RAMO: CURRÍCULUM EDUCACIONAL

UNIDAD I

SUSTENTOS TEÓRICOS DEL CURRÍCULUM

CLASE 01

1. HACIA EL CONCEPTO DE CURRÍCULUM

La definición de Currículum, depende de muchas variables, entre otras podemos mencionar a la Teoría educativa, la concepción ideológica y el enfoque que se tenga o se opte.

Encontrar un concepto de currículum dentro de la bibliografía es tarea casi imposible. Los conceptos, las ideas, las propuestas son variadas y diversas. Dependen, por mencionar algunas, de la época, del contexto, del investigador, etc. Dentro de este apartado, se revisarán una serie de ideas a partir de diferentes teóricos que se han dedicado a la investigación dentro de esta área.

Según Grundy, citado por Gimeno Sacristán "El currículum, no es un concepto, sino una construcción cultural. Por tanto, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera de la experiencia humana. Más bien, es un modo de organizar una serie de prácticas educativas".

Otras ideas, vertidas por diferentes autores, en cuanto al concepto de currículum son:

a. Guía de la experiencia que el alumno obtiene en la escuela, como conjunto de responsabilidades de la escuela para promover una serie de experiencias, sean éstas las que proporciona consciente o intencionalmente, o experiencias de aprendizaje planificadas, dirigidas o bajo supervisión de la escuela, ideadas y ejecutadas u ofrecida por la escuela para lograr determinados cambios en los alumnos, o bien experiencias que la escuela utiliza con la finalidad de alcanzar determinados objetivos.

b. El currículo se transforma en la definición de contenidos de la educación, como planes y propuestas, especificación de objetivos, reflejo de la herencia cultural.

c. Se entiende currículum como un cambio de conducta, programa de la escuela que contiene contenidos y actividades, suma de aprendizajes o resultados, o todas las experiencias que el niño puede obtener.

d. El currículum es un conjunto de conocimientos o materias a superar por el alumno dentro de un ciclo, nivel educativo o modalidad de enseñanza (Es la acepción más clásica y extendida).

e. Se concibe al currículum como un programa de actividades planificadas, debidamente secuenciadas, ordenadas bajo criterios metodológicos como, por ejemplo, los manuales de los profesores.

f. El currículum es la plasmación del plan reproductor para la escuela, que tiene una determinada sociedad, conteniendo, conocimientos, valores y actitudes.

g. El currículum representa la experiencia recreada en los estudiantes, a través de la que pueden desarrollarse.

h. El currículum se conforma a través de las tareas y destrezas a ser dominadas; es el caso de la formación profesional y laboral.

i. Se pude entender currículum escolar, como un programa que proporciona contenidos y valores para que los estudiantes mejoren la sociedad, en orden a la reconstrucción social de la misma.

j. El currículum es la suma total de todas las experiencias planeadas de aprendizaje, del impacto de todos los recursos de la caminada, ya sea naturales o hechos por el hombre, de toda la educación supervisada, recreación y trabajo en grupo de la comunidad.

k. Se entiende por currículum al conjunto de experiencias o conductas interiorizadas en el educando, como consecuencia de vivir experiencias educativas previstas en planes o programas previamente elaborados y que contribuyen a plasmar una concepción potencial de hombre y de sociedad en una realidad concreta determinada.

l. El currículum es un plan que norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa.

m. El currículum supone la condición de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asigna a la educación escolarizada de ayuda al desarrollo, el reflejo de un modelo educativo determinado, motivo por lo que tiene necesariamente que ser un tema controvertido e ideologizado, de difícil plasmación, en un modelo o proposición sencilla.

n. El currículum abarca todo el conjunto de experiencias educativas programadas por la Escuela en función de sus objetivos y vividos por el alumno bajo la responsabilidad de los maestros.

o. Se entiendo por currículum, la organización de los diferentes elementos que participan en una experiencia de aprendizaje. Reconocemos que la tarea docente es prevista, conductora y reguladora. Estas tareas corresponden a los tres procesos dinámicos del currículum: La previsión, la ejecución y la regulación curricular.

p. Definimos el *currículum*, como la organización integral de los elementos que participan en el proceso educativo. Las competencias, los contenidos, las estrategias metodológicas, los materiales didácticos, las experiencias y la evaluación. El currículum comprende: La previsión, el desarrollo y la regulación del proceso educativo en un determinado contexto social.

q. Hay profesores que mezclan currículo con el plan de estudios y programas. Quiero definir en este momento que currículo es cada actividad, cada experiencia que el estudiante tiene. Otro problema esta relacionado con los docentes que utilizan los exámenes orales, esto no permite que se genere un estándar para todos los estudiantes, es imposible obtener la misma calidad desde el primer estudiante hasta el último. Cuando estamos hablando de currículo no solamente se trata de la estructura de las metodologías, también debemos considerar cómo vamos a trabajar con los estudiantes.

De acuerdo a las ideas expuestas, el currículum puede analizarse desde diferentes perspectivas o ámbitos absolutamente diferenciados, estos son:

1. *Desde la función Social, puesto que es el enlace entre la sociedad y la escuela.*

2. *Como proyecto o plan educativo, compuesto por diferentes aspectos, experiencias, metodologías, evaluación, contenidos, etc.*

3. *Como la expresión formal y material del proyecto o plan educativo, que debe presentar bajo un esquema los contenidos, orientaciones, secuencias para abordarlo, etc.*

4. *Como un campo práctico, puesto supone analizar los procesos instructivos y la realidad de la práctica desde una perspectiva que les proporciona contenido. También, supone la posibilidad de estudiarlo como territorio de intersección de diversas prácticas que no sólo se refieren a los procesos pedagógicos. Por último, permite vertebrar el discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica en educación.*

En definitiva, existen muchas posiciones respecto del concepto de currículum; puede que existan algunas pequeñas diferencias entre unas y otras posturas, pero sin embargo, se visualizan, en la mayoría de los casos, algunas ideas comunes.

De todas formas, el currículum explicita determinadas intenciones educativas y el modo más efectivo para conseguir esos objetivos de educación, hace posible la sistematización y organización de la intervención educativa mediante la realización de planes y diseños de actuación. Los efectos del currículum pueden ser múltiples según el nivel en que se considere su influencia. Así por ejemplo, el currículum puede dar lugar a modelos de programación, contribuir a la unificación de modelos y de terminología educativa, estimular la explicitación de contenidos y valores no evidentes, facilitar medios para la instrucción y la evaluación. De algún modo, la representación que el profesor hace de su labor incluye una elaboración del "qué, cuándo y cómo" se enseña y se evalúa. Todos estos aspectos se encuentran reflejados inicialmente en diferentes niveles de la propuesta curricular de la institución y esbozados de algún modo en el marco curricular del país.

Realice ejercicio n°1

CLASE 02

2. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE CURRÍCULUM

El concepto de Currículo en educación ha variado a través del tiempo. Analizando algunos de esos conceptos, procuraremos identificar las variables que han influido en dicha evolución.

2.1. Concepto de Currículum

Currículum es una palabra latina que significa carrera, camino, jornada. Se deriva del verbo curro que quiere decir carrera; alude a una pista de atletismo. La expresión currículum significa entonces, que los estudiantes se dirigen hacia su objetivo. Contiene en sí la idea de continuidad y secuencia.

2.2. Concepto Tradicional

En el siglo XVII aparece el término currículum, que de acuerdo a su traducción latina significa "curso de vida". Luego en la Edad Media, este término adquiere una mayor importancia, entendiéndose por la palabra currículum como un "conjunto de disciplinas". Posteriormente, a medida que avanza el tiempo, el término se especifica aún más definiéndose el currículum como un "conjunto de materias que habrá que estudiarse en la Escuela".

El Currículo de la escuela medieval, que es reservada exclusivamente para la elite, en el primer ciclo fue llamado trivium, el que comprendía dentro de sus contenidos la gramática,

retórica y dialéctica; en el segundo ciclo, recibía el nombre de cuadrivium, y su plan de estudio consistía primordialmente en aritmética, geometría, música y astronomía.

Para el pueblo, en cambio, las posibilidades de aprendizaje o algún tipo de educación formal eran escasas, pues su única posibilidad de instrucción era la de ser aprendices de los maestros de algún oficio que transmitían diversas actividades artesanales. Con este significado, conjunto de disciplinas, o de conocimientos a memorizar, el término currículum fue usado hasta el siglo XIX, tanto en Europa como en las colonias americanas, receptoras de la marcada influencia religiosa que regía a la educación de la época.

En las colonias españolas y portuguesas, la educación estuvo generalmente en manos de las escuelas jesuitas, en las cuales el currículum apuntaba a enseñaba o desarrollar habilidades básicas como leer, escribir y contar, además de impartir el catecismo cristiano e himnos religiosos. En las colonias inglesas de América del norte, el Currículo no se diferenciaba tanto del anterior, consistía principalmente en: lectura, escritura, ortografía, aritmética, catecismo, oraciones, cantos e himnos.

Los jesuitas usaron el término disciplina para describir los cursos académicos, aludiendo así a un orden estructural más que secuencial, y el término ratio studorium para referirse a un esquema de estudios, más que a una tabla secuencial de contenidos o syllabus.

En el siglo XVIII (época de la ilustración en Europa) es más frecuente hablar de Planes o Programas Educativos, como compendios de asignaturas que de currículum propiamente tal. En el pensamiento de Pestalozzi la labor del maestro se basaba en un plan o programa.

El desarrollo de las conciencias psicológicas llevó a planear una educación activa y centrada en el interés y necesidades de los niños, que se cristalizó a fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, siendo conocida como escuela Nueva. A su vez, la exigencia de formación de trabajadores más aptos, inspiró la realización de la llamada Escuela de Trabajo.

2.3. Concepto Basado en la Experiencia

Hacia fines del siglo XIX John Dewey, Filósofo idealista norteamericano, estableció en la Universidad de Chicago una escuela-laboratorio en la que pretendía demostrar que el alumno, aprende más y mejor, a través de sus propias experiencias que por medio de una actitud pasiva. Esta escuela fue denominada “escuela del pragmatismo”.

Las ideas de Dewey, no tuvieron las repercusiones esperadas en su época, sin embargo, prepararon el camino para el Currículum basado en la Experiencia, que tendría amplia aceptación en la década de 1930.

La primera definición de Currículum, que consideraba al conjunto de experiencias de aprendizaje, surgió con Franklin Bobbit en 1918*: "Currículum es aquella serie de cosas que los niños y los jóvenes deben hacer y experimentar a fin de desarrollar habilidades que los capaciten para decidir asuntos de la vida adulta*".

En las primeras décadas del siglo XX, la psicología experimental y la filosofía educativa iniciaron su desenvolvimiento, dando un impacto definitivo al proceso educativo. El Currículo o Currículum, pasa a ser visto desde diferentes ángulos, ya sea enfatizando los objetivos de la educación, o bien, acentuando el ejercicio como medio de lograr el aprendizaje. Al tiempo, se amplía el ámbito de los aspectos que se definían como currículum.

Esta evolución, sigue planteando que la instrucción basada en libros y textos era inútil, definiendo ahora el Currículum como todas las experiencias del alumno bajo la orientación del profesor. En 1950 se amplía este concepto, entendiendo al currículum como todo lo que acontece en la vida de un niño, en la vida de su país y de sus profesores.

2.4. Concepto Ampliado

El currículum deja de limitarse a las experiencias o al contenido de un curso elaborado en la escuela, pasando a incluir los objetivos de la educación, derivados de la propia vida. Se rompen las paredes del aula y de la propia escuela; el Currículo abarca entonces, toda la vida del alumno, tanto en la escuela, el hogar y en la comunidad. De esta forma, el Currículo debe variar para cada estudiante según las diferencias individuales y las vivencias personales.

La definición de la UNESCO plantea que: *"Currículo son todas las experiencias, actividades, materiales y métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor o tenidos en cuenta por él, en el sentido de alcanzar los fines de la educación".*

En 1927 se consideraba que planear el Currículum implicaba tres tareas esenciales:

1. *Determinar los objetivos*
2. *Seleccionar actividades y los materiales de instrucción*
3. *Organizar las actividades y los materiales de instrucción*

Por su parte Tyler, considera cuatro componentes en la elaboración del Currículo, expresados a través de preguntas claves, estas son:

- ¿Qué objetivos educacionales debe tratar de alcanzar la escuela?

- ¿Cómo seleccionar actividades de aprendizaje que puedan ser útiles en el logro de esos objetivos?

- ¿Cómo pueden ser organizadas las actividades de aprendizaje para una enseñanza eficaz?

- ¿Cómo se puede evaluar la eficacia de las experiencias de aprendizaje?

Al analizar la propuesta de Tyler se puede inducir que Currículum, además de objetivos y experiencias de aprendizaje, comprende la evaluación, lo que le da un dinamismo al proceso, permitiendo la retroalimentación.

2.5. Concepto Centrado en el Contenido de la Materia

En la década del 50, la Unión Soviética, puso en órbita el primer satélite artificial, este hecho causó un vuelco en la educación de los Estados Unidos. El Currículo fue revisado con el propósito de mejorar la enseñanza en ese país. Recordemos que los norteamericanos evaluaron el Currículo de los soviéticos, encontrando deficiencias, y fueron estos últimos los que dieron el gran salto al espacio. El nuevo proyecto de Currículo de los norteamericanos consideraba:

- Enseñar para crear una estructura intelectual,
- Establecer relaciones entre las materias, y
- Tener presentes las diferencias individuales.

Luego Jerome Bruner, recomienda que los currículos escolares y los métodos didácticos debieran estar articulados para la enseñanza de las ideas fundamentales en todas las materias que fueran enseñadas.

Luego, Zacharias y White desarrollaron un proceso de revisión, incorporando el concepto de Currículo como materia. Para ellos, el Currículo es el proceso de determinar los límites precisos de la unidad de enseñanza; el proceso de identificar el contenido de la materia que será tratada en la unidad; la determinación del contenido de la materia en términos de implementación, cómo hacer textos de laboratorio y otros materiales auxiliares didácticos; y la preparación del profesor en nuevos temas y en el uso de los materiales.

Una de las conclusiones de la época fue la necesidad de separar la idea de currículo de la de instrucción, es así como se plantea que “Currículo no se refiere a lo que el

estudiante hará en una situación de aprendizaje, sino a lo que el será capaz de hacer como consecuencia de lo que aprendió, por lo tanto, currículum se relaciona con resultados y no con episodios de aprendizaje.

2.6. Concepto de Currículum como Plan

Sayler y Alexander afirman que los medios y fines educacionales deben ser parte del Currículum. Admiten, sin embargo, que los objetivos, la instrucción y la evaluación pueden ser estudiados separadamente. Estos autores, consideran imposible planificar el currículum y la instrucción por separado como si fueran distintos. Para ellos, currículum es un plan que enfoca los objetivos y los medios, pero que no se limita sólo a ellos, incluye estrategias de instrucción y de evaluación.

Los mismos autores evolucionaron en su concepto de currículum, planteando que éste son todas las experiencias de aprendizaje ofrecidas por la escuela, expresando que el currículo es un plan para facilitar conjuntos de oportunidades de aprendizajes para alcanzar amplias metas y objetivos específicos relacionados, para una población identificable, atendida por una unidad escolar.

Sabiamente, plantean los autores que no existe un plan abstracto; el currículo puede sólo existir para una situación particular, considerando una población específica de una determinada comunidad escolar.

CLASE 03

2.7. Concepto de Currículum como Sistema

Tras la primera Guerra Mundial, el avance de la ciencia y la tecnología crean problemas de formación Profesional y Ocupacional que conduce a una modificación del concepto de currículum, surgida en países sajones, considerándosele como un conjunto de experiencias de aprendizaje.

A partir de la segunda guerra mundial se produce:

1. Una revolución científica tecnológica.
2. Un desarrollo económico acelerado y desigual.
3. Grandes cambios socio-políticos y culturales de las últimas décadas.
4. Una nueva demarcación geográfica en el mundo. Si consideramos estas transformaciones como válidas, no es de extrañar la proliferación de conceptos y las dificultades curriculares que existen.

Luego de la Segunda Guerra Mundial, se produjeron cambios radicales a nivel mundial en cuanto a tecnologías, lo que llevó al ser humano a ver el mundo de otra forma. Se

empezó a ver las realidades relacionadas unas con otras, como un sistema, vale decir, con interacciones entre ellas. Surge un nuevo concepto de Currículum el cuál es considerado como "un plan para proveer conjuntos de oportunidades de aprendizaje, para lograr metas y objetivos específicos relacionados con una población identificable, atendida por una unidad escolar" (Sayler y Alexander).

El enfoque de sistemas, supone una serie de ventajas para el proceso de planeamiento del currículo, puesto que:

- *Permite una visión integral de la relación entre objetivos y oportunidades de aprendizaje;*
- *Los planificadores se preocupan por igual de todos los elementos del plan, los que se van desarrollando armónicamente, en el sentido de alcanzar los objetivos del sistema.*
- *La evaluación constante permite el control continuo de la calidad, haciendo posible comprobar si las metas están siendo alcanzadas.*

Realice ejercicio n° 2

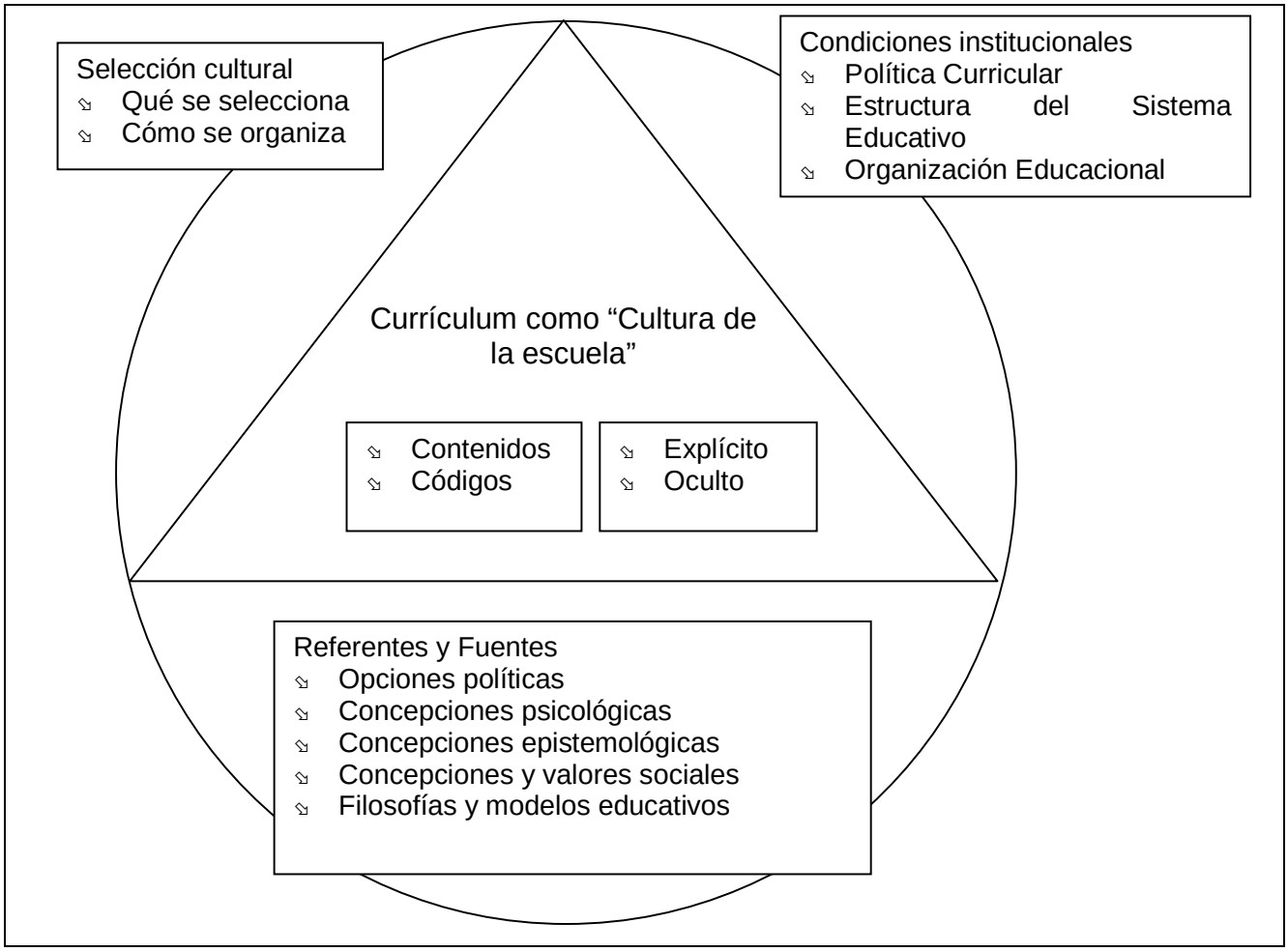
3. REFERENTES DEL CURRÍCULO

Toda decisión, en el plano de la construcción curricular, se debe realizar tomando en cuenta los referentes que se encuentran fuera de los límites de las Comunidades Educativas. Lo anterior, debido a que las escuelas se encuentran insertas en otros sistemas más amplios: comunas, regiones, país.

Ostoic plantea que "en todos los tiempos y en todas las latitudes, la escuela ha debido estar en íntima relación con su entorno socio–histórico–cultural, y con mayor o menor intensidad, ha estado regulada por los grandes intereses del Estado. Por otra parte, su accionar ha debido transcurrir encuadrado dentro de ciertos márgenes morales y valóricos, siendo además, sujeto a renovados fundamentos científico–tecnológicos.

Por consiguiente, la educación y la escuela, en el proceso de selección, implementación y evaluación del currículo, ha debido tener presentes determinados referentes o planos, sin consideración de los cuales, estos procesos carecerían de pertinencia o significatividad, legalidad, criticismo o eficacia.

A continuación, se presenta un esquema donde se evidencian las relaciones existentes entre los diferentes referentes a tener en cuenta al momento de decidir el currículum.



Los referentes a abordar son:

1. *Filosófico:* el contenido y la forma del currículo se compromete con una visión de hombre y de cultura que se proyecta en los objetivos educativos. Sin este referente filosófico, el currículum carecería de direccionalidad, sería neutro y sin intencionalidad clara. Todos los objetivos explicitados en el Marco Curricular carecerían de sentido si no estuviesen contribuyendo al desarrollo y realización personal, a prepararnos para la vida social, a la adquisición de elementos relevantes de la cultura universal o nacional.

   Toda decisión en el ámbito curricular debe tener presente los fines de la educación y también *el sentido axiológico* (teoría de los valores) de la educación.

2. *Político:* la escuela está sujeta a toda la normativa relacionada con educación. Pertenece a un país que se regula por leyes. Tiene dependencia del Ministerio de Educación en cuanto a legislación se refiere. Depende de las secretarias ministeriales y, por lo tanto, de los Departamentos Provinciales de Educación. A nivel comunal, y si de colegios municipalizados se trata, tiene directa dependencia de las municipalidades. Existen las administraciones de corporaciones o sencillamente de particulares. Desde las instancias ministeriales surge el Marco Curricular, cuyo espíritu es asegurar la equidad como política de estado. Surgen los planes y programas; junto a ellos los correspondientes decretos de planes y programas de evaluación.
   Con todo lo expuesto, debiera quedar claro que la escuela y su currículum dependen en gran medida de los lineamientos y disposiciones a nivel de sistema.

3. *Científico–Tecnológico*: el contexto actual, cada día plantea mayores exigencias a las escuelas y, por lo tanto, a los docentes. El educador debe tener amplio dominio de los fines de la educación, de los contenidos culturales, de las estrategias a utilizar y sobre todo una formación científica y tecnológica que le permita guiar a los educandos por este vertiginoso camino de la globalización.

   El profesor debe poseer un gran conocimiento en diferentes ámbitos y desde ese conocimiento, realizar opciones por los recursos más adecuados a los contextos en que le corresponde desempeñarse. De esta manera ya está interviniendo en el currículum.

4. *Creatividad Personal*: el hecho de que en la persona del profesor recaiga la responsabilidad de construir este currículum a nivel de escuela, requiere y exige un alto desarrollo de la creatividad, con el objetivo de proponer alternativas diversas, motivantes y significativas para el desarrollo de los estudiantes.

Realice ejercicio n° 3

CLASE 04

4. LAS FUENTES DEL CURRÍCULO

Como ya se ha evidenciado, existen diversas posiciones en relación a la naturaleza del currículum. Las distintas posiciones intentan articular propuestas respecto de los requerimientos de la cultura y la sociedad, de la selección de contenidos valiosos y necesarios, y en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje adecuados, con el fin de alcanzar las intenciones formativas propuestas.

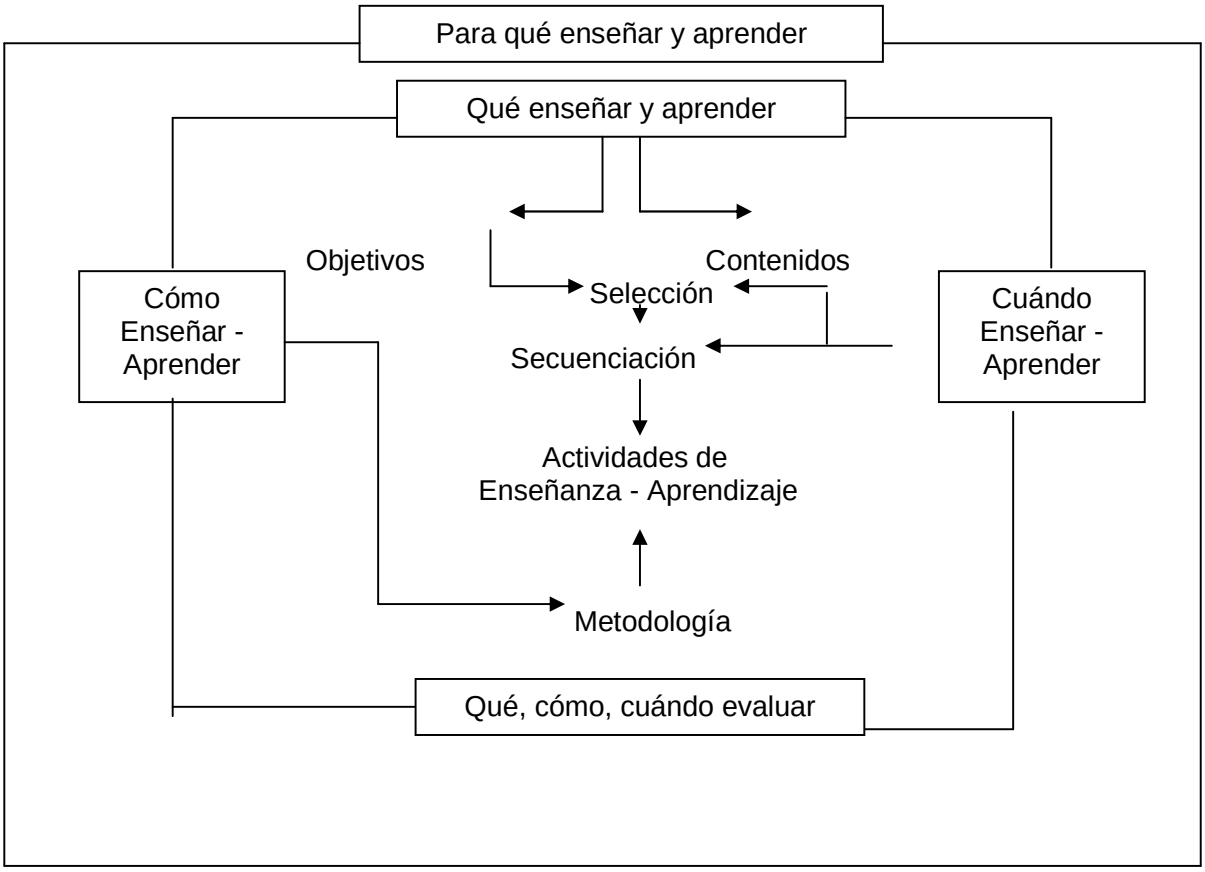
Lo anterior, ha llevado a los estudiosos a plantear las Fuentes del Currículum, que constituyen las posiciones sociocultural, epistemológica y psicopedagógica a través de las

cuales se pretende derivar principios que orienten el diseño curricular, su desarrollo y su evaluación.

Las posiciones mencionadas en el párrafo anterior, permiten de algún modo, dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Por qué y para qué enseñar y aprender?
- ¿Qué enseñar y aprender?
- ¿Cuándo enseñar y aprender?
- ¿Cómo enseñar y aprender?
- ¿Qué, cuándo y cómo evaluar?

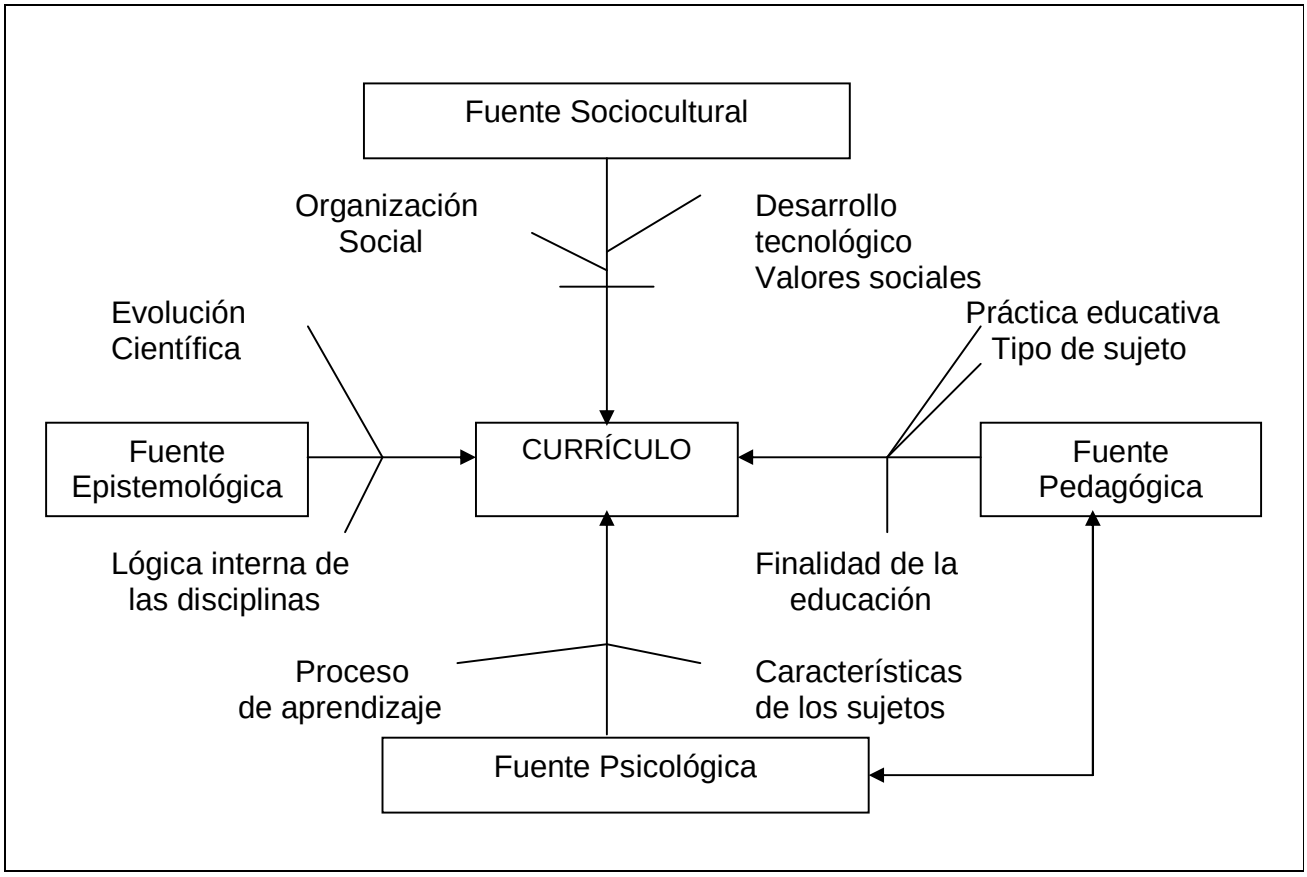
Estas preguntas y su relación se muestran en el siguiente esquema:



Las preguntas planteadas suponen un conjunto de problemáticas a resolver por los estudiosos del currículum y comunidades educativas, a través de los profesores.

Las fuentes del currículum son los nutrientes a partir de los cuales se elaboran las tareas curriculares.

Se presenta a continuación, un esquema que muestra la relación entre ellas y el Currículum.



4.1. La Fuente Psicopedagógica

Lo primero que surge son las siguientes preguntas: ¿Qué principios sobre la enseñanza y el aprendizaje hay que considerar a la hora de diseñar el currículum? ¿Qué distancia existe entre la enseñanza y el aprendizaje? ¿Cómo imagina y define el profesor las situaciones de aprendizaje para los estudiantes? ¿Cómo se define la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje?

La tarea de la fuente psicopedagógica es dar respuesta, de algún modo, a estas interrogantes, puesto que, suministra informaciones sobre la manera en que los alumnos construyen los conocimientos científicos. Los datos se han ido conformando a partir de la psicología cognitiva y la didáctica, aunque no se puede olvidar que las fuentes epistemológica y social, también colaboran en la comprensión de la génesis del aprendizaje.

La fuente psicopedagógica suministra información sobre cómo aprenden los alumnos, y, concretamente, cómo construyen los conocimientos. Estos datos se han ido conformando

a partir de la psicología cognitiva. Sin embargo, es difícil separar las aportaciones de cada fuente curricular, ya que los estudios desde la epistemología de la ciencia, han colaborado también para entender cómo se aprende a partir de las reflexiones sobre la construcción del saber.

Desde hace poco más de dos décadas se ha asistido al desarrollo de un nuevo cuerpo de conocimientos desde la didáctica, que ha supuesto un avance importantísimo en la comprensión de las dificultades que presentan los alumnos para entender los conocimientos y, sobre todo, se han abierto nuevas perspectivas de investigación en la búsqueda de estrategias didácticas coherentes con los nuevos modelos de aprendizaje propuestos y la efectividad del currículum, de acuerdo a los diversos enfoques psicológicos.

4.1.1. La Concepción Conductista

Las teorías conductistas dominaron gran parte de la mitad del siglo pasado. Las investigaciones sobre el comportamiento animal hicieron pensar que el aprendizaje era una respuesta que se producía ante un determinado estímulo. La repetición era la garantía para aprender y siempre se podía obtener más rendimiento, si se suministraban los refuerzos oportunos.

Esta concepción del aprendizaje, asociada al esquema estímulo-respuesta (E-R), era coherente con las concepciones epistemológicas empiristas-conductistas sobre la naturaleza del conocimiento y la investigación, que ya había defendido Bacon en el siglo XVII y Pearson a finales del XIX. Para ellos la verdad está en la naturaleza y sólo hay que descubrirla mediante una observación y experimentación cuidadosa, poniendo gran énfasis en la importancia de someter los datos a las pruebas o refutaciones.

La aparición de la obra de Kuhn (1975) a principios de los años 60 y de Toulmin (1977) en el inicio de los años 70, sobre la importancia de los paradigmas en la investigación científica y el carácter evolutivo de los conceptos en la sociedad y el papel que desempeñan en la comprensión humana, se oponían definitivamente al punto de vista sostenido por los empiristas de la búsqueda humana de verdades absolutas. Además, las nuevas explicaciones estaban más próximas a la realidad del quehacer científico, que va construyendo conocimientos que no son definitivos y que continuamente se van reorganizando. El problema, por lo tanto, no consistía en ser más estricto en la búsqueda de pruebas o refutaciones, sino en tratar de buscar nuevas formas para favorecer los procesos creativos.

Según la concepción conductista del aprendizaje, se puede enseñar todo a través de programas, organizados lógicamente, desde la materia que se enseña. No existen consideraciones sobre la organización interna del conocimiento del que aprende, ni tampoco hay límites de edad. Las secuelas del conductismo, a pesar de las citadas objeciones desde la epistemología, tuvieron vigencia hasta la década de los setenta. Pero aun hoy, a pesar de todas las críticas y deficiencias de este enfoque, el conductismo sigue presente en nuestras

aulas y escuelas, como un método de aprendizaje muy usado y privilegiado por los profesores.

4.1.2. Los Aportes de Piaget

Las investigaciones del psicólogo y epistemólogo suizo Piaget, constituyen un importante aporte para explicar cómo se produce el conocimiento en general y el científico en particular. El desarrollo cognitivo supone la adquisición sucesiva de estructuras mentales cada vez más complejas; dichas estructuras se van adquiriendo evolutivamente en sucesivas fases o estadios, caracterizados cada uno por un determinado nivel de desarrollo.

Según Piaget, entre los 7 y 11 años se consolidan estructuras cognitivas de pensamiento concreto, es decir, los alumnos interpretan la realidad estableciendo relaciones de comparación, seriación y clasificación. Precisan continuamente manipular la realidad y tienen dificultades para razonar de manera abstracta, pues están muy condicionados por los aspectos más observables y figurativos.

En la adolescencia, a partir de los 12 años, se empieza a razonar de manera más abstracta y se pueden utilizar representaciones de la realidad sin manipularla directamente. Comienza lo que el autor denomina pensamiento formal. Las habilidades intelectuales que caracterizan esta etapa están íntimamente relacionadas con los requerimientos que se exigen para el aprendizaje de las ciencias. Se es capaz de comprobar hipótesis, controlar variables o utilizar el cálculo combinatorio. Esta consideración hizo pensar que el aprendizaje científico, sólo era posible si los alumnos habían adquirido el nivel de desarrollo formal. Para Piaget el mecanismo básico de adquisición de conocimientos consiste en un proceso en el que las nuevas informaciones se incorporan a los esquemas o estructuras preexistentes en la mente de las personas, que se modifican y reorganizan según un mecanismo de asimilación y acomodación facilitado por la actividad del alumno.

Según la teoría de Piaget el desarrollo cognitivo del alumno en un momento determinado o a lo largo de un estadio, condiciona en gran medida el tipo de tareas que puede resolver y, en definitiva, lo que es capaz de aprender. Se deduce que hay que adaptar los conocimientos que se pretende que aprenda el alumno a su estructura cognitiva.

Las ideas de Piaget tuvieron gran difusión, dándole gran importancia a los estadios, lo que llevó a pensar que el aprendizaje modificaba poco las estructuras cognitivas que lo caracterizaba. Por otra parte, la figura del profesor aparecía desdibujada, al asumir un papel de espectador del desarrollo y facilitador de los procesos de descubrimiento del alumno.

Las descripciones piagetanas de las competencias intelectuales según los estadios del desarrollo fueron revisadas sucesivamente. Se comprobó que dichas etapas eran muy amplias y se encontraron grandes diferencias entre los alumnos de las mismas edades, por lo que se concluyó que no eran tan universales como se había interpretado. Además, se constató que las estructuras lógicas que los alumnos utilizan dependen de otras variables como el contexto de la tarea y los aprendizajes específicos que los estudiantes han adquirido

anteriormente. Se pone, por lo tanto, en cuestionamiento la existencia de esas grandes etapas piagetanas de límites precisos, seriadas y coherentes.

Las ideas piagetanas constituyen una teoría psicológica y epistemológica global que considera el aprendizaje como un proceso constructivo interno, personal y activo, que tiene en cuenta las estructuras mentales del que aprende. Aunque algunos aspectos han sido cuestionados, suponen un marco fundamental de referencia para las investigaciones posteriores; sobre todo, sus aportaciones pusieron en cuestionamiento las ideas conductistas de que para aprender bastaba con sólo presentar la información. Pusieron, además, el acento en la importancia para el aprendizaje científico de la utilización de los procedimientos del trabajo científico, aspecto que actualmente se ha revitalizado, desde una nueva óptica, a partir de las recientes investigaciones sobre la profundización de la concepción constructivista.

4.1.3. Los Aportes de Vigotsky

A la vez que se desarrollaban los estudios de Piaget, se empezaron a conocer las investigaciones de la escuela rusa, a partir de los trabajos e investigaciones realizados por Vigotsky. Este autor estudió el impacto del medio y las personas que rodean al niño en el proceso de aprendizaje, desarrollando de esta manera una teoría sobre el origen social de la mente.

