

Aproximaciones metodológicas al diseño curricular: hacia una propuesta integral

Frida Díaz-Barriga

Aproximaciones metodológicas al diseño curricular: hacia una propuesta integral

Diffícilmente puede hablarse de la existencia de un solo enfoque o metodología curricular capaz de dar respuesta integral a la diversidad de problemas que plantea el currículum y su praxis. Cabe, por tanto, una revisión de los fundamentos conceptuales y modelos más representativos de este campo, así como perfilar una propuesta metodológica más integral y flexible que las precedentes, con base en las dimensiones social, epistemológica y psicoeducativa.

Frída Díaz Barriga

Presentación

En este artículo revisaremos algunos de los fundamentos conceptuales y modelos más representativos del campo del diseño curricular, sobre el que incide una diversidad de enfoques delimitados por fronteras no siempre claras, pero que, aun cuando tiene lugar un solapamiento temporal, indican las diferencias de sus supuestos epistemológicos y conceptuales. Por consiguiente, las aproximaciones metodológicas son también diversas y, como veremos a continuación, en muchos casos se contraponen abiertamente.

Las décadas intermedias de este siglo vieron el inicio y consolidación de un campo de estudio y debate: la teoría curricular. Al mismo tiempo, surge el esbozo del que posteriormente se definiría como

campo metodológico del diseño curricular, en el que encontramos principios o lineamientos genéricos, cuya preocupación central era guiar la selección u organización de contenidos, para posteriormente adentrarse a definir objetivos, sistemas de instrucción y evaluación o bien para antagonizar francamente con dichas propuestas.

Ahora, en las postrimerías del siglo, y una vez que dejamos de lado la búsqueda de un "único camino correcto" (Pérez Gómez, 1988) en materia de modelos curriculares, es posible hallar diferentes formas de abordar la problemática, que a pesar de ofrecer visiones interesantes y profundas aún son debatibles y fragmentarias, en alguna medida. Diffícilmente podemos hablar de la existencia de un solo enfoque o metodología curricular capaz de dar una respuesta integral a la diversidad de problemas que plantea el currículum y su praxis.

Es por ello que, en principio, efectuaremos la revisión de diversas perspectivas en diseño curricular; posteriormente pro-

curamos integrar, alrededor de las dimensiones social, epistemológica y psicoeducativa, una propuesta metodológica más integral y flexible que las precedentes. De antemano reconocemos que aunque la intención originaria es integradora, como sucede con otras propuestas seguramente resultará parcial en la medida de los dificultades existentes para prever todas las situaciones y variables involucradas en un proceso tan complejo y no exento de contradicciones, como es el diseño del currículum.

En la literatura revisada en materia de diseño curricular, es frecuente encontrar confusiones y ambigüedad entre los modelos curriculares y los modelos de instrucción. De esta forma, términos como currículum, plan de estudios, programas de estudios, instrucción y enseñanza se intercambian y ubican en un mismo plano. A pesar de considerar que abordar lo curricular (nivel macro del proceso educativo) debe

necesariamente conducirnos al estudio de lo instruccional (nivel micro del mismo proceso), en este artículo nos enfocaremos al primer aspecto, retomando sólo cuando sea pertinente al segundo.

función trasmisora y formadora de la escuela, frecuentemente con base en una concepción disciplinar del conocimiento científico, orientado a desarrollarmodos de pensamient-

sistema de producción. Aquí, el currículum se elabora desde una concepción tecnológica de lo educación. Como autores destacados de este enfoque, encontramos o Popham y Baker, que

Concepciones curriculares y surgimiento de enfoques metodológicos para el diseño curricular

No es intención de este texto ofrecer una relación histórica del desarrollo del campo del diseño curricular, como tampoco intentaremos hacer un glosario de las definiciones y clasificaciones existentes sobre el mismo. No obstante, sí procederemos a esbozar el surgimiento de algunos de los enfoques o tendencias más representativas en este ámbito.

Pérez Gómez (op. cit.) ha identificado cinco enfoques básicos, de "relativa homogeneidad interna", asociados al desarrollo de la teoría y la metodología curricular. Dichos enfoques se consolidan con un solapamiento temporal hacia las décadas de los años 60 y 70, notándose en los ochentas una fuerte crítica y reconceptualización de sus planteamientos. De manera breve, los enfoques identificados por este autor son:

1. **El Currículum como Estructura Organizada de Conocimientos.**

to irreflexivo acerca de la naturaleza y la experiencia del hombre. De esta manera, la elaboración del currículum se centraría en la expresión de la estructura sustantiva y sintáctica de las disciplinas que lo fundamentan; la integración equilibrado de contenidos y procesos, de conceptos y métodos; así como el desarrollo de modos peculiares y genuinos de pensamiento (aprender a pensar).

Como ejemplos, se cita a Schwab, Phenix y Belth entre algunos de los autores más importantes de este enfoque.

2. **El Currículum como Sistema Tecnológico de Producción.**

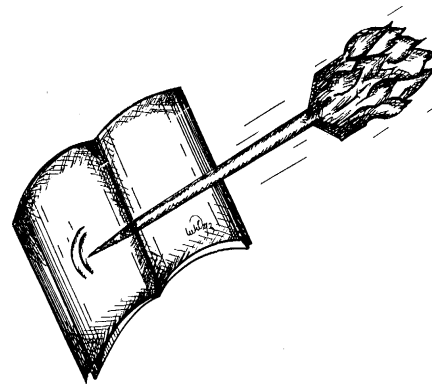
conciben al currículum y su diseño como una declaración estructurada de objetivos de aprendizaje; Mager, quien propone que dichos resultados se traduzcan en comportamientos específicos definidos operacionalmente; y Gagné, que aboga por la conformación de un conjunto de unidades de contenido susceptibles de ser adquiridos bajo un conjunto singular de condiciones de aprendizaje.

De esta forma, la elaboración del currículum se refiere a la especificación de intenciones, más que a la delimitación de medios o estrategias particulares. También puede citarse aquí a Johnson, quien no reduce su propuesta a objetivos conductuales, sino que incluye "toda aquella riqueza cultural que se considera apropiada para la supervivencia de la comunidad, a la vez que es susceptible de aprendizaje" (op, cit., p. 29).

3. **El Currículum como Plan de Instrucción.**

El currículum se convierte en un documento donde se especifican los resultados obtenidos en el

Aquí, se hace énfasis en la



En este enfoque se cita a autores como Taba y Beauchamp, quienes conciben al currículum como un documento que planifica el aprendizaje y, en este sentido, se diferencia de los procesos de ins-trucción a través de los cuales se desarrolla dicho plan.

Considera lo elaboración y especificación de objetivos, contenidos, actividades y estrategias de

evaluación. Incide en el campo de la planificación racional de la intervención didáctico en todas sus dimensiones, puesto que abarco tanto una teoría curricular como una teoría de la instrucción,

4. El Currículum como un Conjunto de Experiencias de Aprendizaje.

En contraposición a la idea del currículum como programa de contenidos, se le concibe como un conjunto de experiencias educati-vas planificadas, propiciadas por el docente y la institución escolar. Se ubican aquí, con ciertos matices, las ideas de autores como Tyler, Saylor y Alexander,

5. El Currículum como Reconstrucción del Conocimiento y Propuesta de Acción.

En una marcada oposición a las posturas anteriores, centra la problemática curricular en el análisis de su práctica y en la solución de problemas. Postula la necesidad de integrar el

currículum y la instrucción de una manera unitaria y flexible, que oriente la práctica. Así, se afirma la autonomía del docente y surge lo exigencia de elaborar proyectos curriculares relevantes para el alumno. Como fases importantes para la elaboración, de dicho propuesto educativa se propone planificar, evaluar y justificar el proyecto curricular. Pueden citarse los trabajos de Schwab, Eisner y Stenhouse como representativos de esta aproximación. Trata de lograr "una propuesta integrada y coherente que no especifica más que principios generales para orientar la práctico escolar como un proceso de solución de problemas" (op. cit. p. 33). Al acentuar el interés por el estudio de los fenómenos que ocurren en el aula, se consideran tanto los aprendizajes explícitos y planificados, como aquellos no previstos. Esto permite distinguir lo influencia de tres tipos de currícula: el formal o explícito, el oculto y el ausente.

Ya dijimos que no siempre es fácil clasificar a los autores ta-jantemente como pertenecientes a uno u otra corriente. De manera general podríamos establecer al menos dos visiones opuestas en materia de diseño curricular: un enfoque curricular centrado en la racionalidad tecnológica y otro de carácter sociopolítico o reconceptualista, al que se le denomina enfoque crítico o alternativo. y tal vez una tercera opción, que no necesariamente está a la mitad del camino de las anteriores, lo cual constituye una visión psicopedagógica y constructivista de lo curricular.

Los autores y enfoques antes descritos pueden identificarse, en mayor o menor medida, con estas corrientes, que acentúan alguna de las dimensiones siguientes: sistémica y técnica, sociopolítica, psicoeducativa y

epistemológica. Más adelante se esquematizarán algunas metodologías curriculares vinculados con estos enfoques.

Conceptos básicos en el ámbito del diseño curricular

El surgimiento del campo del dise-ño curricular, en opinión de Ángel Díaz Barriga (1988), responde a una lógica de la eficiencia, sus-tentada en lo que este autor de-nomina "pedagogía industrial", que busca establecer nuevas relaciones entre la institución educativa y el desarrollo de las sociedades industriales. Es en las décadas posteriores o la Segunda Guerra Mundial, y conforme a una búsqueda del nuevo orden económico, donde la educación es vista como piedra angular del desarrollo, que se perfila el campo del diseño curricular.

Es en las décadas posteriores a la Se-gunda Guerra Mundial, donde la educación es vista como piedra angu-lar del desarrollo, que se perfila el campo del diseño curricular.

