, abandonen u olviden, debido a que su formulación ideal no resulta adecuada con el contexto que se genera con la aplicación del sistema de instrucción.

b) El ambiente de aprendizaje es el contexto socio-psicológico y material donde alumnos y docentes interactúan. Representan una red de relaciones entre variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas, las cuales interactúan para producir un modelo de circunstancias, presiones, costumbres, opiniones y estilos de trabajo que permean el proceso enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, la evaluación iluminativa es una estrategia global de investigación; tiene como meta ser adaptable para descubrir las dimensiones, metas y técnicas de evaluación, y ecléctico para proporcionar una serie de tácticas investigativas. En este sentido, este tipo de evaluación debe producir un nuevo conocimiento del objeto evaluado.

(27) Pérez Gómez "Modelos Contemporáneos de Evaluación" en Gimeno Sacratán op. cit., p. 441.

El evaluador debe familiarizarse con la realidad cotidiana de la situación que se esté evaluando. Su tarea principal, en palabras de Parlett y Hamilton, es:

"desenredarlo; aislar sus características importantes; trazar los ciclos de causa-efecto, y entender las relaciones entre creencias y prácticas, y entre esquemas de organización y reacciones de los individuos." (28)

Con esta visión, los autores aseveran que existen tres estadios de la evaluación iluminativa: observación, investigación y explicación.

a) Estadio de observación. Consiste en investigar la amplia gama de variables que afectan el resultado del programa o la innovación, se adquieren conocimientos acerca del diseño.

b) Estadio de investigación. Empezar con la selección de un determinado número de fenómenos, acontecimientos, o conjunto de opiniones como tópicos para llevar a cabo una investigación intensiva y prolongada, que permitirá una observación y una indagación más directa, sistemática y selectiva.

c) Estadio de entrevista. Consiste en indagar los principios que subyacen en la organización del proyecto; en distinguir patrones de causa y efecto, en su funcionamiento.

Estos estadios se sobreponen e interrelacionan funcionalmente. La transición de un estadio a otro se presenta cuando las áreas problemáticas se van redefiniendo y clasificando progresivamente.

Los métodos que se utilizan en la recopilación y análisis de los datos son: observación, entrevistas, cuestionarios y tests, y fuentes documentales e históricas.

(28) Parlett y Hamilton 2a. ed. p. 458

* La observación implica que el evaluador registre, organice e interprete continuamente los acontecimientos que se presentan en el desarrollo, negociaciones y comentarios informales.

* Las entrevistas tienen el propósito de descubrir los puntos de vista de los participantes a fin de valorar el impacto del programa. Se cuestiona a profesores y estudiantes sobre su trabajo, lo que opinan de él, cómo lo comparan con experiencias previas, y en torno a su opinión sobre la utilización y valor del programa.

* Los cuestionarios y tests se utilizan para recopilar datos, resúmenes cuantitativos, así como comentarios libres que produzcan datos cualitativos acerca del programa.

* La información documental e histórica puede proporcionar una perspectiva de cómo se enfocó la innovación o programa por diversas personas antes de iniciar el proceso de evaluación.

La evaluación iluminativa, entonces, se concentra en la recopilación de información más que el componente de toma de decisiones. La tarea es presentar un punto de vista comprensivo de la compleja realidad que circunscribe el proyecto, es decir, la tarea es iluminar.

1.3.8 Modelo de Eisner (Evaluación basada en la crítica artística)

(29)

Para Eisner, la evaluación es una actividad esencialmente artística, es ante todo una actividad de valoración, implica valorar situacionalmente en función de las peculiaridades que singularizan y definen cada situación educativa, llevada a cabo por un experto que interpreta lo que observa tal y como se presenta en un medio cultural de significados. Tal interpretación depende de:

"La comprensión del contexto, de los símbolos, reglas y tradiciones de los que participa cualquier persona, objeto, fenómeno o acontecimiento." (30)

Es así, que la evaluación coadyuvará a la comprensión y valoración de la cualidad de la práctica educativa y sus consecuencias.

La crítica educativa asume la forma de un documento escrito en el que pueden identificarse tres aspectos o tareas constitutivas:

a) Aspecto descriptivo. Constituye un estudio minucioso de las actividades a evaluar, contempla dos enfoques: fáctico y artístico. El primero referido a la naturaleza de los hechos y el segundo como forma de expresión de los hechos, para lo cual se hará uso de la metáfora y otros recursos literarios a fin de ayudar a la comprensión del proceso.

b) Aspecto interpretativo. Implica la vinculación de la teoría y la práctica, dado que toda interpretación utiliza cuerpos teóricos para explicar los acontecimientos reales. Al interpretar, al aplicar a la realidad ideas y modelos teóricos se perfecciona la teoría y la práctica.

(29) Los supuestos teórico-metodológicos de este modelo son una síntesis de lo abordado por Pérez Gómez op. cit.

(30) Pérez Gómez op. cit., p. 479.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

c) Aspecto valorativo. Se refiere a emitir juicios de valor acerca de los méritos educativos de lo que se ha descrito e interpretado. Las normas o criterios que se utilizan en la realización de juicios de valor parten de las características de la situación evaluada.

Todo ello, requiere que el evaluador posea capacidad de intuición, de comprensión y de empatía para adentrarse en los acontecimientos de la situación evaluada.

El propósito de este tipo de evaluación consiste en:

"reeducar la capacidad de percepción, comprensión y valoración de aquellos que participan en los programas o experiencias educativas, ofreciéndoles un retrato vivo y profundo de las situaciones y procesos que definen el desarrollo de los programas y los intercambios intencionales y significativos entre los participantes." (31)

La fiabilidad y validez de la evaluación basada en la crítica artística se alcanza a través de un proceso de corroboración estructural y adecuación referencial.

* La comprobación estructural consiste en evidenciar si todas las piezas encajan formando un todo con sentido.

* La adecuación referencial hace alusión a la posibilidad de encontrar en el programa criticado las características a las que apunta la crítica.

(31) Pérez Gómez op. cit. p. 440.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

1. Alba, Alicia de
1991.
"El discurso de la evaluación" en Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo.
México, CESU-UNAM, 1991.
pp. 72-115.
2. Alba, Alicia de et. al.
1984
"Evaluación: Analisis de una noción". en Revista Mexicana de Sociología Año XLVI, Vol. XLVI, Num. 1.
México, UNAM, 1984.
pp. 175-204
3. Carreño, Fernando
Enfoques y principios teóricos de la evaluación.
México, Ed. Trillas, 1987.
71 pp.
4. Diaz Barriga, Angel.
1982.
"Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia." en Perfiles Educativos No. 15
México, CISE-UNAM, 1982
pp. 16-37

1987.
 "Problemas y retos en el campo de la evaluación educativa" en Perfiles Educativos No. 37
 México, CISE-UNAM, 1987.
 p. 3-15
5. Doorman, Irene y Juárez, Ana Ma.
El enfoque conductual.
 México, ENEP-Acatlán, 1983
 16 pp.
6. Elizalde Hernández, Sonia
 "Modelos de evaluación educativa." en Evaluación y seguimiento del curso de Redacción Técnica del Instituto de Investigaciones Eléctricas. Tesis de licenciatura en Pedagogía
 México, ENEP-Acatlán, 1988
 pp. 22-31.
7. López Castillo, Bertha Aurora.
 "Modelos de evaluación" en Propuesta de un modelo de evaluación para programas de educación no formal. (Tesis de licenciatura en Pedagogía).
 México, ENEP-Acatlán'UNAM, 1987.
 pp. 21-120 .
8. MacDonald B.
 "La evaluación y el control de la educación" en Gimeno, Sacristán La enseñanza: su teoría y su práctica.
 2da. edición.
 Madrid, Ed. Akal, 1985.
 pp. 467-478.
9. Parlett y Hamilton
 "La evaluación como iluminación" en Gimeno, Sacristán op.cit.
 pp. 450-466.
10. Paulston Rolland G. y Costanzo James D.
 "Implicaciones del paradigma de conflicto en la evaluación educativa." en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos
 Vol.IX, No. 3
 Mexico, CEE, 1979.
 pp. 132-140
11. Pérez Gomez A.
 "Los modelos contemporáneos de evaluación" en Gimeno, Sacristán op. cit.
 pp. 450-466
12. Quesada Castillo, Rocio
 s.f.
 "Alcances y perspectivas de la evaluación educativa"
 México, Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza. s.f.
 pp. 2-12

1988.
"Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje." en
Perfiles Educativos No. 41-42.
México, CISE-UNAM, 1988
p.48-56

13. Stufflebeam, D.
1987
Evaluación Sistemática
Barcelona, Ed. Paidós, 1987.
381 pp.

Stufflebeam, D.
1990.
"Hacia una ciencia de la evaluación educativa" en Chávez y
Zamora Antología de Evaluación Curricular
México, ENEP-Acatlán, 1990.
pp.123-134.

CAPITULO II. EL DISEÑO CURRICULAR

CAPITULO II. EL DISEÑO CURRICULAR.

Al concebir el curriculum como una síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa, se está identificando al ámbito curricular como un espacio de intervención pedagógica, dado que el pedagogo posee conocimientos relacionados con la planificación y administración educativa, la didáctica, la evaluación educativa, teorías pedagógicas, entre otros, que le permiten planear, diseñar y evaluar el curriculum de una determinada institución educativa.

A pesar de lo antes mencionado, en el mapa curricular del primer plan de estudios de la carrera de Pedagogía en la ENEP-Acatlán no se percibe una materia que aborde la planificación, el diseño y/o la evaluación curricular, lo cual probablemente, como ya se menciona en el Marco Referencial, se deba a que este plan de estudios estuvo orientado por la pedagogía filosófica-idealista y escasamente por la pedagogía científico-técnica.

En tanto en el plan vigente de la Carrera de Pedagogía de la ENEP-Acatlán se reconoce el ámbito curricular como un campo de acción pedagógica; hecho que se encuentra evidente al considerar que el pedagogo "planea, administra... los objetivos del sistema educativo, institucionales y extrainstitucionales..." (Marco Referencial:9) y en plasmar en el mapa curricular la asignatura obligatoria de "Evaluación y Desarrollo Curricular", empero esta asignatura proporciona en mayor grado una formación teórica-metodológica que habilidades técnico-profesionales.

En virtud de lo antes mencionado se pretende proporcionar al pedagogo de Acatlan una formacion que le permita comprender y descifrar la realidad de la problematica curricular asi como intervenir técnicamente en el ambito, de manera tal que proponga alternativas de solucion a dicha problematica, por ello se propone como materia obligatoria "Seminario de Diseño Curricular".

Finalmente, es menester destacar -como se señalo en el marco referencial- que la pedagogia pragmatica, pedagogia estadounidense o pedagogia científico-técnica genere paralelamente campos de conocimiento y acción como lo son el diseño curricular y la evaluación. Este hecho implica que ambos campos tenían el proposito articular la escuela a las exigencias del desarrollo capitalista y, por ende, a las del aparato productivo, por lo que comparten el mismo soporte teórico-epistemológico. Es así que en el presente capítulo se recuperan elementos teórico-conceptuales abordados tanto en el Marco Referencial como en el capítulo anterior y se incorporan nuevos aspectos que, en conjunto, permitirán la comprensión del ámbito curricular con el firme proposito de reconocer la historicidad particular del curriculum en el contexto del desarrollo del capitalismo y en el pensamiento de la pedagogia pragmatica, lo cual permitirá comprender la influencia del discurso curricular en México. Asimismo, el bagaje teórico-metodológico que proporcionan los capítulos referentes a evaluación educativa y a diseño curricular permiten el análisis y la comprensión de la conformación y conceptualización de la evaluación curricular, la cual coadyuva, a su vez, a la comprensión de los procesos y practicas curriculares.

2.1 HACIA UNA CONCEPTUALIZACION DE CURRICULUM.

Según Hamilton (1) los jesuitas utilizaban, desde fines del siglo XVI, el término disciplina para referirse a los cursos académicos. En esa época, también, se empleaba el término ratio stadiorum que se refería a un esquema de estudios. En tanto, la palabra curriculum (2), en latín significa pista circular de atletismo (a veces se traduce como "pista de carrera de carros"), acaparo ambas connotaciones (3), combinándolas para producir la noción de ciclo completo y de secuencia ordenada de estudios. Lo que implicó que la expresión latina curriculum haya sido concebida como sinónimo de plan de estudios.

En la década de 1970, se castellaniza el término curriculum como currículum. Al designarla en plural, en castellano (currículos) se hablaría de currículos; mientras que en latín (curriculum) se designaron los términos curricula, o bien, currículums.

Los diversos conceptos sobre curriculum han denotado una ambigüedad conceptual, y por tanto, han convertido al curriculum en un término polisémico.

(1) Hamilton cit. pag. Kemmis. EL CURRICULUM MAS ALLA DE LA TEORIA DE LA REPRODUCCION Madrid, Ed. Morata, 1988 . p. 31

(2) La palabra curriculum como término técnico en educación aparece formando parte de un proceso específico de transformación de la educación en la Universidad de Glasgow, extendiéndose a partir de su uso escocés y de la transformación de la enseñanza en Escocia, hasta su empleo generalizado. Es así que, la emergencia del término se derivó de circunstancias sociales, políticas, económicas e históricas específicas: Las de la Reforma Calvinista Escocesa que siguió a la Reforma en la Europa Continental. ibidem p. 32.

(3) Sobre la evolución del término curriculum cit Moreno y de los Arcos PLAN DE ESTUDIOS Y CURRICULUM México, Colegio de Pedagogos de México-UNAM, 1990.

Panza (4) señala las siguientes conceptualizaciones:

a) El currículo como contenidos de enseñanza. Se trata de una lista de materias, asignaturas o temas que delimitan el contenido de la enseñanza y del aprendizaje en las instituciones educativas.

b) El currículo como plan o guía de la actividad escolar, enfatiza la necesidad de un modelo ideal para la actividad escolar.

c) El currículo como experiencia, pone énfasis en lo que en realidad se hace en el aula.

En estas conceptualizaciones se destaca el carácter dinámico del currículo, entendiéndolo como un proceso en el que intervienen seres humanos. Sobresale la concepción activa y flexible del mismo, y se considera lo social (factores externos al ámbito escolar).

d) El currículo como sistema. Destaca la existencia de metas hacia las cuales apuntan los elementos y sus relaciones. Influencia de la teoría de sistemas.

e) El currículo como disciplina. Se refiere al carácter del currículo como disciplina, es decir, el currículo se presenta no sólo como un proceso activo y dinámico sino, también, como una reflexión sobre este proceso.

Por su parte, Díaz Barriga (5) presenta las siguientes conceptualizaciones de curriculum:

a) Se percibe como un campo técnico responsable de los planes y programas de estudio.

(4) Panza, Margarita "Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el curriculum" en PEDAGOGIA Y CURRÍCULO 2da. edición, México, Ed. Gernika, 1990, p.

(5) Díaz Barriga, Angel, "El curriculum: un campo de conocimiento, un ámbito de debate" en Soriano y Santana ANTOLOGIA PARA LA MATERIA DE DIDACTICA Y PRACTICA DE LA ESPECIALIDAD I. IEN TORNO AL CURRÍCULO) México, ENEP-Iztacala-UNAM, 1990, p. 35-54

b) Como un campo teórico , en el que la problemática curricular debe ser historizada para mostrar las determinantes sociales que subyacen en su propuesta. Se percibe como una expresión de la Pedagogía Industrial.

c) Un ámbito para estudiar un conjunto de sucesos cotidianos en la escuela bajo la denominación de curriculum oculto.

d) Como un espacio que articula problemas de construcción de la ciencia., apropiación del conocimiento y formas de transmisión en el aula.

e) Se le considera desde una dimensión político-académica. Se piensa que constituye uno de los pivotes para la transformación global de la institución educativa y de la sociedad.

f) La pedagogía crítica se preocupa por analizar la manera como a través del curriculum se legitiman determinados conocimientos y se efectúa una imposición cultural.

g) Como una epistemología invasora, donde a través de este conocimiento se puede entender todos los problemas de la educación. Así se piensa que el curriculum es el reflejo de la totalidad educativa o el conjunto de la experiencia escolar. El visualizar al curriculum desde esta perspectiva no solo desplaza los saberes educativos, sino también desplaza la necesidad de una cultura pedagógica.

A fin de conceptualizar el curriculum, coincidimos con Alicia de Alba, en que éste es:

"...la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a

oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía; síntesis a la cual arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social, propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforma y expresa a través de distintos niveles de significación". (10)

La síntesis implica el carácter de lucha que se desarrolla tanto en la conformación inicial de un currículum como en su desarrollo y evaluación. En un currículum se expresan los elementos culturales, que logran incorporarse en dicha síntesis, pertenecientes a otros grupos socioculturales que se encuentran en distintos órdenes de subordinación.

El currículum es una propuesta político-educativa en la medida en que se encuentran articulados a él los proyectos sociales sostenidos por diversos grupos que impulsan y determinan un currículum.

Al interior del currículum subyace cierta concepción acerca de la función social de la educación. Asimismo, se da una confrontación en la cual distintos grupos y sectores luchan por determinar la selección de contenidos culturales que conformarán el currículum a fin de arribar a la síntesis señalada, a través de mecanismos de negociación e imposición.

Los aspectos estructurales-formales del currículum son las disposiciones oficiales, de los planes y programas de estudio, de

(10) Alba, Alicia de "El discurso del currículum en EVALUACION CURRICULAR. CONFORMACION CONCEPTUAL DEL CAMPO, México, CESU-UNAM, 1991, p. 62

la organización jerárquica de la escuela, de las reglamentaciones que norman la vida escolar. En tanto que, el aspecto procesal-práctico se refiere al devenir del curriculum.

Las dimensiones generales se refieren a las relaciones, interrelaciones y mediaciones que, de acuerdo al carácter social y político-educativo del curriculum conforman una parte constitutiva del mismo. Abarca la dimensión social amplia (cultural, política, social, económica e ideológica), la dimensión didáctica-áulica (espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de una propuesta curricular).

Las dimensiones particulares abarcan aquellos aspectos que le son propios a un determinado curriculum; estas dimensiones se refieren al nivel educativo, al tipo de educación, a la población a la que va dirigido el curriculum, entre otros. El carácter histórico es el devenir curricular.

El curriculum, entonces, se construye mediante una práctica educativa. Articula, según Galán y Marín, diferentes formas de manifestación que se interrelacionan y que son dependientes una de otra: el curriculum formal, el curriculum vivido y el curriculum oculto.

El curriculum formal, es la determinación y organización explícita de los contenidos, objetivos, etcétera; en el plan de estudios dirigido a una práctica profesional en formación y a su justificación social.

El curriculum vivido o real es la práctica cotidiana de un plan de estudios, en cuanto a relación que se establece entre el curriculum y las instancias administrativa, docente, escolar, institucional, etc.

El término curriculum oculto (7), según Eggleston, es acuñado por Jackson (1968) e incluye:

"...una enseñanza tan importante como la comprensión de orientaciones alternativas hacia el saber 'oficial' de la escuela, cómo satisfacer las exigencias del maestro y como responder al contenido de conocimientos y normas en formas aceptables para los propios pares y para los propios maestros..." (8)

En tanto, para Arciniegas el curriculum oculto es:

"Un curriculum no académico proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes; enseñanzas institucionales no explícitas, brindadas por la escuela debido a su condición de microcosmos del sistema social de valores. Enseñanzas que corresponden al plano del desarrollo moral porque incluyen funciones tales como inculcación de valores, socialización política, sentido de la obediencia y de la aceptación del orden social; funciones todas estas que, en conjunto, vinculan estrechamente la institución escolar con el establecimiento moral, social y político que rodea a la escuela." (9)

A estas conceptualizaciones se agrega la de Miranda (1987:29) quien señala que el curriculum oculto es un conjunto de prácticas no prescritas por el curriculum oficial, que se derivan del conjunto de relaciones sociales escolares, cuyas categorías que

(7) *Cf.* Apple, Michel "La otra cara del curriculum oculto" en EDUCACION Y PODER España, Ed. Paídos, 1987. p. 79-109

(8) Eggleston "El curriculum oculto" en SOCIOLOGIA DEL CURRÍCULO ESCOLAR, Buenos Aires, Ed. Troque, 1980. p. 27.

(9) Arciniegas, Orlando "El curriculum oculto" en Galán y Marín ANTOLOGÍAS PARA LA ACTUALIZACIÓN DE PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR. INVESTIGACION PARA EVALUAR EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO, México, Ed. Porrúa-UNAM, 1988. p. 73-76

permiten su explicación son: lo político (conjunto de formas de gobierno que se establecen en el aula escolar; relaciones de poder), lo rutinario-contrarrutinario (aspectos que forman parte de la vida cotidiana de la escuela) y lo psicológico (contradicciones entre el sujeto y las determinaciones de la sociedad sobre él. Implica lo cognoscitivo y lo afectivo).

Bajo estas conceptualizaciones, se percibe al currículum oculto como un conjunto de enseñanzas no explícitas que vinculan a una institución escolar con el sistema político, económico, social y cultural de la sociedad. Por ello, el currículum oculto es una condición previa para la participación en el currículum oficial, dado que:

"Su aprendizaje llega incluso a ser adquirido por los agentes del proceso enseñanza-aprendizaje, aún antes de ingresar a la escuela, para que al llegar a ella estén familiarizados con el conocimiento de roles que de ellos se esperan...Desde los códigos gesticulares y el lenguaje, hasta las actitudes frente al contenido adquieren significación e importancia para acceder al aprendizaje del currículum oficial." (10)

(10) Hamud Escarcega Amine EDUCACION Y CURRÍCULUM (mecanograma)
México, ENEP-Acatlán-UNAM, 1994, p. 10

2.2 GENESIS Y DESARROLLO DEL DISEÑO CURRICULAR.

2.2.1 Genesis y desarrollo del diseño curricular.

El origen del discurso curricular, como ya se ha destacado, se ubica a principios del siglo XX en el pensamiento educativo norteamericano. Subyacen en él los supuestos teórico-epistemológicos del funcionalismo, del pragmatismo, del conductismo y del taylorismo. (1) Sobre este aspecto se han realizado diversas investigaciones: Miguel Angel Pasillas (1985) "El curriculum: un campo de controversia sobre el quehacer educativo en Norteamérica", Díaz Barriga (1986) "Los orígenes de la problemática curricular", González Gaudiano (1982) "Reseña cronológica del planteamiento curricular norteamericano" y Pinar (1981) "La reconceptualización de los estudios del curriculum"

2.2.1.1 Perspectiva de Miguel Angel Pasillas

En su investigación, el autor señala que, cuando la educación norteamericana experimentó el proceso de críticas, búsquedas, ensayos, reformas, etc. comprendido entre los años de 1890 y 1930, paralelamente y como un proceso particular del mismo, se gestó el campo del curriculum como una práctica educativa.

La génesis del campo fue producto de las tensiones entre los sectores sociales en conflicto que pretendían imponer sus intereses en la educación norteamericana.

"...Establecer condiciones en la educación significaba --y significa-- definir el contenido, los métodos, los fines educativos, etc., asuntos todos que tienen que ver con el curriculum, por eso éste se nutrió y

(11) Vid CURS MARCO REFERENCIAL Y "Supuestos teórico-epistemológicos de la evaluación educativa" en CAPITULO I.

desarrolló de esa pugna, y por eso decimos que ese nuevo ámbito específico nació interesado, socialmente intencionado." (12)

Entre los procesos sociales amplios que influyeron en la génesis del campo del currículum, se encuentran:

"...los fenómenos de industrialización y monopolización acelerada en la sociedad norteamericana entre 1890 y 1930; la automatización del trabajo fabril con el consiguiente viraje en la demanda de mano de obra calificada; la urbanización y el crecimiento de la matrícula escolar; la politización en aumento que generaba actitudes contestatarias o de rebeldía, ante las que los grupos dirigentes requerían de instrumentos capaces de lograr mayor control socio-político; la consolidación del país como una nación que requería de un sistema educativo nacional capaz de garantizar que toda la población compartiera pautas culturales y valores comunes; el avance científico y tecnológico, especialmente en el área de la producción, que impactaba con fuerza cada vez mayor en las distintas esferas de la sociedad norteamericana." (13)

En cuanto a los procesos particulares del sector educativo, Pasillas (1985:184) menciona entre estos a:

"Los movimientos de reforma educativa experimentados en distintos subsistemas del sector educativo, todos ellos caracterizados por una crítica a la educación tradicional en cuanto a sus contenidos, métodos y fines educativos. El movimiento de Educación Progresiva, que estaba empeñado en encontrar respuestas educativas acordes con las condiciones sociales de la época, para lo cual generó una amplia gama de experimentos y organizaciones educativas, entre ellas organizaciones y experiencias directamente vinculadas con la problemática curricular."

(12) Pasillas, Miguel Ángel. "El establecimiento del currículum como un campo especializado de la práctica educativa en Norteamérica" en EL CURRÍCULO UN CAMPO DE CONTROVERSIAS SOBRE EL QUEHACER EDUCATIVO EN NORTEAMÉRICA (TESIS DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA), México, ENEP-Acatlán-UNAM, 1985, p. 182.

(13) *Ibidem* p. 184.

Finalmente, los elementos específicos que constituyeron la génesis del currículum son:

"La aparición de distintas comisiones de carácter nacional con la finalidad de atender uno o varios de los problemas relativos al currículum; el desarrollo de propuestas curriculares y experiencias dirigidas por educadores de orientación tecnocrática; las polémicas y propuestas de elaboración curricular aportadas por filósofos, pedagogos y educadores que se oponían a los tecnócratas por medio de proyectos educativos que acentuaban la formación general del ciudadano, el fomento de la democracia y el desarrollo integral del individuo." (44)

Bajo este contexto, el currículum se apoyó en los procedimientos y bases científicas, a fin de garantizar que la escuela transmitiera técnicamente conocimientos y habilidades que requería el individuo de la sociedad industrial, de esta manera, la educación progresaría apoyada por la ciencia y la tecnología. En tanto, diseñar el currículum se convirtió en un quehacer científico, en donde el diseñador estudiaría metódicamente las demandas sociales de la educación, a partir de las cuales se estructuraría el currículum.

En relación a esta versión eficientista, Pasillas argumenta que se desarrolló fundamentalmente a partir de los aportes de la "administración científica del trabajo": el taylorismo (45)

Franklin Bobbitt (46) fue uno de los primeros en traspasar sistemáticamente los principios del taylorismo a la administración escolar y, posteriormente, al currículum.

(44) *ibidem* p. 185

(45) "El taylorismo estudia a la empresa desde el punto de vista de la eficiencia práctica; el asunto de la productividad es su preocupación central, busca crear estrictos mecanismos de administración y control que permitan eliminar los desperdicios y aprovechar al máximo los recursos. El trabajador es un elemento más de la empresa al que es necesario estudiar con la intención de incrementar la productividad." *ibidem* p. 205

(46) *Vid infra*, "Propuesta de F. Bobbitt" en este capítulo.

En este contexto, surgieron dos propuestas para abordar y diseñar el curriculum: la tecnocrática y la integrativa.

La propuesta tecnocrática pretendía:

"...imponer al trabajo educativo las siguientes normas: un funcionamiento eficiente de la planta escolar, explotando al máximo los recursos (incluidos los humanos) y evitando cualquier desperdicio; las actividades educativas serán preestablecidas y parcializadas con toda exactitud, estas surgirán de un metódico análisis de tareas y persiguiendo mayor ahorro, el diseñador buscará estandarizar los segmentos del currículo que sean comunes a varios tipos de preparación. El fin de la educación --instrumentado por medio del currículo-- es preparar rápidamente a los alumnos para el desempeño eficiente de un trabajo, para lo cual existirán currículos distintos que diferenciarán lo más tempranamente posible los tipos de educación. Todas las decisiones en relación a los objetivos, actividades, orientación vocacional, etc. se tomarán con base en criterios estrictamente científicos" (17)

Pasillas afirma que el hecho de que la génesis del ámbito curricular haya coincidido con una época del predominio de la racionalidad técnica, de expansión de la fe en la ciencia y la persecución de la eficiencia y la productividad no implica que el curriculum respondía solamente a estos ideales. También existía una visión que propugnaba por la lógica del trabajo educativo y por la formación integral del individuo. Al respecto enfatiza que esta propuesta:

"...enarbola fines e intereses que en parte surgían del ámbito educativo, tradición que pugna por conservar o mejorar las

condiciones de los participantes en el proceso de la educación...pugnaba porque la educación propiciará el desarrollo integral del ciudadano; porque el pensamiento educativo se enriqueciera con disciplinas no cuantitativas; por ver a la escuela como un elemento que impulsará el desarrollo social, cultural, físico, ético, artístico, etc...." (18)

Dentro de esta visión integral figura John Dewey quien promueve la participación activa del docente en la comunidad, exige que éste sea reconocido por un servidor social que asegurará el buen desarrollo y vigilará el camino adecuado del movimiento de la sociedad. Asimismo, resalta la importancia de la socialización, de un proyecto educativo que apunte a conformar en los ciudadanos, la aceptación y promoción de los valores de individualidad, democracia, entre otros.

En síntesis, para Pasillas los elementos específicos que confluieron para la constitución del campo curricular fueron: el desarrollo de propuestas curriculares de orientación tecnocrática y aquellas de orientación integrativa.

2.2.1.2 Perspectiva de Angel Diaz Barriga.

La investigación sobre la génesis del discurso curricular que realiza Diaz Barriga parte de las siguientes tesis:

- * Toda propuesta educativa surge en un contexto histórico-social determinado.

- * La teoría curricular nace como una expresión "nueva" del binomio educación-sociedad.

- * Existe una gran similitud conceptual y epistemológica entre las expresiones de la pedagogía industrial (currículum, evaluación y tecnología educativa), sus bases son de corte positivista-funcionalista, conductual y se encuentran fincadas en la lógica de la administración científica del trabajo.

(18) ibidem p. 217.

Entonces, la teoría curricular surge y se desarrolla bajo las premisas conceptuales-epistemológicas de la pedagogía estadounidense, pragmática o industrial.

El nuevo pensamiento pedagógico como se ha visto generó tres vertientes, --que conceptualmente confluyen en tanto se fundamentan en el funcionalismo, pragmatismo, conductismo y taylorismo-- que son tecnología educativa, evaluación y currículum.

A partir de este marco, el autor señala que la génesis del ámbito curricular se ubica en la sociedad estadounidense entre la segunda mitad del siglo pasado y los primeros treinta del siglo XX. Por lo que, considera una primera etapa entre 1840-1890 en la que el proceso de incipiente industrialización repercute en una reforma de la escuela y en la generación de nuevas prácticas educativas; una segunda etapa que ubica entre 1890 y 1930 en la que el discurso psicológico de características científicas y la creación de una teoría educativa acorde con los postulados del pragmatismo, actúan como contexto en la producción de los primeros ensayos sobre currículum.

a) Periodo de 1840-1890.

Es a partir de 1840 que diversos actores sociales luchan por impulsar una visión de la nueva sociedad a través de una educación diferente. En este periodo se observa la pugna por definir la función social de la educación y, por ende, de la escuela. Se presentan dos perspectivas diferentes: la posición de la National Educational Association (NEA) y la de la Junta Estatal de Educación de Massachusetts. La primera se inclinaba por una educación intelectual, argumentando que la obligación de la escuela es desarrollar la inteligencia de los individuos; mientras que la segunda pugnaba por una educación orientada hacia aspectos técnicos, en síntesis se pretendía vincular educación-aparato productivo.

Es bajo la perspectiva de la Junta Estatal de Educación de Massachusetts que se crea la Escuela Pública, la cual tendría como función formar cuadros técnico-profesionales acordes con las necesidades de las empresas. Se adecuó la escuela a los requerimientos del desarrollo capitalista.

b) Segundo periodo 1890-1930.

En este periodo se consolidan y fundamentan las nuevas prácticas educativas vinculadas al desarrollo de la sociedad industrial. Se crean las bases conceptuales para el desarrollo de la pedagogía industrial; en el ámbito social el taylorismo; en el psicológico, el conductismo; en el filosófico, el pragmatismo y en el epistemológico, el positivismo-funcionalista.

En este contexto, surge el trabajo curricular de F. Bobbitt quien considera que la función del responsable de la elaboración del plan de estudios es comparable con la de un ingeniero. En tanto, la función de la educación es preparar para la vida adulta, la tarea del que elabora el plan de estudios es clasificar y detallar la gama de la experiencia humana con miras a desarrollar un curriculum que capacite para ella.

Es así que:

"la teoría curricular tuvo que construir un conjunto de conceptos: diagnóstico de necesidades, perfil de egreso, objetivos, etcétera, que le permitieran desarrollarse como una pedagogía de la sociedad industrial. La lógica interna de 'lo curricular' se preocupó por el desarrollo de habilidades técnico profesionales que se requieren para la incorporación del sujeto al mercado laboral, en detrimento de una formación más amplia. El 'control' como determinación exacta del contenido a enseñar, del comportamiento (conductual) a obtener, de la 'necesidad' a satisfacer, se convierte en el eje de esta problemática. La eficiencia es la instrucción y la adquisición de habilidades, así como la

la internalización de actitudes de orden, obediencia y sumisión, constituyen el proyecto de 'formación' del individuo de esta sociedad." (19)

2.2.1.3 Perspectiva de González Gaudiano.

En esta investigación sobre la génesis del campo curricular González Gaudiano (20) centra su interés en tres cuestiones: la ubicación histórica del campo, el análisis del estatuto científico de las elaboraciones conceptuales desarrolladas dentro del mismo y la función social del curriculum.

El autor, esquematiza la génesis del campo curricular en tres etapas: 1910-1930, 1940-1960 y 1960-1980.

a) Etapa 1919-1930. Planteamientos básicos primera ruptura. Curriculum para la vida adulta vs curriculum centrada en el niño. Participación de maestros Bobbitt, Charters, Dewey, Rugg, Caswell.

En esta etapa se produce la transición del sistema capitalista estadounidense de la estructura competitiva industrialista a la forma empresarial contemporánea.

La psicología científica asume una significación relevante en virtud del papel que desempeña para la selección y clasificación de los miembros que ingresan al ejército.

En este contexto se producen los primeros trabajos formales sobre el diseño curricular en Estados Unidos, con una clara filiación funcionalista e influenciados por la psicología científica. Entre dichos trabajos destaca el de F. Bobbitt y el de

(19) Díaz Barriga Angel "Los orígenes de la problemática curricular" en Soriano y Santana ANTOLOGIA PARA LA MATERIA DE DIDACTICA Y PRACTICA DE LA ESPECIALIDAD I. (EN TORNO AL CURRICULUM) México. ENEP-Aragón-UNAM, 1990 p. 32-33

(20) La reseña cronológica de González Gaudiano que se esboza en la presente tesis es un resumen de lo expuesto por Alicia de Alba 92, 211, p. 25-30.

Charters, quienes influidos por los postulados de Durkheim, concebían al currículum como la preparación para la vida adulta.

Bajo este precepto, el discurso curricular se signó por una visión funcionalista de la sociedad, y por ende, de la educación. Asimismo, fue apoyado e impulsado por los empresarios que estaban interesados en una educación fundamentada en dichos preceptos.

Una concepción de currículum diferente y opuesta a la de Bobbitt y Charters, es la de Dewey quien se inclina por tomar como eje del currículum al niño y no a la vida adulta; influyen también las ideas de la Escuela Nueva (21), así como la demanda de participación por parte de los profesores en la toma de decisiones con relación al currículum. Asimismo Ruggs se centra en la atención de la organización curricular por materias para la preparación de la vida adulta, a la conducta de los alumnos en el presente. En tanto, Caswell propugnaba por la participación de los profesores.

La conformación de estas concepciones curriculares constituye una primera ruptura dentro del campo curricular que se expresa en la polémica: currículum para la vida adulta vs currículum centrado en el niño.

b) Etapa 1940-1960. Reunión de la Universidad de Chicago. Tyler y Taba

Se reanuda la discusión curricular de la década de los veinte. Existen dos intereses: la consolidación de una teoría curricular y el mejoramiento de la educación a través del perfeccionamiento del currículum.

(21) La escuela nueva constituye una respuesta a la escuela tradicional. Surge a principios del siglo XX y está ligada a una serie de transformaciones económicas y demográficas. Las principales consignas de esta escuela son: a) alta atención al desarrollo de la personalidad, revalorando los conceptos de motivación, interés y actividad; b) la liberación del individuo; c) exaltación de la naturaleza; d) el desarrollo de la actividad creadora; y e) el fortalecimiento de los canales de comunicación. Inter aula Panza, Margarita ~~al~~. FUNDAMENTOS DE LA DIDACTICA TOMO I, 1.ª edición, México, Ed. Oernika, 1990, p. 54-55.