El concepto básico aportado por Vigotsky es el de «zona de desarrollo próximo». Según el autor, cada alumno es capaz de aprender una serie de aspectos que tienen que ver con su nivel de desarrollo, pero existen otros fuera de su alcance que pueden ser asimilados con la ayuda de un adulto o de iguales más aventajados. Este tramo, entre lo que el alumno puede aprender por sí mismo y lo que puede aprender con ayuda de los demás, es lo que denomina «zona de desarrollo próximo».

Este concepto es de gran interés, ya que define una zona donde la acción del profesor es de especial incidencia. En este sentido, la teoría de Vigotsky concede al docente un papel esencial, pues le considera como un facilitador del desarrollo de estructuras mentales en el alumno, para que sea capaz de construir aprendizajes más complejos.

La idea sobre la construcción de conocimientos evoluciona entonces, desde la concepción piagetana de un proceso fundamentalmente individual con un papel más bien secundario del profesor, a una consideración de construcción social, donde la interacción con los demás, a través del lenguaje, es muy importante. Por consiguiente, el profesor adquiere especial protagonismo, al ser un agente que facilita el andamiaje para la superación del propio desarrollo cognitivo personal.

Vigotsky propone también la idea de la doble formación al defender que toda función cognitiva aparece primero en el plano interpersonal y posteriormente, se reconstruye en el plano intrapersonal. Es decir, se aprende en interacción con los demás y se produce el

desarrollo cuando internamente se controla el proceso, integrando las nuevas competencias a la estructura cognitiva.

La gran diferencia entre los aportes de Piaget y los de Vigotsky, consiste en el mayor énfasis que pone el segundo en la influencia del aprendizaje en el desarrollo. Para Vigotsky el aprendizaje contribuye al desarrollo, es decir, “es capaz de tirar de él"; ésta consideración asigna al profesor y a la escuela, un papel relevante al conceder a la acción didáctica, la posibilidad de influir en el mayor desarrollo cognitivo del alumno.

La interacción entre el alumno y los adultos se produce sobre todo a través del lenguaje. Verbalizar los pensamientos lleva a reorganizar las ideas y por lo tanto, facilita el desarrollo. La importancia que el autor ruso concede a la interacción con adultos y entre iguales, ha hecho que se desarrolle una interesante investigación sobre el aprendizaje cooperativo como estrategia de aprendizaje, y sobre todo, ha promovido la reflexión sobre la necesidad de propiciar interacciones más ricas en las aulas, estimulantes y saludables. En este sentido, el modelo de profesor observador-interventor, que crea situaciones de aprendizaje para facilitar la construcción de conocimientos, que propone actividades variadas y graduadas, que orienta y reconduce las tareas y que promueve una reflexión sobre lo aprendido y saca conclusiones para replantear el proceso, parece más eficaz que el mero transmisor de conocimientos o el simple observador del trabajo autónomo de los alumnos.

CLASE 05

4.1.4. Los Aportes de Ausubel

El dominio de las teorías conductistas hasta bien entrada la mitad del siglo, dificultó el conocimiento de otras investigaciones que empezaron a surgir en los años 50 y 60. Novak trabajaba en 1955 sobre un modelo de desarrollo cibernético del aprendizaje que trataba de explicar cómo se producía el almacenamiento y procesamiento de la información en la mente del que aprende.

La teoría de Ausubel acuña el concepto de «aprendizaje significativo» para distinguirlo del repetitivo o memorístico, además señala el papel que juegan los conocimientos previos del alumno en la adquisición de nuevas informaciones. La significatividad sólo es posible si se relacionan los nuevos conocimientos con los que ya posee el sujeto. La importancia de los conocimientos previos había sido ya anteriormente sugerida por Bartlett y Kelly, pero adquiere mayor protagonismo al producirse gran coincidencia en las investigaciones durante los años 70.

Ausubel hace una fuerte crítica al aprendizaje por descubrimiento y a la enseñanza mecánica repetitiva tradicional, al indicar que resultan muy poco eficaces para el aprendizaje de las ciencias. Estima que aprender significa comprender, y para ello, es condición indispensable tener en cuenta lo que el alumno ya sabe sobre aquello que se le quiere enseñar. Propone la necesidad de diseñar, para la acción docente, lo que llama «organizadores previos», una especie de puentes cognitivos o anclajes, a partir de los cuales

los alumnos puedan establecer relaciones significativas con los nuevos contenidos. Defiende un modelo didáctico de transmisión-recepción significativo, que supere las deficiencias del modelo tradicional, al tener en cuenta el punto de partida de los estudiantes y la estructura y jerarquía de los conceptos.

Coincide con Piaget en la necesidad de conocer los esquemas de los alumnos, pero no comparte con él la importancia de la actividad y la autonomía. Rechaza también las ideas sobre los estadios piagetanos ligados al desarrollo como limitantes del aprendizaje, y considera que lo que realmente lo condiciona es la cantidad y calidad de los conceptos relevantes y las estructuras proposicionales que posee el alumno.

Para Ausubel y Novak, lo fundamental, por lo tanto, es conocer las ideas previas de los alumnos. Consideran que para detectarlas, las pruebas de lápiz y papel no son muy fiables, siendo más adecuadas las entrevistas clínicas, aunque su uso en las salas de clases, presenta variadas dificultades. Proponen para ello, la técnica de los mapas conceptuales, ya que a través de éstos, es posible detectar las relaciones que los alumnos establecen entre los conceptos. Por medio de la enseñanza se van produciendo variaciones en las estructuras conceptuales a través de dos procesos que denominan «diferenciación progresiva» y «reconciliación integradora».

La diferenciación progresiva significa que a lo largo del tiempo los conceptos van ampliando su significado, así como su ámbito de aplicación. Con la reconciliación integradora se establecen progresivamente nuevas relaciones entre conjuntos de conceptos. Las personas expertas parecen caracterizarse por tener más conceptos integrados en sus estructuras y poseer mayor número de vínculos y jerarquías entre ellos.

Ausubel definió tres condiciones básicas para que se produzca el aprendizaje significativo:

- *Que los materiales de enseñanza estén estructurados lógicamente con una jerarquía conceptual, situándose en la parte superior los más generales, inclusivos y poco diferenciados.*

- *Que se organice la enseñanza respetando la estructura psicológica del alumno, es decir, sus conocimientos previos y sus estilos de aprendizaje.*

- *Que los alumnos estén motivados para aprender.*

4.1.5. Las Concepciones Alternativas

La constatación de que, a pesar de las exposiciones claras y reiteradas sobre los conceptos y teorías científicas, existían y persistían errores conceptuales, ha producido una profunda insatisfacción en la enseñanza de las ciencias, que ha cuestionado el modelo de enseñanza tradicional de transmisión-recepción.

Desde finales de los años 70 se ha desarrollado una amplia investigación desde la didáctica de las ciencias y desde la psicología cognitiva sobre lo que se han llamado ideas previas, errores conceptuales o últimamente, concepciones alternativas. Se pretende conocerlas en los diferentes campos científicos y sobre todo se buscan alternativas desde la didáctica de las ciencias, para su modificación o evolución hacia ideas más acordes con las científicas.

Se entiende por concepciones alternativas aquellas ideas distintas de las científicas, que se han detectado en los estudiantes y adultos, con las cuales se interpretan los fenómenos en la realidad cotidiana y que buscan más solucionar los problemas que la vida plantea que profundizar en su comprensión. Generalmente, estas ideas se adquieren antes de la instrucción.

Las características que presentan han sido ya ampliamente difundidas. Se sabe que tienen gran coherencia interna y son comunes a estudiantes de diversas edades, géneros y culturas próximas. Son persistentes y no se modifican fácilmente por los sistemas tradicionales. A veces, se han encontrado similitudes con concepciones del pensamiento científico de épocas pasadas.

Estas ideas de los alumnos, interaccionan de manera muy diversa con las que se les pretende enseñar, produciéndose readaptaciones de las existentes, asimilaciones diferentes e incluso coexistencia sin mezcla de ambas.

También, desde la psicología cognitiva se ha profundizado en las concepciones alternativas y sus causas. Pozo cita algunas de ellas: predominio de lo perceptivo, uso de un pensamiento causal simple y lineal, influencia de la cultura, la sociedad y efectos de la propia enseñanza. Distingue tres orígenes diferentes: sensoriales o espontáneas, sociales y analógicas.

Las de tipo sensorial o espontáneas responden a la necesidad de dar sentido a los sucesos cotidianos, a partir de los datos observados, utilizando reglas de inferencia causal. Serían el resultado del uso del pensamiento causal simple cotidiano o lo que se denomina como el uso de la metodología de la superficialidad. Se han detectado una serie de reglas a las que responde este tipo de pensamiento cotidiano, de las cuales Pozo destaca las siguientes:

- Se buscan causas cuando se producen cambios. Las situaciones estables no suelen explicarse. Esto supone tener dificultades con la comprensión de conceptos como equilibrio, conservación, reacciones químicas, calor o distintos tipos de interacciones.

- Las causas que se emiten son frecuentemente aquellas que son más accesibles, es decir, las que más fácilmente puede recuperar la mente, bien porque se han atribuido recientemente, se han considerado mayor número de veces o han sido constatadas por experiencias directamente vividas.

- Se suelen conexionar relaciones entre causa y efecto, y entre la realidad y el modelo que la representa. Esto da lugar a atribuir causas simples a situaciones complejas o a explicar la realidad a partir de sus modelos o a asignar propiedades antropocéntricas a otros seres.

- Es corriente establecer entre las causas y los efectos correspondencias cuantitativas. Cuando el efecto es muy intenso se buscan causas múltiples que suelen considerarse por suma y no por interacción.

- Entre causas y efectos se tiende a considerar relaciones de contigüidad espacial y temporal. Se atribuyen causas muy próximas a los efectos, e incluso en contacto con ellos, y a menudo se supone que las causas están muy próximas en el tiempo. Estas apreciaciones limitan la búsqueda de causas y dificultan la comprensión de fenómenos históricos, geológicos o evolutivos.

- Frecuentemente, se tiende a relacionar causalmente dos hechos que se dan juntos, cuando puede suceder que ambos dependan de otra causa.

- En la vida cotidiana existen dificultades para la cuantificación, siendo necesario avanzar en la comprensión y el uso de la proporcionalidad, la probabilidad y la correlación.

Las concepciones sociales son inducidas, obviamente, por el medio sociocultural, fundamentalmente a través del lenguaje. Muchos conceptos científicos tienen en la vida real significados distintos a los científicos, lo que entraña dificultades para reorganizar en la mente nuevos significados.

Las concepciones analógicas son las que se promueven desde la instrucción, cuando los alumnos no tienen ideas sobre determinado campo del saber, porque resulta muy alejado de su realidad. En estos casos se proporcionan a los alumnos modelos y analogías próximas

para que comprendan mejor. Estas estrategias provocan errores al no ser capaces los alumnos, de superar los modelos. Así, por ejemplo, se piensa que la sangre venosa es azul y la arterial roja debido a los colores que se usan en los esquemas de los libros y en el aula, para explicar la circulación sanguínea.

Las investigaciones sobre las concepciones alternativas han dado lugar a otra visión del aprendizaje que ha dominado la enseñanza de las ciencias en las dos últimas décadas y que esta siguiendo un interesante proceso evolutivo. Resnick la ha denominado visión constructivista, porque de esta forma se quería hacer especial hincapié en el papel que cumple el que aprende. Las características fundamentales de esta visión son las siguientes:

- *Lo que hay en las personas que aprenden tiene importancia.*

- *Encontrar sentido a lo que se aprende supone establecer relaciones. Se recuerdan mejor los conocimientos muy estructurados e interrelacionados.*

- *El razonamiento está asociado a cuerpos particulares de conocimientos en relación con contextos determinados. No se aplican habilidades de razonamiento general. Los afectos influyen en los avances cognitivos.*

- *Quienes aprenden construyen activamente significados. Se interpreta la realidad con las estructuras conceptuales que se tienen, sometiéndolas a hipótesis y comprobaciones sensoriales. Si no se aprende, se intentan nuevas construcciones o se abandona la interpretación de la situación por carecer de sentido. A veces, se producen reestructuraciones profundas de los conocimientos para dar sentido a las situaciones, pero este proceso de cambio de estructuras conceptuales es muy complejo.*

- *Los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje.*

Esta nueva concepción del aprendizaje, ha originado una amplia investigación didáctica que busca facilitar lo que se ha llamado como “el cambio conceptual”. Los diferentes modelos didácticos, para provocar cambios conceptuales, han supuesto un gran avance en el campo de la didáctica. Todos tienen en común que toman como punto de referencia las ideas de los alumnos e intentan ponerlas en cuestión creando conflictos

cognitivos, a fin de que se produzca insatisfacción y se puedan asimilar las nuevas ideas científicas.

Los modelos didácticos de cambio conceptual, han resultado en algunos casos más eficaces que los de la enseñanza tradicional. Sin embargo, se ha constatado que a menudo las concepciones alternativas, reaparecen cuando ya se creían superadas y después de seguir secuencias de aprendizaje específicas. Estos hechos han provocado reflexiones sobre las limitaciones de las estrategias basadas en el cambio conceptual. Se critica el reduccionismo conceptual del modelo, que no tiene en cuenta los procedimientos y las actitudes, y se ha empezado a considerar que la construcción de conocimientos científicos no sólo precisa cambios conceptuales sino que son necesarios cambios metodológicos y epistemológicos.

Además, se ha superado la idea de propiciar cambios conceptuales parciales, ya que los alumnos no manejan sólo conceptos diferentes a los científicos, sino que utilizan verdaderas teorías alternativas de gran utilidad en la vida cotidiana, que es necesario abordar globalmente si se quiere sustituir o ampliar su visión. Para Pozo, los cambios conceptuales están unidos a la superación del pensamiento causal cotidiano, lo que supone que los alumnos aborden los problemas con procedimientos científicos más rigurosos, que superen las limitaciones de los que se usan en la vida corriente. En este sentido, parece existir una gran coincidencia entre los psicólogos cognitivos y las nuevas alternativas didácticas que condicionan el cambio conceptual a un cambio metodológico y actitudinal. Desde esta perspectiva, se propone abordar los problemas con las estrategias del trabajo científico para de esta manera, poder superar la metodología de la superficialidad.

Actualmente, se esta revisando la idea de la sustitución de las teorías personales por las teorías científicas, comenzándose a hablar de la necesidad de una coexistencia entre ambas. Se considera que los dos tipos de teorías suponen análisis distintos que los alumnos deben aprender a diferenciar en función del contexto, pero también a integrarlas en un todo explicativo, dado el mayor poder conceptual de las teorías científicas. Lo que realmente importa es que los alumnos sean conscientes de las diferencias entre ellas, así como de su distinta funcionalidad y pertinencia en cada situación. En este sentido, la transferencia de los conocimientos del aula a la vida normal, solo sería útil cuando las situaciones escolares y cotidianas coincidieran en las metas.

Además, los modelos de cambio conceptual han sido criticados por no tener en cuenta suficientemente la concepción social del aprendizaje, así como los aspectos afectivos que parecen tener gran incidencia en la construcción de conocimientos. Cada vez se constata más que el desarrollo cognitivo no se produce al margen de las variables afectivas, sociales y motivacionales. Es preciso, por lo tanto, tener en cuenta las investigaciones que se han realizado en los últimos años sobre estas relaciones a fin de tenerlas presentes al diseñar las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

CLASE 06

4.1.6. La Incidencia de los Factores Afectivos en el Aprendizaje

Se sabe que los aspectos afectivos y relacionales influyen en gran medida en los aprendizajes que somos capaces de construir. Se desconocen los mecanismos de interacción entre lo afectivo y lo cognitivo, por lo que es difícil diseñar estrategias concretas que potencien el éxito escolar. Solé, destaca tres tipos de factores de especial incidencia en el aprendizaje:

- La disposición de las personas hacia el aprendizaje,
- La motivación y las representaciones, expectativas y
- Atribuciones de alumnos y profesores.

Se han definido dos tipos de disposición hacia el aprendizaje, denominados «enfoque superficial» y «enfoque profundo».

- El enfoque superficial considera el aprendizaje como una obligación, una imposición que hay que solventar de manera rápida. Este enfoque favorece la tendencia a la memorización, no se produce el esfuerzo necesario para la reflexión y, por lo tanto, difícilmente se produce la transferencia de lo aprendido.

- El enfoque profundo se caracteriza por un interés por comprender, por relacionar lo que se aprende con otros conocimientos, y por buscar situaciones para aplicar los nuevos aprendizajes.

Ambos enfoques parecen depender de determinadas variables: el interés por el contenido de aprendizaje, las características de la tarea y el tipo de evaluación. Además, se manifiestan con mayor o menor intensidad dependiendo del tipo de profesor y del contexto.

Se sabe que el interés por el contenido aumenta si se conoce su propósito y el interés práctico que proporciona. Las tareas que se proponen claramente, explicando lo que se pretende con ellas, los problemas a los que dan respuesta y cómo se enfoca su desarrollo son más motivadores. El aprendizaje y la evaluación a base de situaciones problemáticas abiertas y contextualizadas, favorecen los enfoques profundos, mientras que si demandan respuestas memorísticas y cerradas, sin ubicación concreta, dan lugar a enfoques de tipo superficial. Es preciso, por lo tanto, potenciar disposiciones de enfoques profundos para el aprendizaje. Requieren esfuerzo por parte de los estudiantes, pero se facilitan con ayuda profesional y afectiva del profesor en un contexto interactivo saludable.

La motivación es otro de los factores que influye en el aprendizaje. Los alumnos pueden tener motivación intrínseca o extrínseca. La primera depende de causas internas: obtención de placer por el aprendizaje y gusto por la tarea bien hecha. La segunda tiene que ver con causas externas: castigos, regalos, etc. Ambos tipos de motivación se van conformando a lo largo de las experiencias del aprendizaje personal en el contexto social.

Éstas condicionan las representaciones personales sobre las capacidades propias, las de los iguales, las del profesor y las de los tipos de tareas. Asimismo, las experiencias positivas ante el aprendizaje aumentan la autoestima y el buen autoconcepto, lo que a su vez determina la motivación intrínseca para seguir aprendiendo.

Se han establecido relaciones entre la motivación y la eficacia de los métodos de enseñanza. Todas las personas tienen un potencial motivador, pero presentan diferentes «estilos motivacionales». Estos se caracterizan por presentar distintos tipos de expectativas y ser más sensibles a determinadas clases de recompensas. Las modernas teorías sobre la motivación indican que en general, las personas presentan tres tipos de necesidades, estas son de:

- Poder,
- Afiliación y
- Logro.

Parece que la motivación por el logro, resulta más adecuada para persistir en el aprendizaje, aunque también repercute positivamente en él la necesidad de afiliación, es decir, el sentirse acogido dentro del grupo.

Los estilos motivacionales dependen de las atribuciones que se realicen de tipo causal sobre el éxito o el fracaso, las expectativas que se tengan y la intensidad de la recompensa que se espere obtener. Los estilos motivacionales de tipo intrínseco son más adecuados para el aprendizaje. Pueden favorecerse ayudando a los alumnos a realizar atribuciones que basen el éxito en el esfuerzo; a desarrollar la autonomía y la autoestima; a valorar situaciones de logro no asociadas directamente a la evaluación; a proponerse metas intermedias ante las tareas y a reflexionar después del proceso de su ejecución.

La investigación sobre la motivación y su influencia en el aprendizaje aparece como una línea de trabajo de gran importancia para los próximos años. De momento, lo que parece evidente, es que ante el aumento de la diversidad del alumnado en capacidades e intereses, puede resultar más eficaz para el aprendizaje utilizar en el aula el mayor espectro de estrategias didácticas, a fin de motivar al mayor número de alumnos.

Las representaciones y las atribuciones de alumnos y profesores, tienen también incidencia en el aprendizaje. Diversas investigaciones han demostrado que si se crean en los profesores expectativas falsas respecto a determinados alumnos, los profesores tienden a comportarse y guiarse de acuerdo a estas. En algunos casos, se producen progresos no esperados, y en otros casos, avances escasos no coherentes con los puntos de partida reales de los alumnos. Estos datos indican en qué medida son importantes las expectativas del profesor sobre sus alumnos y las que logra despertar en ellos.

Las representaciones de los profesores sobre los alumnos, aunque son variadas, tienen aspectos comunes. Según Coll y Miras, los profesores prefieren alumnos que respeten las normas, trabajadores, participativos y educados. El aspecto físico agradable también

influye de manera positiva y se han detectado importantes estereotipos ligados al sexo en diferentes materias.

Las expectativas que los profesores tienen de sus alumnos, junto con sus atribuciones respecto a las causas del éxito y fracaso de los estudiantes, tienen influencias en el rendimiento, aunque aparecerán matizadas por el propio autoconcepto de los alumnos y las atribuciones que a su vez ellos realicen. Las variables atribucionales de los profesores son tan importantes que se ha observado que inciden en las diferentes ayudas educativas que suministran a sus alumnos. Las investigaciones han demostrado la tendencia a dar ayudas más eficaces, basadas en la enseñanza de estrategias para solucionar errores a los sujetos que se consideran buenos y se equivocan, mientras que a los que se supone que son poco recuperables, simplemente se les corrige el error y se les proponen actividades repetitivas y de poco interés.

Desde el alumno, es importante considerar las variables que dependen de su autoconcepto y de las atribuciones que realizan de su propio éxito o fracaso. Si se atribuyen los resultados del aprendizaje a causas internas y controlables como el esfuerzo, es más fácil superar el fracaso. En cambio, si se estima que dependen de causas externas incontrolables como el afecto del profesor, la dificultad de la tarea, la suerte o el fracaso reiterado, producirá una pérdida de la autoestima.

Para que los alumnos tengan éxito en las tareas deben atribuirles el mayor sentido. Para ello debe explicarse su finalidad, el interés que tiene para su vida, con qué otras se relaciona, a qué proyecto responde, etc. Deben percibir que es posible realizarlas, aunque requieran de esfuerzo, y deben sentir que se les proporciona la ayuda necesaria, que se cree en sus posibilidades, que se les ayuda a potenciar su autonomía y su autoestima, que se les valora el esfuerzo y que se les anima a seguir aprendiendo. Los profesores tienen que ser conscientes de todas las interacciones que se producen y deben procurar crear un clima presidido por el afecto.

Como podemos apreciar, la influencia de los factores afectivos en el aprendizaje, es una forma de favorecer a la calidad de los aprendizajes, además de ser considerado, en el currículum actual de nuestras escuelas, como un factor primordial.

4.1.7. Concepto de Enseñanza

Se concibe como una actividad intencional y anticipada, dirigida a propiciar el aprendizaje de diversos contenidos (científicos, técnicos y valóricos) de acuerdo con determinados fines, que de una manera explícita e implícita, son valorados por la institución educativa y por el medio social. A su vez, habrá que tomar en cuenta que la enseñanza se concibe como una práctica social, sustentada tanto en ideas, posiciones, conocimientos, sentimientos, pensamientos y creencias de los profesores, como en la cultura a la que éstos pertenecen y que en gran medida se refleja en la práctica docente.

De acuerdo con lo anterior, la enseñanza es una práctica que se fundamenta, de manera consciente e inconsciente, en concepciones pedagógicas y en juicios valorativos, así como en métodos y procedimientos que el profesor comienza a ejercer desde el momento mismo en que inicia la planeación de sus programas, ya que al hacerlo, toma decisiones sobre los futuros aprendizajes de sus estudiantes, sobre lo que va a enseñar y cómo hacerlo. En la medida que el profesor y la institución tengan una visión más amplia de las distintas actividades y funciones que puede ejercer el docente, esa actitud llevará a ampliar y enriquecer la concepción de enseñanza que se sustente.

Existen variaciones importantes respecto de lo que es la enseñanza, algunas de estas se producen cuando se sostiene que el objetivo de la enseñanza es producir el rendimiento del estudiante, o sí por el contrario, se concibe que la enseñanza es propiciar en dicho alumno la realización de las tareas del aprendizaje. La primera postura conduce a que el aprendizaje se entienda como el logro de la enseñanza, lo que supone destacar el rol del profesor en la transmisión de contenidos. En la segunda posición, el docente es visualizado como aquél que instruye al estudiante sobre cómo adquirir el contenido a partir de sí mismo y de otros apoyos, por lo que dicho estudiante va aprendiendo en la medida en que se va volviendo capaz de adquirir diversos contenidos que se le proponen. En este último caso, el aprendizaje se convierte en un resultado del alumno, no en un efecto que sucede a la enseñanza concebida como causa. Por lo tanto, la enseñanza es la tarea por la cual se le enseña al alumno cómo aprender, de modo que enseñar no produce automáticamente el aprendizaje.

CLASE 07

4.1.8. Principios que se Derivan del Aspecto Psicológico Para el Diseño Curricular

- Partir del nivel de desarrollo del estudiante. La escuela tiene que tomar en cuenta las posibilidades de adquisición del estudiante. Por lo tanto, exige atender dos aspectos: el nivel de complejidad cognitiva del sujeto y los conocimientos previos.

- Construir aprendizajes significativos con el propósito de atenuar la tendencia a los aprendizajes repetitivos. Se requiere que el currículum asegure la construcción de aprendizajes significativos de diversa índole, es decir, conceptuales, procedimentales y actitudinales.

- Aprender a aprender. Para ello es necesario que los estudiantes adquieran estrategias que le permitan planear y regular las actividades de aprendizaje. Lo anterior conduce a modificar los esquemas de conocimiento que el estudiante posee.

- La selección de contenidos debe basarse en la estructura lógica de las disciplinas y en la estructura psicológica del estudiante.

- Los contenidos pueden organizarse desde la estructura formal de los subsectores o a partir de la formulación de problemas, cuya sola construcción convoca a diferentes disciplinas.

- Hay que tener presente el nivel de desarrollo del estudiante, esto quiere decir, que hay que analizar el peso de los aprendizajes previos y el desarrollo de la estructura cognitiva en relación con la etapa evolutiva.

- La motivación por parte del estudiante favorece sus aprendizajes, conectando lo que ya sabe con los nuevos; asimismo, los aprendizajes logrados provocan nuevas motivaciones.

- El diseño del currículum debe propiciar la utilización de los diferentes contenidos por parte del estudiante, es decir, transferir sus aprendizajes a situaciones de su vida.

4.1.9. Criterios a Tener Presente, por Parte del Profesor, en Relación con las Estrategias a Nivel de Programación

- *Conocimientos previos. Implica planear y ejecutar actividades que consideren lo que el estudiante ya sabe.*

- *Esquemas de conocimientos previos de los estudiantes. Este reto implicar que el profesor diseñará actividades, donde el alumno contraste los nuevos aprendizajes con las ideas iniciales.*

- *Reflexión sobre los aprendizajes. Esto supone planear y ejecutar actividades que requieran del alumno una reflexión metacognitiva sobre los procesos que intervienen en la adquisición de sus aprendizajes. Las situaciones de aprendizaje debieran considerar: formulación de hipótesis, recolección interpretación de datos, elaboración de conclusiones, desarrollo de la capacidad analítica a medida que se procesa la información, diseño y ejecución de toma de decisiones; organización de ideas orales y escritas, transferencia de conocimientos y herramientas a situaciones simuladas o reales, por mencionar algunas.*

- *Vinculación del alumno con el medio social. Esto hace necesario planear y ejecutar actividades de aprendizaje que requieran un contacto del alumno con el medio a través de ejercicio de ciertas actividades.*

4. 2. La Fuente Epistemológica

La fuente epistemológica es la que emana de las disciplinas científicas y contribuye a la búsqueda de su estructura interna, su constructo y su concepción. Esta fuente enfrenta al diseñador a la toma de decisiones sobre los contenidos relacionados con un saber y un saber hacer específico.

Por otra parte, la concepción de cómo se genera el conocimiento a través de diferentes épocas, ha tenido generalmente una correspondencia con una determinada manera de entender cómo aprenden las personas; de la consideración de ambas variables se han deducido unas estrategias o modos de enseñar. A la luz de estas relaciones, se han analizado diversos modelos de enseñanza-aprendizaje que el profesorado sigue en el aula, de cuyas bases epistemológicas y psicológicas no siempre es consciente.

Puede darse la idea de que el conocimiento es una construcción personal, producto del seguimiento de unas reglas perfectamente ordenadas que configuran un llamado método, o propiciar la comprensión como una construcción social e histórica, condicionada por el pensamiento dominante de la época, que a menudo se ha generado de manera diversa, sin responder a unas pautas fijas de un supuesto método universal.

4.2.1. La Ciencia Acumulativa

A finales del siglo XIX los científicos confiaban en que las grandes verdades, en muy poco tiempo, se completarían. Esta concepción, entendida como un cuerpo de conocimientos acabado, se corresponde con un diseño curricular científico basado exclusivamente en una secuencia de contenidos conceptuales definitivos, de verdades incuestionables, organizados según la lógica de la materia, y transmitidos por un docente dueño absoluto del saber, cuya autoridad es indiscutible.

Esta visión permanece prácticamente constante hasta los años 50 y sus repercusiones en la enseñanza siguen aún vigentes.

4.2.2. El Empirismo Inductivista

A partir de los años 50, se inicia una etapa en la que la enseñanza de las ciencias se concibe como un aprendizaje de las formas de trabajar de los científicos. Se toma como base de su enseñanza el conocimiento y práctica de los métodos científicos. Los contenidos conceptuales, protagonistas indiscutibles de la etapa anterior, pasan a un segundo plano y son sustituidos en importancia por los procesos. Millar y Driver resumen los supuestos que subyacen en esta nueva tendencia en los siguientes:

- Los procesos de la ciencia son identificables y caracterizan la forma de trabajar de los científicos.

- Los procesos son independientes de los contenidos.

- El conocimiento científico se obtiene inductivamente a partir de las experiencias en las que los procesos juegan un papel central.

El resultado es la aparición del «*aprendizaje por descubrimiento*», que supone redescubrir lo ya descubierto.

La concepción epistemológica empírico-inductivista sustenta estos nuevos supuestos de la enseñanza. El empirismo o inductivismo supone que la experiencia es la fuente fundamental del conocimiento y que toda experiencia debe comenzar con la observación.

Estas opiniones fueron populares en el siglo XVII, como consecuencia de la revolución científica. F. Bacon resume esta concepción al defender que si se quiere entender la naturaleza hay que consultar y observar a la misma y que la experiencia es la fuente del conocimiento.

4.2.3. Las Ideas de Popper

Siguiendo la tradición baconiana, Popper publicó "La lógica del descubrimiento científico" en la que analiza los métodos a través de los cuales avanza la ciencia mediante el planteamiento de hipótesis insostenibles. Sin embargo, su afirmación de que una teoría puede considerarse como verdadera hasta que se refute, seguía apoyándose en una concepción de la ciencia como búsqueda de la «verdad» más que como un medio de desarrollar modelos conceptuales funcionales, a sabiendas de que con el tiempo se habrían de modificar o descartar. La obra de Popper reconoció el carácter evolutivo del conocimiento científico, aunque su atención se centró en la metodología de la ciencia y no en las teorías o sistemas conceptuales científicos que cambian con el tiempo. De este modo, su obra representa una transición entre las concepciones empiristas inductivistas baconianas y otras más actuales a juicio de Novak.

A pesar de que las críticas a esta concepción inductivista fueron abundantes y definitivas, sus repercusiones en la enseñanza de la ciencia en las aulas, estuvieron presentes hasta los años 70 y 80, estando aún hoy presentes en gran medida. Supusieron, en algunos casos, un intento de renovación de la enseñanza tradicional basada exclusivamente en la transmisión de los contenidos conceptuales. Esta concepción tuvo además, la virtud de interesarse por el trabajo de los alumnos e introducir en las aulas la importancia de los métodos. Sin embargo, el menosprecio, que en muchos casos se hizo del estudio de los conceptos, defendiendo que los procesos del método científico eran totalmente independientes del contenido sobre el que se aplicasen, hizo inclinar la balanza hacia el otro extremo.

4.2.4. Los Paradigmas de Kuhn

Hacia 1950 surge otra concepción que se centra en la historia de los descubrimientos científicos más que en el análisis de los métodos. Surge el concepto de paradigma.

Se entiende por paradigma un esquema conceptual, un supuesto teórico general, con leyes y técnicas para su aplicación, predominante en un determinado momento histórico, a través del cual los científicos de una disciplina determinada observan los problemas de ese campo.

La historia de la ciencia, indica que a lo largo del tiempo los paradigmas utilizados por los científicos han cambiado. Kuhn distingue dos tipos de ciencia: la ordinaria, que es una actividad de resolver problemas, realizada por la mayoría de los científicos en el seno del paradigma dominante, y la extraordinaria o revolucionaria, reservada a unos pocos científicos que son capaces de crear un nuevo paradigma, con mayor poder explicativo, a partir del cual se pueden abordar nuevos problemas, imposibles de considerar desde el esquema conceptual anterior. El paradigma emergente guía la nueva actividad, hasta que choca con nuevos problemas y otra vez se produce la crisis que culminará con la aparición de otro nuevo y el abandono paulatino del antiguo.

Para Kuhn, no hay ningún argumento lógico que demuestre la superioridad de un paradigma sobre otro, y que por lo tanto, impulse a cambiar de paradigma. En su opinión, es cuestión de la investigación psicológica y sociológica encontrar los factores relevantes causantes de que los científicos cambien de paradigma.

CLASE 08

4.3. La Fuente Social

Los sociólogos consideran que el análisis de la sociedad, en cuanto a sus problemas, sus necesidades y características, debe ser la fuente de información principal para precisar las intenciones curriculares. Es en la sociedad misma, donde se deben analizar los requerimientos sociales y culturales que el medio formula a la escuela.

Últimamente, la fuente social ha adquirido una especial relevancia. El análisis sociológico permite, entre otras cosas, determinar las formas culturales o contenidos cuya asimilación es necesaria para que los alumnos puedan convertirse en miembros activos de la sociedad y agentes, a su vez, de creación cultural. Permite, asimismo, asegurar que no se produzca ninguna ruptura entre la actividad escolar y la extraescolar.

La escuela es dependiente del sistema social. Las relaciones entre educación y sociedad no van en una sola dirección (de la sociedad a la escuela), sino que son multidireccionales. Cada sociedad tiene unas demandas específicas acerca de lo que espera de la escuela. Se vinculan generalmente a funciones sociales importantes: socialización de

nuevas generaciones y preparación para sus futuras responsabilidades como adultos, dentro de una concreta organización del trabajo y de los roles sociales.

La educación sirve, por lo tanto, a fines sociales y no sólo a fines individuales. La escuela forma parte de una determinada sociedad y educa para ella, transmitiendo conocimientos, técnicas y procedimientos, así como el patrimonio cultural; pero conjuntamente con ello, transmite también los valores sociales y las ideologías dominantes. Sin embargo, la educación puede despertar en los alumnos un sentido crítico ante las actitudes y relaciones sociales dominantes, permitiendo tomar distancia respecto a los valores e ideologías establecidos. La clarificación explícita de las intenciones educativas y de los contenidos de enseñanza, facilita su posible crítica y contribuye a la madurez de los alumnos. Como consecuencia de esta madurez, y a través de ella, coopera a la creación de ciudadanos que serán capaces de modificar las relaciones sociales existentes.

Para Teresa Mauri, la selección de lo que debe ser enseñado en la escuela constituye un proyecto social, ya que de algún modo, representa lo que se entiende por cultura en una sociedad concreta. Pero se sabe que la sociedad es cambiante y que los fines educativos que se expliciten deben ser susceptibles de modificación. Surge la necesidad, entonces, de alcanzar por la vía del consenso lo que se considera como núcleo básico de la cultura común, pero es necesario que los criterios de selección sean compartidos por todos los estamentos implicados: profesores, padres, alumnos y representantes en general de todos los grupos sociales.

Un aspecto destacable es la influencia en los diseños curriculares de las preocupaciones sociopolíticas de cada momento. Se pueden constatar variaciones históricas en dichas preocupaciones y observar cómo repercuten en las respuestas que se van dando al problema de « ¿Por qué enseñar ciencias?». El profesor Lucas, en una ponencia desarrollada en Madrid en 1992, analiza el caso de los EE.UU. comparando los distintos enfoques curriculares del año 1950 y los de la década de los 80.

Durante los años 50, en los EE.UU., preocupados por los avances científicos de los soviéticos al poner éstos en órbita el primer satélite del espacio, se produce un gran interés por la enseñanza de las ciencias, ya que parecía un aspecto fundamental para mantener una posición de superioridad en esta área. Fue considerado un problema de Estado y para el desarrollo de los proyectos de enseñanza de las ciencias se contó con grandes presupuestos federales.

Fruto de este esfuerzo fueron los proyectos sobre enseñanza de esa época: «Biological Sciences Curriculum Study» (B.S.C.S.); el «Chem Study»; el «Chemical Bond Approach»; el «Harvard Project Physics»; el «Science: a Process Approach»; el «Elementary Science Study», etc.

Ahora, la posición dominante en los EE.UU. está a favor de la cultura científica básica, con un menor enfoque de tipo nacionalista.

La educación científica (entendiendo por tal educación en Ciencias, Matemáticas y Tecnología), debería ayudar a los estudiantes a desarrollar las interpretaciones y hábitos mentales necesarios para convertirse en seres humanos compasivos, capaces de pensar por sí mismos y mirar la vida de frente.

Sin embargo, esta en entredicho algo más que la realización individual y el interés nacional inmediato de los EE.UU. Los problemas más serios que encaramos ahora los seres humanos son globales: crecimiento incontrolado de la población en muchas partes del mundo, lluvia ácida, merma de lluvias en los bosques tropicales y de la diversidad de las especies, la polución del medio ambiente, la enfermedad, las tensiones sociales, las desigualdades extremas de la riqueza mundial, las enormes inversiones en recursos y de inteligencia humana que se utilizan en la preparación de las guerras y en su desarrollo, las amenazas del holocausto nuclear. La lista es larga y alarmante.

El potencial de la ciencia y la tecnología para mejorar la vida, no puede ser actualizado a menos que el público en general llegue a comprender la Ciencia, las Matemáticas y la Tecnología y a adquirir hábitos mentales científicos; sin una población con educación científica, las perspectivas de un mundo mejor no son prometedoras.

Este ejemplo de lo ocurrido con el currículo de ciencias en los EE.UU., ilustra la gran relación existente entre los currículos que se diseñan y las necesidades y propósitos sociales.

Un ejemplo de la repercusión de la fuente social es que no sólo puede influir en la pregunta ¿para qué enseñar ciencia? sino también en ¿cómo se enseña la ciencia? y en ¿qué es lo que enseñamos de ciencia? Se resume la presencia de esta fuente en el currículo indicando que:

- Los objetivos de la educación en ciencias están fuertemente influidos por los puntos de vista, explícitos o implícitos, acerca de la sociedad en la cual se está desarrollando el currículo.

- Estos objetivos cambian con el tiempo, y por lo tanto, cambian los imperativos curriculares.

- La historia de la investigación curricular busca, entre otras cosas, analizar y explicar las influencias sociales sobre lo que se enseña y sobre la forma en que es enseñado.

- Los análisis de política curricular avalan a menudo la ortodoxia del momento, y a veces necesitan ser examinados críticamente para poner de manifiesto los supuestos a partir de los cuales se está preparando el currículo.

Desde hace aproximadamente una década se ha visto la necesidad de incorporar a la enseñanza de las ciencias el estudio de los problemas y necesidades de la sociedad, a fin de

que la escuela forme personas preparadas científica y tecnológicamente, que sean capaces de responder a las demandas de un mundo cada vez más tecnificado. Por otra parte, se ha constatado el progresivo desinterés que tienen los alumnos por la enseñanza de las ciencias, encontrándose, entre otras razones, la falta de conexión entre los estudios científicos y los problemas reales del mundo.

Penick en su ponencia "nuevas metas, requieren nuevos métodos", sugiere para el desarrollo de un programa los siguientes aspectos:

- Proporcionar a los estudiantes un medio acogedor y estimulante.
- Hacer énfasis en la cultura científica y aplicar los conocimientos.
- Tener altas expectativas sobre sí mismos y sobre los alumnos.
- Ser modelos de indagación permanente.
- No contemplar los muros del aula como fronteras.
- Ser flexibles con la planificación del horario, los tiempos y las actividades.
- Esperar a que los alumnos pregunten.
- Dedicar a la tarea de proyectar el aprendizaje el tiempo necesario.
- Reflexionar sobre la tarea y hacer las correcciones necesarias para hacerla más eficaz.

