



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



✓
**CRITERIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA LA
CONCRECIÓN DE LOS PLANES Y PROGRAMAS
DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL CONTEXTO
ESCOLAR EN QUE SE DESARROLLA
LA PRÁCTICA DOCENTE**

Federico González Rangel

Guadalajara, Gto., marzo de 1999.

1631

RESERVA



UNIDAD 112
CELAYA, GTO.

**CRITERIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA LA
CONCRECIÓN DE LOS PLANES Y PROGRAMAS
DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL CONTEXTO
ESCOLAR EN QUE SE DESARROLLA
LA PRÁCTICA DOCENTE**

Federico González Rangel

**Tesina para obtener el grado de
Licenciado en Educación Primaria**

Celaya, Gto., marzo de 1999.



DICTAMEN DEL TRABAJO
PARA TITULACIÓN

Celaya, Gto., 17 de abril de 1999.

C, PROF. FEDERICO GONZALEZ RANGEL
P R E S E N T E

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: *"Criterios teórico-metodológicos para la concreción de los planes y programas de la educación básica en el contexto escolar en que se desarrolla la práctica docente"*, opción Tesina, a propuesta del jurado integrado por la Lic. Rosa María Arreguín Herrera **Presidente**, el Lic. Carlos Navarro Reyna **Secretario** y el Lic. Alberto Mendiola Anda **Vocal**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE



ING. JOSE LUIS ZEPEDA GARRIDO, Presidente de la Comisión de Titulación
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN-112 PEDAGOGICA DEL ESTADO DE GUANAJUATO
UNIDAD UPN 112 CELAYA

C.c.p. Comisión de Titulación de la Unidad UPN, para su conocimiento.



DEDICATORIA

A mis hijos:

Frey

Jonathan y

Diana Madeline

*Para que participen en la formación
De una sociedad más feliz.*

fede

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
PRINCIPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE SUBYACEN EN EL PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE EDUCACION BASICA. PRIMARIA	
1.1 Concepción curricular y práctica docente	10
1.2 Estructura del curriculum	14
1.3 Niveles de concreción del diseño o estructura curricular	18
1.4 Fundamentos teórico-metodológicos de los programas de educación básica	22
CAPÍTULO II	
ENFOQUES: EPISTEMOLÓGICO Y PSICOLÓGICO	
2.1 Concepto epistemológico y naturaleza de los contenidos curriculares	30
2.2 Estructura psicológica del contenido	31
2.3 Psicología y curriculum	33
CAPÍTULO III	
ENFOQUE SOCIOLÓGICO	
3.1 Sociología del curriculum	38
3.2 Diversidad cultural en la sociedad	39
3.3 La conjunción entre conocimientos curriculares	42
3.4 La diversidad y el curriculum común	43
3.5 Condiciones del curriculum y de su desarrollo en la escuela básica	45
CAPÍTULO IV	
ENFOQUE PEDAGÓGICO Y PROCESO EVALUATIVO DEL CURRICULUM	
4.1 Práctica docente y la planificación curricular	47
4.2 Profesionalidad del docente	49
4.3 Papel de los profesores	50
4.4 Conceptos y actividades de la planificación curricular	51
4.5 Planificación en la enseñanza	55
4.6 desarrollo y evaluación curricular	59
4.7 Evaluación curricular	61
4.8 Funciones de la evaluación	65
4.9 Criterios de evaluación	67

	4.10 Aspectos a evaluar	69
	4.11 Momentos para evaluar	70
	4.12 Instrumentos con qué evaluar	71
CONCLUSIONES		73
SUGERENCIAS		75
BIBLIOGRAFÍA		76
ANEXO 1	Marco legal y fuentes del curriculum	78
ANEXO 2	Proceso de concreción de las intenciones educativas en el método de Diseño Curricular para la enseñanza obligatoria	79

INTRODUCCIÓN

La educación de calidad, ha sido una de las preocupaciones en la última década para el gobierno federal y la misma sociedad. Por ello, es de reconocer que a partir de 1992 se logran avances significativos con la iniciativa para reformar el Artículo Tercero Constitucional y establecer la obligatoriedad de la educación secundaria. En este sentido, al ser aprobada esta iniciativa, el gobierno se compromete a reorganizar los contenidos curriculares, dándole congruencia y continuidad entre grado y nivel, es decir, entre los estudios de preescolar, primaria y secundaria.

Entre los factores que hubo que vencer para avanzar y convertirse la educación en una oportunidad real fue la creciente población con altas tasas de crecimiento, la diversidad lingüística, la profesionalización del magisterio, la actualización del mismo, entre otros y la limitación de recursos financieros. Sin embargo, al someter todos estos factores que obstruían el camino para elevar la calidad educativa, actualmente se han notado ciertos avances cuantitativos, gracias a los esfuerzos conjuntos de las autoridades gubernamentales que han hecho posible la reorganización del curriculum y aplicar programas permanentes de actualización del magisterio tanto nacionales como estatales y, los maestros por otro lado, que paulatinamente han respondido al llamado para participar en otros talleres, precisamente para coadyuvar a su profesionalización y mejorar su práctica pedagógica y, consecuentemente darle relevancia a la calidad educativa.

Con la reorganización del curriculum en los siguientes años, las transformaciones que habrá en nuestro país estarán a la vista, pues estas nuevas generaciones obtendrán una formación básica y duradera con

capacidad de adquisición de nuevos conocimientos que les abrirá las puertas a la cultura y a la actividad humana al aplicarlos creativamente en los procesos productivos.

En el marco social, los maestros, padres de familia y mismas autoridades educativas tienen la inquietud en torno a las condiciones materiales y pedagógicas en que se encuentran nuestras escuelas, pues necesariamente el aula debe contar con los recursos y medios para el desarrollo eficiente de la práctica docente, asimismo, la autoridad educativa debe considerar los aspectos formativos y de profesionalización del magisterio, mediante la actualización permanente, implantando talleres y cursos que conlleven al perfeccionamiento y a elevar la calidad de la educación en nuestro país. Para alcanzar todo ello, es inevitable cumplir con las tareas formativas prioritarias y plantear propósitos avanzados que permitan enfrentar los requerimientos educativos del mañana, para tener la oportunidad de acceso a una educación de alta calidad y congruente a las necesidades elementales de esta nueva generación de alumnos.

En el entorno de la práctica docente y desarrollo de la misma, se manifiesta un abismo por la desprofesionalización del docente y falta de conciencia o mejor dicho, no existe ética en su quehacer docente, en algunos casos particulares, pues no se puede generalizar porque en esta profesión también hay excelentes maestros. Profesionalmente, el profesor debe centrar su preocupación hacia la escuela, elemento singular cuyo conjunto constituye el sistema educativo o lugar preciso en donde se desarrolla la práctica docente y sucede la educación. El maestro en su quehacer pedagógico acata políticas estatales que limitan la institución escolar cuya intencionalidad se traduce en normas para regir y unificar su organización y actividades en donde el Estado implícitamente impone sistemas de control, aunque no determina la trama de interacciones entre sujetos o el sentido de las prácticas observables en la

escuela. En realidad cada escuela, en donde se lleva a cabo el proceso educativo, es producto de una permanente construcción social. En ella interactúan diversos procesos sociales: la reproducción de relaciones sociales, la generación y transformación de conocimientos, el control de la institución educativa, la resistencia y la lucha contra el poder establecido y la aplicación del curriculum formal y oculto. Los sociólogos distinguen el currículo formal y el currículo oculto, el primero es "el conocimiento definido oficialmente como válido, que se refleja en el plan de estudios y en los programas de las asignaturas y, el currículo oculto, la serie de mensajes que se transmiten como consecuencia de la forma de escolarización, de su organización y práctica"¹). El conocimiento de la estructura del curriculum y los principios teóricos y metodológicos que subsisten en él, son elementos que el maestro debe dominar en su práctica docente para la concreción de los planes y programas de educación básica en el contexto escolar. En este marco educativo, el docente desempeña un papel relevante en la planeación, desarrollo curricular y evaluación; sin embargo, en la realidad no se realizan estas acciones, lo que hace que decaiga la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje y por ende, la concreción del curriculum no llega a su más eficaz propósito. Esta concreción depende de muchos factores como son: una buena planificación, desarrollo curricular participativo y dinámico y una evaluación objetiva con características reales sin llegar a la subjetividad.

En la cotidianidad de nuestra práctica docente, quizá el maestro carece de tiempo, incentivos y profesionalidad para organizar y planear adecuadamente y, al no hacerlo el maestro improvisa en el proceso educativo provocando incoherencias entre los propósitos, contenidos, actividades y evaluación. Con este desajuste el proceso de enseñanza-aprendizaje se pierde en el vacío y el alumno no sabe qué aprendió. El maestro profesionalmente tiene la obligación

¹ et al. Diccionario de las Ciencias de la Educación. p. 1312.

de conocer lo que va a enseñar, de tal manera, tiene que dosificar, jerarquizar, adecuar y planificar los contenidos curriculares. En la planeación y ejecución del proceso educativo, el docente propone las técnicas, estrategias y actividades para llegar a la meta propuesta y, para ratificar valora a los resultados mediante una evaluación constante y permanente durante el tiempo que dure el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ante esta situación surgen dos interrogantes: ¿hasta dónde incide la planeación curricular para la concreción de los planes y programas de educación básica? ¿el desconocimiento de la estructura del curriculum y los principios teórico-metodológicos desmejoran la concreción del curriculum?

Ante las interrogantes anteriores, en este trabajo se ha tratado de ventilar el concepto de curriculum en el ámbito de la práctica docente, su estructura o diseño y sus niveles de concreción, los fundamentos teórico-metodológicos que lo sustentan. Este conocimiento e investigación nos remitirá a la explicación de la hipótesis que hemos formulado ante la necesidad de dar respuesta a algunas interrogantes.

Todos estos aspectos son relevantes al hacer un análisis más profundo del diseño curricular. En esta perspectiva, el docente como profesional debe acercarse a este análisis profundo y asumir la responsabilidad que corresponde a su investidura para desarrollar su función, no como ejecutor del curriculum, sino como un aportador de elementos con mejor nivel de autonomía en sus decisiones pedagógicas, que de tal forma desinhiba su creatividad y se fortalezcan los procesos formativos de los alumnos.

El adentrarse al nivel de estos análisis del curriculum, ayudará además, en gran medida al docente a aplicar los criterios teórico-metodológicos y acercarse al nivel óptimo de concreción del curriculum por una parte y, por otra, mejorará su práctica pedagógica, planeación, desarrollo curricular y

evaluación. En este sentido, el educando saldrá con mejores resultados en su aprendizaje. Paralelamente, el maestro con el conocimiento previo del diseño curricular transformará su práctica docente hacia un modelo real y participativo, obteniendo resultados dirigidos a la calidad educativa.

Una de las finalidades que ha inducido a la investigación de este tema es, precisamente conocer los elementos implícitos y explícitos que conforman la estructura del curriculum y del proceso educativo (planeación, ejecución y evaluación), además, de identificar los criterios teórico-metodológicos que mueven a la práctica docente para la concreción del curriculum. ¿Cuáles son estos criterios teórico-metodológicos que conforman esta estrategia para la concreción del currículo?

La respuesta a esta pregunta y las anteriores, conduce al planteamiento y formulación de la hipótesis que asiste a este trabajo: La deficiente planificación curricular obstruye los criterios teórico-metodológicos para la concreción de los planes y programas de la educación básica". Para la explicación de esta hipótesis se ha seleccionado el marco teórico que nos aporta el constructivismo, la didáctica crítica y las contribuciones de la teoría que gira en torno a la psicogenética de J. Piaget y sus colaboradores. El constructivismo sustenta que el alumno construye su particular modo de pensar, de conocer, de una forma activa, como producto de la interacción en sus capacidades innatas y la exploración ambiental que se lleva a efecto a través del tratamiento de la información que recibe de su medio.

En cuanto a la teoría psicogenética, ésta abarca "el estudio del comportamiento y de los procesos psíquicos que lo posibilitan, considerándolos en su desarrollo y en su génesis".² La psicogenética resalta en el estudio de la aparición de los diversos procesos psicológicos y de su progresivo desarrollo y diferenciación.

² Diccionario deOp. cit. (I-Z). pp. 308-309.

Esta teoría busca en el estudio del niño la solución de problemas generales, como son el mecanismo de la inteligencia, de la percepción, pues sólo con el análisis de la formación de dichos mecanismos se concluye una explicación causal. El desarrollo de todos estos procesos atraviesa una serie de estadios³ o periodos y procede de acuerdo a los mecanismos adaptativos de asimilación y acomodación que ayudan a lograr nuevas equilibraciones por medio de la actividad y de las operaciones concretas y formales.⁴

Para la recopilación de datos se ha seleccionado la técnica de investigación documental, la cual consiste en seguir un conjunto de reglas y operaciones para el manejo de los instrumentos que auxilia al individuo en la aplicación de los métodos, el docente que investiga y utiliza este procedimiento se ayuda de instrumentos y acciones como la selección de lecturas, las fichas de trabajo en las que se concentra y resume la información contenida en las fuentes documentales y, finalmente, se organizan los contenidos investigados según la estructura del trabajo.

Por otra parte, en este trabajo se ha manejado en el primer capítulo el concepto de curriculum en el ámbito de la práctica docente, su estructura o diseño y sus niveles de concreción, los fundamentos teórico-metodológicos que lo sustentan.

En el segundo capítulo, enmarca los enfoques epistemológicos y psicológicos. El primero analiza el concepto epistemológicos y la naturaleza y estructura de los contenidos de aprendizaje del curriculum y el segundo, la estructura psicológica de los contenidos y sus relaciones con el currículo en el marco de algunas teorías cognitivas, la corriente constructivista y didáctica crítica.

³ *Ibidem.*

⁴ *Ib.* pp. 308, 309, 1199.

El tercer capítulo, plantea el análisis sociológico de las relaciones de los contenidos con las estructuras sociales, su selección, organización y transmisión; la diversidad cultural en la sociedad, la conjunción o integración de los conocimientos y condiciones del currículo y de su desarrollo en la enseñanza básica.

Finalmente, el cuarto capítulo, el enfoque pedagógico y proceso evaluativo del curriculum. Éste intrínsecamente alude a la práctica docente y a la planificación, por lo que se ha conceptualizado y hecho un análisis *a grosso modo*. Asimismo, la profesionalidad del maestro, fincada en múltiples categorías de conocimientos para legitimar al docente como poseedor de un saber profesional y el papel que desempeña en la concreción del curriculum; así como también los conceptos de planificación, desarrollo y evaluación curricular, desde la perspectiva constructivista. Por otra parte, se analizan las funciones de la evaluación, criterios, aspectos, momentos de la evaluación e instrumentos con qué evaluar.

El estudio y la investigación epistemológica de las disciplinas ha ayudado a separar los conocimientos esenciales de los secundarios, a buscar su estructura interna y su interrelación entre ellos, cuyo valor de aportación ha sido relevante para ayudar al docente a establecer criterios metodológicos para la secuenciación de actividades de aprendizaje que facilitan la asimilación significativa.

El análisis psicológico ha permitido conocer las teorías cognitivas que subyacen en el curriculum y que permiten mediante el conocimiento de las aportaciones que nos proporcionan éstas, los factores y procesos que intervienen en el crecimiento personal del alumno, ayudando asimismo, al docente a planificar, desarrollar y evaluar de forma más eficaz.

En el enfoque sociológico se ha hecho el análisis de las formas culturales o contenidos (conocimientos, destrezas, normas, etc.), que promueven en el alumno ser un miembro activo de la sociedad y agente de creación cultural, a la vez, permite que no se produzca una ruptura entre la educación formal y la no formal o extraescolar.