Esta etapa está signada por la discusión que se genera en la Universidad de Chicago en 1947. (22) Asimismo se caracteriza por lograr un fuerte desarrollo de la argumentación, fundamentación de las principales discusiones en torno al currículum, así como un mayor desarrollo conceptual. En este contexto, Tyler y Taba (23) elaboraron su respectiva propuesta curricular.

También se observan concepciones que afirman que el currículum debe centrarse más en las características psicológicas del educando, particularmente del niño, que en las necesidades sociales y otras en el avance del conocimiento.

c) Etapa de 1960-1980. Segunda ruptura. Innovación educativa. Transferencia hacia América Latina. En esta etapa, Estados Unidos requiere innovar sus planes de estudio y sus materiales didácticos instruccionales en función de lograr una mayor eficiencia y eficacia en relación con la Unión Soviética. Esto marca la segunda ruptura: necesidad de innovar.

En este momento, y por las necesidades estratégicas y tácticas de los Estados Unidos, cobran importancia los programas hacia América Latina y dentro de estos los educativos. Se incorporan aportes de otros campos del conocimiento, por ejemplo, la teoría de sistemas; tiene un auge el diseño curricular por objetivos; en este marco se desarrolla la tecnología educativa, se genera la idea de transferirla a América Latina.

(22) En esta reunión se proponen los siguientes puntos para trabajar el currículum: 1) Identificar los resultados o puntos críticos en el desarrollo del currículum en sus generalizaciones fundamentales; 2) Marcar las relaciones que existen entre estos puntos críticos y su estructura soporte, y 3) Sugerir y pronosticar a futuro de los acercamientos realizados para resolver estos resultados críticos, Alba, Alicia de op. cit., p. 28

(23) Vid Tyler, Ralph PRINCIPIOS BÁSICOS DEL CURRÍCULO y Taba, Hilda LA ELABORACION DEL CURRÍCULO.

2.2.1.4 Perspectiva de Pinar.

En la tarea de realizar una historización del curriculum, el autor detecta tres tendencias: tradicionalistas, conceptual-empiristas y reconceptualistas.

a) Tradicionalistas: La mayor parte de especialistas del curriculum que trabajan en 1977, se pueden caracterizar como tradicionalistas. Existe una base teórica de dicho trabajo tradicional:

"Cremin sugiere que fue después de la obra del superintendente Newlon sobre la revisión del curriculum en los primeros años veinte, en Denver, cuando se hizo patente la necesidad del especialista en curriculum..El nacimiento del campo del curriculum en los años veinte, fue comprensiblemente conformado por el carácter intelectual del periodo. Fue, sobre todo, un periodo de creciente científicismo, cuando las llamadas técnicas científicas procedentes del ámbito de los negocios y la industria, encontraron su camino dentro de la teoría y la práctica educativa. Los primeros especialistas del curriculum, emplearon lo que Kliebard ha denominado 'el modelo burocrático': este modelo se caracteriza por su orientación progresista, su posición ahistórica y la fidelidad al conductismo, y a lo que Mac Donald ha denominado 'racionalidad tecnológica" (24).

Es así que, los tradicionalistas conciben a la teoría como la medida que norma y guía a la práctica. El énfasis lo establecen sobre el diseño, el cambio (de conductas observables) y sobre el perfeccionamiento. Sobresale en este campo los trabajos de Tyler y de Taba, principalmente.

(24) Pinar V. "La reconceptualización en los estudios del curriculum" en Sacristán, Gimeno LA ENSEÑANZA: SU TEORÍA Y SU PRÁCTICA, Madrid, Ed. Akal, 1985. p. 282

b) Empírico-conceptuales. Son determinantes en la génesis de esta tendencia, las críticas que se hicieron en torno a la calidad del currículum de la educación básica y media, las cuales se agudizan en la década de 1950, a partir del lanzamiento del Sputnik soviético en 1957.

El trabajo de los empiristas conceptuales:

"...se relacionan con el desarrollo de hipótesis para ser comprobadas con los métodos característicos de la corriente dominante de las ciencias sociales." (25)

Asimismo, conciben que la educación no es una disciplina en sí misma, sino una área específica para ser estudiada por diversas disciplinas.

c) Reconceptualistas. Esta tendencia surge:

"...en la segunda mitad de la década de los setenta, a partir del rechazo a las ópticas positivistas y neopositivistas dominantes en el campo, y de la necesidad de pensar la problemática curricular desde una perspectiva crítica y no funcionalista" (26)

Los reconceptualistas tienen una perspectiva impregnada de valores y un planteamiento que intenta la emancipación política. Consideran la investigación como un acto inevitablemente político e intelectual.

Los soportes conceptuales que han permitido el desarrollo de esta tendencia son, entre otros:

(25) *Ibidem* p. 234

(26) Alba, Alicia de *SE, cit.* p. 32

"La teoría crítica de la escuela de Frankfurt; las aportaciones marxistas y neomarxistas (en donde tiene un lugar importante el trabajo de Gramsci); las investigaciones de corte etnográfico; algunas aportaciones del psicoanálisis y los trabajos de la pedagogía de la liberación, especialmente las de Freire." (27)

Entre los trabajos con un enfoque reconceptualista sobresalen los de Apple, Mac Donald, Giroux , Pinar y Huebner.

(27) ibidem

2.2.2 Panorámica sobre el desarrollo del diseño curricular en México.

La teoría curricular, como ya se mencionó, surge en el contexto capitalista como una de sus expresiones pedagógicas. Su difusión en América Latina:

"obedece no sólo a las crisis internas de la región, sino también a un proyecto hegemónico (28) de los Estados Unidos. Este país impulsa una teoría educativa que la presenta como la alternativa 'científica', frente a las prácticas educativas tradicionales y clave potencial de desarrollo" (29).

En el caso de México, el discurso curricular se incorpora y evoluciona en la década de los setentas:

"...estrechamente vinculado en el desarrollo de la investigación y el crecimiento de la educación superior (30). En este sentido la dinámica del curriculum se vincula muy tempranamente con uno de sus temas centrales: la preparación para el empleo...la incorporación de la problemática curricular se da en nuestros países en el contexto de la adopción de modelos económico-sociales que

(28) Sobre este aspecto cfr. Puttgros, Adriano. IMPERIALISMO Y EDUCACION EN AMERICA LATINA. México, Es. Nueva Imagen, 1980.

(29) Díaz Barriga ENSAYOS SOBRE LA PROBLEMÁTICA CURRICULAR etc. edición, México, Ed. Trillas, 1995, p. 7

(30) La política educativa de expansión de la educación superior se inicia --en México-- desde finales de la década de los cincuenta y su punto mayor de acentuación se encuentra en la primera parte de los setenta. Este proceso constituye una búsqueda de recuperación de la legitimidad social del Estado, tanto en lo que respecta al modelo interno de desarrollo como a las presiones derivadas de la crisis económica del capitalismo internacional. El conocimiento de este contexto en el que se impulsa el desarrollo y conocimiento de las instituciones de educación superior en el país, permite entender y explicar las características que las propuestas curriculares toman en nuestro medio... ibidem p. 5-692:

impulsan la industrialización. Primero bajo la perspectiva desarrollista, y recientemente bajo el proceso de internalización de la economía..." (91).

De tal manera, que en México, en un principio, se comenzó por el análisis y la difusión de los planteamientos curriculares elaborados por especialistas estadounidenses; estos planteamientos se adoptan y adaptan a la realidad educativa mexicana, a fin de dar solución a los problemas derivados de la expansión de la matrícula, equilibrar las desvinculación entre las características de los egresados y los requerimientos del mercado laboral, y superar las obsolescencia de los contenidos científicos y tecnológicos que imperaban en el país.

Especialistas --mexicanos-- en el curriculum han realizado una serie de investigaciones (92) que intentan una reconstrucción histórica-conceptual del desarrollo del campo del curriculum en México, dado que la incorporación, asimilación y recreación del ámbito curricular en algunas instituciones educativas, se ha producido en un conjunto de evoluciones que han permeado al sistema educativo en su totalidad.

Autores como Díaz Barriga y Alicia de Alba han elaborado una periodización que refiere a los cambios significativos y a las características centrales del campo curricular.

(91): Díaz Barriga "El curriculum disolución de un concepto entre la emergencia del pensamiento neoeservador y el debate de la nueva sociología de la educación" en Alba, Alicia de EL CURRICULUM UNIVERSITARIO DE CARA AL NUEVO MILENIO, México, CESU-UNAM, 1999, p. 65.

(92): Las investigaciones sobre este aspecto han sido realizadas por Follari, Robert "Respuesta al documento base de la comisión sobre desarrollo curricular" en FORO UNIVERSITARIO No. 15, México, STUNAM, 1992. Díaz Barriga "La evolución del discurso curricular en México 1970-1982. El caso de la educación superior y universitaria" en Chávez y Zamora ANTOLOGIA DE EVALUACION CURRICULAR, México, ENEP-Acaidn-UNAM, 1990. Ruiz Larragueta Estela "La investigación curricular en México" en PERFILES EDUCATIVOS No. 57-58, julio-diciembre, México, CISE-UNAM, 1992. Alba, Alicia de "Conformación conceptual del campo de la evaluación curricular en Evaluación curricular... Glazmán, Raquel "Panorámica de la investigación sobre desarrollo curricular" en Chávez y Zamora op. cit.

2.2.2.1 Investigación de Díaz Barriga.

El autor distingue tres momentos:

a) Primera etapa: Incorporación del modelo. En este momento se produce un auge de la sistematización de la enseñanza, definición de criterios, normas y códigos para formular objetivos según los lineamientos expuestos por algunos autores norteamericanos.

b) Segunda etapa. Generación de alternativas al modelo. Se producen alternativas que enfrenten y den solución a las limitaciones que la problemática curricular tiene en el orden político y teórico.

c) Tercera etapa. Incorporación de la teoría curricular.

a) Incorporación del modelo. Perspectiva técnica. El discurso pedagógico de los Estados Unidos (pedagogía pragmática) se transfiere al sistema educativo nacional con la perspectiva de modernizarlo y proporcionarle características científicas, en la década de los setenta.

La incorporación de dicha pedagogía permitió, por un lado, afrontar la expansión del sistema educativo nacional y, por el otro, intervenir gradualmente en la conformación interna de las instituciones educativas, a través del discurso científico-técnico. De esta manera, se impulsa la organización departamental, creando instituciones como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP's).

Díaz Barriga (1990a: 46) afirma:

"...en el plano implícito la meta que se pretende a través del empleo de este conjunto de propuestas, justificadas en un orden

técnico-racional; es llegar a un control tal de la institución educativa que esta sea 'libre de conflictos de orden político."

Es en los centros (33) de formación de profesores que se produce la renovación del lenguaje educativo y, en donde se difunden las propuestas técnicas (programación por objetivos, diseño de instrucción, construcción de tests de rendimiento escolar, entre otros.) de la pedagogía estadounidense. Por ende, la visión curricular, según el autor, que se inserta es de orden técnico-prescriptivo, la cual está matizada por dos aspectos fundamentales: a) la problemática curricular es de orden técnico; por ende su resolución se efectúa acudiendo a técnicas, las cuales son eficaces en sí mismas y son portadoras de un contenido científico, y b) se plantea como necesario estudiar las alternativas técnicas que se desarrollan en E.U. para implantarlas al contexto mexicano.

b) Generación de alternativas. Según el autor se realiza en dos aspectos:

"...a) inicialmente se organizan propuestas curriculares que resultan innovadoras frente a las vigentes, dando más importancia a la operación del modelo curricular que a la formalización conceptual, y b) gradualmente se conforma, de manera intencional, un modelo curricular explícitamente alternativo, tanto en el plano de formulación conceptual, como en la práctica educativa que de tal genere." (34)

(33) Entre estos centros se encontraban El Centro de Didáctica, La Comisión de Nuevos Métodos para la Enseñanza y el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES) de la UNAM.

(34) Díaz Barriga "La evolución del discurso curricular en México, en op. cit., p. 48.

Una estructura curricular representativa de esta etapa, es la del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) cuyos postulados básicos son: aprender a aprender, fomentar el aprendizaje de dos lenguajes (matemático y español) y de dos métodos (histórico-social y experimental) así como proporcionar una formación para el trabajo técnico. Surge una estructura curricular por áreas de conocimiento.

Otro caso, lo constituye el plan de Estudios de la Facultad de Medicina de la UNAM, conocido como A-36, que se trabajó entre 1972 y 1974, donde aparece la estructura curricular por módulos, la cual postula una mayor vinculación entre teoría y práctica y enfatizaba la necesidad de un abordaje multidisciplinario, dado que este plan pretendía formar un médico que prestara atención a la prevención de la enfermedad y a la atención primaria; además se requería que se estudiaran las determinantes sociales de tal situación.

Es en este momento que surgen las primeras definiciones de módulo (55) por el CATLES:

"...una estructura integrativa multidisciplinaria de actividades de aprendizaje, que un lapso flexible permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actitudes que le permitan al alumno desempeñar funciones profesionales;" (56)

Estos planes de estudio se encuentran inscritos en los problemas de orden político-social que la sociedad mexicana afrontaba hacia finales de la década de los sesenta. Cabe señalar que dichos planes, a pesar de:

"...a) esta claridad sobre los cambios a realizar en la educación, no alcanza a conformarse en una construcción teórica de lo

(55) Esta concepción de módulo difiere del sistema modular de enseñanza de la UAM, conocido como sistema modular por objetos de transformación.

(56) Díaz Barriga "La evolución del discurso..." en op. cit. p. 40.

curricular. Sin embargo, la reflexión en conjunto que se tiene sobre el nuevo plan de estudios posibilita prácticas educativas, cualitativamente diferentes, y b) en la necesidad de buscar fundamentos para su propuesta educativa, una de sus contradicciones es trabajar con elementos de la pedagogía estadounidense..." (87)

Una propuesta diferente es el modelo curricular de la UAM-Xoxhimilco, el cual niega la teoría de la funcionalidad técnica de la educación, intentando construir una concepción curricular vinculada a la teoría político-social de la educación (88), dentro de la cual se construyen categorías y conceptos como práctica profesional, objeto de transformación, entre otros, los cuales se efectúan sobre problemas del conocimiento, una definición del rol de la institución educativa y las teorías del aprendizaje.

El conjunto de experiencias curriculares, anteriormente esbozadas, están vinculadas al proceso de modernización de las instituciones de educación superior y, por tanto, a las características tecnocráticas que marcaron esta etapa.

(87) *Ibidem*, p. 80

(88) La teoría de la funcionalidad técnica de la educación está fundamentada en los siguientes conceptos:

a) La experiencia educativa escolar está relacionada con la mayor productividad y eficacia de la fuerza laboral. Por tanto, el desarrollo económico depende en gran medida del nivel educativo de esta.

b) Los requisitos educativos para el empleo corresponden con los requerimientos reales de calificación para las diversas ocupaciones.

c) Las innovaciones tecnológicas producen cambios en la estructura ocupacional, las cuales generan, a su vez, sus respectivos requisitos educacionales.

d) Dichas innovaciones elevan la complejidad de las ocupaciones y por tanto el nivel educativo requerido para la fuerza laboral.

e) El mercado laboral emplea y remunera en función de la oferta y la demanda de trabajo y de la productividad marginal de cada individuo, la cual depende de su perfil educativo.

La teoría sociopolítica de la educación utiliza categorías de análisis marxista a las relaciones entre el sistema educativo y el sistema productivo. Gómez Campos "Relaciones entre educación y estructura económica: dos grandes marcos de interpretación", en REVISTA DE LA EDUCACION SUPERIOR Vol. XI, No. 1 (41) México, ANUIES-UNAM, 1982.

c) Incorporación de la teoría crítica. Visión teórica. Esta etapa emerge a partir de 1979 y alcanza su climax con posterioridad a 1982, y se caracteriza por una mayor reflexión y análisis sobre los resultados obtenidos. Se estudian los problemas conceptuales de la tecnología educativa, realizando un análisis del proyecto sociopolítico en el que se inscribe tal discurso, lo cual requirió de la elaboración de trabajos de revisión y crítica a dicho discurso.

En este contexto, el departamento de Pedagogía de la ENEP-Iztacala organizó un seminario titulado "Análisis del estudio teórico de la Tecnología Educativa", en donde se analizaron los supuestos epistemológicos de la tecnología educativa, así como su surgimiento histórico en Estados Unidos. Se utilizó el marco teórico de la teoría crítica (Escuela de Frankfurt) para estudiar el papel de la técnica en relación con la teoría y la supuesta neutralidad ideológica.

En 1979, la UAM-Azcapotzalco organiza el simposio "Sobre Alternativas Universitarias" en el cual se presentan una serie de investigaciones, que marcaron una reflexión sobre los aspectos antes señalados, entre los que se pueden citar "Apuntes para la elaboración de programas escolares" (Díaz Barriga); 'Metodología para la elaboración del currículum' (Berruero y Follari); y 'Elementos para una crítica a la Tecnología Educativa' (Kuri-Follari).

En 1982, la ENEP-Aragón organiza el evento "Encuentro sobre Diseño Curricular", en donde se identifica la construcción de un discurso curricular más analítico y de mayor reflexión. Es así que, los trabajos presentados en este evento:

"...terminan con la idea de buscar el currículo alternativo, el currículo ideal. La problemática curricular comienza a configurarse no sólo como compleja, sino fundamentalmente como una tarea altamente

contradictoria, se empieza a estudiar las formas curriculares como expresiones de una 'racionalidad técnica' que las determina (Hoyos); se plantean las dificultades existentes entre la planeación curricular y la realización de lo planeado (contradicciones de tiempo. Furlán/Aristi); se plantean las limitaciones existentes entre las formas de determinar la formación profesional: Diagnóstico de necesidades (Díaz Barriga) o análisis de la práctica profesional (Furlán) frente al papel que compete a la universidad respecto a la formación que debe propiciar (y como espacio de conciencia social crítica), ya sea desde la perspectiva del diagnóstico de necesidades como de la práctica profesional, se da una contradicción con el papel histórico de la Universidad; se plantea la contradicción entre el modelo curricular y la realidad curricular; el docente como quien actúa un currículo (Remedí)." (39)

Algunas de estas reflexiones teóricas se plantearían en un marco más amplio en el simposio "Curriculum y práctica profesional Continuidad o Ruptura?" organizado por la Universidad Autónoma de Sinaloa y en 1983 el DIE-IPN organiza un simposio sobre experiencias curriculares, que recopila trabajos que continúan sobre la línea de efectuar una reflexión crítica de las propuestas y fundamentalmente de las experiencias realizadas en torno a planes de estudio.

(39) Díaz Barriga 'La evolución del discurso...' en op. cit. p. 55.

2.2.2.2 Investigación de Alicia de Alba.

La autora distingue tres periodos del desarrollo del campo curricular en México; estos son:

- a) Influencia hegemónica del pensamiento norteamericano. Auge de la tecnología. (década de los sesenta y setenta).
- b) Génesis del discurso crítico. Fase contestataria. Formulación de alternativas. (década de los setenta y ochenta).
- c) Incorporación de la teoría crítica y otros aportes. (de 1982 a la fecha). Reflexión autocrítica.

a) Influencia hegemónica del pensamiento norteamericano. Auge de la tecnología. (década de los sesenta y setenta). A finales de la década de los sesenta, a nivel internacional, el capitalismo demanda modificaciones en los planes de estudio con el propósito de adecuar la formación de profesionistas a las necesidades imperantes del aparato productivo; y es en este momento, a nivel nacional, que se plasma una política educativa basada en el desarrollismo y existe un descontento social que se expresa en el movimiento estudiantil de 1968.

En la década de los setenta, en México, se implementa una política de modernización de la universidad, con la finalidad de que el Estado reordenara sus espacios políticos y sociales, así como, recuperar el consenso y legitimidad social perdidos a raíz de la problemática social de finales de 1968.

Esta coyuntura política se constituye como el contexto social en el cual se incorpora el modelo curricular estadounidense al discurso educativo mexicano.

Alicia de Alba señala que, este periodo se caracteriza por:

"a) el surgimiento de centros, unidades, etcétera, en instituciones de educación superior, principalmente (pero también en otros niveles educativos); dedicados a brindar apoyo didáctico-pedagógico a los profesores, así como a la formación de recursos humanos en el campo educativo.
b) La transferencia de la tecnología educativa a los países latinoamericanos y la hegemonía del discurso educativo norteamericano en el pensamiento curricular en México y América Latina; por el surgimiento del discurso curricular en México, en estrecha correspondencia con el discurso curricular norteamericano; la pérdida de capacidad negativa del pensamiento educativo en México y la búsqueda del ideal del modelo en el campo curricular." (40)

La transferencia de la tecnología educativa se realizó a través de programas apoyados por organismos multinacionales, tal es el caso de la Organización de Estados Americanos (OEA). Esta transferencia está signada por el propósito de imponer un saber científico-técnico de la educación, lo cual limitó que educadores latinoamericanos formularan modelos curriculares acordes con la realidad de sus países.

Un modelo curricular que impactó en México, fue el diseñado por Glazmán e Ibarrola; empero en este modelo se percibe una influencia de la pedagogía pragmática.

b) Génesis del discurso crítico. Fase contestataria. Formulación de alternativas. (década de los setenta y ochenta). Esta etapa se ubica en la época de elaboración de proyectos curriculares que se derivaron de la crisis de finales de la década de los sesenta.

Este período se distingue por:

* Desarrollo de modelos curriculares innovadores y crítico-sociales.

(40) Alba, Alicia de EVALUACION CURRICULAR... P. 37

* Formulación de un discurso de corte crítico, contestatario al de la tecnología educativa.

* Formulación precipitada de alternativas.

* Cierta confusión conceptual.

* Desarrollo de modelos curriculares innovadores y crítico-sociales. Estos modelos curriculares se constituyeron como respuesta a las críticas que se formularon en torno a la función social de la educación y a las prácticas educativas específicas. Estos currícula se desarrollaron más en el plano práctico-operativo que en el conceptual reflexivo. Entre dichos currículas destacan el del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCHD), el A-36 y el de las ENEP's; los dos primeros han sido esbozados por Díaz Barriga (1985). En tanto las ENEP's surgieron como respuesta a la demanda social de educación superior en la UNAM; así como, a la problemática de saturación de instalaciones de Ciudad Universitaria (CU).

Se retoma en estas escuelas (ENEP's) la noción de módulo desde la perspectiva de la funcionalidad técnica de la educación.

Otro proyecto curricular fue el plan de estudios de arquitectura autogobierno, el cual se guiaba por un cambio radical en las relaciones educativas al interior de la institución escolar, como en la vinculación con los sectores sociales mayoritarios, desde los primeros niveles del currículum, el cual está fundamentado en la preocupación política de corte autogestionario y en el plano pedagógico por la corriente de la autogestión educativa. (41)

Un rasgo característico de los currícula de las universidades críticas es:

"...-la inquietud político académica de vincular los currícula universitarios con el proyecto político-social amplio de corte

(41) Cfr. Reygadas Robles "Universidad, autogestión y modernidad (estudio comparativo de la formación de arquitectos) México, CESU-UNAM, 1988.

socialista. - En relación con lo anterior, la instauración de espacios de servicio para la comunidad instrumentados desde la universidad, tales como clínicas y despachos de asesoría jurídica."⁽⁴²⁾

• Énfasis en la reflexión y el análisis crítico, búsqueda de alternativas; confusión conceptual. En este momento destacan el simposio sobre Alternativas Universitarias, organizado por la UAM-Azcapotzalco en 1979 y el seminario de Análisis del Discurso Teórico de la Tecnología Educativa; en este simposio se retoman los postulados de la escuela de Frankfurt para realizar el análisis crítico de la tecnología educativa.

Alicia de Alba asevera que la producción conceptual, formación académica y contexto social se constituyen en una relación indisoluble y nodal. Algunos aspectos que permiten la comprensión de esta, en el inicio del discurso crítico sobre el currículum en México son:

- Influencia del discurso de la tecnología educativa.
- Ante esta influencia dominante se generó una situación de descontento en Latinoamérica.
- Los currícula que tendían a formar especialistas en educación, en la década de los cincuenta, estaban estructurados bajo una visión filosófica-idealista y técnica-aplicativa se vieron influidos por la tendencia técnica (pedagogía pragmática o científico-técnica).
- La formación de intelectuales de la educación procedentes del cono sur, se caracterizó, en algunos casos, por la filiación acrítica al pensamiento educativo de corte técnico; y otros, por la crítica a las aportaciones tradicionales de la didáctica, incorporando elementos de sociología, psicología social y psicoanálisis; y en unos más, coexistían aspectos formativos con un sólido contenido social junto con una visión tecnologicista.
- Estos grupos académicos se consolidaron en diversas instituciones de educación superior del país.

⁽⁴²⁾ Alba, Alicia de EVALUACION CURRICULAR... P. 43

c) Incorporación de la teoría crítica y otros aportes. (de 1982 a la fecha. Reflexión autocrítica. Dos situaciones llaman la atención en esta etapa:

"- El desarrollo concreto y específico de las propuestas educativas desarrolladas en la década de los setenta y su impacto en las instituciones de educación media superior y superior en el país, y
- Cierta tendencia a la consolidación de grupos y espacios dedicados al campo curricular, en el contexto general del desarrollo del campo educativo en México, en los últimos lustros." (43)

Es una etapa de madurez reflexiva en torno a la problemática curricular, y en que el contexto social, político y económico del país demanda el análisis, la reformulación y adecuación de los currícula. Se caracteriza por:

"- Desarrollo y transformación de la crítica a la tecnología educativa (de la fase ingenua a la incorporación de la teoría crítica).
- Etapa de mayor madurez reflexiva.
- Análisis de resultados obtenidos.
- Crítica y autocrítica de lo alcanzado.
- Recuperación del sentido histórico dentro del campo.
- Recuperación incipiente de la capacidad negativo-constructiva en el pensamiento educativo.
- Influencia (aun incipiente) de los teóricos de la Nueva Sociología de la Educación y del movimiento reconceptualista.
- Énfasis en el análisis curricular a través del estudio de la práctica cotidiana. Influencia de ópticas etnográficas en el campo del currículum.
- Tendencia a la consolidación de espacios y grupos de trabajo dedicados al campo curricular. Énfasis en la lucha de espacios socio-académicos.

43: ALTA, Alicia de EVALUACION CURRICULAR... P. 49

- Crisis en la relación constructor del
discurso-protagonista-escucha; la
conformación del mito del curriculum." (44)

(44) Ibidem p. 80

	INCORPORACION DEL MODELO CURRICULAR	GENERACION DE ALTERNATIVAS AL MODELO	INCORPORACION DE LA TEORIA CRITICA
<p>Díaz Barriga, Angel 'La evolución del discurso curricular en México (1970-1982) El caso de la educación superior universitaria' en REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS Vol. XV, No. 2, México, 1985, pp. 67-79.</p>	<p>INCORPORACION DEL MODELO CURRICULAR</p> <ul style="list-style-type: none"> * Se da en el contexto de las políticas de modernización de la universidad mexicana: - modernizar al país y darle una faz científica. - necesidad del estado de reordenar sus espacios de consenso y legitimación social. * Transferecia de los planteamientos 'científicos' de la pedagogía estadounidense, forma parte de los planes estratégicos de los EUA para consolidar sus espacios de hegemonía ideológica. * La difusión y aceptación de los presu- puestas centrales de la pedagogía norteamericana permite difundir y fijar los valores ideológicos del imperialismo norteamericano, tales como sociedad democrática, eficiencia personal e institucional, etcétera. * Organización departamental vs escuelas y facultades (UAM, etcétera). * Orden técnico-racional que permite un control de las instituciones educativas * Límites de conflictos de orden político * Renovación del lenguaje educativo. * Visión técnico-prescriptiva: <ul style="list-style-type: none"> - Formulación de objetivos, determinación de estrategias de instrucción y procedimientos para la construcción de un test objetivo. - Establecimiento de necesidades (diagnóstico de necesidades), determinación de 'perfiles' y procedimientos para el ordenamiento del contenido de los planes de estudio de carácter analítico, técnica mercantil y teoría de gráficas. * Aspectos fundamentales que subsisten: <ul style="list-style-type: none"> - La problemática curricular es fundamentalmente de orden técnico (soluciones casi 'mágicas'). - Por lo que es necesario estudiar -- las alternativas técnicas que se siguen en los EUA. 	<p>GENERACION DE ALTERNATIVAS AL MODELO</p> <ul style="list-style-type: none"> Propuestas innovadoras que dan mayor importancia a operación conceptual. - CCM -A-36 Medicina a) Si bien no se llega a conformar una construcción teórica de lo curricular, la reflexión en conjunto sobre los nuevos planes de estudio posibilita PRÁCTICAS EDUCATIVAS CUALITATIVAMENTE DIFERENCIADAS. b) Contradicción Básica: trabajar con elementos de la pedagogía estadounidense (en la necesidad de buscar elementos para fundamentar sus propuestas). - Modelo curricular -- explícitamente alternativo (tanto en la formulación conceptual como en la práctica). - UAM-Xochimilco (conceptos tales como: objeto de transformación y práctica profesional). <p>'Una caracterización a la que responden las problemáticas curriculares descritas (aquí), es similar a lo acontecido a finales del siglo pasado entre representantes de la didáctica tradicional (o didáctica clásica) y los representantes de escuela nueva (o didáctica activa)... El conjunto de experiencias curriculares descritas... no se encuentra desvinculado del proceso de modernización de las instituciones universitarias y, por tanto, de las características tecnocráticas que marcaron esta etapa' (p. 75).</p>	<p>INCORPORACION DE LA TEORIA CRITICA</p> <ul style="list-style-type: none"> * Desarrollo y transformación de la crítica a la tecnología educativa (de la crítica ingenua a la incorporación de la teoría crítica). * Etapa de mayor reflexión. * Análisis de los resultados obtenidos. * Crítica y autocrítica de lo alcanzado <p>Se gesta a partir de 1979 y se muestra floreciente después de 1982.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seminario Análisis del discurso de la Tecnología Educativa. Vainstein 1979. - Simposio sobre Alternativas Universitarias 1979. - Encuentro sobre diseño curricular ENEP-Aragón, UNAM, 1982. - Simposio sobre experiencias curriculares en la última década, DIE-CINVESTAV-IPN, 1983.
	<p>FORMALIZACION TECNOCRATICA</p>	<p>Y RESPUESTA FORMALIZANTE</p>	
	<p>Traslación directa de los modelos</p>	<p>Modelos alternativos (afan apresurado)</p>	
<p>Follari, Roberto. 'Respuesta al documento base sobre desarrollo curricular en FORO UNIVERSITARIO No. 15, México, STUNAM, 1982, pp. 48-53.</p>	<p>* El desarrollo del capitalismo avanzado exige la progresiva racionalización formal de todas las actividades del aparato productivo y reproductivo, incluyendo el educativo. Fines:</p> <p>a) Control disciplinario de las prácticas sociales para que no escapen a las necesidades del sistema; b) Construcción de una conciencia positivista productivista que evite el surgimiento de posiciones críticas; y c) Orientación de las actividades formativas a necesidades del aparato productivo.</p>	<p>...asumimos acuerdos con los Propósitos básicos de ruptura del círculo de la reproducción de las relaciones sociales establecidas que animan esos intentos (los modelos alternativos). Hipótesis... los esfuerzos por dar respuesta a la cuestión del curriculum llevado a un apresurado afán de proponer modelos alternativos, sin poseer a menudo suficiente fundamentación sobre sus límites epistemológicos y sociales... Práctica profesional, sistema modular, interdiscipliniedad</p>	
<p>De Alba, Alicia. 'Conformación conceptual del campo de la evaluación curricular en EVALUACION EDUCATIVA, CONCEPTIONES, PERSECCIONES Y PROPUESTAS, CESU-UNAM, México, 1986 (inédito)</p>	<p>Primer período. Influencia hegemónica del pensamiento norteamericano. Auge de la tecnología educativa (década de los sesenta y los setenta).</p> <ul style="list-style-type: none"> * Surgimiento de centros y similares dedicados a la formación de recursos humanos para la educación. * Transferecia de la tecnología educativa a los países latinoamericanos. Hegemonía del pensamiento tecnocrático. * Pérdida de la capacidad negativa (en sentido hegeliano) del pensamiento educativo en México. * Búsqueda del 'modelo' en el campo curricular (histórico y conceptual, pero eficiente y eficaz). 	<p>Segundo período. Génesis del discurso crítico. Fase contestataria. Alternativas (últimos años) y la década de los 70 y principios de la de los 80.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Formulación de un discurso contestatario al de la tecnología educativa. * Formulación precipitada de alternativas. * Énfasis en la fase del diseño. * Cierta confusión conceptual. * Fuentes centrales: <ul style="list-style-type: none"> - Seminario de Análisis del discurso de la Tecnología Educativa, ENEP-Iztacala, UNAM, 1979. - Encuentro sobre diseño curricular ENEP-Aragón, UNAM, 1982. - Simposio sobre Exp. Curriculares. 	<p>Tercer período. Segunda mitad de la década de los ochenta.</p>
<p>De Alba, Alicia. 'Conformación conceptual del campo de la evaluación curricular en EVALUACION EDUCATIVA, CONCEPTIONES, PERSECCIONES Y PROPUESTAS, CESU-UNAM, México, 1986 (inédito)</p>	<p>* Incorporación de la teoría crítica -- (Escuela de Frankfurt).</p> <ul style="list-style-type: none"> * Recuperación del sentido histórico -- dentro del campo. * Recuperación incipiente de la capacidad negativa constructiva en el pensamiento educativo. * Influencia incipiente de los teóricos de la Nueva Sociología de la Educación y de los reconceptualistas. * Énfasis en el desarrollo de la curricula a través de la práctica cotidiana. 		

2.3 PROPUESTAS TEORICO-METODOLOGICAS DE DISEÑO CURRICULAR.

Se concibe al diseño curricular como el conjunto de fases y etapas que se deberán integrar en la estructuración de un determinado curriculum e implica:

"...tomar decisiones sobre la infraestructura institucional, sobre relaciones políticas al interior de la institución (formas de contratación de personal académico, por ejemplo) y sobre formas de interpretar la realidad, con lo cual se puede llegar a oponerse, en diversas formas a poderes e intereses preestablecidos..." (45)

Cabe señalar que, el diseño curricular implica una visión del hombre y de la sociedad, así como una selección de la cultura (46), así como considerar las siguientes dimensiones (47): la manera como se concibe el problema del conocimiento (nivel epistemológico); los lineamientos que se desprenden de las teorías del aprendizaje (nivel psicológico), y la forma como se concibe el vínculo sistema educativo-sociedad.

En este apartado se esbozarán las propuestas curriculares de Bobbit (1918), Tyler (1949), Taba (1962), Arnaz (1981), Proyecto curricular de la UAM-Xochimilco y Frida Díaz Barriga et. al. (1984).

(45) Campos Miguel Angel "El curriculum como un sistema regulado de apropiación del conocimiento" en Furlán y Fasillas **DESARROLLO DE LA INVESTIGACION EN EL CAMPO DEL CURRICULUM**, México, ENEP-Istacala-UNAM, 1989 p. 101

(46) Sobre este tema ver Majenzco. Abraham "El rescate de la cultura en la modificación del currículo" en **REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS** Vol. XVII, No. 3, México, CEE, 1987.

(47) Expuestas por Díaz Barriga. Angel cit. por Díaz Barriga Frida et. al. **METODOLOGIA DE DISEÑO CURRICULAR PARA EDUCACION SUPERIOR**, México, Ed. Trillas, 1995. p. 42

2.3.1 Propuesta curricular de Franklin Bobbit.

Los miembros de las Juntas Locales de Educación y los administradores de las escuelas pretendieron aplicar las tesis tayloristas al ámbito escolar y, posteriormente al currículum. Sin embargo, el hombre que dió orientación al campo del currículum fue Franklin Bobbit en 1918. Al respecto, Furlán comenta:

"Bobbit aportó lo que podría ser la primera definición de 'currículo' preocupado por la eficiencia y el ahorro del tiempo..." (48)

En las escuelas de Gary Indiana, Bobbit aplicó los postulados del taylorismo a la administración del sistema educativo local; dichos postulados eran:

"El primer principio de la administración científica, anunció, es el uso de toda la planta todo el tiempo aprovechable...el segundo principio, reducir el número de trabajadores a un mínimo por medio de mantener al máximo de eficiencia en el trabajo de cada uno...Su tercer principio, simplemente, contemplaba la eliminación de desperdicios...El cuarto principio era trabajar el material bruto y lograr un producto final para el cual será mejor adaptado. Aplicar para la educación estos medios: Educar al individuo de acuerdo a sus capacidades." (49)

Con el cuarto principio, Bobbit transfiere, propiamente, el taylorismo al ámbito educativo, con ello se percibe que, el autor comparte e impulsa la visión tecnocrata, dado su afán eficientista y su deseo de formar (capacitar) cuadros técnicos aptos para determinados puestos de acuerdo a las capacidades de los individuos.