Realice ejercicio n°4

CLASE 09

5. TIPOS DE CURRÍCULUM: FORMAL, REAL Y OCULTO

En la práctica docente nos podemos encontrar con diversos tipos de currículum, los cuales son presentados a continuación.

5.1. Currículum Formal

Se designa con este nombre, a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje con las correspondientes finalidades y condiciones académicas y administrativas. La característica de este currículum es su legitimidad racional, la congruencia formal que va desde la fundamentación hasta las operaciones que lo ponen en práctica, sostenidas por una estructura académica, administrativa, legal y económica.

El currículum formal se caracteriza por un plan de estudios y sus programas correspondientes. Estos últimos indican:

- Objetivos Generales y específicos
- Secuenciación de contenidos
- Actividades de aprendizaje
- Estrategias de enseñanza
- Modalidades de evaluación, y
- Distribución del tiempo

En definitiva, el plan y el programa de estudios, son documentos que prescriben y señalan las finalidades, contenidos y acciones que son necesarias de llevar a cabo por parte del profesor y los estudiantes para desarrollar un currículum.

5.2 .Currículum Real

Es la puesta en práctica del currículum formal, con la contextualización necesaria. El currículum real cobra vida en la práctica educativa.

Es en esa práctica educativa donde confluyen y se entrecruzan el capital cultural de los profesores y alumnos, el requerimiento del currículum formal, los aspectos emergentes; factores socioculturales, económicos y políticos, inserciones sociales e historias personales con concepciones diversas sobre una variedad de aspectos vitales, generan la apropiación de conocimientos, valores, habilidades, actitudes y destrezas, en el transcurso del proceso de enseñanza aprendizaje.

5.3. Currículum Oculto

Es proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, enseñanzas institucionales no explícitas, brindadas por la escuela.

La escuela es un sistema abierto y la educación, en ningún caso, es un proceso neutro, razones por las cuales es inevitable y necesario que los componentes ideológico, moral y político que existen en cualquier empresa educativa que los seres humanos emprenden, se encuentren presentes.

Algunas posturas ven al currículum oculto como una posibilidad de socialización provechosa y necesaria, puesto que la escuela debe preparar y adaptar al niño/a o joven para y al medio social. Otras posiciones consideran que el estudiante sólo debe aprender lo que está estipulado.

Ostoic expone, en relación a este tema, "Mientras más necesidades de la edad evolutiva del educando y de la subcultura de la cual ellos provienen dejan de ser satisfechas por el currículum oficial, mayores son las posibilidades de existencia y expansión de un currículum oculto, rico, vital, significativo, impactantes; surgen canales informales de información, otros liderazgos, grupos informales, estímulos y castigos extrareglamentarios, etc. La escuela no escapa a lo que es natural a toda organización social: su realidad es mucho más que lo expresado en las líneas jerárquicas, de comunicación y dependencia de un organigrama, o que los objetivos y actividades formulados en un plan de trabajo.

El reconocimiento y la investigación que se ha hecho acerca del currículum oculto, ha llevado a la escuela a enriquecer el currículo formal, alejándola de una instrucción sistemática "remota y muerta, abstracta y libresca, como en palabras despectivas y ordinarias" lo planteara John Dewey.

Realice ejercicio n°5

6. ENFOQUES, CONCEPCIONES O TEORÍAS CURRICULARES

Según Stavelot, citado por Ostoic, una concepción curricular es el conjunto de ideas acerca de lo que es y debe ser el hombre; acerca de qué es importante de aprender y enseñar; por qué y para qué; y cuáles son o deben ser las vinculaciones entre la educación y la sociedad.

Una clasificación tradicional de los enfoques curriculares es el de Eisner y Vallance propuesto en la década del setenta. Estos autores proponen la siguiente categorización:

1. Racionalismo académico
2. Restauración social
3. Cognoscitivismo
4. Realización Personal, y
5. Tecnológico

6.1. Currículo Racionalista Académico

La misión de este tipo de currículum es transmitir la cultura de una forma sistematizada, capacitando al alumno para acceder a las ideas más importantes y a las creaciones humanas.

Se enmarca en la filosofía positivista, enfatiza la adquisición de la cultura universal, a través del estudio de las tradicionales asignaturas. Menosprecia los aprendizajes de tipo práctico. Plantea que incorporar actividades prácticas le quitaría tiempo al estudiante para el estudio de materias que le permiten cultivar el intelecto.

Subraya que la educación debe estar fundada en la verdad y no en opiniones, creencias o valores transitorios. Así, basándose en la verdad, la educación es una virtud y una realización para la mente, por lo que la existencia reside en el significado de conocimientos. La educación es esencial para el hombre en el sentido que ella le permite comprender como debe vivir como individuo y como miembro de la sociedad. Se le asigna al saber una especie del valor supremo, basado en el realismo clásico, del cual deriva la forma superior de la educación el desarrollo de la mente.

Lo importante, es estudiar la creación del conocimiento a través de los sistemas de investigación que son propios de las distintas disciplinas o formas cognoscitivas.

El racionalismo académico es un enfoque que se preocupa del desarrollo de la mente del individuo, pero desde el punto de vista social, es decir, se preocupa de lo que es bueno para la sociedad. El individuo aprende y desarrolla sus capacidades mentales, pero la sociedad es la que determina que es lo que debe aprender. Pone énfasis en la importancia de aprender conocimientos estructurados en materia.

La tendencia a sectorizar la cultura lleva al estudiante a una especialización cerrada, vale decir, hacerse especialista en un área, restándole importancia a otras. Otro aspecto debilitado de esta corriente es que los contenidos culturales seleccionados son iguales para todos, sin tomar en cuenta la procedencia de los estudiantes.

Hoy en día esta corriente, a pesar de que sigue vigente, no podría pretender transmitir toda la cultura a los alumnos, es evidente que sería utópico pensarlo.

Algunos aspectos resumidos de este tipo de currículum son:

Rol del profesor	Seleccionar contenidos culturales, instructor, dominante, especulativo, asignaturista
Rol del alumno	Pasivo, dependiente, receptivo, memorizador. Reproduce textualmente la “materia” enseñada
Enfoque	Unilateral, según avance de la especialidad
Finalidad	Transmitir contenidos culturales
Dominio intelectual	Intelectual – Memorístico
Énfasis principal	Esta en Qué enseñar, propiciar la erudición
Evaluación	Sumativa o de producto

CLASE 10

6.2. Currículum con Énfasis en la Restauración Social

En esta concepción del currículum, los agentes primordiales del proceso educativo, es decir, el docente y el estudiante, asumen un papel activo como agentes de cambio de la sociedad.

El objetivo de este currículum es que el alumno asuma activa y participativamente los cambios sociales, por lo tanto, para esto debe prepararse de la mejor forma. La relación entre escuela y contexto o medio social es íntima, puesto que el desarrollo individual se concibe en un ámbito social.

La corriente que marca a esta concepción curricular es el pragmatismo, privilegiando, por ende, los aprendizajes funcionales por medio de la realización del trabajo de grupo.

Algunos aspectos resumidos de este tipo de currículum son:

FACTORES	RESTAURACIÓN SOCIAL (Psicología de las facultades)
Tipo de medio	El docente es mediatizador entre las metas sociales y los propósitos políticos.
Papel del docente	Es un concientizador social, generalmente informador problematizante.
Forma de presentación	Dialógica, con apoyo de textos e información verbal.

Contenidos	Sociales. Centrado en materias que organizan los contenidos hacia propósitos predeterminados.
Papel del alumno	Pasivo. Aprende para la acción y el cambio, para mientras esto ocurre, recibe pasivamente un adiestramiento.
Grado de individualización	Basada en las necesidades sociales. Interesa capacitar masivamente a los individuos.
Responsabilidad Aprendizaje	Mixta: el programa social por una parte y la voluntad de participación del alumno, por otra parte.
Forma de Evaluación	Sumativa.
Propósito de la evaluación	Se relaciona con metas y necesidades e incluye medición de destrezas.
Frecuencia de la evaluación	Frecuente. Ocurre a menudo en función de las necesidades de retroalimentación de los estudiantes.
Tiempo	Fijo, en función a propósitos políticos, más o menos flexible en función a propósitos sociales.
Bases de comparación	La movilidad socioeconómica. La posibilidad de acceso a status más elevados en la sociedad.
Motivación	La dialéctica de clases sociales que hace tomar conciencia (motivación extrínseca) al alumno de sus expectativas.

Fuente: Concepciones Curriculares. Dina Taky M.

6.3. Currículo como Proceso Cognoscitivo

Se fundamenta en la filosofía personalista, por lo tanto, el sujeto es respetado en su individualidad. Lo fundamental en esta concepción es el desarrollo de habilidades en el educando.

Concede importancia tanto a los contenidos como a los procesos cognoscitivos. Esta posición se centra en el análisis de cómo la persona llega a conocer y qué es lo que conoce.

Esta concepción es producto de la explosión de la información. Según Chadwick esta se duplica cada 15 años. Desde esta óptica se pone de manifiesto la imposibilidad de un aprendizaje enciclopédico, por tanto, lo que debe desarrollar el currículum en el alumno, son destrezas generales para aprender. Plantea que es necesario que los educadores reconozcan que la enseñanza y el conocimiento evolucionan, y que no es posible dominarlo

todo. Una persona debe poseer las tácticas, estrategias y conocimientos prácticos que lo capaciten para adquirir nuevos contenidos, a predecir su propia capacidad para aprender. Debe ser capaz de resolver problemas, estar en posesión de destrezas especiales que le permitan recuperar información.

Este enfoque, dirigido hacia el desarrollo de estrategias cognitivas, define a la inteligencia como la capacidad que tiene la persona de dominar el medio, de dominar sistemas de símbolos asociados con este medio e interpretar y usar éstas en beneficio suyo y de la sociedad.

El cognoscitivismo se preocupa de:

a. Que lo crítico del aprendizaje no es el cambio de conducta visible, sino el cambio de estructuras internas.

b. El aprendizaje debe incluir estrategias y tácticas mentales específicas para mejorar la capacidad de aprender contenidos.

Las habilidades a desarrollar en este enfoque son intelectuales, además de estrategias cognitivas; el aprender a aprender también es una meta.

Los contenidos, se entienden como un medio, puesto que sirven al objetivo de mejorar los procesos intelectuales y estrategias cognitivas, estas serán la base para nuevos aprendizajes, claro que cada vez más complejos, quedando habilitado para seguir su aprendizaje en forma autónoma.

Algunos aspectos resumidos de este tipo de currículum son:

FACTORES	COGNOSCITIVISMO(Piaget - Bruner)
Tipo de medio	Los métodos de aprendizaje para aprender (Bruner). En especial los de solución de problemas.
Papel del docente	Planificar estructuras de conocimientos de manera que sean simultáneamente estimulantes y provechosamente comprensibles (Bruner). No directivo, conduce al progreso.
Forma de presentación	Múltiple: explicaciones ilustrativas del docente. Actividad experiencial del alumno. Juegos didácticos. Dispositivos para la experiencia vivida en otros.
Contenidos	Amplios, constituyen sólo medios para poner en movimiento la

	inteligencia. Son episodios de aprendizaje (Bruner) que pueden contener muchas o pocas ideas.
Papel del alumno	Activo, ejercita su mente y su intuición resolviendo problemas y situaciones. Se apoya en la transferencia de principios.
Grado de individualización	Personal. Cada alumno progresa cognitivamente, a medida que desarrolla constructos de pensamiento estructural.
Responsabilidad Aprendizaje	Reside en el o los especialistas. Los progresos del alumno dependen de la forma que el docente lo induce a episodios de aprendizaje más efectivos.
Forma de Evaluación	Comprobar si la forma en que se ha manipulado la información es adecuada al desempeño del alumno.
Propósito de la evaluación	Formativa. Los juicios de aceptabilidad que se usan no persiguen propósitos de calificación del alumno en escalas de nota.
Frecuencia de la evaluación	En cualquier instancia de un proceso de aprendizaje.
Tiempo	Flexible, interesa más cómo aprende el alumno que en qué tiempo aprende.
Bases de comparación	La naturaleza del conocimiento humano. Especialmente las formas analítica o intuitiva.
Motivación	Intrínseca. La curiosidad y la disposición por aprender.

Fuente: Concepciones Curriculares. Dina Taky M.

CLASE 11

6.4. Currículo de Realización Personal

Esta concepción también se sustenta en la filosofía personalista. “Los contenidos culturales son sólo un medio para lograr que el educando alcance un desarrollo integral (intelectivo, afectivo y volitivo) y encuentre los valores por los cuales regirá su “proyecto personal de vida” (Ostoic, 1992).

Señala que todo desarrollo curricular debe orientarse en términos de las necesidades de desarrollo de la persona. La posición está centrada en el alumno y orientada hacia su desarrollo y crecimiento.

Este enfoque sostiene que el alumno debe sentirse cómodo en la acción educativa. Enfatiza la auto-relación y la idea de que el individuo debe conocerse y aceptarse. Asimismo, que el hombre posee dignidad y que la educación debe desarrollar los valores inherentes a la naturaleza humana.

La misión de la escuela es propiciar que el ambiente educativo facilite la expresión de todas las potencialidades del estudiante.

Característica de esta concepción es el aprendizaje activo, a través de experiencias integradoras y grupales, de acuerdo a la etapa psicobiológica de los educandos. Por ello, una aspiración de esta concepción curricular es que el educando aprenda bajo las mejores condiciones, es decir, con agrado, todo aquello que siente es valioso para su formación.

Algunos aspectos resumidos de este tipo de currículum son:

FACTORES	MODELO CURRICULAR DE REALIZACIÓN PERSONAL (Teoría humanista)
Tipo de medio	Experiencias personales y clima educativo. También la interrelación es un medio.
Papel del docente	Facilitador del aprendizaje. No–directivo, es un mediador entre las necesidades de crecimiento personal y propósitos educativos.
Forma de presentación	Dialógica y expresiva en interacción grupal.
Contenidos	Énfasis en la experiencia afectiva de la percepción de contenidos culturales. El contenido cultural es un medio para el crecimiento personal.
Papel del alumno	Activo, es el agente de su aprendizaje. Sus iniciativas y experiencias son incorporadas al proceso.
Grado de individualización	Personal. Cada alumno es una conciencia personal que se comunica con otros a través de experiencias de aprendizajes grupales (no masivas)

Responsabilidad Aprendizaje	Mixta: si el docente no es un buen facilitador poco contribuye al aprendizaje. Si el alumno no asume la responsabilidad de su crecimiento, su aprendizaje es defectuoso.
Forma de Evaluación	Expresa de la percepción de materias, conocimientos y experiencias personales
Propósito de la evaluación	Formativa. Autoevaluación. Constatar los niveles de integración personal que logra el alumno.
Frecuencia de la evaluación	La frecuencia depende del criterio del docente o del equipo de docentes.
Tiempo	Flexible. Se rompen los planes rígidos de horarios de clases.
Bases de comparación	El sí mismo. La identidad y el balance interior.
Motivación	Esencialmente intrínseco, pero exteriorizada. El clima educativo, es la motivación para estimular la experiencia personal.

Fuente: Concepciones Curriculares. Dina Taky M.

6.5. Currículo como Tecnología

Esta concepción curricular está marcada por la filosofía pragmática y también por la corriente conductista. Aplica el enfoque de sistemas al campo pedagógico.

Su centro de interés está en el cómo enseñar y aprender. Se impulsa en la elaboración de materiales, sobre todo de autoinstrucción.

Se diferencia de la concepción cognoscitivista, en cuanto supone como factor crítico para el logro del aprendizaje no la mente del que aprende, sino la correcta selección y organización de los medios para la eficaz solución de los problemas curriculares.

Es neutralmente valórica, a pesar de estar marcada por el pragmatismo o positivismo.

Sus postulados se originan en las teorías de aprendizaje conductista y en las teorías de sistemas y de la comunicación.

De acuerdo a esta concepción, lo importante es como se entrega la información y en encontrar los medios, mecanismos, estrategias y tácticas necesarias para educar eficientemente al mayor número de alumnos. La tecnología es la aplicación de conocimientos organizados en la resolución de problemas específicos de la educación.

Señala que en cualquier innovación curricular, la información debe llegar más rápida y eficazmente a todos los participantes en el proceso educativo, cuya meta es el desarrollo de conductas útiles para el alumno. Este énfasis lleva a poner el acento en la participación activa del educando en el proceso, el uso de incentivos para la motivación y el empleo de evaluación formativa.

Es un enfoque que se preocupa del desarrollo de conductas en los alumnos y dado que no tiene fuertes bases filosóficas, se puede decir que hay una tendencia a adecuarse a contenidos ya establecidos. Tiende apoyarse más en los valores sociales y económicos que en valores individuales.

Esta posición curricular enfatiza el valor de lo eficiente, de lo activo, de lo visible y no de lo que no se ve. Se otorga más importancia a lo externo que a lo interno. El enfoque esta centrado en el presente y en el futuro de corto alcance. En términos de planificación curricular, su empleo resulta adecuado en casos que existan planes centralizados.

Algunos aspectos resumidos de este tipo de currículum son:

FACTORES	Modelo tecnológico (Conductismo)
Tipo de medio	Programa de estímulos audiovisuales, visuales, verbales, kinestésicos, etc. que facilitan el autoaprendizaje.
Papel del docente	Preplanificador del aprendizaje y organizador de medios materiales.
Forma de presentación	Múltiple, porque depende de programa o del modelo de estímulo o refuerzo.
Contenidos	No están definidos porque interesan los medios para producir procesos de instrucción.
Papel del alumno	Pasivo en cuanto es receptor de variada información, activo en cuanto resuelve individualmente tareas de instrucción.
Grado de individualización	Básicamente individual y en ocasiones neutral.
Responsabilidad Aprendizaje	Fundamentalmente recae en los equipos de planificadores y programadores.
Forma de Evaluación	Múltiple. Basada en modelos de evaluación que contienen una metodología (determinación de pasos). Trabaja con apoyo de la estadística.
Frecuencia de la evaluación	Bastante frecuente (inicial, en el desarrollo del programa y al finalizar el programa).
Tiempo	Pre-establecido en función a conductas terminales. Se estipulan programas de reforzamiento para hacer eficiente el tiempo.
Bases de comparación	Referida a criterio
Motivación	Externa. Basada en estímulos preplanificados que enfatizan el ensayo y error hasta alcanzar el acierto.

Fuente: Concepciones Curriculares. Dina Taky M.

Realice ejercicio n°6

Otra propuesta de clasificación es la de Gimeno Sacristán quien expone que las teorías curriculares son “marcos ordenadores de las concepciones sobre la realidad que abarcan, y pasan a ser formas, aunque sólo sean indirectas, de abordar los problemas prácticos de la educación. Esta propuesta es mucho más actual que la anterior. Se debe destacar que si bien existe un cambio de nombre, apuntan a las mismas concepciones, claro que con aspectos diferenciadores.

La mejor forma de afrontar la complejidad y riqueza del campo del currículum, es tratar de comprender los supuestos y las razones que apoyan cada una de las perspectivas.

Algunas de estas ideas provienen de la evolución histórica de los discursos o son fruto del análisis evolutivo de las definiciones; otras señalan las preferencias acerca de qué o cómo debe ser enseñado algo en las instituciones educativas.

CLASE 12

7. EL CURRÍCULUM COMO SUMA DE EXIGENCIAS ACADÉMICAS O DE ESTRUCTURA ORGANIZADA DE CONOCIMIENTOS.

En las salas de clases se observa habitualmente la predominancia del academicismo, sobre todo en la educación superior. El saber culto tiene un lugar privilegiado en las asignaturas y en nuestras aulas en general. Surge de la tradición medieval en el trivium y cuadrivium.

Esta teoría curricular se centra en el valor que reviste la adquisición de conocimiento para la educación de las personas. El currículum es una planeación de conocimientos verdaderos, permanentes y esenciales que la escuela debe transmitir para que el alumno desarrolle su inteligencia. Las disciplinas científicas constituyen la principal fuente de apoyo al momento de formular el currículum. Tradicionalmente, bajo esta mirada, el currículum se entiende como el conocimiento por transmitir, es por esta razón que se asocia de inmediato con las asignaturas. De aquí nace la idea de que el currículum es la propuesta sistematizada de lo que la escuela debe transmitir.

Esta concepción o teoría es la más tradicional, no por que implique ser el mejor enfoque o el que refleje los mejores resultados, sino más bien por su permanencia a lo largo de los años.

Hoy en día se observa un auge de esta teoría, aunque se declare que el constructivismo esta en la base de las diferentes propuestas emanadas de instancias ministeriales. Lo anterior, por la crítica realizada a la escuela, debido a la ineficacia en lograr las habilidades culturales consideradas como primordiales.

Gimeno Sacristán plantea que "El currículum se concreta en el "sylabus" o listado de contenidos. Al expresarse en estos términos, es más fácil de regular, controlar, asegurar su inspección, etc. que en cualquier otra fórmula que contenga consideraciones de tipo psicopedagógico. Por ello, desde el punto de vista de la administración, las regulaciones curriculares se apoyan mucho más en los contendidos, que en cualquier otro tipo de consideraciones. Es más factible hacerlo así".

El mismo autor plantea que la presión académica, la organización de los profesores y las exigencias administrativas, hacen que este enfoque se mantenga hasta la actualidad.

Con la crisis del Sputnik vuelve el énfasis a los contenidos. Este movimiento de vuelta a lo básico, en los países desarrollados a los aprendizajes fundamentales relacionados con la lectura, la escritura y las matemáticas (debido al fracaso escolar) expresa las inquietudes de la sociedad y de los poderes públicos por los rendimientos educativos, propios de unos momentos de recesión económica, crisis de valores y recorte en los gastos sociales, que de alguna forma trasladan la vista a las fórmulas que orientaron la organización del currículum.

a. El Currículum como Base de Experiencias de Aprendizaje

"La preocupación por la experiencia e intereses del alumno está ligada históricamente a los movimientos de renovación de la escuela, se ha afianzado más en la educación preescolar y primaria, nutriéndose de preocupaciones psicológicas, humanistas y sociales. En ocasiones presenta algún matiz anticultural entre nosotros, provocado por la despreocupación de los contenidos culturales en el desarrollo de procesos psicológicos, por la reacción pendular contra el academicismo intelectualista o incluso por la negación política de una cultura que se considera propia de las clases dominantes" (Gimeno Sacristán).

Esta concepción surge como una reacción a la propuesta centrada en la adquisición de conocimientos. En este caso, quien diseña el currículum, debe preocuparse de programar experiencias de aprendizaje basadas en el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social del aprendiz. Se asume una preocupación por los procesos psicológicos de los estudiantes, sobre los intereses sociales o la detección de conocimientos valiosos y esenciales.

El movimiento progresivo americano y el de la Escuela Nueva europea rompieron en el siglo pasado, el currículum centrado hasta entonces más en las materias, dando lugar a

acepciones muy diversificadas, propias de la ruptura, pluralismo y concepciones diferentes de las finalidades educativas dentro de una sociedad democrática.

Esta concepción ha originado propuestas didácticas que pretenden basar la enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes, es decir, que han intentado responder a la pregunta cómo enseñar, basándose en la pregunta de cómo aprende el alumno.

Lo importante de esta teoría curricular es la experiencia, la recreación de la cultura en términos de vivencias, la provocación de situaciones problemáticas. El método no es el medio para algún fin, sino para darle sentido más amplio al contenido.

Gimeno, expone que "No faltan dentro de esta óptica más psicológica, patrocinadora de un nuevo humanismo, apoyado no en las esencias de la cultura, sino en las necesidades del desarrollo personal de los individuos, nuevos "místicos" y ofertas contraculturales, incluso expresiones de un nuevo romanticismo pedagógico que niega todo lo que no sea ofrecer actividades gratificantes por sí mismas y atender a una pretendida dinámica de desarrollo personal, entendido éste como proceso de autodesarrollo en una sociedad que aniquila las posibilidades de los individuos, y al margen de contenidos culturales".

De esta teoría se desprenden una serie de conclusiones, importantes de compartir:

a. El currículum es fuente de experiencias, pero éstas dependen del contexto, es decir, de las condiciones en las que se realizan.

b. Tienen efectos similares al conjunto de experiencias planificadas como las que no lo están, vale decir, el currículum oculto.

c. Los procesos que se desarrollan en la experiencia escolar pasan a tener gran relevancia. La escuela y los métodos adecuados se justifican por el cómo se desarrollan esos procesos y no sólo por los resultados observables o los contenidos de los que dice ocuparse. Este enfoque de procesos tiene gran relevancia si tomamos en cuenta que el cambio es vertiginoso y muchos conocimientos quedan obsoletos rápidamente.

b. El Currículum como Sistema Tecnológico de Producción

"Desde el momento en que en los sistemas educativos modernos se convierten en un elemento de primer orden para hacer de la educación la etapa preparatoria de los ciudadanos para la vida adulta, respondiendo a las necesidades del sistema productivo, la pretensión eficientista será una preocupación decisiva en los esquemas de organización curricular como valor independiente" (Gimeno, 1995).

La escuela, en esta concepción, es un sistema de producción en donde la eficiencia y calidad de los resultados visibles en el comportamiento de los estudiantes, son los mejores parámetros para evaluar el currículum. En esta postura no interesan los medios para

alcanzar las metas, sino los resultados. Se concibe el currículum como una formulación estructurada de objetivos de aprendizaje.

Esta concepción curricular surge con Bobbit, más adelante Tyler y Taba plantean una posición curricular fundada en la racionalidad tecnológica medios–fines. En este modelo se formulan los objetivos como parte del diseño previo a la acción y en donde los otros componentes de dicho diseño van a ser simplemente instrumentos en relación con dichos objetivos. Bajo esta perspectiva los contenidos, las actividades, las experiencias y las modalidades de evaluación se convierten en medios para obtener resultados. Esta concepción responde a la necesidad de controlar procesos educativos muchas veces masivos.

Esta teoría curricular favorece la división interna del trabajo. Esto se explica de la siguiente manera: los administradores llevan a cabo las decisiones, los expertos asesoran desde fuera, para conservar la objetividad de juicio sobre cómo explicar y ejecutar con mayor precisión las actividades, y por último, los docentes se convierten en ejecutores de programas y normas.

El papel del profesor se reduce, ya que el conocimiento de una disciplina como el diseño educativo, quedan fuera de la capacidad creativa y de su intervención.

Esta teoría ofrece una visión muy estructurada del currículum, en el que las partes pueden enlazarse de acuerdo a criterios de lógica formal. Se neutralizan, por otra parte, el papel de los valores, los procesos cognitivos que el estudiante utiliza para asimilar la información. La búsqueda de la eficacia y eficiencia de los productos del aprendizaje y la enseñanza pone en riesgo la obtención de los productos y de la calidad de los mismos.

En definitiva, el currículum en este enfoque aparece como el conjunto de objetivos de aprendizaje seleccionados, que deben dar lugar a la creación de experiencias apropiadas que tengan efectos acumulativos y evaluables, de modo tal que pueda mantenerse el sistema en una revisión constante para operar en él las correcciones oportunas.

c. El currículum como reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción: el puente entre la teoría y la práctica

Según Gimeno, existe una serie de factores que respaldan el hecho de que este enfoque tenga tal fuerza. Algunos son:

- *Cierto declive del paradigma positivista.*

- *Debilitamiento de la proyección exclusivista de la psicología sobre la teoría y la práctica escolar, resurgimiento del pensamiento crítico en educación.*

- *La experiencia acumulada en las políticas y programas de cambio curricular.*

- *Una mayor conciencia, por parte del profesor, en relación con su papel activo e histórico.*

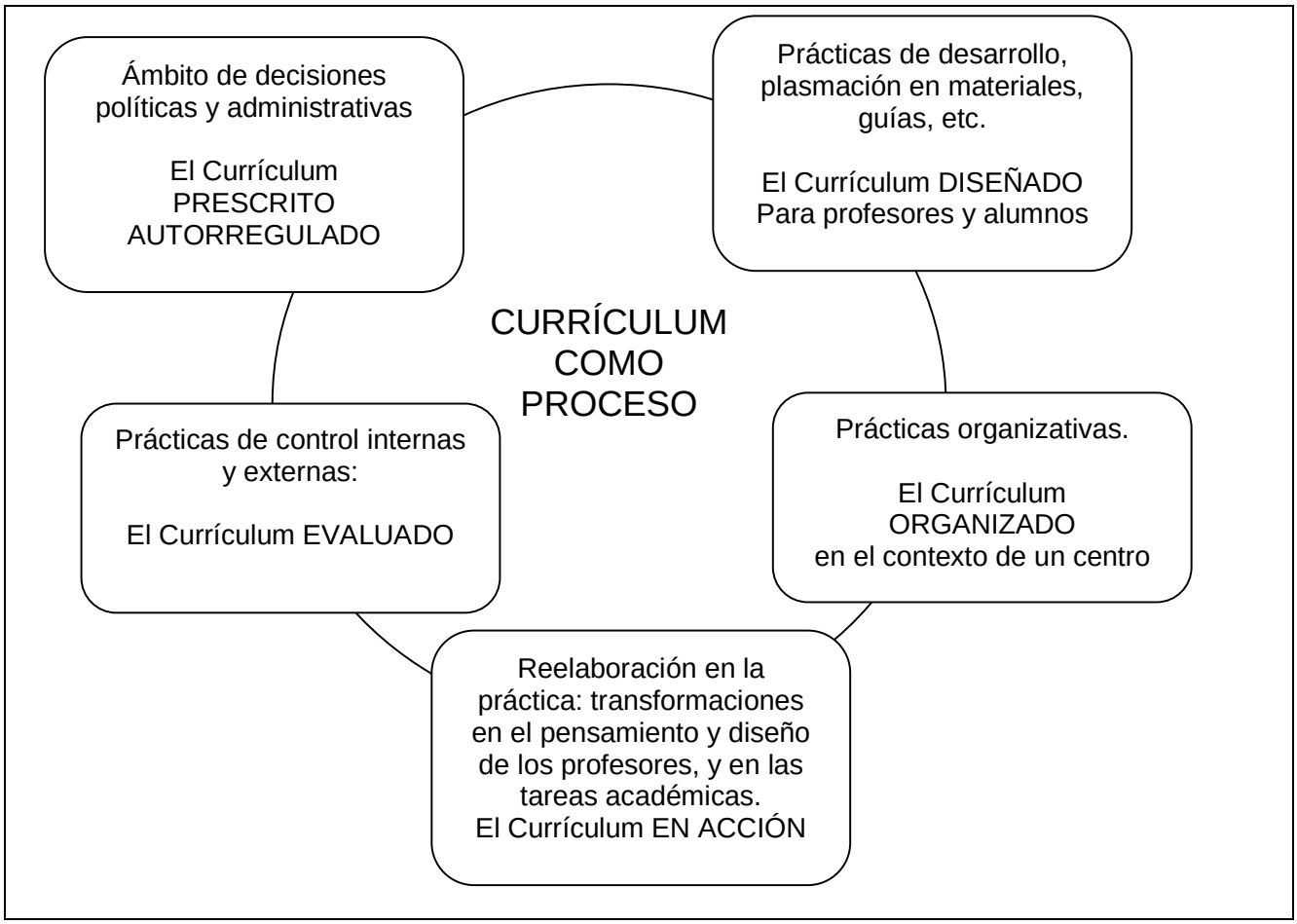
La interrogante básica de esta postura es ¿El currículum se define sólo por las intenciones o también por sus concreciones? Esta pregunta obliga a incluir la práctica en el concepto de currículum. La práctica en este contexto deja de ser un "deber ser establecido", pasa a ser un factor de peso en el momento de analizar y evaluar logros reales.

Esta posición que empieza a desarrollarse en la década de los setenta, considera que la distinción entre instrucción y currículum es irrelevante, puesto que un currículum es un proyecto global, integrado y flexible que incorpora como tal a la docencia.

Un aspecto relevante en esta teoría es que las intenciones curriculares y el desarrollo del plan de estudios se retroalimentan mutuamente. Lo anterior, se debe a que los fines no son sinónimo de resultados sino que son guías del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta afirmación, se deriva que los docentes asumen protagonismo como programadores, ejecutores y evaluadores de las propuestas educativas. Surge la combinación reflexión a partir de la práctica; surge por ende la investigación en la acción del currículum y de los procesos de enseñanza.

A modo de síntesis: "Una teoría curricular no puede ser indiferente a las complejas determinaciones de que es objeto la práctica pedagógica ni al papel que desempeñan en ello los procesos que determinan la concreción del currículum en las condiciones de la práctica, porque ese currículum, antes de ser objeto ideado por cualquier teorización, se constituye en torno a problemas reales que se dan en las escuelas, que tienen los profesores, que afectan a los alumnos y a la sociedad en general" (Gimeno, 1995).

Para Gimeno Sacristán el currículum es un proceso. Se evidencia a continuación un esquema aclaratorio del propio autor.


Ámbito de decisiones políticas y administrativas
El Currículum PRESCRITO AUTORREGULADO
Prácticas de desarrollo, plasmación en materiales, guías, etc.
El Currículum DISEÑADO Para profesores y alumnos
CURRÍCULUM COMO PROCESO
Prácticas de control internas y externas:
El Currículum EVALUADO
Prácticas organizativas.
El Currículum ORGANIZADO en el contexto de un centro
Reelaboración en la práctica: transformaciones en el pensamiento y diseño de los profesores, y en las tareas académicas.
El Currículum EN ACCIÓN

RAMO: CURRÍCULUM EDUCACIONAL

UNIDAD II

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DEL CURRÍCULUM

CLASES 01

1. CONSTITUCIÓN DEL CURRÍCULUM

Antes de comenzar es necesario aclarar que existen dos aspectos del currículo: el primer aspecto guarda relación con el diseño curricular, y el segundo, con el desarrollo curricular. Estos aspectos no se pueden separar, ya que se necesitan mutuamente. El desarrollo curricular incide en la revisión y enriquecimiento constante, del diseño curricular. Al mismo tiempo, éste da lugar a mejoras continuas en su proceso de aplicación a medida que se va perfeccionando.

También es bueno aclarar que en la elaboración del currículo hay una responsabilidad que le compete, en primer lugar, a la administración educativa y, en segundo término, a los profesionales insertos en las instituciones.

En el caso del sistema educacional chileno, el Ministerio de Educación, ha promulgado el nuevo documento principal del Currículum Nacional. La Ley General de Educación (LGE) vigente desde al año 2009, trajo consigo modificaciones importantes del en currículum nacional. Las cuales afectan particularmente a los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, agrupándose estas dos categorías en una común llamada Objetivos de Aprendizaje (OA)

En el proceso de elaboración, de estas nuevas Bases Curriculares se incorporó a una gran variedad de expertos de distintas áreas disciplinarias y docentes. Se buscó además a docentes de aula que tuvieran una amplia experiencia en establecimientos efectivos. Con esto se logró una visión pluralista y abierta. Además se realizó una consulta pública a expertos y a docentes, representados en el siguiente recuadro.

CONSULTA PÚBLICA

- Encuesta en línea, respondida por cerca de 11.000 docentes, sobre un primer borrador de la propuesta de Bases Curriculares. Alrededor de un 80% de los docentes encuestados manifestó su aprobación a las Bases Curriculares.
- Igualmente se consultó a 600 profesores por medio de Diálogos Participativos en regiones.
- Paneles de expertos, convocados a reuniones en las dependencias del Ministerio de Educación y organizados en grupos según asignatura. Se consultó aproximadamente a 220 especialistas.
- Mesa de Trabajo de Formación Ciudadana, convocada por el Ministro de Educación y constituida por representantes de los partidos políticos y expertos en el tema, que contribuyeron a formular los objetivos de esta importante dimensión educativa.

Las nuevas bases curriculares están conformadas por un listado único de 20 a 40 Objetivos de Aprendizaje (OA) para cada asignatura y nivel. Estos además de objetivos, contenidos, incorporan habilidades. Las cuales deben ser alcanzadas en cada nivel por los alumnos y alumnas. También nos encontramos con los objetivos disciplinarios ordenados en ejes temáticos. Adicionalmente, se explica cuáles son las actitudes que se debe trabajar en cada asignatura en relación con los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT).

Estas nuevas bases se relacionan con el ajuste curricular de año 2009 ya que constituyen una adaptación del Ajuste de acuerdo a la nueva legislación y representan una continuidad con las principales innovaciones realizadas en él. Se mantienen los nombres de las asignaturas, el enfoque didáctico de cada una de ellas y la organización de los contenidos en torno a ejes temáticos.

Es importante mencionar que durante los años 2012 - 2013, entrara en curso estas nuevas actualizaciones, desde primero a sexto básico. Y durante los próximos 3 años alcanzará a la educación media, en la cual ya las bases curriculares se han adaptado nuevamente bajo el decreto 256.

Dicho marco, regula los aspectos generales a ser abordados a nivel nacional, a través de los cuales, da la responsabilidad a las instituciones para realizar la contextualización de acuerdo a las diferentes realidades.

Al analizar las posibilidades que se podrían haber dado en este Marco Curricular, al menos existen dos:

- La primera habría sido que el Ministerio de Educación hubiese planteado la posibilidad de homogeneizar la enseñanza a nivel nacional (opción centralizadora), es decir, establecer que enseñar y cómo hacerlo en cada una de las áreas y disciplinas (currículo cerrado) o bien,

- Diciendo que esa tarea corresponde totalmente a cada comunidad educativa y a los equipos de profesores (opción descentralizadora; currículo abierto). Con esta opción la acción educativa se adapta a las características de cada institución y cada grupo de estudiantes. Se acentúa la importancia del desarrollo del currículo, que determina la revisión constante del diseño curricular y la responsabilidad de los docentes.

Es evidente que la opción tomada en la Reforma del Sistema Educacional chileno, contempla unos requisitos denominados mínimos prescriptivos y deja un margen de flexibilidad para el desarrollo curricular. Es pues un currículo abierto.

El currículum abierto, tiene la ventaja de garantizar el respeto de los distintos contextos así como de implicar, creativamente, al profesor en el cumplimiento de su actividad

profesional. La desventaja de este tipo de currículum podría ser conseguir una relativa homogeneidad en el currículo para toda la población escolar.

Bajo la concepción constructivista del aprendizaje, el currículo abierto, es el que mejor se ajusta, puesto que considera la intervención pedagógica, las necesidades específicas y las características de contexto.

La propuesta curricular común para todo el país, ha permitido establecer objetivos de aprendizaje accesibles a todos los estudiantes, cualquiera sean sus capacidades, pudiendo cursar un currículo básicamente similar, relevante, vinculado a la experiencia propia y valioso para la vida adulta.

Por ejemplo en la actual adecuación del currículum chileno, LGE se busca en general:

Cambios en el lenguaje curricular:

- Desaparece el doble listado de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos y se sustituye por un solo listado de objetivos de aprendizaje (OA)
- Comunicación más clara de lo que se espera lograr en cada curso mayor claridad en las habilidades que se debe desarrollar y en su progresión.
- Se explicitan las actitudes que se desarrollan en torno a cada asignatura.

Desarrollo del pensamiento crítico:

- Habilidades de pensamiento ordenadas progresivamente y aplicadas en cada asignatura.
- Habilidades de investigación graduadas y aplicadas.
- Énfasis en el uso de evidencias para formular opiniones.

Integración entre asignaturas:

- Muchos objetivos de aprendizaje dan la oportunidad de integrar el trabajo de dos o tres asignaturas
- Buen calce entre contenidos de las asignaturas

Aplicación de habilidades comunicativas en todas las asignaturas:

- En todas las asignaturas se propone el uso de habilidades comunicativas (hablar, leer y escribir) como parte de los objetivos

"Este currículum común, asegura también la progresión, la coherencia y la continuidad en el transcurso de las etapas educativas. Y permite, por último, que el currículo impartido en todos los centros escolares posea elementos comunes suficientes para permitir a los alumnos cambiar de centro sin sufrir desajustes innecesarios".

El carácter abierto y flexible del currículum, permite respetar el pluralismo cultural y da una respuesta educativa que debe tener en cuenta la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los estudiantes. Por otra parte, lo prescriptivo, al ser amplio y flexible, permite que sea válido para todos los profesores que lo tienen que aplicar.