Son varias las corrientes que a partir de ese momento de-terminan la concepción del qué y el cómo del fenómeno educativo: la psicología conductista, la tecnología educativa, la ense-ñanza programada, el enfoque de sistemas, la psicometría, la teoría curricular clásica y, en ese

contexto, el diseño curricular que se desprende de esta última.

De esta forma, la teoría curricular y la aproximación meto-dológica que le subyace, se con-solida como parte de una pedagogía estadounidense que busca promover una educación científica, en contraposición a la enciclopedista, cuyos nuevos va-lores son la "eficiencia" y la "de-mocracia": . Esta visión de lo educativo tiene un gran impacto en los países latinoamericanos. fuertemente influenciados, cultu-ral, tecnológica e ideológicamente por la potencia hegemónica de la región. En particular, es notable la penetración de la teoría y modelos curriculares clásicos, la planeación educativa, lo tecnología educativa y los modelos de evaluación que se les asocian.

Podemos decir que el campo del diseño curricular surge. en gran medida, a la par de los avances en materia de planeación educativa, y a partir de la década de los años 60' se le ubica como una subclase o subsistema de ésta.

Desde el enfoque sistemático, se conceptualiza a la planeación educativa como “el proceso que busca prever diversos futuros en relación con los procesos educativos; especifica fines, objetivos y metas, permite la definición de cursos de acción y, a partir de éstos, determina los recursos y estrategias más apropiados para lograr su realización” (Llarena, McGinn, Fernández y Alvarez, 1981, p 432).

Considerando la amplitud, importancia y repercusión que se pensaba podría tener la planeación educativa, prevalecía el propósito de hacerle trascender a las áreas académica, administrativa, física y financiera.

Algunas de las propuestas más relacionadas, a partir del abordaje sistémico de los problemas educativos, con lo que posteriormente se diferenciaría como campo de planeación y diseño curricular, resaltan una serie de elementos que integran y definen el proceso: los supuestos, las dimensiones y las fases de dicha planeación. Enseguida, retomaremos algunas de las conceptualizaciones de mayor importancia en esta dirección.

De acuerdo con Taborga (1980) y en el contexto de la planeación universitaria, ésta debiera realizarse bajo cuatro supuestos:

Epistemológico, puesto que “la planeación se fundamenta en el principio de racionalidad” y abarca tanto los fundamentos conceptuales del acto de planear, como los métodos de conocimiento aplicados en el proceso.

Axiológico, ya que se asumen siempre determinados valores para validar y orientar el

proceso, para diseñar opciones de acción y establecer criterios de selección y evaluación de las mismas.

Teleológico, dado que la planeación está condicionada por fines, metas y objetivos determinados.

Futuroológico, puesto que la planeación tiene un carácter anticipatorio, busca proyectar cambios cualitativos en la realidad, en congruencia con los ideales buscados.

Aun dentro de un esquema de corte funcionalista, los teóricos de la

planeación educativa trataron de ubicarla en la problemática y necesidades vigentes del sector educativo y en sus interconexión con la sociedad. Así se postulan una serie de dimensiones: social, Técnica, política, cultural, prospectiva, económica, etc., que establecen los marcos de referencia y variables intervinientes a considerar en el acto de planeación educativa. Cada una de esas dimensiones tendría un peso importante, bajo los considerandos siguientes (Llanera, et al, op. cit.):

En la actualidad el desarrollo curricular se inclina por privilegiar la función del docente como mediador del aprendizaje y el papel de la interacción entre los alumnos

Dimensión social. Donde se impone el análisis y participación de los grupos humanos involucrados en el proceso.

Dimensión técnica. Supone la necesidad de emplear conocimientos organizados de la ciencia y la tecnología.

Dimensión política. Hace referencia a la ubicación en un marco jurídico-institucional que respalde las acciones de planeación

Dimensión cultural. Entendida como una influencia de contexto, marco de referencia, sujeto de identidad o alternativa en el sistema de valores.

Dimensión prospectiva. Busca incidir en el futuro, haciendo posible planteamientos inéditos, nuevas realidades y, en este caso, nuevos sistemas educativos.

Siguiendo esta línea de análisis, describiremos ahora las fases de la planeación educativa, que en cierta forma corresponde a los diversos momentos en que se da el proceso educativo:

Diagnóstico

Análisis de la naturaleza del problema

Diseño y evaluación de las opciones de acción

Implantación

Evaluación

Estas fases guardan estrecho vínculo con las propuestas por autores para el caso del diseño curricular. En la figura 1 se esquematiza la posible interrelación entre las fases y dimensiones de la planeación educativa, integrando diversos aspectos y posibles sectores involucrados.

A continuación revisaremos algunas conceptualizaciones sobre el término diseño curricular y sus relaciones con los procesos de planeación

educativa, diseño instruccional, enseñanza y formación docente, entre otros.

Para autores como Johnson (1970) o Gagné (1967) el diseño del currículum implica especificar una estructura de ob-

jetivos de aprendizaje buscados. Paro Taba (1976) exige la identificación de los elementos del currículum, sus relaciones, los principios de organización y las condiciones administrativas necesarias para implantarlo. Saylor y Alexander (1970) consideran que el diseño curricular es equiparable a la organización estructural requerida para seleccionar, planificar y realizar las experiencias educativas en la escuela. Beau-champ (1977) menciona dos di-

mensiones fundamentales en el diseño curricular: los elementos y los modos de organización de los mismos. Retomando o Tyler(1979,p. 78). el diseño curricular trata de dar respuesta a las siguientes cuestiones:

¿Qué fines desea alcanzar la escuela?

De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen

De nuevo, vemos que la preocupación de estos autores se centra en el diseño de objetivos, experiencias de enseñanza-aprendizaje, métodos, medios y sistemas de evaluación.

En opinión de Gress (1978) los diseños pueden hacer hincapié en una o varios de los siguientes categorías: competencias específicas; disciplinas académicas; problemas y actividades sociales; habilidades de proceso; e intereses y necesidades individuales. Para este autor resulta evidente que el diseño curricular es realmente "la plasma-ción en proyectos de las teorías educativas" (p. 46), o en palabras de Gimeno Sacristán:

"...el diseño curricular tiene que ver con la operación de darle forma a la práctica de la enseñanza Desde una óptica procesual el diseño agrupa una acumulación de decisiones que dan forma al currículum y a la acción misma: es el puente entre la intención y la acción, entre la teoría y la práctica" (op. cit., p. 339).

Esta posición lleva a precisar sobre quiénes realizan el diseño curricular. Algunos de las concepciones iniciales tendían a proponer la conformación de un equipo de especialistas y expertos en contenidos, usualmente bajo la dirección o con el apoyo de las instancias académico-administrativas en el poder. No obstante, si asumimos que el currículum se hace en la praxis, el papel principal lo tendrían los centros educativos concretos, los docentes y los alumnos.

En realidad, en algún momento. el diseño del currículum se verá determinado por todos los agentes antes mencionados, en mayor o menor medida, e incluso

con la intervención de quienes elaboran los libros de texto, materiales y apoyos didácticos, etc. Las tendencias recientes en desarrollo curricular parecen inclinarse o privilegiar la función del docente como mediador del aprendizaje. y el papel de la interacción interpersonal entre los alumnos, dejando a los diseñadores, expertos y personal ajeno al centro educativo el papel de meros facilitadores o auxiliares en el proceso de decidir qué y cómo enseñar. Esto remite al problema que re-presenta la formación docente, que retomamos más adelante.

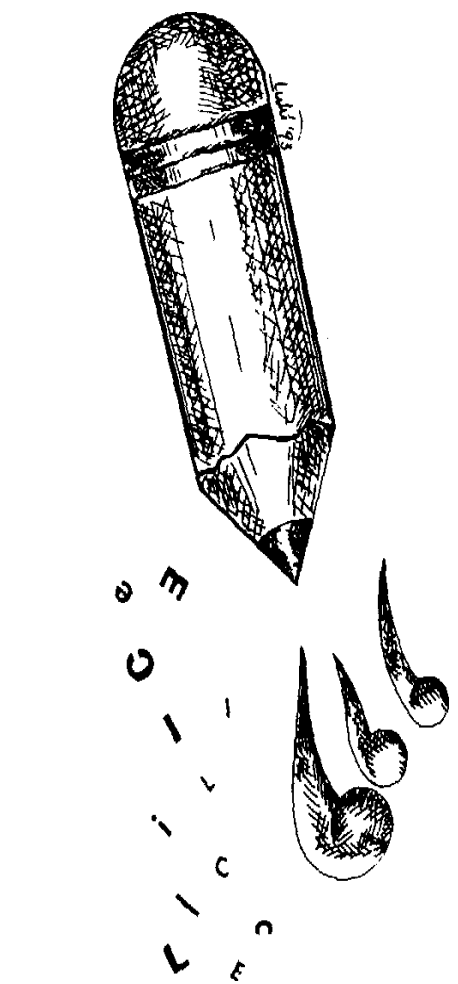
Por su parte, Beauchamp (op. cit. p-108) centra su definición de diseño curricular en lo ordenación sucesiva de los diferentes niveles del sistema educativo, lo concibe como "la organización de las finalidades educativas y de los contenidos culturales, de tal forma que pongan de manifiesto la progresión potencial por los diferentes niveles de escolaridad".

Otro elemento importante en la conceptualización del ámbito del diseño del currículum y la conformación de modelos prescriptivos de éste, se refiere a la necesidad de instaurar procesos de investigación y evaluación continua que permitan analizar dichos modelos en la práctica.