(48) Furlán, Alfredo "Notas y claves para una introducción en la cuestión del currículo" en Soriano y Santana op. cit. p. 18

(49) Bellack y Kliebard cit. op. Fasillas op. cit. p. 207

Para Bobbit, el objetivo de un currículo consiste en proporcionar, a los individuos, habilidades, actitudes, hábitos, apreciaciones y formas de conocimiento que los individuos necesitaran para desarrollar actividades específicas en la vida humana. Desde esta perspectiva, el currículum es una serie de experiencias que los niños y la juventud deben tener de forma tal que se logren dichos objetivos.

En el modelo curricular de Bobbit subyacen los siguientes preceptos:

- 1) La orientación general es elevar la eficacia del sistema educativo.
- 2) La función de la educación es capacitar a los individuos para el desempeño laboral.
- 3) Especificar las habilidades y niveles exactos de rendimiento a través de los objetivos.

El diseñador del currículum es quien debe descubrir los objetivos indagando qué rasgos de la actividad humana deben establecerse en los distintos objetivos; de este modo, el diseñador no plasmaría sus intereses personales, valores, ideología, etc. En síntesis, el diseñador es objetivo y, el currículum al diseñarse bajo los postulados de la administración científica y del método científico de las ciencias naturales, será objetivo y neutral.

Los planteamientos de Bobbit tienen una filiación funcionalista, dado que retoma la idea de Durkheim sobre la función social de la educación: preparar para la vida adulta, y es utilitarista y eficientista en la medida que sugiere detallar las actividades de la vida humana a fin de desarrollar un currículum que capacite para esta y proporcione habilidades técnico profesionales acorde a las necesidades del aparato productivo, esto último permitirá a los individuos insertarse en el mercado laboral.

2.3.2 Propuesta curricular de Ralph Tyler. (50)

La obra de Tyler "Principios Básicos del Currículo" publicada en 1949, trata de proponer un método racional para encarar la cuestión curricular que a pesar de su sencillez y eclecticismo aparente, se convirtió en un paradigma de extraordinaria potencia.

En el texto se aprecian entrecruzamientos de los dos paradigmas iniciales: el de Dewey y el de Bobbit. Furlán (1990:7) comenta al respecto:

"...su discurso oscila entre una persecución de la eficacia técnica social (entrelazada con el consenso a la democracia, tal cual lo quería Dewey) y una persecución de la eficacia técnica (la calidad del producto sobre la base del control técnico de la producción, como lo quería Bobbit).

Influenciado por estos paradigmas Tyler señala que educar significa modificar las formas de conducta humana, por tanto sus objetivos son los cambios de conducta que la escuela intenta obtener en los alumnos. Por ello, el autor propone como fuentes generadoras de los objetivos de aprendizaje a el alumno, la sociedad y los especialistas, y una vez, analizados los requerimientos y necesidades de cada uno de ellos, es necesario establecer una versión preliminar de dichos objetivos, como primera propuesta curricular que tiene que ser precisada y armonizada por los filtros de la filosofía y de la psicología, los cuales operan como bases que fundamentan la objetividad del currículum.

Tyler considera que para elaborar cualquier currículum y sistema de enseñanza, se deben formular las siguientes cuestiones:

(50) La síntesis de este modelo que se presenta en esta tesis es un trabajo que se realizó en el "Seminario de Evaluación y Desarrollo Curricular" en 1992.

- a) Qué fines desea alcanzar la escuela.
- b) Qué experiencias educativas pueden ofrecer mayores probabilidades de alcanzar esos fines.
- c) Cómo se pueden organizar esas actividades de manera eficaz.
- d) Cómo se puede comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos (evaluación).

a) Fines que desea alcanzar la escuela.

El autor considera como propósito medular del planteamiento curricular tener una idea de las metas que persigue la educación:

"Metas que deberán ser conscientes a fin de permitir una orientación racional y a la vez elegidas en base a un trabajo analítico que elimine la subjetividad" (31)

De ahí que, Tyler concibe como objetivo de la educación: modificar las formas de conducta humana, entendiéndolo por conducta tanto el pensamiento y el sentimiento como la acción manifiesta de los individuos.

Por ello, considera que las fuentes generadoras de los objetivos de aprendizaje sean los alumnos, la sociedad y los especialistas; por lo que es necesario descubrir los intereses, los problemas que enfrenta y los propósitos que persiguen los alumnos para así poder determinar qué cambios en sus formas de conducta debe proponerse obtener la escuela.

Entonces, es deber de la escuela y demás instituciones sociales atender a las necesidades sociales, físicas e integrativas del educando acorde con el tipo de normas de conductas significativas desde el punto de vista personal y social, con la finalidad de coadyuvar al alumno en el logro de conductas socialmente aceptables. Por lo que, el propósito de la escuela será

(31) Remedi "Racionalidad y currículum: Deconstrucción de un modelo" en Sortano y Santana pp. cit. p. 101

formar sujetos socialmente aceptables y su operación es plantear las acciones que conduzcan al logro de dichas conductas.

El desempeño eficaz del rol socialmente aceptable será la indagación que se realice en la vida contemporánea, fuera de la escuela; por lo cual se debe centrar el esfuerzo educativo en conocimientos actuales y no obsoletos, evitando así que, los estudiantes aprendan conocimientos que tuvieron validez hace cincuenta años, y buscar que la situación de la vida y de la escuela sean semejantes para que el alumno aplique lo aprendido en la escuela en situaciones vitales que se presenten al exterior de la misma. En este sentido:

"el interés en la búsqueda y análisis de la vida contemporánea se delinea para conformar un sujeto capaz de aceptar los valores de la sociedad y vivir cooperativamente a la vez que desempeñar efectivamente el rol" (52)

Los especialistas darán cuenta de: la manera en que determinada asignatura puede contribuir a la educación de los alumnos, y la manera en que se contribuirá a la formación del lego, representante típico de la ciudadanía.

Se considera, que el primer punto es de vital importancia, ya que el especialista en la materia esclarecerá cuál es el apoyo que proporciona determinada materia a la formación del alumno, de manera tal que se alcance el perfil de egreso.

Tyler sostiene que una vez obtenida la información de las tres fuentes, antes citadas, será necesario escoger, en una lista original de objetivos, aquellos que representen los valores más altos de la sociedad y que coincidan con la filosofía de la institución educativa, a fin de reducir y lograr coherencia entre los mismos. Esta filosofía definirá qué valores se estiman esenciales para una vida eficaz y satisfactoria; esto es:

(52) *ibidem* p. 102

"Aquellos valores que dentro de cada institución educativa sean los ejes directrices de la filosofía pedagógica y social y que de hecho son los que responden en forma directa al proceso de reproducción de la ideología dominante." (58)

Dichos valores sugerirán objetivos en el sentido que determinan pautas de conducta, es decir, los tipos de valores e ideales, hábitos y prácticas que propiciará un programa educativo.

Un segundo filtro a través del cual deberán pasar los objetivos sugeridos está representado por el criterio de la psicología del aprendizaje, la cual determinará los cambios que pueden propiciarse en los alumnos como consecuencia de un aprendizaje y cuáles estarán fuera de su alcance.

Este filtro permitirá comprobar si existe compatibilidad, integración y unificación coherente en el pensamiento y la acción del alumno, afin de extraer de ahí los beneficios psicológicos de la enseñanza.

Tyler concibe a los objetivos como modos generales de reacción que deben desarrollarse, y no como hábitos muy específicos que el alumno debe adquirir. De tal manera que, permiten organizar la situación educativa bajo los parámetros de conducta y contenido. En este nivel, el objetivo permitirá propiciar situaciones que produzcan cambios significativos en las pautas de conducta del estudiante, y a la vez, al contenido del sector de vida en el cual se aplicará dicha conducta.

Es así que, el propósito del objetivo es especificar el cambio de conducta que se pretende lograr en el alumno y cuya finalidad es planificar y organizar actividades didácticas que coadyuven al logro de dicho objetivo.

(58) Jardón Hernández, Venceslao S. DIFERENTES APROXIMACIONES AL CURRÍCULO P. 79

b) Actividades de aprendizaje.

Tyler (1982:65) define al aprendizaje como:

"...el resultado de experiencias personales que logra el alumno, por las reacciones que tiene ante el medio."

Por ello, el alumno debe interaccionar con las condiciones externas del medio ante las cuales éste reacciona, dando lugar a las experiencias de aprendizaje, al elegir éstas se deberán considerar los siguientes criterios:

- * La motivación de los estudiantes, a fin de que éstos obtengan satisfacciones.
- * La prevención de que las reacciones que de los estudiantes se esperan estén dentro de las posibilidades de los mismos.
- * Organizar muchas actividades para alcanzar los mismos objetivos y esperar que la misma actividad dé distintos resultados.
- * Procurar que las actividades le permitan al alumno actuar de acuerdo con el tipo de conducta que de él se espera.

Tyler enfatiza que las actividades de aprendizaje deben contemplar problemas que para el estudiante sean reales a fin de que susciten en él su reacción, al mismo tiempo que le permita asociar varios hechos e ideas antes de arribar a algún tipo de solución. Dichas actividades deben permitir al alumno comprender que significa cada uno de los pasos que encaminaron a la resolución de un problema.

c) Organización de las actividades para un aprendizaje efectivo.

Se considera necesario que al organizar las actividades de aprendizaje, se tomen en cuenta las relaciones verticales (relación de contenidos entre las asignaturas que conforman un plan de estudios con la que se cursa en un momento determinado) y

horizontales (relación de contenidos entre asignaturas que se cursan paralelamente con la asignatura que se imparte en un momento determinado) entre las distintas actividades de aprendizaje.

El autor comenta que es imprescindible tomar en cuenta dichas relaciones para no fragmentar los contenidos, porque de ser así, el alumno no podría relacionarlos con su vida cotidiana de manera eficaz. Por lo que, el problema básico a resolver en la propuesta de organización de actividades de aprendizaje será vincular dichas actividades, así como buscar múltiples reforzamientos para alcanzar del perfil de conducta deseado.

Para lograr dicha vinculación se sugieren tres criterios para la organización efectiva de las actividades de aprendizaje, éstos son: continuidad, secuencia e integración.

* Se entiende por continuidad la presentación sistemática del tipo de actividades que permiten ejercer una capacidad, a fin de que en el ejercicio reiterado de la misma en ciertos periodos de tiempo y en prácticas continuas, la apropiación de la capacidad se efectivice. En suma, se refiere a la reiteración vertical de los elementos principales del curriculum.

* La secuencia tiene relación con el desarrollo progresivo de la capacidad o actitud que se pretende inculcar. Enfatiza sobre la importancia de que cada experiencia sucesiva se base sobre la precedente, pero que avance en ancho y en profundidad en cuanto a los contenidos de aprendizaje que la materia en función abarque.

* Por integración se concibe a la relación horizontal de las actividades del curriculum, cuya relación coadyuva al alumno en lograr un concepto unificado, y que relacione su conducta con los elementos que maneja.

En síntesis, la continuidad hace énfasis en la interpretación de los elementos en la experiencia del alumno; la secuencia pone

acento en la profundidad y ensanchamiento de habilidades, cogniciones, actitudes y comportamientos que pretende inculcar en los alumnos determinada asignatura, y la integración busca unificar la conducta de los alumnos en relación a los elementos antes señalados.

Lo anterior implica considerar que, los principios organizadores deben ser considerados en términos de su significación psicológica con respecto al alumno, es decir, los criterios deben operar en la estructura psicológica del alumno, de tal forma que la organización lógica que domine la estructura del contenido, la organización de actividades de aprendizaje, el desarrollo de las capacidades presentes en los objetivos y operatizadas en situaciones educativas reestructure la organización psicológica de los alumnos.

Deberán considerarse los principales elementos estructurales sobre los cuales deberán organizarse las actividades de aprendizaje. Estos aparecen en diversos niveles:

- * asignaturas específicas
- * temas más amplios (áreas)
- * educación general combinada con sectores amplios o con asignaturas (curso)
- * un programa total, sea una unidad.

La estructura organizativa de las actividades por lecciones, temas o unidades dificultan establecer la continuidad, secuencia e integración, por lo que Tyler presenta como alternativa una estructura modular.

La planificación de una unidad de organización requiere :

- * Unificar las asignaturas, áreas o programas modulares.
- * Concordar con los principios generales de organización dentro de cada uno de los sectores convenidos, es decir, establecer la

continuidad, secuencia o integración de las actividades.

- * Elaborar planes flexibles o unidades generadoras.
- * Adoptar planificaciones conjuntas entre el profesor y el alumno con referencia a las actividades especiales de cada clase.

d) Evaluar la eficacia de las actividades de aprendizaje. (54)

La evaluación, para Tyler, tiene por objeto descubrir en qué medida las experiencias de aprendizaje producen los resultados pretendidos; se requiere determinar tanto los aciertos como los errores.

En este sentido significa, determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación. Será necesario contar con procedimientos de evaluación que permitan verificar todos los tipos de conducta explícitos en cada uno de los objetivos principales de la educación.

El único procedimiento eficaz para saber si los alumnos han adquirido tipos determinados de conducta, es ofrecerles la oportunidad de mostrar esa conducta, la cual debe ser resumible y mensurable.

Los criterios que debe respetar un instrumento de evaluación son: objetividad, confiabilidad, y validez.

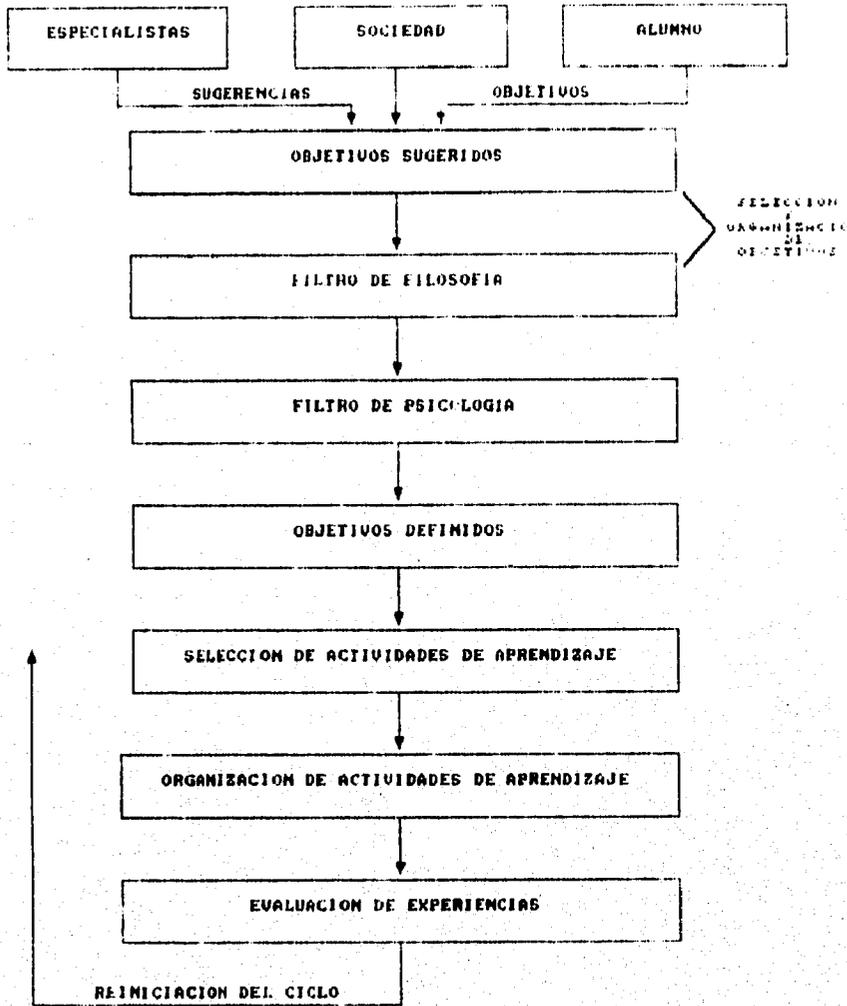
* La objetividad puede conseguirse aclarando las especificaciones para clasificar la conducta que se desea evaluar.

* La confiabilidad es la exactitud y precisión de un procedimiento de evaluación.

* La validez indica en qué medida un elemento de evaluación está capacitado para proporcionar una prueba real de la conducta que se pretende medir.

(54) Véase "Modelo de Evaluación de Tyler" en CAPITULO I

MODELO PEDAGOGICO LINEAL DE R. TYLER



FUENTE: DIAZ BARRIGA Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares en PERFILES EDUCATIVOS No. 18, México, CISE-UNAM, 1988.

2.3.3. Propuesta curricular de Hilda Taba.

La autora señala que en la década de los sesentas se carecía de una metodología para la elaboración del currículo, por lo que plantea la necesidad de una teoría curricular que no sólo defina la problemática de la elaboración del currículo sino que también elabore un sistema de conceptos que deban emplearse para determinar la relevancia de estos datos con respecto a la educación. Con ello se facilitaría el traslado de la teoría a la práctica.

Taba define al curriculum como un plan para el aprendizaje, por lo tanto debe incluir una secuencia evolutiva y debe prescindir de una estructura fragmentaria. Por lo que:

" Todos los currículos,... se componen de ciertos elementos, generalmente se parte de una determinación de metas y objetivos específicos, lo que indica algún tipo de selección y organización del contenido, y destaca ciertos modelos de aprendizaje y enseñanza...incluye un programa de evaluación de los resultados." (55)

De esta manera, sugiere fundamentar la elaboración del curriculum en una teoría curricular. Asimismo, considera que al invitar a los docentes a experimentar aspectos particulares del curriculum y luego, sobre la base de tales experiencias se planeará su estructura, con ello el diseño del curriculum asumiría una nueva dinámica.

Esta propuesta curricular puede dividirse en dos aspectos: a) Aquellos factores sobre los cuales debe partir el análisis de la sociedad, la cultura y el aprendizaje, y b) Las etapas que conforman el diseño.

(55) Taba, Hilda ELABORACION DEL CURRÍCULO, Buenos Aires, Ed. Troquel, 1974.

a) Factores a considerar para el análisis de la sociedad, la cultura y el aprendizaje.

Para que la elaboración del curriculum sea un procedimiento científico y racional deben adoptarse criterios válidos que provengan de la tradición, las presiones sociales y los hábitos establecidos. Los factores a considerar son el estudiante, el proceso de aprendizaje, las exigencias culturales y el contenido de las disciplinas. Por ende, la planeación curricular debe partir del análisis de la sociedad, la cultura y el aprendizaje, con el objeto de determinar los propósitos de la escuela y la naturaleza de su curriculum; asimismo brindar una guía para determinar los objetivos de la educación, la selección del contenido y decidir sobre qué habrá de insertarse en las actividades de aprendizaje.

b) Etapas que conforman el diseño curricular.

El conocimiento que se deriva de las fuentes descritas debe ser analizado mediante ciertos criterios de valores que procedan de la filosofía, de los principios e ideales democráticos o de cualquier otro origen. De igual manera, se debe analizar el orden de adopción de las decisiones, el modo en que se realizan a fin de verificar que todos los aspectos relevantes han sido considerados. Dicho orden es:

1. Diagnóstico de necesidades.
2. Formulación de objetivos.
3. Selección del contenido.
4. Organización del contenido.
5. Selección de las actividades de aprendizaje.
6. Organización de las actividades de aprendizaje.
7. Determinación de lo que se va a evaluar y las maneras y medios de hacerlo.

En síntesis para Tabat:

"la planeación del currículo así como su elaboración es una tarea compleja en la cual deben intervenir varios sujetos que aporten ideas para las decisiones finales en torno al currículo, todo ello a partir de una concepción del concepto de currículo y de una teoría curricular; considera sumamente importante la participación del docente en la toma de decisiones, pero sobre todo aportaciones teóricas que fundamenten la propuesta; recomienda varias fuentes para aportar ideas, éstas deben de partir del análisis de la sociedad, la cultura y el aprendizaje..." (56)

Las etapas de el diseño curricular abarcan:

1. Diagnóstico de necesidades. Puesto que los antecedentes de los estudiantes varían, es necesario reconocer los vacíos. Por ende, el diagnóstico permite determinar cómo deber ser el currículum de una determinada población escolar de acuerdo a las características de su población.

2. Formulación de objetivos. Esta etapa brinda una plataforma esencial para el currículum. Tabat señala que los objetivos determinan qué contenido es importante y cómo habrá de ordenarse. Dos de los principios para su formulación es saber el nivel cognoscitivo del grupo de estudiantes al que van dirigidos, así como identificar la finalidad del estudio de la asignatura para la cual se han de elaborar.

(56) Trejo González, María de los Angeles. LOS MODELOS DE PLANIFICACION CURRICULAR Y SUS DETERMINACIONES PSICOLOGICAS México, ENEP-Acollón-UNAM, 1990. p. 9

3. La selección y organización del contenido de un currículum.
comprender:

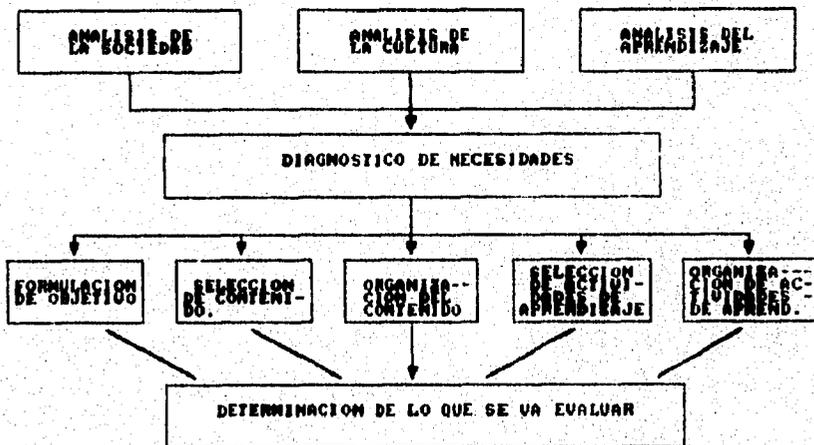
"...otros criterios, además de los objetivos, como su validez e importancia, la noción de diferencias concretas entre los diversos niveles del contenido y las resoluciones para determinar en qué etapa de la evolución han de ser introducidos. Incluye, asimismo, la consideración de las continuidades y las secuencias en el aprendizaje y los cambios que experimenta la capacidad de aprender."(57)

4. Selección y organización de las actividades de aprendizaje.
Esta etapa incluye aspectos referentes a las estrategias para la elaboración de conceptos y el eslabonamiento en la formación de actitudes y sensibilidades. Se encaran problemas tales como el modo más apropiado para trasladar el material de estudio a una experiencia de aprendizaje, o la manera de proyectar estas experiencias para adaptarlas a las variaciones en cuanto a la capacidad de aprender: las motivaciones y las estructuras mentales.

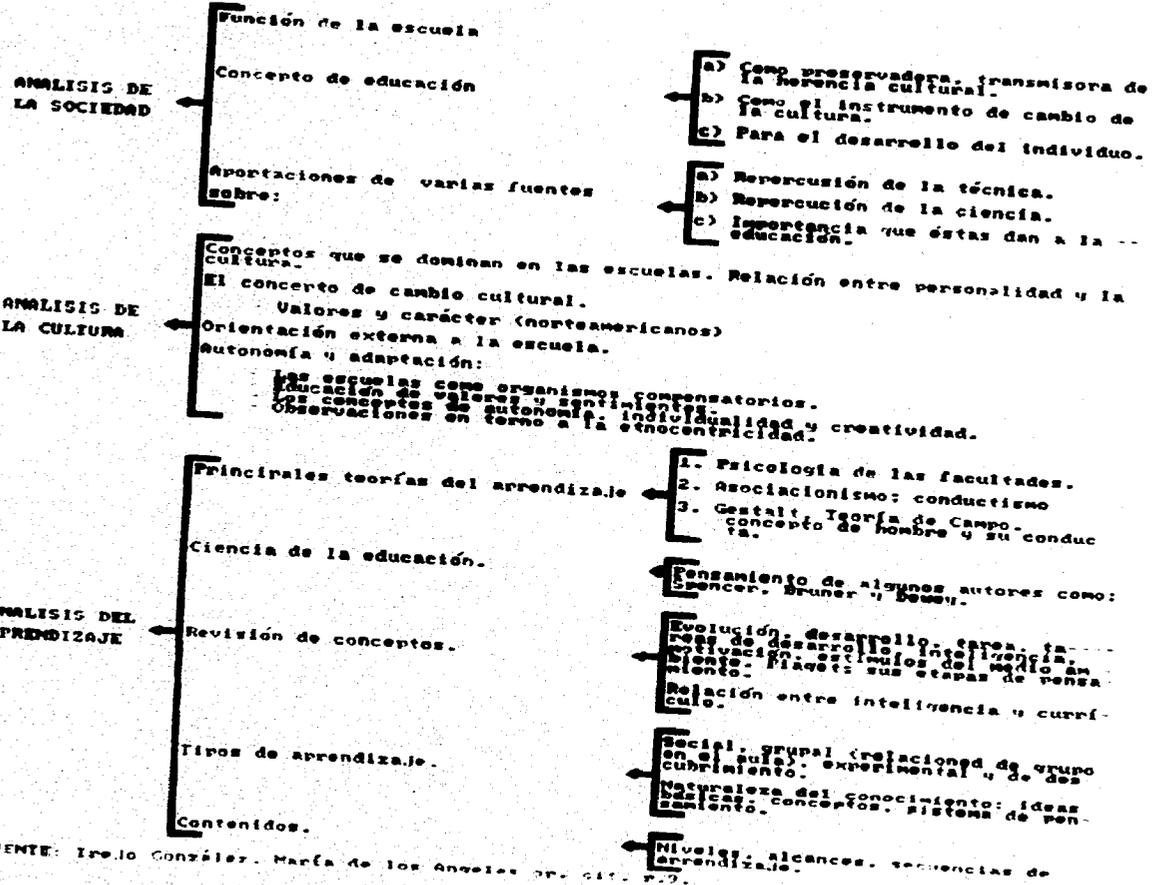
5. Determinación de lo que se va a evaluar. En esta etapa se determinan en qué consisten los cambios de conducta y estimarlos con relación a los valores preestablecidos con los objetivos, a fin de descubrir en qué medida se lograron los objetivos de aprendizaje. Por ello, se requiere de métodos de evaluación tales como: tests, registros, observaciones sobre la conducta, el rendimiento, así como determinar las funciones, criterios, técnicas de un programa de evaluación.

(57) Taba, Hilda op. cit.

MODELO PEDAGOGICO DE HILDA TABA



FUENTE: HILDA TABA, *LA PLANIFICACION CURRICULAR Y SUS DETERMINACIONES PSICOLOGICAS*. MEXICO, ENEP-ACATI-UNAM, 1998.



FUENTE: Irene González, María de los Angeles pp. 411, 412.

2.3.4 Propuesta curricular de José A. Arnaz.

Arnaz concibe al currículum como:

"...un plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinado de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa...es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se quiera organizar; en otras palabras, es una construcción conceptual destinada a conducir acciones, pero no es las acciones mismas..."(38)

Para él, elaborar el currículum es un trabajo complejo, en el cual se crean y articulan cuatro elementos: a) Formulación de objetivos curriculares, b) Elaboración del plan de estudios, c) diseño del sistema de evaluación y, d) Elaboración de cartas descriptivas.

a) La formulación de objetivos curriculares, es importante dado que, proporciona una descripción global de los aprendizajes que deben producirse al término de un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje, encontrando la razón de ser, la justificación y la dirección de dicho proceso. A través de los objetivos se coadyuva a satisfacer las necesidades sociales.

Esta etapa implica cuatro subetapas:

- * Precisar las necesidades que se atenderán.
- * Caracterizar al alumno insueto.
- * Elaborar el perfil de egreso.
- * Definir los objetivos curriculares.

(38) Arnaz, José A. LA PLANEACION CURRICULAR 2da. edición, México, Ed. Trillas, 1968. p. 9

* Precisar las necesidades que se atenderán. Una determinada institución educativa es un sistema y sus propósitos definen qué necesidades atiende, estos propósitos, a su vez, están determinados por los del suprasistema al que pertenece. Esto plantea cuatro pasos principales, a seguir en esta subetapa.

- Identificar los propósitos del sistema y del suprasistema. Para ello es menester examinar los documentos oficiales que consignen explícitamente al sistema y al suprasistema, además de analizar la legislación aplicable y los principios políticos, filosóficos y científicos que norman al sistema y suprasistema.

- Seleccionar las necesidades que se atenderán, e decir, distinguir las necesidades sociales que se pueden satisfacer mediante el proceso enseñanza-aprendizaje.

- Jerarquizar las necesidades seleccionadas, ello implica valorarlas de acuerdo con los propósitos institucionales.

- Cuantificar las necesidades seleccionadas, es la operación destinada a precisar la magnitud de cada una de las necesidades seleccionadas.

* Características del alumno insumo. Identificar las características del alumno en situación de ingreso permite prever las posibilidades de transformación del alumno al interior del sistema escolar, así como las estrategias y medios que se adaptan a las características del educando. Entre dichas características están: edad, escolaridad, nivel socioeconómico, antecedentes culturales, salud, coeficiente intelectual, entre otros.

* Elaboración del perfil de egreso. Se trata de describir las características que adquirirá el alumno, quien es producto de una institución educativa. Dichas características deben ser resultado de una transformación intencional que se espera en el alumno, a fin de satisfacer determinadas necesidades sociales.

Entre las características (59) que deben incluirse en un perfil están: áreas del conocimiento en las cuales el alumno tendrá un cierto dominio, lo que será capaz de hacer en ellas, los valores y actitudes que probablemente habrá asimilado y las destrezas que habrá desarrollado.

* Definir los objetivos curriculares. En esta subetapa se pretende determinar los logros o fines que se van a tratar de alcanzar, teniendo en cuenta las necesidades sociales existentes, las características del alumno insumo y el perfil de egreso.

Los objetivos curriculares deben ser formulados como:

"...los objetivos más generales del aprendizaje que deberá producirse mediante un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje." (60)

b) Elaboración del plan de estudios. En palabras de Arnaz (1908:29):

"Un plan de estudios es una descripción general de lo que ha de ser (o puede ser) aprendido, a la que debe complementársele con las descripciones minuciosas contenidas en las cartas descriptivas. La función de los planes de estudio es la de permitirnos comunicar y examinar una gran cantidad de aprendizajes, así como su orden y secuencia."

Elaborar un plan de estudios implica seleccionar los contenidos, derivar objetivos particulares de los objetivos curriculares y estructurar los cursos del plan de estudios.

* Seleccionar los contenidos consiste en elegir objetos de aprendizaje que son pertinentes para el logro de objetivos curriculares previamente formulados.

(59) *Ibidem* p. 24

(60) *Ibidem* p. 20

* Derivar objetivos particulares de los objetivos curriculares implica formular objetivos que describan la clase de conducta que adquirirán los alumnos en relación a los contenidos seleccionados para el plan de estudios.

* Estructurar los cursos del plan de estudios, mediante los cuales se proporcionará el logro de los objetivos particulares, así como de la secuencia a seguir. La naturaleza de cada curso depende de los objetivos para los que es medio, y de consideraciones de orden pedagógico, lógico, psicológico, epistemológico y administrativo, principalmente.

Los cursos que conforman un plan de estudios asumen una esencia diferente si el plan de estudios está organizado por disciplinas, áreas o módulos.

c) Diseñar el sistema de evaluación. Esta etapa requiere definir las políticas del sistema de evaluación, seleccionar los procedimientos de evaluación y caracterizar los instrumentos de evaluación requeridos.

* Definir las políticas del sistema de evaluación, se refiere a la actividad en la que se crean las normas que orientan las decisiones en torno a los fines, procedimientos y medios de evaluación. Para elaborar estas normas se debe considerar «u»:

- El marco jurídico de la institución.
- Los principios políticos, filosóficos y científicos de la misma.
- Los objetivos curriculares.
- La naturaleza de los contenidos seleccionados para el plan de estudios, así como la organización del mismo.

(d4) ibidem p. 34

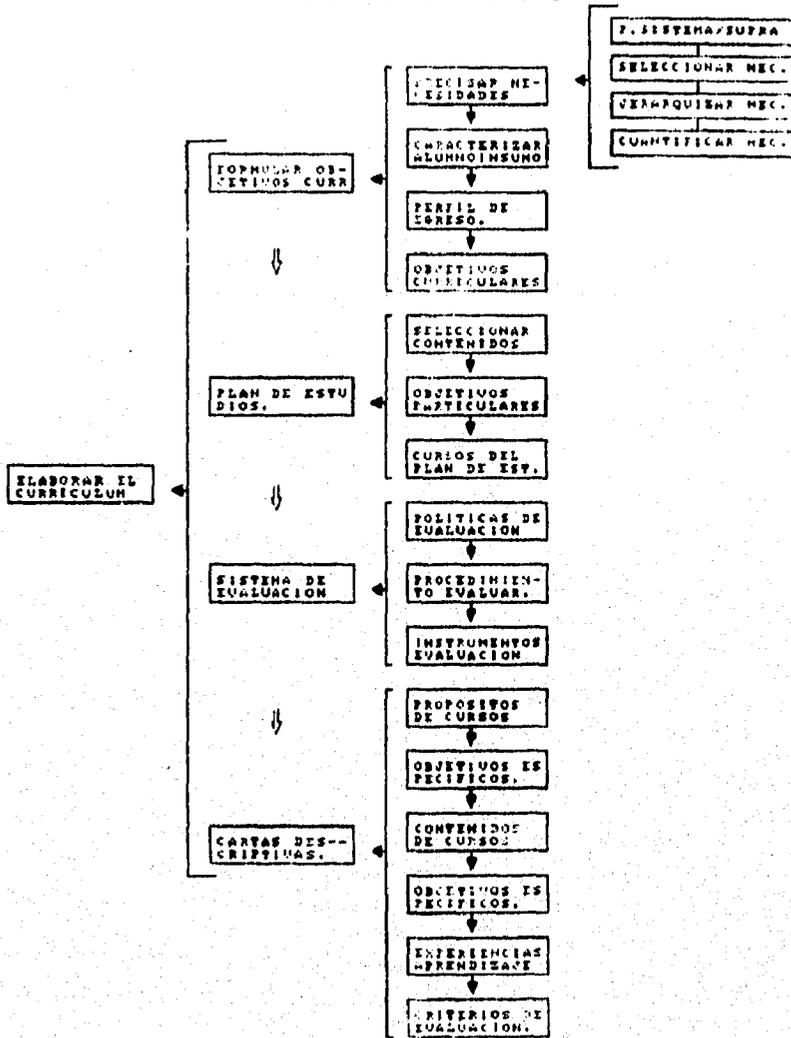
* Seleccionar los procedimientos de evaluación consiste en elegir los métodos y técnicas que mejor respondan a las necesidades de evaluación de los aprendizajes, conforme a las políticas previamente definidas.

* Caracterizar los instrumentos de evaluación, es decir, estipular cómo serán dichos instrumentos.

d) Elaboración de cartas descriptivas (d2), éstas son un documento que sirve como medio de comunicación entre profesores, alumnos y administradores. El autor retoma el diseño de cartas descriptivas propuesto por Gago Huguet (1987).

(d2) vid Gago Huguet. ELABORACION DE CARTAS DESCRIPTIVAS. GUIA PARA PREPARAR EL PROGRAMA DE UN CURSO. México, Ed. Trillas, 1987 115 pp.
o Vid infra. Propuesta metodológica para elaborar cartas descriptivas en CAPITULO III.

MODELO PEDAGOGICO DE ANNAZ



FUENTE: Annaz LA PLANEACION CURRICULAR México, Ed. Trillas, 1995 p. 66

2.3.5 Propuesta curricular de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). (43)

El surgimiento de la UAM, se da a partir del contexto político-social del país, de los planteamientos de la política educativa, y por la composición de su personal académico y directivo.