El currículum debe tener unos elementos básicos comunes que puedan ser asumidos por todos los profesores. Los elementos básicos son:

- ¿Qué enseñar? Que corresponde a información sobre lo que los profesores deben enseñar y que los estudiantes deben aprender.
  Hay que aclarar en este aspecto que no se refiere sólo al conocimiento de tipo intelectual, sino que a todo lo que es objeto del trabajo escolar, es decir, a todos los objetivos de aprendizaje, habilidades de distinto orden y actitudes. Relacionado con esto LGE integra una explicitación, definición y secuenciación de las habilidades de la asignatura. Guiando o encasillando aun más el ¿que enseñar?

- ¿Cuándo enseñar? Esto es la información acerca del modo de ordenar los diferentes tipos de contenidos, con el fin de contextualizarlos a la situación real de los estudiantes y facilitar así el aprendizaje significativo.
  Con la puesta en marcha de la LGE se han reacomodado algunos contenidos atendiendo a la edad de los estudiantes.

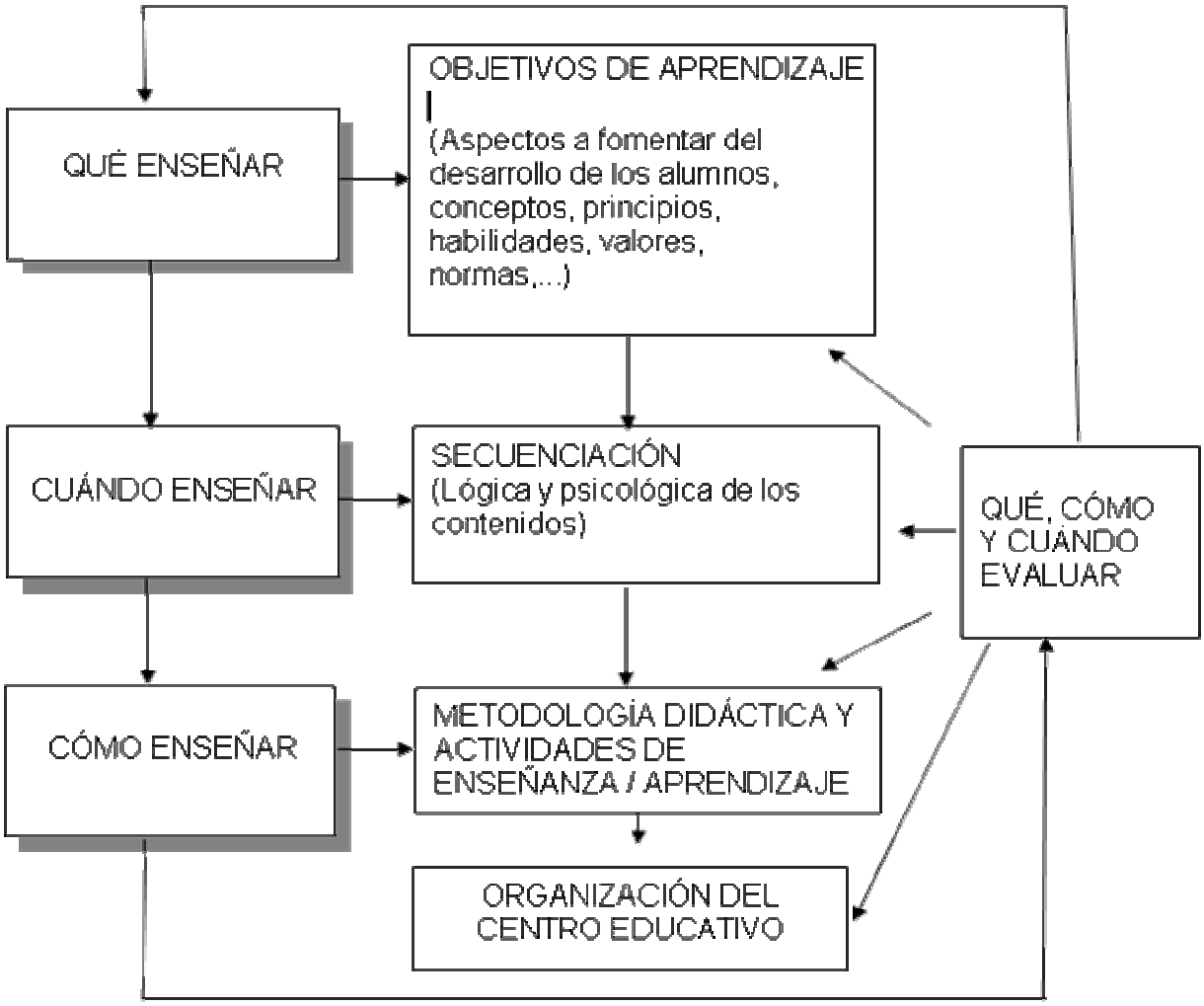
- ¿Cómo enseñar? Que se refiere a la información sobre la forma de organizar las actividades de enseñanza aprendizaje, con el fin de lograr los objetivos propuestos.
  En este momento se incluyen las orientaciones didácticas y los criterios metodológicos correspondientes a cada uno de los subsectores o módulos que integran el currículo. Actualmente se explicita de forma clara y guiada en textos de estudio para los docentes planes y programas, el ¿cómo enseñar?, buscando una educación más uniforme.

- ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? Dice relación con el proceso de evaluación que hay que aplicar para asegurar que la acción educativa responda adecuadamente a los propósitos establecidos, incorporando las modificaciones y ajustes cuando corresponda.

  Se debe aclarar en este momento que la evaluación tiene doble propósito: en primer lugar, adecuar la acción de los profesores a las características individuales de los estudiantes; en segundo término, verificar que se han logrado los objetivos educativos.

Realice ejercicio N° 1

A continuación, se presenta un esquema que corresponde a los componentes del currículum planteado en la reforma educativa española.



CLASE 02

Manuel Lorenzo Delgado, en Sáenz, presenta las mismas interrogantes, agregando los diferentes tipos de fundamentos en su propuesta, estas son:

INTERROGANTES	ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM
Qué enseñar	• Objetivos de aprendizaje • Habilidades.

Cuándo enseñar	• Ordenación, secuenciación de objetivos y contenidos, ciclos, cursos...
Cómo enseñar	• Actividades • Metodología • Recursos
Qué, cómo y cuándo evaluar	• Evaluación
Por qué esas opciones (qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar)	• Fundamentos sociales, epistemológicos y psicopedagógicos del currículum

Una vez presentados en forma esquemática los distintos componentes del currículum pasaremos a realizar una revisión de ellos en forma más detallada.

2. ¿QUÉ ENSEÑAR? LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS

Al hablar de objetivos educativos, se hace necesario realizar algunas aclaraciones conceptuales respecto de los mismos. En Educación, estamos acostumbrados a hablar de fines, objetivos generales, objetivos específicos, objetivos de aprendizaje, habilidades y desde hace poco de intenciones educativas. Todos ellos tienen diferentes conceptualizaciones, pues bien, es Hameline, citado por Coll (1987) quien plantea el concepto de intenciones educativas manifestando que corresponden a "los enunciados más o menos explícitos de los efectos esperados en un plazo más o menos largo y con mayor o menor certeza e interés por los educadores, alumnos, planificadores y responsables educativos, sin olvidar la sociedad en que tiene lugar el proceso educativo".

El mismo autor expone que:

- Finalidades. corresponden a "afirmaciones de principios a través de las cuales la sociedad (o el grupo social) identifica y aplica sus valores".

- Las Metas. "Definen de una manera general las intenciones perseguidas por una institución, organización, grupo o individuo, mediante un programa o una acción educativa determinada".

- Objetivos Generales. "Describen en términos de capacidades del alumno los resultados

esperados de una secuencia de Enseñanza/Aprendizaje". Existen dos tipos: terminales e intermedios.

- Objetivos Específicos. "Surgen de la división de un objetivo general en tantos objetivos específicos como sean necesarios para conseguir una concreción lo más lograda posible".

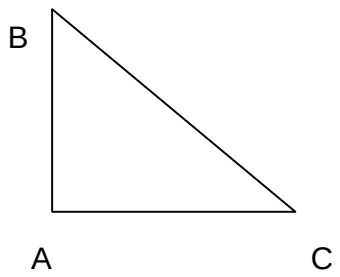
En el sistema educacional chileno los Fines y los Objetivos Generales Terminales están explicitados en la LGE (La Ley General de Educación)

En el Marco Curricular habla de Objetivos de aprendizaje. Explicitando habilidades que se debe alcanzar y los objetivos disciplinarios ordenados en ejes temáticos.

Una vez realizadas estas aclaraciones conceptuales, abordaremos en detalle, el tema de los objetivos de aprendizaje.

Para introducirnos en este tema, revisaremos un ejemplo propuesto por Sáenz, que servirá para realizar ciertas aclaraciones.

"Al ingresar a una sala de clases, se ve a un profesor con el siguiente diagrama en la pizarra:



La explicación a los estudiantes es: "... sumando los cuadrados de la longitud de este lado y de este otro, el resultado será el cuadrado de la longitud de este tercer lado".

Al preguntar al profesor sobre ¿qué estaba enseñando? Las respuestas podrían ser las siguientes:

- *Estoy enseñando el teorema de Pitágoras, o bien*
- *Estoy enseñando a resolver un problema.*

Ambas respuestas están bien y pueden ser exactas. Las dos corresponden a la pregunta ¿qué enseñar? Pueden considerarse igualmente correctas. Sin embargo, responden a planteamientos muy diferentes. En el caso de la primera respuesta parece ser que se está apuntando a la transmisión de una información, mientras que en la segunda la intención parece ser el desarrollo de una habilidad de pensamiento.

Del ejemplo planteado se deduce la doble perspectiva que siempre lleva implícita un objetivo de aprendizaje.

Un objetivo de aprendizaje, puede definirse, según Rodríguez, en Sáenz “como el comportamiento esperado en los alumnos como consecuencia de un conjunto de procesos interactivos efectuados en el aula”.

Hay que aclarar que el término “comportamiento”, usado por Rodríguez, tienen una resonancia conductista, sin embargo, en este contexto se entiende como todo proceso o aprendizaje cognitivo, afectivo o psicomotriz que pueda desarrollar el estudiante.

Por otro lado, un objetivo es un elemento planificador, puesto que se parte de la base que el estudiante, en un principio, no tiene adquirido cierto objetivo y que al final del proceso, si lo habrá logrado. Por tanto, apunta a un comportamiento o aprendizaje esperado.

Otra característica de los objetivos, es que este comportamiento se espera que se consiga como consecuencia de una serie de actuaciones, de interacciones, de procesos que se realizan en la sala, mediante actividades que planteará, coordinara o guiará, principalmente, el profesor. Pero es el estudiante quien debe implicarse en ellas, con el fin de que estos comportamientos esperados se puedan alcanzar. Esta es la razón de por qué se habla de comportamiento esperado como consecuencia de un conjunto de procesos interactivos efectuados en la sala de clases.

Volviendo al ejemplo señalado anteriormente, un comportamiento o aprendizaje esperado será que el estudiante conozca el teorema de Pitágoras, pero también puede ser el que el estudiante sea capaz de resolver problemas matemáticos. Otros ejemplos que pueden ser dados, perfectamente, por un profesor son:

- Que el estudiante conozca, y como consecuencia, sepa expresar verbalmente el teorema de Pitágoras;

- Que sea capaz de decir, entendiendo de modo preciso su sentido;

- Que el alumno sea capaz de expresar por escrito la fórmula;

- Que el alumno sea capaz de calcular la longitud de un viento (cuerda que esta anudada a una estaca y amarrada a un soporte) de una carpa en función de la altura y la distancia a la que se pretende instalar.

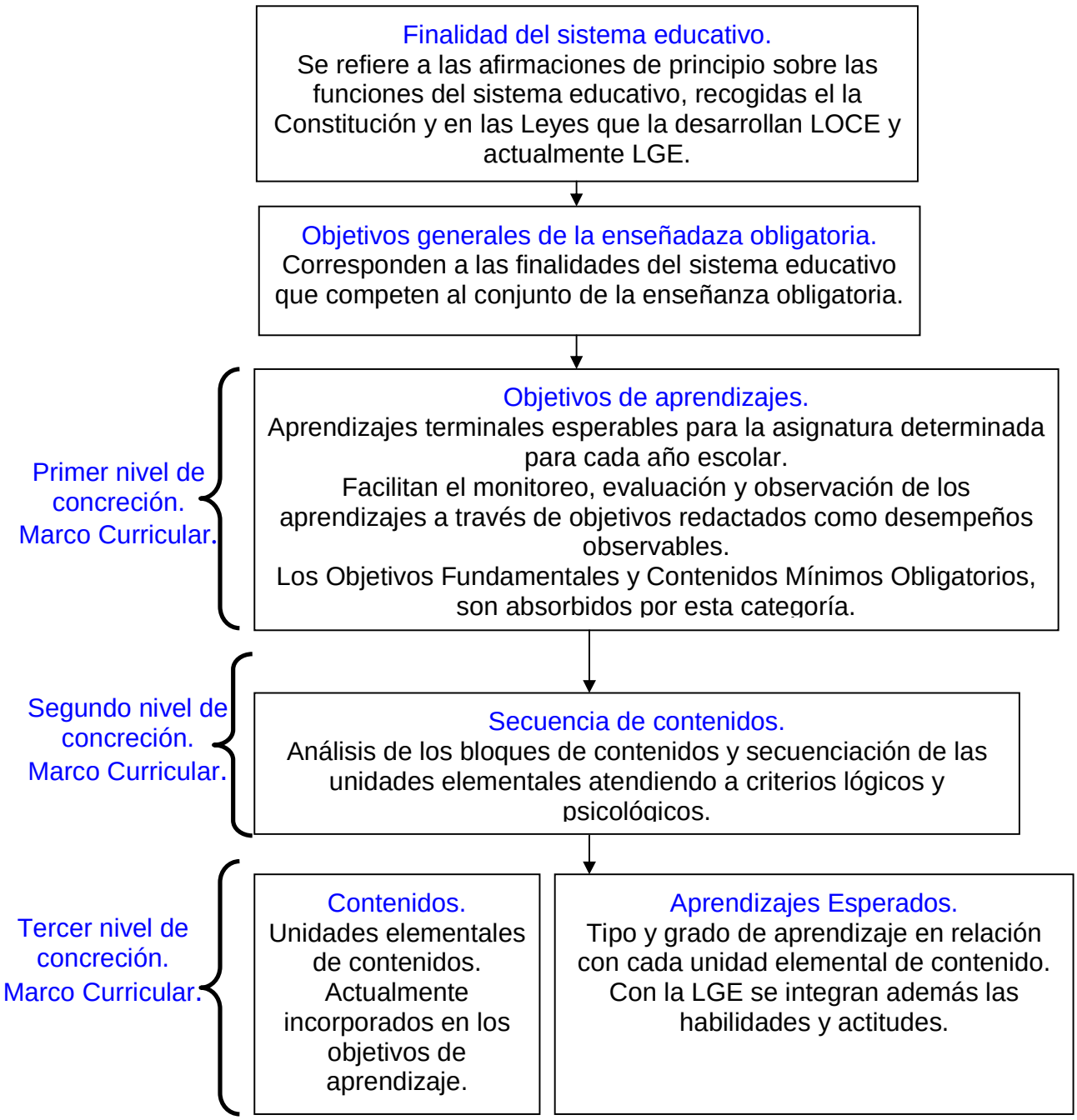
Como se puede apreciar, ante la misma pregunta, existe una serie de respuestas, todas, perfectamente correctas. Para evitar esta amplitud y extensión, es necesario clarificar qué es lo que se desea conseguir, es decir, aclarar qué contenidos y qué conductas formales queremos alcanzar.

Clarificando más la situación, se llega a establecer que dentro del “qué enseñar” se contemplan objetivos y contenidos. Lo que queda de manifiesto es la necesidad de considerar la presencia de dos componentes en los elementos que marcan la finalidad de las situaciones de enseñanza: uno relativo a los contenidos y el otro que pone el acento en el qué se pretende conseguir con esos contenidos.

CLASES 03

2.1. Jerarquización de las Intenciones Educativas

Las intenciones educativas tienen una organización o distribución, que se presenta en el organizador gráfico. La autoría del esquema es de César Coll, sin embargo, y de acuerdo a nuestra realidad, se han realizado algunas adaptaciones de conceptos.

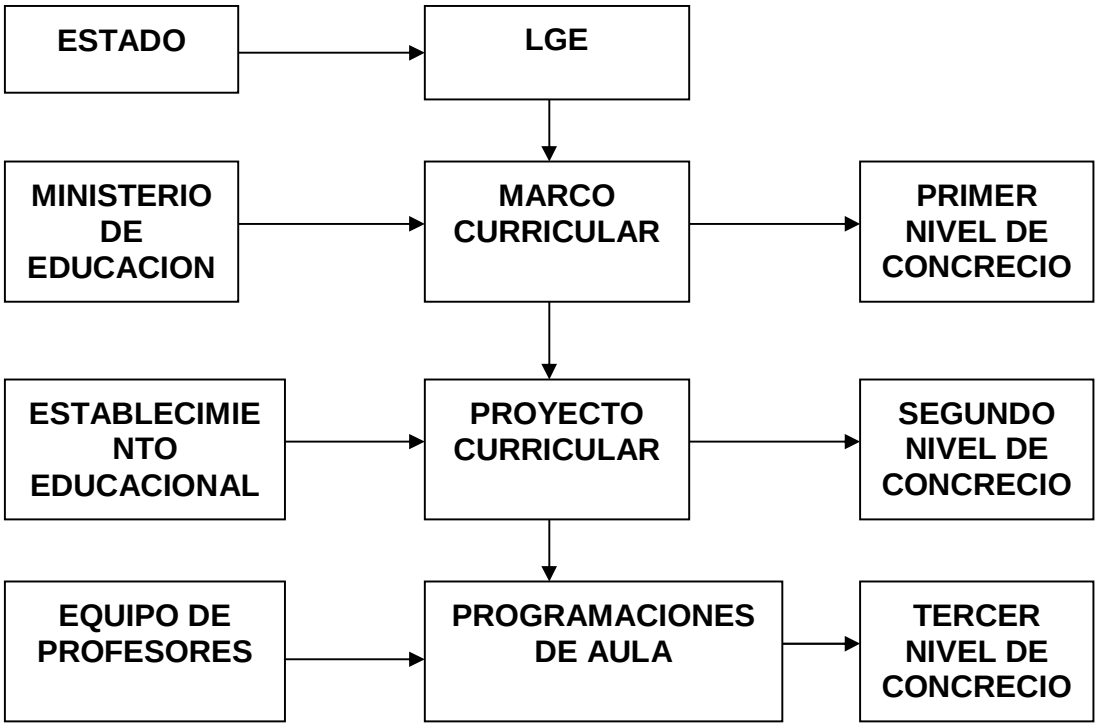


El primer nivel de concreción es responsabilidad del Ministerio de Educación, por lo tanto, de los especialistas. Este es el denominado Marco Curricular, formulado en términos de Objetivos de aprendizaje.

A partir del segundo nivel de concreción, la responsabilidad es de las comunidades educativas, aquí serán los equipos de docentes de aula, técnico y directivo quienes aterrizarán la propuesta ministerial de acuerdo al contexto o realidad. En este aspecto hay que decir que cada institución tiene la posibilidad de elaborar sus propios planes y programas, eso si, dando cumplimiento al Marco Curricular establecido por el Ministerio de Educación.

El tercer nivel de concreción, corresponde específicamente a los docentes de aula, quienes apoyados por los equipos técnicos deberán elaborar las programaciones de aula.

Otra manera de graficar la jerarquización a nivel nacional es la siguiente:



2.2. La Selección de Objetivos

Los objetivos de aprendizaje existentes hoy en día son inmensos, por lo tanto, es necesario realizar una tarea de selección abordándolos en forma explícita.

Tradicionalmente, existen tres criterios que facilitan de algún modo esta selección, estos son:

- Criterio logocéntrico: se refiere a la selección de aquellos objetivos de aprendizaje

que, desde la perspectiva de la disciplina, tienen más importancia. La importancia estrictamente científica es la que prima en la determinación de los contenidos. Un ejemplo clarificador es en la enseñanza de la geografía. Resulta mucho más importante el estudio de un río dentro de una región que el estudio de un pequeño canal de regadío de una localidad determinada donde esté ubicada la institución.

- Criterio pisocéntrico: se apoya en la importancia y el interés que, para cada edad, pudiera tener la información a estudiar. El canal de regadío, anteriormente mencionado, puede tener una gran significación en la vida de estudiantes de una localidad determinada, si éste es la alternativa de sustento y producción de la zona.

- Criterio sociocéntrico: se refiere a la importancia social de un objetivo de aprendizaje. Siguiendo con nuestro ejemplo, un río o un canal pueden tener un interés sociológico profundo, si éste rige la cultura y pautas de conducta de las personas que viven en cierta zona.

En la práctica, estos criterios no se dan por separado, por lo tanto, se da un modelo de integración de los tres (enfoque ecléctico), otorgando prioridad a cada uno sobre los demás, en función del predominio necesario en cada caso.

En la década de los ochenta, Rodríguez (en Sáenz), propone utilizar otros criterios más actualizados como son los de: validez, significación y la adecuación.

i. La validez. Es la relación que se establece entre los objetivos educativos globales o generales y los objetivos parciales o específicos, en nuestro caso llamados objetivos de aprendizaje.
La validez será la coherencia interna del sistema de objetivos, la cohesión entre comportamientos formales y contenidos.

ii. La significación. Los conocimientos significativos son aquellos que tienen las características de científicos y actualizados. Por el contexto actual en muchas áreas del conocimiento, conceptos y principios quedan rápidamente obsoletos.

iii. Adecuación. Los Objetivos de aprendizaje serán adecuados o pertinentes cuando responda a los intereses y las posibilidades de adquisición de los sujetos. Un ejemplo claro es el que no se puede seleccionar un contenido de trigonometría o cálculo para estudiantes de educación infantil o elegir el existencialismo para niños/as de la misma edad.

CLASE 04

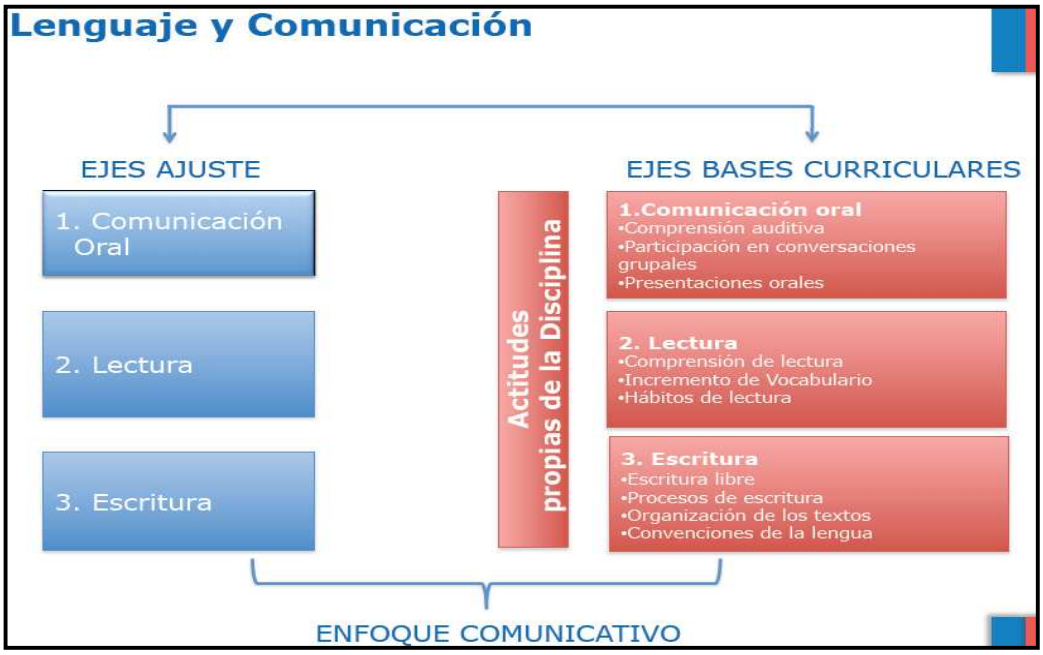
2.3. Tipos de Contenidos

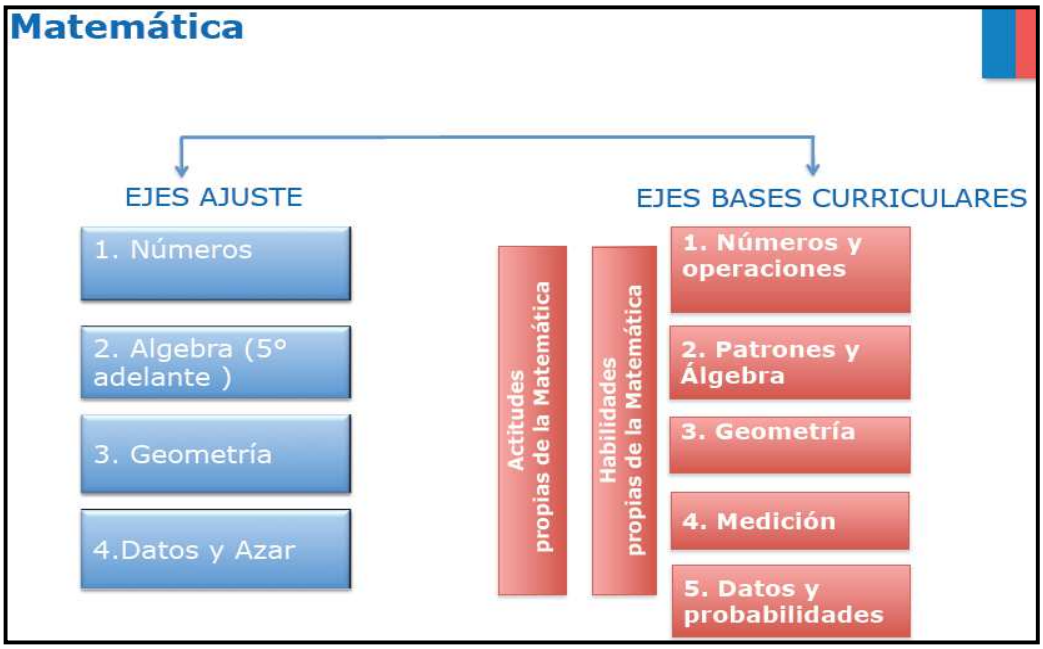
Con el propósito de entregar, inmediatamente, la aclaración sobre los diferentes tipos de contenidos a abordar en forma explícita en el curriculum, se incorpora una explicación para cada uno de ellos en esta sección. Recordemos que los contenidos, con las últimas adecuaciones del currículo escolar chileno (decreto 254), son absorbidos por los objetivos de aprendizaje, de igual manera estos por ahora continúan en la educación media. Por lo cual, cuando hablemos de objetivos de aprendizaje para la educación básica, también nos referiremos como contenidos para la educación media.

a) Contenidos Conceptuales: son los aspectos culturales que enuncian hechos, conceptos o principios. Los hechos recogen acontecimientos o situaciones relevantes, ej.: Colón descubrió América. Los conceptos designan un conjunto de objetos, hechos o símbolos que poseen características comunes, por ejemplo: invertebrados. Los principios describen cómo los cambios que se producen en un objeto o situación se relacionan con los cambios que se producen en otro objeto o situación, por ejemplo, la ley de la gravedad. Los contenidos de tipo conceptual son la base del pensamiento. No hay que priorizar este tipo de contenido sobre los otros, los tres son importantes para la construcción de aprendizajes significativos.
Este tipo de contenidos es el que tradicionalmente se han abordado en forma explícita en el currículum a lo largo de los años.

b) Contenidos Operativos o Procedimentales: son los aspectos culturales que suponen un conjunto de acciones ordenadas y orientadas a la consecución de una meta. Los procedimientos a enseñar pueden ser muy variados: acciones complejas o simples, mentales o físicas; por ejemplo, la división con varias cifras, la realización de una voltereta. Habilidades técnicas y estrategias son procedimientos, es decir, acciones que llegan a un fin. No hay que confundir los procedimientos con la metodología o las actividades que planifica el profesor. Un procedimiento, es la destreza que como queremos que el estudiante aprenda un determinado contenido y para conseguirlo pueden hacerse distintas actividades. Las orientaciones didácticas de los programas de estudio ofrecen alternativas e información de cómo trabajar este tipo de contenido.
Es el tipo de contenido, que a mi juicio, más dificultad ha presentado para los docentes al momento de elaborar sus planificaciones didácticas.

Se presenta a continuación algunos ejemplos para diferentes áreas del currículum. Sin embargo, hay que recordar que en el programa de estudio, específicamente dentro de los aprendizajes esperados, vienen dados una serie de contenidos a tratar en los diferentes niveles y subsectores. Los ejemplos dados son sólo a modo de referencia y representan una pequeña muestra, además incluyen las últimas actualizaciones que impone la nueva Ley de Educación LGE.


Lenguaje y Comunicación
EJES AJUSTE
1. Comunicación Oral
2. Lectura
3. Escritura
Actitudes propias de la Disciplina
EJES BASES CURRICULARES
1.Comunicación oral
•Comprensión auditiva
•Participación en conversaciones grupales
•Presentaciones orales
2. Lectura
•Comprensión de lectura
•Incremento de Vocabulario
•Hábitos de lectura
3. Escritura
•Escritura libre
•Procesos de escritura
•Organización de los textos
•Convenciones de la lengua
ENFOQUE COMUNICATIVO


Matemática
EJES AJUSTE
1. Números
2. Algebra (5° adelante)
3. Geometría
4.Datos y Azar
Actitudes propias de la Matemática
Habilidades propias de la Matemática
EJES BASES CURRICULARES
1. Números y operaciones
2. Patrones y Álgebra
3. Geometría
4. Medición
5. Datos y probabilidades

Historia, Geografía y Ciencias Sociales

EJES AJUSTE

1. La sociedad en perspectiva histórica
2. Espacio geográfico
3. Democracia y desarrollo

EJES TEMÁTICOS BC

Actitudes propias de las asignatura

Habilidades propias de las asignatura

1. Historia
2. Geografía
3. Formación ciudadana

Ciencias Naturales

EJES AJUSTE

1. Estructura y función de seres vivos
2. Organismos, ambiente y sus interacciones
3. Fuerza y movimiento
4. La Tierra y el Universo
4. Materia y sus transformaciones
6.- Habilidades del pensamiento Científico

EJES TEMÁTICOS BC

Actitudes propias de las asignatura

Habilidades de la Investigación Científica

1. Ciencias de la Vida
2. Ciencias Físicas y Químicas
3. Ciencias de la Tierra y el Universo

c) Contenidos Actitudinales. Son los aspectos culturales referidos a valores, normas y actitudes. La disposición positiva o negativa hacia las cosas y hechos es algo que se aprende y, por lo tanto, se enseña. Tradicionalmente estos contenidos se han dado en la institución, pero se han formado más parte del llamado currículo oculto que en el currículo escrito. Por ello es importante que los contenidos actitudinales se planifiquen y se expliciten como cualquier otro contenido educacional. Esto no indica que sea preciso reservar en las clases un tiempo específico para enseñar actitudes, sino que el tratamiento de cada tema requiere también esa perspectiva.

Si existen contenidos cuyo análisis y conceptualización resulta difícil, éstos son sin duda alguna, los actitudinales, y ello fundamentalmente por dos razones básicas: por un lado porque los valores y actitudes suponen la puerta de entrada de la ideología en el proceso instructivo; y por otro, por ser el sector de la Psicología Evolutiva y de la Educación en el que menos se ha avanzado y donde, por tanto, siguen existiendo múltiples perspectivas que oscurecen el proceso de clarificación.

- Las Actitudes. Son constructos teóricos que se asignan a los individuos para señalar algunas de sus características. Aunque tradicionalmente han sido descritas en términos de estabilidad casi permanente, una vez que son adquiridas y se le ha atribuido un carácter exclusivamente individual, actualmente se tiende a entenderlas como tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo en un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación. En toda actitud existen tres componentes esenciales que actúan de modo interrelacionado: un componente cognitivo, compuesto por los conocimientos y creencias que un individuo posee en un determinado momento; un componente afectivo conformado por los sentimientos y preferencias y un componente conativo formado por las intenciones y acciones.

  Las funciones psicológicas que se atribuyen a las actitudes son de carácter motivacional:

  i. Función defensiva: mediante la implementación de los mecanismos de proyección y racionalización ante los hechos, situaciones o personas que nos desagradan.
  ii. Función adaptativa: las actitudes ayudarían a alcanzar los objetivos planeados, maximizando las recompensas y minimizando las penalidades.
  iii. Función expresiva de los valores: las actitudes ayudarían a confirmar socialmente o no, la validez de los propios valores mediante el uso de las opiniones.
  i.v. Función cognoscitiva: las actitudes constituyen un modo de ordenar, clarificar y dar estabilidad al mundo cognoscitivo de un individuo.

Tanto los contenidos procedimentales y actitudinales, necesitan o están referidos a habilidades, que con la actual LGE toman mayor importancia.

Estas habilidades están descritas en la Taxonomía de Bloom.

CATEGORÍA	CONOCIMIENTO RECOGER INFORMACIÓN	COMPRENSIÓN CONFIRMACIÓN APLICACION	APLICACIÓN HACER USO DEL CONOCIMIENTO	ANÁLISIS (ORDEN SUPERIOR) DIVIDIR, DESGLOSAR	SINTETIZAR (ÓRDEN SUPERIOR), REUNIR, INCORPORAR	EVALUAR (ÓDEN SUPERIOR) JUZGAR EL RESULTADO
Descripción Las habilidades que se deben demostrar en este nivel son:	Observación y recordación de información; conocimiento de fechas, eventos, lugares; conocimiento de las ideas principales; dominio de la materia.	Entender la información; captar el significado; trasladar el conocimiento a nuevos contextos; interpretar hechos; comparar, contrastar; ordenar, agrupar; inferir las causas predecir las consecuencias.	Hacer uso de la información; utilizar métodos, conceptos, teorías, en situaciones nuevas; solucionar problemas usando habilidades o conocimientos.	Encontrar patrones; organizar las partes; reconocer significados ocultos; Identificar componentes.	Utilizar ideas viejas para crear otras nuevas; generalizar a partir de datos suministrados; Relacionar conocimiento de áreas diversas; predecir conclusiones derivadas.	Comparar y discriminar entre ideas; dar valor a la presentación de teorías; escoger basándose en Argumentos razonados; verificar el valor de la evidencia; reconocer la subjetividad.
Que Hace el Estudiante	El estudiante recuerda y reconoce información e ideas además de principios aproximadamente en misma forma en que los aprendió.	El estudiante esclarece, comprende, o interpreta información en base a conocimiento previo.	El estudiante selecciona, transfiere, y utiliza datos y principios para completar una tarea o solucionar un problema.	El estudiante diferencia, clasifica, y relaciona las conjeturas, hipótesis, evidencias, o estructuras de una pregunta o aseveración.	El estudiante genera, integra y combina ideas en un producto, plan o propuesta nuevos para él o ella.	El estudiante valora, evalúa o critica en base a estándares y Criterios específicos.
Ejemplos de Palabras Indicadoras	- define - lista - rotula - nombra - identifica - repite - quién - qué - cuando - donde - cuenta - describe - recoge - examina - tabula - cita	- predice - asocia - estima - diferencia - extiende - resume - describe - interpreta - discute - extiende - contrasta - distingue - explica - parafrasea - ilustra - compara	- aplica - demuestra - completa - ilustra - muestra - examina - modifica - relata - cambia - clasifica - experimenta - descubre - usa - computa - resuelve - construye - calcula	- separa - ordena - explica - conecta - divide - compara - selecciona - explica - infiere - arregla - clasifica - analiza - categorizar - compara - contrasta - separa	- combina - integra - reordena - substituye - planea - crea - diseña - inventa - ¿que pasa si? - prepara - generaliza - compone - modifica - diseña -plantea hipótesis - inventa - desarrolla - formula - reescribe	- decide - establece gradación - prueba - mide - recomienda - juzga - explica - compara - suma - valora - critica - justifica - discrimina - apoya - convence - concluye - selecciona -establece rangos - predice - argumenta

El conjunto de actitudes de un individuo, siempre presenta un cierto grado de coherencia, que en ningún caso, han de poseer un carácter estático. Según Kelman, citado por García (1993), el cambio de actitud tiende a producirse cuando un sujeto se encuentra ante una discrepancia entre su actitud y una nueva información, pudiendo adoptar tres formas: entre la actitud propia y una información de la realidad; entre aquélla y las actitudes de otras personas y entre la actitud y la propia acción.

- Los Valores. La sociedad, además de necesitar que sus miembros jóvenes posean contenidos conceptuales, procedimentales y actitudes, precisa que éstos asuman los valores básicos que sustentan a la misma, con un fin claramente reproductivo. Éstos constituyen el segundo elemento de los llamados contenidos actitudinales. Se pueden definir los valores como principios éticos con respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso emocional y que emplean para juzgar las conductas (García, 1993)

  En nuestra sociedad los valores más relevantes a impulsar tienen que ver, por un lado, con los propios de las sociedades democráticas, y por otro, con los del modelo de hombre que pretende impulsar.

- Las Normas. Además de las actitudes y los valores, la institución ha de promover el respeto y uso de los patrones de conducta que son compartidos por el grupo social al que pertenece. Las normas, se constituyen por tanto en “reglas o modelos”, según las cuales, se puede hacer un juicio de valor o dar cuenta del funcionamiento de un sistema.

  Según García (1993) el aprendizaje de las normas o reglas del grupo social sigue un proceso con tres fases básicas:

  i. Fase de aceptación de las imposiciones sociales que supone toda norma, que tiene lugar en las primeras edades escolares. El alumno no pone en cuestión dichas normas, simplemente las acepta.
  ii. Fase de conformidad, que conlleva ya un cierto grado de reflexión y de conformidad con las reglas del grupo, aunque puedan mantenerse actitudes de rechazo a las mismas.
  iii. Fase de internalización, en la que los sujetos dejan de cuestionar sistemáticamente las reglas para aceptarlas como elementos de la organización básica del grupo.

  En la Educación Media, el trabajo con los estudiantes ha de tener como referencia fundamental la interiorización de las normas, mediante la participación directa del alumnado en su elaboración, discusión y toma de decisiones ante los distintos problemas respecto a su incumplimiento que pudieran plantearse.

  El Sistema Educativo actual plantea como necesarios dos cambios en la enseñanza de los contenidos actitudinales:

  - Que se incorporen de manera explícita las actitudes, valores y normas propios de las

sociedades democráticas y de la autonomía personal (intelectual y afectivo-emocional). En este sentido, es desde el Proyecto Educativo Institucional que deben emanar los valores y actitudes a formar, y es en el Manual de Convivencia donde, con un espíritu eminentemente formativo, deben explicitarse las normas que regularan el quehacer dentro de la institución.

- Que esos contenidos no se planteen como contenidos separados de los demás, sino en estrecha relación con conceptos y procedimientos, generándolos a partir de las materias concretas. De lo anterior, se desprende la importancia de que al planificar cada docente, intencione la vivencia de este tipo de contenido, a través de las diversas experiencias de aprendizaje.

Realice ejercicio n° 2

CLASES 05

3. ¿CUÁNDO ENSEÑAR? SECUENCIACIÓN DE LAS INTENCIONES EDUCATIVAS (Lógica y Psicológica de los Contenidos)

Esta pregunta tiene estricta continuidad con la pregunta de ¿qué enseñar?, la que poco a poco iremos respondiendo en la medida que avancemos en el texto.

3.1. La Secuenciación de Objetivos de aprendizaje y Contenidos

Una vez realizada la selección de objetivos y contenidos es necesario ordenarlos o secuenciarlos. Es en este proceso que surgen las siguientes interrogantes ¿Cuál de estos objetivos debe ser previo y cuál posterior?, ¿Por dónde se debe iniciar la enseñanza?

Un ejemplo que clarifica la idea de secuenciación, es el planteado por Rodríguez y que corresponde a la posible secuencia de las operaciones matemáticas elementales.

“La secuencia convencional en que se enseñan operaciones matemáticas suele establecer el orden siguiente: suma, resta, multiplicación, división y radicación (raíces).