Por otro lado, el diseño curricular, al concebirlo más como proceso que como producto estático, que se ubica en una dimensión sociotemporal, requiere del estudio de una realidad y proyecto curricular concretos, en los que es posible identificar diversos planos y momentos. Ello implica que no puede pensarse en elementos curriculares en abstracto y que una propuesta metodológica deberá siempre ser repensada en cada caso particular.

Así, el concepto de diseño curricular se refiere a la estructuración y organización de una serie de elementos orientados a la solución de problemas detectados previamente; donde es preciso considerar el conjunto de fases o etapas que se deberán integrar en el proceso conducente a la conformación de un proyecto o propuesta curricular particular. El punto central, la concreción de este proyecto, se vislumbra en su praxis, debiendo ser flexibles, adaptables y en gran medida originados por los principales actores del acto educativo.

En este sentido, y siguiendo a Arredondo (1981) es que puede establecerse el vínculo entre diseño curricular y currículum: el primero se constituye en el proceso conducente al segundo, mientras que el currículum es planteado como un resultado, que de ninguna manera debe verse como estático o rígido.



Lo anterior nos remite a otra distinción importante, que la mayoría de los autores suelen omitir: el diseño del currículum no debe confundirse con su propio desarrollo. Por desarrollo curricular entendemos el proceso de elaboración, construcción y concreción progresiva del currículum, mientras que el diseño curricular es la forma o esquema de racionalización que deliberadamente se utiliza en dicho proceso. o en fases diferenciadas del mismo (Gimeno Sacristán, op. cit.)

En relación con las fases que deben contemplarse en el proceso de diseño curricular. Acuña et. al. (1979) postulan las siguientes:

Estudio de la realidad social educativa.

Establecimiento de un diagnóstico y un pronóstico con respecto a los necesidades sociales.

Elaboración de una propuesta curricular como posibilidad de solución de las necesidades detectadas.

Evaluación interna y externa la propuesta.

Esta visión es aproximada a la de Arredondo (1981), quien, conceptualiza al desarrollo curricular como un proceso dinámico, continuo, participativo y técnico en el que pueden distinguirse cuatro fases:

Análisis previo de las características, condiciones y necesidades del contexto social, político, económico y educativo del educando, y de los recursos disponibles requeridos.

**Diseño curricular.
Aplicación curricular.
Evaluación curricular.**

En las ideas anteriores en-contramos coincidencia en que el diseño curricular comprende fases análogas a las del proceso de planeación educativa, al cual se subsume (diagnóstico, análisis de la naturaleza del problema, di-seño y evaluación de las posibilidades de acción. implantación y evaluación), y que ambos pueden enfocarse desde diversas dimensiones (sociopolítica, psicoeducativa, epistemológica, técnica, prospectiva, etc.).

Hablar de diferentes aproximaciones teórico-metodológicas al diseño curricular. Implica hacer referencia al concepto de modelo curricular. Entendemos a los modelos curriculares como estrategias de diseño y desarrollo que permiten la concreción de proyectos curriculares específicos pero que, a la vez, pueden tener un carácter genérico que les permite ser aplicados en una variedad más o menos amplia de propuestas. Esa posibilidad de aplicación se traduce en serie de lineamientos y prescripciones procedurales, ancladas a una serie de supuestos conceptuales, sistemáticos y viables, que constituyen las propuestas metodológicas de diseño curricular.

Por otra parte, sin los modelos de desarrollo curricular se conciben estrechamente emparentados con formas de pensamiento didáctico, llegan a ser o se constituyen en planes o guías no sólo para la elaboración del plan curricular, sino que establecen pautas de interacción entre docentes y alumnos, así como especificaciones para la generación de actividades, materiales y métodos educativos. Lo anterior conduce a la necesidad de consolidar una práctica de diseño curricular vinculada con una firme tradición de investigación en torno al currículo y su praxis, la

cual aparece incipiente en las instituciones educativas latinoamericanas.

Otra distinción conceptual importante que haremos está relacionada con el vínculo que se establece entre currículum, enseñanza e instrucción.

La mayor parte de las corrientes curriculares mantienen una distinción entre currículum e instrucción. El currículum, a través de su instrumentación en un proceso de diseño curricular, se convierte en una especie de planificación racional de la intervención en el aula siendo un proyecto genérico que establece, a nivel macro, una serie de intenciones. Por su parte, la instrucción hace referencia a los procesos reales de intercambio educativo, que se producen, a nivel micro, en un espacio y tiempo particular. A su vez, el concepto de enseñanza abarcaría una realidad más amplia donde se situarían tanto el currículum o proyecto docente, como la intervención y concreción de dicho proyecto en el aula.

Una vez que delimitamos el campo del diseño curricular y una serie de conceptos relacionados con el mismo, contrastaremos algunas de las propuestas metodológicas que, partiendo de diferentes concepciones, han repercutido significativamente en el ámbito de la teoría y práctica del currículum.

Metodologías curriculares clásicas

Comenzaremos retomando una reflexión de Angel Díaz Barriga (1981), quien señala que en el estado actual de la teoría curricular difícilmente puede hablarse de una metodología como tal. Son las necesidades

de las instituciones los que deben imponer una definición. Considera de gran importancia puntualizar las limitaciones de la teoría curricular por asumir, ya que a partir de sus omisiones se vincula con un proyecto social

Dado que la teoría curricular surge en el contexto de los planteamientos de la tecnología como una concepción eficientista y pragmática del acto educativo cierto que los modelos curriculares imponen requisitos formales a las instituciones de enseñanza, los cuales deben analizarse a la par que el mismo modelo para ubicarlos en el plano político y económico.

Hablar de diferentes aproximaciones teórico-metodológicas al diseño curricular implica hacer referencia al concepto de modelo curricular, el cual permite la concreción de proyectos específicos y ser aplicado genéricamente una amplia variedad de propuestas.

A continuación se describirán algunas propuestas metodológicas que hemos calificado como clásicas, tecnológicas, sociopolíticas y constructivistas. Aunque es difícil separar la descripción de una metodología de diseño curricular de los supuestos teóricos en que se sustenta, hacemos énfasis en los aspectos procedurales y prescriptivos, ya que anteriormente procuramos resaltar sus nociones teóricas.

Iniciaremos con el trabajo de aquellos que denominamos como clásicos del currículum: Ralph Tyler, Hilda Taba y Mauritz

Johnson, cuyas metodologías constituyen piedras angulares en el campo del diseño curricular, influyendo de manera definitiva en las concepciones y normatividad de los institucionales educativos respecto de lo elaborado de sus planes curriculares.

1. Propuesta curricular de Tyler

Uno de los primeros teóricos del currículum que tuvo gran influencia internacional fue Ralph Tyler, quien publica en 1949 la obra *Principios Básicos del Currículum* (la versión consultada en español es de 1979). Puede decirse que su propuesta de diseño curricular "es el primer intento de aislar los elementos centrales para construir una teoría del currículum" (Pérez Gómez, op. cit. p, 45).

Con anterioridad mencionamos las preguntas básicas que este autor plantea como guía para la elaboración del currículum. Respecto a los mismos, Tyler piensa que la delimitación precisa de metas y objetivos educativos son imprescindibles, y que se deben posteriormente traducir en criterios que guíen la selección del material instruccional, permitan bosquejar el contenido del programa. elaborar los procedimientos de enseñanza y preparar los

exámenes.

Señala

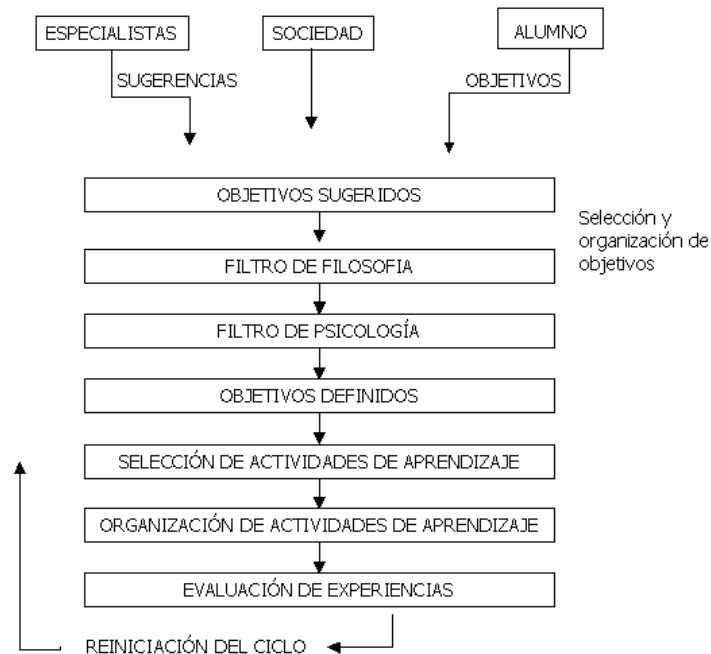


Figura 2. Modelo pedagógico lineal de R. Tyler. En: A. Díaz Barriga (1984. P. 16)

demás la carencia y necesidad de una filosofía de la educación que guíe la formulación de los juicios derivados de los objetivos.

Propone que las fuentes generadoras de los objetivos de aprendizaje sean el alumno, la sociedad y los especialistas. Esquemáticamente, las posibles fuentes de información en el modelo de Tyler son las siguientes:

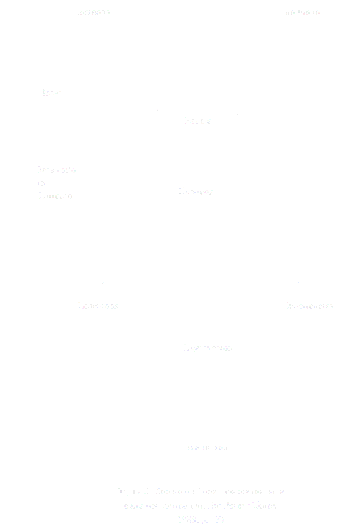
El estudio de los propios educandos. El estudio de la vida contemporánea fuera de la escuela. Los consideraciones filosóficas. La función de la psicología del aprendizaje. Los especialistas de las distintas asignaturas.