* Contexto general del país. Después del movimiento estudiantil de 1968, se plantea la necesidad de:

"...una reforma universitaria acorde con el modelo de desarrollo capitalista y a las fuerzas que iban constituyendo su hegemonía en la coyuntura económico-política del país. Esto exigía dar mayor elasticidad a los canales políticos, así como modificar el conjunto de la educación superior, la estructura académica, sus métodos y contenidos, y adecuar las formas de participación, decisión y gestión." (44)

La UAM respondía a un modelo universitario que se caracterizaba por:

"...desconcentración de la población estudiantil, y con una limitación a quince mil alumnos; incorporar un cierto pluralismo político, reorganizar los currículos con base en la priorización de la funcionalidad para el desarrollo, buscando nexos directos con las necesidades de la producción y con la participación en ella y en los servicios;..."(45)

(43) La descripción de esta propuesta se fundamenta en el artículo de Díaz Barriga et. al. "El diseño curricular en la Universidad Autónoma Metropolitana (Un estudio exploratorio desde la práctica docente)" en REVISTA DE LA EDUCACION SUPERIOR y en Díaz Barriga "La propuesta curricular estadounidense y la modular por objetos de transformación" en ENSAYOS SOBRE LA PROBLEMÁTICA CURRICULAR, México, Ed. Trillas, 1969, p. 15-36

(44) Díaz Barriga "El diseño..." en op. cit. p. 39.

(45) Díaz Barriga et. al. "Capítulo I. Antecedentes" en Soriano y Santana op. cit. p. 288.

* La política educativa del sexenio de Luis Echeverría contemplaba los siguientes lineamientos:

- Intentar formas de organización académica y administrativa que permitiera afrontar la problemática de aprendizaje, de atención a las necesidades sociales y de desarrollo nacional, así como a la flexibilidad académica y a la titulación rápida.
- Atender el crecimiento de la población estudiantil.
- Se incorporaría a su estructura una amplia participación organizada de los sectores universitarios: estudiantes, profesores y trabajadores.
- Se adoptaría una estructura departamental. El vínculo investigación-docencia-servicio es una característica básica del proyecto.
- La UAM tendría por objeto: "Impartir educación superior (...) procurando que la formación de profesionales corresponda a las necesidades de la sociedad. II. Organizar y desarrollar actividades de investigación humanística y científica, en atención primordialmente a los problemas nacionales y en relación con las condiciones del desenvolvimiento histórico, y III. Preservar y difundir la cultura.

* Tendencias político-académicas que inciden en el proyecto. En 1974, la UAM tiene como rector al Doctor Enrique Villarreal, por lo que en sus inicios la universidad cuenta con especialistas que conocían la problemática de la enseñanza universitaria de la salud en América Latina.

Asimismo, entre los principales profesores destacaban algunos herederos del movimiento estudiantil de finales de la década de los sesenta.

1. Aspectos pedagógicos subyacentes en la propuesta curricular.

El proyecto plantea la relación universidad-sociedad:

"Se entiende a la universidad como una instancia formadora de profesionistas, que a partir de una relación distinta con la producción, desde la perspectiva de su práctica profesional (emergente), se encargará de satisfacer las necesidades de las grandes mayorías de la población." (66)

El perfil profesional se elaboró desde la concepción de práctica profesional como práctica social.

Las corrientes educativas que subyacen en la propuesta son: la pedagogía de la liberación, la pedagogía autogestionaria, la concepción de grupos operativos, la epistemología genética y el planteamiento de la interdisciplinariedad.

* Pedagogía de la liberación que refleja los principios de Freire, tales como que el estudiante es creador de su propio aprendizaje, mediante una relación dialógica entre docente-alumno, un conocimiento problematizador del conocimiento en su relación con la realidad a fin de transformarla, comprenderla y explicarla.

* Pedagogía autogestionaria se desarrolla al definir la gestión del docente como un organizador del aprendizaje.

* Grupo operativo, bajo esta concepción se concibe a la educación como un proceso, la participación del maestro en el aula de acuerdo con principios no directivos, la transformación de la realidad como relectura de la misma y de la interdisciplinariedad en el abordaje del conocimiento.

(66) *Ibidem* p. 239

(67) Díaz Barriga remite a Lapassade G. LA AUTOGESTION PEDAGOGICA, Madrid, En Garnica, 1978.

* Epistemología genética, postulada por Jean Piaget, está presente en la definición de esquemas de acción como propuesta didáctica para la organización del conocimiento.

* Interdisciplinariedad. Se pretendía una integración de múltiples enfoques disciplinarios para encarar y dar solución a una problemática específica.

2. Diseño curricular.

El diseño curricular propone elementos que permitan analizar la relación práctica de la profesión y la producción económica.

Se resalta la concepción modular, en donde el módulo es una unidad en sí misma, dado que considera:

"...teórica y prácticamente la totalidad de un proceso definido por un problema concreto, llamado objeto de transformación" (6)

De esta manera se investiga un problema eje que ordena información, alimenta la investigación que adquiere una dimensión didáctica, y relaciona al estudiante con la comunidad mediante el servicio. Es decir, el alumno aprende a investigar investigando problemas de la realidad, que serán analizados y resueltos a la luz de múltiples enfoques disciplinarios.

Por otro lado, se enfatiza la integración docencia-investigación-servicio.

La docencia se convierte en una acción de investigación, estudio y discusión que se da conjuntamente con los alumnos. El docente es un recreador del conocimiento. En tanto la investigación se asume como un procedimiento de aprendizaje;

(6) Velasco Ugalde. Núm. cit. p. 240. Díaz Barriga "Capítulo 1... op. cit. p. 240

finalmente, el servicio se percibe como una expresión de las relaciones de la universidad con la sociedad, que modifica la forma de concebir el conocimiento. Es a través del servicio que se introduce a la praxis en la formación profesional.

Es así que, la teoría curricular modular por objetos de transformación consta, según Díaz Barriga (1995), de un marco referencial, práctica profesional, módulos (elección de objetos de transformación), elaboración de módulos y evaluación.

* Marco referencial:

"Una aproximación a la evolución histórica de las prácticas profesionales requiere del análisis de la formación económico-social en las que se dan tales prácticas. Este tipo de análisis constituye lo que la propuesta curricular modular por objetos de transformación denomina marco de referencia para los planes de estudio." (99)

* Práctica profesional. Este concepto ofrece la posibilidad de entender las características histórico-sociales de las diversas formas de ejercer una profesión. Dado que las prácticas profesionales están determinadas socialmente, se requiere estudiar las estructuras económico-sociales que afectan el ejercicio de una profesión.

* Organización curricular por módulos. En el nivel epistemológico, los módulos se organizan desde la elección de problemas relevantes de la realidad. A estos se les denomina objetos de transformación, que serán abordados desde su múltiple dimensión conceptual y desde la acción práctica sobre ellos; de este modo el estudiante transforma el objeto y se transforma a sí mismo.

(99) Díaz Barriga "La propuesta curricular... op.cit. p. 22

En el nivel psicológico. Acorde con la concepción de objetos de transformación, se recurre a la tesis constructivista de Piaget que postula que el acto de conocimiento implica acciones cognoscitivas de construcción. De esta manera:

"...el individuo forma un esquema de acción como resultado de su experiencia (interacción con su medio). Este medio le permite actuar en relación con su entorno, a través de procesos de asimilación y acomodación." (70)

Bajo estos presupuestos se reduce el número de asignaturas y se aumenta el número de horas que el docente y alumno dedican a un objeto de estudio.

En cuanto al nivel institucional, la propuesta curricular sostiene la necesidad de articular docencia-investigación-servicio y consolidar una planta docente de tiempo completo, a fin de lograr la profesionalización de la docencia.

* Elaboración de módulos (mapa curricular). La propuesta curricular considera que es la resolución de un problema lo que exige, en un momento dado, el orden de cierto tipo de información, la cual no procede de la lógica de la disciplina, ni respeta los límites formales establecidos para cada asignatura. De esta manera, el objeto de transformación ejerce una función organizativa globalizadora de contenidos de la enseñanza.

* Evaluación curricular. En virtud de que ésta intenta relacionarse con todas las partes que conforman el diseño curricular, la evaluación consistiría en visualizar si el currículum contempla los siguientes aspectos:

- La integración docencia-investigación-servicio.
- Relación entre teoría y práctica.

(70) ibidem p. 30

- Relación universidad-sociedad.
- Organización de módulos a partir de la concepción de objetos de transformación.
- Organización del diseño a partir del análisis crítico de las prácticas profesionales.

Cabe señalar que es necesario construir un marco teórico-metodológico para llevar a cabo la evaluación curricular acorde con los lineamientos teórico-epistemológicos de esta propuesta curricular.

2.3.6 Propuesta curricular de Frida Díaz Barriga et.al.

Las autoras conciben al currículo como una conclusión deducida de un proceso dinámico de adaptación al cambio social y al sistema educativo. Específicamente:

"...el currículo es el resultado del análisis del contexto, del educando y de los recursos, que también implica la definición de fines, de objetivos, y especifica medios y procedimientos para asignar recursos." (71)

Por ende, sostienen que deben analizarse las facetas internas y los efectos social, político y económico que permean al currículo.

La metodología de diseño curricular, que proponen, puede generalizarse a carreras de índole social y humanística a nivel educación superior, intenta ser general y operativa, y contempla aspectos que se consideran esenciales académicamente. Consta de cuatro etapas generales:

- a) Fundamentación de la carrera.
- b) Elaboración del perfil profesional.
- c) Organización y estructuración curricular.
- d) Evaluación continua del currículo.

Estas etapas implican subetapas, actividades específicas de cada una de estas subetapas, así como los medios utilizados en cada etapa.

A continuación se describirán brevemente, la metodología de diseño curricular que se propone.

(71) Díaz Barriga, Frida en op. cit. p. 10.

a) Fundamentación de la carrera profesional.

Esta etapa implica una serie de investigaciones previas, consideradas evaluaciones que sustentan y apoyan el por qué de la creación de una determinada carrera y por qué esa carrera es la más adecuada para resolver la problemática social detectada.

Las subetapas que contempla la fundamentación de la carrera son:

- * Investigación de las necesidades que abordará el profesionista.
- * Justificación de la perspectiva a seguir como la más viable para incidir en las necesidades detectadas.
- * Investigación del mercado ocupacional.
- * Investigación de las instituciones nacionales que ofrecen carreras a fines a la propuesta.
- * Análisis de los principios y lineamientos universitarios pertinentes.
- * Análisis de la población estudiantil.

- * Investigación de las necesidades que abordará el profesionista.

Determinar las necesidades sociales requiere definir los propósitos, los objetivos que se persiguen y los recursos de que se disponen, por ello se requiere elaborar un modelo de sociedad deseado. Asimismo, es necesario identificar la realidad social⁽⁷²⁾, analizando los factores que conforman los sistemas político, cultural y económico que conforman el macrosistema social.

Lo anterior se requiere a fin de realizar el diagnóstico universitario que incluye tres elementos:

(72) "La realidad social es un gran sistema que engloba como subconjuntos a varios sistemas y subsistemas que interactúan dinámicamente entre sí" Taborga cit. por Frida Díaz Barriga op. cit. p. 63

- La descripción de la situación de la realidad universitaria. (diagnóstico situacional).
- La explicación causal de dicha situación (diagnóstico causal).
- Alguna pauta de valor implícito o explícito que defina el estado en que se encuentra la situación universitaria. (diagnóstico valoral)

Las actividades que conforman esta subetapa son:

- Obtención de información objetiva de la situación real de la sociedad.
- Determinación de la situación ideal de la sociedad.
- Determinación de la distribución de los beneficios de los servicios profesionales.
- Determinación de los problemas sociales.

* Justificación de la perspectiva a seguir como la más viable para incidir en las necesidades detectadas.

En esta subetapa deben seleccionarse las ideas que constituyen principios, normas, etc., de una disciplina; también es necesario que se enlisten las técnicas y procedimientos de las disciplinas que puedan abordar la problemática detectada y que se analice cuáles aspectos de la problemática son más factibles de solucionar.

La actividad que implica es:

- Análisis de la viabilidad de la disciplina y su participación en el área problemática.

* Investigación del mercado ocupacional para el profesionista.

Esta subetapa implica las siguientes actividades:

- Análisis de información directa o indirecta sobre los posibles sectores o áreas de trabajo del profesionista, en las cuales podría

plantear soluciones con base en las necesidades detectadas.

--- Análisis de las oportunidades de empleo del profesionista en los diferentes sectores e instituciones.

--- Identificación de la relación del trabajo del profesionista con el de otros profesionales.

* Investigación de las instituciones nacionales que ofrecen carreras afines a la propuesta.

Las actividades a realizar en esta subetapa son:

--- Localización de instituciones que imparten la carrera de interés y las afines en el país; investigación del grado académico y el título que otorgan.

--- Análisis de los resultados alcanzados por las instituciones que ofrecen carreras afines. Para lo cual, es necesario realizar un análisis de los egresados, análisis de las tesis profesionales a exámenes globales, análisis de conocimientos y habilidades alcanzados por los egresados, análisis de la adecuación del plan vigente a las necesidades sociales y al mercado laboral, análisis de los factores condicionantes de la deserción, y análisis de la frecuencia de aprobación o reprobación de los estudiantes.

* Análisis de los principios y lineamientos universitarios pertinentes.

En esta subetapa se señalan las siguientes actividades:

--- Revisión de documentos que establecen los principios universitarios que regirán la creación de la carrera.

--- Identificación de leyes y reglamentos relativos a la educación.

--- Identificación y análisis de requisitos que exige la institución para la elaboración de planes y programas.

--- Identificación y análisis de requisitos para ingresar a la carrera.

--- Investigación de límites de tiempo para cursar la carrera y de cupo para ingresar a la misma.

* Análisis de la población estudiantil.

Las actividades a realizar en esta subetapa son:

- Estudio de las características relevantes de la población estudiantil.
- Decidir la participación del estudiante.
- Análisis de los objetivos del nivel escolar anterior.
- Análisis de la preparación académica de los estudiantes.
- Análisis de las estrategias y técnicas de aprendizaje empleadas por los estudiantes, es decir, análisis de sus hábitos de estudio.
- Identificación del nivel socioeconómico de los estudiantes.

Los medios que se requieren en esta etapa son: Consulta a documentos y bibliografía, entrevistas y encuestas a funcionarios y expertos en diversas áreas.

b) Elaboración del perfil profesional.

Se concibe al perfil profesional como:

"...la determinación de las acciones generales y específicas que desarrolla un profesional en las áreas o campos de acción (emanados de la realidad social y de la propia disciplina) tendientes a la solución de las necesidades sociales previamente advertidas." (73)

Los elementos que conforman un perfil profesional, desde el punto de vista de Frida Díaz Barriga (1995: 91), son:

"...las áreas de conocimientos generales y laborales en las que se desempeñará el profesionista, las acciones o tareas que dentro de ellas se realizarán en función de las necesidades detectadas y las poblaciones beneficiarias de la labor del profesionista."

(73) Ibidem p. 89

Las tareas o acciones deberán definirse a partir de las necesidades sociales detectadas a las cuales tratará de dar solución el profesionista, los resultados de las investigaciones tendientes a determinar el posible mercado laboral, y el análisis que se haga de las disciplinas que podrían aportar elementos para la solución de los problemas.

Las subetapas que conforman la fundamentación del perfil profesional son:

- * Investigación de los conocimientos, técnicas y procedimientos de las disciplinas seleccionadas para la solución de los problemas detectados.
- * Investigación de las áreas en las que podría intervenir el trabajo del profesionista.
- * Análisis de las tareas potencialmente realizables por el profesionista.
- * Determinación de niveles de acción y poblaciones donde podría intervenir el trabajo del profesionista.
- * Desarrollo de un perfil profesional a partir de la integración de las áreas, tareas y niveles determinados.
- * Evaluación del perfil profesional.
- * Investigación de los conocimientos, técnicas y procedimientos de las disciplinas seleccionadas para la solución de los problemas detectados.

Las actividades a seguir son:

- Análisis de las áreas de conocimiento de la disciplina.
- Identificación de las técnicas, métodos y procedimientos que puedan utilizarse en el campo de acción y su agrupación de acuerdo a su funcionalidad.

* Investigación de las áreas en las que podría intervenir el trabajo del profesionalista.

Para esta subetapa se proponen las siguientes actividades:

--- Determinación de las áreas en las que elaborará el profesionalista con base en las investigaciones sobre las necesidades que serán abordadas, el mercado ocupacional y los conocimientos, técnicas y procedimientos de las disciplinas seleccionadas.

--- Definición y delimitación de cada área identificada en el punto anterior.

* Análisis de las tareas potencialmente realizables por el profesionalista.

Las actividades que contempla esta subetapa son:

--- Selección de las tareas que efectuará el futuro profesionalista con base en las investigaciones sobre las necesidades detectadas, el mercado ocupacional y los conocimientos, técnicas y procedimientos de la disciplina.

--- Definición de cada tarea, seleccionada en el punto anterior.

--- Jerarquización de las tareas, por medio del establecimiento de niveles de generalidad e inclusividad entre las mismas.

* Determinación de niveles de acción y poblaciones donde podría intervenir el trabajo del profesionalista.

Las actividades a seguir son:

--- Identificación de los niveles de acción y las poblaciones en que puede desarrollar su trabajo el profesionalista, con base en la estructura actual del sistema en el cual se realizaron las investigaciones con respecto a las necesidades detectadas y el mercado ocupacional.

--- Definición y delimitación de cada nivel de acción y de la población identificada en el punto anterior.

* Desarrollo de un perfil profesional a partir de la integración de las áreas, tareas y niveles determinados.

En esta subetapa se propone la interrelación de las áreas de conocimiento, las acciones o tareas y las poblaciones beneficiarias, por medio de una matriz de tres dimensiones, en la cual, según Frida Díaz Barriga (1995:94):

"Cada una de las casillas de la matriz representa la conjunción de áreas, tareas y poblaciones, y cada una de las caras corresponde a tareas o acciones, poblaciones y áreas de conocimiento, respectivamente..."

Las actividades sugeridas en esta subetapa son:

--- Elaboración de matrices tridimensionales formadas por celdillas resultantes de la conjunción de áreas y tareas a cada nivel de acción.

--- Selección de las celdillas pertinentes para el perfil profesional con base a la labor del profesionista y el resultado de la investigación sobre los conocimientos, técnicas y procedimientos de la disciplina seleccionada.

--- Especificación de enunciados generales e intermedios para cada una de las áreas en su intersección con las tareas y los niveles de acción.

* Evaluación del perfil profesional.

Las actividades que se contemplan en esta subetapa consisten en las:

--- Evaluación de la congruencia de los elementos internos que definen el perfil profesional. Esta evaluación se refiere a la valoración que se hace del perfil profesional, con respecto a los niveles de generalidad o especificidad con los cuales se elabora, y con el grado de relación de los elementos que lo conforman.

--- Evaluación de la congruencia del perfil profesional con base en la fundamentación de la carrera. Este tipo de evaluación pretende verificar si el perfil profesional se basa realmente en los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en la fundamentación.

--- Evaluación de la vigencia del perfil profesional con base en la fundamentación de la carrera en la evaluación de la solución que dé el egresado a las necesidades detectadas. La evaluación se refiere a la valoración que se hace del perfil profesional a partir de su actualidad y adecuación, en función de los fundamentos que le sirven de base.

Los medios para llevar a cabo esta etapa de elaboración del perfil profesional son la consulta de bibliografía y documentos, entrevistas y encuestas a expertos en diferentes áreas, uso de técnicas psicológicas tales como análisis de tareas, especificación de acervos conceptuales y elaboración de objetivos generales e intermedios.

c) Organización y estructuración curricular.

Esta etapa consta de las siguientes subetapas:

- * Determinación de los conocimientos y habilidades requeridas para alcanzar los objetivos especificados en el perfil profesional.
- * Determinación y organización de áreas, tópicos y contenidos que contemplen los conocimientos y habilidades especificados anteriormente.
- * Elección y elaboración de un plan curricular determinado.
- * Elaboración de los programas de estudio de cada curso del plan curricular.

* Determinación de los conocimientos y habilidades requeridas para alcanzar los objetivos especificados en el perfil profesional.

Esta subetapa implica especificar para cada objetivo, lo que el estudiante debe saber y saber hacer para alcanzarlo.

La actividad que se propone seguir es:

--- Delimitación de los conocimientos teóricos y las habilidades básicas y de apoyo que se brindarán al profesionista, con base en el análisis de los rubros y subrubros descritos en el perfil profesional.

* Determinación y organización de áreas, tópicos y contenidos que contemplen los conocimientos y habilidades especificados anteriormente.

Esta subetapa implica las siguientes actividades:

--- Organización de los conocimientos y habilidades descritas en la subetapa anterior en áreas de acuerdo con su afinidad.

--- Derivación a partir de las áreas, en tópicos que la componen o forman.

--- Delimitación de los aspectos teóricos y prácticos específicos (contenidos) que se proporcionarán al estudiante en cada tópico.

--- Elaboración de la justificación, los objetivos generales y específicos, y la bibliografía para cada tópico.

* Elección y elaboración de un plan curricular determinado.

Esta subetapa requiere de la siguiente actividad:

--- Elección del tipo de plan curricular que será adoptado, esto depende de consideraciones como: los lineamientos que determine la institución, si se está diseñando un nuevo plan o se está reestructurando uno; los recursos materiales, humanos y temporales de que se dispone, entre otros.

Asimismo, se requiere elaborar criterios para la elección del plan de estudios, con referencia a los siguientes aspectos:

- Del estudiante: Considerar sus características y necesidades.
- Del plan curricular: Considerar el tipo de profesionista que formará cada plan; el nivel de complejidad más alto en la conducta del estudiante que deberá alcanzar al cursar el plan; el grado en que se pueden lograr los objetivos especificados en el perfil profesional; los principios psicológicos y pedagógicos que lo apoyan, y el grado de transferencia de conocimientos y habilidades que se le permitirá alcanzar al estudiante.

Entre los planes curriculares están: el plan lineal, que comprende un conjunto de asignaturas que se cursan durante una serie de ciclos escolares; el plan modular, que consta de un conjunto de módulos que se cursan durante una serie de ciclos escolares; y el plan mixto, formado por una combinación de un tronco común que se cursa al principio de una carrera, y un conjunto de especializaciones.

Para elaborar un plan lineal se requiere:

- Justificar y definir el plan lineal y los elementos que lo integran.
- Organizar las materias que deben contemplarse a partir de áreas, tópicos y contenidos previamente establecidos.
- Establecer las secuencias horizontal y vertical de las materias con base en los conocimientos y habilidades requeridos y colaterales.
- Estructurar el plan de estudios mediante la determinación del número de ciclos requeridos y las materias que se impartirán en cada uno de ellos.
- Establecer el mapa curricular lineal.

En tanto, para elaborar un plan modular es necesario:

- Justificar y definir el plan modular y sus elementos integrativos.
- Organizar los módulos a partir de las áreas, tópicos y contenidos ya establecidos.
- Analizar cada módulo de acuerdo con su extensión, complejidad e interrelación con los otros módulos, y establecer el tiempo necesario para cursarse.
- Determinar la secuencia de los módulos con base en el punto anterior.
- Estructurar el plan mediante la determinación del número de ciclos requeridos y de los módulos que se impartirán en cada uno.
- Establecer el mapa curricular modular.

En cuanto a la elaboración de un plan mixto se plantea como necesario:

- Justificar y definir el plan mixto y los elementos que lo integran.
- Formar las áreas de especialización del plan con base en las áreas del perfil profesional.
- Organizar los contenidos teóricos y prácticos que deben cubrirse en cada área de especialización.
- Estructurar cada área de especialización con base en los lineamientos establecidos para la elaboración de un plan modular o lineal.
- Organizar las materias o módulos y secuencias (como se indica en el plan lineal o en el modular) que puedan proporcionar al estudiante conocimientos y habilidades requeridos y/o de apoyo necesarios para su formación en cualquiera de las áreas de especialización.
- Estructurar las materias o módulos en un área básica o tronco común para todas las especialidades.
- Organizar las materias o módulos que sirvan de enlace entre el tronco común y las áreas de especialización.

- Estructurar el plan mixto mediante la determinación del número de ciclos requeridos para las materias del tronco común, las de enlace, y las de las áreas de especialización, así como la asignación de éstas a cada ciclo escolar.

- Establecer el mapa curricular mixto.

* Elaboración de los programas de estudio de cada curso del plan curricular.

Los elementos que conforman un programa de estudios, desde la perspectiva de Frida Diaz Barriga (1995:123), son:

- Datos Generales que permitan ubicar al programa dentro de un plan de estudios determinado, y que contengan los datos específicos del curso, la asignatura o módulo.

- Introducción, la cual debe describir el contenido global del curso, los propósitos del mismo, la trascendencia y el beneficio que reportará al alumno en su actividad profesional y académica.

-Objetivos terminales, los cuales deben reflejar el aprendizaje último que debe alcanzar el alumno.

- Contenido temático organizado lógicamente y psicológicamente y clasificado en unidades temáticas, las cuales deben incluir un listado de objetivos específicos que deben ser congruentes con los objetivos curriculares.

- Descripción de las actividades planeadas para la instrucción. Se recomienda describir las actividades de enseñanza-aprendizaje, así como la de los métodos y medios de instrucción que se aplicarán en el proceso enseñanza-aprendizaje.

- Recursos necesarios para la conducción del programa, tales como escenarios, materiales, elementos de apoyo y recursos humanos.

- Especificar el tiempo necesario para lograr los objetivos del programa.

d) Evaluación continua del currículo.

La evaluación requiere de un acopio sistemático de datos cuantitativos y cualitativos que permitan identificar en qué medida se lograron alcanzar los cambios propuestos. Lo más relevante es formular juicios de valor sobre las variables medidas que, a su vez, conducirán a un proceso de toma de decisiones tendientes a dirigir los resultados hacia la dirección deseada.

Las operaciones de evaluación son:

- Definir y delimitar lo que se va a evaluar.
- Seleccionar y/o elaborar instrumentos y procedimientos para medirlo.
- Revisar continuamente los pasos anteriores.

Las subetapas de la evaluación continua del curriculum son:

- * Diseño de un programa de evaluación interna.
- * Diseño de un programa de evaluación externa.
- * Diseño de un programa de reestructuración curricular basado en los resultados de las evaluaciones anteriores.
- * Diseño de un programa de evaluación interna.

La evaluación interna se refiere al logro académico de los objetivos enunciados en el perfil profesional.

En esta subetapa se deben realizar las siguientes actividades:

- Análisis de la congruencia o coherencia entre los objetivos curriculares en cuanto a la relación de correspondencia y proporción entre ellos, así como entre las áreas, tópicos y contenidos especificados.
- Análisis de la vigencia de los objetivos con base en la información obtenida en el análisis de la población estudiantil, de

los avances disciplinarios y de los cambios sociales, y la ratificación o rectificación de éstos.

--- Análisis de la viabilidad del currículo a partir de los recursos humanos y materiales existentes.

--- Análisis de la secuencia y dependencia entre los cursos, así como de su adecuación.

--- Análisis de la adecuación de los contenidos y actividades curriculares con los principios epistemológicos y psicológicos relativos a la población estudiantil y a las disciplinas que sustentan el currículo.

--- Actualización de tópicos, contenidos y bibliografía con base en los puntos anteriores.

--- Análisis de la operatividad del funcionamiento de los aspectos académico-administrativos institucionales e interinstitucionales.

--- Investigación de la actividad docente de los profesores y su relación con el rendimiento de los estudiantes.

--- Investigación de los factores relacionados con el rendimiento académico de los alumnos, principalmente de las causas e índices de reprobación, deserción, nivel de logro académico, etc., así como de estrategias de aprendizaje, factores de motivación y rasgos personales asociados al rendimiento académico.

* Diseño de un programa de evaluación externa.

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

Las actividades que se proponen son:

--- Investigación continua de las necesidades sociales a ser acordadas por el profesional.

--- Investigación continua del mercado ocupacional y de las habilidades requeridas del egresado, para modificar o ampliar los aspectos desarrollados en la etapa de organización y estructuración curricular.

--- Investigación de los alcances de la incidencia de la labor profesional del egresado en las diferentes áreas especificadas en el perfil profesional, tanto a corto como a largo plazo, en la solución de problemas planteados.

--- Investigación de las funciones profesionales desarrolladas en el desempeño laboral, con respecto a la capacitación ofrecida en la carrera y a la ofrecida a los egresados de otras instituciones.

* Reestructuración curricular.

Esta subetapa contempla actividades, tales como:

--- Delimitación de los elementos curriculares que se modificarán o sustituirán con base en las evaluaciones interna y externa.

--- Elaboración de un programa de reestructuración curricular.

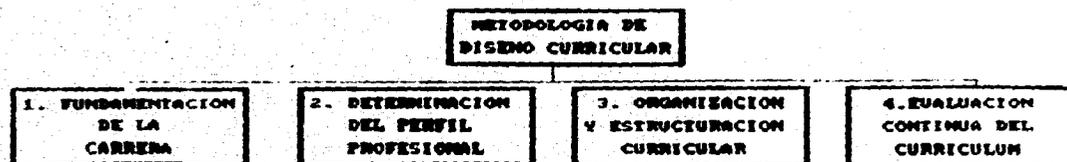
--- Determinación de prioridades para la operacionalización de dicho programa de reestructuración.

Los medios a emplear en la evaluación continua del currículo son empleo de cuestionarios, entrevistas, análisis de documentos, aplicación de tecnología, investigación bibliográfica, análisis demográfico de alumnos y docentes, y técnicas de análisis a partir de los juicios de los expertos, el sistema de seguimiento de egresados, y los instrumentos de observación y valoración del desempeño profesional.

(74) Vid supra, "conceptualización del currículum" en este capítulo.

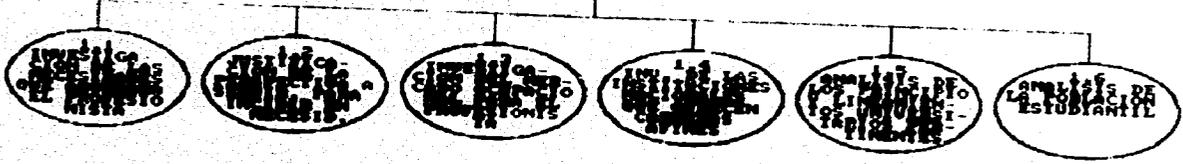
(75) Se concibe el desarrollo curricular como un proceso dinámico, continuo, participativo y técnico que implica el diseño, la instrumentación, la aplicación y la evaluación curricular.

PROPUESTA CURRICULAR DE FRIDA DIAZ BARRIGA et. al.



FUENTE: FRIDA DIAZ BARRIGA et. al. METODOLOGIA DE DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACION SUPERIOR. Mexico. Ed. Trillas. 1989.

I. **REGISTRATION OF PROFESSIONALS**



2. ELABORACION DEL PERFIL PROFESIONAL

2.1
CONOCIMIENTO, PROCEDIMIENTO Y DISCIPLINA

2.2
LAS AREAS PROFESIONALES

2.3
ANALISIS DE LAS FUNCIONES DEL PROFESIONISTA

2.4
DETERMINAR LAS POBLACIONES DONDE PODRIA TRABAJAR EL PROFESIONISTA

2.5
DESARROLLO PROFESIONAL A TRAVES DE SEMINARIOS, TALLERES, ETC.

2.6
EVALUACION DEL PERFIL PROFESIONAL

**3 ORGANIZACION
Y ESTRUCTURACION
CURRICULAR**

**3.1 DET. DEL NIVEL
CONOC. Y HABIL.
MÍNIMOS PARA LO
QUE SE OBTIENE
EL PERYL DE**

**3.2 ORDEN
DE DET. DE
AVANCE QUE CON
SERVIRIA LO
MAYOR**

**3.3 ELECCION Y
ELABORACION
DE UN PLAN
SUBCURRICULAR
DETERMINADO**

**3.4 ELABORACION
DE UN PLAN
DE ESTUDIOS
COMPLETO
DE ESTE**

4. EVALUACION
CONTINUA DEL
CURRÍCULO

4.1
DISEÑO
DE UN
PROGRAMA
DE EVALUACION
EXTERNA

4.2
DISEÑO
DE UN
PROGRAMA
DE EVALUACION
INTERNA

4.3
DISEÑO
DE UN
PROGRAMA DE
EVALUACION
CURRICULAR

2.4 ASPECTOS SOCIOPOLITICOS DEL CURRICULUM.

Anteriormente se señaló que el curriculum (74) es una síntesis de elementos culturales, una propuesta político-educativa, y que su devenir es histórico; estas características implican una relación entre curriculum e ideología, curriculum y poder, curriculum y control social, y curriculum y cultura, principalmente, relaciones que deben ser consideradas al desarrollar (75) un curriculum.

2.4.1 Curriculum e ideología.

Althusser (76) considera que la ideología tiene una existencia material en los rituales, rutinas y prácticas sociales que estructuran o instrumentan el trabajo cotidiano de las escuelas, señala que éstas inculcan:

"... 'Saberes prácticos' tomados de la ideología dominante (el idioma materno, el cálculo, la historia, las ciencias, la literatura) o simplemente la ideología dominante en estado puro (moral, educación cívica, filosofía)..." (77)

Esta ideología dominante se considera -consciente o inconscientemente- al diseñar un curriculum, dado que a través de acciones educativas -tanto planeadas como no planeadas- se inculca a los estudiantes esta ideología. De tal manera, que los estudiantes adquieren la ideología que conviene al papel que en un futuro deben asumir en la sociedad, asimismo a través del aprendizaje de saberes prácticos durante la escolarización se reproducen, en un nivel micro, las relaciones de producción de la sociedad capitalista.

(74) Vid Althusser "Ideología y aparatos ideológicos del Estado" en Gómez y Hernández ANTOLOGIA: EL DEBATE SOCIAL EN TORNO A LA EDUCACION. ENFOQUES PREDOMINANTES, Mexico, ENEP-Acahualtán-UNAM., 1991 p. 188-200

(77) ibidem, p. 194

Es así que, los sectores hegemónicos 'exigen' que la escuela cuente con un diseño curricular que garantice la producción de ideologías y experiencias que afiancen a la sociedad capitalista dominante.

Por su parte Apple sostiene:

"...la escuela... institución que encarna tradiciones colectivas e intenciones humanas que, a su vez, son el producto de ideologías sociales y económicas identificables" (78)

Por ende, las escuelas, dada su función social determinada por los intereses de la sociedad capitalista, buscan -consciente o inconscientemente- implementar un currículum que afiance el mantenimiento de la hegemonía ideológica de las clases más poderosas de la sociedad; por lo tanto se pretende que los principios y normas inculcados a los estudiantes den significado a la situación de los mismos, y al mismo tiempo sirvan a los intereses económicos de la clase hegemónica.

De tal manera que:

"...la propia elección del conocimiento escolar, el acto de diseñar entornos escolares, aunque puede no hacerse conscientemente se basa a menudo en presuposiciones ideológicas y económicas que proporcionan las reglas lógicas para el pensamiento y la acción de los educadores..." (79)

En suma, los planteamientos de Althusser y Apple consideran que estas ideologías dominantes que permean el desarrollo del currículum son aceptadas y reproducidas de manera mecánica y lineal y, generalmente, de manera inconsciente.

(78) Apple Michel "Economía y control de la vida escolar" en Gómez y Hernández op. cit. p. 297-307.

(79) ibidem p. 300

Una perspectiva diferente es la de Bourdieu (80) quien argumenta que las ideologías dominantes se transmiten e imponen a los estudiantes, a través de las escuelas; empero, en ocasiones, éstos las perciben como opuestas a sus intereses y se resisten a ellas, al igual que los docentes y padres. Ante ello, las escuelas tienen que reprimir la producción de contra-ideologías a través de diversos mecanismos.

2.4.2 Curriculum y poder.

Apple destaca que las formas de conocimiento que se estructuran y operativizan al interior de las escuelas implican nociones de poder y de control de los recursos humanos; Dado que la escuela selecciona, transmite y legitima el conocimiento, asimismo selecciona y organiza a los estudiantes que la conforman.

Cabe considerar que:

"...la relación entre conocimiento y poder se manifiesta mediante la forma en que las instituciones culturales incrementan el poder de ciertos grupos a través del control que ejercen sobre éstos otros...Sin embargo, la tendencia a utilizar el conocimiento como artefacto de poder casi nunca o nunca es manifestado; por el contrario, se le presenta como una entidad relativamente neutral; se le transforma...despolitizando la cultura que la escuela distribuye." (81)

Apple (1992:36) sostiene que para comprender cómo se reproduce el poder económico y cultural, es menester analizar la forma de organización del curriculum, los principios sobre los que se basa y

(80) Bourdieu cit. pp. Giroux Teorías de la reproducción y la resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: un análisis crítico" en Soriano y Santana op. cit.