El enfoque pedagógico que confronta la experiencia educativa con la teórica y, que parte de una práctica docente y previos conocimientos psicopedagógicos, pretende transformar y enriquecer con puntos de vista propositivos y alternativas, metodologías educativas modeladas en base a la experiencia adquirida por el educador en su trabajo pedagógico. La estructura o diseño curricular se contrasta en la práctica del profesor y de acuerdo a las exigencias, tiene que estar permanentemente abierto a los cambios y correcciones que surgen de esta contrastación.

CAPÍTULO I

PRINCIPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE SUBYACEN EN EL PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN BÁSICA. PRIMARIA

La estructuración curricular determina y prescribe con detalles los propósitos, contenidos, material didáctico y los métodos que el docente utilizará en el proceso educativo. Dentro de este contexto, la idea principal es unificar y homogeneizar los contenidos curriculares para toda la población escolar, es decir, que todos los principios teórico-metodológicos que subyacen en el curriculum se apliquen con el mismo criterio. No obstante, este procedimiento no del todo nos satisface, debido a que es un modelo cerrado. Según Wickens considera que: "en un sistema educativo cerrado, los objetivos, los contenidos y las estrategias están determinados de antemano, de tal manera que la enseñanza es idéntica para todos los alumnos y las variantes en función del contexto son mínimas..."⁵ Es decir, en este sistema cerrado se da relevancia al resultado de aprendizaje determinado por los criterios de conducta que establecen los objetivos.

En un sistema educativo abierto, se concede relevancia a las diferencias individuales y al contexto social, cultural y geográfico en el que se aplica el programa. En este sistema la interacción es permanente entre éste y su entorno y se mantiene abierto en su desarrollo para que se realice un continuo proceso de revisión y reorganización.

⁵ César S. Coll. **Psicología y curriculum**. México, 1987. p. 122.

1.1 Concepción curricular y práctica docente

El curriculum, según Gimeno S. J., es una práctica desarrollada mediante diversos procesos en donde convergen prácticas diferentes y en donde en esta actividad pedagógica en relación al curriculum, el docente es un recurso prioritario y elemental en la concreción de este proceso. El curriculum se ha reconocido como "algo que configura una práctica"⁶ y viceversa es configurado durante su desarrollo. No cabe duda que el curriculum influye sobre el docente y éste en la práctica docente es traducido, es decir, la influencia es biunívoca.

GRUDY (1987, p. 68), precisa que si el curriculum es una práctica, entonces todos los participantes en ella son sujetos, no objetos y su función es activa. Lo que nos lleva al análisis de la dimensión estrictamente política, cuestionando si ha de intervenir o no, en dónde y en qué medida. Es decir, no se trata sólo de ver cómo los profesores ven y trasladan el curriculum a la práctica, sino se tienen el derecho y la obligación de aportar sus propios significados.

Resulta cierto que en el docente recaen no sólo determinaciones que respetar provenientes del conocimiento o de los componentes diversos que se ventilan en el curriculum, sino que tiene obligaciones respecto de sus propios alumnos, del medio social concreto en el que viven y ello le llama inevitablemente a intervenir con responsabilidad hacia ellos. A fin de cuentas el curriculum tiene que ver con la cultura a la que acceden los educandos; el maestro, mejor que nadie es quien puede analizar los significados más sustanciales de la misma, que debe estimular para sus alumnos.

⁶ Gimeno Sacristán J. **Curriculum y práctica docente**. pp. 196-239.

Los profesores conforman un factor condicionante de la educación y, más concretamente, de los aprendizajes en los alumnos. Esta idea de mediación, trasladada al análisis del desarrollo del curriculum en la práctica, lo que significa considerar al docente como un mediador determinante entre el curriculum establecido y los alumnos, un agente activo en el desarrollo curricular, un modelador de los contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran esos contenidos, condicionando todo ello toda la gama de aprendizajes de los alumnos.

La actividad de los profesores es una acción que se lleva a efecto dentro del aula escolar, razón por la cual, su práctica está condicionada. La acción observable es el resultado de la modelación que realizan los maestros dentro de marcos institucionales de referencia. Los estudios sobre cómo toman decisiones no consideran el hecho de que, para ellos, las posibilidades de elegir están prefiguradas de algún modo dentro del marco en el que actúan. El profesor no decide su acción en el abismo sino en el contexto de la realidad de un puesto de trabajo, en una institución que tiene sus normas de funcionamiento marcadas a veces por la administración, por la política curricular, por los órganos de gobierno del centro de trabajo o por la simple tradición que se acepta sin discutir.

La visión del profesor como funcionario, servidor público dependiente cuya actuación está administrativamente controlada, alguien que cumple con una tarea establecida, desde fuera, es una configuración política de su papel profesional. Frente a ella, se puede contraponer otra forma de entender su función profesional más cercana a la de diseñador de su contenido y, actividad. Y esa nueva imagen no sólo es más adecuada con la realidad de los hechos y con la conveniencia de un planteamiento liberador de los profesores para que progresivamente tengan mejor control sobre su propia

práctica, sino que es reclamada, incluso por las propias necesidades educativas de los alumnos.

La práctica docente es una acción que se realiza dentro de una institución escolar, razón por la cual ésta está condicionada. En este sentido, los maestros al tomar decisiones determinan las posibilidades de elegir selectivamente los contenidos culturales del currículum para aplicarlos en el contexto de la realidad donde trabaja, de la institución con su normatividad y funcionamiento administrativo.

En la perspectiva del docente como funcionario público dependiente, la administración está controlada desde fuera: "La figura del profesor como mero desarrollador del currículum es contraria a su propia función educativa. El currículum puede exigir el dominio de determinadas destrezas relacionadas con la escritura, por ejemplo, pero sólo el profesor puede elegir los textos más adecuados para despertar el interés por la lectura con un grupo de alumnos".⁷

Desde este marco, los docentes tienen mejor control de su propio quehacer docente.

Al hacer un análisis del currículum como ámbito teórico-práctico, el proceso es de deliberación en el que se involucran los docentes capaces y comprometidos con las exigencias educativas de los alumnos.

"La necesidad de entender al profesor necesariamente como profesional activo en la traslación del currículum tiene derivaciones prácticas en la concreción de los contenidos para unos alumnos determinados, en la selección de los medios más adecuados para ellos, en la elección de los aspectos más relevantes a evaluar en ellos y en su participación en la determinación de las condiciones del contexto escolar. El profesor ejecutor de directrices es un profesor desprofesionalizado"⁸

⁷ Sacristán J. Gimeno. *Curriculum y ...Op. cit.* pp. 196-234.

⁸ Apuntes del **Diplomado en Planificación Curricular en Educación Básica.** p. 6.

El curriculum es el reflejo de la función social de la escuela como institución escolar, por lo que implica que existan consecuencias para el comportamiento tanto del alumno como para el docente: a) En cuanto a práctica y opciones pedagógicas y sociales, el curriculum es un esquema director o marco para el comportamiento profesional de los docentes condicionando la práctica pedagógica; b) El curriculum, como selección de contenidos culturales y destrezas de diferente orden, elaborados pedagógicamente y presentados al docente por medio de regulaciones, guías, libros de texto, materiales diversos, etc., son un determinante decisivo de la práctica profesional.⁹

Considera BROPHY (1982) que: "Ver a los profesores como meros ejecutantes de la política impuesta desde arriba es incorrecto. Los profesores distorsionan esa política antes que ser fieles aplicadores... para adaptarla a las necesidades que perciben en sus alumnos, de suerte que el contenido enseñado a éstos es probablemente un compromiso entre el contenido oficialmente adoptado y las necesidades de los alumnos tal como el profesor las percibe"¹⁰

En cambio KELLY (1966), considerando al docente como agente activo de la educación y desde la perspectiva del constructivismo psicológico es alguien que construye significados sobre realidades en las que opera. El profesor está implicado en un proceso de observación, interpretación, construcción de significados sobre la realidad pedagógica.¹¹

En conclusión, el curriculum es un conjunto de ideas pedagógicas, estructuración de contenidos de manera particular, destrezas a fomentar en los alumnos, etc. Al desarrollar todos estos aspectos del curriculum, el docente juega un papel preponderante, es decir, es el que decide y selecciona los contenidos a cubrir en la clase, en función del tiempo, dependiendo de la

⁹ *Ibidem.* p. 4.

¹⁰ Apuntes del Diplomado en Plan.. *Op. cit.* p. 7.

¹¹ *Ibidem.* p. 8.

asignatura, especificar temas, a quién se los enseña, cuándo y cuánto tiempo les dará y con qué calidad se aprenderán¹²; o sea, por más controlada, rígida o tecnicada una propuesta de curriculum el docente en su aplicación en las aulas, dice la última palabra. El curriculum debe ser un conjunto de hipótesis preventivas que el docente podrá ensayar en sus clases de acuerdo al desempeño de su función y realidad del contexto escolar.

El docente es un intermediador entre el educando y la cultura, de acuerdo a su preparación cultural y conocimiento curricular en general y el conocimiento que trasmite en particular, según actitudes hacia algún conocimiento especializado. Por lo que la enseñanza y el curriculum deben considerarse como un proyecto de investigación en la acción.

1.2 Estructura del curriculum

La educación es un conjunto de prácticas que transmiten y fomentan el mejoramiento social y promueven el intercambio de experiencias en un marco cultural, con la finalidad de transformar el grupo social y transformarse en aspectos de crecimiento personal en el ámbito de la cultura, es decir, el crecimiento personal es el producto de las acciones que realiza el alumno en un marco educativo de diferente naturaleza que no conduce a una educación escolarizada.

Para la educación escolarizada es necesario la estructuración o diseño de un proyecto curricular, que guíe las actividades educativas, dejando en claro las intenciones que deben lograrse y que sea un instrumento para la práctica docente y facilite ser base de la programación de actividades pedagógicas secuenciales.

¹² Ib. SCHWILLE, 1982. P. 10.

La estructuración de un curriculum debe ser abierta a las transformaciones y correcciones al aplicarlo y desarrollarlo; flexible para integrar aportaciones de enriquecimiento progresivo. La estructuración del curriculum considera los aspectos de las formas culturales, factores y procesos implicados en el crecimiento personal del alumno, naturaleza y estructura de los contenidos del aprendizaje y práctica docente; es decir, al estructurar el curriculum se preveen los análisis sociológico y antropológico, psicológico, epistemológico y pedagógico.

La estructuración curricular adopta una función como instrumento que permite y facilita la programación de los contenidos de asignatura y asimismo, se hace accesible a los docentes como instrumento de dosificación y programación.

En la estructura del plan y programas de estudio se refleja una concepción constructivista del aprendizaje escolar, considerando los niveles de crecimiento personal del educando, lo que conlleva a que éste, realice actividades mentales constructivistas y progresivas; esto a través de la realización de aprendizajes significativos; el educando construye significados que acrecentan su conocimiento y acervo cultural de su medio físico y social. La finalidad única, en esta perspectiva, se pretende pedagógicamente desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por él mismo, en el ámbito donde se desenvuelve y en situaciones circunstanciales (aprender a aprender).¹³

La estructuración curricular visiona un conjunto de acciones evaluativas con el fin de ayudar a la práctica pedagógica y las necesidades y características de los educandos; además, considera la evaluación inicial, formativa y sumaria

¹³ Margarita Gómez Palacios. *El niño y sus primeros años en la escuela*. Méx., 1996. p. 60.

como diagnóstico para el cumplimiento de los propósitos educativos y herramientas de ajuste pedagógico.¹⁴

La estructura del curriculum se finca en un marco legal básico tomando como fuentes los aspectos socio-antropológico, pedagógico, psicológico y un diseño curricular epistemológico. La base legal se fundamenta en el Artículo Tercero de la Constitución y en la Ley General de Educación principalmente, donde se especifican los fines y metas del sistema educativo nacional.

1. Finalidades del sistema educativo

El fin de la educación lo fundamenta el Artículo Tercero Constitucional: "Todo individuo tiene derecho a recibir educación... La educación primaria y la secundaria son obligatorias".

"La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la consciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia".

II. "El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios".

Además:

- a) "Será democrático, considerando... como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo".
- b) "Será nacional, en cuanto... a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y
- c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporta a fin de rebustecer en el educando, junto con el aprecio hacia por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad..."¹⁵

La filosofía educativa surge de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y se plasma en el Artículo Tercero donde fija como fines de la educación: la convivencia humana, el desarrollo armónico del individuo, el

¹⁴ César S. Coll. 1987. *Psicología y Curriculum*. Paidós. México, 1997. pp. 131-153.

¹⁵ Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación. p. 28.

desarrollo armónico de la sociedad, la identidad nacional y en ellos el amor a la patria, la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia.

En otro esquema, los fines de la educación se asumen en el interior de la práctica docente y vienen de las exigencias de la sociedad. En este marco, los propósitos de tipo general que se le da a la educación son para ciertos logros sociales.

Las metas de tipo general expresan un marco referencial social y filosófico y expresan pretensiones globales, o sea, son los que echan andar acciones para construir, implementar y llevarla a cabo en el entorno social para generar el desarrollo de la persona.¹⁶

2. Objetivos generales de la enseñanza obligatoria

Estos propósitos enuncian las capacidades y habilidades intelectuales que deben desarrollar los educandos en el nivel de educación primaria, así como la adquisición de conocimientos fundamentales que les permitan aprender permanentemente, tanto en la vida práctica como en la escuela. Asimismo, comprendan los fenómenos naturales, especialmente los relacionados con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la Historia y la Geografía de México. También se enmarcan que los educandos se formen conociendo sus derechos y deberes, mediante la práctica de valores en su vida particular y las relaciones que sostenga con los demás integrantes de la comunidad nacional. Finalmente, que el educando por el paso de su educación primaria, desarrolle actitudes para que aprecie y disfrute las artes y del ejercicio físico y deportivo.¹⁷

¹⁶ CONALTE. Hacia un nuevo modelo educativo. pp. 95-97.

¹⁷ SEP: Plan y Programas de Estudio de Educación Básica. Primaria. p. 13.

3. Objetivos generales de asignatura

Estos expresan las habilidades y capacidades que los educandos adquieren en cada asignatura curricular al finalizar el ciclo escolar.

4. Enfoque de asignatura

La realización de los propósitos exige la aplicación de un enfoque congruente con los siguientes rasgos:

- 1º. La interacción estrecha entre contenidos y actividades.
- 2º. Dejar una amplia libertad a los docentes en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza.
- 3º. Reconocer las experiencias previas del alumno en relación a las asignaturas que aprende.
- 4º. Propiciar el desarrollo de la competencia en las diferentes asignaturas en todas las actividades escolares.
- 5º. Utilizar con la mayor frecuencia las actividades de grupo.¹⁸

El enfoque de cada asignatura, es la línea a seguir para la aplicación de los propósitos y la ejecución de las actividades en el aula y de acuerdo a éstas lograr resultados esperados. (Figura 1)

1.3 Niveles de concreción del diseño o estructura curricular

Según datos investigados (Cuadernos de Pedagogía, 1986- pp. 24-30), este modelo adoptado, refleja un marco constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica, asimismo de la concepción de educación, de la educación escolar y del curriculum.

Para el diseño curricular debe emplearse una estructura abierta, para que el docente tenga un margen de actuación y posibilidades de adecuarlo o ajustarlo de acuerdo a las situaciones circunstanciales del medio y sin olvidar las características particulares del niño. El diseño curricular no es propuesta, sino instrumento que ayuda y sirve de base a la programación.