En opinión de Díaz Barriga (1984), la concepción tyleriana de lo social en el currículum está fundado en una epistemología funcionalista, dentro de una línea de pensamiento pragmática y utilitarista. No obstante, también es cierto que los planteamientos tylerianos recogen las ideas de la llamada "escuela nueva", con una perspectiva centrada en el alumno que retoma los aportes de la psicología evolutiva de su época. En la figura 2 aparece una caracterización del modelo pedagógico lineal de Tyler.

2. Propuesta curricular de Hilda Taba

La obra de Hilda Taba (*La Elaboración del Currículo* se publica en 1962. cuya versión consultada en español es de 1976) constituye, a la vez, una continuación y un avance respecto del trabajo de Tyler.

Esta autora acentúa la necesidad de elaborar los programas escolares con base en una teoría curricular. Su propuesta metodológica parte de la investigación de las demandas y requisitos



de la cultura y la sociedad, puesto que tal análisis constituye una guía para determinar los principales objetivos de la educación, para seleccionar los contenidos y decidir qué tipo de actividades de aprendizaje deben considerarse,

Así, introduce al campo del diseño curricular una noción sumamente importante: la del diagnóstico de necesidades sociales, como sustento principal de una propuesta curricular. Establece explícitamente el vínculo escuela-sociedad que está detrás de un proyecto curricular, A pesar que Hilda Taba. la autora, considera que el currículum está sobredeterminado por aspectos psicosociales, se le critica que su visión sea eminentemente funcionalista.

Según A. Díaz Barriga (1984-1988) es frecuente que la noción de diagnóstico de necesidades sea un "fetichismo del pensamiento pedagógico actual", por cuanto desvirtúa los análisis a efectuar en la construcción de planes y programas de estudio, reduciéndolos a demandas muy específicas, inmediatas y

utilitaristas, en forma exclusiva, las cuales actúan en detrimento de la necesaria formación teórica de un sujeto.

Organización de actividades de aprendizaje.

Sistema de evaluación.

Taba distingue dos planos en su propuesta curricular: el primero se vincula con las bases para la elaboración del currículum y el segundo con los elementos y fases a considerar en la elaboración y desarrollo del currículum. Dichos planos se representan en lo figura 3.

Respecto al primer plano, especifica la necesidad de que el currículum sea fundamentado científicamente, con apoyo en las aportaciones de las disciplinas básicas, sobre:

Las funciones de la escuela en la sociedad y la cultura:

Los procesos de desarrollo y aprendizaje en el alumno;

La naturaleza del conocimiento.

Los elementos principales a considerar en el desarrollo del currículum, son: los objetivos, contenidos y experiencias organizados convenientemente, así como los sistemas de evaluación.

La ordenación de estos elementos anteriores en una serie de fases para el diseño curricular, observa el orden siguiente:

Diagnóstico de necesidades.

Formulación de objetivos.

Selección del contenido

Organización del contenido

Selección de actividades de aprendizaje.

3. Propuesta curricular de Jonson

La enseñanza se deriva del currículum; su efectividad está presentada en las metas que en él se proponen.

El tercer clásico del currículum que revisaremos es Johnson. quien en 1967 publica *Curriculum y Educación* (en español aparece en 1970). Las premisas básicas de su modelo de diseño curricular son las siguientes:

Concibe al currículum como una serie de resultados del aprendizaje; previamente estructurados e intencionales. en relación con diversas áreas de contenido.

El proceso de selección de los re-sultados que se esperan del aprendizaje es determinante para formular un currículum; debe realizarse con una previa delimitación de criterios.

Las fuentes por seleccionar se encuentran en lo cultura disponible, la cual puede ser disciplinaria o no disciplinaria.

Todo currículum debe tener una estructura que revele el orden necesario para la enseñanza, además de reflejar los relaciones taxonómicas de sus elementos.

La función del currículo es guiar la enseñanza, entendida como una interacción entre el agente de enseñanza y los estudiantes, quienes deben realizar actividades con un contenido cultural.

En todo currículum debe haber una fase de evaluación que incluya los aspectos anteriores y permita encontrar los errores estructurales y las omisiones de la selección de contenidos.

En Johnson es importante revisar la clara distinción que hace entre los dos sistemas didácticos básicos: el de desarrollo del currículum y el sistema de instrucción, los cuales vincula estrechamente. Su modelo de diseño curricular puede representarse en el esquema de clasificación que aparece en la figura 4.

Este autor especifica en tres planos los resultados de aprendizaje deseados:

Conocimientos: hechos, conceptos y generalizaciones.

Técnicas; cognitivas y psicomotrices,

Valores: normas y actitudes.

Conviene resaltar que para Johnson los resultados del aprendizaje no se restringen a objetivos conductuales observables, pues el diseño curricular no se agota en la planificación de actividades de enseñanza orientadas al entrenamiento; también incluye acciones tendientes a formar y educar ciudadanos.

De la revisión de los tres autores mencionados, queremos resaltar que de ellos emerge lo que después constituirá por varias décadas las constantes del diseño curricular: la elaboración de objetivos de aprendizaje, la conducción de un diagnóstico de necesidades para fundamentarlo y la especificación de un modelo instruccional, usualmente sustentado en la tecnología educativa, como vía para la instrumentación del proyecto curricular.

No queremos omitir a otros destacados teóricos que también marcaron momentos de transición importantes en la teoría y el diseño curricular (Beauchamp, Bellack, Saylor y Alexander, Phenix, etc.), pero creemos que en mayor o menor medida su labor es la de continuadores del pensamiento tyleriano, introduciendo en algunas ocasiones aportaciones de marcada relevancia.

Así, por ejemplo, el abordaje del primer paso del modelo de racionalidad tecnológico propuesto por Tyler, encuentro un mayor desarrollo en el trabajo de autores como Mager, Popham y Baker o Benjamín Bloom. El trabajo en organización y secuenciación de contenidos se expresa en las técnicas de análisis de contenido (D'Hainaut, LeXuan, Morga-nov, etc.). El desarrollo de sistemas de evaluación y planificación de la instrucción también logra notables repercusiones en las décadas subsecuentes (Chadwick, Astin y Pannos, Kauffrnan, Weiss, Gagné, entre otros).

Estas propuestas, conceptualizados genéricamente como modelos de planificación racional o tecnológicos, han hecho aportaciones sin duda importantes a la práctica del currículum: la búsqueda de claridad y precisión, el interés por dar coherencia e integrar los elementos curriculares, el alejamiento de prácticas intuitivas y asistemáticas poco fundamentadas, etc.

No obstante, también son objeto de importantes críticas. Al apoyarse en una racionalidad tecnológica en ocasiones reduccionista, su visión del fenómeno educativo se presenta demasiado mecanicista, simple y fragmentado (Ponsza, 1981; Díaz Barriga, 1984). La complejidad y multideterminación de los procesos de aprendizaje, y de los intercambios humanos que en éstos ocurren, difícilmente puede ser abarcada en objetivos conductuales, observables y medibles. Es difícil departamentalizar el comportamiento en dominios independientes; la evaluación cuantitativa, que hace énfasis en los aprendizajes memorísticos, deja de lado los resultados del aprendizaje más valiosos, etc.

Figura 4. Esquema de clasificación de Johnson, 1967. En: Pérez Gómez (1988, p. 44)

Finalmente, debemos cuidar el no desvirtuar los alcances y limitaciones de las propuestas anteriores, y evitar caer en el error de concebir el campo del diseño curricular simplemente como una tecnología para elaborar planes y programas de estudio, ya que estaríamos omitiendo los problemas conceptuales, epistemológicos y sociales que están presentes en el desarrollo de dichas propuestas. "Detrás de cada propuesta instrumental subyace un tipo de sociedad que se postula a través de la educación "(A. Díaz Barri- ga. 1988. p. 7).

Con la intención de dar seguimiento a las aplicaciones de los propuestas curriculares de los autores "clásicos" antes revisados. en el siguiente apartado se pre-sentarán algunas propuestas me-todológicas de autores latinoamericanos inspiradas en el trabajo de aquéllos y que recibie-ron, asimismo, el influjo y el enfo-que sistémico. No obstante, en algunos casos representan tam-bién esfuerzos importantes por adoptarse o las condiciones pre-vaecientes en las sociedades e instituciones educativas de Améri-ca Latina.

Metodologías curriculares desde un abordaje tecnológico y sistémico

1. Propuesta de Raquel Glazman y María De Ibarrola.

Esta propuesta, dirigida al diseño de planes de estudios de las licen-ciaturas universitarias, viene a ser una importante expresión de los planteamientos de Tyler y Taba, tratando de adaptarlos al diseño curricular en el contexto latinoa-mericano.

En principio, debe aclara-arse la distinción entre plan de

estudios y currículum, pues el pri-mero vendría a ser una especie de síntesis instrumental o nivel formal respecto del segundo.

Las autoras definen al plan de estudios como "el conjunto de objetivos de aprendizaje operacionalizados conveniente-mente, agrupados en unidades funcionales y estructurados de tal manera que conduzcan a los es-tudiantes a alcanzar un nivel uni-versitario de dominio de una profesión"(Glazman y De borrola, 1978, p. 28).

El modelo que proponen puede dividirse en cuatro etapas:

1. Determinación de los objetivos generales del plan de estudios.
2. Operacionolización de los objetivos generales, que incluye dos subetapas:

2.1 .Desglosamiento de los objetivos generales en obje-tivos específicos; estos obje-tivos constituyen el nivel último del plan de estudios.