(81) Hamud Escarcega, Amine op. cit. p. 4

evalúa el verdadero conocimiento, lo que implica una búsqueda de los intereses sociales que subyacen en el curriculum, analizar la interacción docente-alumno que se produce en el aula, entre otros aspectos.

En síntesis:

"...el curriculum constituye un factor de establecimiento y conservación de las estructuras de poder y autoridad tanto en la sociedad como en la escuela, apoyado en los valores implícitos y explícitos en él, y mediante los cuales se mantienen rasgos prevalentes del sistema cultural de una sociedad." (82)

2.4.3 Curriculum y control social.

Apple señala que el campo curricular tiene sus raíces en el control social; al respecto comenta:

"...su paradigma intelectual tomó forma primeramente en la primera parte de este siglo, convirtiéndose en una serie identificable de procedimientos para la selección y organización del conocimiento escolar, procedimientos que han de ser enseñados a los profesores y demás educadores. En aquel tiempo, el interés fundamental de las personas del campo del currículo era el del control social..." (83)

Es entonces que, a través del control social que se pretendía que el orden, la estabilidad y el crecimiento industrial se mantuvieran frente a los cambios sociales y económicos que imperaban a principios del siglo XX.

(82) *ibidem* p. 6

(83) Apple *op. cit.* p. 300

De acuerdo con Apple, no se considera al control social como indeseable en sí mismo y por sí mismo, dado que es casi imposible concebir la vida social sin algún elemento de control. La apelación radica en que se transformó a la escuela y al currículum como instrumentos de control social que ayudan a preservar el mantenimiento del sistema social, el conocimiento, el status, la estratificación y el poder de la sociedad industrial, lo que genera una distribución desigual del conocimiento que se percibe en la función social -diferente- que se le asigna a una escuela privada o pública, y de acuerdo a las características de cada una de ellas se determinarán los conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y comportamientos que los estudiantes deberán adquirir al finalizar un determinado nivel educativo.

Es así que, la escuela hace uso del sistema de valores y de poder (e) para ejercer control social, así como para definir y legitimar el rol de quienes participan en el desarrollo del currículum. El sistema de valores refiere al tipo de conductas que han de premiarse o castigarse y a las decisiones acerca de las diferentes formas de enseñar a los alumnos con diferente capacidad. Asimismo, tiene que ver con las decisiones que se toman acerca del conocimiento y de la comprensión que se ofrecerá a los alumnos, cómo se les definirá, a qué alumnos se ofrecerán o dejarán de ofrecer, cómo se los evaluará y qué contenidos tendrán un status alto o bajo. En tanto, el sistema de poder hace referencia a las determinaciones de quién toma las decisiones, a qué nivel y cómo se les ejecutará, qué métodos de control que emplean para asegurar su implementación y como se les legitima.

El control se da en dos vertientes: el control curricular y el control por medio del currículum. El primero implica los lineamientos generales que orientan el desarrollo curricular; es decir, hace referencia, entre otros aspectos, a la manera en que se

(84) Vid. Eggleston *op.cit.* p. 21

debe estructurar el conocimiento, la selección del contenido que es apropiado para determinado conocimiento, la manera en que ha de enseñarse, bajo qué orden y en qué relaciones, las estrategias de enseñanza, la elección de los docentes que deben impartir el conocimiento, los recursos didácticos a emplear, la determinación de a quién se le deberá impartir el currículo, en qué momento, etc. El segundo implica el control de valores, creencias, actitudes, conocimientos, habilidades, destrezas, etc. que los miembros que conforman una institución educativa deben poseer al interior de la misma, y posteriormente, en el caso de los estudiantes, que deberán adecuar al rol social que desempeñan en la sociedad.

2.4.4. Currículum y cultura (85)

Bourdieu considera que la escuela reproduce sutilmente las relaciones de poder ya existentes mediante la producción y distribución de la cultura dominante. Y es a través del currículum que los estudiantes transforman la cultura en un producto, para acumularla y convertirla en su capital cultural.

Al elaborar un currículum se decide -consciente o inconscientemente- qué aspectos de la cultura deben ser incluidos y cuales excluidos; qué aspectos se convierten en conocimiento escolar; qué tipo de individuo se desea formar; qué valores, actitudes, comportamientos, etc. debe adquirir el estudiante, todo ello en función, generalmente, de las características tanto de la institución como de los elementos que la conforman; así como de los intereses y prioridades de la sociedad industrial. Esto hace que la distribución de la cultura sea relativamente desigual.

(85) Una perspectiva diferente de incluir la cultura en el diseño curricular es la que presenta Magendzo op. cit.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

1. Alba, Alicia de
1991.
"El discurso del curriculum" en Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo.
México, CESU-UNAM, 1991.
pp. 16-71
2. Althusser
"Ideología y aparatos ideológicos del Estado" en Gómez y Hernández Antología: El debate social en torno a la educación. Enfoques predominantes.
México, ENEP-Acatlán, 1991
pp. 183-206
3. Apple, Michel
"Economía y control de la vida escolar" en Gómez y Hernández op. cit.
pp. 297-307
4. Arciniegas Duarte Orlando.
"Sobre el curriculum oculto" en Soriano y Santana Antología para la materia de didáctica y práctica de la especialidad I. Con torno al curriculum.
México, ENEP-Aragón, 1990
pp. 173-176.

5. Arnaz, José
La planeación curricular
 2da. edición
 México, Ed Trillas, 1995
 74 pp.
6. Díaz Barriga, Angel
 1990a.
 "La evolución del discurso curricular en México (1970-1982. El caso de la educación superior y universitaria" en Chávez y Zamora Antología de Evaluación Curricular.
 México, ENEP-Acatlán-UNAM, 1990
 pp. 44-56
- 1990b.
 "El curriculum: un campo de conocimiento, un ámbito de debate" en Soriano y Santana op. cit.
 pp. 34-54
- 1990c.
 "Los orígenes de la problemática curricular" en Soriano y Santana op. cit.
 pp. 21-33
1993.
 "El curriculum: disolución de un concepto entre la emergencia del pensamiento neoconservador y el debate de la nueva sociología de la educación" en Alba, Alicia de El curriculum universitario de cara al nuevo milenio.
 México, CESU-UNAM, 1993
 pp. 57-68.
1995.
Ensayos sobre la problemática curricular
 4ta. edición.
 México, Ed. Trillas, 1995
 104 pp.
7. Díaz Barriga, Angel et. al.
 "El diseño curricular en la UAM-Xochimilco. Un estudio exploratorio desde la práctica del docente" en Revista de la Educación Superior.
 México, ANUIES-UNAM,
 pp. 51-94
8. Díaz Barriga, Frida
Metodología de diseño curricular para la Educación Superior
 México, Ed. Trillas, 1995
 175 pp.
9. Eggleston
Sociología del currículo escolar
 Buenos Aires, Ed. Troquel, 1980
 195 pp.

10. Furlán, Alfredo
"Notas y claves para una introducción en el campo del currículo" en Soriano y Santana op. cit.
pp. 9-20
11. Furlán, Alfredo y Pasillas, Miguel Angel (comp.)
Desarrollo de la investigación en el campo del currículum.
México, ENEP-Iztacala, 1989.
287 pp.
12. Hamud Escarcega, Amine
Educación y currículum (mecanograma)
México, ENEP-Acatlán, 1994
22 pp.
13. Juárez Rosas, Ana María.
Ensayo sobre el modelo curricular de Ralph Tyler (mecanograma)
México, ENEP-Acatlán-UNAM, 1993
pp. 10
14. Kemmis S.
El currículum: más allá de la teoría de la reproducción
Madrid, Ed. Morata, 1988
173 pp.
15. Magendzo, Abraham
"El rescate de la cultura en la modificación del currículo" en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol. XVII, No. 3
México, CEE, 1987
pp. 103-114
16. Miranda, Juan Carlos
"El concepto de currículo oculto" en Foro Universitario No. 76
México, STUNAM, 1987
pp. 29-40
17. Moreno y de los Arcos, Enrique
Plan de estudios y currículum
México, Colegio de Pedagogos de México, 1990
14 pp.
18. Pansza, Margarita
"Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo" en Pedagogía y currículo
2da. edición
México, Ed. Gernika, 1990.
pp. 9-25
19. Pasillas, Miguel Angel
"El establecimiento del currículum como un campo especializado de la práctica educativa en Norteamérica" en El currículum: Un campo de controversia sobre el quehacer educativo en Norteamérica (tesis de licenciatura en Pedagogía).
México, ENEP-Acatlán, 1985
pp. 180-232

20. Pinar W.
 "La reconceptualización en los estudios del curriculum" en
 Gimeno Sacristán La enseñanza: su teoría y su práctica.
 2da. edición.
 Madrid, Ed. Akal, 1985.
 467-478.
21. Remedi, Eduardo
 "Racionalidad y curriculum. Deconstrucción de un modelo" en
 Soriano y Santana op. cit.
 pp. 101-107.
22. Ruiz Larraguivel, Estela
 "La investigación curricular en México" en Perfiles Educativos
 No. 57-58
 México, CISE-UNAM, 1992
 pp. 44-51
23. Siegel Paul
 "Visión sinóptica del curriculum" en El curriculum Serie
 información y asesoría No. 3.
 México, Dirección de Educación Pública del Edo. de México, s/f.
 pp. 1-27
24. Taba, Hilda
Elaboración del currículo
 4ta. edición.
 Buenos Aires, Ed. Troquel, 1979
 622 pp.
25. Trejo Gonzalez, María de los Angeles
Los modelos de planificación curricular y sus implicaciones
psicológicas.
 México, ENEP-Acatlán, 1990
 28 pp.
26. Tyler, Ralph.
Principios básicos del currículo.
 4ta. edición.
 Buenos Aires, Ed. Troquel, 1982.
 136 pp.

**CAPITULO III. PROPUESTAS TEORICO-METODOLOGICAS PARA LA ELABORACION
DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO.**

CAPITULO III. PROPUESTAS TEORICO-METODOLOGICAS PARA LA ELABORACION DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO.

Se ha planteado en el marco referencial que la concepción de planes y programas de estudio responde a un conjunto de perspectivas de la pedagogía pragmática, y en capítulo anterior se percibe como, paulatinamente, la elaboración de planes y programas de estudio, se concibe como una fase del diseño curricular; sin embargo las críticas y transformaciones que se han dado en el campo del currículum y de la evaluación han impactado el discurso de planes y programas de estudio, lo que ha traído como consecuencia que algunos especialistas centren su atención y estudio en este ámbito, creando campos de conocimiento y acción tales como, propuestas teórico-metodológicas de planes y programas de estudio a la luz de distintas posturas teórico-epistemológicas, así como la evaluación de planes y programas de estudio. Ello implica que la elaboración o reestructuración de un determinado plan y/o programa de estudios, como un hacer práctico en las instituciones educativas, requiere del conocimiento del ámbito de la evaluación educativa y del curricular.

A pesar de lo antes esbozado, la teoría de planes y programas de estudio ha tenido una escasa expresión en los planes de estudio de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-Acatlán. En el perfil profesional del primer plan de estudios se considera al pedagogo como un profesional que conoce, revisa y analiza planes y programas de estudio, empero en el mapa curricular no se plasma alguna materia similar o afín a dicho rubro. Por lo que al reestructurarse el plan de estudios en 1983 se incorpora, aunque de manera aislada y optativa, la asignatura de "Seminario de Elaboración de Planes y Programas de Estudio" en virtud de que entre los objetivos de dicho plan se contempla que el pedagogo

desarrolla planes y programas de estudio y se reconoce como una actividad pedagógica que se encuentra inmersa en la función de planificación, en donde se considera que el pedagogo diseña, analiza y evalúa planes y programas de estudio. Empero, dado el carácter optativo de la asignatura, sólo los alumnos que cursan la asignatura adquieren elementos teórico-metodológicos del discurso de la elaboración de planes y programas de estudios.

Con el propósito de el pedagogo cuente con elementos teórico-metodológicos y técnico-instrumentales de la elaboración de planes y programas de estudio a fin de que diseñe, desarrolle y evalúe planes y programas de estudio, así como analizar y evaluar la operatividad de los mismos, es que se propone, en el Anteproyecto de la Carrera de Pedagogía, la asignatura de "Taller de Elaboración de Planes y Programas de Estudios" con carácter obligatorio.

Como se ha ido percibiendo, la evaluación educativa, el diseño curricular y las propuestas teórico-metodológicas para la elaboración de planes y programas de estudio, son ámbitos pedagógicos que tienen una estrecha vinculación, y por lo tanto, las críticas y transformaciones que se operen en el interior de cualquiera de estos ámbitos implica repensar y reconstruir el conocimiento en cada uno de ellos; dado que, parafraseando a Alicia de Alba, la conformación de un campo puede comprenderse a partir de la solidez y consistencia de las teorías que lo constituyen así como de la dinámica de los procesos y prácticas que en torno a éstas (o en vinculación con éstas) se desarrollan.

Es así que, en el presente capítulo se define qué es un plan y programa de estudios, respectivamente. Asimismo, se explica la interrelación de este ámbito con elementos que lo permean en su planeación, estructuración y operativización, tales elementos son: la sociedad, el sistema educativo, la institución educativa y con el currículum. Finalmente, se esbozan algunos lineamientos teórico-metodológicos para la elaboración de planes y programas de estudio que han propuesto diversos especialistas en el ámbito.

3.1 HACIA UNA CONCEPTUALIZACION DE PLAN Y PROGRAMA DE ESTUDIOS.

La noción de plan de estudios ⁽¹⁾ tiene su origen en la locución latina ratio studiorum. El vocablo ratio posee el sentido de plan. En tanto, studium denotó originalmente empeño, afición, afán, hasta que adquirió el significado de estudio.

Se concibe al plan de estudios como:

"...la síntesis instrumental, mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se consideran social y culturalmente valiosas, profesionalmente eficientes."⁽²⁾

El programa de estudios:

"...es una formulación hipotética de los aprendizajes, que se pretenden lograr en una unidad didáctica de las que componen el plan de estudios...considera el tiempo que se cuenta para desarrollar el trabajo docente y las condiciones en que éste se llevará a cabo"⁽³⁾.

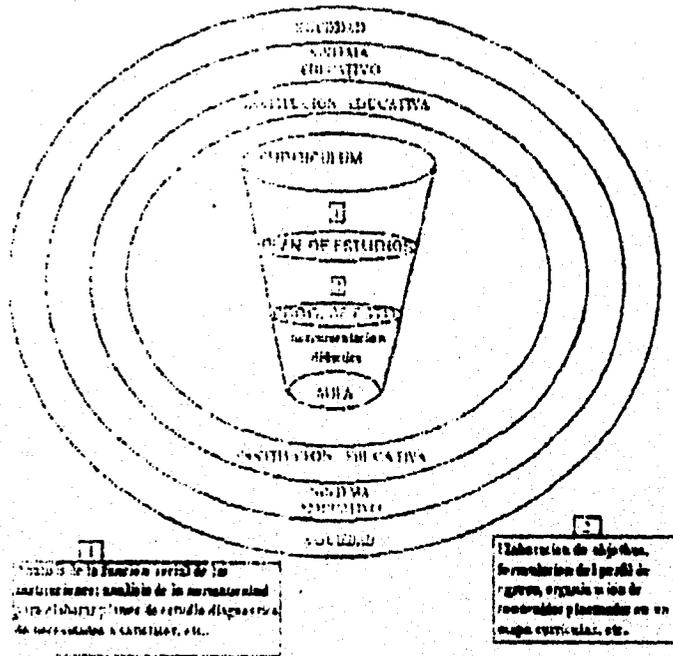
(1) Para ubicar la génesis de la teoría de planes y programas de estudio Vid supra MARCO REFERENCIAL.

(2) Olazmán e Ibarrola cit. ROS. Panzós. Margarita et. al. OPERATIVIDAD DE LA DIDACTICA, TOMO 2 México, Ed. Gernika, 1966. p. 23

(3) Ibidem p. 10

3.2 PROPUESTAS TEORICO-METODOLOGICAS PARA LA ELABORACION DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO.

Antes de esbozar las propuestas, es conveniente convenientemente plantear la relación del currículum, plan de estudios, y programa de estudios.



El esquema fue rediseñado por Msc. de los Angeles Torres Cordero.

La sociedad. Se debe contemplar las necesidades que plantea el contexto social, político, económico, y cultural del país, así como los avances de la ciencia y la tecnología.

El sistema educativo (5) debe ser analizado, para identificar, entre otros aspectos, las necesidades sociales a las cuales pretende satisfacer.

Analizar la institución educativa, es el espacio en donde se pretende concretizar la relación educación-sociedad, una concepción de hombre que responda a las necesidades que la sociedad demanda, entre otros aspectos. Ello, de acuerdo al nivel educativo (básico, medio básico, medio superior y superior) y al tipo de institución de que se trate: pública o privada.

La relación de curriculum, plan de estudios y programa de estudios es interdependiente, dado que al evaluar un curriculum se requiere analizar la realidad social, el sistema educativo y la institución educativa, su plan de estudios y los programas de estudio que forman parte del curriculum; a fin de transformarlo o bien reestructurarlo. En tanto, la elaboración o reestructuración de un plan de estudios implica el análisis del curriculum, así como de la realidad social, del sistema educativo y de la institución educativa. Finalmente, la elaboración o reestructuración de un programa de estudios parte de ubicarlo al interior de un plan de estudios, el cual debe ser analizado, y por ende el curriculum y demás factores que lo permean.

(5) El sistema educativo no sólo abarca la institución escolar sino que en él participan un sin número de elementos sociales cuya misión es, también, fundamentalmente educadora. Por ende, el sistema educativo abarca todos los procesos educativos (escolares y no escolares, formales e informales, conscientes e inconscientes) que ocurren en la sociedad.

3.2.1 Propuesta de Glazmán e Ibarrola (1974).

La propuesta de Glazmán e Ibarrola se puede dividir en dos etapas: la primera es el análisis de los aspectos que fundamentarán al plan de estudios, y la segunda es el diseño del plan de estudios.

a) Análisis de los fundamentos del plan. Esta etapa implica que se analicen los planos conceptual, normativo y real que orientan la elaboración de un plan de estudios, así como el análisis del contexto formativo e informativo de la profesión, el contexto social, económico, político y cultural, la institución educativa y el estudiante. De esta manera, esta incluye:

"...un conjunto de actividades encaminadas a recopilar información, la proposición de alternativas y el establecimiento de criterios para llevar a la práctica dichas alternativas..." (1)

Es así que, el plano conceptual implica determinar un sistema de valores con relación al profesional que se desea formar y a los contenidos educativos que se transmiten; a las teorías del aprendizaje; a una determinada visión del mundo y a un contexto social y cultural en el que y para el que actuará el profesional.

El plano normativo integra la legislación existente en torno a la acción educativa de una sociedad y a las leyes específicas que rigen a los distintos niveles educativos, así como a las instituciones o funciones educativas.

El plano real incluye las situaciones sociales e individuales en las que se desenvuelven cada uno de los fundamentos y recursos (materiales y humanos) de que se dispone para la educación.

(1) Vid. Trejo González, María de los Angeles LOS MODELOS DE PLANIFICACION CURRICULAR Y SUS DETERMINACIONES PSICOLOGICAS. México, ENEP-Acatlán-UNAM. 1990

Por otra parte, el contexto formativo e informativo de la profesión implica definir el profesional que se desea formar, así como determinar su función social; establecer una práctica profesional susceptible de enseñanza teórica y definir las disciplinas como campos organizados de conocimientos límites y estructuras lógicas.

En el contexto social, económico, político y cultural se enfatiza:

"...el carácter eminentemente social de los procesos educativos y en sus posibilidades y límites frente a un cambio social. Dependiendo de la concepción de sociedad." (7)

En cuanto al análisis de la institución educativa se establece destacar las características histórico-sociales y legales de la misma, y compararla con las de otras instituciones del sistema educativo del país. Además, implica determinar su función social, analizar sus planes vigentes y recursos disponibles.

-El análisis de los estudiantes como sujetos de aprendizaje requiere definir la participación de éste. Se recomienda analizar los principios de aprendizaje, así como considerar los recursos y condiciones socioeconómicas del estudiante.

b) Diseño del plan de estudios. Una vez elaborados los fundamentos, éstos son utilizados para elaborar el plan de estudios. Los elementos que en conjunto integran y caracterizan el plan de estudios son:

(7) ibidem

(8) Cfr. Glazmán, Raquel "Una propuesta de organización para la participación de los estudiantes en el diseño de planes de estudio" en **PERFILES EDUCATIVOS México, CISE-UNAM**, y "Los estudiantes y el plan de estudios" Comisión de Nuevos Métodos para la enseñanza.

- * Los objetivos de aprendizaje.
- * Organización pedagógica y administrativa de los contenidos.
- * Estructuración de los contenidos en tiempo.
- * Evaluación del aprendizaje.
- * Recursos disponibles para implementar el plan de estudios.

De acuerdo con las autoras un plan de estudios debe considerar los siguientes aspectos:

-- Los cambios que se generarán al interior de la profesión para la cual se elaborará el plan. Dichos cambios emanan de la creación de nuevas necesidades laborales por la influencia de una serie de modificaciones en la estructura ecológica, demográfica, económica, social, política y cultural de la sociedad.

También, deben considerarse las prácticas profesionales que resultan de la aplicación de conocimientos nuevos, de nuevas técnicas, de métodos de trabajo, de cambios tecnológicos al interior de una profesión.

Considerar la creación de conocimientos producidos por las investigaciones continuas y permanentes en todos los ámbitos y la consecuente superación de contenidos educativos.

-- La función social de la institución educativa para la cual se elaborará el plan de estudios.

-- Considerar los avances teóricos y técnicos que se produzcan en el ámbito pedagógico.

-- Los resultados que se espera obtener de la educación, el grupo social que demanda la elaboración del plan de estudios.

(*) Ibarrola "Los planes de estudio" en Siegel, Raúl EL CURRÍCULO Serie información y asesoría No. 2, México, Dirección de Educación Pública del Estado de México, s. f. p. 30-32

Una vez elaborados los fundamentos del plan y de analizar los aspectos anteriores, se procede a elaborar el plan de estudios.

* Selección de objetivos de aprendizaje, los cuales se conciben como:

"... la formulación explícita y precisa de los cambios que se esperan en los estudiantes como consecuencia de un proceso de enseñanza-aprendizaje determinado."⁽¹⁰⁾

De tal manera que, los objetivos de aprendizaje deben considerar los siguientes aspectos ⁽¹¹⁾:

- Enunciar las finalidades del plan de estudios en términos de resultados que deberán alcanzar los estudiantes.
- Enunciar los resultados en contenidos y comportamientos. Los contenidos abarcan aspectos cognitivos, sociales e individuales; en tanto los comportamientos refieren las actividades y el grado de responsabilidad social que implica la adquisición de dichos contenidos.

La formulación de objetivos de aprendizaje se hace en tres niveles: generales, intermedios y particulares. Los objetivos generales son aquellos que especifican el contenido y comportamiento que deben adquirir los estudiantes al finalizar un ciclo escolar o una carrera específica, es decir, lo que debe saber y saber hacer el estudiante. Los objetivos intermedios representan la acreditación del curso. Finalmente, los objetivos particulares representan el producto de experiencias de aprendizaje concretas.

(10) *ibidem* p. 32

(11) *ibidem*.

Los objetivos deben ser congruentes (relación de correspondencia y proporción), vigentes (su actualidad en relación con los fundamentos que le sirven de base), viables (su comportamiento con los recursos existentes), continuos (relación de los objetivos intermedios con el periodo semestral en que se imparten) e integrativos (relación de todos los objetivos intermedios del plan).

* Organización de los contenidos implica traducir los objetivos generales en términos operativos y agruparlos en unidades de manera tal que faciliten la enseñanza y el aprendizaje.

La forma de organización que adopte un plan de estudios se caracteriza por:

"...la relación que se establezca entre los contenidos...y por el tipo de interacción que el estudiante pueda establecer con los recursos disponibles y el grado de participación que favorezcan." (12)

La forma de organizar el contenido puede ser por materia, área, módulos, prácticas, proyectos de investigación, entre otros; empero las formas de organización deben integrar:

"...el contenido de estudio en torno a problemas completos. Profesionales, sociales, individuales...y que favorezcan una enseñanza más activa." (13)

La organización de contenidos dará lugar a los cursos que deben formar parte del plan de estudios.

(12) ibidem p. 37

(13) ibidem.

* Estructuración de los contenidos en tiempo. La estructura de un plan de estudios tiene dos dimensiones:

"...la horizontal que representa a los cursos que se imparten en forma simultánea y a vertical que corresponde a lo que se imparte en forma sucesiva." (14)

De tal manera que los cursos deben guardar entre sí la misma relación coherente y armónica.

La relación vertical puede asumir dos modalidades: rígida en cuanto cada curso es requisito ineludible de otro. (seriación de materias) y otro libre, cuanto las materias se pueden cursar en la secuencia que se le facilite al estudiante.

* Evaluación del aprendizaje. Se concibe a la evaluación como:

"...un proceso continuo y objetivo que se desarrolla en espiral y consiste en comparar la realidad...con un modelo, de manera que los juicios de valor que se obtengan de esta comparación actúen como información retroalimentadora que permita adecuar el plan de estudios a la realidad o cambiar aspectos de éste." (15)

La evaluación implica reconocer de manera continua el grado en que los alumnos han alcanzado los objetivos de aprendizaje, para lo cual se hace uso de la evaluación formativa que pretende orientar el proceso enseñanza-aprendizaje en función de los resultados detectados, así como de la evaluación sumaria que se aplica para certificar el aprendizaje de los alumnos al concluir un determinado curso.

(14) *ibidem* p. 88.

(15) Alzamán e Ibarrola DISEÑO DE PLANES DE ESTUDIO 2da. edición, México, CISE-UNAM, 1980 p. 85

Además de evaluar el logro de objetivos de aprendizaje por parte de los alumnos, se debe evaluar al plan de estudios (16).

* La selección de recursos es indispensable por dos razones: 1) porque la existencia de recursos delimita la selección de las cuatro etapas anteriores, y 2) porque los recursos seleccionados de entre las alternativas posibles, llegan a plantear características distintas al plan.

(17) A fin de profundizar en este tipo de evaluación Vid Olazman e Ibarrola, "El papel de la evaluación" y "Procesos de la evaluación" en op. cit.

FUNDAMENTOS DEL PLAN DE ESTUDIOS SEGUN GLAZMAN E IBARROLA

FUNDAMENTOS PLANOS	FACTORES RELACIONADOS CON EL RESULTADO ULTIMO BUSCADO.	FACTORES RELACIONADOS CON EL CONTEXTO SOCIAL, ECONOMICO, EDUCATIVO, ETC.	FACTORES RELACIONADOS CON LA INSTITUCION EDUCATIVA.	FACTORES RELACIONADOS CON LOS ESTUDIANTES
PLANO CONCEPTUAL	Definición de Profesional. (Qué es, cómo se caracteriza, cuáles son sus funciones sociales, etc.	Definición de las necesidades sociales en el ramo. (Modelo de sociedad).	La 'idea' de universidad. Definición de la función social de la institución educativa.	Definición de la participación del estudiante en su proceso de aprendizaje.
PLANO NORMATIVO	Legislación profesional.	Legislación de la Educación en General	Legislación de la Institución Educativa	
PLANO SITUACIONAL	Práctica Profesional Disciplina Académica	Estructura ocupacional. Mercado de Trabajo Situación del servicio profesional. Recursos disponibles para la educación.	Estructura de la institución (social de gobierno, académica, etc.) Recursos alcanzados por la institución Resultados disponibles (humanos, económicos, materiales). Plan de estudios vigente	Recursos, necesidades, intereses, nivel socioeconómico, y proceso de aprendizaje conforme a los principios psicológicos que lo rigen.

FUENTE: Ibarrola, María de LOS PLANES DE ESTUDIO p. 36.

PROCESO DE LA EVALUACION

PROCESOS

Explicitación del contenido que existe en el plan de estudios con los objetivos del curso y se indica el nivel de su explicación en base a los resultados que se obtienen al impartir sus enseñanzas en términos de una profesión. Se relaciona con el nivel de los objetivos que corresponden a los tres niveles del curso.

Análisis de la estructura del plan de estudios en el caso de un curso de enseñanza.

Objetivos generales. Se indican los objetivos del plan de estudios en función de la finalidad educativa. Los valores sociales y las necesidades de los estudiantes. Las razones para su explicación son:
a) Los documentos soportados por las políticas, metas.

Objetivo específicos. Corresponden al último nivel del plan de estudios. Su explicación se realiza con base:
a) Los temas o subtemas de los programas.
b) Los exámenes parciales.

Objetivos intermedios. Corresponden a un curso y se indican en el plan de estudios. Se indica un proceso intermedio que lleva a cabo el curso. La totalidad de los contenidos de los cursos finales. Los exámenes finales. El carácter optativo u obligatorio de una materia. La relación de dependencia del curso analizando.

Estructura: Se explica indicando las relaciones entre los cursos: entre estos y los semestres en que se imparten y precisando su carácter obligatorio u optativo. Se indica de la lista de cursos que integran el plan de estudios la determinación de los cursos que se imparten cada semestre.
c) La especificación de los cursos antecedentes y consecuentes a la especificación del carácter del curso en el estudio de los estudios de flujo académico.

Evaluación de la congruencia.
Evaluación de la viabilidad.
Evaluación de la viabilidad de la integración.

ANÁLISIS DE CONTENIDO

Análisis de contenido. Método que permite indicar con base en la identificación objetiva y sistemática de las características del plan de estudios.

TIPOS DE FUENTES DE INFORMACION.

Unidad de registro: elemento del plan de estudio que se califica.
Categoría: 'Castilla' en donde se coloca la unidad de registro. Las categorías deben reunir los siguientes requisitos:
a) Reflejar los programas de estudio.
b) Ser exhaustivas.
c) Pertener a un nivel de principio de clasificación.
Se recomienda utilizar el análisis de contenido para alcanzar la siguiente evaluación:
a) de la congruencia.
b) de la viabilidad.
c) de la continuidad de la integración.

Tipos: Criterio y metas planes, programas, temarios, secuencia de los cursos, su carácter, etc.
Fuentes: autoridades, profesores, alumnos.

3.2.2. Propuesta de Follari y Berruezo (1981)

Follari y Berruezo (17) consideran que los criterios e instrumentos que proponen son útiles tanto para analizar un plan de estudios como para diseñar uno nuevo.

Los elementos que proponen para elaborar un plan de estudios son:

- Definición de la profesión.
- Determinación del campo profesional.
- Estructura pedagógica.

- Definición de la profesión.

Es necesario definir la profesión para la cual se está formando el estudiante, ya que en la medida en que se precise que se trata lograr, se podrá saber cómo hacerlo.

Las interrogantes que se plantean al definir una profesión son:

- Hay definición?
- Es definición de carrera o profesión (18)
- Grado de discriminación, es decir, el grado de diferenciación entre la profesión y otras colaterales.
- El grado de precisión, esto es la exhaustividad y acierto que exista en cuanto señalar las características de la profesión.

(17) Follari y Berruezo "Criterios e instrumentos para la revisión de planes de estudio" en: Chaves y Zamora ANTOLOGIA DE EVALUACION CURRICULAR. Mexico, ENEP-Acatlan-UNAM, 1980

(18) La profesión incluye un conjunto de acciones que implican conocimientos técnicos y algunas veces, una formación científica, cultural y filosófica. Dichas acciones permitirán ejercer tareas que aseguren la producción de servicios y bienes concretos. Es decir, implica determinar actividades ocupacionales y sociales. En tanto carrera se refiere a los estudios que se realizan durante un determinado número de años, al final de los cuales se obtiene una titulación académica con la que se puede ejercer una profesión.

- Grado de comprensividad, se refiere a la claridad con que este expuesta la definición de profesión.

* Determinación del campo profesional.

Este punto tiene como propósito :

"...saber para qué tipo de práctica profesional se está preparando a los estudiantes." (19)

Las prácticas profesionales son de tres tipos (20):

- Decadente, práctica que está siendo obsoleta.
- Dominante, práctica que es la más generalizada, predomina en el mercado laboral.
- Emergente, practica nueva, que está generando espacio en el mercado laboral.

Al distinguir los tipos de práctica, se podrá determinar a cual se va a favorecer en el plan de estudios que se diseñe.

Asimismo, los autores sugieren el análisis de diferentes variables acerca de la definición del campo profesional:

- Describir las actividades profesionales.
- Señalar ambitos y areas de trabajo, es decir, ubicar en donde y en que ambitos sociales se da la práctica.
- Establecer la relacion demanda-necesidades sociales. Se requiere determinar la demanda real, la demanda de actividad pero no la del profesionista, y la demanda posible.
- Determinar qué prácticas profesionales resulta prioritario atender en el plan de estudios.
- Discriminar los diferentes tipos de practicas profesionales.

(19) Follart y Berruete op. cit. p. 457

(20) ibidem p. 458

Esta etapa requiere el análisis del momento histórico del desarrollo socioeconómico y científico-tecnológico del país que haya afectado a la práctica de la profesión. Para realizar este análisis se deben revisar:

- Las políticas presidenciales.
- Eventos mundiales.
- Avance científico e industrialización.
- Instituciones de educación pública que se erigan.
- Desarrollo educativo.
- Movimientos políticos-laborales.

Todo ello en función del impacto, que hayan tenido en un momento histórico-social determinado, sobre la práctica de la profesión.

De igual manera en esta etapa se debe considerar:

"...la situación actual de la práctica profesional, desglosando el tipo de actividades y los ámbitos y áreas de trabajo en que se lleva a cabo..." (21)

e Estructura pedagógica del plan de estudios. Los elementos que la conforman, desde la perspectiva de los autores, son:

- Relación teoría-práctica en la producción de conocimientos, es decir, qué estructura se propone para que el proceso de aprendizaje se dé en una relación dialéctica entre "lo pensado" y "lo realizado".
- El aprendizaje concebido como actividad de investigación.
- Determinación de la conveniencia o no de un tronco común entre varias carreras.
- Problemas de saturación de contenidos y rigidez en la seriación.
- Establecimiento de criterios y relaciones del servicio social con la estructura del plan.

(21) *Ibidem* p. 404

3.2.3 Propuesta de Astin y Panos (1983)

Para Astin y Panos cualquier programa educativo (22) consta de tres componentes: entradas, operaciones y salidas.

* Las salidas educativas se refieren a los fines y objetivos de un programa educativo. Se hace referencia:

"...al rendimiento de los estudiantes, a sus conocimientos, habilidades y aptitudes interpersonales y otras conductas que podrían ser influidas por el programa educativo..." (23)

Un análisis de las salidas educativas relevantes debe incluir aquellos resultados para cuya consecución fue diseñado el programa, así como los posibles efectos secundarios.

Los autores señalan que los objetivos educativos deseados es un proceso que implica juicios de valor al igual que la determinación empírica de cómo estos objetivos son afectados por el programa educativo que se plantea.

* Las entradas educativas son:

"...los talentos, habilidades, aspiraciones y otras potencialidades de desarrollo y aprendizaje que el estudiante trae consigo al ingresar a un programa educativo." (24)

Las entradas educativas incluyen las características personales del estudiante, los rasgos de su familia y de la cultura

(22) Sobre la metodología de evaluación de programas educativos Cfr. Astin y Panos "La naturaleza de la evaluación" y "El diseño de estudios de evaluación" en Chávez y Zamora op. cit. p. 145-165.

(23) Astin y Panos "La naturaleza de un programa educativo" en ibidem p. 135

(24) ibidem p. 138

a la que pertenecen. Estas características de entrada pueden condicionar el nivel final de actuación del estudiante y, asimismo, el ambiente educativo puede ser permeado por la naturaleza de estas entradas.

* Las operaciones educativas se refieren a las características del programa educativo capaces de afectar las salidas del estudiante.