¹⁸ SEP. Plan y Programas de ... Op. cit. pp. 21-22.

Para esto, el diseño del curriculum es la aplicación del proyecto que preside y guía las actividades educativas escolares, el cual señala las intenciones educativas y orienta el plan de acción para llevarlas a su término. En este sentido, incluye informaciones sobre qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar. Para ello es necesario tomar en cuenta las condiciones reales de donde se va a desarrollar. La estructura del curriculum es un proyecto abierto a los cambios y correcciones que se presentan al realizar su aplicación y desarrollo. Su estructura debe ser flexible para integrar estas aportaciones ininterrumpidamente con enriquecimiento progresivo.¹⁹

Las intenciones educativas, se ordenan secuencialmente en el diseño curricular respetando los procesos del aprendizaje significativo.

Primer nivel de concreción

El primer nivel de concreción lo conforman un conjunto de orientaciones sobre cómo enseñar, enfocadas al constructivismo del aprendizaje pedagógico con ajustes a las características evolutivas de los alumnos. Además se implementan criterios acordes con la concepción constructivista, para diseñar acciones de enseñanza-aprendizaje en cada una de las asignaturas. Este nivel de concreción incluye el enunciado de los objetivos generales de área o asignatura y el establecimiento de los contenidos curriculares, la precisión de bloques de contenido y el enunciado de orientaciones didácticas o metodológicas en cada área o asignatura.

Al establecerse los objetivos generales de asignatura, después es necesario precisar los aprendizajes específicos que ayudan a la adquisición de los tipos

¹⁹ César S. Coll. 1987. *Psicología y Curriculum*. p. 138.

de capacidades que se señalan en ellos, considerando los contenidos y la naturaleza de los aprendizajes que los alumnos deben operar.²⁰

En resumen, en el primer nivel de concreción de la estructura curricular de un grado de la enseñanza, precisa qué enseñar, tales como los contenidos y propósitos de las diferentes asignaturas curriculares y facilita criterios-guía sobre cómo enseñar y evaluar, que vienen siendo las orientaciones metodológicas, pero aún no dice cuándo enseñar, lo que será en el siguiente nivel.

Segundo nivel de concreción

Establece para cada asignatura secuencias de los principales elementos de contenido. Este segundo nivel de concreción expone los siguientes pasos:

- I. "Identificar los principales componentes de los bloques de contenido seleccionados en el primer nivel de concreción;
- II. analizar las relaciones que existen entre los componentes identificados y establecer las estructuras de contenido correspondientes;
- III. proponer una secuenciación de los componentes atendiendo a las relaciones y estructuras establecidas y a las leyes del aprendizaje significativo²¹

La primera fase identifica los principales elementos del contenido seleccionado después de un análisis estructural interno y, finalmente, la identificación de los componentes elementales de contenido se alcanzará el grado de detalle y de precisión exigido por el dominio de las capacidades que figuran en los objetivos generales de asignatura.

Después de que se identificaron los principales elementos del contenido, el siguiente paso a seguir será identificar las relaciones entre los mismos y que tengan una repercusión educativa, o bien, que exista relevancia para la organización y secuenciación del proceso educativo.

²⁰ **Ibidem.**

²¹ **Ib. pp. 145-146.**

Realizando lo anterior, el paso a seguir consistirá en establecer una secuencia u orden categórico que acepte los principios del aprendizaje significativo, es decir, ordenar los elementos de acuerdo a una sucesión que va de lo más general a lo particular y de lo particular a lo general.

En síntesis, "el segundo nivel de concreción del Diseño Curricular de un ciclo consiste en una propuesta de secuenciación de los principales elementos incluidos en los bloques de contenido del primer nivel. Esta propuesta de secuenciación se elabora atendiendo tanto a la propia estructura interna de los contenidos como a los procesos del aprendizaje significativo. Este nivel se limita a establecer las bases necesarias para que pueda llevarse a cabo en el marco de propuestas concretas de programación, teniendo en cuenta las peculiaridades de cada contexto educativo"²²

Tercer nivel de concreción

Los dos niveles señalados conforman la base y a partir de ésta pueden concretarse diversos programas de actividades didácticas en función de peculiaridades concretas de ciertas situaciones formativas. Es por ello, la importancia que la estructura curricular tenga un carácter "abierto" para que sea posible la adaptación a la particularidad de cada centro escolar para desarrollar actividades ajustadas a las necesidades y características de cada situación. El tercer nivel de concreción ilustra la forma de utilizar la estructuración curricular por medio de ejemplos de programaciones elaboradas considerando supuestos reales presentes en el sistema educativo. En éste debe contemplarse y destacar las necesidades educativas prioritarias de los educandos, la estructura organizativa y los recursos pedagógicos de la escuela, la preparación profesional de los docentes y sus alternativas metodológicas particulares. Lo anterior implica que existe una planificación de

²² Planeación Curricular. Cuaderno de Pedagogía, 1986. pp. 24-30.

los contenidos para distribuir los aprendizajes en función del tiempo, dentro de cada nivel de los aprendizajes que corresponden.²³

Por último, "este nivel de concreción no forma parte del diseño curricular, sino que ilustra la manera de utilizarlo con ejemplos de progresiones elaboradas a partir del diseño curricular base y considerando determinados supuestos reales en nuestro sistema escolar. Estos supuestos que deben contemplarse son las necesidades educativas especiales más frecuentes de los educandos, la estructura organizativa y los recursos didácticos de la escuela, la competencia de los docentes y las opciones metodológicas concretas (la instrumentación didáctica de los principios de globalización y de interdisciplinarietà).²⁴

1.4 Fundamentos teórico-metodológicos de los programas de educación básica

Los fundamentos del plan de estudios y programas se basan para la elaboración del curriculum en el Artículo Tercero Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos.

Doctrina

- La educación debe ser integral considerando los aspectos cognoscitivo, psicomotor y afectivo del alumno, así como iniciarlo en la comprensión de la sociedad y su participación en ella como agente de cambio.
- El desarrollo del pensamiento objetivo y científico, lo que le permita acrecentar actitudes críticas al observar y registrar los fenómenos que le circundan, y proponer sobre ellos explicaciones que sean verificables o rechazadas.

²³ Ib.

²⁴ Planeación Curricular. Cuadernos de Pedagogía. pp. 24-30.

- La democracia no se entiende solamente como una teoría sobre la vida social, sino como una forma de vivir, de ser, de actuar cotidianamente en su entorno físico-social.
- A través de este camino lo educandos desarrollarán el sentido de solidaridad que los rige al destino de la nación sin desvincularlos del quehacer humano dentro de un marco de independencia y justicia.

CRITERIOS TEÓRICOS

La educación es un proceso que comprende tanto la acción escolar como la extraescolar. En lo que se refiere al individuo, aspira al desarrollo armónico de sus capacidades para que alcance su desarrollo integral humano. Con relación a la sociedad, es el medio de hacer perdurable la cultura e introducir los cambios que permitan lograr los propósitos de convivencia pacífica y justicia social.

Los programas actuales de educación no son contenidos incoherentes o piezas sueltas; toman en cuenta la influencia que ejercen la sociedad y la familia y, en varios casos las instituciones preescolares. Por tal razón, se ha incorporado al diseño de los programas los conceptos de educación permanente, actitud científica, conciencia histórica, relatividad y especialmente el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se señala que la educación tiene un carácter permanente, tanto para el alumno como para la sociedad, la cual se inicia con el nacimiento y, por lo tanto, está presente a lo largo de toda la vida, en este sentido, la escuela no ofrece al individuo la única oportunidad de adquirir conocimientos, actitudes, hábitos y habilidades que el individuo va a necesitar en la vida, sino que otras agencias y acciones espontáneas de la sociedad completarán y renovarán permanentemente su equipo cultural, para permitirle vivir en su tiempo.

La actitud científica consiste en desarrollar en los alumnos la capacidad de observación y registro, de integración, examen y revisión de formulación de juicios y rechazo al dogma como actitud cerrada a la crítica.

Se entiende la conciencia histórica como la comprensión de la idea de cambio. Individuo y sociedad son producto de su pasado. La cultura y la educación son reelaborados continuamente por los pueblos a través de los años. Por esta conciencia histórica el hombre se explica su presente, los cambios que sufren en el transcurso del tiempo.

En el marco de los contenidos de los programas se ha aplicado el criterio de relatividad pensando en que no hay verdades absolutas, hechos o ideas permanentes. Todo está sujeto a revisión constante: sólo dentro de esta concepción se puede lograr que nuestros alumnos sean adaptables al cambio y promotores de él.

Por otra parte, el proceso educativo se basa en el aprendizaje y no en la mera transmisión de conocimientos. Los programas se diseñan para que los educandos aprendan a aprender lo que es práctico y socialmente útil.

La reorganización del Plan de Estudios y los Programas de asignatura se perfilan hacia una línea fundamental, que es precisamente la reorganización de la enseñanza y aprendizaje de contenidos básicos para que los educandos adquieran conocimientos y desarrollen habilidades, actitudes y valores, o sea, adquisición de una formación integral, según el ideal del Artículo Tercero Constitucional.

Con la reorganización de la curricula y programas de asignatura, se pretende que la adquisición de conocimientos se vincule con el ejercicio de habilidades

intelectuales significativas y de reflexión, con la finalidad de superar la alternativa entre la enseñanza informativa y la formativa.²⁵

En esta perspectiva formativa, la organización del Plan de Estudios y Programas educativos por asignatura se debe dosificar los contenidos en función de lo que el niño ha de aprender; es por ello, que a las asignaturas de español y matemáticas se les asigna mayor tiempo e importancia debido a que el alumno dentro de su cotidianidad aproveche aquellos conocimientos que le permitan desarrollar habilidades, actitudes para enfrentar y superar aquellos problemas que en cualquier momento se le pueden presentar.

Sin embargo, es de notar el cambio que se observa en las asignaturas que integran el curriculum, dado que en la asignatura de español se suprime el enfoque formalista, dando mayor prioridad al desarrollo de las capacidades de comunicación en la lengua oral y lengua escrita, así como la comprensión de la lecto-escritura, la redacción de diversos textos, su revisión y autocorrección de los mismos; conocimiento de las reglas y normas de uso de la lengua, creación del hábito de la lectura, lo que repercutirá el interés para que el alumno busque la información que procesará y utilizará como instrumento de autoaprendizaje.

En este sentido, la escuela como institución educativa se le asigna un papel importante para que el educando desarrolle estas capacidades de expresión por medio de la lengua hablada. De facto cuando los alumnos ingresan a la escuela traen consigo conocimientos de la lengua familiar, es decir, saben algunas tareas que les permiten comunicarse (describen, narran, explican, mandan y preguntan).²⁶ Estas aplicaciones del lenguaje se adquieren por naturaleza, sin que la escuela intervenga, pero sí la sociedad. Entonces

²⁵ SEP. Plan y Programas de Estudio de Educación Básica. Primaria. p. 13.

²⁶ SEP. Guía para el Maestro. Sexto grado. pp. 11-13.

quiere decir, que los alumnos ya poseen y que la práctica del lenguaje atinado sirve como medio de expresión y comunicación. Todo lo último, son argumentos que fundamentan la aplicación y viabilidad del programa de español para que el alumno aprenda, desarrolle y adapte a sus necesidades los conocimientos que se proponen en el curriculum para la enseñanza de la asignatura de español.

En el aspecto de la lengua escrita, el niño que ingresa a la escuela trae de por sí, la curiosidad de saber el significado de lo que observa en la televisión, en los letreros de la calle, en los productos que consume, etc. Esta es la pauta para que en la escuela se continúe con el aprendizaje visual y gráfico que los niños ya poseen al iniciar su escolaridad: "es tarea de la escuela convertir a los niños en verdaderos usuarios de la lengua escrita".²⁷

Este proceso de aprendizaje lleva tiempo y un orden para que el niño poco a poco aprenda, según su madurez, a comprender y organizar aquellas notas sueltas, la información de un texto, la descripción de un personaje y narración de un suceso, dándose a entender de lo que quiere comunicar a los demás: "comunicarse por escrito requiere conocer cómo se escribe cada texto. Implica saber que una carta no se escribe de la misma manera por un cuento, que escribir un instructivo exige una secuencia de acciones muy detalladas, pero que esta exigencia no es la misma al hacer una lista de las cosas que se comprarán en el mercado".²⁸

Por último, el programa curricular en la asignatura de español propone que el alumno lea y escriba para que conozca la gran variedad de contenidos, formas y utilidad de estos conocimientos en la vida cotidiana para enfrentar tareas que tengan provecho en su vida práctica y sean relacionadas con su querer saber.

²⁷ Ib. p. 12.

²⁸ Ib.

En cambio, el enfoque de la enseñanza de la asignatura de matemáticas da relevancia a la formación de habilidades para la solución de problemas y el desarrollo del razonamiento matemático a partir de hechos concretos y prácticos.

En el ámbito de las ciencias naturales se pretende que los educandos adquieran conocimientos, capacidades, actitudes y valores que se reflejen en el medio natural y preservación de la salud y el bienestar.

La escuela como institución social impulsa al educando para que observe su entorno y se forme el hábito de hacer preguntas sobre lo que le rodea y al encontrar la respuesta amplíe sus marcos de explicación. Además, con la enseñanza de las ciencias naturales se pretende estimular la curiosidad de los alumnos en relación con la técnica y su capacidad para investigar la manera como funcionan los artefactos y servicios con los que tiene contacto cotidiano.

En la reorganización del curriculum se establece específicamente la enseñanza de la Historia, considerando que esta disciplina tiene un valor formativo y es un elemento cultural que coadyuva a la organización de otros conocimientos, como es la adquisición de valores éticos personales y de convivencia social

El enfoque curricular para la enseñanza de la Historia parte de lo más cercano, concreto y avanzando hacia lo más lejano y general. Estimula el desarrollo de nociones para el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico, es decir, se estimula la curiosidad del niño y la capacidad de percepción hacia los procesos de cambio que suceden en su entorno.²⁹

²⁹ SEP. Plan y Programas de Estudio de Educación Básica. Primaria. pp. 91-93.

La enseñanza de la Geografía se orienta a "La adquisición de conocimientos, el desarrollo de destrezas específicas y la incorporación de actitudes y valores relativos al medio geográfico".³⁰ Debe evitarse la memorización de datos.

"La organización de los contenidos sigue una secuencia progresiva en la complejidad de los conceptos que se presentan al niño"³¹

La enseñanza de la Educación Cívica promueve el conocimiento y la comprensión de las normas que regulan la vida social y la formación de valores y actitudes para que el alumno se integre a la sociedad y participe en su mejoramiento.

Los aspectos que comprenden la Educación Cívica son:

- "Formación de valores -se pretende que los educandos comprendan y asuman como principio de sus acciones y de sus relaciones con los demás.
- Conocimiento y comprensión de los derechos y deberes. La meta es que el educando conozca y comprenda los derechos que posee como ciudadano mexicano y como ser humano. Además, debe reconocer la dualidad derecho-deber.
- Conocimiento de las instituciones y de los rasgos principales que caracterizan la organización política de México, desde el municipio hasta la federación.
- Fortalecimiento de la identidad nacional.
Que se reconozca como miembros de una comunidad nacional que se caracteriza por la diversidad de maneras de pensar, diversidad regional, cultural y social.³²

La Educación Artística pretende fomentar en el educando el gusto y la capacidad de apreciación de las principales manifestaciones artísticas: la música y el canto, la plástica, la danza y el teatro.