2.2. Agrupación de los obje-tivos específicos en conjun- tos, los cuales constituirán los objetivos intermedios del aprendizaje. Estos objetivos son los propios cursos.

3. Estructuración de los objetivos intermedios. Incluye las si-guientes subetapas:

3.1 Jerarquización de los ob-jetivos intermedios.

3.2 Ordenamiento de los ob-jetivos intermedios.

3.3 Determinación de metas de capacitación gradual.

4. Evaluación del plan de estudios. Incluye como subetapas:

4.1 Evaluación del plan vigente.

4.2 Evaluación del proceso de diseño.

4.3 Evaluación del nuevo plan.

En esta propuesta se ha-ce hincapié en que los planes de estudio deben elaborarse de ma-nera verificable, sistemática y continua. Verificable no tanto en función de opiniones o intereses particulares, sino con base en una fundamentación. Sistemática, por el hecho de que se considera que cada decisión afecta al plan en su totalidad. Continua, porque asume la imposibilidad de evaluar un plan de estudios por tiempo indefinido. pues de ser así, no se respondería a los necesidades sociales e individuales.

En la elaboración de pla-nes de estudios, es posible distin-guir entre tos resultados que se persiguen y lo organización de re-cursos. procedimientos y formas administrativas para lograrlos, La selección y determinación de di-chos resultados depende en gran medida de condiciones externas

Detrás de cada propuesta instru-mental subyace un tipo de sociedad que se postula a través de la educación.

a las instituciones educativas, co-mo serían "el profesional, el alcance de las disciplinas, la práctica profesional. las necesidades sociales, la legislación educativa, los principios del aprendizaje..." (Glazman y De Ibarrola. 1978, pp. 14-15).

1. Elaboración del currículum, que divide en las fases:

1.1 Formulación de objetivos curriculares tomando como criterios esenciales la delimitación de las necesidades, las características del alumno a ingresar y la elaboración de un perfil del egresado.

1.2 Elaboración del plan de estudios.

1.3 Diseño del sistema de evaluación.

1.4 Elaboración de cartas descriptivas para cada curso.

2. Instrumentación de lo aplicación del currículum, considerando de entrenamiento de profesores, recursos didácticos, ajustes al sistema administrativo, etc.

3. Aplicación del currículum.

4- Evaluación del currículum (el sistema de evaluación, los cartas descriptivas, el plan de estudios y los objetivos curriculares).

Es evidente la influencia del enfoque sistémico en esta propuesta metodológica; sin embargo, es de los pocos autores que incluyen explícitamente la capacitación docente y la especialización de un perfil del egresado en términos de objetivos terminales. Su visión de la evaluación curricular se restringe a elementos internos, dejando de lado el análisis de la posible repercusión social del egresado.

3. Propuesta curricular de V. Arredondo (1979)

Otra metodología emparentada con el enfoque sistémico y los planteamientos de los clásicos del currículum, pero que presenta una marcada orientación hacia el estudio de la problemática de la sociedad, del mercado ocupacional y el ejercicio profesional, es la que Víctor Arredondo desarrolló en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). respecto de la reestructuración de la carrera de psicología. Comprende las fases siguientes:

Análisis previo: aquí se realiza una evaluación del currículum vigente.

Detección de necesidades nacionales en relación con el ejercicio profesional del psicólogo.

Delimitación del perfil profesional del psicólogo.

Mercado de trabajo del profesional egresado.

Recursos institucionales.

Análisis de la población estudiantil.

Este modelo es de los pocos que contemplan estudios de seguimiento a los egresados e incluyen estrategias para la evaluación externa de la propuesta curricular.

Dentro de esta línea de trabajo existen otras metodologías de diseño curricular. la inmensa mayoría centradas en educación superior (vgr. Acuña, Vega. Lagarde y Ángulo, 1979; Ribes y Fernández. 1979; Villareal. 1980 entre otros).

Metodologías Curriculares desde un

Gran parte de las críticas vertidas antes en torno a los modelos curriculares por objetivos. son válidas en este caso. Las propias autoras, varios años después, recapitulan en gran medida la propuesta anterior (Glazman y De Ibarrola. 1983), argumentando que es imposible aprehender una realidad social y educativa por los medios comúnmente propuestos de control administrativo, más que académico, que se ejerce por medio de los objetivos, de los sistemas de evaluación y por la prioridad otorgada a la representación y no a la participación.

Así opinan que lo alternativa medular para convertir un plan de estudios en el punto de partida y lo expresión concreto de un proyecto curricular consiste en cambiar la "representación" de los distintos sectores de la institución dentro de una pequeña comisión, por una "participación" efectiva basada en una reflexión continua de los cuerpos colegiados sobre su realidad escolar cotidiana (Glazman y De Ibarrola, 1983, p. 286).

2. Propuesta curricular de J.A. Arnaz (1981)

Este autor postula una metodología de desarrollo curricular que ha tenido amplia difusión en las instituciones educativas de nivel superior, la cual consta de las etapas siguientes.

abordaje crítico y sociopolítico

Denominamos metodologías de corte crítico o sociopolítico a una serie de propuestas que en realidad tienen muy diversos orígenes e intenciones. No obstante, comparten el rechazo a los enfoques tecnológicos, o la visión psicologicista del currículum y se centran en el vínculo instituciones educativas-sociedad y resaltan la problemática social, político e ideológica de lo curricular.

De alguna manera, podemos caracterizar a estas propuestas como altamente flexibles e inacabadas, ya que requieren de la asimilación de lo historia, cultura, conocimientos,

tradiciones, valores, ideología, etc. que se desprenden del contexto social particular donde está inserta una institución escolar concreta. Así, son propuestas que se reconstruyen situacionalmente para cada escuela en lo particular.

1. Propuesta de Stenhouse

En contraposición al modelo curricular por objetivos. Stenhouse (1975) considera que es posible un diseño curricular racional, fundamentado en la especificación de contenidos y principios de procedimiento.

Su modelo hace hincapié en la relevancia de los contenidos vinculados o procesos de investigación y solución de problemas orientados a que el docente y los alumnos deriven métodos de pensamiento creador, trascendiendo la simple acumulación de saberes acabados. En consecuencia, señala que no deben preespecificarse ni los objetivos ni los contenidos curriculares; por el contrario, es preciso plantearse problemas y temas relativamente amplios para que los sujetos elaboren no sólo el currículum, sino los estrategias y procesos requeridos para solucionar las problemáticas que les son relevantes.

Rechaza abiertamente la curricula enciclopédica; su propuesta está enraizada en un cuestionamiento profundo de lo (...). Su éxito sería imposible mientras no cambiaran la filosofía y condiciones de operación prevalecientes en la educación tradicional. Encierra una serie de problemas de orden conceptual y práctico en su aplicación, particularmente.

problemas como la formación y cambio de actitudes en el docente y los alumnos, las formas de evaluar y la instrumentación didáctica podrían

Convertirse en experiencias fallidas

2. Enfoque Reconceptualista

En este caso tocaremos una serie de ideas que aunque se antojan bastante similares a la propuesta de Stenhouse, van más allá y se sitúan en el extremo contrario a las posiciones tecnológicas. Al retomar postulados de autores como Apple, Giroux, McLaren y particularmente Schwab (en Pérez Górniz, op. cit.), se manifiesta una franca ruptura con las concepciones antes revisadas. Sin embargo, encontraremos en este enfoque una ausencia real de diseño curricular fijo y estructurado.

Esta línea de pensamiento, emparentada con el paradigma hermenéutico y la metodología etnográfica y naturalista (Carlos, 1988), considera de índole práctica y no teórica los problemas que definen el diseño y desarrollo del currículum. Debe admitirse que los primeros no se subordinan a los segundos, además de aceptar la ambigüedad e imprevisión inherente en las cuestiones curriculares. De éstas, hacen énfasis el currículum vivencial y el oculto, no el formal.

El método adoptado (que no es una metodología de diseño curricular en la acepción planteada en este artículo) es la deliberación o razonamiento práctico, que consiste en identificar las cuestiones o

resolver e individual y colectivamente establecer las bases para decidir y elegir las alternativas disponibles. Su propósito principal consiste en la resolución de problemas prácticos de la vida cotidiana. El proceder de esta forma no implica un abordaje intuitivo o del sentido común; debe descansar en la utilización del conocimiento científico, pero bajo los supuestos de una pluralidad teoría, tolerancia o la ambigüedad y coexistencia de posiciones eclécticas. Pueden considerarse los elementos curriculares que preocupan a los otros enfoques (objetivos, contenidos, secuencias, métodos, etc.), pero en esta postura no son los actores principales y más bien, quedan subordinados al proceso de solución de problemas actuales de cada institución y cada aula. Por otro lado, las soluciones son vistas como provisionales, circunstanciales y tentativas.

3. Propuesto curricular Modular por Objetos de Transformación

Marca un hito en la concepción y la práctica educativa de las instituciones de educación superior en la década de los años setenta. Conocida como propuesta "alternativa", en oposición al modelo tecnológico o de la pedagogía norteamericana, es resultado de una experiencia de elaboración de planes de estudios y construcción de nuevos enfoques curriculares (A. Díaz Barriga, 1988). Fue desarrollada en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), plantel Xochimilco (México), en

un intento por afrontar de manera diferente la problemática curricular desde categorías propias, como práctica profesional, enseñanza modular, objetos de transformación, entre otras (Guevara Niebla, 1976).

En esta propuesta, los requisitos que se establecen para la elaboración de un plan de estudios se integran en las etapas siguientes:

Marco de referencia del plan.

Determinación de la práctica profesional.

Estructuración curricular.

Elaboración de módulos.

Evaluación del plan de estudios.