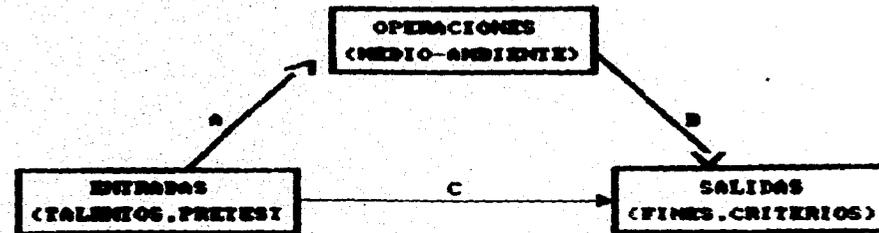
En palabras de Astin y Panos (1991:139) el término operaciones abarca:

"...experiencias ambientales, medios, variables independientes, intervenciones educativas, tratamientos, experiencias de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, plan de estudios, estilo del maestro y técnicas de enseñanza...incluyen las actividades de la comunidad y otros aspectos del ambiente social en el cual el programa educativo se lleva a cabo..."

La elección de las operaciones educativas debe estar en función de lograr el máximo desempeño de los estudiantes a fin de que éstos logren alcanzar los resultados deseados. Esto plantea la relación operaciones-salidas.

El rendimiento de los estudiantes en las salidas puede estar determinado por sus características de entrada, estas determinarán, parcialmente, qué aprenderá y cómo se desarrollará al concluir el programa (relación entradas-salidas). Asimismo, la calidad del ambiente educativo puede ser afectada por las características de entrada de los alumnos. Además de que los efectos de un programa educativo no son los mismos para diferentes estudiantes que poseen características diversas (relación entradas-operaciones).

COMPONENTES DE UN PROGRAMA EDUCATIVO SEGUN ASTIN Y PANOS



FUENTE: Astin y Panos LA NATURALERA DE UN PROGRAMA EDUCATIVO p. 141

3.2.4 Propuesta de Angel Diaz Barriga (1980)

La propuesta metodológica de Diaz Barriga para la elaboración de programas educativos implica tres etapas básicas:

- * Organización de un marco referencial.
- * Elaboración del programa escolar.
- * Instrumentación didáctica.

- * Organización de un marco referencial.

El hecho de que un programa de estudios forme parte de un plan de estudios implica que se deban analizar:

"...los propósitos del plan de estudios , el tipo de necesidades sociales e individuales que se examinaron para su elaboración, las áreas de formación en que está organizado, las nociones básicas de cada una de dichas áreas, todo ello, con el fin de obtener un mapa curricular que permita visualizar la forma en que se apoyan e integran los diferentes contenidos de las asignaturas o módulos del plan de estudios..." (20)

Este análisis del plan de estudios permitirá clarificar las nociones básicas a desarrollar en cada área de formación y, por ende de cada asignatura que forme parte de ella. Por lo tanto estas nociones se presentarán como propósitos de aprendizaje de un determinado curso.

Además, en esta etapa se requiere determinar las condiciones que afectarán al desarrollo del programa. En este aspecto, cabe señalar que un programa educativo no se puede instrumentar

(20) Díaz Barriga, Angel "UN enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares" en PERFILES EDUCATIVOS No. 10, México, CISE-UNAM, 1980, p. 11

didácticamente de la misma manera a diversos grupos escolares, dado que cada uno de éstos está afectado por circunstancias particulares, por lo tanto se debe detectar el aquí y ahora del grupo escolar (26).

* Elaboración del programa escolar.

Para el autor, el programa escolar es una propuesta de aprendizajes mínimos de un curso. Cabe señalar que es necesario reconocer que:

"...en su instrumentación didáctica y en el proceso grupal en que se desarrolla, se propicia toda una gama de aprendizajes que pueden superar las previsiones curriculares, o bien fomentar aprendizajes colaterales no previstos, en relación con el desarrollo humano y posibilitados por una dinámica que confronta la historicidad de cada sujeto con su relación en un aquí y ahora..." (27)

Esta etapa, se fundamenta en el estudio y análisis realizados para la formulación del marco referencial y contempla la presentación general del curso, la redacción de aprendizajes como objetivos terminales del mismo, y la organización y estructuración del contenido del curso.

-- Presentación general del curso. Se trata de elaborar por escrito una explicación sobre el significado del curso, sus propósitos explícitos, su vinculación con el plan de estudios del que forma parte, las características esenciales del curso, las nociones básicas que se desarrollarán, las relaciones que guarda la materia con las demás del plan de estudios, y los problemas concretos que ayudará a resolver.

(26) "La conducta de un grupo está en función de las relaciones y condiciones interactuantes en cada momento dado... el grupo debe ser estudiado en su función y relación estrecha con el contexto real de todos los factores concretos que configuran la situación... el campo es la situación total considerada en un momento dado..." Wleger cit. por Díaz Barriga op. cit. p. 12

(27) ibidem p. 13

-- Objetivos terminales, los cuales constituyen una síntesis de los análisis realizados en el marco referencial y reflejan:

"cortes en el proceso de aprender (28), cortes que, por otro lado, se refieren al mundo externo, puesto que es esta área en donde se pueden objetivar los productos de la conducta..." (29)

Por ello, la redacción de los objetivos terminales de aprendizaje debe reflejar la unidad del objeto de estudio y los verbos que se utilicen con el fin de presentarlos en términos de un producto o resultado de aprendizaje deben mostrar un alto grado de integración del fenómeno en estudio, por lo cual se requiere especificar qué se entiende por ese verbo y cuáles van a ser los productos de la acción que implica el verbo. En síntesis los objetivos deben reflejar la totalidad del curso y las nociones básicas del mismo.

• Organización y estructuración del contenido.

La organización del contenido debe reflejar la estructura interna de una disciplina, por lo que se requiere identificar dos elementos: el primero se refiere a que los contenidos deben ser presentados a los alumnos, de tal manera integrados que posibiliten la percepción de la unidad y de la totalidad que guardan los contenidos entre sí; y el segundo radica en que los contenidos se vislumbran desde el momento en que se elabora el mapa curricular del plan de estudios, dado que se manejan ciertas nociones básicas referidas a las áreas de formación y a las demás asignaturas que guardan relación con el programa de estudios que se está elaborando.

(28) Díaz Barriga concibe al aprendizaje como una modificación de una pauta la conducta, dicha modificación opera a un nivel de totalidad o totalidad de la conducta, lo cual implica reconocer que se da en un nivel de integración e internalización en el ser humano.

(29) Díaz Barriga op. cit. p. 15

De esta investigación previa se puede obtener una lista mínima de objetivos a desarrollar en el programa que se está elaborando. Estos contenidos se agrupan en bloques coherentes entre sí, lo que permite estructurar las unidades del curso, a las cuales se les asigna un nombre que refleje el contenido a abordar. Posteriormente, se redacta una presentación escrita de las unidades temáticas, la cual debe explicar la esencia de las mismas, así como su estructura, el aprendizaje que promueven y su relación con la totalidad del programa, y además, la especificación de los objetivos de aprendizaje que se desea alcanzar cada unidad.

Díaz Barriga (1980:19) considera que los objetivos de aprendizaje por unidad forman parte de la totalidad del producto final del curso (objetivos terminales).

* Instrumentación didáctica.

Ya se comentó que no se puede elaborar una instrumentación didáctica homogénea para una serie de grupos escolares, puesto que cada uno de ellos presenta características diferentes que configuran una dinámica y determinan la instrumentación didáctica de un programa de estudios.

Cabe señalar que la instrumentación didáctica es la selección de actividades de aprendizaje (técnicas y recursos didácticos) y la selección de técnicas de evaluación. Asimismo esta selección de instrumentos implica -consciente o inconscientemente- una concepción de sociedad, de hombre y de educación y, por ende, de aprendizaje.

Por lo tanto, esta etapa abarca la planificación de las situaciones de aprendizaje y la planificación de la acreditación.

- Planificación de situaciones de aprendizaje. Este momento requiere considerar las condiciones particulares del grupo escolar al que va dirigido el programa, así como la necesidad de una instrumentación didáctica que se adecue a estas características.

El autor considera que, las actividades de aprendizaje deben propiciar en el estudiante situaciones de asimilación y de acomodación. Las primeras están constituidas por prácticas educativas, cuya función es presentar al alumno nueva información a través de exposiciones del docente, de los alumnos o por medio de textos o material audiovisual. En tanto, las segundas estarían representadas por prácticas educativas que fomentan:

"... la discusión de un contenido con relación a otros contenidos; la discusión de ciertos problemas, discusión que puede llevarse a efecto en pequeños grupos o con el grupo total, y que posibilita, en una última etapa la elaboración de nuevas preguntas, el señalamiento de algunas contradicciones en el contenido, la precisión sobre los alcances y limitaciones del tema estudiado, y las nuevas hipótesis que se formulan a partir de su estudio..." (20)

Las actividades de aprendizaje, además de propiciar situaciones de asimilación y acomodación debe considerar la experiencia de los estudiantes como fuente para aprender.

El autor retoma las ideas expuestas de Azucena Rodríguez en torno a que se deben organizar las actividades de aprendizaje en tres momentos: apertura, desarrollo y culminación.

Las actividades de apertura implican un síntesis inicial que promueve la visión global del fenómeno a estudiar y retoma los aprendizajes anteriores del sujeto.

(20) ibidem p. 20

Las actividades de desarrollo promueven la adquisición de información, así como el manejo de la misma por parte del alumno.

Las actividades de culminación permiten que el estudiante reorganice el conocimiento que posee en función de nuevos conocimientos que se le planteen, a fin de posibilitar nuevas estructuraciones del mismo, en su proceso de aprender.

- Planificación de la acreditación. Díaz Barriga (1980:23) establece una distinción entre evaluación y acreditación:

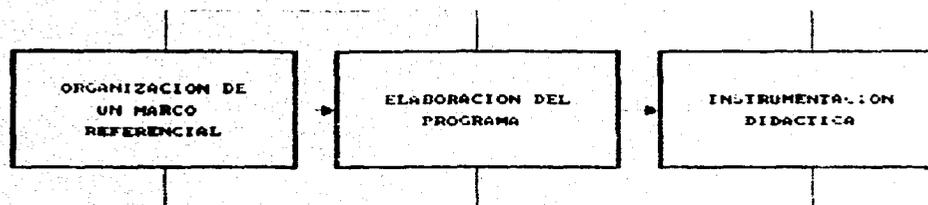
"...la evaluación podría ser referida al estudio de las condiciones que afectan al proceso de aprender, a las maneras cómo se origina, al estudio de aquellos aprendizajes que, no están previstos curricularmente, ocurrieron en el proceso grupal, en un intento de comprender el proceso grupal; la acreditación, por su parte, sería referida a la verificación de ciertos resultados de aprendizaje, previstos curricularmente, como parte de una formación profesional y que permite el desempeño adecuado del estudiante..."

De esta noción de acreditación, se sostiene que la planificación de la misma se realizará a partir del análisis de los objetivos terminales del curso y de la determinación de una serie de evidencias, tales como trabajos, ensayos, prácticas, reportes, investigaciones, etc., las cuales se realizarán tanto en el ámbito del aula como fuera de ella.

Además es necesario decidir las características que debe reunir el resultado de aprendizaje, definir los criterios de apreciación y determinar la forma de abordarlo con el grupo a fin de que la acreditación posibilite los elementos para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual manera, se deben buscar alternativas de trabajo grupal para que los mismos estudiantes se responsabilicen de la asignación de notas (calificación).

Díaz Barriga considera que, debe realizarse una evaluación del programa de estudios, la cual es tarea conjunta de docentes y alumnos, quienes deben buscar elementos para analizar la coherencia interna del programa, así como su congruencia con los lineamientos pedagógicos del plan de estudios del que forma parte.

ETAPAS DE LA ELABORACION DE PROGRAMAS ESCOLARES SEGUN DIAZ BARRIGA



FUENTE: Díaz Barriga UN ENFOQUE METODOLÓGICO PARA LA ELABORACION DE PROGRAMAS ESCOLARES. p. 10

3.2.5 Propuesta de Margarita Pansza. (1986)

La metodología propuesta, por Pansza, para la elaboración de programas de estudio está conformada por las siguientes etapas:

- * Definición del tipo de unidad didáctica.
- * Formación del equipo de trabajo.
- * Relación con el plan de estudios.
- * Análisis de la situación concreta de docencia.
- * Análisis de las disciplinas y prácticas profesionales.
- * Selección de objetivos, objeto de transformación o problemas ejes.
- * Presentación del programa.
- * Delimitación del plan de evaluación del programa.
- * Ajustes.

- * Definición del tipo de unidad didáctica.

En esta etapa se requiere determinar qué unidad didáctica es más conveniente de acuerdo a la estrategia didáctica general contemplada en el plan de estudios.

Las unidades didácticas pueden ser: curso, seminario, taller, laboratorio, práctica social.

- * Formación del equipo de trabajo.

Pansza considera que los programas de estudio deben ser, preferentemente, elaborados por el docente que es el responsable del grupo al cual está destinado el programa. Sin embargo, se requiere de un equipo de trabajo para elaborar el programa.

La autora considera algunos criterios para integrar al equipo de trabajo que debe elaborar el programa de estudios:

(38) Esta propuesta del libro de Margarita Pansza OPERATIVIDAD EN LA DIDACTICA TOMO II.

- Que exista entre los miembros del equipo un mínimo de empatía.
- Que exista interés por los problemas de la enseñanza a los que se aboca el programa, y una disposición para intercambiar experiencias.
- Procurar que los miembros del equipo tengan la misma perspectiva teórica, a fin de facilitar la integración del programa.
- Delimitar un plan de trabajo que contemple una calendarización de las actividades a realizar en forma realista y flexible.

* Relación con el plan de estudios.

Un programa de estudios es parte integral de un plan de estudios determinado, en el cual subyacen las orientaciones ideológicas y sociales que sustenta la institución educativa, así como una concepción del profesional que se desea formar y el papel de éste frente a la sociedad. Asimismo implica una concepción de conocimiento, educación y aprendizaje.

El análisis del plan de estudios permite lograr la continuidad, secuencia e integración (32) tanto del contenido del programa de estudios, como de éste con el plan de estudios y con los demás programas de estudio que forman parte del plan.

* Análisis de la situación concreta de docencia.

Para la elaboración de un programa de estudios es necesario realizar un análisis de la situación que caracteriza la acción educativa en la institución escolar. Así como también, realizar un diagnóstico de los conocimientos y habilidades que poseen los alumnos. Estos datos pueden obtenerse por medio de encuestas, entrevistas, cuestionario, etc.

(32) Estos términos son concebidos desde la postura de Tyler, vid supra "Propuesta curricular de R. Tyler" en CAPITULO II.

• Análisis de las disciplinas y prácticas profesionales.

Se trata de definir que se entiende por disciplina, sus límites, la articulación interna de la misma y la factibilidad de interrelacionar varias disciplinas, a fin de abordar interdisciplinariamente el objeto de conocimiento que contempla el programa de estudios.

Para definir una disciplina se siguen los siguientes criterios:

- Identificar el objeto de estudio de la disciplina.
- Determinar el dominio de estudio de la disciplina, es decir, la perspectiva desde la cual se concibe al objeto de estudio.
- Especificar el nivel de investigación teórica de la disciplina.
- Determinar los métodos de la disciplina.
- Identificar los instrumentos de análisis de la disciplina.
- Determinar las contingencias históricas de la disciplina.

Realizar el análisis de estos criterios permite:

"...clarificar la orientación que va a tener el programa de estudios e identificar entre todo el contenido disciplinario aquello que sea más significativo para la formación del alumno." (33)

Es así que, este análisis provee lineamientos para determinar la secuencia, continuidad e integración de las unidades que conforman el programa de estudios.

Además del análisis de la disciplina se requiere analizar la definición de profesión y de las prácticas profesionales que se consideraron para el diseño del plan de estudios.

(33) Panza, Margarita op.cit. p. 29

* Selección de objetivos, objeto de transformación o problemas ejes.

Según las modalidades del plan de estudios, los aprendizajes mínimos que se pretenden en un curso, pueden expresarse en forma de objetivos terminales, objetos de transformación, o problemas ejes.

El objetivo terminal de aprendizaje debe:

"...ser redactado en términos que impliquen la manifestación de la conducta concretándola en un producto de aprendizaje, realizado por los alumnos..." (34)

En los planes modulares de estudio se consideran los objetos de transformación, los cuales deben ser redactados de tal manera que vislumbren un problema de la realidad que requiere ser comprendido y solucionado. Los parámetros para su determinación están dados por tres elementos fundamentales: actitud crítica, la capacidad creativa y la racionalidad científica.

Para la formulación de los objetos de transformación, se debe partir del análisis histórico-crítico de la práctica profesional, ello permitirá orientar las investigaciones que deben realizar los alumnos, y señalar líneas en torno a la evaluación y acreditación.

Los problemas ejes se refieren a los problemas que deberán resolver los alumnos en el transcurso de un proceso de enseñanza-aprendizaje de un programa, o bien, de cada unidad que conforma a este programa.

(34) *Ibidem* p. 31.

* **Presentación del programa.**

La propuesta de presentación del programa es la siguiente:

- **Datos generales.**

- **Introducción a la unidad didáctica.**

- **Objetivos terminales del curso.**

- **Introducción a cada una de las unidades temáticas.**

- **Objetivos de unidad.**

- **Bibliografía.**

- **Datos generales.** Se debe situar al programa de estudios dentro del contexto académico del que forma parte. Por lo tanto, debe incluirse el nombre de la institución educativa, el nombre de la asignatura y su número de serie; semestre en que se imparte, y la fecha de elaboración o aprobación del programa.

- **Introducción a la unidad didáctica.** Se describen las finalidades y la orientación del programa de estudios; se describen brevemente los contenidos a abordar, y su relación con el ejercicio profesional, así como la metodología a seguir, y los criterios de evaluación-acreditación de la asignatura.

- **Objetivos terminales del curso.** Los cuales deben contemplar aprendizajes integrados.

- **Introducción a cada una de las unidades temáticas,** es decir, presentar un bosquejo de los contenidos que se van a abordar en cada una de las unidades, de manera tal que se perciban integrados los contenidos del programa

- **Objetivos de unidad,** los cuales implican la manifestación de conductas concretandolas en productos de aprendizaje de una determinada unidad temática.

- Anexar la bibliografía básica y complementaria, ya sea al final de programa, o al final de cada unidad temática.

* Delimitación del plan de evaluación del programa.

La evaluación del programa puede llevarse a cabo en torno a preguntas como las siguientes:

"Los objetivos que se persiguen son adecuados a los requerimientos de los alumnos y del plan de estudios?, La estructuración del programa facilita los aprendizajes?, La selección bibliográfica es coherente con las características de la disciplina y las de los alumnos?, El lenguaje empleado facilita la comunicación profesor-alumno?, Está actualizado el programa en relación a los avances disciplinarios?, etc." (25)

* Ajustes. La instrumentación didáctica del programa requiere que se le hagan cambios o modificaciones necesarias para que se adapte a la situación concreta de docencia que se afronta en cada grupo escolar dada la dinámica de éste.

(25) ibidem, p. 20

3.2.6 Propuesta metodológica para la elaboración de Cartas Descriptivas.

La elaboración de un programa educativo se puede llevar a cabo en lo denominamos "Carta Descriptiva" (30) que es un documento que tiene por finalidad expresar lo que se pretende lograr en el curso, la manera como se va a intentar, así como los criterios y medios que se emplearán para constatar en que se tuvo éxito.

El modelo de carta descriptiva consta de los siguientes elementos:

- a) Propósitos generales.
- b) Objetivos terminales o generales.
- c) Objetivos particulares.
- d) Contenido temático.
- e) Experiencias de aprendizaje
- f) Criterios y medios de evaluación.

- a) Propósitos generales.

Se plasman las finalidades más generales que tiene el curso, su razón de ser y la posición que guarda respecto a otras asignaturas. Se debe describir la relación directa e indirecta con las demás asignaturas que conforman el plan de estudios, algunos criterios que pueden utilizarse para establecer dichas relaciones son: la secuencia de contenidos, la continuidad entre conceptos iniciales con otros cada vez más complejos y la integración que señala la solidez y totalidad del plan de estudios.

Segun Gago Huguet (1987:27), el enunciado del propósito deber

"...contener información básica sobre la totalidad del sistema (en este caso, un curso) y comunicar brevemente algo sobre su ambiente y las circunstancias sobre las que va a operar."

(30) Gago Huguet, Antonio. ELABORACION DE CARTAS DESCRIPTIVAS. México, Ed. Trillas, 1987. p. 20

b) **Objetivos Terminales.**

Los objetivos terminales, también conocidos como objetivos generales se refieren a la descripción y delimitación clara, precisa y unívoca de las conductas que se espera que el estudiante logre y manifieste al final del curso. Es decir, expresan conductas últimas, capacidades adquiridas a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Estos objetivos deben reunir las siguientes características (37):

- * Tener como sujeto de acción al estudiante.
- * Que expresen conductas últimas, observables y cuantificables, las cuales se expresan a través de verbos como: tomar conciencia, valorar, evaluar, apreciar, juzgar, entre otros.
- * Definir el área de contenido que se abarcará.
- * Especificar el criterio de ejecución aceptable.

d) **Contenido temático.**

Es el listado de temas, unidades y capítulos que dan sentido a la asignatura. El contenido debe ser coherente y pertinente lógica, pedagógica y psicológicamente.

El contenido temático no puede constituirse en el todo de un programa, sino en uno de sus componentes. De tal manera que la función del contenido temáticos es:

"...ubicar en un marco de conocimientos determinados lo ya indicado en la sección de objetivos terminales y es, al mismo tiempo un enlace con los objetivos específicos, donde habrá de precisarse el tipo o nivel de aprendizaje particular de cada tema que se pretende que logre el alumno..." (38)

(37) Moreno Bayardo Guadalupe DIDACTICA: FUNDAMENTACION Y PRACTICA, México, Ed. Progreso, 1990. p. 51
(38) Gago Miguel 22. 511, p. 31

Cabe señalar que el contenido temático hace alusión a la cantidad de temas y subtemas implicados en la materia, pero no alude a las condiciones de enseñanza-aprendizaje bajo las cuales se operará dicho contenido.

c) Objetivos particulares y específicos.

Los objetivos particulares expresan aquellas conductas básicas que integradas, conducen al logro de objetivos generales. Deben cumplir los mismos requisitos que éstos últimos.

En la elaboración de objetivos particulares, suelen usarse verbos como los siguientes: conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar, etc. Dichos objetivos se encaminan al logro del aprendizaje global de una unidad o de un capítulo.

En cuanto a los objetivos específicos, éstos expresan conductas observables que se manifiestan en el estudiante como evidencia de haber logrado el aprendizaje de un tema. Este tipo de objetivos posee las siguientes características:

- * Se emplea un verbo que define la conducta principal, es decir, la actividad que será aceptada como muestra de que el alumno ha alcanzado el objetivo.
- * Permite verificar si el objetivo fue logrado y en qué grado.
- * Describe las condiciones bajo las cuales se verificará el comportamiento.
- * Especifica el criterio de ejecución aceptable.

En la elaboración de estos objetivos suelen usarse verbos como: señalar, indicar, mencionar, describir, explicar, formular, organizar, definir, enumerar, entre otros.

e) Experiencias de aprendizaje.

Una experiencia de aprendizaje en el sentido más simple es un acto vivido. El término experiencias de aprendizaje hace referencia a aquellas actividades que deben ejercitar o experimentar los estudiantes, a fin de adquirir un conocimiento o dominar cualquier otro producto de aprendizaje (habilidad, destrezas, actitudes, etc).

En ellas se trata de precisar el cómo, por lo menos sugerir algunas actividades que permitan operar los contenidos del programa de la asignatura.

El planear experiencias de aprendizaje demanda del profesor: imaginación, creatividad y criterio para operar los contenidos del curso así como para resolver los problemas que le plantean los factores que intervienen en la educación, también es cierto que estas actitudes deben sustentarse en el conocimiento de principios y teorías de aprendizaje, de métodos y modalidades que se adoptan en la enseñanza y de las técnicas y recursos que puede emplear el profesor. De igual manera, el docente debe procurar que las actividades de aprendizaje satisfagan las siguientes condiciones:

- * Señalar con precisión el objetivo que se pretende alcanzar.
- * Adaptarlas a la naturaleza de los contenidos , así en extensión como en profundidad.
- * Que se ajusten a la naturaleza psicogenética de los estudiantes.
- * Que exista congruencia entre la materia de aprendizaje y la asimilación conceptual de esta materia.
- * Promover actividad de aprendizaje, adecuadas a la naturaleza del contenido y al proceso de aprendizaje.
- * Que sean capaz de alcanzar el mayor rendimiento, mediante el menor esfuerzo del estudiante.
- * Permitir la espontánea y natural manifestación de las diferencias individuales de los estudiantes.
- * Que requieran, en su aplicación, participación constante y esforzada de un profesor.

Para la planeación de las experiencias de aprendizaje se consideran: por una parte, las técnicas de instrucción, las técnicas de grupo y los recursos didácticos, y por la otra, el tipo de contenidos que serán abordados a lo largo del curso. Es así que las:

* Técnicas de instrucción. (39)

Son procedimientos mediante los cuales el profesor efectúa actividades tendientes a realizar en forma efectiva el proceso enseñanza-aprendizaje.

Entre estas técnicas se encuentran: el interrogatorio, la discusión, la exposición, la discusión dirigida, la investigación práctica y la investigación bibliográfica.

* Técnicas grupales. (40)

Son maneras, procedimientos o medios sistematizados de organizar, desarrollar la actividad de grupo, asimismo tiene como propósito lograr los objetivos de aprendizaje, previamente establecidos.

Para seleccionar las técnicas adecuada, deben considerarse los siguientes factores:

- + Objetivos que se persiguen.
- + Características del grupo.
- + Tamaño del grupo.
- + Ambiente físico.

(39) Moreno Bayardo Guadalupe, *op. cit.* p. 97

(40) Andueza, María *DINAMICA DE GRUPOS EN EDUCACION México*. Ed. Trillas, 1985. p. 27

Las técnicas se clasifican, según Chehaybar (4) en:

- + Aquellas que permiten acelerar el rendimiento del estudiante en el proceso de asimilación de contenidos.
- + Las que facilitan el proceso de integración y conocimiento del grupo.
- + De sensibilización.
- + Que propician el análisis de los roles y constitución de equipos de trabajo.
- + De análisis de situaciones de docencia.

* Recursos didácticos

Los recursos didácticos son los apartados y materiales que facilitan el proceso enseñanza-aprendizaje, a la vez que estimulan la función de los sentidos optimizando con ello el aprendizaje.

Los objetivos que persiguen al utilizar los recursos didácticos son:

- + Apoyar la comunicación entre el profesor y los alumnos.
- + Facilitar la adquisición de aprendizaje.
- + Optimizar el tiempo
- + Atraer la atención e interés de los estudiantes hacia el tema a abordar.
- + Auxiliar, apoyar y complementar el proceso enseñanza-aprendizaje.

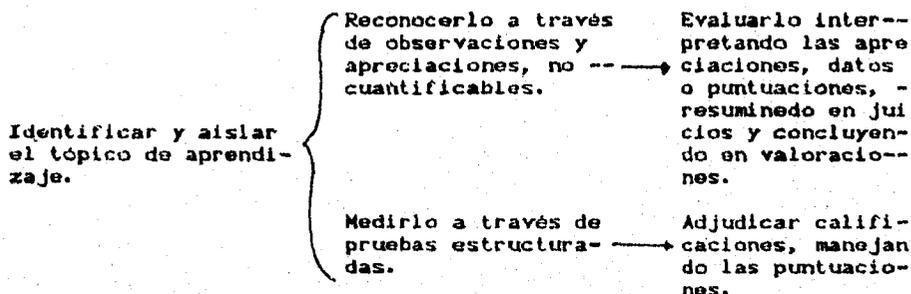
f) Criterios y medios de evaluación

La evaluación es un proceso que permite identificar en que medida se logran los objetivos propuestos; es decir, permite conocer cuantitativa y cualitativamente los cambios de conducta que ha logrado el estudiante en el curso, a través de los instrumentos que se emplean para este fin.

(4) Chehaybar, Kuri, TÉCNICAS PARA EL APRENDIZAJE GRUPAL México, CISE-UNAM, 1963, p. 18

La evaluación es un proceso que debe practicarse a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje, lo cual implica diferenciar los momentos que permitan obtener información y corregir oportunamente errores detectados en el desarrollo del curso.

En suma, mediante el proceso de evaluación (42) se debe:



Los momentos de la evaluación son: evaluación diagnóstica, formativa y sumaria.

* Evaluación diagnóstica o inicial.

Se aplica al inicio del proceso enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de identificar los conocimientos, características, necesidades e intereses de cada uno de los estudiantes, para realizar una comparación de éstas con los objetivos de aprendizaje previamente establecidos, de tal forma que permita la reestructuración o modificación del programa correspondiente, en caso de así requerirlo.

Es la evaluación que intenta describir causas de tipo físico, emocional y/o ambiental que puedan afectar el rendimiento del estudiante.

* Evaluación formativa o intermedia.

Se realiza durante el proceso enseñanza-aprendizaje con el propósito de medir el avance de aprendizaje del estudiante. Se aplica al terminar una unidad o capítulo, al emplear un distinto procedimiento de enseñanza, al concluir una área de síntesis, etc. Por ello, esta evaluación se orienta al conocimiento de los procesos más que de los productos.

Es una evaluación constante y sistemática del rendimiento del estudiante.

* Evaluación sumaria o final.

Se lleva a cabo al término del curso con la finalidad de medir y juzgar el aprendizaje que lograron los estudiantes, explorar en qué medida dicho aprendizaje tiene relación con los objetivos y contenidos del curso.

* Instrumentos de evaluación.

Los instrumentos que se utilizan para medir, y por ende, evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje, requieren de validez y de confiabilidad.

+ La validez consiste en medir lo que realmente se debe medir, es decir, los instrumentos de evaluación deben abarcar los contenidos que abarca el curso en su totalidad, tomar en cuenta los objetivos particulares y específicos de los temas y/o unidades, determinar el objetivo de la prueba y seleccionar el instrumento de evaluación idóneo.

+ Confiabilidad en cuanto a precisión y exactitud de los resultados que permiten las pruebas. Para lograrlo, es necesario que el profesor no modifique los resultados de las pruebas por estados de ánimo, juicios y/o preferencias; se deben medir las conductas y condiciones de operación indicadas por los objetivos y en base de esto elegir el instrumento que mejor evalúe dichas conductas y actividades.

Asimismo, los instrumentos de evaluación deben ser: económicos, es decir el tiempo y esfuerzo para resolverlos debe ser el mínimo posible; inequívoca en cuanto elimina la posibilidad de errores; las instrucciones claras y precisas; adaptados a las características del grupo y, unívoca ya que no debe haber la posibilidad de confusión.

Debe realizarse una evaluación al final del curso, en relación al desempeño del profesor, al desempeño de los estudiantes, así como los aspectos del curso.

* En cuanto al profesor debe evaluarse:

- + Dominio de los contenidos de la asignatura, su actualización y el grado de profundidad con que abordó el contenido temático.
- + Manejo del grupo, grado de motivación logrado.
- + Manejo de las técnicas y recursos didácticos.
- + Manejo de instrumentos de evaluación.
- + otros.

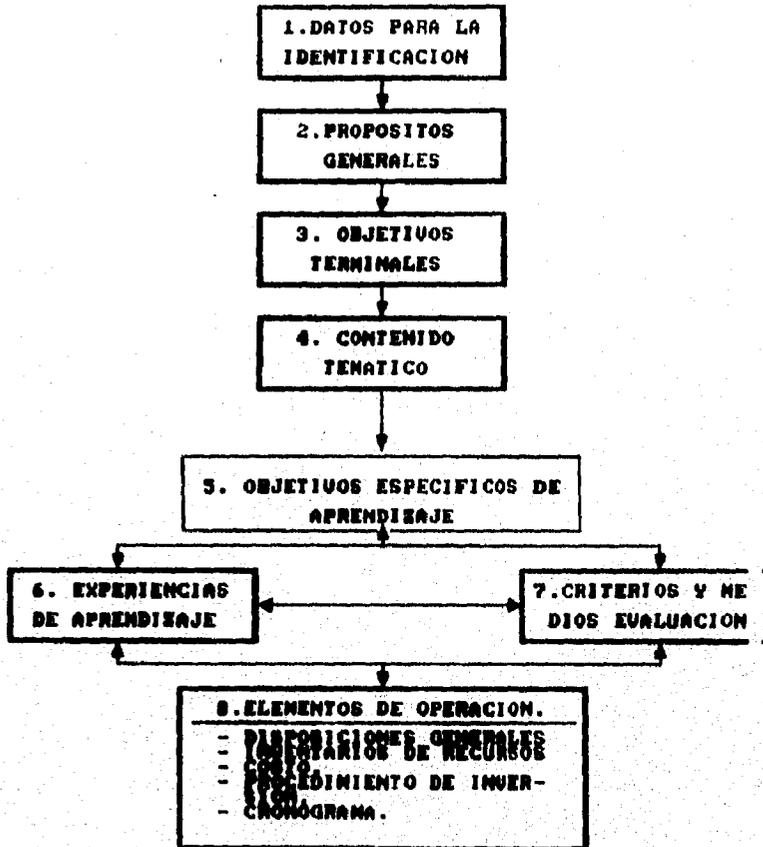
* En relación a los estudiantes:

- + En qué medida se cubrieron sus expectativas e intereses.
- + El grado de conocimientos, habilidades y actitudes que adquirieron. Determinar si éstos son congruentes con los objetivos previamente planteados.
- + El grado de responsabilidad que asumieron en su proceso de aprendizaje.

* Finalmente, en cuanto a los aspectos del curso:

- + Cumplimiento de los objetivos.
- + Funcionalidad del programa.
- + Organización y secuencia de los contenidos.
- + En qué medida las actividades de aprendizaje, los recursos didácticos y las técnicas grupales estuvieron acorde con las características y dinámica del grupo.

ETAPAS DE LA ELABORACION DE CARTAS DESCRIPTIVAS



FUENTE: Gago Huguet ELABORACION DE CARTAS DESCRIPTIVAS p. 2 .

FORMATO DE CARTA DESCRIPTIVA

TEMA:

OBJETIVO PARTICULAR.

OBJETIVOS ESPECIFICOS	CONTENIDO	ACTIVIDAD GENERAL	MATERIAL DE APOYO	TIEMPO	BIBLIOGRA FIA.	OBSERVA CIONES.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

1. Astin y Panos
"La naturaleza de un programa educativo" en Chávez y Zamora
(comp.) Antología de Evaluación Curricular.
México, ENEP-Acatlán, 1990
pp.151-165
2. Díaz Barriga, Angel
Un enfoque metodológico para la elaboración de programas
escolares" en Perfiles Educativos No. 10
México, CISE-UNAM, 1980
pp. 3-28
3. Follari y Berruazo
"Criterios e instrumentos para la revisión de planes de
estudio" en Chávez y Zamora op. cit.
pp. 451-464
4. Gago Huguat, Antonio
Elaboración de cartas descriptivas. Guía para preparar el
programa de un curso.
México, Ed. Trillas, 1987.
118 pp.
5. Glazmán e Ibarrola
1980.
Diseño de planes de estudio
2da. edición
México, CISE-UNAM, 1980.
538 pp.

6. Ibarrola, María
"Los planes de estudio" en Siegel, Paul et.al. El curriculum
Serie Información y asesoría No. 3
México, Dirección de Educación Pública del Edo. de México, s/f.
pp. 28-48
 7. Juárez Rosas Ana Ma.
Manual de Formación Docente (mecanograma)
México, 1993.
25 pp.
 8. Pansza, Margarita et.al.
"Elaboración de programas" on Operatividad de la didáctica.
Tomo 2
México, Ed. Gernika, 1986
pp. 7-47
 9. Trejo Gonzalez, María de los Angeles
Los modelos de planificación curricular y sus implicaciones
psicológicas.
México, ENEP-Acatlán, 1990
28 pp.
- Criterios para la elaboración de programas de estudio.
México, ENEP-Acatlán, s.f.
3 pp.

CAPITULO IV PROPUESTA DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

CAPITULO IV. PROPUESTA DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

En los capítulos anteriores se presentó una sistematización de algunos de los aspectos que conforman el ámbito de la evaluación educativa, del diseño curricular y de la elaboración de planes y programas de estudio, respectivamente; cuyo propósito consistió en identificar el ámbito pedagógico y en determinar los aspectos teórico-metodológicos y técnico-instrumentales de dichos conocimientos y, por ende, determinar la intervención profesional del pedagogo en estos rubros.