Otro de los fines de la Educación Artística: "Estimular al niño para que se convierta en usuario sistemático de los circuitos de difusión cultural, es uno de los logros más importantes a que puede aspirar la Educación Artística".³³

³⁰ **Ibíd.**

³¹ **ib.**

Por último, la Educación Física se considera como una práctica escolar y estímulo a las actividades lúdicas y esparcimiento de su tiempo libre.³⁴

³² **ib.**

³³ **ib.** p. 143.

³⁴ **ib.** pp. 14-17.

CAPÍTULO II

ENFOQUES: EPISTEMOLÓGICO Y PSICOLÓGICO

2.1 Concepto epistemológico y naturaleza de los contenidos curriculares

Según J. Piaget, la Epistemología Genética “estudia el conocimiento como una construcción continua, analizando su evolución desde los niveles más elementales hasta los estadios superiores, llegando finalmente al conocimiento científico.”³⁵

Desde este marco referencial, el curriculum fundamentalmente se ha estructurado separando los conocimientos esenciales de grado y nivel, buscando su estructura interna e interrelación entre ellos. Por ejemplo, los programas de estudio se han organizado de manera sencilla y compacta, se expone en primer término los propósitos formativos de la asignatura y los rasgos del enfoque pedagógico utilizado, después se enuncian los contenidos de aprendizaje de cada grado.

Para la organización de los contenidos se siguieron dos procedimientos:

1. Para las asignaturas que se centran en el desarrollo de habilidades continuas (Español y Matemáticas), o cuando un tema general se desarrolla a lo largo de todo un ciclo escolar o a lo largo de los seis grados en la que se establecen ejes temáticos (Ciencias Naturales).
2. El otro caso es cuando el agrupamiento por ejes resulta forzado por no corresponder a la naturaleza de la asignatura, los contenidos se ordenan temáticamente de forma convencional (Historia, Geografía, Educación Cívica, Educación Artística y Educación Física).

³⁵ et. al., *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. pp. 553-554.

Este marco epistemológico ha permitido jerarquizar y secuenciar los contenidos y actividades de aprendizaje, graduándolas con mayor complejidad según el grado de desarrollo psicogenético del educando. En consecuencia, el maestro puede organizar unidades de trabajo en las que se integran contenidos y actividades en los ejes que tengan un nivel análogo de dificultad y se puedan relacionar de manera lógica.³⁶

2.2 Estructura psicológica del contenido

De acuerdo al principio psicológico que subyace en el plan y programas de estudio de educación básica, es de vital importancia organizar los bloques de contenido para que ello facilite en gran medida su aprendizaje. BRUNER (1990-1996), subraya que la manera óptima de organizar los bloques de contenido no consiste en una simple copia del esquema interno de las disciplinas o asignaturas en su estado final de elaboración; es decir, para el establecimiento secuencial de aprendizajes, es consecuente considerar las características de los educandos, así como también la naturaleza del contenido.³⁷ De aquí que nuestro plan y programas de estudio coincidan con la propuesta de BRUNER del "Curriculum en espiral", donde se toman de manera cíclica los mismos contenidos con características horizontales o verticales o como dice BRUNER: "con un nivel de profundidad creciente".

En cambio, según DAVID P. AUSUBEL en el marco de su teoría de aprendizaje verbal significativo y la instrucción, afirma que la estructura psicológica del conocimiento y en especial los principios que rigen su organización, constituyen el referente ideal para establecer secuencias óptimas de aprendizaje.³⁸

³⁶ Plan y Programas de Estudio de Educación Básica. Primaria. p. 19.

³⁷ Carlos Rosales. (1998). *Didáctica núcleos fundamental*. Madrid, Narcea. pp. 54-55 Curso: Planeación Curricular y Proceso Enseñanza-Aprendizaje.

³⁸ *Ibidem*. p. 55.

De acuerdo a lo anterior, el primer paso a seguir es identificar los elementos fundamentales del contenido y en organizarlos en una estructura jerárquica y relacional. Después de identificados y organizados los elementos fundamentales del contenido en una estructura o esquema jerárquico y relacional, lo que sigue son secuenciarlos sin soslayar los principios que norman la organización psicológica del conocimiento. Según AUSUBEL, para que se dé el conocimiento significativo de los contenidos es necesario se den dos condiciones:³⁹

- I. **Significatividad lógica:** que el contenido posee una cierta estructura interna, una lógica intrínseca, un significado en sí mismo. No depende solo de la estructura interna del contenido, sino también de la manera como éste se le presenta al alumno.
- II. **Significatividad psicológica:** para que un alumno construya significados de un contenido es necesario que pueda ponerlo en relación de forma no arbitraria con lo que ya conoce, que pueda asimilarlo, que pueda insertarlo en las redes de significados ya construidos en el transcurso de sus experiencias previas de aprendizaje; en otras palabras, es necesario que el contenido sea potencialmente significativo desde el punto de vista psicológico. Además, es necesario que el alumno tenga una actitud favorable para aprender significativamente, lo que hace referencia a una intencionalidad del alumno para relacionar el nuevo material de aprendizaje con lo que ya conoce, con los conocimientos ya adquiridos previamente, con los significados ya construidos. Cuando la intencionalidad es escasa, el alumno se limitará probablemente a memorizar lo aprendido de una forma un tanto mecánica y repetitiva. Por el contrario, cuando la intencionalidad es elevada, el alumno establecerá múltiples y variadas relaciones entre lo nuevo y lo que ya conoce.

Existen otros aspectos o procesos psicológicos que actúan como mediadores entre la enseñanza y los resultados del aprendizaje; la percepción que tiene el

³⁹ Ib.

alumno de la escuela, del profesor y de sus actuaciones; sus expectativas ante la enseñanza; sus motivaciones, creencias, actitudes y atribuciones. Las estrategias de aprendizaje que es capaz de utilizar.

En conclusión, todo parece indicar que el alumno construye significaciones al mismo tiempo que atribuye un sentido a lo que aprende, de tal manera que las significaciones que finalmente construye a partir de lo que se le enseña no dependen sólo de los conocimientos previos que posea y de su puesta en relación con el nuevo contenido de aprendizaje, sino también del sentido que atribuye a éste y a la propia actividad de aprendizaje.

2.3 Psicología y curriculum

Para elaborar un curriculum necesariamente se recurre a la información de distintas fuentes, como lo es el análisis psicológico, que subsiste como proceso de crecimiento personal del educando en cualquier nivel educativo y las informaciones que se adquieren de éste sirven para seleccionar propósitos y contenidos, para el establecimiento secuencial del aprendizaje y favorecer en alto grado su asimilación significativa de los contenidos y el logro de los propósitos previstos y así poder tomar decisiones en relación al proceso educativo y evaluar los aprendizajes logrados.

Al llevar a cabo este análisis del enfoque psicológico del curriculum, implica considerar un marco referencial que nos delimita las teorías cognitivas en sentido amplio. Las teorías cognitivas centran su estudio en el desarrollo del conocimiento.⁴⁰

Las teorías a las que hacemos alusión y que se inician con el estudio del aprendizaje y enseñanza entre otros procesos y mecanismos son: la teoría

⁴⁰ Margarita Gómez Palacios. *El niño y sus primeros años en la escuela.* pp. 24-71.

genética de J. Piaget y de sus colaboradores de la escuela de Ginebra y, los aportes de Vigotsky y Ausubel.

La teoría psicogenética

Según J. Piaget, uno de los aspectos de gran importancia de la psicología es la comprensión de los mecanismos del desarrollo de la inteligencia, es decir, para Piaget la construcción del pensamiento es primero. Esta teoría concibe que el individuo recibe dos tipos de herencia intelectual: la herencia estructural y la funcional.

La primera parte de las estructuras biológicas que determinan al individuo en su relación con el medio ambiente. La herencia estructural nos ayuda a percibir un mundo específicamente humano.

En la herencia funcional se producen diversas estructuras mentales, partiendo de un nivel muy elemental hasta concretarse en un estadio superior. Este desarrollo se llama génesis, por tal razón, la Genética estudia el desarrollo de las estructuras mentales y que se denomina Psicología Genética.

La psicología genética estudia cómo se realiza este funcionamiento, es decir, el desarrollo de las estructuras mentales y cómo se puede propiciar y a la vez, estimular.

La herencia funcional organiza las diferentes estructuras, como son la función de adaptación y organización, llamadas invariantes funcionales porque no varían durante toda la vida y permanentemente organizan nuestras estructuras para adaptarnos.⁴¹

La adaptación está formada por dos movimientos: la asimilación y la acomodación.

⁴¹ **Ibidem.**

La adaptación desde la perspectiva biológica, el individuo le apremian necesidades esenciales como alimentarse, protegerse de las inclemencias del tiempo, etc., y estas necesidades las satisface adaptándose al medio.

Desde un enfoque psicológico el individuo ha desarrollado su inteligencia al desarrollar sus estructuras mentales con el propósito de adaptarse mejor a la realidad.

La adaptación tiene dos caras como la moneda que se complementan: la asimilación y la acomodación. Textualmente: "La asimilación es el resultado de incorporar el medio al organismo y de las luchas o cambios que el individuo tiene que hacer sobre el medio para poder incorporarlo... psicológicamente, al leer un texto se analiza, se comprende y se asimila en la medida en que es comprendido".

"Pero a su vez, la comida modifica al organismo... a esa modificación que permitió la asimilación la llamamos acomodación".⁴²

Piaget reconoce que el desarrollo del niño se han organizado esquemas que caracterizan las distintas etapas que presenta el desarrollo y las denomina estadios: Sensoriomotor (0-2 años); intuitivo o preoperatorio: (2-6 años); operatorio concreto: (7-10/11 años); operatorio formal: (11-14/15 años), todos aproximadamente.

La repercusión de las experiencias educativas formales sobre el crecimiento personal del educando, se condiciona por su nivel de desarrollo operatorio y por los conocimientos previos.⁴³

⁴² Margarita Gómez Palacios., et al. El niño y sus primeros años en la escuela. pp. 28-29.

⁴³ César Coll. Psicología y Curriculum. pp. 68-69.

La teoría de Ausubel

Según la teoría de Ausubel, la concepción de aprendizaje significativo supone que la información es incorporada a una amplia red de significados, que se modifica constante y progresivamente al llegar nuevos elementos. La memoria es un acervo que le ayuda abordar nuevas informaciones y situaciones. Según GÓMEZ P. (1996 pp. 60-61), lo que se aprende significativamente es memorizado significativamente. La memorización se da en la medida en que lo aprendido ha sido integrado en la red de significados.

La teoría de vigotsky

Según Vigotsky, si comparamos al ser humano con animales superiores, el aspecto biológico es semejante, pero en el aspecto psicológico el animal tiene un sistema de funciones elementales y en el hombre sus funciones psicológicas son superiores (inteligencia, memoria y lenguaje). Estas funciones psicológicas superiores y demás elementos que intervienen se desarrollan a través de una actividad transformadora que le ayuda al hombre pensar, juzgar, reflexionar, inventar, imaginar y crear.

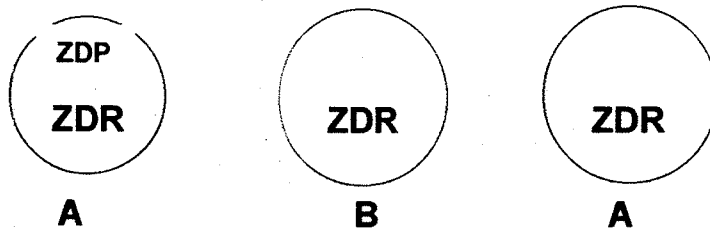
Esta concepción evolutiva o desarrollo del ser humano hizo que Vigotsky se interesara por estudiar la noción de aprendizaje.

Las funciones psicológicas superiores son resultado de la comunicación y las herramientas elementales de la comunicación son los signos, "sin los signos externos no sería posible la internalización y la construcción de las funciones superiores" (Vigotsky, Op cit.). Es decir, las funciones psicológicas superiores se refieren a la combinación de instrumentos, herramientas, signos o símbolos y aparecen como resultado de una relación sobre los objetos y, especialmente sobre los objetos sociales; todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos). Según Vigotsky, el desarrollo sigue al

aprendizaje, que crea el área de desarrollo potencial con la ayuda de la mediación social e instrumental.

Veamos con detalle ese proceso: el individuo se sitúa, según Vigotsky, en la zona de desarrollo actual o real (ZDR) y evoluciona hasta alcanzar la zona de desarrollo potencial (ZDP), que es la zona inmediata a la anterior. Esta zona de desarrollo potencial no puede ser alcanzada sino a través de un ejercicio o acción que el sujeto puede realizar sólo, pero le es más fácil y seguro hacerlo si un adulto y otro niño más desarrollado le prestan su ZDR, dándole elementos que poco a poco permitirán que el sujeto domine la nueva zona y que esa ZDP se vuelva ZDR”.

Ejemplo:



“La ZDR de A es más pequeña que la ZDR de B, entonces B le presta a A su ZDR y logra que ahora la ZDP de A se vuelva ZDR y así reinicia el proceso”.⁴⁴

⁴⁴ Margarita Gómez Palacios, et al. *El niño y sus primeros años en la escuela*. 1996. pp. 69-70.

CAPÍTULO III

ENFOQUE SOCIOLÓGICO

3.1 Sociología del curriculum

Según los sociólogos, "el curriculum es todo lo que se enseña en las escuelas, el conocimiento educativo; por lo que se distingue el curriculum formal del informal", es decir, "el conocimiento definido oficialmente como válido, que se refleja en el plan de estudios y en los programas de las asignaturas"⁴⁵ y el que se da fuera de toda institución.

El enfoque sociológico "se ocupa de las relaciones entre la selección, organización, distribución y transmisión del conocimiento educativo y las estructuras sociales". "La distribución del conocimiento es desigual entre los distintos grupos sociales y la sociología del curriculum se pregunta por qué y con qué efectos..."⁴⁶

El análisis del curriculum formal no es suficiente para proporcionar el conocimiento de los efectos que produce el aprendizaje educativo; la sociología del curriculum se prolonga en el estudio de la transmisión educativa en el contexto de las aulas: ¿quién define lo que debe contar como conocimiento válido, y por qué?

Para M. YOUNG el curriculum es la construcción social. Para comprender la selección, organización y distribución del conocimiento educativo hay que relacionar estos elementos con los grupos que tiene el poder en la sociedad. Young dice que el contenido del curriculum, lo que cuenta como conocimiento válido, es lo que determinados grupos poderosos etiquetan como tal; la

⁴⁵ Et al. *Diccionario de las Ciencias de la Educación (I-Z)*. pp. 1312-1314.

⁴⁶ *Ibidem*.

organización actual del curriculum las barreras entre disciplinas son artificiales y arbitrarios, producto de grupos de interés que logran legitimarlas.⁴⁷

3.2 Diversidad cultural en la sociedad

En la multitud de actividades productivas en la sociedad, la existencia de diferentes visiones del mundo, la especialidad del conocimiento por no abarcarse todo, la diversidad de creencias e ideales, las formas de expresión, los grupos estéticos e intereses, es lo que dificulta para seleccionar una cultura escolar que sea representativa de todo el acervo cultural. Si la selección es homogénea, entonces ofrecerá diversos significados para los diferentes tipos de alumnos, los cuales tendrán desiguales oportunidades ante la misma y se difundirá una visión unilateral de lo que es el mundo exterior a la enseñanza. Lograr unificar esta selección de elementos con valor universal es imposible, utópico y peligroso, pues existen diferencias entre los individuos y entre grupos culturales y es preciso respetar creencias religiosas, intereses, etc.