Cada uno de estas fases intenta ser la contraparte de las etapas genéricas usualmente incluidas en los modelos tecnológicos. En la figura 5 se contrastan ambos enfoques, de acuerdo con la denominación de A. Díaz Barriga (1988): teoría curricular estadounidense y teoría curricular por objetos de transformación.

Considera que en vez de realizar un diagnóstico de necesidades, como en la acepción propuesta por Tabak que a fin de cuentas sólo encubre la realidad social y valida una postura hegemónica, es más apropiado el establecimiento de un marco de referencia, que consiste en

lograr una aproximación a la evolución histórica de los prácticas profesionales, mediante el análisis de la formación económico social en que se llevan a efecto.

Cuestiona también el que el contenido por enseñar se delimita a partir de lo que el campo ocupacional demanda, lo cual encierra un peligro' se descuida la formación conceptual en aras de una visión profesionalizante y técnica.

Esta propuesta se opone al diseño curricular por asignaturas, que parte de una visión epistemológica de las disciplinas o campos del conocimiento y puede caracterizarse como positivista, desarticulada y fragmentario.

Como contraparte, aboga por el diseño curricular modular por objetos de transformación, que consiste en la integración del contenido o partir de un problema de la realidad, que se toma como tal, en su totalidad y como proceso, para explicarlo por la vía de la acción sobre él, mediante el estudio interdisciplinar.

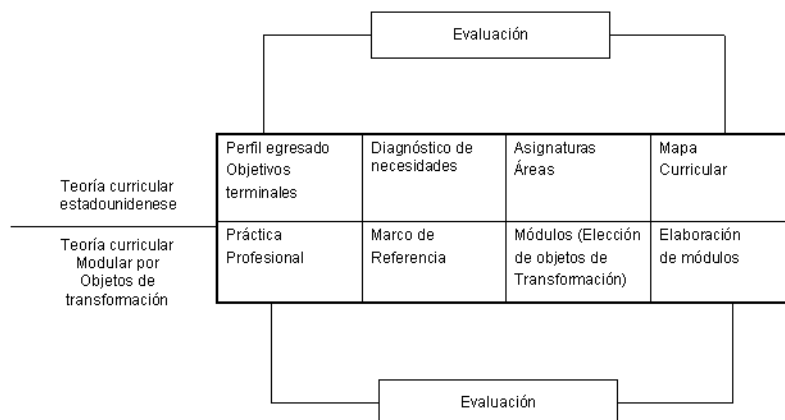
En cuanto a la conformación de un mapa curricular formal integrado por cartas descriptivas, la propuesta de la UAM-Xochimilco considera más adecuado elaborar un programa analítico, el cual el maestro puede posteriormente

interpretarlo en función del contexto particular donde desarrolla su actividad.

Por otra parte, el problema de la evaluación curricular parece no haberse resuelto satisfactoriamente; no existe el rigor conceptual debido y resalta los aspectos eficientistas e internos del currículum.

Para finalizar esta sección, recogemos algunas reflexiones de A. Díaz Barriga en el sentido de que esta propuesta curricular, tanto en su concepción como en su práctica, no logra aún constituirse en la alternativa global que pretendió oponerse a la teoría curricular clásica: "Esta afirmación suponía la existencia de una pedagogía latinoamericana, con un carácter propio, conceptualmente autónomo y articulado con premisas epistemológicas diferentes o las de los países desarrollados" (op.cit.p 9).

Aunque es innegable que los autores latinoamericanos han desarrollado ideas originales, las tendencias educativas predominantes siguen siendo impuestas por los países desarrollados, y en el caso de América Latina la corriente norteamericana es la de mayor peso.



Metodología Curricular desde un enfoque constructivista

Otra vertiente importante de desarrollo curricular lo constituyen los trabajos vinculados al constructivismo psicológico. Esta concepción postula que el conocimiento

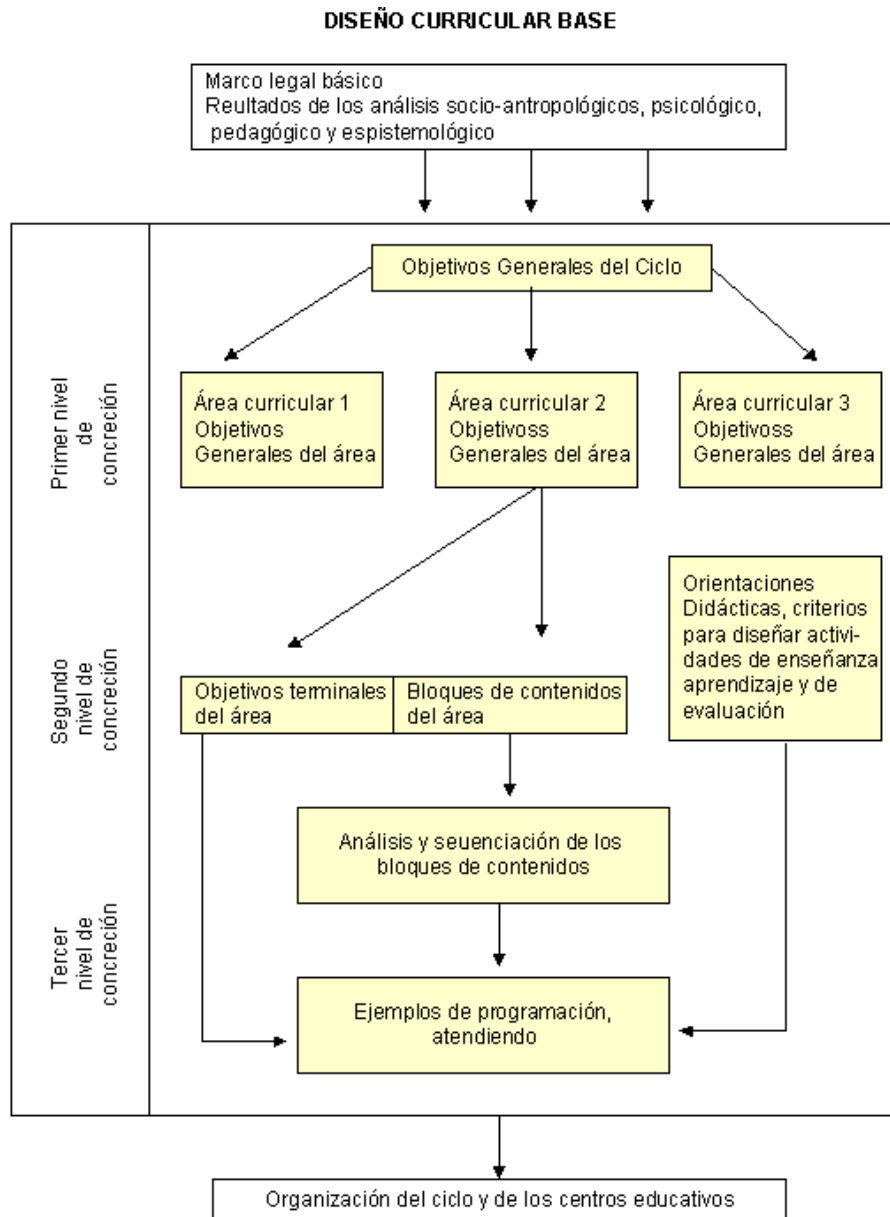


Figura 6. Estructura del Diseño curricular Base. En: C. Coll, (1987, p. 137)

una misma estructura curricular en dichos niveles. Por supuesto, se acepta que a la par debe ser lo suficientemente flexible para adaptarse a cada situación particular.

El marco de referencia del modelo lo constituyen los enfoques cognitivos en sentido amplio, destacando las siguientes: la teoría genética de Jean Piaget; la teoría del origen socio-cultural de los procesos psicológicos superiores de Vygotsky; la psicología cultural de Michael Cole; la teoría del aprendizaje verbal significativo de David Ausubel; la teoría de la asimilación de Mayer; los teorías de los esquemas inspiradas en el enfoque del procesamiento humano de información, y la teoría instruccional de la elaboración de Merrill y Reigeluth.

Postula la existencia de ciertos universales cognitivos (vgr. la capacidad de generalizar, recordar, formar conceptos, razonar lógicamente, etc.), pero su puesta en práctica efectiva depende de la naturaleza de los aprendizajes específicos que brindan las experiencias educativas, mismas que modularán el desarrollo personal.

Para Coll, el currículum escolar es una subcategoría de prácticas educativas, que coexiste con otros no menos importantes (la educación familiar, la influencia de los medios masivos de comunicación, las actividades de recreación, etc.).

se produce mediante un prolongado proceso de construcción, elaboración de esquemas, modelos, teorías, que inducen al aprendiz a su contrastación y replanteamiento.

Un trabajo representativo de este vertiente es el de César Coll (1987-1990), quien ha dirigido el proceso de reforma curricular de la educación básica española. Esta propuesta adquiere un matiz especial, dado que las revisadas anteriormente se orientan, en su mayoría, a la educación superior.

Sin dejar de reconocer el peso que tienen en la estructuración del currículum escolar los aspectos antropológicos, disciplinares, pedagógicos y sociales, el autor desarrolla los de tipo psicológico ya que, en su opinión, afectan a todos los elementos configurativos del currículum.

Considera conveniente disponer de un modelo de diseño curricular base, unificado para toda la enseñanza obligatoria (desde preescolar hasta secundaria, en los modalidades normal y especial) que responda a principios básicos y adopte

Aunque es innegable que los autores latinoamericanos han desarrollado ideas originales, las tendencias educativas predominantes siguen siendo impuestas por los países desarrollados.

El modelo de Diseño Curricular Base asume una concepción constructivista del aprendizaje escolar, en tanto sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal que frota de promover lo educación escolar. Es también una concepción constructivista de la intervención pedagógica, pues deben crearse las condiciones adecuados para que los esquemas de conocimiento que construye el estudiante sean los más correctos y ricos posible.

Asimismo, el Diseño Curricular Base se fundamenta en un marco legal y en los resultados de una serie de análisis socio-antrópologicos, psicológicos, pedagógicos y epistemológicos. A partir de ahí, establece tres niveles de concreción: primero, se especifican los objetivos generales del ciclo. las áreas curriculares pertinentes, en función de las cuales define objetivos generales y terminales; simultáneamente, delimita bloques de contenido y orientaciones didácticas para dichas áreas. Los bloques de contenido se desglosan en: hechos, conceptos y principios; procedimientos, y valores, normas y actitudes.

En el segundo nivel de concreción se realiza el análisis y secuenciación de los bloques de contenido. Finalmente, en el tercer nivel, deben desarrollarse ejemplos de programación atendiendo a los diversos supuestos establecidos.

En lo figura 6 se presenta la estructura del Diseño curricular Base que propone Coll. Esta se complementa con la figura 7. que incluye la representación de la estructura interna del primero y segundo nivel de este modelo.

Hasta ahora, hemos revisado diversos enfoques y propuestas relativas al proceso de diseño curricular. A continuación trataremos de retomar los aspectos clave de las mismas, en un intento por articular una propuesta curricular de corte heurístico, integrada alrededor de cuatro ejes: social, epistemológico, psicoeducativo y técnico.

Dimensiones de una propuesta de Diseño Curricular

Iniciaremos puntualizando los aspectos que sustentaron la propuesta de diseño curricular. Estos los ubicamos en las siguientes dimensiones;

Dimensión Social. *El contexto social. con todas sus implicaciones políticas, económicas y estructurales, influye significativamente en el entorno educativo. Así, el currículum debe promover la adquisición de saberes, que tengan significación y relevancia en lo solución de problemas críticos y cotidianos, incidiendo decidida y explícitamente en la formación crítica, humanista y social de los estudiantes (A. Díaz*

Barriga, 1988; Pérez Gómez, 1981; F, Díaz Barriga, 1987).

Dimensión Epistemológica. Nos remite a la necesidad de considerar la naturaleza del conocimiento y los procesos genéticos de su construcción. Esta se da en dos vertientes:

a) La relativa al estudio de los aspectos sintácticos y semánticos del conocimiento (su forma y contenido); lo identificación de la estructura sustantiva de las diferentes disciplinas; los procedimientos y métodos existentes para elaborar y contrastar las elaboraciones teóricas, etc., que son requisitos importantes para diseñar el currículum (Pérez Gómez. 198L A. Díaz Barriga, 1988).

b) El estudio de la forma en que los alumnos construyen y transforman su conocimiento, en concordancia con las capacidades reales (ejecución) y potenciales (competencia cognitiva) en determinada etapa del ciclo vital de un estudiante (F. Díaz Barriga, 1987).

Dimensión Psicoeducativa. *Esta nos introduce al terreno de las teorías del aprendizaje, de lo instrucción, de la motivación humana. llevándonos a cuestionar los modelos psicopedagógicos y de formación docente, en un intento por derivar de ellos estrategias, materiales, instrumentos de evaluación, dinámicos de trabajo, etc., aplicables en el aula.*

Dimensión Técnica. *Hace referencia a los lineamientos procedurales aplicables en cuestiones de diseño curricular. Nuevamente, será mucho más útil un enfoque heurístico (abierto, flexible, adaptable) que uno algorítmico (en el sentido de*

recetas lineales, rígidamente prescritas).

En primer lugar, debemos recordar que los supuestos

bajo los que se conforma y analiza el

PRIMER NIVEL DE CONCRECIÓN

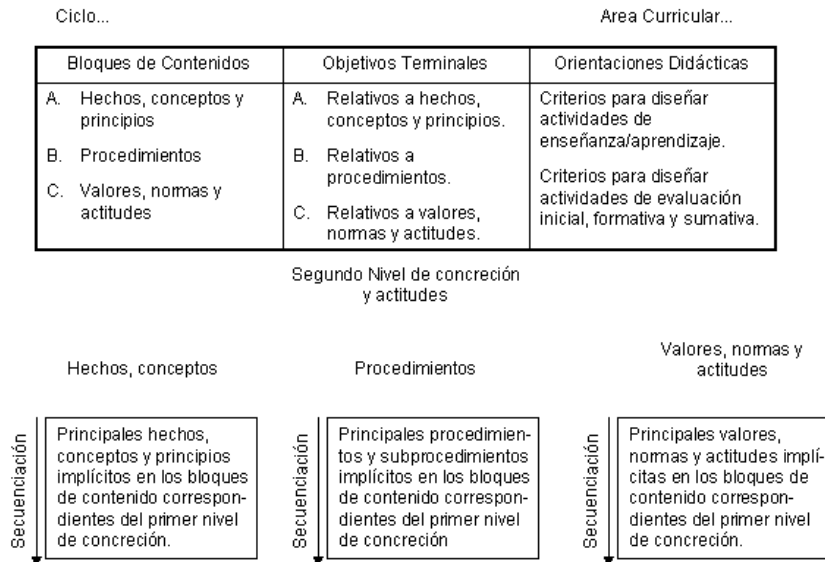


Figura 7. Estructura del primer y segundo nivel de concreción. En: C. Coll (1987, p. 146,147).

Estamos ciertos de que la práctica del currículum implica mucho más de lo que está explicitado formalmente en el plan de Estudios; sabemos que hay una diferencia importante entre las propuestas curriculares "oficiales" y la práctica cotidiana del aula. En el plano del diseño y desarrollo del currículum, esto implica conciliar las necesidades y características de docentes y educandos con los contenidos y requerimientos curriculares normativos.

Esta situación nos conduce a otra de las áreas polémicas en cuestiones de diseño curricular: la participación del docente y los alumnos en la toma de decisiones en las diversas etapas de la creación y puesta en marcha de un proyecto curricular. La propuesta que buscamos conjuntar aboga por una participación activa y

trascendente en el proceso curricular de todos aquellos que estarán involucrados en su práctica, pero aclarando el papel y el lugar que a cada uno corresponde en los diversos momentos y espacios del proyecto curricular.

El análisis epistemológico de las disciplinas que sustentan el diseño de un currículum se asocia a cuestiones como las siguientes:

Qué conocimientos son necesarios en el currículum (quiénes de-terminan la necesidad de ellos y conforme a qué criterios). Cómo abordan sistemáticamente el problema del conocimiento en el currículum (cómo se construyen y transmiten las disciplinas). Qué procesos mentales realiza el alumno (cómo articular conocimiento y afecto). Qué límites impone la disciplina en la captación de la realidad social (Pansza, 1988).

Curriculum son de carácter socio político. Por consiguiente, en el proceso de diseño curricular es necesario conducir un análisis sociológico y comparativo de la currícula, para cuestionar precisamente sus implicaciones y su repercusión social.

Es indispensable integrar a nuestra propuesta metodológica de diseño curricular un marco social que permita valorar aspectos como quién decide, qué y a quién se enseña, el porqué de la organización y jerarquía de las diversas áreas y temáticas de conocimiento, el cómo de las políticas de admisión y promoción de los estudiantes, entre muchos otros asuntos. En el currículum convergen, de alguna manera los valores y sistemas de poder de la escuela y la sociedad, convirtiéndose en un mecanismo de control social (Eggleston, 1977).

Galán Giral define a una disciplina como "equivalente a aquellas unidades del conocimiento social que poseen un discurso propio, que especifica el objeto de conocimiento del que habla y que adopta diferentes niveles de estructuración"(1983, p.27). El discurso curricular, bajo esta concepción, tiende a reordenar, fragmentar, marcar rupturas a la par que continuidad en el conocimiento científico y social, originando otro discurso que aborda el mismo objeto de conocimiento pero de manera diferente.

La problemática resulta aún más compleja si tomamos en cuenta a quienes piensan que no es posible una visión integrada e interdisciplinar del contenido curricular, puesto que las disciplinas se han desarrollado históricamente en relación con objetos de conocimiento diferentes y conformaron categorías teóricas y metodológicas de trabajo propias.

Otro problema importante de orden epistemológico, es la visión del conocimiento científico que se presenta usualmente al alumno, sin especificarle que es resultado del procesos divergentes de pensamiento, permeados de un carácter social e histórico, donde es factible hallar aciertos y errores, y que, por tanto, no ofrece verdades absolutas.

En otro orden de ideas, consideramos en esencia válidos los principios que propone Coll

Debe tenerse presente que los supuestos bajo los que se conforma y analiza el currículum son de carácter sociopolítico.

para el desarrollo del currículum desde una aproximación constructivista. Si lo deseamos, agregar que éstos conjuntan preocupaciones de orden epistemológico, en su segunda vertiente, con aspectos de tipo psicológico. Por consiguiente, en el diseño del currículum plantearíamos como metas:

Promover el desarrollo intelectual y personal de los alumnos, ofreciéndoles experiencias curriculares que los induzcan al aprendizaje significativo, a la formación de esquemas conceptuales coherentes y flexibles, a aumentar su capacidad de resolver problemas dentro y fuera del ámbito escolar.

Fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, autorreflexivo y creativo, como manifestación de una visión del mundo madura, comprensiva y científica.

En las consideraciones de tipo psicológico, no podemos dejar de incluir el desarrollo de habilidades y actitudes favorables hacia el estudio y el conocimiento. que permitan al estudiante formarse una cosmovisión amplia de su realidad y lo induzcan a intervenir en ella, Esto lo asociaríamos al desarrollo del meta currículum, que se relaciona con el "aprender a aprender" y postula que en todos los niveles educativos debe afrontarse no sólo el qué,

sino el cómo del aprendizaje (Díaz Barriga y Aguilar, 1988). La adopción de un enfoque meta curricular se traduce en un currículum que pone mayor énfasis en la formación que en la información, dando apertura a las diferencias individuales y estilos de aprendizaje de los alumnos.

En cuanto a la dimensión técnica, ya anotamos de sobra que no debe considerarse el diseño del currículum como una cuestión puramente técnica. No obstante, sí es indispensable proceder con un plan claro, organizado y sistemático.

Para concluir esta sección, retomaremos las conclusiones del Coloquio Internacional de Diseño curricular celebrado en 1981. don-de se propuso que, independientemente de la metodología utilizada, es necesario que toda decisión en torno al currículum sea:

Verificable en función de :

- a) el contexto socioeconómico;
- b) el avance del conocimiento y el ejercicio de las profesiones;
- c) la institución que propicia el currículum;
- d) las condiciones reales de! estudiantado.

Sistemática y organizada, de manera que cada decisión re-percuto en el currículum en su totalidad, en los métodos. en los medios, en los recursos e incluso en los demás ciclos del sistema escolar.

Continua, en el sentido de que debe instaurarse un sistema que permita evaluar el

currículum de manera permanente.

Participativa, porque se debe involucrar a todos los sectores comprometidos, pero especialmente a los docentes y a los alumnos.

Descripción General de una propuesta Operativa de Diseño Curricular

En este apartado ofreceremos una metodología de diseño curricular que se construye integrando las dimensiones arriba discutidas y trato de rescatar los planteamientos más relevantes de los diversos enfoques y modelos revisados anteriormente.

En su versión inicial, esta propuesta fue elaborada por Frida Díaz Barriga, Lourdes Lule, Diana Pacheco, Elisa Saad y Silvia Rojas (1984-1990), pero en este artículo planteamos una reconceptualización de la misma, a cargo de la primera autora. La metodología fue pensada originalmente para nivel de educación superior en ciencias sociales y humanidades, y en esa misma dirección se ofrece esta versión. En la práctica ha sido adaptada para trabajarse también en educación básica, especial, bachillerato y en educación extraescolar.

La estructura técnica de la propuesta asume un abordaje sistémico, al considerar al diseño curricular como un proceso, donde se analizan su contexto de origen, los elementos de entrada al proceso, el proceso de creación del currículum, su implantación y los productos resultantes del mismo. Sin embargo, no corresponde a un enfoque tecnológico, dado que los elementos integrantes del modelo (etapas, subetapas, actividades, etc.) se delimitan a partir de la conjunción de las dimensiones social, epistemológica y psicoeducativa. Asimismo, considera los resultados intencionales e incidentales del proceso curricular y sugiere el uso de métodos de

evaluación cuantitativos y cualitativos.

No se abordarán todos los aspectos necesarios para conducir un proceso de diseño curricular. Ya se dijo que es imposible e indeseable preverlos; más bien puntualizamos los esenciales desde la perspectiva de las dimensiones adoptadas, con énfasis en las cuestiones de tipo académico.

La metodología de diseño curricular está conformada por cuatro etapas generales:

Fundamentación del proyecto curricular.

Delimitación del perfil del egresado.

Organización y estructuración del currículum.

Evaluación curricular continua.

Etapas 1. Fundamentación del Proyecto curricular

La labor de análisis permitirá contar con bases sólidas, ancladas en la realidad y en un contexto particular, que permitan justificar la conveniencia y relevancia de dicho proyecto, así como marcar las directrices principales para su conformación.

Retomando las ideas de los autores revisados, es necesario investigar las necesidades sociales a que dará respuesta el egresado. Pero dicho análisis se insertará en un marco de referencia de carácter sociohistórico.

Dicho análisis, en el caso de la educación superior o de aquellos niveles con carácter

terminal se asociará al estudio del ejercicio profesional y/o laboral del egresado, identificando las prácticas profesionales predominantes, emergentes y decadentes y su aportación al desarrollo de la profesión y al del sector o ámbito social en que se ubican. Comprende el estudio del mercado y demanda laboral, pero no se restringe al mismo.

Con la intención de afrontar desde la óptica de un estudio epistemológico la creación o cambio del currículum, se propone un análisis de las disciplinas o campos conceptuales alrededor de los cuales se estructura el currículum.

Proponemos también un estudio comparativo de los planes curriculares y de las experiencias educativas conducidas en relación a proyectos e instituciones afines. Esta labor permitirá establecer puntos de comparación, recoger ideas valiosas, considerar experiencias fallidas y, en ocasiones, no duplicar esfuerzos. Asimismo, los fundamentos del currículum se enmarcan en una Institución o centro educativo específico; en esta dirección, es pertinente el estudio/creación/modificación de los principios, leyes y normatividad que la rigen.

Debemos tener en cuenta las características de la población estudiantil que cursa o cursará el plan de estudios, como también los de los docentes. En el primer caso, se trata de perfilar sus características sociodemográficas.

En el currículum convergen, de alguna manera, los valores y sistemas de poder de la escuela y la sociedad convirtiéndose en un

mecanismo de control social.

psicológicas y académicas, así como sus expectativas, necesidades, estilos de trabajo, destrezas académicas, etc. En cuanto al docente, se indagará su práctica, formación, necesidades, estilo pedagógico, actitudes, vivencias, etc. En ambos casos, se delimitarán los planos y estrategias de su participación en el diseño del currículum.

Etapas 2. Delimitación del Perfil del Egresado

Con base en la fundamentación del proyecto curricular, se fijarán los propósitos y metas a lograr en cuanto a la formación del alumno. Así, la segunda etapa de la metodología es el establecimiento de un perfil del egresado, alrededor del saber, saber hacer y ser de éste. Es importante definir una visión humanista, científica y social de manera integrada, alrededor de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, etc.

En el caso de un perfil profesional, es importante incluir la delimitación de las áreas o sectores donde se realizará la labor del egresado, los principales ámbitos de la actividad profesional a realizar y las poblaciones o beneficiarios de su labor profesional. Será también importante reflexionar acerca de los enfoques teóricos, metodologías, técnicas, instrumentos, etc., que se desprenden de las disciplinas que serán la base del proyecto curricular.

Etapas 3. Organización y Estructuración del Currículum

La selección de los contenidos curriculares, su organización y estructura, que se traducirán en un mapa curricular. son el aspecto central de esta etapa, pero no el único.

ENFOQUE CURRICULAR	ABORDAJE METODOLÓGICO	AUTORES
Racionalidad Tecnológica	1. Metodologías curriculares clásicas	R. Tyler H. Toba M. Johson
	2. Tecnológico-Sistémico	R. Glazman y M. Ibarrola J.A. Arnaz V. Arredondo
Sociopolítico-Reconceptualista	3. Crítico	Stenhouse Propuesta Reconceptualista Propuesta Modular
Psicopedagógico	4. Constructivismo	C. Coll

Figura 8. Elementos del Modelo de Desarrollo Curricular.

A partir de los fundamentos curriculares y el perfil de egreso se tomarán una serie de decisiones acerca del currículum: qué conocimientos, habilidades, actitudes, etc., debe adquirir el estudiante para acercarse a los propósitos establecidos; qué áreas de problemático y conceptuales se asocian a éstos; cómo debe organizarse el currículum; qué infraestructura y condiciones es necesario establecer en la institución educativa; cómo se dará la capacitación docente; qué estrategias de implantación de la propuesta son convenientes; qué requisitos y disposiciones académico-administrativas son congruentes con la propuesta, etc.

Es también el momento de coordinar el nivel macro de diseño curricular con el nivel micro de diseño instruccional, avanzando no sólo en la elaboración de programas de cursos, sino en la propuesta de un modelo psicopedagógico aceptado por el centro educativo.

Etapa 4. Evaluación Curricular Continua

Es conveniente aclarar que la evaluación no constituye una etapa relegada al final del proceso de diseño curricular. Por el contrario, asume un carácter permanente y, con diferentes matices y acentos, estará presente a lo largo de las demás etapas. Es por la necesidad de analizar sus características singulares, que se le diferencio como una etapa independiente. Esta metodología propone dos tipos básicos de evaluación: la interna y lo externa.

La evaluación interna se vincula al logro académico y los factores asociados al mismo. Incluye la revisión de la estructura de la propuesta curricular y el análisis de la práctica vivencial del currículum al interior de lo

institución educativa. Esto último implica el estudio de la interacción y los prácticas educativas que ocurren en el aula, la labor docente y la participación del alumno.

La evaluación externa se refiere o la repercusión social que puede tener la propuesta curricular, considerando el vínculo institución educativa-sociedad.

Respecto a los posibles enfoques de la evaluación, trataremos de conciliar la aproximación cuantitativa con la cualitativa, a condición de ubicar perfectamente los espacios de evaluación curricular que son pertinentes a una u otro. Sus resultados permitirán avalar la reestructuración o cambio de un proyecto curricular o alguno de sus elementos.

Es importante mencionar que la metodología propuesta

abarca tanto el diseño y la planeación del currículum, como su implantación y análisis de resultados. Pretendemos interrelacionar durante el proceso el currículum formal con el real o vivenciado; por ello, consideramos tanto los aprendizajes intencionales como los Incidentales.

En la figura 8 se presentan los elementos citados, sus relaciones y ubicación en el modelo de desarrollo curricular propuesto. Aclaramos que las etapas pueden desglosarse en subetapas, actividades, medios y productos esperados. Es evidente que en ese orden pasamos de niveles generales a específicos y, por ello, la primera recomendación para estructurar una adaptación de la propuesta es adoptar las etapas sugeridas, modificar o rediseñar las subetapas y generar, para cada contexto específico, los aprendizajes, medios y productos

esperados, según los niveles y modalidades educativos a las que pretenda aplicarse.