Asimismo, se aplicó un cuestionario a las cuatro profesoras que imparten las asignaturas de "Seminario de Evaluación y Desarrollo Curricular" y "Seminario de Elaboración de Planes y Programas de Estudio" del plan vigente de la carrera de Pedagogía de la ENEP-Acatlán con el propósito de recopilar su opinión en torno a la contribución teórico-metodológica y técnico-instrumental que proporcionan dichas asignaturas a la formación del pedagogo.

Los resultados que se obtuvieron son los siguientes:

* El 100% de los profesores consideran que el pedagogo egresado de la ENEP-Acatlán satisface parcialmente las demandas del mercado laboral. Entre las razones que se proporcionan, está la siguiente:

- "El pedagogo requiere de la incorporación de saberes teórico-metodológicos y técnicos entre los que destacan: la situación ambiental vista a través de la educación y su tratamiento interdisciplinario, la profundización sobre los contenidos técnicos del currículo y su revaloración en la determinación de los procesos académico-administrativos de la escuela, que posibilite al egresado proponer alternativas curriculares pertinentes. Así como la utilización técnica de la computadora en el análisis de los software educativos.

- Los empleadores desconocen la carrera y los mismos pedagogos restringen su campo profesional, al desempeñar en primer lugar la docencia.

* Entre las practicas dominantes que ejercen los pedagogos, se encuentran por orden descendente:

- 1. Docencia: 75% y Educación Especial 25
- 2. Educación Especial 25%, Docencia 25%, Orientación Escolar y Educativa 25% y Capacitación Laboral 25%
- 3. Orientación Escolar y Educativa 50% Planeación, diseño y evaluación curricular 25% y Educación Especial 25%
- 4. Capacitación Laboral 50%, Diseño y/o evaluación de planes y programas de estudio 25% y Orientación Escolar y Educativa 25%
- 5. Planeación, diseño y evaluación curricular 50% Diseño y evaluación de planes y programas de estudio 25% y Capacitación 25%
- 6. Dirección de instituciones educativas 25%, Educación Especial 25% y Modelos de Evaluación 25%
- 7. Planeación, diseño y evaluación curricular 25%, Investigación Educativa 25% y Diseño y evaluación de planes y programas de estudio 25%
- 8. Evaluación de modelos educativos 50%, Investigación Educativa 25%,
- 9. Dirección de instituciones educativas 50% Investigación Educativa 25%

* El 50% de los profesores considera que el plan vigente de la Carrera de Pedagogía de la ENEP-Acatlán tiende hacia una formación filosófica-idealista y el otro 25% considera que hacia una formación tanto filosófica-idealista como científico-técnica.

* Las asignaturas del plan vigente que se consideran que proporcionan al pedagogo habilidades tecnico-profesionales, y que por ende le permiten insertarse en el mercado laboral son, por orden jerárquico, las siguientes:

- Didáctica 100%
- Seminario de Elaboración de Planes y Programas de Estudio 75%

- Laboratorio de grupos en educación 75%
- Evaluación y diseño curricular 75%
- Seminario de Capacitación 75%
- Planeación y Administración Educativa 75%
- Metodología de las Ciencias Sociales 50%
- Psicotécnica Pedagógica 50%
- Educación Especial 25%
- Teoría pedagógica 25%
- Historia de la educación 25%
- Política Educativa 25%
- Economía 25%
- Taller de investigación documental 25%
- Taller de investigación educativa 25%
- Seminario de Planificación y Evaluación Educativa 25%
- Psicología Educativa 25%
- Estadística 25%
- Formación y Práctica Profesional 25%

Cabe mencionar que las asignaturas de Seminario de Elaboración de Planes y Programas de Estudio, Psicotécnica Pedagógica, Educación Especial, son de carácter optativo mientras que, Seminario de Capacitación, y Seminario de Planificación y Evaluación Educativa son asignaturas que forman parte de las preespecializaciones, por ello no todos los estudiantes de pedagogía cursan dichas asignaturas y, lo que trae como consecuencia que algunos estudiantes carezcan de los elementos teórico-metodológicos y de las habilidades técnico-instrumentales que proporcionan dichas asignaturas.

* El 75% de los profesores concuerdan en que la materia de "Evaluación y Desarrollo Curricular" proporciona al pedagogo habilidades técnico-profesionales que le permiten vislumbrar lo que "deben saber" y lo que "saber hacer" en el ámbito curricular. Mientras que el 25% difiere de tal opinión.

Entre los fundamentos que proporcionan, para afirmar que la materia proporciona conocimientos teórico-metodológicos, están:

- Porque en la "materia se concentran la aplicación de conocimientos adquiridos durante la carrera desde Historia, Infancia, Economía hasta Planeación y Administración Educativa así como Política Educativa e Investigación Documental.

- Porque en la materia se revisan los procedimientos metodológicos propuestos, los cuales los aplican los alumnos al "intentar" evaluar el plan de estudios de la carrera de Pedagogía.

- Porque se abordan las bases conceptuales de la teoría curricular y también los modelos y estrategias pedagógicas, los cuales se aplican a proyectos reales.

Entre las razones que se dan para señalar que la materia no proporciona los elementos teórico-metodológicos se encuentran las siguientes:

- "Porque no profundiza en las teorías curriculares desde donde se puede entender la problemática curricular. Lo que impide que el egresado desarrolle análisis pertinentes y vinculados a un proceso de investigación"

* El 50% de los profesores no consideran reestructurar o transformar el contenido temático de la asignatura, dado que éste "es el adecuado, lo que puede variar es el tratamiento y nivel con que se aborde".

El 50% señala que es conveniente complementar el contenido de temático vigente de la asignatura con "temáticas como: diseño y desarrollo curricular, que implica: elaboración de diagnóstico, perfiles de egreso, modelos curriculares, etc." así como profundizar en las teorías curriculares, contemplar las propuestas de análisis y evaluación del diseño curricular y abordar los modelos teórico-metodológicos de evaluación curricular.

* El 75% de los profesores concuerdan en que la materia optativa "Seminario de Elaboración de planes y programas de estudio"

- Porque en la "materia se concentran la aplicación de conocimientos adquiridos durante la carrera desde Historia, Infancia, Economía hasta Planeación y Administración Educativa así como Política Educativa e Investigación Documental.

- Porque en la materia se revisan los procedimientos metodológicos propuestos, los cuales los aplican los alumnos al "intentar" evaluar el plan de estudios de la carrera de Pedagogía.

- Porque se abordan las bases conceptuales de la teoría curricular y también los modelos y estrategias pedagógicas, los cuales se aplican a proyectos reales.

Entre las razones que se dan para señalar que la materia no proporciona los elementos teórico-metodológicos se encuentran las siguientes:

- "Porque no profundiza en las teorías curriculares desde donde se puede entender la problemática curricular. Lo que impide que el egresado desarrolle análisis pertinentes y vinculados a un proceso de investigación"

* El 50% de los profesores no consideran reestructurar o transformar el contenido temático de la asignatura, dado que éste "es el adecuado, lo que puede variar es el tratamiento y nivel con que se aborde".

El 50% señala que es conveniente complementar el contenido de temático vigente de la asignatura con "temáticas como: diseño y desarrollo curricular, que implica: elaboración de diagnóstico, perfiles de egreso, modelos curriculares, etc." así como profundizar en las teorías curriculares, contemplar las propuestas de análisis y evaluación del diseño curricular y abordar los modelos teórico-metodológicos de evaluación curricular.

* El 75% de los profesores concuerdan en que la materia optativa "Seminario de Elaboración de planes y programas de estudio"

proporciona conocimientos teórico-metodológicos vinculados a la práctica. En tanto el 25% considera que los conocimientos que se proporcionan a través de la materia son teóricos.

* Entre la temática que se propone abordar en la materia de "Seminario de Elaboración de planes y programas de estudio" se encuentra la siguiente:

- Dimensiones del currículo formal y currículo vivido.
- Diferencia entre currículo manifiesto y oculto.
- El currículo como modelo y como realidad.
- Algunas consideraciones de la práctica curricular en las distintas modalidades y niveles educativos.
- Enfoques y corrientes filosóficas, pedagógicas, sociológicas y psicológicas que describen el aprendizaje, dado que es este el que se quiere propiciar en el alumno a través de un plan y programa de estudio. Así como de enseñanza debido al carácter prospectivo de la metodología de planes y programas de estudio.
- Incorporación de corrientes teóricas del currículo en la elaboración de planes de estudio.
- Análisis del nivel didáctico-aúlico para el análisis de la viabilidad de los programas de estudio.
- La incorporación de la formación y actualización docente como elemento fundamental en la operatividad de los programas de estudio y su pertinencia con los fundamentos del plan de estudios.
- Revisar los terrenos educativos donde se hace necesaria la elaboración de planes y programas: Educación continua, Superación y actualización académica, etc.

* El 100% de los profesores consideran que los conocimientos que proporciona la asignatura de evaluación educativa son fundamentales, ya que a partir de ellos el pedagogo contaría con elementos teórico-metodológicos y técnicos que le permitieran proponer reestructuraciones a un determinado modelo educativo, o bien proponer la incorporación pertinente de modelos y su operatividad en la práctica educativa.

* La temática que se propone, desde la perspectiva de los profesores, para la materia de Evaluación Educativa es la siguiente:

-Conceptualización de evaluación según varios enfoques y corrientes.

- Tipos e instrumentos de evaluación existentes.

- Relación entre planeación, evaluación y gestión educativas.

- Metodologías y estrategias de evaluación.

- La evaluación como un proceso participativo.

- La evaluación y la autogestión.

- Análisis de los modelos de evaluación educativa que implementan las instituciones educativas de México y América Latina. Así como el reconocimiento de modelos de evaluación propuestos en instituciones educativas europeas y su influencia en América Latina.

* Las actividades profesionales que el pedagogo puede desarrollar en el ámbito de la evaluación educativa, diseño curricular y elaboración de planes y programas de estudios, desde el punto de vista de los profesores encuestados son:

- Evaluación Educativa.

+ Sugerir nuevas y mejores formas de evaluar la educación en México.

+ Elaborar instrumentos de evaluación de acuerdo al quehacer educativo mexicano.

+ Analizar ventajas y desventajas de los diversos modelos de evaluación.

+ Diseñar, planear, supervisar y coordinar proyectos de evaluación en las distintas modalidades educativas.

+ Realizar evaluación institucional, del aula, de los aprendizajes.

- Diseño curricular.

+ Planear, coordinar y supervisar proyectos curriculares tanto en aspectos técnicos-operativos como desde la perspectiva de la investigación y la gestión educativa.

- + Elaborar un diagnóstico de necesidades y de cada uno de los elementos del diseño curricular.
- Elaboración de planes y programas de estudio.
- + Establecer criterios globales, sugerencias concretas de elaboración de planes y programas de estudio de acuerdo al nivel educativo.
- + Elaborar un conjunto de programas educativos.
- + Analizar la operatividad un programa educativo en el nivel didáctico-aúlico y la formación del docente acorde a dicha operatividad del plan y programa de estudios.
- + Diseñar modelos alternativos para desarrollar propuestas de mejoramiento tanto en la estructura como en el contenido de los planes y programas de estudio en distintos niveles e instituciones educativas.

Tanto la sistematización de los aspectos que conforman el ámbito de la evaluación educativa, del diseño curricular y de la elaboración de planes y programas de estudio como la aplicación del cuestionario a las profesoras, se llevó a cabo con el objeto de identificar y delimitar los elementos teórico-prácticos que conforman el ámbito de la evaluación educativa, del diseño curricular y de la elaboración de planes y programas de estudio a fin de estructurar el contenido de los programas de dichos conocimientos, de manera tal que se le proporcione al pedagogo un bagaje teórico-práctico que le permita descifrar la realidad donde éstos se desenvuelven, comprender el impacto que tienen en el ámbito educativo y dar solución a los múltiples problemas educativos que en dichos conocimientos convergen. De esta manera, se pretende que la formación teórico-práctica que adquiera el pedagogo en estos ámbitos sea congruente con el perfil profesional (1) que propone el Anteproyecto de la Carrera.

(1) Vid MARCO REFERENCIAL p. 18

Asimismo, se pretende que el pedagogo domine conocimientos, habilidades y destrezas que, el ejercicio profesional en el ámbito de la evaluación educativa, del diseño curricular y de la elaboración de planes y programas de estudio le exige. Asimismo, que comprenda que los cambios sociales generan necesidades sociales que inciden en el desarrollo de estos ámbitos; finalmente que adquiera el compromiso de participación crítica en los cambios sociales.

Es por ello, que se hace hincapié en proporcionar al pedagogo una formación teórica en la que se integren y adquieran sentido las habilidades técnico-instrumentales que el mercado laboral le demanda.

Por lo antes mencionado, se sugiere que el docente diseñe actividades de aprendizaje que le permitan al alumno participar de manera dinámica, constructiva y propositiva en el proceso enseñanza-aprendizaje, ello con la finalidad de que el alumno perciba el conocimiento -de acuerdo con Moran Oviedo - como una manera de pensar ese producto y por tanto de recrearse como producto o crear a partir de él otro producto.

En este mismo sentido, el docente debe contribuir con el diseño de actividades de aprendizaje dentro y fuera del aula de manera tal que el sujeto de aprendizaje relacione el contenido de la materia con la realidad, ello le permitirá al alumno "construir planteamientos originales que no se queden en pasos previos como sería la lectura o el acopio de datos, los resúmenes de texto, o la solución de cuestionarios, sino que estructuren y desarrollen trabajos en los que viertan un principio de crítica y aportación personal, así como su contraste en un producto de aprendizaje individual y grupal."²

2) Durán Ramo Teresa: "Hacia la caracterización de un modelo educativo en PEDAGOGÍA: BOY. México. F.F y L-UNAM. 1994 pp.64

En cuanto a la ubicación de las asignaturas en el mapa curricular difiere del propuesto por el Anteproyecto de la Carrera por lo siguiente:

Se considera que el ámbito de la evaluación educativa proporciona un bagaje teórico-metodológico que permite evaluar diversos aspectos educativos desde una determinada postura teórica, de esta manera sienta las bases teórico-pedagógicas para el análisis, la comprensión y valoración de un determinado curriculum y/o plan y programa de estudios. Por ello es que se le ubica en el sexto semestre de la carrera como antecedente de la asignatura de Diseño Curricular.

El diseño curricular es un ámbito de incidencia pedagógica, dado que en él confluyen conocimientos de teorías pedagógicas, teorías del aprendizaje, evaluación educativa, política educativa, métodos didácticos, psicología educativa, planeación y administración educativa, entre otros; los cuales coadyuvan en la elaboración, organización, estructuración y evaluación de los elementos que conforman el diseño curricular. Uno de los elementos que se desprende del diseño curricular es la elaboración de planes y programas de estudio, los cuales deben ser congruentes con los supuestos filosóficos, epistemológicos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos que subyacen en un determinado curriculum, por lo que la elaboración o reestructuración de un plan de estudios implica el análisis del curriculum del que forme parte; asimismo la elaboración de un programa de estudios parte de ubicarlo en el interior de un plan de estudios, y por ende de un curriculum. Es por ello, que la asignatura de "Diseño Curricular" se propone como antecedente de la asignatura de "Elaboración de Planes y Programas de Estudio" y de ubicarlos en el séptimo y octavo semestre, respectivamente.

PROGRAMA DE SEMINARIO DE EVALUACION EDUCATIVA

Materia: Seminario de evaluación educativa.

Clave:

Créditos:

Carácter: Obligatorio

Ciclo: Básico

Area: Básica Pedagógica

Carrera: Pedagogía

Horas semanales: 4

Ubicación: Sexto Semestre

Modalidad didáctica: Seminario

Materia Antecedente: Didáctica II

Materia Consecuente: Diseño Curricular

PROPOSITOS GENERALES

El presente seminario tiene como finalidad introducir al alumno en la problemática de la evaluación educativa, así como proporcionarle los elementos teóricos que le permitan reconocer este ámbito como un espacio de realización profesional.

Por ello, es intención del curso proporcionar al alumno elementos teórico-metodológicos y técnico-instrumentales que le permitan proponer alternativas de evaluación de procesos educativos, las cuales deben ser acordes a la realidad educativa nacional. Asimismo elaborar instrumentos de evaluación que respondan a la realidad del proceso educativo que se pretende evaluar.

Este curso retoma conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos adquiridos a lo largo de la carrera, tales como los de teorías psicológicas, teorías pedagógicas, didáctica, metodología de las ciencias sociales y humanas, planeación y administración educativa, psicología educativa, estadística, principalmente.

A fin de que el contenido de esta asignatura sea un proceso que se cree, que devenga y que se aprehenda a fin de explicar y/o dar soluciones viables a múltiples problemas educativos; la modalidad didáctica que se sugiere para esta materia es el seminario, dado que esta modalidad permite profundizar en aspectos teóricos de la asignatura a través de su aplicación a la realidad educativa nacional, así como adquirir las habilidades técnico-instrumentales de la asignatura. Se pretende a través de esta modalidad vincular la teoría y la práctica desde el inicio del curso.

OBJETIVO GENERAL.

El alumno valorará las distintas concepciones de evaluación educativa, así como las posibilidades y limitaciones teórico-metodológicas de los distintos modelos de evaluación.

OBJETIVOS INTERMEDIOS:

El alumno:

- * Comprenderá la problemática y el papel de evaluación educativa en el ámbito pedagógico.
- * Ubicará el contexto social, político, y económico en el que se gesta el campo de la evaluación educativa.
- * Analizará aspectos sociopolíticos, económicos, pedagógicos y psicológicos que subyacen en los distintos modelos de evaluación educativa.
- * Desarrollará un proyecto de evaluación educativa a partir del modelo de evaluación que elija.

CONTENIDO TEMATICO	OBJETIVOS ESPECIFICOS	TIEMPO
<p>1. Conceptualización de Evaluación Educa-</p> <p>1.1 Definición de -- evaluación y me-- dición.</p> <p>1.2 Definición de -- evaluación educa-- tiva.</p>	<p>El alumnos</p> <p>Distinguirá la noción de evalua-- ción de la de medición.</p> <p>Definirá a la evaluación educa-- tiva.</p> <p>Explicará la relación entre eva-- luación educativa, evaluación cu-- rricular y evaluación didáctica.</p> <p>Comprenderá la relación entre -- planeación, evaluación y gestión educativa.</p>	4
<p>2. Génesis de la eva-- luación educativa.</p> <p>2.1 Génesis y desa-- rrollo de la eva-- luación educativa</p> <p>2.2 Supuestos teóri-- co-epistemológi-- cos.</p>	<p>Describirá el contexto sociopoli-- co, económico y cultural en el -- que se gesta la evaluación educa-- tiva.</p> <p>Explicará los supuestos teórico- epistemológicos de la evaluación educativa.</p>	8
<p>3. Modelos de evalua-- ción.</p> <p>3.1 Modelo de Tyler</p> <p>3.2 Modelo de Schu-- man</p> <p>3.3 Modelo de Stu-- ffebeam.</p> <p>3.4 Modelo de Scri-- ven.</p> <p>3.5 Modelo de Stake.</p> <p>3.6 Modelo de McDo-- nald.</p> <p>3.7 Modelo de Parlett y Hamilton.</p> <p>3.8 Modelo de Eiser.</p>	<p>Distinguirá la concepción de eva-- luación que sustenta cada modelo.</p> <p>Describirá los elementos teórico- metodológicos y técnico instrumen-- tales de cada modelo de evaluación</p> <p>Distinguirá los aspectos sociopoli-- ticos, económicos, psicológicos y pedagógicos que subyacen en ca-- da uno de los modelos de evalua-- ción.</p>	26
<p>4. Planificación de un modelo de evaluación</p>	<p>Formulará los lineamientos teóri-- co-metodológicos para evaluar una determinada acción educativa, a -- partir del modelo de evaluación -- que elija.</p>	26

BIBLIOGRAFIA BASICA

- Alba, Alicia de
"El discurso de la evaluación" en Evaluación Curricular. Conformación Conceptual del Campo.
México, CESU-UNAM, 1991
pp. 72-115
- Alba, Alicia de et. al.
"Evaluación: Análisis de una noción" en Revista Mexicana de Sociología Año XLVI, Vol. XLVI, Num. 1
México, UNAM, 1984
pp. 175-204
- Díaz Barriga, Angel
"Problemas y retos en el campo de la evaluación educativa" en Perfiles Educativos No. 37
México, CISE-UNAM, 1987
pp. 3-15
- Mc Donald
"La evaluación y el control de la educación" en Gimeno Sacristán La enseñanza: su teoría y su práctica.
2da. edición.
Madrid, Ed. Akal, 1985
pp. 467-478
- Parlett y Hamilton
"La evaluación como iluminación" en Gimeno Sacristán op. cit.
pp. 450-466
- Pérez Gómez
"Modelos contemporáneos de evaluación" en Gimeno Sacristán op. cit.
pp. 450-465
- Stufflebeam
Evaluación Sistemática
Barcelona, Ed. Paidós, 1987
381 pp.
- Tyler R.
"Cómo evaluar la eficacia de las actividades de aprendizaje" en Principios Básicos del Currículo
2da. edición.
Buenos Aires, Ed. Troquel, 1982
pp.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

- Carreño, Fernando
Enfoques y principios teóricos de la evaluación
México, Ed. Trillas, 1987
71 pp.
- Díaz Barriga, Angel
"Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia" en Perfiles Educativos No.15
México, CISE-UNAM, 1982
pp. 16-37
- Gronlund, Norman
Medición y evaluación en la enseñanza.
2da. edición.
México, AID, 1973
630 pp.
- Livas Gonzalez, Irene
Análisis e interpretación de los resultados de la Evaluación Educativa.
México, Ed. Trillas, 1988
151 pp.
- Paulston Rolland G. y Constanzo James D.
"Implicaciones del paradigma del conflicto en la evaluación educativa" en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol. IX, No. 3
México, CEE, 1979
pp. 132-140.
- Quesada Castillo Rocio.
"Alcances y perspectivas de la evaluación educativa"
México, Comisión de Nuevos Métodos para la Enseñanza, s/f.
pp. 2-12
- Quesada Casrillo, Rocio
"Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje" en Perfiles Educativos No. 41-42
México, CISE-UNAM, 1988
pp. 48-56.
- Rosales, Carlos
Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza
España, Ed. Narcea, 1980
253 pp.
- Sufflebean
"Hacia una ciencia de la evaluación educativa" en Chávez y Zamora Antología de Evaluación Curricular
México, ENEP-Acatlán-UNAM, 1990.
pp- 123-134

PROGRAMA DE SEMINARIO DE DISEÑO CURRICULAR

Materia: Seminario de diseño curricular.

Clave:

Créditos:

Carácter: Obligatorio

Ciclo: Básico

Area: Básica Pedagógica

Carrera: Pedagogía

Horas semanales: 4

Ubicación: Séptimo Semestre

Modalidad didáctica: Seminario

Materia Antecedente: Seminario de evaluación educativa.

Materia Consecuente: Taller de elaboración de planes y programas de estudio.

PROPOSITOS GENERALES

La importancia del diseño curricular radica en el hecho de que "el curriculum es una estrategia mediante la cual las instituciones educativas planean, organizan, evalúan y transmiten el conocimiento, y en este sentido, se traduce en un espacio de injerencia pedagógica." (Anteproyecto 1992: 132)

Mediante esta asignatura se pretende proporcionar al alumno elementos teórico-metodológicos y técnico-instrumentales que le permitan en el mercado laboral desarrollar actividades profesionales relacionadas con el diseño, aplicación y evaluación de un curriculum.

En esta asignatura confluyen conocimientos de evaluación educativa, teorías del aprendizaje, teorías psicológicas, teorías pedagógicas, teorías sociológicas, epistemología, didáctica, planeación y administración educativa, psicología educativa, teoría de grupos, política educativa, principalmente.

Con la perspectiva de que la teoría curricular es un proceso de construcción teórico-metodológica que abarca diversos niveles de la realidad educativa; construcciones curriculares que se complementan pero que también se oponen y contradicen entre sí; algunos más inmediatos a ciertos procesos educativos, otros más mediatos, pero todos organizados y confluyendo en la comprensión y estructuración de propuestas curriculares alternativas. En virtud de ello se sugiere como modalidad didáctica el seminario, dado que se considera que dicha modalidad facilita crear y recrear el conocimiento, así como proporcionar elementos teórico-metodológicos y técnico-instrumentales. Asimismo, se pretende vincular la teoría y la práctica al elaborar una propuesta teórico-metodológica alternativa para la reestructuración o modificación de un currículum determinado.

OBJETIVO GENERAL.

El alumno evaluará los elementos de análisis curricular de las diversas estructuraciones curriculares.

OBJETIVOS INTERMEDIOS.

El alumno:

- * Analizará las nociones básicas de la teoría curricular: currículum, currículo, curricula, currículo formal, currículo oculto, currículo vivido.
- * Ubicará el contexto social, político, económico y cultural en el que se gesta la teoría curricular.
- * Comprenderá el desarrollo del diseño curricular en México.
- * Analizará las diferentes formas de organización curricular.
- * Identificará los elementos sociopolíticos, ideológicos, pedagógicos y psicológicos implicados en el diseño curricular.
- * Analizará el currículum de una determinada institución y elaborará una propuesta teórico-metodológica alternativa para su reestructuración o cambio de acuerdo al modelo de diseño curricular que elija.

CONTENIDO TEMATICO	OBJETIVOS ESPECIFICOS	TIEMPO
1. Conceptualización de Curriculum. 1.1 Definición de curriculum, currículo, currícula, currículo formal, currículo oculto y currículo vivido.	El alumno: Diferenciará las nociones de curriculum, currículo y currícula. Examinará el problema de relación entre el curriculum formal curriculum oculto y curriculum vivido o real.	6
2. Genesis y desarrollo del diseño curricular 2.1 Desarrollo del diseño curricular en México.	Revisará diferentes perspectivas sobre la génesis del diseño curricular. Describirá el contexto sociopolítico, económico y cultural en que surge la teoría curricular. Explicará los factores sociopolíticos, económicos y culturales que coadyuvaron en la transferencia del discurso curricular norteamericano al contexto educativo mexicano. Explicará los supuestos teórico-epistemológicos de la teoría curricular.	8
3. Modelos curriculares. 3.1 Bobbit. 3.2 Tyler 3.3 Taba 3.4 Arnaz 3.5 Proyecto Curricular de la UAM-Xochimilco. 3.6 Frida Diaz B.	Distinguirá las nociones de diseño curricular y de desarrollo curricular. Revisará las conceptualizaciones del curriculum planteadas en los diferentes modelos curriculares. Identificará los elementos teórico-metodológicos y técnico instrumentales de cada modelo curricular. Distinguirá las determinantes sociopolíticas, ideológicas, culturales, psicológicas y pedagógicas de cada modelo curricular. Describirá los aspectos que conforman la planeación, el diseño, el desarrollo y la aplicación del curriculum. Analizará la aplicación de las categorías básicas de las teorías genética, conductista, cognoscitivista y psicodinámica en el diseño de un curriculum.	10

CONTENIDO TEMATICO	OBJETIVOS ESPECIFICOS	TIEMPO
	El alumno:	
<p>4. Sociedad, Educación y curriculum.</p> <p>4.1 Ideología y curriculum.</p> <p>4.2 Poder y curriculum.</p> <p>4.3 Control social y curriculum.</p> <p>4.4 Cultura y curriculum.</p>	<p>Revisará la relación ideología-educación enfatizando las determinaciones sociales del curriculum; especialmente las relaciones de hegemonía, práctica profesional y curriculum.</p> <p>Explicará las relaciones de poder que una institución le plantea al curriculum en lo político, administrativo y académico.</p> <p>Describirá cómo se establece el control social y la selección de la cultura en el diseño de un curriculum.</p> <p>Analizará cómo la política educativa y las demandas del mercado laboral predeterminan el diseño de un determinado curriculum.</p> <p>Analizará a la educación y al curriculum como factores y productos de la sociedad.</p>	10
<p>4.5 Relación Educación superior y mercado laboral</p>		
<p>5. Planificación del curriculum.</p>	<p>Analizará la concepción teórica del curriculum a partir de un estudio de caso.</p> <p>Elaborará una propuesta alternativa para la reestructuración o cambio de un curriculum determinado.</p>	24

BIBLIOGRAFIA BASICA

- * Alba, Alicia de
El discurso del curriculum" en Evaluación Curricular. Conformación Conceptual del Campo.
Mexico, CESU-UNAM, 1991
pp. 16-71
- * Alba, Alicia de et. al.
Antología El campo del curriculum TOMO I y II
Mexico, CESU-UNAM, 1991
- * Apple, M.
Educación y poder
España, Ed. Paidós, 1987
209 pp.
- * Arnaz, José
La planeación curricular
2da. edición.
Mexico, Ed. Trillas, 1995
74 pp.
- * Chávez y Zamora
Antología de evaluación curricular.
Mexico, ENEP-Acatlan-UNAM, 1990
557 pp.
- * Díaz Barriga, Angel
Ensayos sobre la problemática curricular.
4ta. edición.
Mexico, Ed. Trillas, 1995
104 pp.
- * Díaz Barriga, Angel et. al.
El diseño curricular en la UAM-Xochimilco" en Revista de la Educación Superior
Mexico, ANUIES-UNAM.
pp. 51-04
- * Díaz Barriga Frida
Metodología de Diseño Curricular para la Educación Superior
Mexico, Ed. Trillas, 1995
175 pp.
- * Furlán, Alfredo y Pasillas, Miguel Angel
Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum
Mexico, ENEP-Iztacala-UNAM, 1989
287 pp.
- * Soriano y Santana
Antología para la materia de didáctica y práctica de la especialidad I (en torno al curriculum)
Mexico, ENEP-Aragón-UNAM, 1990
294 pp.

- Taba, Hilda
Elaboración del currículo
4ta. edición
Buenos Aires, Ed. Troquel, 1979
622 pp.
- Tyler, Ralph.
Principios Básicos del currículo
4ta. edición
Buenos Aires, Ed. Troquel, 1979
130 pp.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

- Alba, Alicia de
El currículum universitario de cara al nuevo milenio
México, CESU-UNAM, 1993
273 pp.
- Althusser
"Ideología y aparatos ideológicos del Estado" en Hernández y
Gómez Antología: El debate social en torno a la educación.
Enfoques predominantes.
México, ENEP-Acatlán-UNAM, 1991
pp. 193-206
- Apple
"Economía y control de la vida escolar" en Hernández y Gómez op.
cit.
pp. 297-307
- Eggleston
Sociología del currículo escolar.
Buenos Aires, Ed. Troquel, 1980
105 pp.
- Kemmis S.
El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción
Madrid, Ed. Morata, 1988
173 pp.
- Magendzo, A.
"El rescate de la cultura en la modificación del currículo" en
Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol. XVII, No. 3
México, CEE, 1987
pp. 103-114
- Miranda, Juan Carlos
"El concepto de currículo oculto" en Foro Universitario No. 76
México, STUNAM, 1987
pp. 29-40

- Moreno y de los Arcos Enrique
Plan de estudios y curriculum
Mexico, Colegio de Pedagogos de México, 1990
14 pp.
- Pinar
"La reconceptualización en los estudios del curriculum" en Gimeno
Sacristán La enseñanza: su teoría y su práctica.
2da. edición.
Madrid, Ed. Akal, 1985
pp. 467-478.
- Sacristán, Gimeno
El curriculum: una reflexión sobre la práctica
2da. edición.
Madrid, Ed. Morata, 1989
421.

PROGRAMA DEL TALLER DE ELABORACION DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO

Materia: Taller de elaboración de planes y programas de estudio.

Clave:

Créditos:

Carácter: Obligatorio

Ciclo: Básico

Área: Básica Pedagógica

Carrera: Pedagogía

Horas semanales: 4

Ubicación: Octavo Semestre

Modalidad didáctica: Taller

Materia Antecedente: Seminario de diseño curricular.

PROPOSITOS GENERALES

Dado que la teoría de planes y programas de estudio se desprende de la teoría curricular, la asignatura se propone como consecuente del seminario de diseño curricular, ya que esta asignatura proporciona los elementos teóricos necesarios para una práctica más o menos consistente en el Taller de Elaboración de Planes y Programas de Estudio.

Esta asignatura permite confrontar y poner en práctica distintas propuestas teórico-metodológicas para la elaboración de planes y programas de estudio, a la vez que sintetiza una gama de conocimientos teórico, metodológicos y técnicos, adquiridos en el transcurso de la carrera, y que convergen en la práctica curricular.

Los conocimientos teórico-metodológicos y técnico-instrumentales de esta asignatura brindan al pedagogo la posibilidad de incidir en la realidad educativa a distintos niveles: investigación, diseño y práctica curricular; y realizar una amplia serie de acciones educativas que abarcan las tres esferas educativas: formal, no formal e informal.

Por lo antes expuesto la modalidad didáctica que se sugiere es la de taller, ya que este permite aplicar los conocimientos teórico-metodológicos de la asignatura, a fin de crear y/o evaluar un determinado plan o programa educativo que se inserte en una de las tres esferas educativas.

OBJETIVO GENERAL.

El alumno evaluará los alcances y limitaciones de las distintas propuestas teórico-metodológicas para la elaboración de planes y programas de estudio, asimismo analizará las implicaciones pedagógicas en tanto formas de organizar el conocimiento.

OBJETIVOS INTERMEDIOS:

El alumno:

- * Analizará la relación entre currículum, plan y programa de estudios.
- * Comprenderá el papel del pedagogo en la elaboración de planes y programas de estudios.
- * Identificará las diversas propuestas teórico-metodológicas para la elaboración de planes y programas de estudios.
- * Analizará los supuestos filosóficos, epistemológicos, ideológicos sociológicos, político-económicos, psicológicos y pedagógicos que subyacen en las distintas propuestas teórico-metodológicas para la elaboración de planes y programas de estudio.
- * Analizará planes y programas de estudio de distintos ámbitos educativos: formal, no formal e informal aplicando las distintas propuestas teórico-metodológicas para la elaboración de planes y programas de estudio.
- * Elaborará un programa de estudios de acuerdo a los lineamientos metodológicos de la propuesta que elija.