En el diseño de elementos culturales comunes para todos y ejecutarlos en la enseñanza, no se puede seleccionar componentes que no respeten la diversidad cultural. El curriculum común no debe comprenderse como la suma de contenidos comunes y que sean objeto de la enseñanza, sino que debe admitir la tolerancia ante la contradicción e incorporar una dimensión multicultural para entender la diversidad de valores, creencias, modos de entendimiento y vida.

El curriculum común no tiene que ser todo el curriculum que recibe cada alumno. Este es la base cultural compartida, no toda la cultura escolar, por eso no ahoga ni homogeneiza las diferencias. El curriculum común es un medio para ayudar a la igualdad de oportunidades. Es muy cierto que cada

⁴⁷ Ib.

grupo tiene su muy particular cultura de referencia, también no son iguales las posibilidades de cada individuo y de los diferentes grupos sociales diferenciados culturalmente para acceder a las formas y manifestaciones de la cultura y del conocimiento. Podemos comprender que la cultura dominante, y las actividades sociales y productivas en un momento dado, no las determinan por igual todos los grupos ni todas las subculturas, es decir, por ejemplo, dar cabida en la enseñanza a actividades más propias de intereses femeninos, no anula el hecho de que fuera de la educación formal predominen los masculinos.

El curriculum común de la escolaridad obligatoria se entiende como el conjunto de conocimientos, competencias y valores de los que todos pueden aprovecharse. El curriculum común es una oferta para participar de los bienes culturales, creando las condiciones de la colaboración e igualdad social.

Una de las características de la escolaridad obligatoria es abarcar numerosos aspectos de la formación humana fundada en tres argumentos: "el principio de la igualdad de oportunidades, la idea de la educación como desarrollo integral del ser humano y el hecho de que la escolarización es una socialización total de los individuos en las sociedades modernas que suple, en cierta medida, a otros agentes de socialización, como la familia".⁴⁸ En resumen, el curriculum común es la base de la educación general o básica que ha de ser además integral.

La justificación de lo anterior se apoya en la igualdad de oportunidades. Para que los contenidos de la enseñanza obligatoria, siendo comunes para todos, proporcionen oportunidades a los individuos, distintos en culturas de procedencia, en posibilidades, en expectativas y en intereses, han de permitir la expresión y estímulo de todas las capacidades humanas: intelectuales, motrices, sociales, afectivas, expresivas y comunicativas o sociales. Todos los

⁴⁸ SEP. Proyecto de Innovación. *Guía del Estudiante*. UPN/SEP: pp. 133-142.

individuos, sea cual sea, la procedencia de su cultura, están igualmente capacitados para todo.

El curriculum común debe tener la condición de ser bastante amplio en cuanto a las facetas que cultiva, pues a la escolaridad obligatoria le corresponden funciones educativas que exigen desbordar la tradición intelectualista de la enseñanza.

Desde el marco de toma de decisiones políticas sobre el curriculum obligatorio, su existencia se asocia a un sistema de decisiones que no respeta la autonomía de los que intervienen directamente en la enseñanza: padres de familia, centros educativos, docentes y alumnos. "La imposición por parte de la administración de un curriculum obligatorio parece suponer el monopolio sobre el control en la decisión de los contenidos de la enseñanza".⁴⁹

En síntesis, la determinación de un currículo básico común tiene un papel significativo al condicionar horarios, sistemas de especialización de los docentes, disposición de recursos, etc. Todo ello resulta necesario en un sistema educativo complejo y universal para garantizar la igualdad de condiciones, y a la vez, ordena la producción y comercialización de los materiales curriculares, al tiempo que los estandariza.

Por otra parte, se propone que la cultura de la educación obligatoria tiene que estar al servicio del alumno, debido a que éste se relaciona con un medio en el que debe participar, para lo que precisa poder comprenderlo, implicarse en su transformación y poseer habilidades o capacidades.

⁴⁹ Ibidem. p. 139.

3.3 La conjunción entre conocimientos curriculares

En relación a las maneras de ordenar el contenido del curriculum, la clasificación del conocimiento, se enfrenta a ciertos problemas que inciden en la escolaridad obligatoria, según las necesidades de otros niveles educativos. La ordenación o jerarquización del contenido condiciona el que la experiencia de conocimiento y de aprendizaje para los alumnos se inicie desde temas que pueden tener poco significado personal, en cuanto sucesión marcada por el conocimiento ya clasificado en materias, o que puedan serle más cercanos porque partan de problemas reales. La clasificación tiene que ver, como señala WHITEHEAD con la manera en que se posee el conocimiento.

TANNER (1980), afirma que para hacer factible la significación del conocimiento escolar a los estudiantes: "(El curriculum) no debe ocuparse exclusivamente de la herencia cultural de la humanidad, sino también de los problemas del hombre y de la sociedad. La educación general requiere una perspectiva sobre el conocimiento que es esencialmente diferente del conocimiento propio de la educación especializada".⁵⁰

No se hace menos el conocimiento especializado y clasificado en asignaturas, sino la manera en que su organización permite abordar unos temas u otros y hacerlo en una secuencia más adecuada para las necesidades de la educación básica o general.

El conocimiento sectorizado en el curriculum, una de las razones del aprendizaje descontextualizado en la mente de los que aprenden, tiene algunas consecuencias: "1) La ausencia en la cultura escolar de cuestiones básicas que preocupan al hombre moderno; 2) El conocimiento parcelado en materias, revela su utilidad muy tarde a los educandos para que éstos puedan explicarse el mundo y; 3) Las formas de clasificar el conocimiento en el curriculum,

⁵⁰ Ib. p. 144.

que separan a unos contenidos de otros, refuerzan las relaciones jerárquicas en educación, pues lo acepta con disciplina lo que no tiene sentido por sí mismo.⁵¹

3.4 La diversidad y el curriculum común

La diferenciación de la educación para tratar de responder y dar cabida a las necesidades y particularidades de los educandos. En este sentido, existe preocupación por diferenciar la educación, se explica por dos razones elementales:

1. "La escolarización universal. Introduce en el sistema educativo alumnos procedentes de distintos orígenes sociales, con distintas posibilidades y ritmos de aprender, lo que exige ordenar de alguna forma para que la organización de todo el sistema escolar sea viable. Dirigir a diferentes educandos a una curricula de más exigencia intelectual, centrados en las disciplinas, a otros conocimientos más generales o a una tercera categoría dedicada al conocimiento profesionalizador; ha sido una forma de diferenciar el curriculum socialmente, que coadyuve a una política de distribuirlo entre distintos grupos sociales de forma desigual. Al universalizar la escolarización se supone la discriminación entre quienes no lo hacen, pero las diferencias sociales se mueven al interior del sistema escolar y una forma de mantenerlas es distinguir el tipo de cultura que se proporciona a alumnos con muy desiguales posibilidades, aspiraciones y destinos sociales.
2. La escolarización de alumnos heterogéneos (dese la perspectiva de la organización escolar y de la metodología pedagógica), refuerza la importancia de que los profesores atiendan a grupos con una gran variabilidad interna; las particularidades se hacen notar en los aspectos de intereses, ritmos de aprendizaje, predisposición a aprender, apoyo familiar,

⁵¹ Ib. p. 145.

etc. Es normal cuando las características individuales se ocultan por no estar seleccionados los alumnos. La heterogeneidad establece a docentes y centros la necesidad de considerar estrategias organizativas y didácticas para emprender: punto de partida distintos ante los contenidos en los alumnos, necesidades e intereses diferentes, peculiares intensidades de esfuerzos requeridos para cada alumno.

La homogeneización de los grupos produce efectos indeseables, como la falta de estímulo y de superación de los peores alumnos, o la socialización en una mentalidad de castas intelectuales privilegiadas en el caso de los mejores dotados.

Los alumnos no tienen las mismas oportunidades cuando ingresan en la escuela, ni las diferencias se corrigen del todo durante la escolarización, sino que incluso pueden aumentar. No existe ningún currículum neutral, como bien ha demostrado el desigual reparto por grupos sociales del fracaso social. Si unos grupos sociales obtienen más fracaso que otros no podemos caer en la explicación cómoda de la “inevitable desigual, distribución de las capacidades”, algo que avalan los análisis empíricos de la realidad; sino que es debido a la desigual adaptación de los contenidos, de los métodos educativos y del funcionamiento general de la institución a diferentes tipos de capacidades, culturas de procedencia y expectativas sociales de los alumnos”.⁵²

⁵² SEP. *Proyectos de Innovación. Guía del Estudiante.* p. 152.

3.5 Condiciones del curriculum y de su desarrollo en la escuela básica

Se ha optado por la diversificación curricular para evitar el conflicto y retraso acumulado de buena parte de los alumnos cuando la escolaridad se prolonga más allá de lo que era la enseñanza primaria. Lo anterior, son políticas que rigen a los sistemas educativos con la finalidad de dar salida a la heterogeneidad de intereses y capacidades de los educandos. Las dificultades para que todos los estudiantes sigan el curriculum común son para aquéllos con menor acervo cultural y menos capacidad intelectivas.

La solución intermedia a lo anterior, sería mantener dentro de un centro único un curriculum flexible, distinguiendo un tronco común para todos y una parte complementaria diferenciadora.⁵³

En resumen, podemos decir que la homogeneización que impone la vida escolar y la rutina en los hábitos de los docentes se refleja en la metodología que utilizan con actividades poco variadas en las aulas y que no conllevan a un buen resultado, sino por el contrario, se llega al fracaso.

Los recursos metodológicos ayudan para responder a las diferencias psicológicas y culturales, por lo que el docente debe seleccionar, planificar, utilizar adecuadamente el material didáctico en el desarrollo el proceso educativo y evaluar para conocer el nivel de concreción. Aquí caemos en lo que se planteó como hipótesis al iniciar este trabajo.

Sin embargo, actualmente nuestro sistema educativo nacional, ha implementado una política para que los planes y programas de estudio cumplan su función insustituible como medio para organizar la enseñanza, estableciendo un marco común del trabajo en las escuelas de todo el país. No se pueden esperar resultados apreciables si las acciones se realizan

⁵³ *Ibidem.* p. 153.

aisladamente, si no están articuladas con una política general, que desde diferentes ópticas ayuden a crear condiciones para mejorar la calidad de la educación. Se establece, por necesidades comunes, un curriculum "flexible" para que el docente sienta libertad "aparente" al llevar a cabo la planeación del proceso educativo.

CAPÍTULO IV

ENFOQUE PEDAGÓGICO Y PROCESO EVALUATIVO DEL CURRÍCULUM

4.1 La práctica docente y la planificación curricular

“La enseñanza en general y el propio curriculum se entienden como un proceso de construcción social en la práctica”.⁵⁴

El maestro profesional no decide su acción en el vacío sino lo ubica dentro del contexto de la realidad de un puesto de trabajo, en una institución enmarcada por normas administrativas, por los órganos de gobierno de un centro de trabajo y/o supervisión escolar. Desde este punto de vista debiera considerarse cuando se habla de los docentes y la calidad de la enseñanza.

GITLIN (1997) dice que los docentes tienen una función de gestores de su propia práctica, más que diseñadores genuinos: “Las estructuras escolares han contribuido a crear y mantener una experiencia alienada en el trabajo de los profesores. Y ello es así porque el instrumento que utilizan para modelar la experiencia educativa para los estudiantes, el curriculum, no les pertenece. Más bien, gestionan un curriculum cuyas metas y fines están en su mayor parte determinados por otros. En resumen, el docente no selecciona las condiciones en las que realiza su trabajo y tampoco varias veces puede elegir como desarrollarlo.”⁵⁵

El marco de decisiones del docente es limitado por dos razones fundamentales, afirma DALE (1997):

⁵⁴ Sacristan J. Gimeno. *Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. pp. 196-239.

⁵⁵ *Ibidem*. p. 3.

"1) Porque las fuentes de su conocimiento y la práctica profesional explícita del profesor están decisivamente influenciadas por la cultura dominante; 2) y, en segundo lugar, porque las condiciones materiales de su trabajo son más decisivas a la hora de determinar lo que hace de su propia práctica profesional. Normalmente, el profesor no suele tener en sus manos la posibilidad de cambiar tales condiciones y, en esa misma medida, no es él autónomamente quien puede decidir de forma íntegra lo que es y será su práctica profesional".⁵⁶

En el ámbito de la práctica docente es importantísimo reflexionar hacia nuestra realidad actual sin generalizar: existen casos aislados en donde el docente muestra poco interés para que los alumnos aprendan de manera eficiente, no investigan, ni siquiera leen los materiales de trabajo, es decir, improvisan y no planifican su trabajo cotidiano. Si esta es la actitud de estos casos, entonces difícilmente se logrará una calidad educativa.

Para ello, estoy plenamente de acuerdo que para que esto mejore es necesario se haga una revisión sustancial de los procesos y prácticas que suceden en el interior del sistema educativo nacional. El cambio cualitativo depende de la redefinición de los haceres concretos de los maestros.

En este sentido, es aconsejable que al docente se le proporcione conceptos claves para que dentro de estos elementos reestructure sus prácticas pedagógicas. "Las instrucciones rígidas ocasionan una falta de habilidad para usar el conocimiento en situaciones nuevas y genera dependencia e incapacidad para pensar por sí mismo"⁵⁷

En resumen, las tareas del docente se llevan a cabo dentro de un espacio social específico: la institución escolar. "La escuela es el lugar privilegiado de reunión natural y permanente para los maestros, como la fábrica para los

⁵⁶ **ib.** p. 6.

⁵⁷ Rosa María Torres. **Qué y cómo aprender.** pp. 178-179.

obreros... La escuela es el contexto principal de convivencia de los maestros... La escuela es el sitio de comunicación entre maestros, a partir del cual se arman redes con repercusiones tanto para la práctica docente como para muchos otros aspectos de la vida magisterial".⁵⁸

4.2 Profesionalidad del docente

Dentro del análisis de la profesionalidad de los docentes, según SHULMAN (1987) existen múltiples categorías de conocimientos que contribuyen a legitimar al maestro como poseedor de un saber profesional específico:

- Conocimiento del contenido del curriculum.
- Conocimiento pedagógico general que hace referencia a principios amplios y estrategias para gobernar la clase.
- Conocimientos del curriculum como tal, especialmente de los materiales y programas.
- Contenido pedagógico que se sirve al profesor su peculiar forma de entender los problemas de su actividad profesional.
- Conocimiento de los alumnos y de sus características.
- Conocimiento del contexto educativo.
- Conocimiento de los fines educativos, valores y su significado filosófico e histórico.

⁵⁸ ROCKWELL y MERCADO. La práctica docente y la formación de maestros. Antología. UPN/SEP. pp. 203-209.

4.3 Papel de los profesores

Desde la perspectiva pedagógica y concepción de la enseñanza, debemos ventilar el papel o función que los docentes realizan para la concreción del currículum. El maestro actualmente se le ha asignado un papel activo importante en el diseño y planificación del currículum y de los propios proyectos de desarrollo educativo mediante los cuales las escuelas pueden desarrollar los medios necesarios para mejorar la calidad educativa a nivel local. En este sentido al profesor le corresponde la tarea del diseño curricular.