Es importante, no confundir el orden en que se enseñan, con el orden en que se resuelven los ejercicios combinados, en los cuales siempre se comienza con: paréntesis, potencias o raíces, multiplicaciones, divisiones, sumas y finalizamos con las restas.

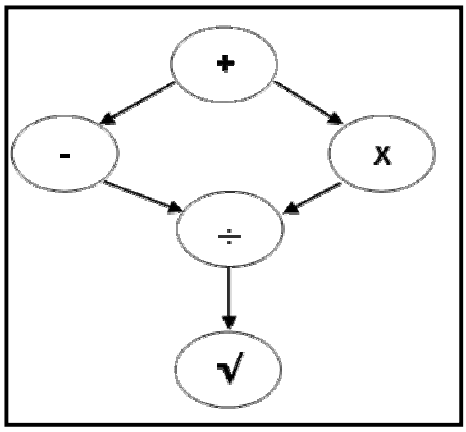
La experiencia pareciera aconsejar seguir esta secuenciación ya marcada desde siempre.

Pero el análisis de las relaciones informativas, la consideración de los prerrequisitos informativos para pasar de una a otra puede presentar algunas alternativas.

Parece que la suma debe ser previa a todas. Las restantes operaciones exigen que se posea la información, e incluso la mecánica, de la suma como paso previo. Así, la suma se transforma en el prerrequisito para la resta y también para la multiplicación.

Resta y multiplicación no se exigen mutuamente. Pero sí son necesarias las dos para efectuar y enseñar las divisiones. Por tanto, resta y multiplicación son un prerrequisito para la división. Finalmente, la división es necesaria para el cálculo de la raíz cuadrada.

Podemos señalar una relación entre las informaciones que quedaría recogido en el siguiente esquema:



Este esquema permite efectuar una reordenación, una secuenciación de los objetivos/contenidos de las operaciones matemáticas. A partir del mismo podemos constatar que no existen razones para realizar otra posible secuencia de contenidos al modelo de secuencia tradicional:

Suma → Resta → Multiplicación → división → Raíz Cuadrada.

Cabría oponerle otra secuenciación igualmente lógica que fuera la siguiente:

Suma → Multiplicación → Resta → división → Raíz Cuadrada.

Se trata de dos alternativas posibles de una misma serie de informaciones. Dos secuencias alternativas susceptibles de ser desarrolladas en torno a los mismos objetivos" (Sáenz, 1994:165)

"Cuándo enseñar", es establecer la secuencia de los objetivos de aprendizajes o contenidos y el momento en que se introduce un nuevo aprendizaje. En esta tarea, es fundamental que los profesores se pongan de acuerdo en torno a los criterios que primarán para dicha secuenciación. El paso siguiente, es establecer la secuencia o progresión interna en la que se irán trabajando los grandes núcleos de contenido, haciendo una previsión general sobre su temporalización que permita planificar de manera equilibrada los períodos adjudicados en cada caso, previsiones que tendrán que ir revisándose y concretándose de manera más ajustada a la realidad a lo largo del curso.

Es pertinente destacar, que si bien es cierto que se establecen secuencias, esto no quiere decir que todos los profesores deban trabajar de la misma forma sus unidades. Por ejemplo, una vez establecido un acuerdo del momento dentro de la secuencia del curso en el que debe trabajarse "la energía", las unidades didácticas concretas pueden organizarse de manera muy distinta: mediante una unidad de calefacción y refrigeración; en torno al estudio de los recursos naturales; a través del uso de la energía en el ámbito doméstico; en un tema sobre energías tradicionales y alternativas, o bien, en una unidad sobre trabajo y energía mecánica.

Al momento de realizar esta organización y secuenciación de contenidos, hay que prestar especial atención a aquellos contenidos para los cuales se sabe, por la experiencia, que una secuencia concreta, resulta más aconsejable que el uso de otra, o bien, aquellos contenidos que se abordan mejor desde más de un área.

2.1.1. Criterios a Tener Presente al Momento de Establecer la Secuencia[1]

Al momento de secuenciar y de organizar los contenidos entre sí, y con el objetivo de favorecer los aprendizajes significativos, conviene tener en cuenta una serie de criterios como los siguientes:

- Pertinencia con el desarrollo evolutivo y los aprendizajes previos de los estudiantes
  En este aspecto se debe procurar establecer un nivel de aprendizaje que respete el principio de distancia óptima entre lo que el estudiante sabe y lo que puede aprender, para evitar la perdida de tiempo, volviendo a contenidos o habilidades que ya posee, pero también para no presentar aprendizajes que se alejen demasiado de sus posibilidades reales de comprensión.

- Coherencia con la lógica de las disciplinas a las que pertenecen los contenidos de aprendizaje.
  Los contenidos o habilidades que se desean que los estudiantes lleguen a aprender, o

desarrollar pertenecen a diferentes ámbitos disciplinares que poseen una determinada lógica interna y cuya evolución se explica por una serie de rasgos metodológicos propios que han permitido ir generando conocimiento. Estas redes de contenido, deben tenerse en cuenta a la hora de establecer secuencias para respetar las relaciones, tanto de jerarquía como de dependencia mutua, que existan entre sí.

- Elección de un tipo de objetivo de aprendizaje, habilidad o contenido como eje vertebrad de la secuencia
  "Dependiendo de la naturaleza del área que se esté secuenciando, puede ser más conveniente, elegir un tipo u otro de contenidos para establecer en torno a él la progresión del aprendizaje". Por ejemplo, áreas como las de Lenguaje y Comunicación, Educación Física o Educación Tecnológica, pueden ser organizadas más fácilmente a partir de contenidos procedimentales, en cambio Ciencias Naturales o Historia, Geografía y Ciencias Sociales pueden estructurarse muy bien tomando como eje vertebrador los conceptos.

- Delimitación de las ideas eje.
  Dentro de cada sector o subsector de aprendizaje, es necesario, al momento de realizar la organización y secuenciación, elegir ideas claves a partir de las cuales se pueden organizar los restantes contenidos. Lo anterior, con el propósito de mantener la coherencia y congruencia entre éstos.

  Las ideas claves deben sintetizar los aspectos fundamentales que se quiere enseñar. Pueden seleccionarse directamente ideas que aparecen en el currículum oficial, o bien, crearse otro tipo de agrupaciones que resulten más familiares a los profesores y que permitan la reflexión; esto siempre y cuando los contenidos apunten al logro de los Objetivos Fundamentales Transversales.

- Continuidad y progresión
  Este criterio hace recordar los fundamentos psicopedagógicos. La propuesta es que los contenidos deben ordenarse de modo tal que exista una continuidad a lo largo de los estudios de los estudiantes, dentro del ciclo correspondiente (Prebásica, Básica o Media), esto permitirá relacionarlos y progresar adecuadamente, retomando cada nuevo aprendizaje, desde donde se quedó anteriormente.

  El conocimiento se está construyendo siempre. Lo anterior, supone aproximaciones sucesivas a los contenidos, reelaborando lo que ya se sabe, posibilitando la construcción de conocimientos en forma progresiva, más complejos y ajustados a la realidad.

- Equilibrio
  Al elaborar la secuencia de objetivos de aprendizajes, habilidades hay que tener presente que los distintos tipos de contenidos y capacidades tengan una ponderación adecuada, es decir, manteniendo el equilibrio dentro currículo. De allí la importancia de la existencia del trabajo en equipo del profesorado, el que ahorra energías y permite

establecer secuencias de calidad y equilibradas.

- Interrelación
  Este criterio guarda relación con la necesidad de que los diferentes tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) estén integrados entre sí en la secuencia que se establezca. En la práctica puede ocurrir que en un primer momento se deban analizar por separado, sin embargo, como paso siguiente y necesario deben relacionarse para asegurar el tratamiento de todos durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

- Presencia de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT)

  Este tipo de objetivos se han incorporado de forma explícita en el Marco Curricular, lo cual reafirma la preocupación por la formación de la persona. Por lo tanto, al elaborar las secuencias hay que asegurarse que los OFT queden recogidos adecuadamente.
  Con la puesta en Marcha de la LGE, los OFT se mantienen vigentes solo serán reorganizados. Buscando además y como es declarado en el nuevo marco curricular la explicitación de las actitudes y hábitos a trabajar en cada asignatura, durante todo el ciclo básico, junto a las habilidades y conocimientos.

Finalmente, dentro de esta sección, hay que aclarar que establecer una secuencia no es sólo ordenar los contenidos, también hay que organizar los tiempos que se destinarán al tratamiento de los mismos.

Realice ejercicio n° 3

CLASE 06

4. ¿CÓMO ENSEÑAR?
(Actividades, Metodología, Recursos, Agrupamientos)

El Marco Curricular, como ya se ha expuesto, explicita los Objetivos de aprendizaje para la Educación chilena. Este Marco prescriptivo, sin embargo, da amplia libertad para que los establecimientos educacionales tomen las decisiones en cuanto a:

- Principios metodológicos
- Opciones metodológicas de cada sector y subsector
- Criterios para el agrupamiento de los estudiantes
- Organización de los tiempos y de los espacios
- Selección y criterios de uso de materiales y recursos didácticos.

Por otra parte, en diferentes documentos se exponen ideas propuestas en torno al tipo de enseñanza a entregar. No hay una definición formal respecto de la enseñanza, sin embargo, se puede inferir que es de carácter constructivista y que el currículum es ecléctico, recogiendo los aspectos más positivos de cada una de las concepciones curriculares.

De acuerdo a lo expuesto, en esta sección se realizará una revisión de los diferentes aspectos que hay que considerar al momento de tomar decisiones en relación de cómo enseñar.

4.1. Respecto de los Principios Metodológicos Generales

Según Pérez (1994) "...los métodos se vienen a configurar como el "modo" en que se vertebran, organizan, y relacionan los objetivos–contenidos y actividades, representando un proceso decisional que no se podrá hacer al margen de lo que conlleva la selección de esos otros componentes del currículum, especialmente los que hacen referencia a las actividades, ya que estas son las configuradoras de las experiencias de aprendizaje".

El mismo autor plantea que el método no se restringe a técnicas o procedimientos concretos de trabajo para llevar a cabo ciertas actividades. Por el contrario, el profesor debiera buscar aquellas estrategias que atiendan a las necesidades de los estudiantes y que logren una buena adquisición de los objetivos de la enseñanza. La verdadera búsqueda debiera perseguir el disponer de una variedad metodológica para afrontar las múltiples y variadas situaciones con las que se va a encontrar en la práctica.

Pérez presenta la clasificación más habitual de las técnicas de trabajo intelectual, la que se reproduce a continuación.

A. *"En función del tipo de actividad intelectual:*

- Inductivas: observación, experimentación, comparación, abstracción, generalización, etc.
- Deductivas: aplicación, demostración, realización, etc.
- Analíticas: clasificación, división, ordenación, etc.
- Sintéticas: conclusión, resumen, definición, etc.

B. *Por el significado de las tareas y lo que implican.*

- Observar: contacto directo del alumno con los hechos y acontecimientos.
- Experimentar: observaciones realizadas sobre fenómenos diseñados, provocados y controlados.
- Aplicar: es la derivación consecuente de principios o generalizaciones a situaciones o hechos concretos y singulares.
- Generalizar: se trata de extender las conclusiones o resultados obtenidos de situaciones concretas a otras de la misma naturaleza.

- Abstraer: operación de elaboración conceptual que consiste en aislar o separar una parte del todo, reteniendo los caracteres generales de una clase de objeto.
- Demostrar: pasar de una conclusión de verdad o juicio a otra, con la condición de que ésta sea consecuencia obligada de aquella.
- Clasificar: es establecer una relación de orden al objeto de comprender un todo. La relación de orden viene dada por una división que establece criterios de comparación y agrupamiento.
- Ordenar: establecer y aplicar un criterio de disposición o sucesión de las cosas atendiendo a todas o alguna de sus propiedades o atributos.
- Dividir: diseccionar un todo de acuerdo con sus partes constituyentes.

- Concluir: implica ordenar y dar sentido integrador a una totalidad de elementos variados y dispersos.
- Resumir: es articular una totalidad de aspectos que definen un hecho en una unidad breve, coherente y significativa.
- Definir: señalar los límites conceptuales de un ente con respecto a los demás".

CLASE 07

Existe, por otro lado, una serie se razones que justifican la diversidad metodológica. Algunas de ellas son:

- Todos los estudiantes son diferentes, por lo tanto, aprenden de formas distintas y también en situaciones diversas.

- Cada disciplina (representada en nuestro caso por los subsectores o módulos) trabaja de acuerdo con determinada estrategia o la combinación de varias de ellas.

- Los diferentes objetivos del currículum exigen ser abordados desde distintos enfoques.

- El estilo cognitivo, las aptitudes y las concepciones de cada profesor determinan de algún modo la eficacia de las estrategias.

- Las variables de contexto condicionan la eficacia de las diversas estrategias.

En definitiva, no existe una estrategia o planteamiento metodológico mejor que otro, sino que cada situación, estudiante y/o contexto exigen la combinación de diferentes estrategias.

Como se mencionó recién, el método ha de acomodarse y responder a diferentes variables, que son las siguientes:

- El Proyecto Educativo Institucional (PEI), logrando a través del método utilizado dar respuesta al ideal de educación formulado por la unidad educativa.

- El estudiante y sus necesidades. La consideración del estudiante es una exigencia para desarrollar una enseñanza eficaz que parte del desarrollo afectivo para hacerlo avanzar a través de la zona de desarrollo próximo, planteada por Vygotsky.

- Los contenidos. El método está condicionado por el contenido. Cada disciplina tienen sus características y, por lo tanto, la necesidad de unos métodos por sobre otros.

- El profesor es determinante en los planteamientos metodológicos. Es el quién reflexivamente define su propio modelo de acción profesional, por tanto, decide qué métodos son los que mejor pueden ser desarrollados.

- El contexto plantea, día a día, nuevos desafíos. Se debe responder a ellos innovando y planteando estrategias que rompan con la rutina, además se ve en la obligación de buscar nuevas alternativas.
- Recursos. La presencia o ausencia de éstos, determinan de algún modo el método a utilizar.

- Espacio–Tiempo. Esta variable incide directamente en la elección de métodos. Dependiendo del espacio de tiempo de que se dispone será la estrategia a utilizar.

Respecto de cómo se clasifican los métodos, Pérez (1994) expone que es complicado poder hacerlo, pues estos presentan múltiples dimensiones y con fronteras no precisas. El autor cree necesario hacer un proceso de sistematización de los distintos planteamientos metodológicos que orientan el proceso de enseñanza aprendizaje. La propuesta considera ejes que se mueven entre dos polos, estos son:

i. Logocentrismo–paidocentrismo. Por un lado, se define una concepción de la enseñanza centrada en la materia objeto de estudio, por otro, que el estudiante se convierta en el centro de toda acción pedagógica, detectando y resaltando las características propias del alumno en su infancia que se han de potenciar al máximo.

ii. Individualización–Socialización. En esta antinomia se trata de definir si se ha de dar primacía al sujeto como ente individual sobre el grupo o a la inversa, es decir, que sea la comunidad la que disponga de prevalecía sobre el individuo por ser el grupo el que facilita que el individuo pueda hacerse humano.
En las propuestas que atienden a la individualización encontramos los siguientes representantes: Decroly, Montessori, Manheim, el IPI de la Universidad de Pittsburg, el Plan de Flanagan, el sistema Winnetka de Washbourne, Dottrens, Fernández Huerta, por mencionar algunos.
Preocupaciones que se presentan frente a la individualización es que debido a la

universalización de la educación se torna dificultoso adaptar programas, materiales y actividades a la heterogeneidad de estudiantes con sus necesidades, intereses, ritmos y capacidades individuales.
En la enseñanza socializada los fundamentos se encuentran en los modelos políticos sociales de Marx, la pedagogía social de Dewey y Durkheim que han sido desarrollados con la intención de aumentar la participación de los estudiantes y disminuir la de los profesores.

Algunos trabajos desarrollados en esta perspectiva son: Coussinet con el método de trabajo por equipos, las escuelas de trabajo de Kerchensteiner y de Blonsky, revalorizando el papel de la sociedad sobre el del individuo y de ligar la educación de éste al trabajo, con el propósito de producir y ofrecer una formación polivalente. Las técnicas Freinet, el Método de Proyectos de Kilpatrick, la Comunidad Escolar de Petersen (Plan Jena), las Cooperativas escolares de Profit, la Dinámica de Grupos de Lewin, la Pedagogía de la liberación de Freire, siguen la misma línea de socialización del individuo.

iii. Directividad -no directividad.
Las características de la directividad son las de la enseñanza tradicional. Es el profesor quien asume el rol protagónico, orientando, controlando, definiendo desde los objetivos hasta aspectos disciplinarios, de orden, secuencias y resultados.
La no directividad tiene sus raíces en el psicoanálisis, se basa en principios rogerianos de la no directividad y apunta básicamente al yo y a las experiencias del individuo. Según Pérez, “Pretende favorecer el desarrollo de capacidades cognitivas más abstractas y creativas, y al mismo tiempo el desarrollo de aptitudes que desarrollen la iniciativa personal, la capacidad de resolver problemas, el trabajo colaborativo, etc. En este modelo el papel del profesor es de orientador de las propuestas de los propios alumnos, tratando de clarificar sus sentimientos, iniciativas, etc. Atiende sus demandas en lo que respecta al desarrollo del currículum, sobre todo en los contenidos y en las metodologías”.

Cabe destacar que entre los polos analizados no se producen oposiciones sino que complementación. Por ejemplo, si una propuesta es socializadora, presenta trabajo cooperativo, desarrolla un aprendizaje creativo el cual puede ser grupal o individual.

La enseñanza directiva ha sido bastante cuestionada, sin embargo, hay momentos que sólo a través de esta modalidad se obtienen los resultados esperados, este es el ejemplo de la memorización y comprensión.

Con los aportes de Ausubel y Mayer la enseñanza directiva pasa a ser también significativa al basarse en los organizadores previos, las estructuras cognitivas de los estudiantes y los materiales de aprendizaje

En un polo opuesto a la enseñanza directiva se encuentra el aprendizaje por

descubrimiento, el cual promueve la autonomía, capacidad investigadora, actitud crítica y reflexiva. El profesor asume un rol secundario, preocupándose por un clima adecuado para las experiencias de aprendizaje. Claro está que la enseñanza por descubrimiento no es un sólo método, por el contrario, en ella se conjugan una serie de estrategias de acuerdo a las circunstancias, materiales y subsectores de que se trate.

Con los aportes de Piaget (psicología genética) se funda un nuevo orden. Las notas características son la construcción subjetiva de significados y la actividad como base para el desarrollo cognitivo.

Un aspecto que merece un tratamiento aparte es la investigación como método en la actividad didáctica. La trayectoria que ha seguido esta temática parte con el verbalismo pedagógico, hasta llegar en la década del sesenta e inicio de los setenta, al concepto de principio de actividad, el que sustenta que ésta debe estar impulsada por la intencionalidad y la racionalidad, en la que tanto o más que la acción lo que importa es la actitud, compromiso personal del sujeto con su propio perfeccionamiento. La actividad no se refiere a algo visible, sino por el contrario, a algo interno, interesado, motivado y estimulante.

CLASE 08

Para desarrollar una enseñanza activa hay que considerar una serie de aspectos para los estudiantes y para los profesores. Según Pérez estos criterios son:

“En relación al alumno:

- Establecer situaciones que motiven – interesen al alumno, que le supongan enfrentarse a al resolución de problemas. Tienen que generar ciertos niveles de tensión emotivo – mental que no implique ansiedad, pero tampoco pasividad.

- Presentar situaciones problemáticas abiertas, que inciten a la creatividad, a las soluciones imprevistas más que a resultados previstos y determinados.

- Es necesario conocer muy bien al alumno, sus intereses, necesidades, aptitudes y actitudes, pues no será posible darle las oportunidades anteriormente propuestas sino partimos de su realidad contextual. Menos aún si partimos de la idea que todo el grupo del aula es uniforme.

- El alumno ha de tomar parte activa en la valoración y crítica de su propio hacer, de sus procesos, actitudes, resultados obtenidos, etc. Deberá asumir con compromiso la tarea de su autoevaluación.

- Para facilitar el proceso de autoevaluación, los conocimientos, los problemas, las técnicas y los recursos deben estar muy relacionados con la vida real en la que se

desenvuelve el alumno.

- Las técnicas que se vayan desarrollando deberán estar orientadas a facilitar la autonomía del alumno y no la dependencia.

- Las actividades deben estar orientadas a satisfacer todas las dimensiones de la formación integral de los alumnos; dentro de ellas las más académicas también encuentran su justificación. Hay peligro real de renunciar a éstas en determinadas situaciones problemáticas.

- En este sentido, la planificación educativa debe incorporar el principio de la actividad y de la investigación educativa, sin romper un todo curricular, concebido el currículum de forma holística e integrada sin que aparezcan flecos o programas superpuestos que no respeten este principio.

- La planificación habrá de orientarse más a diseñar los contextos y las actividades de los alumnos que las del propio profesor".

También se plantean algunos criterios en relación al profesor los que se presentan a continuación:

- "El profesor no ha de ser el único informador, sino que deberán de existir otros tipos de fuentes, incluso contradictorias en alguna medida, de acuerdo con los niveles formativo – informativos y discriminatorios de los alumnos.

- De igual modo, el profesor tiene que abandonar los roles clásicos de informador, poseedor de la verdad, poder, etc.

- Dada su ascendencia sobre los alumnos (conocimiento, experiencia, modelo, etc.) deberá limitar su influjo tanto intencional como oculto.

- El profesor es un elemento cualificado que da ciertas garantías a los procedimientos en cuanto a criterios de relevancia, rigor, fuentes de información, etc., pero sin entrar en la orientación definitiva de las soluciones, modelos o marcos teóricos.

- El profesor tiene como tarea fundamental preparar las condiciones en las que se va a desarrollar una tarea colectiva o individual pero en las que adquieren pleno significado los contextos (escenarios), los problemas (las temáticas) y los procedimientos" (Pérez, 1994).

Es en este contexto donde el método de investigación cobra vital importancia. Al trabajar con este método hay que contemplar la aplicación de una metodología científica y en este plano es Bunge, citado por Pérez, quien presenta las etapas para llevarla a la práctica,

algunas de ellas son:

- Parte este método por la definición del problema. En esta etapa se formulan preguntas bien planteadas y ciertas.

- En segundo término, se definen las hipótesis fundamentales de modo que sean contrastables en la experiencia.

- Luego de haber formulado las hipótesis se deben definir las técnicas de contrastación, verificar y establecer conclusiones.

- Enseguida, se definen los ámbitos de hipótesis, la validez y fiabilidad de las técnicas.

- Por último se definen nuevos problemas como consecuencia inmediata de los resultados de la investigación o ciclo investigador.

Otro modelo de problemas es el propuesto por Fernández Huerta en Pérez. La secuencia la siguiente es:

i. Reconocer, crear, definir el problema. Atiende a situarse en las necesidades del estudiante. Tienen que ver con la innovación acción.

ii. Comprender y analizar el problema. Deberá responder a diferentes preguntas: qué, cuándo, cómo, dónde, con qué, para qué resolver, etc.

iii. Buscar información pertinente. Informaciones, comportamientos, actitudes, destrezas.

iv. Construir las alternativas con el fin de establecer qué vías diferentes nos pueden llevar al resultado final. ¿Quedan otras alternativas?

v. Análisis y sugerencias para la decisión. Dice relación con los recursos que se requieren para implementar cada alternativa, llámese personas, tiempo, dinero, materiales. También se refiere a los beneficios que se obtendrán a los obstáculos que se pueden presentar y la manera de aminorarlos.

vi. Evaluación y selección de la mejor opción. En este sentido se refiere a la elección del criterio que prevalecerá en la toma de decisiones.

vii. Decisión resolutiva razonada. Una vez tomada la decisión ¿qué tácticas se utilizarán? ¿qué responsabilidad tendrán los participantes y en qué grado? ¿cuándo se empieza?

viii. Organización, desarrollo, discusión y evaluación final. En esta etapa se verifica si se han logrado los objetivos y en qué medida. También se analizan los pasos que han sido más útiles. ¿Es necesario redefinir el problema? ¿Se pueden establecer

generalizaciones? ¿Qué nuevos problemas se derivan de los resultados obtenidos?

Hoy en día el mundo globalizado plantea una serie de exigencias al quehacer docente, una de ellas es el fomento de la creatividad, la dimensión crítica y reflexiva en los estudiantes. Es por esta razón que el profesor al momento de realizar sus programaciones, debe incorporar de modo explícito la enseñanza de la Creatividad.

La creatividad apunta a proponer nuevas soluciones, descubrir e inventar. A continuación se presentan los principales factores que guardan relación con la creatividad:

- "Fluidez o productividad. Es la capacidad de proponer para cada problema distintas soluciones.

- Originalidad. Capacidad de dar soluciones ingeniosas, fuera de lo vulgar y de lo corriente. Algunos de los adjetivos que la pueden calificar son los de nuevo, distinto, diverso, singular, imaginativo, inusual, etc.

- Elaboración. Capacidad para reconstruir, diseñar nuevos modelos, relacionar distintas técnicas, etc.

- Sensibilidad. Capacidad para detectar problemas y redefinir objetos, darle usos distintos a lo habitual".

Las Técnicas didácticas

Constituyen el conjunto de estrategias que se viven en el proceso de enseñanza aprendizaje. Existen variadas clasificaciones y de algún modo ya se ha hecho mención de aquello. Una clasificación clásica en la literatura pedagógica es:

- De acuerdo a la naturaleza de la actividad que demanda al alumno. En este caso se concretan en las actividades inductivo – deductivas y en las analítica – sintéticas. Los conceptos que se desarrollan son: observación, experimentación, abstracción, generalización, definición, aplicación, demostración, división, resumen, clasificación, conclusión, y otras.

- De acuerdo a la interacción y participación profesor – alumno. En este caso se dispone de:

  - La técnica expositiva que corresponde a la tradicional lección magistral, sin embargo, es posible encontrar otros tipos de exposición que son menos monologizantes y más activos. En este caso hay que cuidar mucho la preparación de la exposición.

  - Experiencial. Se puede levar a cabo con la observación y también con la provocación controlada.

- Comentario de texto. Esta técnica se utiliza normalmente en el proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo, no se aprecia mayor inversión en prepararla.

- El interrogatorio. Esta técnica es de uso habitual en el proceso y en cualquiera de sus etapas, incorporando modificaciones en su aplicación.

• Por el tipo de exigencias organizativas del alumnado y su agrupamiento. En este caso existe una bibliografía abundante y rica en aportaciones al respecto. Algunos ejemplos son:

  - La comisión. Un grupo estudia un tema y lo expone al resto del grupo.

  - La lluvia de ideas. Corresponde a la exposición rápida de ideas por parte de los integrantes de un grupo, sin que estas sean analizadas. Lo positivo es que permite la participación de todos los miembros del grupo en un breve período de tiempo.

  - Philips 66. En esta técnica se reúnen seis grupos de trabajo con seis integrantes cada uno por un espacio de tiempo de seis minutos. Al final de este tiempo cada equipo presenta sus conclusiones. También permite recoger la opinión de muchas personas al mismo tiempo.

  - Mesa redonda. Se plantea un tema y un grupo de expertos dirigidos por un moderador debaten en torno a el. Cada integrante tiene distintos puntos de vista. Al final del debate el auditorio puede participar.

  - Panel. Se lleva a cabo igual que la mesa redonda, sin embargo, no es necesario tener divergencias en los planteamientos ya que el objetivo aquí es profundizar sobre un tema.

  - Cuchicheo. Diálogos simultáneos de dos, se discute un tema o problema emergente.

  - Foro. Un grupo en forma simultánea, discute de modo informal respecto de un tema. Se siguen una serie de reglas y se requiere de un coordinador.

  - Discusión de gabinete. Un grupo de personas capacitadas analizan un tema hasta llegar a la mejor solución.

  - Estudio de casos. El equipo se especializa en el análisis profundo de un caso con el propósito de extraer conclusiones.

  - Proyectos. Los equipos que conforman un grupo formulan un proyecto con el cual puedan dar respuesta a una necesidad.

  - Simposio. En este caso un equipo de expertos analiza un mismo tema desde

diferentes perspectivas, ante un grupo.

- Como ya se ha indicado las posibilidades en este sentido son inagotables y además se pueden ir combinando de acuerdo a los requerimientos.

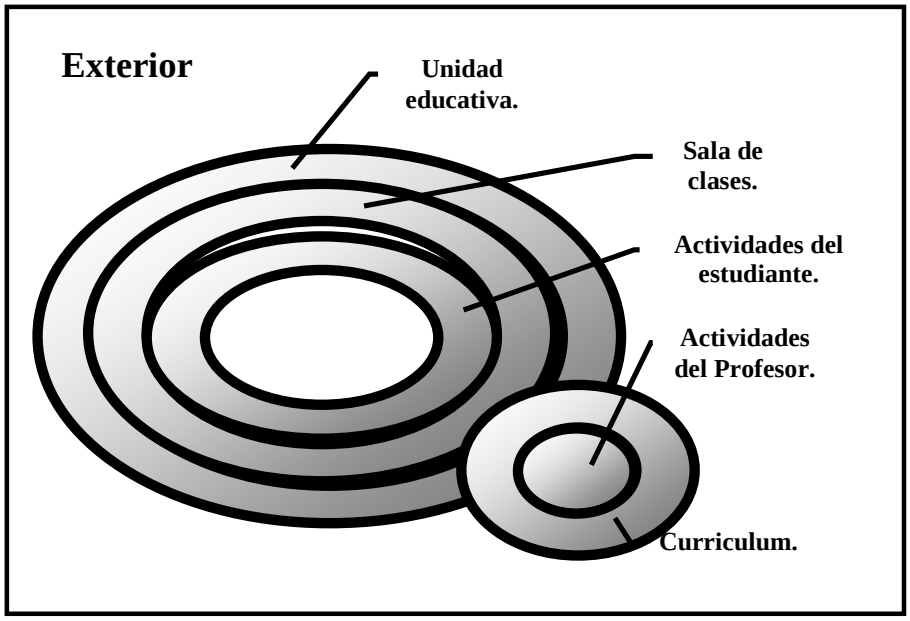
Todo esto nos lleva a lo que plantean las nuevas Bases Curriculares de la LGE, en las cuales propone desarrollar el pensamiento de los estudiantes a través de la explicitación y progresión de las habilidades específicas de cada asignatura, detalladas por nivel.

Realice ejercicio N° 4

CLASE 09

4.2. Respecto de las Actividades

En el siguiente diagrama se grafican, de algún modo, las relaciones existentes entre las actividades de alumnos y docentes respecto del currículum, de la unidad educativa y del contexto.



El tiempo de la clase se completa básicamente con actividades y de esfuerzos por mantener un orden social dentro del horario escolar, bajo una forma de interacción entre profesores y estudiantes.

Según Gimeno Sacristán, un currículum se justifica en la práctica por los anhelados logros educativos, los que dependen de las experiencias de los estudiantes en la sala de

clases, condicionados por la estructura de actividades que cubren su tiempo de aprendizaje. Por otra parte, la actividad o tarea, es el elemento intermedio entre las posibilidades teóricas que marcan el currículum y los efectos reales del mismo. Sólo a través de las actividades que se desarrollan se puede analizar la riqueza de un determinado planteamiento curricular en la práctica.

El currículum aterriza en las actividades preparadas y planificadas para los estudiantes. La sala de clases se configura entonces, como el microsistema más inmediato definido por diversos aspectos, entre ellos, las actividades.

Existen actividades muy distintas, de diverso grado de complejidad y duración. Dentro de las más amplias caben otras más sencillas y específicas a modo de sub -unidades. La práctica de la enseñanza se puede visualizar como una secuencia ordenada de tramos de actividad con un cierto sentido, segmentos en los que puede apreciarse un entramado jerárquico de actividades, incluidas unas en otras, que contribuyen a dar un sentido unitario a la acción. Existe gran diversidad de actividades, sin embargo, hay algunas que tienen carácter marco, puesto que exigen tareas menores cuyo significado psicológico y educativo para el estudiante ha de verse en relación con el sentido unitario que presta la actividad global. Algunos ejemplos son: preparar un informe, realizar experimentos, confeccionar un periódico, etc.

Las actividades formales son aquellas que institucionalmente se piensan y estructuran al momento de planificar, para conseguir las finalidades de la institución y del currículum. No son exigencias para el estudiante que carezcan de contenido y finalidad. Tampoco son las únicas actividades, pero si las más sustanciales. Su complejidad estará determinada por la propia complejidad de los fines que se persigan. Finalidades ricas en contenidos reclamarán actividades complejas; actividades simples sólo sirven a finalidades simplificadas.

Por otro lado, también hay que señalar que una actividad no es algo instantáneo, desordenado y desarticulado, por el contrario requiere de un orden interno que debe preverse, puesto que se inserta en un esquema preconcebido y en un tiempo determinado.

El desarrollo de una actividad organizada al interior del aula, durante el tiempo en que transcurre la clase, le da la característica de ser un esquema didáctico, regula la interacción de los estudiantes con los profesores, aborda los objetivos y contenidos de un área curricular, plantea la forma cómo deben acontecer los hechos en el transcurso de la clase. Las actividades son reguladoras de la práctica y en ellas se expresan y conjugan todos los factores que la determinan.

Gimeno Sacristán presenta una tipología de tareas o actividades atendiendo a los procesos cognitivos que en ellas se realizan. Se presenta a continuación la clasificación completa:

a. “Tareas de memoria, en las que se espera de los alumnos que reconozcan o

reproduzcan información previamente adquirida, referida a datos, hechos, nombres. La información adquiere un carácter episódico sin trabazón interna. El resultado o ejecución de estas tareas es bastante previsible.

b. Actividades de procedimiento o de rutina, en las que se pide a los alumnos que apliquen una fórmula o algoritmo que lleva a una determinada respuesta.

c. Tareas de comprensión, en las que se requiere que los alumnos reconozcan la información, de manera que puedan darnos su propia versión de la misma, apliquen procedimientos a situaciones nuevas, extraigan consecuencias, etc. Exigen la captación del significado de los contenidos que se estén enseñando, algo que se pone de manifiesto en la transformación personal que presenta el que lo ha asimilado. Este tipo de tareas pretenden generar estrategias o resultados, partiendo de la captación de la estructura semántica del contenido. Frente a las actividades – rutina, en este caso el sujeto comprende las razones por las que llega a un determinado resultado; el recuerdo o recuperación de informaciones es involuntario, el papel que juega la memoria es de reestructurar las informaciones en un proceso de reconstrucción semántica más que reproducirlas. Son tareas que reclaman experiencias más extensas, tratando el contenido detenidamente y bajo formas de actividades diversas, a las que no es siempre fácil aplicar patrones de evaluación muy precisos.

d. Tareas de opinión, en las que se pide al alumno muestre sus reacciones personales y preferencias sobre algún contenido. Son actividades con resultados abiertos, escasamente predecibles, que incluso no precisan la comprensión del material aunque en el resultado puede apreciarse si se hace relación al mismo o no.

e. Actividades que implican procesos de descubrimiento, cuyo producto final no es la simple opinión abierta, sino resultados de alguna forma redescubiertos por el alumno".

Realice ejercicio N° 6

Por otra parte, en el Proyecto curricular para la Secundaria Obligatoria de España, también se proponen diversos tipos de actividades, las que se detallan a continuación:

- Actividades de introducción – motivación. Este tipo de actividad tiene por finalidad despertar el interés, por parte del estudiante, respecto a lo que han de aprender.

- Actividades de conocimientos previos. Son las que tienen por objetivo conocer las ideas, opiniones, aciertos o errores conceptuales de los estudiantes sobre los contenidos que se abordarán.

- Actividades de desarrollo. Son aquellas que permiten conocer los conceptos, los procedimientos o las nuevas actitudes, y también las que hacen posible comunicar a los otros la tarea realizada.

- Actividades de síntesis – resumen. Corresponde al tipo de actividades que facilitan la relación entre los distintos contenidos aprendidos y favorecen el enfoque globalizador.

- Actividades de consolidación. En este tipo de actividades se contrastan las ideas nuevas con las previas que ya poseen los estudiantes y en las se reflejan o reflejaran los aprendizajes nuevos.

- Actividades de recuperación. Guardan relación con el tipo de ejercitaciones que se programan para los estudiantes que no han alcanzado los aprendizajes esperados.

- Actividades de ampliación. Corresponde al tipo de actividades que es diseñada por los profesores para aquellos estudiantes que han alcanzado los aprendizajes esperados, con la finalidad de profundizar el conocimiento. Este tipo de actividades permite a los estudiantes avanzar en forma autónoma sin perjudicar a sus pares.

- Actividades de evaluación. Son las actividades dirigidas a la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, que no se encuentra cubierta por las actividades de aprendizaje realizadas en forma regular.

Realice ejercicio n° 7

CLASE 10

4.3. Respecto de los Medios

Los materiales y recursos didácticos son factores determinantes en la práctica educativa. Es debido a esto que es fundamental realizar una selección anticipada de los que se utilizarán, estableciendo además los criterios de usos. Aquí nuevamente cobra mucha importancia el trabajo en equipo de los profesores para aunar esfuerzos y establecer criterios comunes.

La selección de los materiales y recursos debe responder a criterios que tengan en cuenta el contexto educativo, las características de los estudiantes con los que se trabaja y, sobre todo, el que esté al servicio de los aprendizajes esperados.

Hay que aclarar que existen materiales curriculares de uso exclusivo para los profesores y otros que se compartirán con los estudiantes. En el caso de los primeros, ayudarán a los docentes a elaborar sus programaciones y, en el caso de los segundos, apoyarán la práctica en aula.

Respecto de los materiales dirigidos a los estudiantes, es necesario identificar los distintos tipos de materiales impresos y de apoyo que se consideren necesarios: libros de consulta, cuadernos de ejercicios, textos literarios, mapas, material de laboratorio, equipos audiovisuales, instrumentos musicales, materiales de artes y de educación física. Deberá diferenciarse también qué materiales van a utilizarse en cada nivel o curso.

Los profesores deben realizar la selección tomando en cuenta algunos criterios, como son:

- que no sean discriminatorios,
- que permitan el uso comunitario,
- que eviten gasto innecesario de materiales,
- que incluyan las normas de seguridad,

Para los materiales impresos Del Carmen, Mauri, Solé y Zabala, citados en el Proyecto Curricular de Secundaria Obligatoria de España, recomiendan los siguientes criterios de análisis:

1. Establecer el grado de adaptación al contexto educativo en el que se van a utilizar.

2. Detectar los objetivos educativos que subyacen a dichos textos y comprobar hasta qué punto se corresponden con los establecidos en el centro y, concretamente, con los del grupo determinado de alumnos a los que se dirige.

3. Analizar los contenidos que se trabajan para comprobar si existe una correspondencia entre los contenidos y los objetivos. En este punto es especialmente importante revisar la presencia de los diferentes tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes), así como la de los temas transversales.

4. Revisar las decisiones de secuencia de aprendizaje que se proponen para los distintos contenidos. Es importante analizar la progresión con la que se organizan los objetivos y contenidos en su distribución entre los distintos ciclos como en su organización interna al ciclo.

5. Comprobar la adecuación de los criterios de evaluación propuestos, con lo que se haya establecido en el Proyecto curricular de la etapa. Esto supone revisar tanto los criterios de evaluación de cada uno de los ciclos como los de las distintas unidades didácticas.

6. Analizar las actividades propuestas para comprobar si cumplen con los requisitos del aprendizaje significativo. En este punto es especialmente importante prestar atención a que aparezcan actividades dirigidas a los distintos momentos del proceso de enseñanza aprendizaje, y a la atención a los distintos ritmos y niveles que existen en cualquier aula”.

En la actualidad para las instituciones educativas existe la llamada Ley de Subvención Escolar Preferencia. Esta Ley entrega cuantiosos recursos, con el fin que las escuelas y liceos clasificadas como emergentes o autónomos diseñen e implementen un plan de mejoramiento. Esto busca que los establecimientos puedan adquirir, materiales didácticos, tecnológicos o el mejoramiento de la infraestructura. Sin embargo esta Ley quiere ir más lejos y dota a los colegios la capacidad de invertir en la capacitación de su profesorado e inclusive la contratación de profesionales no pedagogos, para lograr en mejor medida, una educación integral de sus estudiantes.

Finalmente, hay que destacar que no basta con seleccionar los materiales, también es recomendable discutir con el equipo de profesores los criterios para su uso: dónde estarán ubicados, quién es el responsable de su cuidado, quiénes tendrán acceso a ellos, cómo se archivan, cómo se difunden, por mencionar algunos.

4.4. Respecto de los Agrupamientos

Al momento de planificar se debe tener presente también, el modo de agrupamiento que adoptarán los estudiantes, puesto que es una variable que incide directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Debido a lo anterior, es imprescindible que el equipo de profesores discuta y decida los criterios que se aplicarán al momento de realizar dichos agrupamientos.

Combinar equilibradamente enseñanza comprensiva y diversificada, supone pensar en que faciliten la individualización de la enseñanza, aunque rompan en ciertos momentos la unidad del grupo curso.

Al igual que cualquiera de las otras variables, las diferentes tendencias de organización social han estado determinadas más por la costumbre y la historia que por una reflexión fundamentada de las opciones escogidas en cada momento.

Existe la *agrupación flexible* en la cual los componentes del grupo curso son diferentes según las actividades, áreas o materias, y que puede llegar a tener un profesor diferente para cada alumno. Este tipo de agrupación es más común en sistemas educativos donde los estudiantes toman distinta carga académica, realizando cada uno un itinerario diferente. La razón fundamental que ha dado origen a esta forma organizativa ha sido la preocupación por prestar atención a los diferentes intereses y capacidades de los estudiantes.

La organización de la clase en *grandes grupos* ha sido la forma más habitual de organizar las actividades al interior del aula. En estas actividades todo el grupo hace lo mismo al mismo tiempo, ya sea escuchar, tomar apuntes, realizar pruebas, hacer ejercicios, debates, etc. El profesor o el estudiante, al momento de dirigirse al curso lo hacen,

generalmente, a través de exposiciones, demostraciones, simulaciones, modelos, etc. Esta forma de agrupamiento, concibe a todos los estudiantes por igual, sin atender a las diferencias individuales.

El gran grupo responde a los diferentes tipos de contenidos, sin embargo, lo hace mejor para la enseñanza de hechos. En el caso de los conceptos y principios, aparecen muchos problemas para poder conocer el verdadero grado de comprensión de cada estudiante. En los contenidos procedimentales es imposible atender a la diversidad en el ritmo de aprendizaje y establecer las ayudas pertinentes y en el caso de los contenidos actitudinales el gran grupo es especialmente adecuado para la asamblea, pero es insuficiente.

La organización de la clase en *equipos fijos* considera distribuir a los estudiantes en grupos de cinco a ocho integrantes, durante un período de tiempo que puede oscilar entre un trimestre o bien durante el transcurso de todo el curso o nivel, y en los que cada uno de los componentes desempeñan un cargo y funciones determinadas.

Las funciones fundamentales de los equipos fijos son dos. La primera es organizativa y debe facilitar las funciones de control y gestión de la clase. La segunda es de convivencia, ya que proporciona a los alumnos un grupo afectivamente más accesible.

Los equipos fijos ofrecen numerosas oportunidades para trabajar importantes contenidos actitudinales. Su estructura también es apropiada para la creación de situaciones que promuevan el debate y los correspondientes conflictos cognitivos, además de otorgar la posibilidad de recibir y dar ayuda, lo que facilita la comprensión de conceptos y procedimientos complejos. Comprometen a los estudiantes en la gestión y el control de la sala de clases y constituyen un buen instrumento para fomentar la cooperación y la solidaridad, valores que si bien siempre han sido fundamentales para la formación de las personas, ahora, en una institución cada vez más abierta a la diversidad, se cristianizan en instrumentos básicos de convivencia y progreso.

La organización de la clase en *equipos móviles o flexibles* implica el conjunto de dos o más estudiantes con la finalidad de llevar a cabo una tarea determinada. La duración de estos agrupamientos se limita al período de tiempo de realización de la tarea en cuestión. Pueden ser unos breves momentos o todo un trimestre. Su vida se limita a la tarea y, por lo tanto, en una organización de contenidos por áreas o subsectores, no existe continuidad de los equipos. Los equipos móviles son especialmente adecuados para el trabajo de contenidos procedimentales, por consiguiente, en las áreas en las que los componentes procedimentales son básicos, como por ejemplo las de lenguaje, matemáticas y artísticas, lo anterior, debido a la necesidad de adaptarse a las diferentes capacidades, ritmos, estilos e intereses de los estudiantes.

También este tipo de organización es apropiada para el trabajo de los contenidos actitudinales en el ámbito de las relaciones interpersonales.

A su vez *el trabajo individual* consiste en las actividades que cada estudiante realiza por sí sólo, y es la forma de trabajo, que la mayoría de secuencias de enseñanza aprendizaje, plantea en uno u otro momento.

Este tipo de trabajo es especialmente útil para la memorización de hechos, para la profundización posterior de conceptos, y especialmente, para la mayoría de los contenidos procedimentales en que se debe adaptar al ritmo y el planteamiento de las actividades a las características de cada estudiante. Inmediatamente surge el inconveniente para el profesor para poder atender a todos los integrantes de un curso con propuestas diversificadas.

En definitiva, no existe una organización mejor que otra, será el profesor y los equipos profesionales quienes decidan qué agrupamientos asumirán, dependiendo del tipo de contenido, de las características de los alumnos y por sobre todo de los aprendizaje que se quieran privilegiar.

Realice ejercicio N° 8

CLASE 11

4.5. Respecto del Tiempo y del Espacio

Según Zabala (1997) “Las formas de utilizar el espacio y el tiempo son dos variables que, a pesar de no ser las más destacadas, tienen una influencia crucial en la determinación de las diferentes formas de intervención pedagógica. Las características físicas del centro, de las aulas, la distribución de los alumnos en la clase y el uso flexible o rígido de los horarios, son factores que no sólo configuran y condicionan la enseñanza, sino que al mismo tiempo transmiten y vehiculan sensaciones de seguridad y orden, así como manifestaciones marcadas por determinados valores: estéticos, de salud, de género, etc. Son muchas las horas que los alumnos pasan en un espacio concreto y con un ritmo temporal que puede ser más o menos favorable para su formación”.

Por otra parte, la estructura y distribución física de las instituciones y de las salas de clases, los espacios de que disponen y cómo se utilizan, corresponden a una idea muy clara de lo que debe ser la enseñanza.

La tradición nos muestra la tendencia a la enseñanza de contenidos conceptuales con comportamientos rígidos y uniformados. Las salas en este escenario muestran sillas y mesas dispuestas unas tras otras, utilizando en el espacio para una gran cantidad de estudiantes, en donde el protagonismo lo tiene el profesor.

La utilización del espacio pasa a ser una complicación cuando el eje se traslada desde el profesor hacia el estudiante. El centro de atención ya no es lo que hay en la pizarra, sino lo que está sucediendo en el círculo de los estudiantes. Crear un clima y un ambiente de convivencia y estética que favorezcan los aprendizajes, se convierte en una necesidad y al mismo tiempo, en un objetivo de la enseñanza. Junto con esto, las características de los contenidos a trabajar determinarán las necesidades espaciales.

La distribución convencional del espacio, no siempre es lo mejor, puesto que hay que pensar esta distribución de acuerdo al tipo de contenido que se este tratando, al tipo de actividad y al tipo de recursos de que se dispone.

En cuanto a la distribución del tiempo, ésta debiera ser la consecuencia de las decisiones tomadas respecto de la secuencia didáctica, el tipo de actividad, la organización de materiales, etc.

La distribución del horario en fracciones, limita mucho las decisiones de los profesores en cuanto a su utilización. Son estos períodos de una hora los que determinan en cierta medida lo que se tiene que hacer.

El factor tiempo importa poco cuando la tarea educativa consiste en atender a una exposición, a la realización de ejercicios individuales. Es otro tipo de actividades las que requieren de una distribución temporal diferente, por ejemplo, debates y trabajos en grupo, ¿Qué ocurre cuando se ha alcanzado un alto nivel de participación? ¿Qué pasa cuando el término de la hora sorprende en medio de una experimentación?

Con respecto a las los ajustes y ejes temáticos que propone, la LGE, no se aumentará la carga curricular, focalizándose en lograr mayor profundidad en el aprendizaje, centrándose en lo esencial.

Con esto, las variables que el profesor no puede manejar, al elaborar una buena planificación, podrá tomar las mejores decisiones en pos de lograr aprendizajes de calidad, por parte de los estudiantes

5. ¿CÓMO EVALUAR?

Cualquier acción, proceso o proyecto que una persona o grupo humano realizan debe ser evaluado para constituirse en un elemento de avance, de cambio o de progreso. La falta de información sobre el desarrollo, los resultados o los mismos sentimientos de los implicados en ella, acaban convirtiéndola en algo mecánico carente de sentido.

La concepción de la evaluación, en el marco de la Reforma en Marcha, es uno de los elementos diferenciadores, ya que la evaluación, tradicionalmente, se ha venido entendiendo

como el control de los resultados del alumno en el proceso de enseñanza y hoy no se limita únicamente a este campo, sino que se extiende a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en sí, del trabajo del alumno, de la actividad docente, de la participación de los sectores que componen la Comunidad Educativa, de las estructuras de organización y funcionamiento y de los recursos didácticos. Además, la evaluación se concibe como un proceso continuo y formativo que atiende no sólo a los aspectos cuantitativos, sino también, a los cualitativos.

Es por eso, que se puede aseverar que la evaluación es una dimensión inseparable de la acción, y que en esta perspectiva, acompaña a cualquier intervención desde el momento de la planificación y hasta que aquella finaliza.

En la actualidad cuando enfrentamos un cambio promovido por la reforma curricular, la evaluación surge como una herramienta fundamental para ayudar a que los estudiantes aprendan más y mejor; en esta perspectiva nos provee de información que nos permita observar y juzgar los aprendizajes obtenidos por alumnos, observar y juzgar los méritos del programa o un proyecto que hemos construido, observar y emitir un juicio sobre el avance institucional.

En síntesis, la misión de la evaluación es contribuir a la permanente optimización de la calidad de la enseñanza impartida por los educadores.

PARTICULARIDADES DE LA EVALUACIÓN EN EL NUEVO CONTEXTO	
Se concede mayor importancia a:	- Las capacidades enunciadas en los objetivos. - Los criterios de evaluación. - Los procesos y los resultados.
Sus ámbitos propios son:	- El proceso de aprendizaje. - El proceso de enseñanza. - El proyecto curricular.
Los alumnos participan en:	- Su autoevaluación. - La coevaluación. - La evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje.
Destaca su carácter:	- Formativo. - Correctivo. - Orientador. - Retroalimentador.
La autonomía evaluadora del profesorado está en:	- Diseñar situaciones. - Emplear estrategias. - Uso de instrumentos. - Interpretar y valorar la información obtenida.

La información se dirige a:	- El alumnado. - El profesorado. - Las familias (bidireccionalidad).

En el campo de la Educación, evaluamos entre otros aspectos:

a. Los aprendizajes de los alumnos.
b. La efectividad de la enseñanza.
c. La idoneidad de materiales y métodos.
d. La economía de recursos de una determinada acción educativa.
e. La actualización de planes y programas de estudio.
f. La vigencia de un perfil de egreso para una carrera profesional.
g. La respuesta que las universidades dan a los requerimientos de la sociedad.
h. La gestión del ministerio del ramo.
i. La capacidad de las políticas educativas para anticipar decisiones que mejoren calidad y equidad del quehacer educacional.

Realice ejercicio n° 9

4.1 Características de la Evaluación

- Una primera característica definitoria que condicionara cualquier proceso evaluativo es su extraordinaria *heterogeneidad,* tanto en lo que se refiere a:

  - Los programas
  - Los objetivos de aprendizaje.
  - Las actividades
  - Los tiempos
  - Los participantes

- Una segunda característica que debe vertebrar los procesos de evaluación es la *flexibilidad.* La realidad social –donde la educación ocurre y se desenvuelve- es móvil, mutable, dinámica y compleja. Cualquier planteamiento evaluador ha de estar abierto al cambio, a la adaptación, al ajuste de las transformaciones operadas en la realidad.

- Una tercera característica se relaciona con la función más esencialmente educativa de la evaluación, esta es el *traspaso de funciones y técnicas del evaluador* a la comunidad. Esto supone que cualquier proceso evaluativo se convierte, al mismo tiempo, en un

proceso de enseñanza-aprendizaje.

- La cuarta característica nace de este mismo planteamiento; es el grupo o la comunidad la que debe participar activamente de una u otra manera, en el diseño y ejecución de la evaluación. Sólo así promocionaremos verdaderamente su autonomía y se generará, al mismo tiempo, una nueva cultura que contemple la evaluación como un proceso deseable y necesario en la transformación que se espera operar en las dinámicas sociales.

Realice ejercicio N° 10

CLASE 12

4.2 Definición, Evolución Histórica del Concepto de Evaluación y Dimensiones del Mismo

Al hablar de evaluación estamos en presencia de una serie de acepciones de acuerdo a los vaivenes históricos propios del ámbito educativo. Para efectos de hablar en un mismo lenguaje se presenta una serie de definiciones que afrontan el concepto como el proceso que proporciona información útil para la toma de decisiones.

- Cronbach (1963): “Proceso de recopilación y utilización de la información para la toma de decisiones”.

- Stufflebeam y Shinkfield (1987): Proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados”.

- Fernández (1993): “Emitir un juicio valorativo sobre una realidad educativa en función de unos datos y con el propósito de tomar decisiones al respecto”.

Aplicar la evaluación exige reparar en múltiples dimensiones, variables y priorización, en un proceso que mezcla planteamientos desde lo epistemológico, lo ideológico, hasta lo técnico. Por lo tanto, realizar una evaluación implica previamente planificar dicha acción y elaborar el diseño pertinente en relación con la realidad a evaluar. Por ello es necesario reparar en las dimensiones afectadas.

En el siguiente diagrama se presenta una síntesis de los aspectos más relevantes.

DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN

¿Qué?	Objeto	Contexto Necesidades Objetivos Contenidos Instituciones Profesores Alumnos Metodología Recursos
¿Para qué?	Finalidad	Diagnóstica Formativa
		Sumativa
¿Cómo?	Modelo	Experimental Naturalista Basado en demanda Basado en costos Toma de decisiones Verificación de logros Cuantitativa Cualitativa
¿Cuándo?	Momento	Inicial Continua Final Diferida
¿Con qué?	Instrumento	Observación Entrevistas Cuestionarios Tests Pruebas objetivas Escalas, etc.
¿Quién?	Evaluador	Profesores Alumnos Equipo directivo Usuario Experto

Respecto sobre el qué evaluar ahondaremos un poco más. Una vez definida la evaluación y presentados sus objetivos, se abordará cuáles son los objetos de la evaluación:

- El proceso de aprendizaje del alumno o alumna; y

- El proceso de enseñanza.

En cuanto al proceso de aprendizaje del alumno, ha de evaluarse el desarrollo de las capacidades, comparando entre situación inicial y final de cada estudiante y con el criterio de evaluación establecido, para determinar el grado de desarrollo de las capacidades. Asimismo se realizará una apreciación del grado de asimilación de los contenidos propuestos en sus tres órdenes, conceptuales, procedimentales y actitudinales: valorando la integración y funcionalidad de conceptos, entendiendo por tal la incorporación de los mismos en sus actividades, explicaciones y trabajos; valorando la utilización de los procedimientos abordados, tales como estrategias cognitivas, métodos de observación, análisis, síntesis; y la aparición de nuevas actitudes. Interesa conocer también cuáles son las dificultades de asimilación de los contenidos, sus causas y las estrategias específicas empleadas.

La evaluación del proceso de enseñanza se ocupará de conocer la influencia de los factores que se relacionan en el desarrollo de los procesos y en qué medida éstos explican los resultados alcanzados:

- Los aspectos organizativos tales como la organización de la sala y el aprovechamiento de los recursos.

- Convivencia e interacción: entendiendo por tal el ambiente entre los alumnos, las relaciones entre el profesorado y el alumnado y las relaciones internas del profesorado

- La coordinación entre órganos y cargos unipersonales que son responsables de la planificación y desarrollo técnico-pedagógico del centro, tales como: el equipo directivo, el equipo técnico de coordinación pedagógica, los equipos de ciclo y los equipos docentes de grupo, las estructuras de orientación, la coordinación e intervención de los profesores especialistas y de apoyo, y los departamentos.

Como ya se ha manifestado son variados los objetos de evaluación, sin embargo, en la práctica a veces esto no se visualiza. Con el objeto de tener una visión panorámica al respecto, se presenta a continuación un esquema integrador:

SOBRE LOS ASPECTOS A EVALUAR		
¿Qué se Evalúa?	¿Qué Aspectos?	¿Qué Aspectos?
El aprendizaje del alumno/a	Los objetivos educativos	Son los cambios (aprendizaje) en función de metas explícitas (Objetivos Fundamentales y contenidos Mínimos; Aprendizajes Esperados) que
	Los contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales	

El proceso de enseñanza	Las actividades	alguien debe alcanzar (alumnos y alumnas), utilizando unos contenidos, A través de determinadas acciones (actividades) que alguien organiza (el profesor) actuando de una determinada manera (metodología), Que se ha planificado en contraste con lo que se ocupa o invierte. Utilizando los estímulos adecuados (recursos), Y revisando la validez de la planificación realizada (ajuste).
	La metodología	
	El espacio y tiempo	
	Los recursos	
El proyecto curricular de centro	La planificación docente	

Realice ejercicio N° 11

4.3. Determinantes Políticos, Sociales, Económicos

Las Funciones Técnicas de la Evaluación

- La función sumativa hace referencia a la valoración del proceso una vez concluido. Pone el énfasis en los resultados como acumulación o adición, en este caso, de aprendizaje o de recursos (adquiridos o aumentados).

- La evaluación continua podría hacerse más o menos equivalente a la evaluación de proceso. En este caso, el énfasis se sitúa en el seguimiento paso a paso del proceso o programa de intervención.

- La evaluación formativa, por su parte, podría referirse a cualquiera de las modalidades técnicas presentadas, siempre y cuando se ubique el acento en el retorno de los resultados obtenidos en cada una de ellas al grupo o comunidad para que estos puedan mejorarse y mejorar su realidad.

- La evaluación prospectiva, por último, se relacionaría, sobre todo, con la evaluación del contexto, con la de resultados, con la de impacto y con la diferida, siempre y cuando el énfasis del proceso se sitúe en la significatividad de los resultados obtenidos de cara a la evolución de la realidad evaluada.

En el Proyecto curricular para la Secundaria Obligatoria del Ministerio de Educación y Ciencia se pone a disposición un esquema en el cual se señalan las posibilidades

de procedimientos e instrumentos de evaluación para los tres tipos de contenidos. Se reproduce dicha matriz.

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

Procedimientos e instrumentos de evaluación	Conceptos	Procedimientos	Actitudes
Observación sistemática:			
Escala de observación	▲	■	■
Listas de control	▲	▲	■
Registro Anecdótico	▲	▲	■
Diarios de clase	■	■	■
Análisis de las producciones de los alumnos:			
Monografías	■	■	▲
Resúmenes	■	■	▲
Trabajo de aplicación y síntesis	■	■	▲
Cuaderno de clase	■	■	■
Cuadernos de campo	▲	■	▲
Resolución de ejercicios y problemas	▲	■	■
Textos escritos	■	▲	▲
Producciones orales	■	■	▲
Producciones pláticas o musicales	▲	■	▲
Producciones motrices	▲	■	■
Investigaciones	■	■	■
Juegos de simulación y dramáticos	▲	■	■
Intercambios orales con los alumnos:			
Diálogo	■	■	▲
Entrevista	■	▲	■
Asamblea	▲	■	■
Puesta en común	■	■	▲
Pruebas específicas:			
Objetivas	■	▲	▲
Abiertas	■	▲	▲
Interpretación de datos	■	■	▲
Exposición de un tema	■	■	▲
Resolución de ejercicios y problemas	■	■	■
Pruebas de capacidad motriz	▲	■	■
Cuestionarios	■	▲	▲

Grabaciones de audio o video y análisis posterior	▲	■	■
Observador externo	▲	■	■

“El signo ■ indica que es muy adecuado para ese tipo de contenido. El signo ▲ expresa que permite también evaluar dichos contenidos”.

RAMO: CURRICULUM EDUCACIONAL

UNIDAD III

LA EVALUACIÓN DEL CURRÌCULUM PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS PARA SU IMPLEMENTACIÒN

CLASE 01

1. EN BUSCA DE PISTAS SOBRE LA EVALUACIÓN

Para ahondar con más detalle en este importante tema, es necesario revisar algunos aspectos conceptuales fundamentales que faciliten su comprensión e interacción con el desarrollo curricular.

1.1. En Cuanto al Concepto

Al hablar de evaluación estamos en presencia de una serie de acepciones de acuerdo a los vaivenes históricos propios del ámbito educativo. Con el fin de hablar en un mismo lenguaje, se presentará a continuación una serie de definiciones que afrontan el concepto como el proceso que proporciona información útil para la toma de decisiones (Jiménez, 1999).

- Cronbach (1963): “Proceso de recopilación y utilización de la información para la toma de decisiones”.

- Stufflebeam y Shinkfield (1987): “Proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados”.

- Fernández (1993): “Emitir un juicio valorativo sobre una realidad educativa en función de unos datos y con el propósito de tomar decisiones al respecto”.

En el contexto actual, al abordar el tema de evaluación, nos estamos refiriendo a un concepto mucho más amplio, que supera con creces al simple concepto de medición. También es cierto que la evaluación no puede darse por separada de la medición, ya que cuando se evalúa se toman medidas, se registran datos y observaciones, pero lo que debe quedar claro es que el proceso no se termina ahí, sino que se deben interpretar y valorar los datos obtenidos, buscando la negación o corroboración de las hipótesis planteadas como metas del proceso de evaluación desarrollado.

Por lo tanto, evaluar es interpretar, dar valor y llegar a un juicio suficientemente fundamentado de una situación de enseñanza o de todo el proceso de aprendizaje. Evaluar es diagnosticar una situación para tomar decisiones sobre la misma, es decir, es "un proceso sistemático de reflexión sobre la práctica" (Rosales, 1989).

A través de otras definiciones de evaluación, se realizará una aproximación al concepto de evaluación, coincidente con el modelo propuesto por la LGE. La primera definición que se presenta hace referencia a la finalidad de la evaluación, entendiéndose ésta como "un proceso por el cual se determina el mérito o el valor de algo". (Scriven, 1970), sin embargo, esta definición es todavía una definición que parte de un concepto muy restrictivo de la evaluación, está más próxima al concepto de calificación (Jiménez, 1999).

La siguiente definición (De la Orden, 1985), se refiere tanto al carácter procesal como a la finalidad de la evaluación, entendiendo por ella el "proceso o conjunto de procesos para la obtención y análisis de la información relevante en que apoyar el juicio de valor, sobre un objeto, fenómeno, proceso o acontecimiento, como soporte de una eventual decisión sobre el mismo".

En esta definición se hace referencia a:

- La necesidad de recoger información y analizarla, lo que supone equilibrar la dimensión cuantitativa y cualitativa de la evaluación.
- Reconocer la necesidad de valorar aquello que se evalúa.
- Manifestar una intencionalidad clara para utilizar los resultados de la evaluación con el propósito de adoptar medidas correctivas.

Otra definición sería la de Tenbrink (1999) que aunque anterior en el tiempo, sintetiza lo que en ella se recoge, en cuanto a que la evaluación es un "proceso para obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones".

La definición de Santos Guerra (1993), es más reciente, y alude a la intervención de distintos agentes; recoge la necesidad de que la evaluación tenga un carácter participativo, interviniendo en la misma los distintos agentes y sectores que componen la Comunidad Educativa. No se limita al profesorado sino que invita a la reflexión individual y colectiva. Por último, es una definición positiva de la finalidad de la evaluación ya que confía en que la misma ayudará a progresar. Para este autor la evaluación es "un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la acción educativa".

Sintetizando lo vertido por los diversos especialistas, respecto de la evaluación, se puede decir que:

- Es un proceso sistemático en el que se han de especificar las decisiones a tomar y los criterios de valoración, la recogida de información, la comparación con el criterio y la emisión del juicio de valor.

- Se trata de diagnosticar una situación para poder tomar decisiones.

- Implica un juicio de valor y una comparación.

- Evaluar es distinto a calificar o medir; es interpretar y valorar.

Según Vázquez: “La evaluación es un instrumento al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, su finalidad es entregar información, valoración y facilitar la toma de decisiones. No está descontextualizada ni es algo distinto a la actividad educativa, es una parte esencial de la misma, una actividad integrada en el quehacer del aula y del centro. Al evaluar se está aprendiendo y enseñando. Aprenden tanto el profesorado como el alumnado, los primeros identifican las prácticas valiosas, reconducen los procesos y mejoran su actuación; los segundos, identifican sus errores, las dificultades de aprendizaje y pueden desarrollar y aplicar estrategias para superarlos. Es, asimismo, un punto de referencia para la planificación y el desarrollo de la intervención educativa (corrección y mejora del proceso de enseñanza y de aprendizaje), la aplicación de refuerzos educativos, la elaboración y aplicación de adaptaciones curriculares, programas de diversificación curricular, programas de garantía social, la toma de decisiones de permanencia, promoción y obtención de la titulación”.

Aplicar la evaluación exige detenerse en múltiples dimensiones y variables, puesto que la priorización debe ser la creación de un proceso en el cual se mezclen planteamientos que van desde lo epistemológico e ideológico, hasta lo técnico. Por lo tanto, realizar una evaluación implica previamente planificar dicha acción y elaborar el diseño pertinente en relación con la realidad a evaluar. Por ello es necesario reparar en las distintas dimensiones afectadas.

En el siguiente diagrama se presenta una síntesis de los aspectos más relevantes de la evaluación.

DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN

¿Qué evaluar?	Objeto	-Contexto -Necesidades -Objetivos de Aprendizaje -Contenidos -Instituciones -Profesores -Alumnos

		• Metodología • Recursos
¿Para qué evaluar?	Finalidad	• Diagnóstica • Formativa • Sumativa
¿Cómo evaluar?	Modelo	• Experimental • Naturalista • Basado en demanda • Basado en costos • Toma de decisiones • Verificación de logros • Cuantitativa • Cualitativa
¿Cuándo evaluar?	Momento	• Inicial • Continua • Final • Diferida
¿Con qué evaluar?	Instrumento	• Observación • Entrevistas • Cuestionarios • Tests • Pruebas objetivas • Escalas
¿Quién evaluará?	Evaluador	• Profesores • Alumnos • Equipo directivo • Usuario • Experto

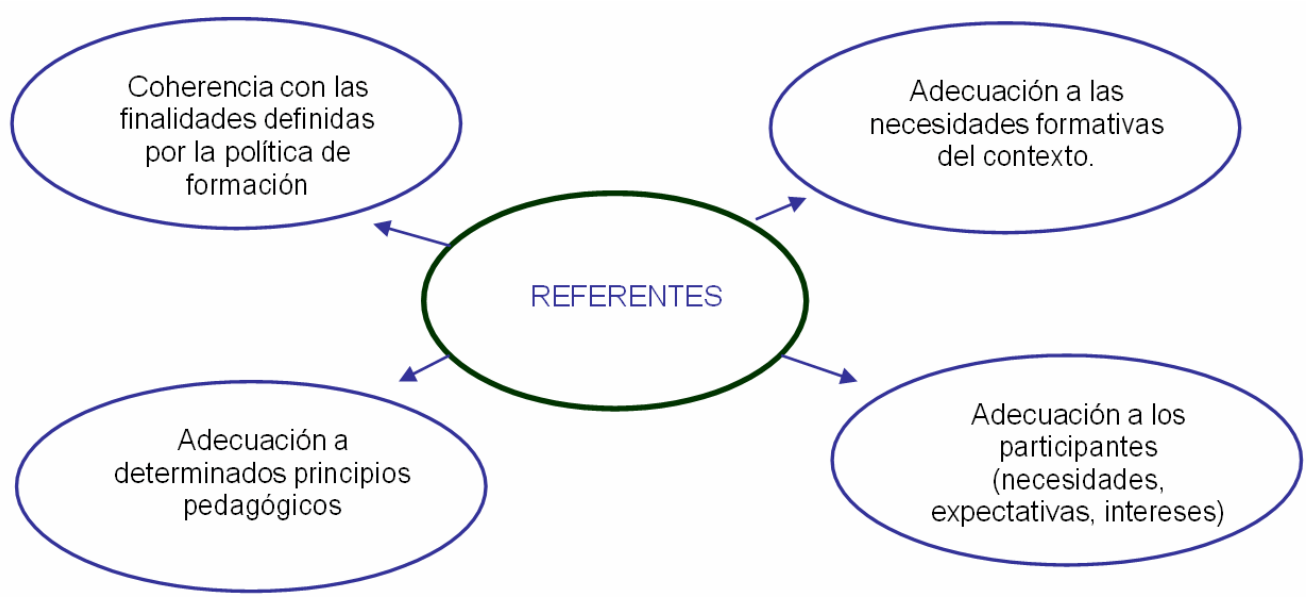
La evaluación, tanto grupal como individual de los aprendizajes, es fundamental para identificar los progresos y dificultades que van teniendo los alumnos en el proceso de adquisición de sus aprendizajes, y así, poder tener claridad en cómo ajustar las futuras intervenciones pedagógicas en pos de lograr el aprendizaje de todos los estudiantes. La evaluación es una de las herramientas educativas más poderosas para promover el aprendizaje.

En cuanto a los aspectos que se deben tener presentes como referencia, se grafican a continuación.

CLASE 02

Referentes de la Evaluación

Por otro lado, los aspectos a los que se ha concedido un sesgo novedoso, en el contexto de la reforma, son:



1.2. En cuanto a la Función y Finalidad de la Evaluación

- La finalidad de la evaluación es valorar las situaciones, procesos, resultados, y adoptar las decisiones oportunas.
- La evaluación proporciona información para reorientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- El profesor obtiene información sobre el funcionamiento de la planificación educativa realizada y de las actividades de los estudiantes y docentes; valora la información recogida y de acuerdo a ésta, introduce las modificaciones en los ámbitos: metodológico, didáctico, organizativo, en recursos, etc.
- Aporta información para el alumnado, de manera que éstos, conociendo sus dificultades en el proceso de aprendizaje, se encuentren en las mejores condiciones para aplicar, con el asesoramiento y apoyo de sus profesores, medidas correctivas o de recuperación tales como hábitos de trabajo, estrategias de estudio, motivación y esfuerzo personal.
- Todas las personas involucradas, cada una desde su ámbito de competencias y nivel de responsabilidad, recogen la información necesaria para el desarrollo de sus actividades y el logro de los objetivos de aprendizaje marcados en el ámbito pedagógico,

organizativo, funcional y en los aspectos estructurales que en coherencia con el resultado de la evaluación deban ser modificados.

- La evaluación a la vez que diversifica su objeto, diversifica sus modos, instrumentos, momentos y destinatarios.

1.3. En Cuanto al Objeto de Evaluación

Teniendo en cuenta que el objetivo principal del profesor es lograr el aprendizaje de todos los estudiantes, la evaluación pasaría a constituirse en un elemento central e insustituible de este proceso y tendría, entonces, un doble propósito:

- Ser un instrumento de información sobre el desempeño de los alumnos y el impacto que está teniendo la enseñanza (evaluación del aprendizaje),
- Ser un instrumento para fomentar y estimular el aprendizaje (evaluación para el aprendizaje). Una escuela que tiene un buen sistema de evaluación utiliza este proceso como una estrategia crucial para mejorar la enseñanza y promover el aprendizaje en los alumnos.

Para mayor comprensión se grafican a continuación, los posibles objetos de evaluación.

¿Qué se evalúa?	¿Qué aspectos?	El proceso de aprendizaje
El aprendizaje del Alumno o Alumna	Los objetivos de aprendizaje educativos Los contenidos conceptuales, procedimentales,	Son los aprendizajes en función de metas explícitas llamadas Objetivos de aprendizaje, Que alguien debe alcanzar (alumnos y alumnas), utilizando unos contenidos,
El proceso de enseñanza	Las actividades La metodología Los recursos	A través de determinadas acciones (actividades) que alguien organiza (el profesor) Actuando de una determinada manera (metodología), Utilizando los estímulos adecuados (recursos),
El Proyecto Curricular	La planificación docente La práctica pedagógica	Revisando la validez de la planificación realizada (ajuste).

Realice ejercicio N° 1

2. EVALUANDO LOS DIFERENTES COMPONENTES DEL CURRÍCULUM Y AGENTES COMPROMETIDOS

La evaluación del currículum debiera considerar aspectos como los siguientes:

- La adecuación de las intenciones educativas y de la organización.

- La secuencia y presentación de los contenidos a las necesidades y posibilidades educativas de la población estudiantil atendida, es decir, la contextualización.

- La pertinencia y relevancia de los tipos de actividades que se han planificado y desarrollado, tomando en consideración la población atendida.

- La metodología seleccionada para desarrollar los contenidos y actividades previstos en la planificación didáctica.

- Los recursos didácticos, humanos y materiales empleados que son necesarios.

- Las medidas de atención a la diversidad aplicadas a los alumnos y alumnas que así lo necesiten.

- La adecuación y pertinencia de los criterios de evaluación con respecto a los objetivos de aprendizaje y contenidos propuestos.

- La funcionalidad de los criterios de promoción establecidos.

También es pertinente aclarar que la evaluación del proceso de enseñanza, se debiera preocupar, por conocer la influencia de los factores que se relacionan en el desarrollo de los procesos y en qué medida éstos explican los resultados alcanzados en cuanto a:

- Los aspectos organizativos tales como, la organización de la sala y el aprovechamiento de los recursos del colegio.

- La convivencia e interacción: entendiendo como tal, el ambiente entre niños, niñas y jóvenes; las relaciones entre el profesorado y el alumnado y las relaciones internas del profesorado.

- La coordinación entre órganos y cargos unipersonales que son responsables de la planificación y desarrollo técnico-pedagógico del colegio, tales como: el equipo directivo, el equipo técnico pedagógico y los equipos docentes.

CLASE 03

2.1. Evaluación de los Procesos Educativos

Lo más probable es, que muchos docentes realicen la evaluación de los procesos en forma habitual y transparente, sin embargo, son pocos los que realizan una sistematización de la información recogida, por tanto es difícil tomar decisiones.

Según Blanco (1996) "La función última que un centro educativo debe cumplir, es la de facilitar a sus alumnos a que adquieran aprendizajes de la mejor calidad, además de capacidades adecuadas, para que su integración a la sociedad se corresponda con los niveles de calidad que ésta demanda".

En los colegios, lo habitual, es que la atención esté centrada en comprobar el nivel de conocimientos adquiridos por los estudiantes, siendo éstos el único objeto de la evaluación. Según Blanco, "... cualquier ciudadano, sea docente o no, sabe muy bien que el nivel y calidad del aprendizaje que puede adquirir un alumno no depende sólo de su capacidad y esfuerzo, sino que está mediatizado por una serie de aspectos incidentes en el proceso, que condicionan el éxito o fracaso de éste".

Existen experiencias realizadas en diversos países que evidencian que la aplicación de determinadas metodologías logra mejorar notoriamente los rendimientos de los estudiantes. Por otra parte, la utilización adecuada y oportuna de determinados recursos didácticos mejora la calidad de los aprendizajes. La motivación de los estudiantes se encuentra determinada por el grado de implicancia del profesor. La coordinación de las acciones potencia la eficacia y la eficiencia. Todos los aspectos enunciados permiten de alguna manera concluir que hay muchos elementos, ajenos al alumno, que determinan el grado y calidad de los aprendizajes que éste puede adquirir, de allí la importancia de reflexionar sobre el proceso de enseñanza con el propósito de detectar los aciertos y debilidades a fin de potenciar los primeros y superar los segundos.

En la evaluación del proceso de enseñanza los agentes responsables de llevar a cabo

la evaluación son los profesores, pero estos no pueden ser los únicos. Deben participar todos los sectores involucrados, especialmente profesores y alumnos, además, podemos incluir a los padres y el personal no docente, en algunos aspectos muy específicos.

También deben tener protagonismo el Equipo Directivo, el Consejo de Profesores, los Departamentos y la Unidad Técnico Pedagógica. Es más, esta última debiera ser la responsable de conducir la evaluación, partiendo por la elaboración del plan para tales efectos.

Los momentos de la evaluación tienen que responder al espíritu de la reforma, por lo tanto, debiera ser continua y formativa. Se debe incorporar la evaluación inicial, procesal y sumativa.

El diseño de la evaluación debiera contemplar los siguientes componentes:

- Responsables de llevar a cabo la evaluación.
- Objetivos que se persiguen con la evaluación.
- Aspectos a evaluar.
- Instrumentos de recogida de información como: el intercambio oral, los cuestionarios, la observación, los documentos, los resultados de los estudiantes, el diario del profesor, etc.
- Recursos a utilizar.
- Gestión y distribución del tiempo.
- Contenidos y destinatarios del informe de evaluación.
- Meta-evaluación.

Las dimensiones a abordar sugeridas por Blanco, que se reproducen a continuación, se presentan con adaptaciones en los términos utilizados, para lograr mejor comprensión de ellas.

COMPONENTE I: FUNCIONAMIENTO GENERAL DEL COLEGIO
Dimensión 1: Organización general Dimensión 2: Planificación del proceso de enseñanza Dimensión 3: Clima del centro Dimensión 4: Gestión y aprovechamiento de recursos Dimensión 5: Relación de los procesos con los resultados académicos
COMPONENTE II: FUNCIONAMIENTO DE LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO
Dimensión 1: El Consejo de Gestión Dimensión 2: El Consejo de Profesores

Dimensión 3: El Equipo Directivo Dimensión 4: Toma de decisiones Dimensión 5: Coordinación entre los diferentes órganos colegiados
DIMENSIÓN III: FUNCIONAMIENTO DE LOS ÓRGANOS DIDÁCTICOS
Dimensión 1: El Departamento de Orientación Dimensión 2: Los Departamentos de asignatura Dimensión 3: La Unidad Técnico Pedagógica Dimensión 4: El Departamento de Actividades extraprogramáticas Dimensión 5: Coordinación entre los órganos de coordinación docente
DIMENSIÓN IV: RELACIONES Y COMUNICACIÓN
Dimensión 1: Profesores y relación entre ellos Dimensión 2: Alumnos y relación entre ellos Dimensión 3: Relaciones entre los profesores y alumnos Dimensión 4: Personal no docente y sus relaciones Dimensión 5: Asociaciones de padres y alumnos y sus relaciones con ellas

Para cada una de las dimensiones enunciadas el autor explicita una serie de indicadores (10), a través de los cuales se recogerá la información. Para este instrumento se puede utilizar una escala con diferentes grados de valoración.

2.2. Evaluación del Estudiante

Algunas consideraciones respecto de la evaluación de los alumnos en el contexto de la LGE son:

- No solo hablar de evaluación de los aprendizajes, sino de evaluación de los procesos de aprendizaje.
- La evaluación debe ser continua y globalizadora.
- Hay que evaluar los tres tipos de contenidos que se enuncian en el Marco Curricular, es decir, conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Emplear técnicas de evaluación variadas, que permitan tener un conocimiento más profundo del alumno.
- El uso que se haga de los resultados de la evaluación, debe facilitar el acceso de todos los alumnos al dominio de Objetivos de Aprendizaje y Contenidos Mínimos Obligatorios.

En cuanto al proceso de aprendizaje de los estudiantes, ha de evaluarse el desarrollo de las capacidades, comparando entre la situación inicial y final de cada alumno y con el criterio de evaluación establecido para determinar el grado de desarrollo de las capacidades. Asimismo, se realizará una apreciación del grado de asimilación de los diferentes contenidos, es decir, conceptuales, procedimentales y actitudinales, valorando la integración y funcionalidad de conceptos, entendiendo por tal, la incorporación de los mismos en sus actividades, explicaciones y trabajos; valorando la utilización de los procedimientos abordados, tales como estrategias cognitivas, métodos de observación, análisis, síntesis, etc.; y la aparición de nuevas actitudes. Interesa conocer también, cuáles son las dificultades de asimilación de los contenidos, sus causas y las estrategias específicas empleadas.

Los objetivos respecto a la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado se relacionan con:

- Apreciar y valorar el grado de desarrollo de las capacidades y la asimilación de contenidos.
- Determinar la evolución experimentada por el alumno.
- Tomar decisiones sobre la permanencia, promoción, titulación, orientación y recuperación.
- Facilitar el autoconocimiento necesario para la toma de decisiones sobre la elección de opciones de salidas profesionales o continuidad formativa.
- Facilitar la autoevaluación y el conocimiento de las dificultades, trayectoria seguida y aplicación de estrategias para su superación.
- Reunir información suficiente para garantizar continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en los casos de promoción, traslado o cambios en el profesorado.

2.3. Evaluación en la Educación especial.

Esta es una modalidad educativa, que se desarrolla en todos los niveles educativos, no solo en escuelas de educación especial, sino también y desde hace unos 6 años con mayor ímpetu en establecimientos de educación básica y media. En un corto período de tiempo se han incorporado una gran cantidad de recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas. Todo esto con el objetivo de asegurar, aprendizajes significativos de calidad a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a un trastorno o a una discapacidad, asegurando el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades

establecidos por la LGE.

Si bien es cierto, alrededor de 300.000 estudiantes que presentan NEE son atendidos en los establecimientos educativos, por distintos profesionales; educadoras diferenciales, fonoaudiólogos, kinesiólogos, etc. En la realidad la incorporación de estos profesionales aun es escasa, no alcanzando para la totalidad de los alumnos y si así fuese el tiempo no es el suficiente para lograr reales avances.

Bajo este marco, las principales acciones proyectadas para el año 2012 son:

- Apoyo al proceso de implementación del Decreto Supremo Nº 170/2009, a través de (la) actualización de las Orientaciones, Formularios, Registro de planificación y evaluación del PIE; (y de la) elaboración y distribución de material de difusión de esta normativa y de buenas prácticas de implementación de PIE.
- Elaboración y tramitación de reglamento(s) de las nuevas normativas (Ley general de Educación Nº 20.370/09 y Ley que establece normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad N°20.422/10).
- Continuidad de las líneas de innovación: Estudiantes con Discapacidad Múltiple, Estudiantes Sordos/as y Programa de Lectura Método “Palabras + Palabras, Aprendamos a Leer”.

La Educación diferencial, separa o define distintos tipos de evaluación:

- La evaluación pedagógica se refiere a la evaluación que realizan los profesores con el propósito que les proporcione información relevante respecto del conjunto de los estudiantes de un curso y de cada alumno/a en particular, referida al progreso alcanzado en sus aprendizajes con relación a los objetivos de aprendizaje y metas establecidas para el curso.

- La evaluación psicopedagógica también es un proceso de indagación, recogida y análisis de información relevante para conocer las características del estudiante en interacción con su contexto que intervienen en su proceso de enseñanza aprendizaje, para determinar las necesidades educativas específicas que presenta.

- La evaluación psicopedagógica se realiza a determinados alumnos(as) que presenten dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar, permitiendo identificar las NEE y fundamentar decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de ayudas que precisan para progresar en el desarrollo de sus distintas capacidades.

En el contexto del DS N° 170, la evaluación diagnóstica de NEE, es un proceso integral e interdisciplinario, que debe ser realizado por un equipo de profesionales idóneos, tanto del área educativa como de la salud.

Los principales aspectos que debe considerar la evaluación son: el contexto en el aula y de la escuela; el contexto social y familiar, el estilo de aprendizaje del alumno; sus intereses y motivación para aprender, y su nivel de competencia curricular en las distintas asignaturas.

Todos los estudiantes del PIE, deben ser evaluados los procedimientos señalados en el decreto 170. La Evaluación Individual de NEE es un proceso continuo que cumple con diferentes finalidades:

"La evaluación de los y las estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, deberá ser un proceso que considerará, a lo menos, una evaluación diagnóstica de ingreso, una evaluación diagnóstica de egreso, evaluaciones periódicas de acuerdo a las pautas técnicas que se fijen en el presente decreto para cada déficit o discapacidad".(art11 DS N°170/09)

a. Evaluación Diagnóstica de Ingreso
b. Re-evaluación o Evaluación de Proceso o de Avance
c. Re-evaluación o Evaluación de Egreso o Continuidad en el PIE.

Cuando un estudiante ingresa por primera vez a un PIE, requiere la evaluación integral y el registro de ésta en los formularios específicos para la NEE asociada a la discapacidad o trastorno de que se trate (que están en la página Web).

Los profesionales responsables de entregar los apoyos al estudiante del PIE deberán informar al menos una vez al año, al término del período escolar lectivo, a través del Formulario Único de Re-evaluación, acerca de los avances logrados por el alumno/a como resultado de los apoyos especializados -fonoaudiológicos, y/o psicológicos, y/o psicopedagógicos- que se le han entregado en el contexto escolar, así como la incidencia de éstos en el progreso en sus aprendizajes y evolución del déficit o trastorno.

A partir de la re-evaluación el equipo PIE decidirá si el estudiante requiere continuar con los apoyos durante el siguiente año. En el caso de la postulación 2012 el establecimiento debe contar con las re-evaluaciones realizadas al final del año 2011 y registradas en el Formulario Único correspondiente, según lo indica el DS N° 170.

2.4. Nuevos criterios de evaluación en evaluaciones estandarizadas.

- Los resultados de las evaluaciones estandarizadas permitirán identificar, por un lado, el nivel logrado de cada alumno en las distintas dimensiones evaluadas y, por otro, el logro del curso en cada dimensión. Esto último hará posible que el docente tenga claridad sobre los aspectos que deberá seguir trabajando con el curso, ajustando o cambiando sus estrategias de enseñanza.

- Los resultados de los alumnos en las evaluaciones estandarizadas permitirá clasificarlos según su nivel de logro en avanzados, intermedios e iniciales y definir, por un lado, estrategias de apoyo y refuerzo para aquellos alumnos descendidos y, por otro, estrategias de mayor desafío a aquellos alumnos avanzados.

Avanzado:	**Estrategias de apoyo y refuerzo.**
Sobre el 70 % de habilidades logradas 3 veces al año. Estrategias de desafío.	3 veces al año. Estrategias de desafío.
Intermedio	**Estrategias de apoyo y refuerzo.**
Entre el 60% y el 69% de habilidades logradas	3 veces al año. Estrategias didácticas de refuerzo en dimensiones descendidas.
Inicial	**Estrategias de apoyo y refuerzo.**
Bajo el 59% de habilidades logradas.	3 veces al año. Estrategias didácticas diferenciales y/ó tratamiento específico según diagnóstico de psicopedagogía.

2.4.1. ¿Qué hacer a partir de los resultados?

- A partir de los resultados que se han registrado, el docente podrá compararlos con el parámetro o estándar definido para cada curso y momento del año y podrá establecer en qué nivel se encuentra cada uno de sus alumnos y por lo tanto qué acción remedial deberá implementar. Los niveles serían los señalados anteriormente: avanzado, intermedio, inicial.
- El porcentaje de logro a nivel curso en las distintas dimensiones evaluadas, permitirá revisar las estrategias de enseñanza ocupadas y rediseñarlas, de modo de mejorar el aprendizaje del curso en esa dimensión.
- Se deberán comunicar los resultados y su respectivo análisis a:
  - Los alumnos.
  - Dirección Técnico Pedagógica de la Escuela.
  - Apoderados.
- Se trabajan los resultados obtenidos con el grupo curso y, también, con los alumnos que presentan dificultades en forma individual. Se explica la relación que tienen los resultados con la meta a lograr y con sus resultados anteriores de modo de poder

comprobar si se está mejorando, se está estancado o bajando. Es importante identificar con los alumnos las debilidades y ponerse desafíos para mejorar los resultados.

- Es importante reforzar los avances que el estudiante vaya logrando, y estimularlo a superarse cada vez más.
- Con los alumnos se revisa la prueba, pregunta por pregunta, tratando de identificar el por qué de los errores. En ese momento es importante que el docente refuerce los conceptos, contenidos o habilidades que han presentado dificultades.
- Detectar las causas que puedan originar las dificultades que presentan los estudiantes. Considerar si el alumno, por ejemplo:
- Presenta dificultades específicas, tales como problemas visuales o auditivos.
- Presenta alguna dificultad general (atención deficiente), o específica del aprendizaje dificultades comprensivas, por ejemplo). Si el alumno presenta dificultades transversales a todos los aprendizajes o a gran parte de ellos es conveniente solicitar una evaluación psicopedagógica, que determine cuál es el origen del problema, a partir de esto se diseña un plan remedial específico, en el que es necesario trabajar en equipo, especialista, profesores y padres.
- No realiza un estudio eficiente.
- Pasa por un momento familiar difícil.
- Otras causas.
- Detectadas las causas de las dificultades presentadas se comienza un plan de refuerzo ya sea colectivo o individual dependiendo de los casos, el que implicará un nuevo diseño de estrategias, dirigidas al logro de las metas pendientes.

Realice ejercicio N° 2

CLASE 04

2.5. Evaluación de las Prácticas Pedagógicas

Un desafío que por estos tiempos enfrenta la LGE en marcha, es lograr que los profesores lleguen a evaluar sus prácticas pedagógicas.

Uno de los factores que más influyen en la calidad de los aprendizajes de los alumnos es la actuación que el profesor tiene, en cuanto a facilitar, la adquisición de las capacidades establecidas.

Es bien sabido que los estudiantes logran los aprendizajes y que la enseñanza es tarea del profesor, sin embargo, el sistema educativo ha centrado, tradicionalmente, el proceso evaluativo en el alumno, o lo que es peor, en su rendimiento, dejando al margen la

evaluación de todas las otras variables que inciden directamente en la calidad de los aprendizajes resultantes.

De acuerdo a lo planteado en el párrafo anterior, es evidente la necesidad de que se realice una evaluación formativa de la práctica docente, con el propósito de adecuarla al contexto educativo.

Según Blanco (1996) "Una de las mayores carencias del profesorado en general y particularmente del docente de Educación Media, es la falta de una formación didáctica inicial en evaluación que determina, inevitablemente, carencias en este ámbito, que en muchos casos se prolonga durante toda su vida profesional. Los profesores licenciados que salen de nuestras universidades, carecen de formación básica en materia pedagógica". Las instituciones, muchas veces forman especialistas en las disciplinas correspondientes con una formación muy básica en el ámbito pedagógico. "Esto hace que los profesores tengan que realizar su tarea con dificultades en esta materia, las que han de ir superando a lo largo de su vida profesional, con la generosidad que los caracteriza, a base de innumerables pruebas de ensayo y error, autoformándose a través de esfuerzos personales complementarios de escaso rendimiento y nunca suficientemente reconocidos por la sociedad, que en algunos casos, atribuye de forma sistemática a los profesores la causa de algunas deficiencias, así como del fracaso estudiantil".

La finalidad de la evaluación de la práctica docente no tiene otro propósito que el de revisar las acciones de los profesores con el fin de mejorarlos. La prudencia debe guiar este proceso para poder llegar a puerto en las mejores condiciones.

Las finalidades de la evaluación de la práctica docente según Blanco son:

- "Ajustar la práctica docente a las peculiaridades del grupo y de cada alumno.
- Comparar la Planificación Curricular con el desarrollo de la misma.
- Verificar el nivel de coordinación de las acciones educativas.
- Detectar las dificultades y los problemas.
- Potenciar los aciertos y las acciones favorables.
- Intervenir oportunamente en el proceso para reconducirlo como mejor proceda.
- Garantizar la participación y actuación comprometida de profesores y alumnos.
- Fomentar la competencia profesional.
- Promover la motivación por la tarea educativa.
- Justificar parcialmente los resultados académicos.
- Potenciar las acciones cooperativas entre los profesores.
- Favorecer la reflexión individual y colectiva.
- Profundizar en el conocimiento profesional mutuo.
- Garantizar una mejor distribución de tareas y responsabilidades.
- Diagnosticar carencias formativas.

- Orientar convenientemente la actualización del profesorado.
- Canalizar el asesoramiento directo específico.
- Compartir experiencias educativas.
- Desarrollar capacidades críticas, autocríticas y de aceptación de críticas.
- Promover la motivación profesional intrínseca.
- Mejorar las redes de comunicación y coordinación interna.
- Adecuar la actuación del profesor a lo que demanda la sociedad contemporánea.
- Promover la formación en materia de evaluación.
- Cumplir con la normativa vigente".

Por otro lado, aunque la evaluación externa sea necesaria y cuente con determinadas ventajas, no podemos olvidar el papel que le corresponde a la evaluación interna, pues la mayor implicación del personal propicia la toma de decisiones con el fin de mejorar.

Por consiguiente, el punto fundamental para que la evaluación de la práctica docente dé sus frutos, reside más que en el agente evaluador, en el uso que se vaya a hacer de la información que se obtenga. Esto supone que además de habituar a los docentes en el ejercicio de la evaluación de su propia práctica, hay que garantizar que los datos obtenidos no van a ser usados con fines sancionadores. De lo contrario, nos encontraríamos con docentes que evalúan su trabajo resaltando sus aciertos y olvidando sus errores.

Al mismo tiempo, otro de los grandes aportes de la LGE en este campo, podemos encontrarlo en la concepción del trabajo en los colegios como el trabajo en equipo. Del mismo modo que en todas las decisiones que deben tomarse de cara a la elaboración de los proyectos curriculares, el plan de evaluación de la práctica docente y del proyecto curricular, son competencia de los equipos docentes.

Entre los aspectos que deben ser evaluados se incluyen los siguientes:

- La organización del aula y el aprovechamiento de los recursos del centro.

- Las relaciones establecidas entre profesores y estudiantes, entre los propios docentes y de los alumnos entre sí.

- El grado de coordinación existente entre los órganos y las personas responsables de la planificación y desarrollo de la práctica docente.

- La regularidad y calidad de las relaciones establecidas con los padres de los alumnos, entre otros.

Con ello, se trata de garantizar una óptima organización de los recursos y reparto de funciones que caractericen el trabajo en equipo. Todo ello realizado en el marco del Proyecto Curricular.

Con respecto a los instrumentos de evaluación o los medios que se pueden utilizar para la valoración de estos aspectos, las normas sobre evaluación señalan:

- Los informes de la inspección técnica de educación.
- Los aportes del Equipo Interdisciplinario del Sector.
- Las opiniones de los equipos de trabajo del colegio.
- Las opiniones formuladas por los profesores jefes como consecuencia de los resultados que alcanzan sus alumnos.

Respecto del modelo a utilizar, existen diversos tipos de ellos, sin embargo en esta oportunidad sólo se explicará uno a modo de ejemplo. Lo más recomendable es que la evaluación de la práctica docente se enmarque en un modelo basado en el paradigma cualitativo, con carácter interno y desde una perspectiva formativa.

El modelo de evaluación cualitativo propone una serie de aspectos a tener presente, estos son:

1. Respecto de la naturaleza de la realidad, en este modelo, es dinámica y cambiante, rechazándose como unidad.

2. La relación objeto-sujeto. El individuo es agente constructor de la realidad en la que está inmerso.

3. Se interesa por comprender no sólo las conductas manifiestas, sino que también los procesos de pensamiento y significación de las personas implicadas en la evaluación.

4. En cuanto a la finalidad de la evaluación; no sólo se refiere a objetivos, sino que también a necesidades y valores sociales, como una solución de problemas localizados. El énfasis está en los procesos.

5. La evaluación debe tener en cuenta las particularidades de cada contexto.

6. El evaluador necesita esquemas explicativos para acercarse a cada realidad. Su perspectiva, en relación a los datos, es desde dentro, lo que permitirá no sólo comprender, sino también, elaborar una explicación de los fenómenos en relación con su ocurrencia en la realidad.

7. La metodología se basa en el método inductivo, exploratorio, descriptivo, expansivo, estudio de casos, etc.

8. Los diseños son flexibles y se configuran con los datos.

9. Los instrumentos son múltiples (entrevista, cuestionarios, etnografías, informes, trabajos, etc.)

La evaluación interna se refiere a que sea la misma institución la que propicia, fomenta, patrocina, realiza e informa mediante un proceso sistemático, abierto, científico y participativo, con el fin de conocer la realidad de la misma y tomar decisiones para mejorar su acción a partir de las valoraciones derivadas de la información recogida.

En definitiva e idealmente, debieran ser los propios profesores los que lleven a cabo la evaluación de sus prácticas docentes en función del diseño de evaluación que se establezca de común acuerdo con las instancias superiores.

También hay posturas de ciertos autores que sólo proponen la autoevaluación y de manera individualizada. Esto podría ser peligroso puesto que, el profesor se convierte en juez, en donde sus juicios pudieran ser sesgados.

Los instrumentos más recomendables para llevar a cabo este proceso son: cuestionario, diálogo, observación y autoevaluación. La utilización de diversos instrumentos posibilita jerarquizar la información, lo que repercute en la calidad de los juicios y valoraciones que puedan realizarse.

Según Blanco (1996) "El cuestionario es un instrumento muy adecuado para aplicarse a los alumnos, no así la entrevista, ya que pueden ocultar información por temor a que su anonimato no sea respetado. El diálogo puede ser utilizado entre los profesores del Departamento para analizar y reflexionar entre ellos sobre los aspectos relacionados con la práctica docente que hayan seleccionado. También puede utilizarse la observación directa de la actuación de un profesor en clase, realizada por profesores que no pertenezcan necesariamente al Departamento. Finalmente, hemos de destacar como muy importante la reflexión que cada profesor hace de su propia acción educativa, que puede quedar reflejada en un cuaderno-diario".

Respecto de la autoevaluación se debe señalar que es valiosa si es uno de los modos de recoger información, sin embargo, como todo tiene ventajas y desventajas.

En cuanto a las ventajas estas son:

- Evita reticencias y recelos.
- Ayuda a asumir deficiencias más fácilmente.
- Promueve la autoevaluación del alumno.
- Produce satisfacción.
- Estimula otras acciones evaluativos.
- Alienta la investigación.

- Facilita la reflexión.
- Garantiza las recomendaciones.

Las desventajas o aspectos desfavorables de la autoevaluación, son:

- Falta de objetividad.
- Tendencia a considerar buenas todas las acciones.
- Facilita la justificación de deficiencias.
- Tendencia a considerar aspectos secundarios.
- No resuelve todos sus problemas.
- Es un modelo incompleto.

También se deben señalar otras fuentes de información como son los documentos curriculares y los resultados de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

CLASE 05

Existen una serie de condiciones para llevar a cabo la evaluación de la práctica docente, esta son:

- Aceptación de su necesidad. Es decir reconocer que es útil para el desarrollo personal y profesional.

- Objetividad. A medida que se manejen diversas técnicas, el sesgo de la subjetividad se irá minimizando.

- Participación de todo el equipo de docentes. El éxito es más seguro si las decisiones se toman en conjunto.

- Disponibilidad al cambio. Es preciso trabajar hacia el logro de esta disposición antes de empezar el proceso. Si no se ha hecho, se corre el riesgo de que sea tiempo y recursos perdidos.

- Formación básica. El desconocimiento de tecnologías evaluativas y conceptos puede dificultar el proceso.

- Aceptación de otras ideas. Lo anterior se refiere a mantener una actitud abierta a opiniones de otras personas.

- Reconocimiento de carencias. El reconocimiento de que la labor docente es mejorable, se constituye en el primer peldaño en este ascenso.

Algunas características que forman el perfil del docente en el nuevo escenario son:

• Negocia • Dialogo • Crítica • Autocrítica • Crea • Convence • Evalúa • Orienta • Consulta U	• Participa • Divierte • Informa • Respeta • Busca Consenso • Estimula • Recomienda • Elogia • Observa	• Individualiza • Aclara • Debate • Atiende • Modera • Colabora • Se evalúa • Se forma • Se compromete

Un ejemplo de los componentes y dimensiones que debiera contener una propuesta de evaluación de la práctica pedagógica es el que se muestra a continuación.

COMPONENTE I: APTITUD DOCENTE
Dimensión 1: Aptitudes personales Dimensión 2: Actitudes con los alumnos Dimensión 3: Actitudes con los compañeros Dimensión 4: Actitudes con las familias Dimensión 5: Actitudes con el colegio
COMPONENTE II: COMPETENCIA DOCENTE
Dimensión 1: Formación científica Dimensión 2: Formación pedagógica Dimensión 3: Actualización Dimensión 4: Trabajo en equipo
Dimensión 5: Promoción del colegio
COMPONENTE III: INTERVENCIÓN DOCENTE
Dimensión 1: Planificación curricular Dimensión 2: Clima del aula Dimensión 3: Metodología aplicada Dimensión 4: Empleo de recursos Dimensión 5: Práctica evaluativo
COMPONENTE IV: EFECTIVIDAD DOCENTE
Dimensión 1: Resultados parciales Dimensión 2: Resultados finales Dimensión 3: Medidas educativas aplicadas Dimensión 4: Seguimiento de alumnos Dimensión 5: Compromiso con la institución

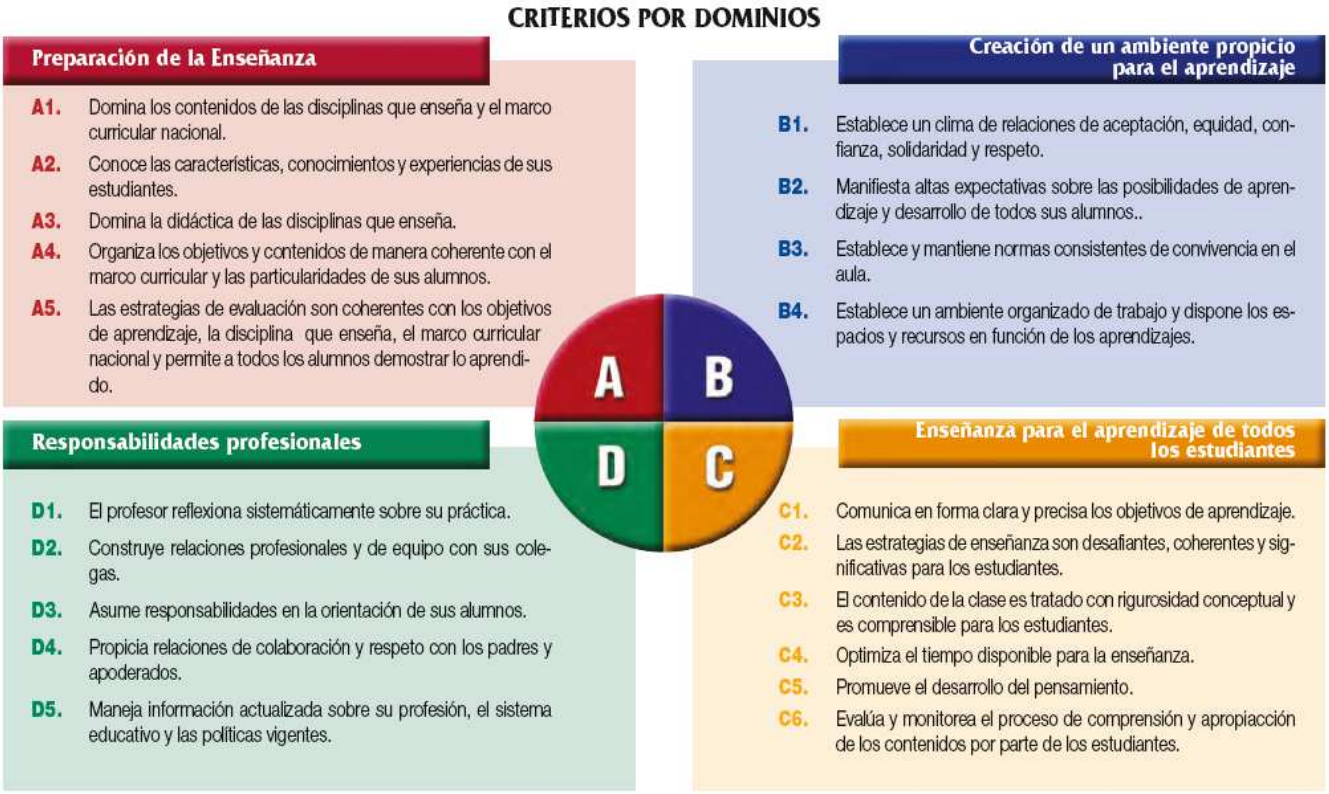
Adaptado en algunos términos de Blanco (1996)

Actualmente en Chile se lleva a cabo un proceso de Evaluación del Desempeño Profesional Docente.

Es un proceso formativo que busca fortalecer la profesión docente, favoreciendo el reconocimiento de las fortalezas y la superación de las debilidades, con el fin de lograr mejores

aprendizajes en sus alumnos y alumnas. Para ello, cada docente evaluado recibe un informe individual de resultados que da cuenta de los aspectos más y menos logrados de su desempeño, según la información proporcionada por los cuatro instrumentos de evaluación. Además, se establece la creación de Planes de Superación Profesional que benefician a los docentes que resultan evaluados con un desempeño insatisfactorio o básico.

La evaluación docente toma como base, el marco para la buena enseñanza, la cual persigue, que los docentes manejen y utilicen durante las prácticas pedagógicas los cuatro dominios básicos, midiéndolos según los siguientes criterios:



Esta evaluación se realiza con cuatro instrumentos:

- Autoevaluación: La Pauta de Autoevaluación se estructura en base a una serie de preguntas y a través de ella, se invita al docente a reflexionar sobre su práctica y valorar su propio desempeño profesional.
- Informe de directivos (Director, jefe de UTP.): Evaluación de los superiores jerárquicos (Director y Jefe de UTP) respecto a la práctica del docente.

- El Portafolio: es un instrumento de evaluación en el cual el docente debe presentar evidencia que dé cuenta de su mejor práctica pedagógica.
- Entrevista por un Evaluador Par: Entrevista acerca de la práctica del docente evaluado que es realizada por un profesor que ha sido capacitado para esta tarea.

Finalizada esta etapa de la evaluación los docentes son etiquetados según cuatro criterios:

- Destacado:
- Competente:
- Básico:
- Insatisfactorio.

Los profesionales de la educación que resulten evaluados con nivel de desempeño básico o insatisfecho deberán someterse a Planes de Superación Profesional (PSP) gratuitos, después por los Municipios. Mediante estos planes se busca apoyar al docente para fortalecer aquellos aspectos que requieren mejoras en su desempeño docente.

Mientras que los docentes que hayan obtenido un nivel de desempeño Destacado o Competente en el proceso de Evaluación del Desempeño Profesional Docente 2009, 2010 y 2011 y que no hayan rendido la Prueba de Conocimientos Disciplinarios y Pedagógicos.

Esta evaluación contempla la medición de los conocimientos teóricos declarativos que todo docente debe manejar, asegurando que posee un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña.

Si el docente obtiene como resultado en la prueba un nivel de logro Destacado, Competente o Suficiente podrá obtener Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI)

CLASE 06

2.6. Evaluación del Material Didáctico

Este es uno de los ámbitos más desfavorecidos dentro de la evaluación del currículum. Generalmente, los profesores, usamos una infinidad de recursos, sin embargo, es poco frecuente que se haga un alto en el camino para ver la pertinencia o el uso que se le dan a los mismos.

A continuación, presentaremos algunos criterios dados, hace algunos años, por el

Ministerio de Educación, ellos entregan pistas sobre cómo seleccionar y/o evaluar el material didáctico.

Preguntas que guían la reflexión para el material seleccionado:

1. "¿Apoya las orientaciones pedagógicas que forman parte de lo que ustedes y el Liceo consideran apropiadas?

2. ¿Me servirá? En el sentido de su:
   - Pertinencia para las competencias, conceptos y contenidos que necesito trabajar con los alumnos;
   - Relevancia en términos de los distintos tipos de alumnos que tiene el establecimiento y los contextos sociales, culturales y geográficos de donde proceden;
   - Actualidad de sus contenidos;
   - Sugerencias para tratar los contenidos y sugerencias metodológicas para atender a los distintos estilos y capacidades de aprendizaje de los alumnos.

3. ¿Le servirá a los alumnos para facilitar su comprensión de conceptos y de áreas temáticas?

4. ¿Es necesario? Para responder a esto, se deberá primeramente haber averiguado:

   - Las materias/asignaturas en las cuales exista rendimiento bajo por parte de los alumnos, o que tiendan a encontrar difíciles;
   - Las habilidades, procedimientos, conceptos o temas con respecto a los cuales los alumnos presentan dificultades;
   - Las áreas temáticas que ustedes como profesores consideren difíciles de enseñar;
   - Los aspectos de su estilo de enseñar que ustedes quisieran cambiar, por ejemplo, hacerlos más activos o novedosos;
   - Los temas curriculares u otras actividades para los cuales no hay o hay poco material de apoyo para alumnos y profesores en el establecimiento;
   - Lo que ya existe en el establecimiento en términos de libros y otros materiales.

5. ¿Es conveniente? En términos de:

   - Costo, comparado con otros productos del mismo tipo que se ofrecen en el comercio;
   - Mantención, en el sentido de ser resistente a un uso continuo y por muchos alumnos y de no requerir cuidados especiales de alto costo y dificultad.
   - Facilidad de uso para profesores y alumnos. Al respecto, ¿qué se requiere en términos de infraestructura para ser usado? ¿Existen estas condiciones en el Liceo?

6. ¿Es manejable? Por:

- Estar escrito en lenguaje claro y estimulante y presentar los conceptos con precisión,
- Especificar los tiempos que requiere su uso y si se ajusta a los períodos normales de clase,
- Tener (en el caso de material escrito) un diseño atractivo, buena impresión y buenas ilustraciones".

A continuación, se presenta una matriz para analizar el Material Curricular, original de Ben–Peretz y que ha sido recomendada por el Ministerio de Educación de Chile.

Las categorías e ítems de esta matriz representan características u orientaciones diversas que pueden tener los materiales curriculares. Cuando usted, como profesor, se vea enfrentado a la necesidad de examinar y de evaluar materiales, por ejemplo, para recomendar su compra y uso por el Liceo, puede emplear todos o algunos de los siguientes indicadores de esta matriz para emitir su juicio. Para ello, debe indicar en el casillero correspondiente su juicio respecto a sí la característica señalada se observa o no en los materiales.

Dimensión 1: Contenidos de Asignatura				
Categoría 1.1.	Información, conceptos y principios	1 Nada	2 Algo	3 Bastante
	Los materiales presentan información específica.			
	Los materiales acentúan conceptos unificadores.			
	Los materiales enfatizan principios generales.			
Categoría 1.2.	Enfoques sobre la investigación			
	Los materiales sugieren que hay un sólo modo de investigar.			
	Los materiales indican metodologías distintas según la naturaleza de los problemas a investigar.			
Categoría 1.3.	Relación con la vida diaria			
	Los conocimientos presentados en los materiales tienen significación para el individuo.			
	Los conocimientos presentados en los materiales tienen significación para la sociedad.			

Categoría 1.4.	Imagen presentada de los científicos generadores del conocimiento			
	La referencia a los científicos y académicos es anónima.			
	La referencia a científicos y académicos es por su nombre.			
	Los antecedentes biográficos de los científicos y académicos se describen.			
Categoría 1.5.	Integración con otras disciplinas			
	Los materiales presentan conocimientos de varias disciplinas considerándolos como prerrequisito para poder entender lo nuevo.			
	Los materiales presentan conocimientos ya transferidos de una disciplina a la otra.			
Dimensión 2: El Estudiante				
Categoría 2.1.	Imagen del estudiante			
	Se involucra al estudiante en el aprendizaje por descubrimiento.			
	Se espera que el estudiante adquiera los conocimientos que se presentan en el texto.			
Categoría 2.2.	Oportunidad para el desarrollo personal del estudiante			
	Los materiales ofrecen oportunidades de desarrollo cognitivo.			
	Los materiales ofrecen oportunidades de desarrollo afectivo.			
	Los materiales ofrecen oportunidades de desarrollo psicomotor.			
Categoría 2.3.	Foco de la instrucción			
	Se percibe al estudiante como individuo que tiene necesidades e intereses particulares.			
	Se percibe al estudiante como miembro de un grupo con el que comparte intereses y necesidades.			
Categoría 2.4.	Estilo de aprendizaje			

	Al estudiante se le percibe fácil adaptación para funcionar en ambientes diversos de aprendizaje, sean estructurados o no			
	Al estudiante se le percibe necesitando un ambiente de aprendizaje altamente			
Dimensión 3: El Ambiente				
Categoría 3.1.	Interacción entre la sociedad y la disciplina			
	Las influencias sociales sobre el desarrollo de la disciplina se mencionan explícitamente en los materiales.			
	La influencia del desarrollo de la disciplina sobre la sociedad se menciona explícitamente en los materiales.			
Categoría 3.2.	Interacción entre la sociedad y el proceso de desarrollo curricular			
	Los materiales curriculares reflejan necesidades de la sociedad.			
	Los materiales curriculares reflejan preocupaciones teóricas.			
Dimensión 4: El Profesor				
Categoría 4.1.	Comunicación a los profesores/as de los propósitos de los elaboradores del currículo			
	El manual o guía para el profesor indica cuáles fueron las consideraciones que tuvieron presente los elaboradores al			
	El manual para el profesor explica la visión de los elaboradores respecto al rol de los alumnos.			
	El manual para el profesor considera explícitamente el medio en el cual los materiales se van a implementar.			
	El manual para el profesor se refiere anticipadamente a los roles que los profesores pudieran tener al usar los materiales.			

Categoría 4.2.	Nivel de autonomía del profesor/a			
	Se indican objetivos específicos.			
	Se especifican las estrategias de enseñanza.			
	El paquete curricular incluye materiales de referencia.			
	Se les ofrece a los profesores alternativas de enseñanza.			
	Se recomienda a los profesores que desarrollen sus propias unidades.			
Categoría 4.3.	El rol del profesor/a en relación a la instrucción			
	Los materiales dan un rol central a los profesores como fuente del conocimiento de la materia.			
	Los materiales recomiendan un rol facilitador para el profesor como guías en el aprendizaje independiente de sus			
Categoría 4.4.	Consideración de las necesidades de los profesores/as			
	Los elaboradores indican la necesidad de preparación especial para poder usar los materiales.			
	Se anticipan dificultades que pudieran surgir al enseñar los materiales.			
	El manual para los profesores se refiere a las relaciones interpersonales entre profesores y alumnos, profesores, padres, etc.			
	El manual para profesores refleja preocupación por las opiniones y actitudes de los profesores/as.			

Realice ejercicio N° 3

CLASE 07

3. ALGUNOS PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS PARA LLEVAR A CABO LA EVALUACIÓN

Existen dos tipos de evaluación, las referidas a normas y las referidas a criterios.

Evaluación de normas: Son instrumentos estructurados, de orden objetivo, y miden las conductas en escalas de notas, sin perjuicio de incluir una valoración cualitativa de los resultados.

Evaluación de criterio: Son acciones que demandan una interacción entre el profesor y el alumno, son de orden más subjetivo y se utilizan durante el proceso de enseñanza aprendizaje, corresponden a situaciones de aula, a tareas y actividades que en sí conllevan las conductas y la formas en que serán evaluadas. Permiten recopilar evidencia acerca de cómo los estudiantes procesan y completan tareas reales en un tema en particular.

La evaluación de criterio es la que permite retroalimentar el proceso de enseñanza – aprendizaje, para mejorar los esfuerzos pedagógicos ya que arroja información cualitativa, independientemente de poder calificarla cuantitativamente con una nota.

Existe también la evaluación incidental: Implica la observación permanente del profesor hacia los procesos de aprendizaje de sus alumnos, donde va registrando características, desde el rendimiento académico hasta actitudes y valores. Esta observación se enriquece con preguntas grupales o individuales, y en general la inducción a la participación activa de los alumnos, durante la clase.

Existe una gran variedad de técnicas para evaluar los aprendizajes, aplicables tanto a nivel procedimental como de resultados.

Dada la relevancia de contar con estrategias que impliquen instrumentos y técnicas útiles para la realización de la evaluación en la tarea pedagógica, a continuación, se revisan algunas de las más importantes:

3.1. Observación

La observación es el procedimiento básico a través del cual se puede recoger información. Puede abarcar desde los registros más simples hasta los más complejos.

El observador contempla la realidad sin actuar sobre ella, registra hechos o fenómenos tal y como se están produciendo en un momento determinado. Ahora bien, se debe distinguir lo que puede ser una observación casual de los fenómenos naturales que

ocurren a nuestro alrededor de aquella otra perfectamente planificada y sistemática, que alcanza el rango de lo científico.

Selltiz dice que la observación se convierte en una técnica científica cuando cumple los siguientes requisitos:

- Sirve a un objeto de investigación previamente formulado.
- Se planea de forma sistemática.
- Se registra sistemáticamente y se relaciona con proposiciones más generales.
- Se somete a comprobaciones y controles sobre su validez y fiabilidad.

La observación es aplicable a cualquier hecho o fenómeno educativo, pero si se realiza de forma indiscriminada perdería la mayor parte de su interés, se hace preciso seleccionar el objeto o el tema a observar. Así De Ketele la define como "un proceso que requiere atención voluntaria e inteligencia, orientado por un objetivo terminal y organizador, dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información".

Así pues, la intencionalidad es una de sus características básicas, ello implica determinar con claridad lo que se va a observar, cómo se va a llevar a cabo y quién es el encargado de la misma.

En primer lugar debemos tener perfectamente delimitado el campo de la observación, seleccionando puntos concretos, pues tratar de observar la realidad total, es prácticamente imposible, ello se traduce operativamente en lo que llamamos “guión de la observación”. En segundo lugar, se nos plantea el “cómo observar”, lo cual se puede realizar con la presencia directa del observador o bien recurriendo a diversos recursos audiovisuales y de registro de la actividad, en cualquier caso debemos cuidar los problemas de interacción entre el observador y el observado. En tercer lugar tendríamos que definir quién debe llevar a cabo la misma, es decir, qué persona llevará el correspondiente registro con las anotaciones pertinentes, puede ser una persona ajena (externa) o bien alguien dentro del grupo (interna).

Unido a la intencionalidad, cabe resaltar la estructuración o la vinculación a determinados supuestos teóricos seleccionados con anterioridad. Esta estructuración debe ser realizada con orden y método apropiado. También debemos señalar la importancia del control, de forma que se eliminen en el mayor grado posible la influencia de factores externos que puedan distorsionar la visión de la realidad observada.

Dentro de la observación, la de carácter más básico es la denominada observación simple, que es la inspección y estudio realizado por el evaluador, mediante el empleo de sus propios sentidos, especialmente de la vista, con o sin ayuda de aparatos técnicos, de las cosas y hechos de interés social, tal como son o tienen lugar espontáneamente, en el tiempo en que suceden. Tiene la ventaja de ser natural, sin situaciones de tensión para los

observados y con posibilidades de registrar diferentes aspectos de interés. La desventaja puede ser el registro de eventos con poca relevancia dejando lo importante de lado.

Dentro de las situaciones donde encontramos usos importantes de la observación tenemos:

- Al iniciarse la motivación para el desarrollo de un programa o proyecto,
- Durante los procesos de trabajo en aula, detectando las características del trabajo grupal e individual,
- Al evaluar logros de algunos objetivos de proyectos o programas,
- En la implementación de un proyecto,
- Para la determinación de resultados, por mencionar algunas.

Algunas recomendaciones a tener presente en el uso de la observación son:

- Establecer los objetivos de aprendizaje, aspectos e indicadores que se observarán.
- Determinar qué observar, a quiénes, cómo, cuándo, quiénes llevarán a cabo el proceso.
- De qué manera se realizarán los registros de observación.
- De qué manera se realizará el análisis e interpretación de la información.
- Entrenamiento de los observadores.
- Disminuir el error de la observación llevando a cabo más de una observación.
- Triangular la información, vale decir establecer comparaciones entre observaciones obtenidas a través de diferentes técnicas.

Existen diferentes clasificaciones de la observación, según se contemplen los medios empleados, el número de observadores, el lugar en que se realiza. Desde la perspectiva de la evaluación de programas, pareciera más interesante aquella que hace referencia al grado de participación del observador. Desde este enfoque vamos a distinguir dos modalidades:

- La observación externa o no participante.
- La observación interna o participante.

Según Herrera (1988), los instrumentos más útiles en la observación son:

3.1.1. Lista de Cotejo

Conocida también bajo el nombre de listas de comprobación. Corresponde a una lista de situaciones, utilizadas por un observador para registrar la ausencia o presencia de un hecho, característica o conducta.

Señala Best (1981) que "es un cuestionario breve que comprende cierto número de rasgos y sirve de ayuda para la sistematización y delimitación de la observación". Además de ser un instrumento sencillo, consta de una serie de características previamente preparadas. Una cualidad de este instrumento es que posibilita que se incorporen los aspectos que realmente son importantes para el contexto en el que se aplica y otra que, en general, su amplitud permite la utilización con diversidad de motivos.

Según Best (1981), la lista de cotejo consiste en una relación de características previamente preparada. La presencia o ausencia de la característica puede ser indicada con la notación sí o no; el tipo o número de aspectos puede ser especificado introduciendo la palabra o el número apropiados. Este sencillo tipo de lista sistematiza y facilita el registro de observaciones y contribuye a que se asegure la consideración de los aspectos importantes del objeto o acto observados.

3.1.2. Escala de Apreciación

Es similar a la lista de cotejo, en las cuales también se registra la ausencia o presencia de un hecho, pero además el grado del mismo. En este caso el observador debe emitir un juicio sobre la calidad o cantidad de lo observado.

Las escalas de apreciación pueden ser: numéricas, gráficas y descriptivas.

Algunos de los aspectos que deben considerarse en la elaboración de las escalas de apreciación son:

- Clasificar los propósitos y aspectos para los cuales se utilizará.
- Establecer los ítems; tantos como sean necesarios, de acuerdo con los rasgos a evaluar.
- Mantener independencia entre los ítems.
- Redactar los ítems de tal manera que no se presten a interpretaciones.
- Asignar entre tres y siete categorías, dependiendo de la precisión que se requiera.

3.1.3 Mapas conceptuales

Conceptos ordenados, generalmente de forma jerárquica, formado por un diagrama. La relaciones entre ellos se establecen mediante conectores, pudiendo ser por ejemplo: artículos, sinónimos, antónimos o pronombres personales, ubicados sobre flechas direccionales.

3.1.4. Solución de problemas

Método que necesita de estrategias guiadas por el docente o establecidas previamente para, solucionar una o varias situaciones problemáticas. Actualmente la solución de problemas esta integrada en mayor medida a la educación matemática, aunque puede ser usada en cualquier subsector educativo. Desde el año 2010, el método Singapur de resolución de problemas, esta siendo incorporado paulatinamente en Chile.

3.1.5 Proyectos

Conjunto de pasos ordenados que buscan generar un producto, un cambio de conducta o una investigación, en un período de tiempo relativamente extenso. Actualmente los proyectos son desarrollados durante la enseñanza media, aunque existen importantes y destacables experiencias en niveles inferiores. Como guía o base de los proyectos podemos encontrar el Método Científico (observación, hipótesis, experimentación o búsqueda de la información, organización de la información, conclusión o comunicado de los resultados).

3.1.6. Debate

Discusión en torno a un tema previamente estudiado, donde los participantes pueden tomar dos posturas distintas para defender o refutar lo que se expone. Si bien es cierto las posturas no siempre pueden ser compartidas por los asistentes a los debates, todo se basa en la calidad y solides de los argumentos. Como objetivo general de los debates se busca que los participantes puedan establecer en conjunto, una conclusión o acuerdo.

3.1.7. Ensayos

Escrito breve, con parámetros mínimos establecidos por el docente de forma previa. No son muy extensos, ni de mucha complejidad. En general se le entrega el tema y los tópicos que serán importantes. Para realizar una evaluación más objetiva se establecen pautas que incorporan los aspectos mínimos que deben estar presentes en un ensayo.

3.1.8. Técnica de la pregunta

Esta técnica esta relacionada con la Taxonomía de Bloom. Requiere conocimientos del docente, referente a esta temática, ya que dependiendo de la respuesta de los alumnos podrá apreciar en que nivel se encuentran sus alumnos. Por ejemplo si el estudiante ante una

pregunta, demuestra cualquiera de las siguientes habilidades: diferencia, clasifica, y relaciona las conjeturas, hipótesis, evidencias, o estructuras de una pregunta o aseveración, estará en el nivel de ANÁLISIS (orden Superior).

3.1.9. Portafolio

Es un conjunto de documentos creados por uno o varios alumnos. Puede ser realizado en base a uno o varios temas y por lo tanto en un breve período de tiempo como también semestrales y en algunos casos anuales. Pueden ser incorporados en los portafolios, cronogramas de actividades, pruebas, presentaciones, guías de trabajo, evaluaciones formativas, co-evaluaciones y auto-evaluaciones.

3.2. Exposiciones orales

Comúnmente conocida como una disertación, hecha por uno o varios alumnos, donde presenta un tema desarrollado en base a determinados contenidos. Actualmente además de apreciar los contenidos presentados es necesario establecer pautas de evaluación que incorporen Objetivos Fundamentales Transversales y habilidades de distinto orden, que los alumnos deban presentar de acuerdo a su edad y nivel educativo.

3.2.1. Cloze

Esta es una antigua técnica, en la cual se presenta un texto, no muy extenso, al alumno, con oraciones en que faltan palabras y el alumno las debe completar, manteniendo el sentido coherente del texto. Si bien no parece complicado, genera grandes problemas para los alumnos ya que como queda demostrado con los últimos resultados de evaluaciones SIMCE, mas del 50% de los alumnos no comprende lo que lee, convirtiendo esta técnica simple en algo casi incomprendido.

3.2.2 Verdadero o falso.

Frases, oraciones o afirmaciones en las cuales los alumnos deben responder solo con la inicial de verdaderas o falsas (V o F), según lo aprendido. Esta técnica que parece simple pero que requiere de distintas habilidades, como: contrastar, distinguir, etc. Para establecer los verdaderos aprendizajes se le pide a los alumnos que justifiquen las falsas y que complementen las verdaderas, con la finalidad de evitar que respondan al azar.

3.2.3 Términos pareados

Relaciones entre conceptos, imágenes o frases, que el alumno debe establecer de acuerdo a conocimientos adquiridos.

3.2.4. Registros Anecdóticos

Según Mckernan (1999), "...son descripciones narrativas de incidentes y acontecimientos significativos que se han observado en el entorno de comportamiento en el que tiene lugar la acción. Cada relato anecdótico se redacta inmediatamente después que sucede. Estos registros se centran en la narración, la conversación y diálogo, proporcionan resúmenes breves agudamente incisivos de puntos que quedan fijados en nuestra mente mucho después del acontecimiento".

El mismo autor propone un procedimiento para redactar registros anecdóticos que son útiles al momento de evaluar el currículum. Estos son:

1. Los relatos se deben centrar en una descripción clara de los hechos del acontecimiento, el comportamiento o el incidente.

2. Exprese lo que sucedió realmente y el contexto que contribuyó a que ocurriera.

3. Escriba primero los hechos, luego ofrezca una "interpretación" como una entidad separada en la ficha de registro anecdótico.

4. Cada registro debe ocuparse de un incidente por separado y tener límites claros.

5. El incidente se debe escoger porque representa una experiencia de aprendizaje o un problema importante en la vida del individuo, la clase o el grupo.

6. Emplee explicaciones literales o citas directas para ilustrar la acción.

7. Esfuércese por preservar la secuencia y la continuidad de los comportamientos y los acontecimientos a medida que se desarrollan en el entorno de investigación.

8. Escriba el registro anecdótico en el momento en que se produce el incidente, o poco después. Si es necesario que transcurra un intervalo entre la observación y la redacción del registro, anote algunos "organizadores" o "descriptores clave" del incidente, que le ayudarán a refrescar la memoria de los acontecimientos.

9. Incluya respuestas de otros al comportamiento del personaje principal.

10. Destaque el entorno, dónde se produjo la acción, quién estuvo implicado, cuál era el punto clave, etc., llevando registros y archivos de buena calidad y claros.

11. Concéntrese en una sola conducta, o en unas pocas.

12. Limite su uso a las conductas que no se pueden evaluar por otro medio.

13. Cruce referencias a otros archivos.

Las ventajas que reporta el uso de los registros anecdóticos son:

- Proporcionar una descripción de un caso individual usando la observación directa que otros métodos de investigación pueden no capturar.
- Si el período de aplicación es extenso, presentan un cuadro etnográfico compuesto o en desarrollo.
- Si la observación se realiza sobre una unidad de análisis, agudiza la misma.
- Permite una mayor comprensión de los estudiantes por parte del profesor.
- Proporciona mucha información.
- Permite la obtención de relatos objetivos y subjetivos.
- Esta técnica puede ser utilizada por diferentes participantes del proceso.

El registro anecdótico también presenta una serie de desventajas importantes de compartir:

- El tiempo que se invierte en la observación es mucho.
- Mantener la objetividad es difícil.
- Los observadores precisan información en el uso de las anécdotas.
- Las anécdotas se comunican, a menudo, sin tener en cuenta el contexto.
- Si los registros son leídos fuera de contexto, se pueden comprender e interpretar mal.
- Algunos observadores se centran sólo en los acontecimientos negativos o desagradables.

CLASE 08

A continuación, se presenta un formato que puede ser utilizado en la aplicación de esta técnica.

REGISTRO ANECDÓTICO	
Alumno	
Clase	
Observador	
Fecha	
Lugar	
El incidente observado:	
Interpretación:	

3.2.5. Notas de Campo

Son aquellas que describen hechos, impresiones e interpretaciones subjetivas de la realidad, en la cual se refleja la propia realidad.

3.2.6. Descripción Ecológica del Comportamiento

Se registran todos los comportamientos observados para comprender la secuencia de los mismos.

3.2.7. Grabaciones en Audio

Son útiles en reuniones de trabajo y para la interacción con el alumno en clase o en grupos. Su problema es el largo tiempo que hay que dedicar para una trascripción completa. Por ello Kemmis y McTaggart consideran necesario un listado de interacciones para agilizar el análisis.

3.2.8. Grabaciones en Video

Técnica muy útil para la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Facilita el registro de toda la clase, o de parte de ella como los aspectos concretos, para analizarla posteriormente. Esta técnica se utiliza para el análisis de la interacción entre profesor y estudiantes.

3.2.9. Fotografías y Diapositivas

Útiles para registrar "incidentes críticos", aspectos de la actividad de la clase, determinados productos. También sirven como referencia para entrevistas con los estudiantes.

3.3. Entrevista

La entrevista es, en cierto sentido, un tipo verbal de cuestionario. En lugar de escribir las respuestas, el sujeto proporciona la información necesaria verbalmente en una relación personal.

La persona que evalúa puede explicar el propósito de la entrevista y especificar más claramente la información que necesita. Si el sujeto interpreta erróneamente la pregunta, el interrogador puede plantear las aclaraciones que corresponda. Al mismo tiempo puede apreciar la sinceridad y el conocimiento de sí mismo del entrevistado. Es también posible buscar la misma información por distintos caminos en diversos estadios de la entrevista, obteniendo así una comprobación de la veracidad de las respuestas.

Las entrevistas pueden ser de varios tipos: no planificadas, planificadas pero no estructuradas, estructuradas y semiestructuradas.

Basándose en la utilización que hizo Piaget de la entrevista para evaluar las capacidades cognitivas, Novak y Gowin enfatizan en la importancia de la entrevista como instrumento de evaluación del aprendizaje significativo. Uno de los aportes de Piaget, según estos autores, fue el haber ideado los hechos y objetivos específicos que él usaba en las entrevistas, así como las preguntas que hacen posible observar las regularidades en las respuestas de los estudiantes, es decir, una planificación cuidadosa de la entrevista. La entrevista sirve para indagar qué conceptos han adquirido o poseen los estudiantes, cuál es su estructura, cómo pueden activarse conceptos y estructuras para resolver problemas, también ayudan a conocer las actitudes y valores de los estudiantes y los procedimientos que utilizan para resolver la tarea.

La preparación de la entrevista es una etapa crucial del procedimiento. El interrogador debe tener un concepto claro de la información que necesita. Debe delimitar claramente el

mejor orden de las preguntas y los comentarios estimulantes que sistemáticamente traerán las respuestas deseadas. Un esquema, un inventario o una lista de control, escritos, proporcionarán un plan previo para la entrevista, evitando la posibilidad de que el interrogador se quede sin algún dato importante y necesario.

Detallando aun más nos encontramos con que, en la planificación de una entrevista hay que tener en cuenta los siguientes elementos:

a. Selección del contenido

   Se debe averiguar previamente qué sabe el alumno sobre un tema o cuerpo de conocimiento determinado, para facilitar la organización de conceptos y ejemplos de una instrucción posterior. El problema de este procedimiento es el excesivo tiempo que hay que dedicarle.

b. Estructuración de las preguntas

   Deben hacer referencia a cuestiones claves, de las que se solicitan explicaciones, relaciones, juicios de valor y transferencia.

c. Selección de materiales auxiliares

   Apoyan a la tarea, y son el punto de partida de las preguntas más útiles para averiguar la comprensión de los estudiantes.

d. Orden de las preguntas

   Los autores no aconsejan la pregunta arbitraria, sobre todo al comenzar. Por ello dan algunas reglas para ordenarlas; partir de la tarea que se está realizando, y pedir explicaciones sobre lo que sucede; proceder de lo fácil a lo difícil, y desde las preguntas amplias a las detalladas.

e. Evaluación de las entrevistas

   Toda entrevista debería grabarse y analizarse mediante un sistema de categorías de conocimiento.

Como técnica de recogida de datos, la entrevista tiene ventajas particulares. En áreas que se refieren a la motivación humana según se revela por las razones para actuar, sentir y mostrar determinadas actitudes, la entrevista puede ser lo más eficaz; es posible una profundidad en las respuestas, una penetración que no se logra con ningún otro medio.

Para Sierra (1995) la entrevista presenta la notable particularidad de que, el hecho mismo de la observación o entrevista, da lugar a que se produzca necesariamente una relación social entre entrevistador y entrevistado, con la consiguiente interacción o influjo social recíproco entre ambos. Esta relación social también existe en la observación participante, pero en ella es genérica en relación a todo el grupo, mientras que la entrevista es eminentemente concreta, personal, directa e inmediata.

La entrevista es uno de los procedimientos más empleados en la investigación social y educativa, dado que nos permite una recogida directa de datos sobre la base de una relación personal entre entrevistador y entrevistado, mediante anotaciones y comentarios no sólo sobre lo que se busca directamente, sino también sobre las circunstancias en que estos hechos se producen, que pueden ofrecernos una información rica y valiosa en la interpretación de los datos recogidos.

Por tanto, la entrevista cumple básicamente las siguientes funciones:

- Obtener información de los sujetos o los grupos,
- Facilitar información a otras personas e influir sobre determinados aspectos de la conducta.
- En realidad abarca las funciones: diagnóstica, investigadora, orientadora y terapéutica.

Desde la perspectiva de la evaluación de programas, cumple un importante cometido en la recogida de información, puesto que la sitúa entre los recursos que nos permiten recoger datos superficiales, sub-superficiales y profundos. Ya sean sobre cuestiones externas al sujeto que requieren su opinión, como aspectos internos identificados con las experiencias, propósitos e ideales del sujeto entrevistado. Por su parte Kerlinger (1981) le atribuye tres finalidades básicas: identificar variables o sugerir hipótesis, ser el instrumento de recogida de datos de una investigación evaluativo, y validar otros métodos o permitir la profundización en las motivaciones y respuestas de los entrevistados.

Para garantizar la fiabilidad y la validez de los datos recogidos en la entrevista es conveniente tener en cuenta una serie de aspectos claves en esta técnica, entre otros los siguientes:

- La entrevista supone una relación humana, por tanto, se debe conseguir una comunicación abierta, espontánea, positiva, libre de tensiones, dentro del marco de la flexibilidad propia de esta técnica. Ello exige alcanzar un alto nivel de "empatía" que se manifiesta en la comprensión de los demás, la intuición de la vida ajena, pero también en no juzgar ni implicarse afectivamente tratando de alcanzar los niveles máximos de objetividad.

- En el contenido de la entrevista, no todos los sujetos tienen la suficiente preparación

para contestar determinados temas complejos, o bien dado su nivel de implicación personal resulta difícil conseguir la objetividad de las respuestas.

- Las unidades de información que configuran la entrevista, en torno a las cuáles se agrupan las preguntas y respuestas, de las que va a depender en gran medida los niveles de fiabilidad y validez de la información recogida. Por ello es preciso determinar el tipo de preguntas y respuestas más apropiado (cerradas, abiertas y semiabiertas), la formulación clara y concisa de las cuestiones (si es preciso acompañando las explicaciones pertinentes de temas excesivamente técnicos), su estructuración uniforme o no para todos los sujetos. Sería conveniente garantizar la libertad del entrevistador.

- El registro de las respuestas debe garantizar la fidelidad de las expresiones manifestadas por los sujetos, evitando posibles alteraciones interpretativas. Por ello en determinadas ocasiones además del lápiz y papel se ha de recurrir a los medios audiovisuales como los CDS, cintas o cintas de videos, siempre con el consentimiento de la persona entrevistada, puesto que ofrece mayores garantías de objetividad de los datos y en caso de duda se pueden volver a consultar.

- Finalmente es preciso proceder a la categorización y valoración de la información recibida, por ello hay que identificar todas las categorías de la realidad estudiada, que éstas sean mutuamente excluyentes evitando interferencias.

- Aunque existen diferentes criterios en la clasificación de la entrevista, si se tiene en cuenta el grado de estructuración se establece la siguiente distinción:

  - Entrevista tipificada o estructurada
  - Entrevista no estructurada o flexible
  - Entrevista focalizada
  - Entrevista clínica
  - Entrevista no dirigida

CLASE 09

3.3.1. Instrumentos utilizados en la Entrevista

a) Protocolo de entrevista: consiste en una serie de aspectos que orientan al entrevistador en el momento de realizar la entrevista. Generalmente se utiliza cuando la entrevista es oral y poco estructurada. Otorga mayor flexibilidad a quien entrevista.

b) El cuestionario: consiste en un conjunto de preguntas o aspectos de uno o varios tipos que se consideran relevantes para el rasgo, la característica o la dimensión sobre la que

se desea obtener información, puede ser aplicado de forma variada: individual, en grupo, presencialmente, por correo. En la mayor parte de los casos se da una escasa relación entre los sujetos que contestan y la persona que los administra. Debe suponer un intento de recoger toda la información necesaria y relevante para el problema investigado, pero solo esa información. Es necesario garantizar que los sujetos no falsean las respuestas para quedar bien ante el administrador, por ello, debemos respetar la intimidad de la persona que contesta.

Los cuestionarios se componen de preguntas escritas, abiertas o cerradas, que exigen también respuestas escritas.

El cuestionario es una de las técnicas más sencillas que se utilizan en evaluación. Sin embargo, su debilidad se fundamenta en la limitación de las opciones para responder, por ello sería buena la idea de que los estudiantes pudieran escribir una corta explicación del por qué han tomado determinada opción, y a su vez el profesor obtendría una visión más amplia de cada cuestión debido a estos comentarios subjetivos.

Similar a un cuestionario abierto, es el cuestionario de "completar frases", en las que cada estudiante añade a la pregunta su propia interpretación. El problema de esta técnica es que ofrece dificultad en orden a estandarizar los resultados, sin embargo brinda una información más rica de la experiencia individual, y sirve para evaluar la comprensión como los sentimientos, creencias, reacciones, opiniones y valores.

Construir un buen cuestionario requiere un proceso difícil y laborioso, Tenbrink apunta los siguientes pasos:

1. Describir la información que se necesita
2. Redactar las preguntas
3. Ordenar las preguntas
4. Ofrecer un medio para responder
5. Escribir las instrucciones
6. Reproducir el cuestionario

Realice ejercicio N° 4

3.4. Juicio de Expertos

Corresponde a una técnica que consiste en someter a evaluación una serie de aspectos de un proyecto o programa, por parte de un conjunto calificado de personas con el objetivo de obtener su opinión acerca de la validez, relevancia, factibilidad, coherencia y deficiencias del mismo.

La utilización de esta técnica implica establecer con antelación cuáles serán las áreas o aspectos sobre los cuales se necesita opinión y también definir las competencias de quiénes se considerarán expertos.

La opinión de los expertos debe ser recogida en forma oral o escrita, luego de que las actividades han sido planificadas dentro de la estrategia global del programa o proyecto.

Si las opiniones son obtenidas en forma oral los instrumentos pueden ser: entrevistas individuales o colectivas, estructuradas o abiertas. Si se prefiere la forma escrita, las respuestas pueden obtenerse a través de cuestionarios, respuestas libres a preguntas, análisis de contenido, por mencionar algunos.

3.5. Análisis de Contenido

Es una técnica que ofrece la oportunidad de investigar sobre las producciones personales, sean o no elaboradas intencionalmente para una investigación concreta. Se trata de analizar y cuantificar los diferentes materiales de comunicación ya sean éstos escritos (prensa, libros, revistas, documentos) o audiovisuales (radio, cine, televisión).

El análisis de contenido admite dos niveles de análisis:

- El manifiesto o lo que aparece a simple vista y
- El latente o lo que subyace o puede leerse entre líneas.

En sus comienzos, la técnica se limitaba al estudio del primer nivel, se analizaba lo que estaba presente, es decir los contenidos objetivos de la información. Con posterioridad se consideraron pobres estos análisis y se pasó al segundo nivel sobre las intenciones o motivaciones de quién facilita la información, se analizan las implicaciones y derivaciones de las respuestas. La mayor parte de los autores se inclinan por el análisis de lo manifiesto, que servirá de guía para abordar el estudio de lo latente.

Se utilizan entre otros documentos importantes cartas, folletos, circulares, informaciones del diario mural, trabajos de los estudiantes, planificaciones de los profesores, revistas o periódicos, cuadro de horario, archivos, informes, programas y proyectos educativos del centro, con el objetivo de analizar el funcionamiento interno del centro o de una parte del mismo.

En la realización del análisis de contenido, como técnica eminentemente descriptiva, se sigue el siguiente proceso:

a) Precisar el objetivo de aprendizaje que se persigue, para poder orientar de forma adecuada el trabajo en sus orígenes. La definición clara y concisa de estos objetivos va a encaminar el resto del proceso de investigación de la técnica.

b) Definir la población o universo de estudio, tanto en lo que se refiere a la unidad de contenido a estudiar como en decidir el cuánto de dicho análisis, se trata de establecer una limitación temporal o selectiva de documentos (muestreo).

c) Establecer las unidades de análisis, que constituyen los núcleos con significado propio que serán objeto de estudio para su clasificación y/o recuento. Sin duda configura el punto clave para que el análisis de contenido ofrezca una información válida y fiable al investigador. Estas unidades pueden ser: la palabra, la frase, la oración o el párrafo. En otras ocasiones la unidad es el tema, programa o proyecto, también se suele utilizar el espacio ocupado.

d) Determinar las categorías del análisis, se trata de la decisión más difícil y complicada en el empleo de esta técnica, pero a la vez la más decisiva y creativa. La categorización consiste en la clasificación de los elementos de un conjunto a partir de criterios lógicos, psicológicos y contextuales previamente definidos. En todo caso, se deben tener presentes las reglas lógicas de: homogeneidad, utilidad, exclusión mutua, claridad y concreción.

e) Cuantificar las diferentes categorías, para facilitar el posterior análisis de los datos. Una de las más empleadas consiste en determinar la frecuencia del tipo de unidad de análisis elegido. También se suelen emplear los rangos o posiciones de orden de los datos.

f) Interpretar los datos y elaborar conclusiones, constituyen la fase final de todo proceso investigador. Así la interpretación de los datos requiere contrastar los valores empíricos con los valores críticos de distribución que permitan establecer la existencia o no de diferencias y su significatividad estadística. Sobre esta base se deben elaborar las conclusiones y aportes de la técnica a la resolución de los objetivos de aprendizajes propuestos inicialmente y si éstos se han alcanzado de forma satisfactoria.

CLASE 10

3.6. Diarios

Se trata de analizar los informes personales cuyo contenido puede ser muy variado (preocupaciones, sentimientos, reflexiones, observaciones, interpretaciones, hipótesis, explicaciones, etc.), pudiendo ser potentes instrumentos de autocontrol del proceso de enseñanza (diario de profesores) o de aprendizaje (diario de alumnos y profesores). Los diarios en el contexto de documentos personales, como biografías, autobiografías, historias de vida, cartas, etc., son considerados como importantes para la investigación educativa y para analizar el pensamiento y los dilemas que se le presentan al profesor en la práctica. Su validez en investigación cualitativa depende del contexto en el que se utilice y elabore, además de considerar su finalidad y forma de analizarlo.

El diario, en el contexto de un proyecto de investigación-acción de profesores universitarios, es un documento personal que se escribe para consignar pensamientos, impresiones y sentimientos sobre situaciones docentes. Utilizado en un contexto evaluativo contribuye a desarrollar el proceso de autorreflexión, expresando la forma intelectual de vivir la experiencia, pero también refleja otros aspectos personales integrados en la misma.

A pesar de ser considerado como un documento para la reflexión personal sobre el desarrollo profesional, debe servir para estimular la reflexión y la discusión colegiada, integrando en la medida de lo posible a los estudiantes con objetivo de introducirles y hacerles conscientes de los procesos de autoevaluación y contribuir en procesos de autorreflexión.

White, considera como una exigencia profesional, la de reflexionar sobre las propias prácticas docentes, planificar, poner en práctica los planes y mantener registros que ayuden a valorar las prácticas, por ello ve necesaria la redacción de un diario por el potencial que ofrece, puesto que considera que:

- Es un mecanismo para explorar las prácticas.
- Es un componente dentro de un repertorio de métodos de evaluación.
- Es un medio de autonomía a través del desarrollo de la confianza en la utilización de la palabra escrita como guía para la acción, que a la vez proporciona oportunidades de reflexión sobre esta acción y nuevos planes de acción consecutivos.
- Es un vehículo para facilitar la relación de apoyo y de crítica.

Según este autor, se deben tener en cuenta los siguientes principios en la redacción de los diarios:

a. El diario debe ser realizado por todos los participantes implicados en el proceso.

b. Los momentos especiales del curso, se reservarán para ser escritos sin interrupciones y en silencio.

c. Debe compartirse con otros participantes todo aquello que se escriba.

d. Se reservarán momentos especiales en el horario para compartir los diarios.

e. La redacción del diario requiere una estructura y un ambiente de apoyo, esto puede conseguirse estableciendo un enfoque previo al inicio de la redacción y procedimientos para el diálogo en el que se comparten los diarios.

Kemmis y McTaggart (1992) distinguen cuatro tipos de reflexiones que deben estar presentes en el diario de un proyecto de investigación-acción:

3.7. La Carpeta de Enseñanza

La carpeta de enseñanza, es una técnica de investigación y evaluación educativa, con fines formativos, que se está utilizando en la Universidad de Stanford. Se tienen en cuenta el contexto, el contenido, el conocimiento, la comprensión del profesor, y las relaciones entre estudiantes y profesores, para valorar la calidad de la enseñanza. Además contiene la observación directa del profesor en sus clases, así como sus reflexiones.

Para Shulman (1992), el portafolio es un documento físico que recoge las preguntas de los profesores y las respuestas reflexivas que van dando, y en el que se contiene variedad de información que consta en documentos, preguntas, ensayos, proyectos, trabajos, exámenes, interrogantes, autoevaluación del profesor, etc.

Este medio se utiliza en la evaluación de la enseñanza de la lectura y escritura, ya que considera que es una técnica que proporciona evidencia sobre el pensamiento y la práctica del profesor. Explica el uso de la carpeta de enseñanza para explicar tres campos: cómo planifica y enseña el profesor una parte del currículum, cómo evalúa el progreso del estudiante, y cómo crea un ambiente que favorece la enseñanza.

Por lo tanto, esta técnica, puede convertirse en un medio de evaluación colaborativa en cuanto que sirve para la reflexión del profesor, pero también para que otros comprendan el significado desde el punto de vista de los sujetos, y profundizar en el conocimiento y valoración de las prácticas de enseñanza por el análisis documental y la entrevista sobre ello.

3.8. Cuadernos

Es el registro de actividades en determinados tiempos, y la valoración que se hace de ellos. Es un medio de control del cual no se debe abusar en perjuicio de otras actividades

que pueden ser más enriquecedoras como observar, percibir, pensar, idear, imaginar, analizar, discutir, y que además pueden consignarse en alguna forma de representación escrita o no.

3.9. Técnicas Cuantitativas al Servicio de la Evaluación del Currículum

Se basan en la comprobación del aprendizaje de contenidos disciplinares. Se relacionan con la evaluación periódica y sumativa, que tienen lugar en determinados momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

a) Los exámenes escritos

No todos los exámenes se construyen sobre pruebas objetivas o cuantitativas, sin embargo existe una tendencia a la cuantificación.

Algunos valores positivos de los exámenes:

- A la vez que el profesor piensa qué debe ser objeto de examen, clarifica sus objetivos de aprendizaje, al mismo tiempo que comunica sus expectativas a los alumnos al indicarles cuáles son los aspectos fundamentales de la materia y que forma puede tener el examen.

- Los exámenes suponen una importante experiencia de aprendizaje ya que obliga a revisar, aclarar y consultar los conocimientos antes, durante y después.

- Tienen un papel motivacional.

- Los estudiantes aprenden a evaluar sus propios resultados a través de ellos.

- Proporciona conocimiento de su tarea al profesor, lo cual le sirve de autoevaluación.

b) Tipos de pruebas escritas

- Pruebas de ensayo. A través de ellas se puede expresar el conocimiento obtenido, así como la expresividad y originalidad del alumno.

- Pruebas formales de elaboración de respuestas, de producción de determinadas obras o experimentos de laboratorio.
- Test de rendimiento de los estudiantes. Pruebas objetivas de respuesta breve. Sirven para diagnosticar lagunas, constatar logros, etc.

c) Pruebas orales

Se comprueba el aprendizaje del alumno mediante el diálogo con el profesor. Requieren mucho tiempo y un clima socio-afectivo adecuado para que puedan suponer una situación de pensamiento y de trabajo intelectual adecuado, para poder rendir y expresar el aprendizaje.

Características que deben poseer las pruebas:

- En cuanto a la elaboración, las preguntas deben ser representativas del contenido que se pretende evaluar. La prueba debe estar adecuadamente elegida a los fines planteados y la formulación debe ser clara.

- En cuanto a la aplicación, es importante reducir el nivel de ansiedad de los alumnos a través de una información previa sobre el conocimiento de que la prueba va a consistir en aspectos importantes a los que ha dedicado tiempo y tareas suficientes. En este sentido Zabalza (1987) habla de la influencia del contexto de aprendizaje que juega en la asociación de preguntas y respuestas.

- En cuanto a la medición, se trata de comparar lo logrado con lo pretendido. La corrección debe tener en cuenta qué aspectos y contenidos deben puntuarse y con qué prioridad.

- Por último, se produce la evaluación, cuando el juicio de valor que emitimos sobre la calificación otorgada se analiza junto con los resultados, los procesos, los datos y las condiciones en las que se han producido. Su aplicación puede tomar medidas sobre la promoción de un alumno, o con fines formativos, para tomar decisiones sobre la planificación y el desarrollo del currículum en los procesos siguientes.

CLASE 11

4. ELABORACIÓN DEL PLAN DE EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM

Para poder implementar la evaluación del currículum es necesario planificarla de manera que el proceso y el producto sean de buena calidad. La confección de un Plan de Evaluación debiera estar a cargo del Equipo Directivo y Técnico Pedagógico del colegio.

Algunas consideraciones con las que debiera cumplir son:

- Ser participativo y coordinado.

- Que contenga la determinación consensuada de los aspectos a evaluar, es decir, la propuesta y selección de las técnicas e instrumentos a emplear, la determinación de los agentes de recogida, análisis y valoración de los datos y el calendario de aplicación.

Si se cumple con los requisitos anteriores, puede ser una estrategia adecuada para facilitar el proceso de diálogo, comprensión y mejora del currículum.

El nuevo modelo educativo reconoce a los centros autonomía en el ámbito pedagógico, organizativo y funcional.

En cuanto a la evaluación y en lo relativo a los aspectos de organización y funcionamiento, la autonomía de los colegios se plasma en la realización de un Plan de Evaluación, incluido en el Proyecto Curricular, donde se recogerán, debidamente priorizados, en función de sus necesidades, los siguientes aspectos:

- Las directrices a seguir para la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

- El planteamiento del colegio sobre la evaluación del proceso de enseñanza, determinando los aspectos que se han de evaluar: las estrategias, técnicas, instrumentos, agentes y temporalización de la evaluación de la práctica docente.

- La planificación de la evaluación del proyecto curricular de centro, determina igualmente los aspectos que se han de evaluar: las estrategias, técnicas, instrumentos, agentes y temporalización.

En cuanto a los aspectos relativos al desarrollo del Plan de Evaluación, el colegio tiene autonomía para su aplicación, para la selección de los agentes que lo lleven a cabo, para la asignación de tareas a cada equipo del colegio, a cada estructura organizativa o cargo unipersonal.

En el ámbito de su autonomía, los colegios tienen la posibilidad de organizar estructuras técnicas que se encarguen de la coordinación, desarrollo y valoración del Plan de Evaluación.

La evaluación no es un elemento más del Currículum, sino una parte esencial del mismo, ya que permite no sólo la comprobación del desarrollo alcanzado por cada alumno o grupo de estudiantes, permite además valorar el grado de ajuste del propio proyecto, su aplicación y las necesarias revisiones que deben realizarse, así como las necesarias adaptaciones que se requieran para su aplicación a determinados grupos y alumnos concretos.

La valoración de la competencia curricular de cada alumno con respecto a lo previsto

en el Currículum del colegio, constatada durante el proceso de evaluación inicial, formativa, final; hace posible la toma de decisiones sobre la promoción, la permanencia, la aplicación de refuerzos o la realización de adaptaciones curriculares.

Respecto de las ventajas de incluir la evaluación en el currículum se puede decir que:

- En primer lugar permite la homologación de las actuaciones en materia de evaluación que realiza el profesorado, ya que la formulación y la toma de consenso de los criterios, los momentos, las situaciones y los instrumentos de evaluación en el Plan de Evaluación, sirven para clarificar qué cabe esperar de cada objetivo de aprendizaje y qué grados de consecución se prevén y se consideran adecuados y aceptables. Planificar la evaluación es útil también para saber qué información se obtendrá, se conservará y se difundirá a cada sector (familias, alumnado y profesorado).

- En segundo lugar, ésta homologación hace aumentar la coordinación de las actuaciones en materia de evaluación, lo que contribuirá a realizar una evaluación más justa, porque los criterios de evaluación sí serán un referente común, elaborados y aceptados por el profesorado, que evitará situaciones de desequilibrio tales como que un determinado grupo no alcance los objetivos para determinado profesor y que a juicio de otro los supere. Se introducen de este modo elementos de objetividad que amortiguan la inevitable subjetividad que presiden las actuaciones en materia de evaluación.

Las dificultades que se pueden presentar son las que se enuncian a continuación:

- Lograr la participación de todos los implicados.

- Generar actitudes favorables para asumir mayores grados de responsabilidad. El profesorado puede relacionar esto con aumento del tiempo de trabajo, de reflexión sobre la propia práctica, de autoevaluación.

- Optimizar las aptitudes necesarias para el desempeño de las actividades propias del nuevo rol del profesor.

- Conectar este proceso con su formación inicial.

Lograr estos cambios, incorporar las innovaciones propuestas en el modelo educativo propuesto por la Reforma en Marcha, no es tarea fácil. Esto debe entenderse como un proceso gradual y sistemático, en el que a través de la práctica y la formación continua, en los colegios se transmitirá los nuevos planteamientos teóricos y las nuevas prácticas.

A continuación, se presenta en forma íntegra, una serie de actividades propuestas por Zabalza en Gairín (1997) que aluden al diseño de una evaluación.

Realice ejercicio N°5

CLASE 12

5. ACTIVIDADES QUE COMPORTA EL DISEÑO DE UNA EVALUACIÓN

(Zabalza, 1990)

Función	Aspectos básicos	Tareas que implica
I. Centrar la Evaluación	1. ¿Qué se ha de evaluar? 2. ¿Con qué propósito? 3. ¿Quién se verá afectado por la evaluación o implicado en ella? 4. ¿Qué elementos de la situación pueden influir en la evaluación? 5. ¿Cuáles son las cuestiones críticas a evaluar? 6. ¿Tienen posibilidades de hacerse con éxito?	Investigar lo que se va a evaluar. Identificar y justificar los propósitos. Identificar las audiencias. Estudiar el contexto Identificar las cuestiones principales. Decidir si se sigue adelante con la evaluación

II. Diseñar la evaluación	1. ¿Cuáles son las vías posibles para diseñar la evaluación? 2. ¿Qué incluye un diseño? 3. ¿Cómo se hace para construir un diseño? 4. ¿Cómo se sabe si un diseño es bueno?	Determinar el tipo de planificación, propósito y nivel de control deseado. Visión general de las decisiones, tareas y productos que incluyen la evaluación Determinar el procedimiento general a seguir. Valorar la calidad del diseño.
III. Recoger información	1. ¿Qué tipo de información se tiene tienen que recoger? 2. ¿Qué tipo de procedimiento se ha de seguir para recoger esta información? 3. ¿Qué cantidad de información es necesaria para la evaluación?	Determinar las fuentes de información que se van a utilizar. Decidir cómo se recogerá la información. Decidir si es preciso seleccionar una muestra y, si es así, cómo se hará.
	4. ¿Es preciso seleccionar o desarrollar instrumentos para la recogida de datos? 5. ¿Cómo se comprueba si los instrumentos son fiables y válidos? 6. ¿Cómo se tiene que plantear la obtención de información para que se consiga el máximo de información al mínimo costo?	Determinar hasta qué punto se quiere que sea precisa la información y cómo se hará para obtenerla. Establecer procedimientos para maximizar validez y fiabilidad. Planificar la estrategia para rebajar el costo de la obtención.

IV. Analizar e interpretar	1. ¿Cómo manejar los datos obtenidos? 2. ¿Han estado bien analizados los datos? 3. ¿Cómo se analizará la información? 4. ¿Cómo se interpretarán los resultados del análisis?	Reunir y codificar los datos fuera del escenario. Verificar que los datos son complejos y de calidad. Seleccionar una estrategia de análisis y realizarla. Interpretar los datos utilizando conjuntos alternativos de criterios previamente especificados.
V. Informar	1. ¿Quién hará el informe de la evaluación? 2. ¿Qué contenidos se tienen que incluir en él? 3. ¿Cómo se repartirán los resultados? 4. ¿Cuál sería el estilo y la estructura apropiados para el informe? 5. ¿Cómo se podría ayudar a las audiencias a interpretar y usar el informe? 6. ¿Cuándo tendría que redactarse el informe?	Seleccionar a quien tenga que hacer el informe. Hacer un esquema del contenido del informe. Decidir si el informe tiene que ser oral, escrito, etc. Seleccionar un formato que sea adecuado. Planear el post-informe discusiones, consultas, seguimiento. Proyectar la redacción del informe

VI. Realizar	1. ¿Quién tendría que realizar la evaluación? 2. ¿Cómo se tienen que formalizar las responsabilidades en el proceso de evaluación? 3. ¿Cuánto se puede gastar en la evaluación? 4. ¿Cómo se han de organizar y redactar las tareas de la evaluación? 5. ¿Qué tipo de dificultades son previsibles?	Seleccionar, contratar y/o entrenar al evaluador. Redactar un contrato o carta de acuerdos. Preparar el presupuesto. Diseñar el planing (tiempo/tareas) Chequear el proceso y prever problemas.
VII. Evaluar la evaluación	1. ¿Cuál sería el uso adecuado de la metaevaluación? 2. ¿Quién tendría que realizar la metaevaluación? 3. ¿Qué tipos de criterios o estándares se tendrían que utilizar para evaluar las evaluaciones? 4. ¿Cómo se aplicará un esquema de criterios de metaevaluación? 5. ¿Cuáles son los procedimientos a utilizar en la metaevaluación?	Determinar si se precisa metaevaluación. Seleccionar al metaevaluador. Seleccionar o negociar los estándares. Clasificar los estándares, establecer los niveles de logro. Seleccionar los procedimientos para evaluar las evaluaciones.