CONTENIDO TEMATICO	OBJETIVOS ESPECIFICOS	TIEMPO
1 Conceptualización de plan y programa de estudios.	El alumno: Diferenciará las nociones de curriculum, plan y programa de estudios.	
1.1 Noción de plan y programa de estudios.	Explicará la relación que se establece entre curriculum, plan y programa de estudios.	8
1.2 Relación entre -- curriculum, plan y programa de estudios.	Ubicará el papel del pedagogo -- en la elaboración de planes y -- programas de estudio. Analizará la importancia del curriculum como estrategia institucional para organizar, evaluar y transmitir el conocimiento. Identificará el nivel didáctico -- aula como el espacio en el que se concretiza el plan de estudios a través de los programas -- de estudio.	
2. Propuestas teórico-metodológicas para la elaboración de -- planes y programas de estudio.	Describirá los lineamientos metodológicos, de cada propuesta, para elaborar planes y programas de estudio.	
2.1 Propuesta de -- Glazman e Ibarrola.	Explicará los supuestos filosóficos, epistemológicos, ideológicos, sociológicos, político-económicos, psicológicos y pedagógicos que subyacen en cada -- propuesta de elaboración de planes y programas de estudio.	20
2.2 Propuesta de -- Follari y Berrueto	Identificará los alcances y limitaciones de las propuestas -- teórico-metodológicas para la -- elaboración de planes y programas de estudio.	
2.3 Propuesta de -- Astin y Panos.	Describirá los elementos a considerar para la implementación de un plan y programa de estudios.	
2.4 Propuesta de -- Angel Díaz B.	Revisará los criterios metodológicos para la evaluación de planes y programas de estudio.	
2.5 Propuesta de -- Margarita Pansza	Describirá la estructura básica de planes y programas de estudio.	
2.6 Propuesta para la elaboración de cartas descriptivas.		
3. Elaboración de un programa de estudios.	Revisará planes y programas de estudios de educación formal, -- no formal e informal, conside--	

CONTENIDO TEMATICO	OBJETIVOS ESPECIFICOS	TIEMPO
	<p>El alumno:</p> <p>rando como eje de analisis los lineamientos teorico-metodológicos de una propuesta.</p> <p>Diseñará un programa de estudios a partir de la propuesta teorico-metodológica que elija.</p>	36

BIBLIOGRAFIA BASICA

- Astin y Panos
"La naturaleza de un programa educativo" en Chavez y Zamora
Antología de evaluación curricular.
Mexico, ENEP-Acatlan-UNAM, 1990
pp. 151-165
- Diaz Barriga, Angel
"Docentes, planes y programas de estudio e institución educativa"
en Perfiles Educativos No. 57-58
Mexico, CISE-UNAM, 1992
pp. 3-19
- Diaz Barriga, Angel
"Un enfoque metodológico para la elaboración de programas
escolares" en Perfiles Educativos No. 10
Mexico, CISE-UNAM, 1980
pp. 3-28
- Follari y Berruazo
"Criterios e instrumentos para la revisión de planes de estudio"
en Chavez y Zamora op. cit.
pp. 451-464
- Gago Huguet, Antonio
Elaboración de Cartas Descriptivas. Guía para preparar el
programa de un curso.
Mexico, Ed. Trillas, 1987
115 pp.
- Glazman e Ibarrola
Diseño de Planes de Estudio
2da. edición.
Mexico, CISE-UNAM, 1980
536 pp.
- Pansza, Margarita
"Elaboración de programas" en Operatividad de la Didáctica
Mexico, Ed. Gernika, 1986
pp. 7- 47

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

- Alba, Alicia de
"Evaluación de la congruencia interna de los planes de estudio
(análisis de un caso)" en Diaz Barriga, Angel Seis estudios
sobre educación superior. Cuadernos del CESU No. 4.
Mexico, CESU-UNAM, 1986
pp. 23-48

- Alba, Alicia de
"Evaluación de planes de estudio" en Encuentro sobre diseño curricular ENEP-Aragón.
México, ENEP-Aragón-UNAM, 1982
- Díaz Barriga, Angel.
"Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes y programas de estudio" en Chávez y Zamora Antología de Evaluación Curricular.
México, ENEP-Acatlán-UNAM, 1980
385-388
- Glazman, Raquel
"Una propuesta de organización para la participación del estudiante en el diseño de planes de estudio" en Perfiles Educativos.
México, CISE-UNAM, 1982
pp. 40-48
- Morán Oviedo, Porfirio
"Instrumentación Didáctica" en Pansza Margarita et. al. Fundamentación de la Didáctica.
4ta. edición.
México, Ed. Gernika, 1990
pp. 143-221
- Trejo Gonzalez, Marta de los Angeles
Criterios para la elaboración de programas de estudio
(mecanograma)
México, ENEP-Acatlán, s.f.
3 pp.
- Pansza, Margarita
"Enseñanza Modular" en Pedagogía y Currículo.
2da. edición.
México, Ed. Gernika, 1990
pp. 37-63
- Pansza, Margarita
"Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo" en Pedagogía y Currículo
2da. edición.
México, Ed. Gernika, 1990

REFLEXIONES FINALES

REFLEXIONES FINALES

Al plantearnos la cuestión de qué sabemos y qué es lo que sabemos hacer los pedagogos? nos introducimos a una cuestión sumamente controvertida; esto debido a la ambigüedad conceptual, social y profesional de la Pedagogía.

Marina Fanjul hace una reflexión sobre la profesión y el oficio del pedagogo, afirma que se nos perdió lo más importante: el oficio.

"El análisis del desarrollo de la pedagogía en nuestro país nos brinda elementos para poder afirmar que no existe la profesión, existen prácticas profesionales de los pedagogos". (1)

Entre las prácticas profesionales del pedagogo podemos ubicar, la orientación educativa, la capacitación, la didáctica, el diseño curricular, la supervisión escolar, la administración y planeación de instituciones y acciones educativas, la investigación educativa, entre otras. Empero estas prácticas profesionales en el mercado laboral son reconocidas, pero no como un campo exclusivo del pedagogo.

(1) Fanjul, Marina "Tribulaciones de una profesión" en Ducotng Rodríguez (comp.) FORMACION DE PROFESIONALES DE LA EDUCACION México, ANUIES-UNESCO, 1990. pp. 287

Esto se debe a que el pedagogo:

"...ha devenido en una figura reemplazable por el surgimiento de especialidades afines: sociología de la educación, psicología educativa, administración, etcétera" (2)

Es así que esta gama de profesionales dificulta la ubicación del pedagogo como profesionista, es decir, la intervención de otros profesionistas diluye la actividad profesional exclusiva del pedagogo.

Otra problemática que enfrenta el pedagogo es que, ante la ambigüedad conceptual, social y profesional de la pedagogía, los empleadores, generalmente, lo conciben como un profesionista que persigue un conocimiento meramente humanístico (3). Esto ha contribuido a que se subestime el hacer técnico del pedagogo.

En concordancia con Azucena Rodríguez (1994:294):

"Al compromiso ideológico es menester aunarlo, en una síntesis coherente, la intervención técnica y especializada en diferentes sectores, sobre la base de una formación teórica y metodológica que posibilite la transferencia a situaciones laborales y demandas sociales cambiantes."

(2) Velazquez, Soledad "El quehacer profesional del pedagogo" en PEDAGOGÍA, NOY México, F.F. y L. UNAM, 1994. p. 195.

(3) Vid. Fernández, Alfredo "La práctica profesional de la pedagogía" en Ducoing y Rodríguez op. cit. p. 301

Ya se ha señalado que el fin que persiguen las asignaturas de evaluación educativa, diseño curricular y elaboración de planes y programas educativos que forman parte del plan de estudios del Anteproyecto de la Carrera de Pedagogía, al tener como propósito proporcionar habilidades técnico-profesionales al estudiante de pedagogía. Cabe destacar, que no se pretende excluir ni menospreciar el carácter filosófico de la pedagogía (4).

Ante este contexto que se ha esbozado, los pedagogos debemos tener iniciativa y creatividad para abrirnos espacios laborales, y asumir la tarea de recuperar el oficio de la pedagogía. Cabe

(4) La pedagogía "está compuesta por tres aspectos que interactúan entre sí: A) Componente técnico, B) Componente científico que incluye los aspectos teórico y metodológico, y C) Componente filosófico.

El componente técnico es el aspecto meramente utilitario que nos permite solucionar la problemática educativa a la que nos enfrentamos cotidianamente; significa la aplicación del saber científico en forma práctica y concreta a una realidad específica con miras a una realización beneficiosa e intencionalmente funcional, es decir, integra los elementos teóricos y metodológicos a problemas educativos específicos; significa llevar la teoría a la práctica.

El componente científico representa al conocimiento metódico, sistematizado y unificado que comprende y explica los fenómenos educativos. Este componente hace referencia a la sistematización de los conocimientos sobre la educación en los niveles:

a) Teórico. El cual proporciona los elementos pertinentes a la pedagogía para poder fundamentar adecuadamente el fenómeno educativo.

b) Metodológico. El cual proporciona las herramientas necesarias para la investigación pedagógica.

El componente filosófico posibilita poseer la fundamentación del deber ser de la educación... El componente filosófico, representa:

a) El fundamento del proyecto político de Estado.

b) La conexión entre el programa educativo el proyecto político del Estado.

c) La filosofía del Estado aplicada a la educación.

d) El fundamento de acción educativa.

Medel, José "Una aproximación al concepto de la pedagogía. Caracterización de la pedagogía política" en PEDAGOGIA.HOY... pp. 56-57.

señalar que no se pretende formar "tecnólogos educativos" sino pedagogos que posean conocimientos teórico-metodológicos y técnico-instrumentales que le permitan reflexionar sobre la profesión de la Pedagogía, a fin de redefinirla y, por ende de redefinir prácticas profesionales que coadyuven a la comprensión y solución de diversos problemas educativos.

Entre las actividades profesionales que podemos desarrollar en el ámbito de la evaluación educativa, diseño curricular y elaboración de planes y programas de estudio, son las siguientes:

A) Evaluación Educativa entendida como un proceso integral del progreso de cualquier fenómeno educativo que puede coadyuvar a mejorar la calidad del quehacer pedagógico .

- * Planear, diseñar y operar proyectos de evaluación: de instituciones educativas, de modelos de docencia, de material didáctico, métodos de evaluación, de libros y materiales de texto que apoyen el proceso enseñanza-aprendizaje, de actividades de formación pedagógica, de eventos de capacitación laboral, del proceso enseñanza-aprendizaje, o cualquier otro fenómeno educativo.

- * Evaluar una determinada problemática educativa a fin de proponer soluciones viables.

- * Diseñar, planear, supervisar y coordinar proyectos de evaluación en las distintas modalidades educativas.

B) Diseño Curricular. Dentro de este ámbito puede:

- * Planear, coordinar y supervisar proyectos curriculares tanto en aspectos técnicos-operativos como desde la perspectiva de la investigación y la gestión educativa.

- * Detectar necesidades educativas.

- * Elaborar perfiles de ingreso y egreso de un plan, programa o evento educativo.

- * Planear, diseñar y evaluar un currículo.

- * Seleccionar la planta docente que reúna el perfil académico que se requiere para operativizar el currículo.

* Realizar estudio de mercado laboral o un seguimiento de egresados, los cuales proporcionen elementos para modificar o reestructurar un determinado curriculum.

C) Elaboración de planes y programas de estudio es una actividad pedagógica que implica tomar decisiones a cerca de la estructuración, cambio o mejoras que estos necesitan.

* Diseñar modelos alternativos para desarrollar propuestas de mejoramiento tanto en la estructura como en el contenido de los planes y programas de estudio en distintos niveles e instituciones educativas.

* Diseñar y evaluar programas de orientación educativa.

* Diseñar y evaluar programas de formación docente.

* Diseñar y evaluar programas de educación especial.

* Diseñar y evaluar programas de capacitación laboral.

* Diseñar y evaluar programas de educación de adultos.

* Diseñar y evaluar programas de educación indígena y popular.

* Diseñar y evaluar programas de readaptación social.

Es importante destacar que se está consciente de que la reestructuración de un plan de estudios no produce por sí mismo una transformación de la práctica pedagógica de una determinada institución educativa, para ello se requiere, tal como lo postula Díaz Barriga, establecer condiciones para que la modificación del curriculum se efectúe en consonancia con modificaciones en las prácticas cotidianas de docentes y alumnos, a fin de evitar: la atomización del conocimiento, la desarticulación teórico-técnica, una práctica docente centrada en la cátedra, una actitud pasiva por parte de los estudiantes en la construcción del conocimiento, entre otros aspectos.

En este sentido, se requiere que exista una verdadera academia, en donde esta sea un espacio en el cual se analice: la problemática de como modificar las prácticas cotidianas de los docentes y de los alumnos a fin de ser congruente con los

postulados filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos del curriculum que se propone; la manera en que se pueda equilibrar una cultura pedagógica y una formación científico-técnica tanto en el plan de estudios como en la práctica educativa cotidiana. Asimismo ser un espacio en donde se busque minar problemas administrativos, académicos, de legitimidad y de poder que, de alguna u otra manera, obstaculicen el proceso educativo; y sobre todo que sea un espacio en donde exista una constante búsqueda de alternativas a la problemática presente y futura de la Pedagogía.

Asimismo, es indispensable establecer un mecanismo que permita llevar a cabo un seguimiento permanente de egresados de la carrera con el propósito de indagar las prácticas profesionales (decadente, dominante y emergente), el campo profesional y las demandas del mercado laboral, principalmente; con el objeto de proporcionar información empírica que de soporte a diversas propuestas pedagógicas, las cuales estarán más acorde con la realidad profesional de la Pedagogía.

Es importante destacar que para lograr los propósitos que pretenden los programas de estudio de las asignaturas de Evaluación Educativa, Diseño Curricular y Elaboración de Planes y Programas de Estudio, es necesario llevar a cabo un trabajo interdisciplinario con los profesores y tesisistas que están elaborando los demás programas de estudio de las asignaturas que se proponen en el Anteproyecto de la Carrera de Pedagogía, a fin de determinar la secuencia, continuidad e integración de dichas asignaturas.

El análisis crítico sobre el curriculum de Pedagogía de la ENEP-Acatlán requiere ser abordado con la complejidad que ello implica, a fin de cuestionar la formación profesional del pedagogo. Queda, en consecuencia, abierta la discusión en relación a:

-- Qué expectativas tiene, en este momento sociopolítico económico y cultural, la pedagogía como profesión, asimismo qué tipo de pedagogo está requiriendo el mercado laboral actual?

-- En ese sentido, cuál es la función social y política, y cuál el aspecto filosófico y psicológico de la Pedagogía?

-- Cuáles son las prácticas profesionales dominantes de la Pedagogía y de qué manera se relacionan con el mercado laboral?

-- Cual es el proceso profesional de la pedagogía en la ENEP-Acatlán?

-- Qué tipo de profesionista ha formado y sigue formando la carrera de Pedagogía de la ENEP-Acatlán?

ANEXOS

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ACATLAN

El presente cuestionario tiene como propósito recopilar las diversas opiniones de los profesores que imparten las materias de "Evaluación y Desarrollo Curricular" y "Seminario de Elaboración de Planes y Programas de Estudio", del plan vigente de la carrera de Pedagogía de la ENEP-Acatlán, en torno a la contribución teórico-metodológica que proporcionan dichas materias a la formación del pedagogo. Esta información es de suma importancia, ya que servirán de apoyo para la propuesta de los programas de "Evaluación Educativa", "Diseño Curricular" y "Elaboración de Planes y Programas de Estudio" que forman parte del plan de estudios del Anteproyecto de la Carrera de Pedagogía de la ENEP-Acatlán (1991).

Por lo antes señalado, solicitamos su ayuda para que conteste dicho cuestionario. Los datos que se obtengan serán de carácter absolutamente confidencial y con fines de estudio.

1. Nombre: _____

2. Asignaturas que imparte en la carrera de Pedagogía en la ENEP-Acatlán. (Indique el tiempo que tiene impartiendo las materias) _____

3. Formación profesional que posee: _____

4. Desempeña alguna actividad profesional relacionada con la Pedagogía, al exterior de la ENEP-Acatlán? (Especifique cual y en dónde).

a) Si

b) No

5. Desde su punto de vista, la formación del pedagogo egresado de la ENEP-Acatlán satisface las demandas del mercado laboral? (Justifique su respuesta).

a) Totalmente

b) Parcialmente

c) En lo absoluto

Por qué _____

6. Según su criterio, cuáles son las prácticas profesionales dominantes que ejercen los pedagogos egresados de ENEP-Acatlán? (Jerarquice del 1 al 10 dichas prácticas).

- ___ Orientación escolar y educativa.
- ___ Diseño y/o evaluación de planes y programas de estudio.
- ___ Capacitación.
- ___ Investigación educativa.
- ___ Docencia
- ___ Dirección de instituciones educativas.
- ___ Evaluación de modelos educativos.
- ___ Planeación, diseño y evaluación curricular.
- ___ Educación especial.
- ___ Otros (especifique) _____

7. El plan vigente de la carrera de Pedagogía de la ENEP-Acatlán tiende hacia una formación del pedagogo:

- a) Filosófica-idealista
- b) Científico-técnica
- c) Tanto Filosófico-idealista como científico-técnica.

8. Qué materias del plan vigente considera que proporcionan al pedagogo habilidades técnico-profesionales que le permiten insertarse en el mercado laboral?

9. Considera que la materia de "Evaluación y Desarrollo Curricular" proporciona conocimientos teórico-metodológicos que le permiten al estudiante vislumbrar lo que 'debe saber' y 'saber hacer' en el ámbito curricular? (Fundamente su respuesta)

- a) Si
- b) No

10. El programa de la materia de "Evaluación y Desarrollo Curricular" contempla el siguiente contenido temático:

1. Fundamentos teóricos de la elaboración del currículo.
2. Epistemología y currículum.
3. Los modelos para la planificación del currículum y sus derivaciones psicológicas.
4. Educación y currículum.
5. La metodología de la planeación del currículum.

En virtud de la experiencia que ha adquirido al impartir la materia, que reestructuración o transformación de contenido sugeriría y por qué?

11. La materia optativa "Seminario de Elaboración de Planes y Programas de Estudio" proporciona conocimientos:

- | | | |
|-------------|--------------------------|--|
| a) Teóricos | b) Técnico-metodológicos | c) Técnico-metodológicos vinculados a la práctica. |
|-------------|--------------------------|--|

12. Desde su punto de vista, cuál sería el contenido temático que propondría para la materia optativa "Seminario de Elaboración de Planes y Programas de Estudio".

13. Cual es la importancia que le asigna al ámbito de la evaluación educativa como práctica profesional del pedagogo?

14. Según su criterio, qué contenido temático sugeriría para la materia de Evaluación Educativa?

15. Cuáles considera que son las actividades profesionales que el pedagogo puede desarrollar en el ámbito de la evaluación educativa, del diseño curricular, y de la elaboración de planes y programas de estudio?

Evaluación Educativa: _____

Diseño curricular: _____

Elaboración de Planes y Programas de Estudio: _____

GRACIAS POR SU COLABORACION.

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ACATLAN
 MAPA CURRICULAR DE LA CARRERA DE PEDAGOGIA 1978

SEMESTRE.

1	HISTORIA CULTURA (GRECIA)	TEORIA EDUCACION I.	HISTORIA EDUCACION I.	INTRODUCCION A LA PSICOLOGIA.	ELEMENTOS ECONOMIA	TECNICAS INVESTIGACION CUALITATIVA.	
2	HISTORIA CULTURA (ROMA)	TEORIA EDUCACION II.	HISTORIA EDUCACION II.	METODOLOGIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	ELEMENTOS SOCIOLOGIA	ELEMENTOS PSICOLOGIA POLITICA	
3	HISTORIA CULTURA (SIGLOS XV-XVI)	PSICOLOGIA EDUCACION I.	PSICOLOGIA EDUCACION II.	PSICOLOGIA EDUCACION I.	HISTORIA EDUCACION I.	CONOCIMIENTO DE LA INFANCIA I.	PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE I.
4	HISTORIA CULTURA (SIGLO XVII)	PSICOLOGIA EDUCACION II.	PSICOLOGIA EDUCACION III.	PSICOLOGIA EDUCACION II.	HISTORIA EDUCACION EN MEXICO.	CONOCIMIENTO DE LA INFANCIA II.	PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE II.
5	HISTORIA CULTURA (SIGLO XVIII)	PSICOLOGIA EDUCACION III.	PSICOLOGIA EDUCACION IV.	LABORATORIO PSICOLOGIA	FILOSOFIA EDUCACION	CONOCIMIENTO DE LA ADOLESCENCIA I.	SOCIEDAD Y POLITICA DE MEXICO I.
6	HISTORIA CULTURA (SIGLO XIX)	PSICOLOGIA EDUCACION IV.	PSICOLOGIA EDUCACION V.	LABORATORIO PSICOLOGIA	SOCIOLOGIA EDUCACION	CONOCIMIENTO DE LA ADOLESCENCIA II.	SOCIEDAD Y POLITICA DE MEXICO II.
7	HISTORIA CULTURA (SIGLO XX)	PSICOLOGIA EDUCACION V.	PSICOLOGIA EDUCACION VI.	LABORATORIO PSICOLOGIA	POLITICA DE MEXICO	PSICOLOGIA EDUCACION PROFESIONAL.	SOCIEDAD Y POLITICA DE MEXICO III.
8	HISTORIA CULTURA (SIGLO XXI)	PSICOLOGIA EDUCACION VI.	PSICOLOGIA EDUCACION VII.	LABORATORIO PSICOLOGIA	PSICOLOGIA EDUCACION	PSICOLOGIA EDUCACION PROFESIONAL.	OPTATIVA

Materias optativas:
 - Sociología
 - Psicología del aprendizaje.
 - Sociología
 - Sociología
 - Sociología

o Taller de Investigación Interdisciplinario

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ACATLAN
 MAPA CURRICULAR DE LA CARRERA DE PEDAGOGIA VIGENTE

PRIMERO SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCERO SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SEPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
LEYES DE LA INDEFENSA DE LOS MENORES.	PSICOLOGIA DE LA INFANCIA I.	PSICOLOGIA DE LA INFANCIA II.	PSICOLOGIA DE LA ADOLESCENCIA.	PSICOLOGIA DE LA EDUCACION I.	PSICOLOGIA DE LA EDUCACION II.	OPTATIVA	OPTATIVA
TEORIAS DE LA PSICOLOGIA I.	TEORIAS DE LA PSICOLOGIA II.	EDUCACION DE ADULTOS.	TEORIAS DE LA PSICOLOGIA.	OPTATIVA	PLANEO ADMINISTRATIVO.	EVALUACION DE CURRICULO.	SEMINARIO DE LA PSICOLOGIA DE LA EDUCACION.
HISTORIA DE LA EDUCACION.	DIDACTICA.	DIDACTICA II.	PSICOLOGIA SOCIAL.	LABORATORIO DE PSICOLOGIA EN EDUCACION.	SEMINARIO DE ESPECIALIZACION I.	SEMINARIO DE ESPECIALIZACION II.	SEMINARIO DE ESPECIALIZACION III.
TEORIAS SOCIOLOGICAS.	SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION.	PROBLEMAS DE LA EDUCACION EN LATIAM.	SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION EN LATIAM.	HISTORIA DE LA EDUCACION EN MEXICO.	SOCIOLOGIA DE MEXICO I.	SOCIOLOGIA DE MEXICO II.	SEMINARIO DE PSICOLOGIA DE LA EDUCACION EN MEXICO.
ECONOMIA POLITICA.	CIENCIA POLITICA.	FUNDAMENTOS DE LA ECONOMIA POLITICA.	PSICOLOGIA POLITICA I.	PSICOLOGIA POLITICA II.	ESTADISTICA DE LA EDUCACION.	TALLER DE INVESTIGACION EDUCATIVA I.	TALLER DE INVESTIGACION EDUCATIVA II.
TALLER DE INVESTIGACION DOCUMENTAL.				FORMACION DE PROFESIONALES I.	FORMACION DE PROFESIONALES II.	FORMACION DE PROFESIONALES III.	

Materias optativas quinto semestre:

- * Comunicación Educativa.
- * Analisis de Contenido.
- * Tecnicas de Elaboración de Audiovisuales.

Materias optativas septimo y octavo semestre:

- * Educación Especial.
- * Psicología de la Educación.
- * Seminario de Grupos Operativos.
- * Orientación para la Educación Sexual.
- * Taller de Elaboración de Material Didáctico.
- * Taller de Radio y Televisión Educativa.
- * Seminario de Elaboración de Planes y Programas de Estudio.
- * Seminario de Pedagogía Institucional.
- * Seminars en otras carreras de otras carreras.
- * Seminario de Tesis I y II.

PREESPECIALIZACION.	6to. Semestre	7mo. Semestre	8vo. Semestre
PSICOPEDAGOGIA	PSICOTECNICA PEDAGOGICA	TEORIAS Y PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	SEMINARIO DE ORIENTACION EDUCATIVA Y VOCACIONAL.
EDUCACION PERMANENTE	SEMINARIO DE EDUCACION PERMANENTE	SEMINARIO DE ALFABETIZACION DE JOVENES Y ADULTOS	SEMINARIO DE CAPACITACION LABORAL
PLANEACION Y ADMINISTRACION EDUCATIVA.	SEMINARIO DE ECONOMIA Y PLANIFICACION	SEMINARIO DE PLANIFICACION Y EVALUACION EDUCATIVA	SEMINARIO DE ADMINISTRACION EDUCATIVA

ESCALA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ACATLAN
 MAPEO CURRICULAR DE LA CARRERA DE PEDAGOGIA ANTEPROYECTO

PRIMERO SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCERO SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SEPTIMO SEMESTRE	OCAVO SEMESTRE
HISTORIA DE LA EDUCACION.	TEORIA PEDAGOGICA I.	TEORIA PEDAGOGICA II.	DIDACTICA	DIDACTICA II	EVALUACION EDUCACIONAL.	TALLER DE DISEÑO CURRICULAR.	DISEÑO CUR.
PSICOLOGIA GENERAL.	INTRODUCCION A LA PSICOLOGIA.	HISTORIA DE LA PSICOLOGIA EN MEXICO I.	HISTORIA DE LA PSICOLOGIA EN MEXICO II.	PSICOLOGIA EDUCACIONAL.	ORIGENES DE LA PSICOLOGIA EDUCACIONAL.	OPORTUNIDAD	OPORTUNIDAD
PSICOLOGIA SOCIAL Y EDUCACION.	SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION.	EDUCATIVA.	EDUCATIVA EN LATINOAMERICA.	SEMINARIO DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL EN MEXICO ACTUAL.	SEMINARIO DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL EN MEXICO I.	SEMINARIO DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL EN MEXICO II.	SEMINARIO DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL EN MEXICO III.
TALLER DE PSICOLOGIA SOCIAL Y EDUCACIONAL.	PSICOLOGIA SOCIAL Y EDUCACIONAL I.	PSICOLOGIA SOCIAL Y EDUCACIONAL II.	TALLER DE PSICOLOGIA SOCIAL Y EDUCACIONAL I.	TALLER DE PSICOLOGIA SOCIAL Y EDUCACIONAL II.	PRACTICAS PSICOLOGIA I.	PRACTICAS PSICOLOGIA II.	PRACTICAS PSICOLOGIA III.
LECTURA DE TEXTOS PSICOLOGICOS.	COMUNICACION EN LA EDUCACION.	ESTADISTICA EN LA EDUCACION.	TEORIA DE GRUPOS.	LABORATORIO DE PSICOLOGIA EN EDUCACION.	PRESENCIA EN EDUCACION I.	PRESENCIA EN EDUCACION II.	PRESENCIA EN EDUCACION III.
COMUNICACION EN LA EDUCACION.	PSICOLOGIA EDUCACIONAL.	PSICOLOGIA EDUCACIONAL II.	PSICOLOGIA EDUCACIONAL III.	PSICOLOGIA DE LA ADOLESCENCIA.	PSICOLOGIA DE LOS ADULTOS.		

PREESPECIALIZACION.	6to. Semestre	7mo. Semestre	8vo. Semestre
FORMACION DOCENTE	BASES PEDAGOGICAS DE LA DOCENCIA	LABORATORIO DE DOCENCIA	SEMINARIO DE MODELOS ALTERNATIVOS PARA LA DOCENCIA
ORIENTACION EDUCATIVA	BASES CONCEPTUALES DE LA ORIENTACION EDUCATIVA	EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES EN LA AREA DE ORIENTACION EDUCATIVA	ENFOQUES ALTERNATIVOS DE ORIENTACION EDUCATIVA
PLANEACION Y ADMINISTRACION EDUCATIVA	PLANEACION EDUCATIVA Y EVALUACION EDUCACIONAL	EVALUACION EDUCATIVA	ADMINISTRACION EDUCATIVA
EDUCACION LABORAL	FORMACION DE RECURSOS HUMANOS	PROBLEMAS DE EDUCACION PERMANENTE Y CAPACITACION	DESARROLLO ORGANIZACIONAL
EDUCACION ESPECIAL	PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	DETECCION Y DIAGNOSTICO DE NECESIDADES DE EDUCACION ESPECIAL	ELABORACION DE PROGRAMAS DE EDUCACION ESPECIAL
EDUCACION COMUNITARIA	ALFABETIZACION Y RE-ALFABETIZACION.	EDUCACION INDIGENA Y POPULAR	PROGRAMAS DE EDUCACION COMUNITARIA

BIBLIOSFAPIA GENERAL

BIBLIOGRAFIA

1. Alba, Alicia de
1991.
Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo.
Mexico, CESU-UNAM, 1991.
182 pp.

1993.
El currículum universitario de cara al nuevo milenio
Mexico, CESU-UNAM, 1993.
273 pp.
2. Alba, Alicia de et. al.
"Evaluación: Análisis de una noción". en Revista Mexicana de Sociología Año XLVI, Vol. XLVI, Num. 1.
Mexico, UNAM, 1984. pp. 175-204
3. Anteproyecto de la carrera de pedagogía.
Mexico, ENEP-Acatlan, 1992.
4. Apple, Michel
Educación y poder
España, Ed. Paidós, 1987
209 pp.

5. Ary Donald, et. al.
Introducción a la investigación pedagógica
2da. edición.
México, Ed. McGraw-Hill, 1989
410 pp.
6. Arnaz, José
La planeación curricular
2da. edición
México, Ed Trillas, 1995
74 pp.
7. Best, John W.
Como investigar en educación
3ra. edición
Madrid, Ed. Morata, 1981
510 pp.
8. Carreño, Fernando
Enfoques y principios teóricos de la evaluación.
México, Ed. Trillas, 1987.
71 pp.
9. Chávez y Zamora (comp.)
Antología de Evaluación Curricular.
México, ENEP-Acatlán, 1980
557 pp.
10. Díaz Barriga, Angel
1980.
Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares" en Perfiles Educativos No. 10
México, CISE-UNAM, 1980
pp. 3-28

1982.
"Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia." en Perfiles Educativos No. 15
México, CISE-UNAM, 1982
pp. 16-37

1987.
"Problemas y retos en el campo de la evaluación educativa" en Perfiles Educativos No. 37
México, CISE-UNAM, 1987
p. 3-15

1989.
"La expansión de las licenciaturas universitarias vinculadas a la educación" en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos
Vol. XIX, No. 2
México, CEE, 1989.
pp. 93-114.

1990.

"Dos tendencias pedagógicas: Aportaciones para el análisis de la licenciatura en pedagogía en la UNAM". en Alba, Alicia de Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación.

México, CESU-UNAM, 1990.
pp. 106-114.

1992.

"Docentes, planes y programas de estudio e institución educativa" en Perfiles Educativos. No. 57-58

México, CISE-UNAM, 1992.
pp. 3-9.

1992.

"Problemática en torno a la formación del profesional de la educación" en Jornadas de análisis, evaluación y propuestas de reestructuración del currículum de la licenciatura en Pedagogía de la ENEP-Aragón.

México, ENEP-Aragón, 1992.
pp. 11-22.

1995.

Ensayos sobre la problemática curricular.

4ta. edición.

México, Ed. Trillas, 1995
104 pp.

11. Díaz Barriga, Angel et. al.

"El diseño curricular en la UAM-Xochimilco. Un estudio exploratorio desde la práctica del docente" en Revista de la Educación Superior.

México, ANUIES-UNAM,
pp. 51-94

12. Díaz Barriga, Frida

Metodología de diseño curricular para la Educación Superior.

México, Ed. Trillas, 1995
175 pp.

13. Doorman, Irene y Juárez, Ana Ma.

El enfoque conductual.

México, ENEP-Acatlán, 1993
16 pp.

14. Ducoing Patricia y Rodríguez Azucena. (comp.)

La formación de profesionales de la educación.

México, UNESCO-ANUIES, 1990.
357 pp.

15. Ducoing, Patricia

La Pedagogía en la universidad de México 1891-1954 Tomo 1.

México, CESU-UNAM, 1990.
202 pp.

16. Eggleston
Sociología del currículo escolar
Buenos Aires, Ed. Troquel, 1980
105 pp.
17. Elizalde Hernández, Sonia
"Modelos de evaluación educativa." en Evaluación y seguimiento del curso de Pedagogía Técnica del Instituto de Investigaciones Eléctricas. Tesis de licenciatura en Pedagogía
México, ENEP-Acatlan, 1988
pp. 22-31.
18. ENEP-Aragón
Jornadas de análisis, evaluación y propuestas de reestructuración del currículum de la licenciatura en Pedagogía de la ENEP-Aragón.
México, ENEP-Aragón, 1992.
pp. 11-22.
19. Furián, Alfredo y Pasillas, Miguel Angel (comp.)
Desarrollo de la investigación en el campo del currículum.
México, ENEP-Iztacala, 1989.
287 pp.
20. Gago Huguet, Antonio
Elaboración de partes descriptivas. Guía para preparar el programa de un curso.
México, Ed. Trillas, 1987.
115 pp.
21. Gimeno, Sacristán y A. Pérez Gómez.
La enseñanza: su teoría y su práctica.
2da. edición.
Madrid, Ed. Akal, 1985.
478 pp.
22. Glazman e Ibarrola
Diseño de planes de estudio
2da. edición
México, CISE-UNAM, 1980.
536 pp.
23. Hamud Escarcega, Amine
Educación y currículum (mecanograma)
México, ENEP-Acatlan, 1994
22 pp.
24. Hernández Sampieri R. et al.
Metodología de la investigación
Colombia, Ed. McGraw-Hill, 1991
505 pp.

25. Juárez Rosas, Ana María.
1993
Ensayo sobre el modelo curricular de Ralph Tyler (mecanograma)
México, ENEP-Acatlan-UNAM, 1993
pp. 10
1994.
Manual de Formación Docente (mecanograma)
México, Centro de Enseñanza Abierta, 1994.
25 pp.
26. Kemmis S.
El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción
Madrid, Ed. Morata, 1988
173 pp.
27. López Castillo, Bertha Aurora.
"Modelos de evaluación" en Propuesta de un modelo de evaluación para programas de educación no formal. Tesis de licenciatura en Pedagogía.
México, ENEP-Acatlan-UNAM, 1987.
pp. 21-120 .
28. Magendzo, Abraham
"El rescate de la cultura en la modificación del currículo" en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol. XVII, No. 3
México, CEE, 1987
pp. 103-114
29. Meneses, Gerardo
"El estado actual del debate sobre el campo teórico de la educación sus implicaciones en la práctica profesional del pedagogo." en Revista de la ENEP-Aragón, No. 2
México, ENEP-Aragón, 1988.
pp. 69-77.
30. Miranda, Juan Carlos
"El concepto de currículo oculto" en Foro Universitario No. 76
México, STUNAM, 1987
pp. 29-40
31. Moreno y de los Arcos, Enrique
Plan de estudios y curriculum
México, Colegio de Pedagogos de México, 1990
14 pp.
32. Ortiz de Zulueta, Gabriela
La confirmación de la identidad profesional del pedagogo.
Tesis de licenciatura en Pedagogía.
México, F.F. y L. -UNAM, 1991.
pp. 64-80.

33. Pansza, Margarita
1986.
"Elaboración de programas" en Operatividad de la didáctica.
Tomo 2
México, Ed. Gernika, 1986
pp. 7-47
1990.
"Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo" en Pedagogía y currículo
2da. edición
México, Ed. Gernika, 1990.
pp. 9-25
34. Pardini, Felipe
Metodología y Técnicas de la Investigación en Ciencias Sociales
22va. edición
Colombia, Ed. Siglo XXI, 1980
212 pp.
35. Pasillas, Miguel Angel
"El establecimiento del curriculum como un campo especializado de la práctica educativa en Norteamérica" en El curriculum: Un campo de controversia sobre el quehacer educativo en Norteamérica (tesis de licenciatura en Pedagogía).
México, ENEP-Acatlán, 1985
pp. 180-232
36. Paulston Rolland G. y Costanzo James D.
"Implicaciones del paradigma de conflicto en la evaluación educativa." en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos
Vol. IX, No. 3
México, CEE, 1979.
pp. 132-149
37. "Pedagogía" en Organización Académica.
México, ENEP-Acatlán, 1978.
pp. 98-104.
38. La Pedagogía Hoy
México, F.F. y L.-UNAM, 1994
300 pp.
39. Quesada Castillo, Rocio
s.f.
"Alcances y perspectivas de la evaluación educativa"
México, Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, s.f.
pp. 2-12
1988.
"Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje." en Perfiles Educativos No. 41-42.
México, CISE-UNAM, 1988
p. 48-56

40. Ruiz Larraguivel, Estela
"La investigación curricular en México" en Perfiles Educativos
No. 57-58
México, CISE-UNAM, 1992
pp. 44-51
41. Siegel Paul
"Visión sinóptica del currículum" en El currículum Serie
información y asesoría No. 3.
México, Dirección de Educación Pública del Edo. de México, s/f.
pp. 1-27
42. Soriano Poña y Santana.
Antología para la materia de didáctica y práctica de la
especialidad I. en torno al currículum.
México, ENEP-Aragón, 1990
294 pp.
43. Stufflebeam, D.
Evaluación sistemática
Barcelona, Ed. Paidós, 1987.
381 pp.
44. Taba, Hilda
Elaboración del currículo
4ta. edición.
Buenos Aires, Ed. Troquel, 1979
622 pp.
45. Trejo González, María de los Angeles
1990.
Los modelos de planificación curricular y sus implicaciones
psicológicas.
México, ENEP-Acatlán, 1990
28 pp.
- s.f.
Criterios para la elaboración de programas de estudio.
México, ENEP-Acatlán, s.f.
3 pp.
46. Tyler, Ralph.
Principios básicos del currículo.
4ta. edición.
Buenos Aires, Ed. Troquel, 1982.
136 pp.
47. Van Dalen, Deobold
Manual de técnicas de investigación educacional
2da. edición
Argentina, Ed. Paidós, 1974
542 pp.

48. Zapata

Organización Académica de la Licenciatura en Pedagogía.

México, ENEP-Acatlan-UNAM, 1986.

125 pp.