GASTO SEPULVEDA E. "Qué y cómo aprender". TORRES, R. M. 1998. pp. 185-188). En este caso el docente lleva o traslada la experiencia al diseño curricular y viceversa, es decir, el profesor transforma los contenidos curriculares pedagógicos al trasladarlos a la práctica, desde luego modificados, porque como dice OLSON (1981) "La innovación o mejora de la currícula es preciso concebirla como un proceso dialéctico entre los significados previos del profesor y los de las nuevas propuestas".⁵⁹

El papel mediador del docente para que los alumnos obtengan resultados y significados concretos, a partir de los contenidos del currículo, es evidente que el educador debe hacer una adecuación y planificación de los contenidos curriculares, aplicar los métodos, estrategias y actividades convenientes según la situación que amerite el desarrollo del proceso educativo.

El docente al desarrollar su planificación curricular toma decisiones y valoraciones pedagógicas, cuando se realiza la programación general sobre las unidades a tratar y la secuencia de las mismas, que en conclusión es la programación didáctica. Según CLARK y LAMPERT (1985), afirma que: "la planificación del profesor es el más importante determinante de lo que se enseña en

⁵⁹ Sacristán J. Gimeno. **Curriculum: una reflexión sobre la práctica**. Madrid. Morata, 1988. pp. 196-239.

la escuela. El curriculum, en tanto que producto hecho realidad en cierto tipo de publicaciones, es transformado y adaptado en el proceso de planificación por medio de análisis, sustracciones, interpretaciones y por las decisiones del profesor sobre el ritmo, secuencia y énfasis en alguno de sus componentes”.⁶⁰

Finalmente se podría afirmar que la mediación del docente resalta del papel incisivo que éste tiene y la relevancia de su formación cultural y profesional. La calidad de la enseñanza, reflejada en la cualidad de los procesos que se desarrollan en la práctica docente, tiene por consecuencia su primer condicionante en la calidad del profesorado.

4.4 Conceptos y actividades de la planificación curricular

La planificación del curriculum y sus actividades es un proceso en el que se preparan y ordenan las oportunidades educativas, de tal forma que los educandos logren un determinado tipo de experiencias. O bien, en este proceso se establecen propósitos deseables que los educandos deben lograr, se seleccionan y organizan los medios que facilitarán el alcance de las metas auxiliados de un instrumento para evaluar los resultados del aprendizaje.

En la dialéctica del proceso de planificación curricular se adhiere implícitamente tres actividades y procesos elementales, según LUCARELI Elisa (1985): “La selección de objetivos y medios, su organización metódica y sistemática y la evaluación, o sea, se selecciona del conjunto de finalidades y aspiraciones de la sociedad en materia educativa, aquellas que de acuerdo a las fuentes, sean susceptibles de expresarse en propósitos del nivel o grado del sistema que se está planificando.

Por último, se señalan el conjunto de actividades posibles de aprendizaje que más se adecuen al propósito establecido. Los programas de estudio de

⁶⁰ *Ibidem.* pp. 196-239.

educación básica, no mencionan las actividades, con la finalidad de dar libertad al docente para que él las elija y las adapte de acuerdo a las necesidades del grupo. Para la evaluación en cada una de las asignaturas se proporcionan sugerencias para instrumentarla.⁶¹

La actividad de organización es una ordenación sistemática de propósitos y actividades del proceso educativo. Otro de los aspectos vertido es la evaluación, que consiste en la apreciación del desarrollo o ejecución del proceso total, o el producto de experiencias obtenidas.

Elisa Lucarelli (1985) distingue niveles y elementos en la planificación curricular, según su ámbito de ejecución. Los niveles son: el macro-educativo, puede ser nacional, regional o provincial y el nivel micro-educativo que se refiere al ámbito institucional.⁶²

El plan curricular sistematiza los propósitos y contenidos que deben alcanzarse ya sea generales o de un nivel específico de asignatura.

En la planificación curricular, tanto en el nivel macro-educativo como en el nivel micro-educativo se dan los mismos procesos o actividades y elementos de planeamiento curricular. De acuerdo a LUCARELLI, la selección, la organización y la evaluación son procesos comunes a los dos niveles, asimismo en relación a los propósitos, actividades y experiencias como elementos del currículo.

En resumen, el planteamiento curricular macro-educativo como el micro-educativo, puede ser analizado con otro modelo con los mismos componentes, ya que la diferencia es el grado específico y el campo de aplicación

⁶¹ Elisa Lucarelli. Planificación curricular. Antología. UPN/SEP. pp. 77-84.

⁶² *Ibidem*.

La planificación se concibe para algunos como una guía bien pensada y ponderada que pretende conducir progresivamente a la realización de los objetivos que se tienen en vista. Entonces, por lo tanto, planificar para el docente es elaborar un plan de acción, tanto para él que es el conductor del aprendizaje.⁶³

En la planeación se toman decisiones alternativas de acuerdo a la realidad educativa y se seleccionan metas y medios para el desarrollo curricular.

Desde esta óptica es necesario planificar el aprendizaje, para que exista una aproximación a las metas y así el educando de acuerdo a sus capacidades disfruta de su vida e integración con su medio físico y social.

Según CAGNE, la enseñanza planificada ayuda a que cada persona se desarrolle tan completamente como le sea posible y en su propio sentido.

Planear es una de las funciones del maestro administrador y otra es la organización e implementación, que consiste en preparar o crear el ambiente en donde el educando ha de realizar sus tareas de aprender. La primera es organizar o arreglar los recursos o medios para que el alumno logre aprender lo que se propone. La segunda función del docente en la planeación, es un acto material de preparación previo a la realización, es decir, que antes de concebir los fines y las acciones para alcanzarlos, hay que reconsiderar los medios que apoyarán las acciones. La tercera función del educador es muy personal, que implica el motivar, ser una guía, un facilitador e inspirador de sus alumnos. Y por último, la cuarta función es la de control, o sea, la de evaluar, verificar los resultados obtenidos en los alumnos.⁶⁴

⁶³ **Ibidem.**

⁶⁴ Luis G. Moncayo. "Sistematización del P-A." **Planificación de las actividades docentes. Antología.** UPN/SEP. pp. 85-87.

En toda práctica docente existen diferentes concepciones de aprendizaje, mismas que le dan sentido a la práctica educativa en general y en particular al proceso educativo. Las situaciones de aprendizaje son parte importante de la estrategia global para la operatividad del proceso, o sea, que dependen de la concepción de aprendizaje que se sustente, es decir, que si el aprendizaje es considerado solamente como modificación de conducta, las actividades de aprendizaje son un elemento más de la instrumentación, pero no se analiza el papel fundamental que desempeñan en la consecución de nuevos aprendizajes.

No es suficiente definir el aprendizaje como un proceso dialéctico, sino que es preciso seleccionar las experiencias convenientes para que el educando realmente opera sobre el conocimiento para que el maestro se libere y deje de ser mediador entre el conocimiento y el grupo y, resurja el promotor y facilitador de aprendizajes mediante una relación más activa y cooperativa.

En el marco de la didáctica crítica, el aprendizaje se concibe como un proceso que manifiesta constantes momentos de ruptura y reconstrucción, las situaciones de aprendizaje cobran una dimensión distinta a los planteamientos mecanicistas del aprendizaje, la relevancia se da más en el proceso que en el resultado; de aquí la gran importancia de la planeación de actividades de aprendizaje como generadoras de experiencias que promueven la participación de los alumnos en su propio proceso de conocimiento.

En el terreno de la didáctica crítica se han aplicado tres momentos en la planeación de situaciones de aprendizaje: actividades de apertura que representa el acercamiento al objeto de conocimiento. Actividades de desarrollo, buscan la información en torno al problema planteado, y la compara, confronta y generaliza lo que permite la elaboración del

conocimiento. Actividades de culminación, reconstruyen el fenómeno, tema, problema, etc., en una nueva síntesis iniciales de nuevos conocimientos.⁶⁵

Las actividades educativas se caracterizan por ser intencionales que responden a unos propósitos y persiguen la consecución de una meta.⁶⁶

4.5 Planificación en la enseñanza

Según ROSALES (1998), desde una perspectiva teórica, la planificación se sitúa como factor intermedio entre la teoría y la práctica. Basada en una serie de supuestos teóricos, la planificación pretende mejorar la enseñanza tomando para ello en consideración todos sus componentes y características fundamentales.

EL MODELO DE TYLER

Los primeros estudios sobre la enseñanza como planificación se enriquecen con la obra de TYLER (1949): Principios básicos del curriculum y la institución.

FASES

1. Según este autor, los objetivos de la enseñanza deben seleccionarse tomando en consideración:

- Las características de los alumnos;
- las características sociales, culturales;
- las características de los contenidos de enseñanza;
- la psicología del aprendizaje;

⁶⁵ Porfirio Morán Oviedo. **Propuesta de elaboración de programas. Antología.** UPN/SEP. pp. 261-283.

⁶⁶ César Salvador Coll. **Psicología y curriculum.** pp. 49-64.

- la filosofía o conjunto de valores.
- 2. El siguiente paso en la planificación de la enseñanza, según TYLER, una vez seleccionados los objetivos, consiste en la búsqueda y selección de experiencias de aprendizaje que puedan contribuir a conseguir dichos objetivos.
- 3. El tercer paso consiste en la organización eficaz de las experiencias.
- 4. En cuarto en la evaluación del nivel en que se han conseguido los objetivos previamente delimitados.

CARACTERÍSTICAS

- El desarrollo curricular comprende las fases antes señaladas (objetivos, experiencias, organización, evaluación) y se debe acomodar a las características de cada situación (tipo de escuela, nivel educativo...).
- Es evidente la necesidad de tomar en consideración las características del origen cultural de los alumnos. Las necesidades de la sociedad, problemas laborales, origen familiar y clase cultural de procedencia del alumno, etc., son factores que deben ser analizados con cuidado para elaborar un curriculum adaptado a los mismos.
- Desde la perspectiva del alumno es necesario tomar en consideración sus ritmos de aprendizaje, dificultades y motivaciones.
- La naturaleza de los contenidos a enseñar se convierte en otro factor determinante de los objetivos en cuanto a sus estructuras fundamentales y a las habilidades y destrezas que estimulan más intensamente en el alumno.

En la propuesta de planificación de TYLER hay varias aportaciones que merecen destacarse respecto a trabajos anteriores:

- a) "Aparece plenamente configurado carácter, sistémico de la planificación con la inclusión de casi todos los elementos y funciones que podemos considerar relevantes en la enseñanza con la determinación de un factor dinamizador: los objetivos, que se constituyen en organizadores del resto del sistema.
- b) La importancia concedida a los objetivos y su derivación de una variedad de fuentes como la social, la personal y la cultural, tomando en cuenta la notable influencia de la Psicología y la Filosofía. Asimismo, la consideración de los objetivos como manifestaciones específicas de cambios conductuales en la persona".

EL MODELO DE TABA

Según ROSALES (1998), en el modelo de H. TABA se hace una distinción entre finalidades de la educación y objetivos específicos.

Las finalidades son enunciadas muy generales que sirven de orientación. En el desarrollo del curriculum se realiza una progresiva tarea de análisis de estas finalidades en objetivos cada vez más precisos, centrados ya en la adquisición por el alumno de conocimientos, habilidades y actitudes. Estos objetivos constituyen, según Taba, una importante ayuda para el profesor en la toma de decisiones respecto a todos los componentes y funciones curriculares; seleccionar y organizar experiencias y materias, evaluar, etc.

Desde una perspectiva secuencial, Taba propone los siguientes pasos o fases en el desarrollo del curriculum:

1. "Búsqueda de fundamentos de carácter antropológico, sociológico, psicológico y gnoseológico.

2. Proceso y planificación, que constaría a su vez de:

- determinación de objetivos;
- diagnóstico de la realidad sobre la que se actúa;
- selección de experiencias;
- organización de contenidos de aprendizaje;
- evaluación de los resultados".⁶⁷

El modelo de planificación de Taba es más complejo que el de Tyler si consideramos que propone como paso anterior a la determinación de objetivos, la identificación de unas bases fundamentales de carácter psicológico, sociológico, antropológico y gnoseológico. En la planeación propiamente dicha, y tras la determinación de objetivos, menciona expresamente una fase de carácter diagnóstico como factor importante.

El modelo de Tyler seguía una secuencia lineal compuesta de cuatro fases relativas a:

1. "Específicamente de objetivos.
2. Selección de actividades de aprendizaje.
3. Organización de actividades de aprendizaje.
4. Determinación de procedimientos de evaluación".⁶⁸

⁶⁷ Carlos Rosales. (1998). *Didáctica núcleos fundamentales*. pp. 65-93.

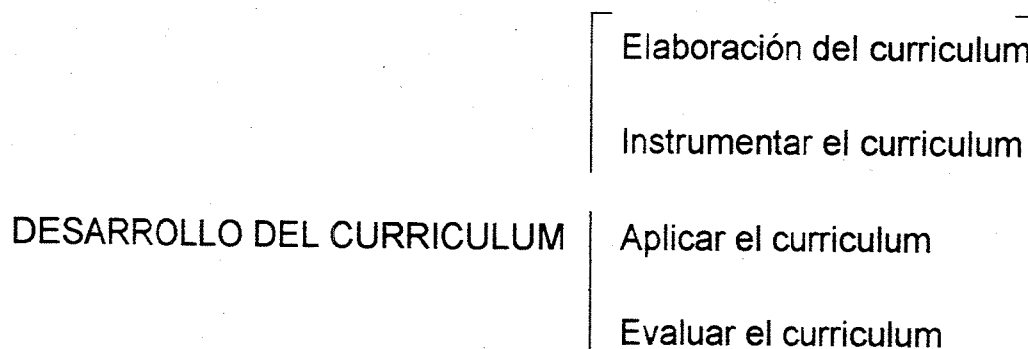
⁶⁸ *Ibidem*.

4.6 Desarrollo y evaluación curricular

El curriculum es un instrumento elaborado para utilizarse como una herramienta operativa, en un sistema concreto de enseñanza-aprendizaje. El currículo al ser aplicado debe experimentar cambios, los cuales se efectúan bajo control para que no se den incoherencias en el curriculum.

Al elaborar el curriculum se ha de intentar que sea un efectivo instrumento para lograr algo valioso y que para comprobar su efectividad la práctica nos dirá los resultados y, si no para modificarlo o sustituirlo. En este sentido se quiere decir que debe haber una relación de continuidad en las acciones que se refieren al curriculum; estas actividades o acciones son: las de elaborarlo, instrumentarlo, aplicarlo y evaluarlo. Esto constituye en su conjunto, un proceso general al que denominamos desarrollo del currículo.⁶⁹

Elaborar, instrumentar y evaluar el curriculum son funciones que se desempeñan en un sistema de planeación de una institución educativa. En cambio aplicar el curriculum es una de las funciones del subsistema de enseñanza. Por la interdependencia entre estas cuatro actividades se explican como componentes de un proceso, o sea, un conjunto articulado de tareas que se suceden unas a otras de manera secuencial.⁷⁰ (figura 2)



⁶⁹ José A. Amaz. "El curriculum y proceso de enseñanza-aprendizaje". **Planificación de las actividades docentes. Antología.** UPN/SEP. pp. 104-108.

⁷⁰ *Ibidem.* pp. 107-108.

La aplicación de un plan supone poner en acción la versión curricular para lograr en el alumno el resultado que prometía la formulación escrita del currículo. La manera en que el docente desarrolle un plan refleja cierto número de factores. En primer lugar, el maestro debe ser consciente del plan. Tal vez no se apliquen las orientaciones del currículo porque no se le han señalado cuáles son, o porque no han leído su material, o bien, no entiende lo que significan. (se da el caso en la realidad, algunos profesores no leen ni tampoco investigan en su material que se les proporciona, simplemente los guardan). Aquí los hechos nos dan la respuesta y nos ayudan a explicarnos la hipótesis que se formula en la introducción de este trabajo.

Supongamos que existe consciencia y comprensión, consecuentemente debe haber factibilidad en el plan y contar con los recursos suficientes (materiales, asesoramiento, tiempo) para aplicarlo. Debe existir un compromiso del docente para aplicar el plan. Quizá el compromiso firme del maestro no se refleje de modo obligatorio en la fidelidad de la aplicación del plan. Según JOHN D. WILSON dice: "es posible que los profesores justifiquen su distanciamiento de las tareas asignadas... en la "adaptación y acomodación" a las necesidades percibidas en el alumno; estos docentes dirán que son numerosas las maneras de alcanzar los objetivos de un curso, sobre todo cuando éstos se hayan definido de un modo más bien vago, y que la suya atiende mejor al grupo concreto de alumnos..."⁷¹

El grado de aplicación "fiel" de un plan depende de la naturaleza de la asignatura y del nivel del currículo; por lo regular hoy en día la fidelidad se da sobre todo en las asignaturas de matemáticas y español, incluso los nuevos planes educativos le dedican más tiempo a estas asignaturas.

⁷¹ SEP. *Proyectos de Innovación. Guía del Estudiante*. pp. 195-196.

En esta línea es de esperar que se logre un nivel superior de fidelidad entre plan y aplicación cuando el docente haya realizado una planificación de acuerdo a las necesidades y características de los educandos y la aplicación signifique llevar a la práctica su propio plan.

En síntesis, el curriculum se hace realidad con grados diferentes de fidelidad en función de su comprensión por parte del educador, de su dedicación y capacidad personal para crear y dirigir acciones de aprendizaje con la finalidad de lograr sus propósitos. El docente al hacer la aplicación del currículo en su planeación tiene que proporcionar variedad de experiencias, consolidar lo que ya se sabe y fijar al alumno unas metas alcanzables. La calidad de la aplicación implica una dirección eficiente de los alumnos, asimismo, con el proceso de aprendizaje, para que los educandos se comprometan al trabajo con el maestro para llegar a la meta deseada.

Finalmente, la prueba última de la calidad de la aplicación del curriculum radica en las acciones que el docente permite o requiere de los alumnos, en la justificación de éstos en función de los propósitos que se persiguen y en los logros a que puedan conducir.⁷²

4.7 Evaluación curricular

Afirma ROSALES (1998) que la evaluación, entre los extremos de toda información válida para la toma de decisiones y la aplicación de un programa de pruebas formales, viene a constituir una comparación entre las características del proceso de desarrollo curricular con los objetivos que en el mismo se pretende. De acuerdo a este autor, cuatro elementos serían especialmente objeto de evaluación:

⁷² UPN. Proyectos de ...Op. cit. pp. 195-196.

- "las orientaciones básicas para la elaboración del curriculum;
- la instrumentalización de dichas ideas en un plan curricular específico;
- el proceso del desarrollo curricular a través de la recopilación de datos sobre el alumno, el profesor y todos los componentes y funciones curriculares;
- los resultados alcanzados. Aquí Tyler manifiesta su inclinación a considerar la evaluación en sentido de criterio más que normativo como venía siendo el caso".⁷³

En los folletos de Transformación Educativa que edita la SEG. la evaluación se enfoca no para interpretar, sino para transformar:

"Evaluar es fijar el valor de una cosa; para hacerlo se requiere efectuar un procedimiento mediante el cual se compara aquello a evaluar respecto a un criterio o patrón previamente establecido. Pretende determinar sistemáticamente y objetivamente la pertinencia, eficiencia e impacto de todas las actividades a la luz de los objetivos planteados".⁷⁴

La evaluación es de gran trascendencia, pues es un momento cuando se toman decisiones del proceso educativo. La evaluación es reconocida como necesaria en toda actividad educativa; aunque en lo general, existen discrepancias en su concepción y aplicación de los distintos niveles del sistema educativo. Según algunos autores todo puede ser evaluado, pero no dicen o no se dice cómo; para otros la evaluación es el juicio valorativo emitido por un experto; también identifican la evaluación con la nota o la calificación; sin embargo, en el ámbito de la didáctica crítica es una versión generalizada, la evaluación es la comprobación o verificación de los propósitos.

⁷³ Caros Rosales. **Didáctica Núcleos Fundamentales**. 1998. pp. 65-93.

⁷⁴ SEG. La Evaluación. **Colección Evaluativa Educativa**. Folleto No. 12. p. 3.

A decir verdad, la evaluación es una tarea mucho más amplia y compleja que la aplicación de exámenes a los educandos. Para Taba, esta tarea comprende:⁷⁵

- “Clarificación de los aprendizajes que representan un buen desempeño en un campo particular;
- El desarrollo y empleo de diversas maneras de obtener evidencias acerca de los cambios que se producen en los estudiantes;
- Medios apropiados para sintetizar e interpretar evidencias; y
- empleo de la información obtenida acerca de si los estudiantes progresan o no con el objeto de mejorar el plan de estudios y la enseñanza”. Por lo tanto, la evaluación es un proceso didáctico, es una actividad, que adecuadamente planeada y ejecutada puede coadyuvar a vigilar y mejorar la calidad de toda práctica docente.

En este marco de estudio, cabe destacar la interrelación entre los conceptos de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación. Entonces, si el docente se sale de un esquema de enseñanza, tendrá necesariamente que introducir nuevas formas de evaluación que vaya acordes con las nuevas formas de enseñanza.

Por otra parte, la evaluación no debe confundirse con la medición, suele suceder en el contexto de la práctica docente, tal vez por carecer de una explicación teórica del discurso de la evaluación. En este contexto, me identifico con lo que dice VILLARROEL: “La evaluación del aprendizaje no puede ser propiamente objetiva, pues, filosóficamente, algo es objetivo cuando existe independientemente del sujeto; sin embargo, el proceso de evaluación,

⁷⁵ Porfirio Morán Oviedo. “Propuesta de elaboración de programas de estudio en la didáctica crítica”. **Planificación de las Actividades Docentes**. UPN/SEP. pp. 282-284.

aun en el caso de que se utilicen pruebas objetivas, no puede prescindir de la influencia del sujeto docente, quien es en última instancia, el que delimita los objetivos y elabora los instrumentos".⁷⁶

Por lo anterior, es necesario replantear el problema de la evaluación escolar y que las alternativas que se propongan no se reduzcan a propuestas únicamente instrumentales.

ANGEL Díaz, con quien se coincide plenamente, afirma: "que es necesario explicitar la misma noción de aprendizaje, de conducta y de personalidad; puntualizar la dinámica del aprendizaje escolar y el significado y el valor del grupo en el mismo; encontrar diferentes fundamentos epistemológicos del objeto de la actividad evaluativa, que permitan una reconstrucción del discurso de la evaluación que supere las propuestas empírica-analíticas e inserte el estudio en la problemática de la comprensión y la explicación de las causas del aprendizaje, de las condiciones internas y externas que lo posibilitaron y el proceso grupal en el que se insertó. Así la evaluación educativa no puede ser realizada únicamente por personal experto, por departamentos especializados de evaluación, etc., sino que serán fundamentalmente los docentes y alumnos quienes participan de manera privilegiada en la misma".⁷⁷

En la problemática de la evaluación educativa, se ofrece una alternativa o propuesta que consiste en distinguir operativamente entre acreditación y evaluación. La acreditación se relaciona con la necesidad institucional de certificar los conocimientos; con ciertos resultados de aprendizaje referidos a una práctica profesional y que pueden estar generados en los objetivos terminales o generales de un curso, pero que no dejan de ser cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de una persona. En la evaluación al hablar de evidencias de aprendizaje no se refieren solamente a los exámenes, sino que

⁷⁶ *Ibidem.*

incluyen trabajos, ensayos, participaciones de los alumnos, reportes, asistencia, investigaciones bibliográficas, investigaciones de campo, etc.

Entonces en un marco teórico, afirmaremos que la evaluación es un proceso que ayuda a reflexionar al estudiante de un curso sobre su propio proceso de aprender, a la vez que permite confrontar este proceso seguido por los demás miembros del grupo y la manera como el grupo percibió su propio proceso. Al concebir la evaluación en este sentido se propicia que el educando sea autoconsciente de sus propios aprendizajes.⁷⁸

Actualmente el concepto de evaluación no es la constatación de un cierto nivel de aprendizaje en el alumno, sino evaluar además de los conocimientos, también las habilidades y actitudes; o sea, que es necesario conocer las características de los procesos y no sólo de los resultados. Actualmente, la evaluación abarca además de la tarea del docente, el desarrollo de los programas, la efectividad de los recursos y la influencia de los contextos organizativos y ambientales.⁷⁹

4.8 Funciones de la evaluación

“¿Para qué sirve la evaluación? 1) Para identificar el nivel de conocimientos que tiene el niño al iniciar el ciclo escolar. 2) Conocer el aprovechamiento de los alumnos a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje. 3) para planear de acuerdo a los requerimientos del grupo. 4) Identificar limitantes metodológicas que obstaculizan el proceso enseñanza-aprendizaje. 5) Para tomar decisiones de promoción y/o retención de los educandos.⁸⁰

⁷⁷ **ib.** p. 283.

⁷⁸ **ib.** p. 284.

⁷⁹ Carlos Rosales. **Evaluación es reflexionar sobre la enseñanza.** pp. 13-17.

⁸⁰ SEG. La evaluación transformadora educativa. **Colección Evaluación Educativa.** Folleto No. 12.

Por otra parte, las características de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje deben ser: sistemática (que los instrumentos, normas y procedimientos respondan a un propósito); científica (debe basarse en la observación); objetiva (debe basarse en hechos reales o evidentes tendientes a controlar la subjetividad o puntos de vista parciales en el proceso de evaluación); flexible (que se adapte a las condiciones personales y ambientales del sujeto a evaluar, sin limitarlo a esquemas rígidos); integral (deben tomarse en cuenta todos los aspectos de la personalidad del educando); participativa (la evaluación requiere de una interacción educando-educador); oportuna (que se aplique en tiempo y forma); permanente (debe estar presente en todo proceso educativo).⁸¹

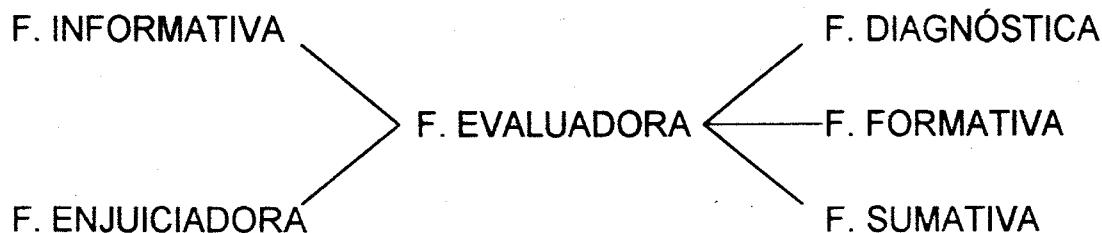
Según ROSALES, (1996) en el estudio de las funciones de la evaluación existe diversidad de posturas. Sin embargo, en sentido amplio, la evaluación se desarrolla en una secuencia de actividad conformada por tres tipos de funciones: "a) Recogida de información sobre componentes y actividades de la enseñanza; b) Interpretación de esta información de acuerdo con una determinada teoría o esquema conceptual y; c) Adopción de decisiones relativas al perfeccionamiento del sistema en su conjunto y de cada uno de sus componentes".

Según la postura de STAKE, la función de la evaluación es proporcionar información sobre el valor de la enseñanza, con lo que influye en la misma información, la elaboración de un enjuiciamiento sobre el valor de lo que se estudia.

Si la evaluación se compone de las funciones de información y enjuiciamiento, están relacionadas con la toma de decisiones, entonces en su relación con el

⁸¹ *Ibidem.* p. 5-8.

enjuiciamiento la evaluación como entidad global desempeña a su vez tres tipos de funciones: diagnóstica, formativa y sumativa.



Explícitamente, las funciones informativa y enjuiciadora generan a la función evaluadora, la que a su vez puede desempeñar funciones diagnóstica, formativa y sumativa.

1. Según ROSALES, la función de evaluación sumativa, tiene lugar al final de cualquier proceso didáctico y constata los resultados del mismo y ayuda para tomar decisiones de certificación, de promoción o repetición, de selección.
2. La función formativa de la evaluación (SCRIVEN 1967), se proyecta sobre el proceso didáctico y no sobre los resultados. Sirve para determinar la naturaleza del desarrollo del mismo y constituye el punto de partida para decisiones de perfeccionamiento.
3. Función diagnóstica de la evaluación, su misión específica es determinar las características de la situación inicial para la puesta en marcha de un determinado proceso didáctico y es base para decisiones sobre la programación o diseño del mismo. La evaluación diagnóstica es asociable a la de carácter formativo.⁸²

4.9 Criterios de evaluación

⁸² Ib. pp. 33-34.

La tarea de enjuiciamiento o valoración como una característica esencial de la evaluación, implica definir criterios para poder llevar a cabo dichos juicios o valoraciones: "Para que algo sea evaluado como bueno, es preciso establecer previamente criterios de bondad y luego constatar que ese algo está de acuerdo o cumple dichos criterios. (R. SADLER, 1985)

Estos criterios o normas se integrarán como puntos de referencia, concretarán la calificación de lo que nos proponemos evaluar.

la teoría que el docente elabora sobre la enseñanza constituye una realidad dinámica que se enriquece y cambia con el tiempo y en función de diversas fuentes de información y de influencia. Estos factores que influyen son la propia experiencia, la aceptación de modelos, la información sobre investigaciones o mediante la participación en equipos. Por esto, es necesario admitir que el enriquecimiento, el perfeccionamiento profesional tiene que tomar como punto de partida la situación en que se encuentra el docente, sus necesidades, intereses, sus circunstancias, y por lo tanto, de sus criterios de evaluación.

Los puntos de referencia pueden ser los siguientes:⁸³

- a) Ampliación del concepto de planificación más allá de una visión tecnológica, los criterios de evaluación se limitan a la constatación del nivel de correspondencia entre los resultados y los objetivos previamente establecidos.
- b) Ampliación del concepto de metodología por ser parte de una organización general de las actividades didácticas y que específicamente se relaciona con otros componentes de la enseñanza como los contenidos, los recursos, la planificación, etc.

⁸³ Carlos Rosales. **Evaluación es reflexionar sobre la enseñanza.** pp. 35-40.

- c) Ampliación del concepto de contenidos más allá del ámbito de los conocimientos para abarcar el de las habilidades y las actitudes.
- d) Ampliación del objeto de la evaluación más allá del aprendizaje del alumno e identificación de criterios correspondientes en cada caso. Identificación de criterios para la autoevaluación y perfeccionamiento. Consideración de la enseñanza como objeto de evaluación y consideración de la misma evaluación como susceptible de evaluación.

En el contexto evaluativo, los criterios básicos a considerar en la evaluación son: los propósitos de aprendizaje, los contenidos del programa y el grado de avance que tiene en el grupo. Se recomienda que los criterios se elaboren en forma clara, lo que permite la definición de juicios de valor.⁸⁴

4.10 Aspectos a evaluar

En cada una de las asignaturas se evaluarán los siguientes aspectos: conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

En el aspecto conocimientos, abarca la evaluación de contenidos, el de un bloque, tema, unidad o de cualquier curso.

Las habilidades se refieren a las operaciones intelectuales que los alumnos deben saber hacer. Las habilidades se desarrollan por medio de las actividades de aprendizaje que implican búsqueda, organización, análisis, síntesis e interpretación de información, o sea, dependen de las formas de enseñanza.

La formación de actitudes y valores en los educandos es uno de los propósitos de la educación primaria en su conjunto. En su formación juegan un papel determinante la experiencia, el ejemplo y la convivencia social cotidiana.

⁸⁴ SEP. Libro para el maestro. Historia. Quinto grado. pp. 75-76.

Los valores se pueden percibir a través de las actitudes que los educandos manifiestan en sus acciones y en las opiniones que formulan espontáneamente respecto a los hechos o situaciones de los que son testigo o se enteran por diversos medios. Motivo por el cual, es difícil evaluar este aspecto, tal vez las únicas formas de evaluar sean el diálogo y la observación.⁸⁵

4.11 Momentos para evaluar

Podemos considerar como momentos de la evaluación a la misma evaluación inicial o diagnóstica que se enfoca al descubrimiento de habilidades y conocimientos que tiene el alumno antes de iniciar una situación sistemática de aprendizaje. Evaluación continua, que va ligada a la permanencia, debe realizarse en todo momento y evaluarse al final o sumaria cuando la aplicamos al final del proceso de enseñanza-aprendizaje. Comprende a las anteriores o las integra.⁸⁶

La organización del programa es uno de los elementos de referencia para decidir cuándo evaluar. De acuerdo a esta organización, se propone evaluar al inicio del trabajo, es decir, aplicar el diagnóstico para indagar lo que los alumnos saben con respecto a los temas que se estudiarán posteriormente y las habilidades que poseen. Esto permitirá ajustar la programación del curso, reorganizar las actividades didácticas y atender particularidades de los educandos con mayores dificultades. Aunque, en este sentido, no se debe olvidar que la evaluación aplicada a este enfoque que presenta el curriculum (constructivismo) es permanente, es decir, en el transcurso de cada clase. Sin embargo, conviene además, evaluar al final de cada bloque o tema y al final

⁸⁵ **Ib.** pp. 77-79.

⁸⁶ SEP. La evaluación. Transformación educativa. Colección Evaluación Educativa. Folleto No. 12. pp. 9-10.

del curso, aunque también el docente llevará sus anotaciones y observaciones permanentemente.

4.12 Instrumentos con qué evaluar

Los instrumentos de evaluación son los medios que nos ayudan para reunir la información de lo que conoce y saben hacer los alumnos. Esta selección está en manos de los propósitos o metas cuyo logro se desea evaluar.

No obstante, para que se realice una evaluación integral acerca de los logros y dificultades de los educandos es inevitable acudir a varios instrumentos, de los cuales se señalan algunos, que pueden haber muchos dependiendo de la creatividad e investigación del docente; son los siguientes:

a) Observación y registro del desarrollo de la clase

Esta fuente es recomendable que se emplee de manera sistemática durante el desarrollo de la clase y los productos que se obtienen en el transcurso de la misma. Los elementos, de acuerdo al enfoque constructivista, que nos permiten realizar una eficiente evaluación del aprendizaje son: la participación de los alumnos y los textos escritos por ellos, las conferencias o exposiciones, la búsqueda de información en otros libros, la realización de las investigaciones que se sugieren en el libro de texto.

Los recursos que nos ayudan para reunir información son: el diálogo, la observación y la revisión de los trabajos. De esto se recomienda que el docente lleve sus observaciones por escrito, de tal manera, contará con mayor información para la evaluación y para tomar decisiones más acertadas en relación a las calificaciones.

b) Pruebas

hay gran variedad de pruebas: orales, escritas, de ejecución; pueden elaborarse con cuestionarios o reactivos de distintas modalidades como es preguntas abiertas o de respuesta breve y cerrada, enunciados para relacionar, opción múltiple, etc. Lo anterior se acomodará según los propósitos cuyo logro se desea evaluar.

La redacción de textos o ensayos es un tipo de examen que aporta pruebas objetivas, que se caracterizan por su objetividad y consisten en que un mismo examinador otorga a un grupo de alumnos idéntica puntuación en ocasiones diferentes y, su objetividad se consigue cuando los enunciados o temas que integran una prueba objetiva estén formulados con claridad y precisión.

El alumno al redactar un texto enfrenta un reto de recordar, clasificar, relacionar y sintetizar la información de un hecho para producir una explicación coherente, o sea, permite valorar conocimientos y habilidades al mismo tiempo. Los instrumentos evaluativos son herramientas más usuales en la evaluación, cuya característica es que para cada pregunta existe una respuesta correcta que el educando escribe o selecciona entre varias opciones.

CONCLUSIONES

Una de las primeras condiciones que se plantea para que se explique la hipótesis en el ambiente educativo es precisar la concepción que el docente tiene sobre el currículum, conocer su estructura y criterios teórico-metodológicos que lo sustentan. El profesor necesariamente debe advertir los supuestos teóricos que subyacen en el currículum, para que conscientemente los aplique en su práctica pedagógica de manera atinada y eficaz. Desgraciadamente, la práctica pedagógica se ha enfocado tradicionalmente en el contenido de las áreas o asignaturas donde se descuida la enseñanza de las capacidades y habilidades cognitivas que favorecen el aprendizaje, además las mismas que se incluyen en los planes y programas de estudio: capacidad de razonamiento, capacidad de autoaprendizaje, pensamiento crítico, solución de problemas, creatividad, etc.

Por un lado, en lo general, los docentes descuidan su actualización y no se preocupan por salir de la rutina, y las innovaciones se dejan aisladas; por otro lado, generalmente los planes y programas se limitan a señalar estas competencias, sin justificar lo que se comprende por cada una de ellas, ni se especifica el camino de su desarrollo, guiándose a la interpretación y manejo, el sentido común de los docentes y, quienes tampoco según TORRES (1998), son formados en los cursos de actualización. Por lo tanto, se puede aseverar que la formulación de objetivos se han venido haciendo en este marco educativo, sin considerar los avances y conceptualizaciones que se han generado actualmente en el terreno pedagógico y científico.

Retomando reiteradamente, la concepción curricular implica una propuesta acerca de qué y cómo hay que enseñar, aprender y evaluar, además visiona una concepción de lo educativo, social, político, cultura, etc. Todos estos

aspectos del curriculum merecen su atención como criterios teóricos y metodológicos que guían los procesos para la concreción del curriculum.

El desarrollo de este trabajo se fundamenta en las fuentes del curriculum: epistemológico, psicológico, socio-antropológico y las fuentes pedagógicas sin olvidar la propia experiencia del docente. Todo ello nos permite concluir que mientras los docentes se involucren en el conocimiento de la naturaleza y estructura de los contenidos del aprendizaje y su estructura psicológica; los maestros retomarán en su práctica estos fundamentos para asumir con responsabilidad, reconocimiento y sobre todo, profesionalismo en su labor educativo, lo que repercutirá en la concreción del currículo.

De la misma forma se ha concluido que el conocimiento sociológico del curriculum y sus relaciones entre la selección, organización, distribución de los contenidos y transmisión de los contenidos educativos y las estructuras sociales; es relevante en el proceso pedagógico y en el diseño de elementos culturales comunes para todos. La escuela pública, gratuita y obligatoria ha nacido históricamente como un mecanismo complejo de homogeneización para terminar con las desigualdades existentes y formar "un solo país, una sola nación". Sin embargo, el Diseño Curricular tomado como propuesta social es muy compleja por la diversidad de pensamientos y capacidades de los diferentes niveles educativos.

Finalmente, al analizar los aspectos pedagógicos y el proceso evaluativo se ha deducido teóricamente que la calidad de una planificación bien fundamentada en los conocimientos actualizados del docente, generará una práctica pedagógica de calidad, de resultados óptimos y concreción curricular congruente a los criterios teórico-metodológicos que subsisten en el curriculum.

SUGERENCIAS

Con base en las experiencias surgidas en la práctica docente y, de acuerdo al análisis e investigación documental de este tema, se propone a manera de sugerencias algunos aspectos de que deben considerarse en el ámbito pedagógico e integrarse en el saber del docente:

- a) Asistir a cursos o talleres que comprometan al magisterio a aplicar los criterios teórico-metodológicos que subyacen en el plan y Programas de Estudio de Educación Básica, con tendencia a mejorarlo propositivamente.
- b) Particularmente conocer los procesos teórico-metodológicos de cada una de las asignaturas que contienen los Programas de Estudio de Educación Básica.
- c) Ampliar su conocimiento en el uso de técnicas pedagógicas, material didáctico e instrumentación del proceso educativo
- d) Enriquecer de manera propositiva y participativa las técnicas pedagógicas en el ámbito de la práctica docente.
- e) Plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje en coherencia con las actividades y corrientes constructivistas subyacentes.
- f) Realizar y diseñar la planeación educativa de acuerdo a las circunstancias de medio social y nivel de desarrollo del educando.
- g) Plantear las actividades de acuerdo al objetivo que se pretende lograr con el alumno.
- h) Elaborar instrumentos idóneos de evaluación que reflejen la realidad objetiva del desarrollo integral de la enseñanza y el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNAS, José A. El Curriculum y el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Planificación de Actividades Docentes. Antología. UPN/SEP. México.
- BANKIS, O. Sociología del Curriculum: Sociología de la Educación. Madrid. Narcea, 1990.
- COLL, César. Psicología y Curriculum. Curso: Planeación Curricular y Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. México, Paidós, 1991.
- CONALTE. Hacia un Nuevo Modelo Educativo. SEP. México, 1991.
- Et al. Diccionario de las Ciencias de la Educación. (A-H), (I-Z), México, Santillana, 1990.
- GIMENO SACRISTÁN J. El Curriculum: una reflexión sobre la práctica. Teoría curricular. Madrid, Morata, 1988.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE GUANAJUATO. Ley de Educación para el Estado de Guanajuato. México. Penagos, 1996.
- GÓMEZ PALACIO, Margarita y otros. El niño y sus primeros años en la escuela. SEP. México, 1996.
- LUCARELLI, Elisa y otros. "La comunidad y la institución educativa como fuente del curriculum". Planificación de las Actividades Docentes. Antología. UPN/SEP. México, 1986.
- MORAN OVIEDO, Porfirio. "Propuesta de elaboración de programas de estudio en la Didáctica Tradicional, Tecnología Educativa y Didáctica Crítica". Planificación de las Actividades Docentes. Antología. UPN/SEP. México, 1986.
- ROSALES, Carlos. Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Madrid, Narcea, 1998.
- ROSALES, Carlos. Didáctica Núcleos Fundamentales. Curso: Planificación Curricular. Madrid. Narcea, 1998.
- SEP. Avance Programático, Quinto grado. México, Offset. 1996.

- Avance Programático, Sexto grado. México, Offset. 1996.
- Guía para el maestro. Quinto grado. Educación Primaria. México, Xalco, 1992.
- Libro para el Maestro. Ciencias Naturales. Tercer grado. México, Disigraf., 1998.
- Libro para el Maestro. Historia. Quinto grado. Educación Primaria. México, Disigraf. 1998.
- Plan y Programas de Estudio de Educación Básica. Primaria. México, Fernández Editores, 1993.
- TORRES, Rosa María. Qué y cómo aprender. México, Biblioteca Normalista. SEP., 1998.

FUENTES DEL CURRÍCULUM: ANÁLISIS SOCIO-ANTROPOLÓGICO, PEDAGÓGICO, PSICOLÓGICO Y EPISTEMOLÓGICO.

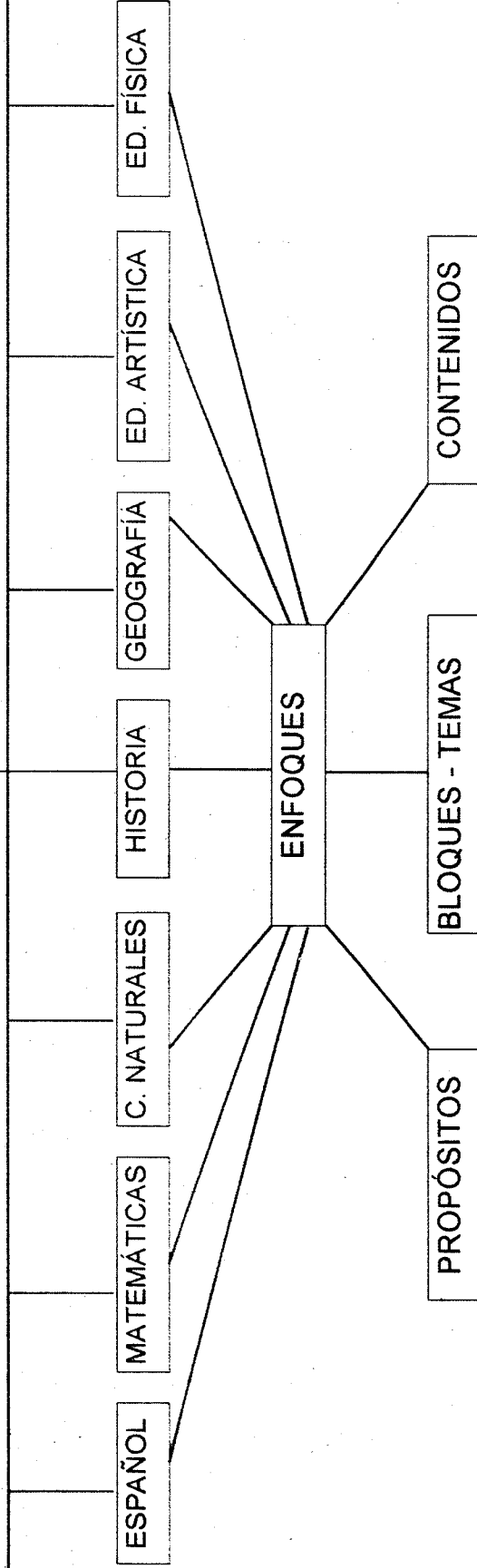
MARCO LEGAL BÁSICO

COMPONENTES CURRICULARES DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA (+)

FINALIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

OBJETIVOS GENERALES DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

OBJETIVOS GENERALES DE ASIGNATURA



César Coll. (1987) Psicología y Currículum.
 SEP. Avance Programático. SEP. Méx., 1996-1997.
 SEP. Plan y Programas de Estudio de Educación Básica. primaria. 1993.

FIGURA 2

**PROCESO DE CONCRECIÓN DE LAS INTENCIONES EDUCATIVAS EN EL
MÉTODO DE DISEÑO CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA**

Finalidad del sistema educativo

Afirmaciones de principio sobre las funciones del sistema educativo recogidas en la Constitución y en las Leyes que la desarrollan.

Objetivos generales de la enseñanza obligatoria

Finalidades del sistema educativo que competen al conjunto de la enseñanza obligatoria.

Objetivos generales de área

Capacidades que el alumno debe haber adquirido en cada una de las áreas curriculares, al finalizar el ciclo correspondiente.

Contenido

Bloques de contenido seleccionados en cada una de las áreas curriculares.

Secuenciación de contenidos

Análisis de los bloques de contenido y secuenciación de las unidades elementales atendiendo a criterio lógico y psicológico.

Contenido

Unidades elementales de
Contenido

Objetivos didácticos

Tipo y grado de aprendizaje en relación
con cada unidad elemental
de contenido

- D) I) PRIMER NIVEL DE CONCRECIÓN. II) SEGUNDO NIVEL DE CONCRECIÓN. III) TERCER NIVEL DE CONCRECIÓN. IV) DISEÑO CURRICULAR BASE. V) EJEMPLO DE PROGRAMACIONES. VI) GRADO DE CONCRECIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS