

El diseño curricular.

La práctica curricular y la evaluación curricular

(ADAPTACIONES DE PROPUESTAS DE VARIOS AUTORES)

Dra.- Ana Graciela Fernández Lomelín

El currículum tiene tres dimensiones fundamentales:

- El diseño curricular.
- El desarrollo curricular.
- La evaluación curricular.

¿Qué es diseño curricular?

En la literatura sobre el tema en ocasiones se identifica el diseño curricular con el concepto de planeamiento o con el currículum en su integridad (Arnaz,1981), otros autores identifican el término con los documentos que prescriben la concepción curricular o con una etapa del proceso curricular.

El diseño curricular puede entenderse como una dimensión del currículum que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructuración, y organización de los proyectos curriculares. Prescribe una concepción educativa determinada que al ejecutarse pretende solucionar problemas y satisfacer necesidades y en su evaluación posibilita el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El diseño curricular es metodología en el sentido que su contenido explica cómo elaborar la concepción curricular, es acción en la medida que constituye un proceso de elaboración y es resultado porque de dicho proceso quedan plasmados en documentos curriculares dicha concepción y las formas de ponerla en práctica y evaluarla

.

¿Cuáles son las tareas del diseño curricular?

No siempre en la literatura revisada quedan bien delimitadas las tareas del diseño como dimensión del currículum, sin embargo es posible apreciar en la mayoría de los modelos, especialmente de los últimos 30 años, la necesidad de un momento de diagnóstico de necesidades y un momento de elaboración donde lo que más se refleja es la determinación del perfil del egresado y la conformación del plan de estudio (Arnaz, 1981. Frida Díaz Barriga,1996). Hay un predominio del tratamiento de tareas del currículum sin precisar la dimensión del diseño curricular y de la explicación de su contenido para el nivel macro de concreción curricular y especialmente para la educación superior que es donde ha alcanzado mayor desarrollo esta materia.

Una de las concepciones más completas sobre fases y tareas del currículum es la de Rita M. Álvarez de Zayas (1995), de la cual se parte en este trabajo para hacer una propuesta, que se distingue de la anterior primero, en que precisa las tareas para la dimensión de diseño; segundo, hace una integración de fases que orienta con más claridad el contenido de las tareas y el resultado que debe quedar de las mismas; tercero, se precisa más la denominación de las tareas; y cuarto, el contenido de las tareas se refleja en unos términos que permite ser aplicado a cualquier nivel de enseñanza y de concreción del diseño curricular.

TAREAS DEL DISEÑO CURRICULAR

1ra. Diagnóstico de problemas y necesidades.

2da. Modelación del Currículum.

3ra. Estructuración curricular.

4to. Organización para la puesta en práctica.

5ta. Diseño de la evaluación curricular.

¿Qué se hace en cada una de las tareas y cuál es su contenido?

1ra. Diagnóstico de problemas y necesidades.

Esta consiste en el estudio del marco teórico, es decir, las posiciones y tendencias existentes en los referentes filosóficos, sociológicos, epistemológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos que influyen en los fundamentos de la posible concepción curricular, sobre las cuales se va a diseñar el currículum. Es un momento de estudio y preparación del diseñador en el plano teórico para poder enfrentar la tarea de explorar la práctica educativa. El estudio de las bases y fundamentos le permite establecer indicadores para diagnosticar la práctica. El contenido de esta tarea permite la realización de la exploración de la realidad para determinar el contexto y situación existente en las diferentes fuentes curriculares.

Se explora los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje, sus cualidades, motivaciones, conocimientos previos, nivel de desarrollo intelectual, preparación profesional, necesidades, intereses, etc. Se incluye aquí la exploración de los recursos humanos para enfrentar el proceso curricular. En general se explora la sociedad en sus condiciones económicas, sociopolíticas, ideológicas, culturales, tanto en su dimensión social general como comunitaria y en particular las instituciones donde se debe insertar el egresado, sus requisitos, características, perspectivas de progreso, etc. Estos elementos deben ofrecer las bases sobre las cuales se debe diseñar la concepción curricular. Debe tenerse en cuenta también el nivel desarrollo de la ciencia y su tendencia, el desarrollo de la información, esclarecimiento de las metodologías de la enseñanza, posibilidades de actualización, etc. Se diagnostica además el

currículo vigente, su historia, contenidos, contextos, potencialidades, efectividad en la formación de los alumnos, la estructura curricular, su vínculo con la vida, etc. Para realizar la exploración se utilizan fuentes documentales, los expertos, los directivos, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la literatura científica, etc.

Los elementos que se obtienen de la exploración permiten caracterizar y evaluar la situación real, sobre la cual se debe diseñar y en su integración con el estudio de los fundamentos teóricos posibilita pasar a un tercer momento dentro de esta etapa que consiste en la determinación de problemas y necesidades. En este momento se determinan los conflictos de diversas índoles que se producen en la realidad, por ejemplo:

- Lo que se aprende y lo que se necesita.
- Lo que se enseña y lo que se aprende.
- Lo que se logra y la realidad, entre otras

Estos conflictos se clasifican, se jerarquizan y se determinan los problemas que deben ser resueltos en el proyecto curricular. Del estudio anterior también debe surgir un listado de necesidades e intereses de los sujetos a formar que deben ser tenidos en cuenta en el currículo a desarrollar. De todo esto se deriva que en la tarea de diagnóstico de problemas y necesidades se pueden distinguir tres momentos:

1. Estudio del marco teórico.
2. Exploración de situaciones reales.
3. Determinación de problemas y necesidades.

El resultado de esta tarea debe quedar plasmado en una breve caracterización de la situación explorada y los problemas y necesidades a resolver.

2da. Modelación del currículo.

En esta tarea se precisa la conceptualización del modelo, es decir, se asumen posiciones en los diferentes referentes teóricos en relación con la realidad existente. Se explicita cual es el criterio de sociedad, hombre, educación, maestro, alumno, etc. Se caracteriza el tipo de currículo, el enfoque curricular que se ha escogido. Un momento importante de la concreción de esta tarea es la determinación del perfil de salida expresado en objetivos terminales de cualquiera de los niveles que se diseñe. El perfil de salida se determina a partir de:

- ◆ Bases socio-económicas, políticas, ideológicas, culturales en relación con la realidad social y comunitaria.
- ◆ Necesidades sociales.
- ◆ Políticas de organismos e instituciones.
- ◆ Identificación del futuro del egresado, campos de actuación, cualidades, habilidades y conocimientos necesarios para su actuación y desarrollo prospectivo.

Estos elementos deben quedar expresados de forma integrada en objetivos para cualquiera de los niveles que se diseña. Por la importancia que tiene la determinación del perfil del egresado y la concepción de los planes de estudio para el resto de la modelación se amplía sobre su teoría y metodología al final de este capítulo.

La modelación del currículum incluye una tarea de mucha importancia para el proceso curricular y es la determinación de los contenidos necesarios para alcanzar los objetivos terminales. Se entiende por determinación de contenidos la selección de los conocimientos, habilidades y cualidades que deben quedar expresados en programas de módulos, disciplinas, asignaturas, programas directores, componentes, de acuerdo al criterio de estructuración que se asuma y el tipo de currículum adoptado, precisados al nivel que se está diseñando.

Además de los contenidos se debe concebir la metodología a utilizar para el desarrollo curricular. La metodología responderá al nivel de concreción del diseño que se esté elaborando, de tal forma que si se trata de un plan de estudio la metodología se refiere a como estructurar y evaluar el mismo, así mismo si se trata de un módulo, disciplina, asignatura, una unidad didáctica, un componente, etc., debe quedar revelada la forma de desarrollar y evaluar su aplicación práctica. En la medida que la concepción es de currículum cerrado o abierto, la responsabilidad de determinar contenidos y metodologías recaerá en los niveles macro, meso y micro de concreción de diseño curricular.

En la tarea de modelación se pueden distinguir tres momentos fundamentales.

1. Conceptualización del modelo.
2. Identificación del perfil del egresado o los objetivos terminales.
3. Determinación de los contenidos y la metodología.

El resultado de esta tarea debe quedar plasmado en documentos en los que están definidas las posiciones de partida en el plano de la caracterización del currículum del nivel que se trate; los objetivos a alcanzar; la relación de los conocimientos, habilidades, cualidades organizados en programas o planes de acuerdo a la estructura curricular que se asuma, del nivel de que se trate y de lo que se esté diseñando; y las orientaciones metodológicas para la puesta en práctica.

3ra. Estructuración curricular.

Esta tarea consiste en la secuenciación y estructuración de los componentes que intervienen en el proyecto curricular que se diseña. En este momento se determina el orden en que se va a desarrollar el proyecto curricular, el lugar de cada componente, el tiempo necesario, las relaciones de precedencia e integración horizontal necesarias y todo ello se lleva a un mapa curricular, donde quedan reflejadas todas estas relaciones. Esta tarea se realiza en todos los niveles de concreción del diseño curricular aunque asume matices distintos en relación a lo que se diseña. La secuenciación o estructuración está

vinculada a la concepción curricular ya que esta influye en la decisión de la estructura.

Por la importancia que posee el plan de estudios respecto a esta tarea, se incluye al final del capítulo una explicación de las características de este documento del currículum.

4ta. Organización para la puesta en práctica del proyecto curricular.

Esta tarea consiste en prever todas las medidas para garantizar la puesta en práctica del proyecto curricular. Es determinante dentro de esta tarea la preparación de los sujetos que van a desarrollar el proyecto, en la comprensión de la concepción, en el dominio de los niveles superiores del diseño y del propio y en la creación de condiciones. La preparación del personal pedagógico se realiza de forma individual y colectiva y es muy importante el nivel de coordinación de los integrantes de colectivos de asignatura, disciplina, año, grado, nivel, carrera, institucional, territorial, etc., para alcanzar niveles de integración hacia el logro de los objetivos. Este trabajo tiene en el centro al alumno para diagnosticar su desarrollo, sus avances, limitaciones, necesidades, intereses, etc., y sobre su base diseñar acciones integradas entre los miembros de los colectivos pedagógicos que sean coherentes y sistemáticas.

Esta tarea incluye además, la elaboración de horarios, conformación de grupos clases y de otras actividades, los locales, los recursos, por lo que en ella participan todos los factores que intervienen en la toma de decisiones de esta índole, incluyendo la representación estudiantil.

5ta. Diseño de la evaluación curricular.

En todos los niveles y para todos los componentes del proyecto curricular se diseña la evaluación que debe de partir de objetivos terminales y establecer indicadores e instrumentos que permitan validar a través de diferentes vías, la efectividad de la puesta en práctica del proyecto curricular de cada uno de los niveles, componentes y factores.

Los indicadores e instrumentos de evaluación curricular deben quedar plasmados en cada una de los documentos que expresan un nivel de diseño, es decir, del proyecto curricular en su concepción más general, de los planes, programas, unidades, componentes, etc.

El criterio asumido en esta teoría acerca de asumir el diseño curricular como una dimensión del currículum y no como una etapa y definir en su metodología tareas, permite comprender que su acción es permanente y que se desarrolla como proceso en el mismo tiempo y espacio del resto de las dimensiones, reconociendo que hay tareas del mismo que pueden responder a otras dimensiones como las de desarrollo y evaluación, no obstante hay tareas que por sus resultados deben preceder en el tiempo a otras para lograr una coherencia en el proceso curricular.

NIVELES DE CONCRECIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR.

La estructuración por niveles ,es coherente con la consideración de un currículo abierto en lo que las administraciones educativas definan aspectos prescriptivos mínimos, que permitan una concreción del diseño curricular a diferentes contextos, realidades y necesidades.

El primer nivel de concreción del diseño curricular (Nivel Macro) corresponde al sistema educativo en forma general; que involucra al nivel máximo que realiza el diseño curricular.

Es responsabilidad de las administraciones educativas realizar el diseño curricular base (enseñanzas mínimas, indicadores de logros, etc), el mismo debe ser un instrumento pedagógico que señale las grandes líneas del pensamiento educativo, las políticas educacionales, las grandes metas, etc; de forma que orienten sobre el plan de acción que hay que seguir en los siguientes niveles de concreción y en el desarrollo del curriculum. Estas funciones requieren que el diseño base sea abierto y flexible, pero también que resulte orientador para los profesores y justifique, asimismo su carácter prescriptivo. Estos tres rasgos configuran la naturaleza de ese documento.

El segundo nivel de concreción del diseño curricular (Nivel Meso), se materializa en el proyecto de la institución educativa o instancias intermedias, el que especifica entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión. El mismo debe responder a situaciones y necesidades de los educandos de la comunidad educativa de la región y del país, el mismo debe caracterizarse por ser concreto, factible y evaluable. Un análisis teórico profundo en este sentido se realiza por Del Carmen y Zabala en la obra citada, donde se analiza la concepción del proyecto educativo de centro (donde se explícitan las posiciones y tendencias en los referentes filosóficos, sociológicos, epistemológicos, psicológicos y didácticos que influyen en los fundamentos de la posible concepción curricular sobre las cuales se va diseñar el curriculum) y el proyecto curricular de centro (definido como "el conjunto de decisiones articuladas compartidas por el equipo docente de un centro educativo, tendente a dotar de mayor coherencia su actuación, concretando el Diseño Curricular Base en propuestas globales de intervención didáctica, adecuadas a su contexto específico").

Entre sus objetivos están:

- Adaptar y desarrollar las prescripciones curriculares de la administración educativa D.C.B. a las características específicas del centro.
- Contribuir a la continuidad y la coherencia entre la actuación educativa del equipo de profesores, que ofrecen docencia en los diversos niveles educativos.

- Expresar los criterios y acuerdos realmente compartidos por el profesorado.

También le da importancia al reglamento de régimen interno, que es un elemento normalizador que regula el régimen de una institución y que va a posibilitar la aplicación en la práctica por medio de la formalización de la estructura del centro y del establecimiento de reglas, preceptos e instrucciones a través de las cuales se ordena la convivencia del colectivo.

El tercer nivel de concreción del diseño curricular es el Nivel Micro, conocido por algunos autores como programación de aula. En él se determinan los objetivos didácticos, contenidos, actividades de desarrollo, actividades de evaluación y metodología de cada área que se materializará en el aula. Entre los documentos que se confeccionan están los planes anuales, unidades didácticas y los planes de clases.

DETERMINACION DE PERFILES

El término "Perfil del Egresado", tiene una gran difusión en la actualidad en el ámbito de la educación en todos los niveles, sectores y modalidades. El hecho de determinar los límites y llegar a una definición de una profesión o de lo que se espera del egresado en un nivel determinado de la enseñanza, conduce a la conceptualización del perfil.

¿Qué es el perfil del egresado?.

"Descripción de las características principales que deberán tener los educandos como resultado de haber transitado por un determinado sistema de enseñanza-aprendizaje". (Arnaz, J., La planeación curricular. Trillas Mexico 1996).

"Es la descripción del profesional de la manera más objetiva a partir de sus características". (Mercado O, Martínez L, y Ramírez C. Una aportación al perfil profesional del psicólogo).

" Lo componen tanto los conocimientos y habilidades como las actitudes. Todo esto definido operacionalmente delimita un ejercicio profesional ".(Díaz Barriga A., Alcance y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio. En Frida Díaz Barriga. Metodología de diseño curricular para la educación superior. Trillas, 1996).

" Es la determinación de las acciones generales y específicas que desarrolla un profesional en las áreas o campos de acción emanadas de la realidad social y de la propia disciplina tendiente a la solución de las necesidades sociales previamente advertidas " (Frida Díaz Barriga. 1996 OB.CIT).

Muy importante en la elaboración de un perfil es el trabajo precedente que antecede su estructuración, en el que desempeña un papel esencial el diagnóstico que se realiza a través del estudio, aplicación y procesamiento de

entrevistas, encuestas y otras técnicas, a fin de ayudar a caracterizar la profesión y sus perspectivas de desarrollo.

También resulta valioso el estudio de los planes anteriores y la experiencia de otras regiones del mundo, así como un estudio bibliográfico que permite la actualización científica de los especialistas que desarrollaron la tarea.

La elaboración de un perfil debe recorrer varias etapas:

1. Determinación del objeto de la profesión, (determinado por el grupo de problemas que hay que solucionar el entorno social).
2. Investigar los conocimientos, técnicas y procedimientos de la disciplina que son aplicables a la solución de los problemas.
3. Investigar posibles áreas de acción del egresado.
4. Análisis de las tareas potenciales que debe desempeñar el egresado.
5. Investigar la población donde podría ejercer su labor.
6. Desarrollo del perfil a partir de integrar necesidades sociales, nivel a alcanzar por las disciplinas, tareas y características poblacionales.
7. Evaluación del perfil.

Un perfil bien definido debe tener la suficiente claridad y precisión para que pueda evidenciar cómo será el egresado por lo que los elementos que lo caracterizan pueden resumirse en:

- Especificar las áreas del conocimiento en las cuales deberá adquirir dominio.
- Descripción de las tareas, actividades, acciones que deberá realizar en dichas áreas.
- Delimitación de valores y actitudes a adquirir, necesarias para el buen desempeño.
- Análisis de la población que recibirá las esferas de labor.
- Especificación de las habilidades que debe desarrollar desde el punto de vista teórico y práctico y que permitirá su desempeño.

A estas características debemos agregar que todo perfil debe garantizar la educación permanente y la formación recurrente y principios básicos que la complementan tales como:

Polivalencia: Es la capacidad de conducción adaptación y flexibilidad.

Eficiencia: Diseño, presupuesto, costo y control.

Estrategia: Capacidad para participar, generar situaciones organizativas dentro de un proceso de permanente cambio y transformación.

Actualización: Autonomía para el manejo de las tecnologías modernas.

Estabilidad: Preparación para transitar por diferentes situaciones producto de los cambios y transformaciones sin apartarse de los objetivos.

Todas las características y principios señalados contribuyen a elevar los niveles de desempeño y por consiguiente la proyección hacia el futuro en el perfil del egresado.

Una vez que el perfil se ha estructurado necesita ser ejecutado y validado. Este se crea para darle solución a una serie de necesidades que la práctica plantea, por lo cual parte de un objeto que se relaciona con uno o más problemas, que son los que crean las necesidades señaladas. Pero estas cambian con el transcurso del tiempo, las disciplinas se transforman, el mercado ocupacional se modifica y las actividades profesionales varían.

Si el perfil mantiene o no una vigencia lo determina el análisis de la existencia de los elementos que definieron su creación. La elaboración de un perfil no termina entonces cuando este ha quedado estructurado, pues debe ir adaptándose según se modifican los elementos que lo definen y alimentan.

DISEÑO Y ESTRUCTURACION DEL PLAN DE ESTUDIO

Para lograr los objetivos del perfil del egresado debe pasarse a una nueva etapa de organización y estructuración curricular, que incluye:

- El plan de estudio (Plan curricular) que abarca la determinación de contenidos curriculares, estructuración y organización de los mismos.
- Programas de estudio que conforman cada uno de los cursos.

El plan de estudio puede definirse como:

"El total de experiencias de enseñanza-aprendizaje que deben ser cursados durante una carrera e involucran la especificación del conjunto de contenidos seleccionados para lograr ciertos objetivos, así como para estructurar y organizar la manera en que deben ser abordados dichos contenidos, su importancia relativa y el tiempo previsto para su aprendizaje ". (Arnaz J., 1981 En Frida Díaz Barriga OB CIT).

"Es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de las áreas optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte del currículo de los establecimientos educativos". (Ley 115 Feb 1984. Colombia).

Su proyección requiere de un cuidadoso trabajo de la comisión de especialistas que se les asigna esta labor, por la importancia de este documento para la organización de los aspectos vitales del proceso pedagógico. El equipo encargado de esta tarea debe velar porque sea funcional, o sea, responder a las exigencias del modelo del egresado, a la vez que resulte aplicable en el tiempo y a las características del alumno. Debe ser flexible, porque el plan base con su estructura de contenido por años debe ajustarse a las particularidades individuales de los estudiantes y a las transformaciones que impone el desarrollo científico-técnico. Se requiere que sea coherente, lo que implica una concepción de sistema de todas las actividades y un aprovechamiento máximo

de todas las potencialidades educativas del proceso pedagógico. A la vez se requiere eficiencia en la utilización de los recursos humanos y materiales. El plan debe ser portador de una alta calidad en la gestión educacional y a la vez debe lograr un mínimo de gastos aprovechando al máximo la planta de profesores, la base material de estudio y las condiciones concretas de la institución en general.

En general puede llegarse a la conclusión que el plan de estudio brinda información sobre:

- Lo que ha de aprender el educando durante todo el proceso concreto de enseñanza-aprendizaje.
- El orden propuesto a seguir dentro del proceso.

Todos los elementos a tener en cuenta en su elaboración mantienen relación con el perfil y entre los más importantes pueden señalarse

1. Las necesidades sociales
2. Las prácticas profesionales
3. Las disciplinas implicadas
4. Los alumnos.

Resulta de vital importancia organizar de manera lógica los pasos para la estructuración de un plan de estudios, o sea, que debe existir coherencia y un análisis cauteloso en las decisiones que se van tomando.

La naturaleza de los planes de estudio depende de los objetivos y de consideraciones de orden pedagógico, lógico, psicológico, epistemológico y administrativo, principalmente. De ellos se derivan las diferencias en su estructuración, que pueden ser:

a) Lineal o por asignaturas: Se refiere a tomar cada uno de los cuerpos organizados de conocimientos, habilidades y actividades, dividirlos y articularlos siguiendo una mayor lógica en cuanto al contenido y a las experiencias de aprendizaje, pasando de un tema a otro, o de un curso a otro; según una jerarquización definida, partiendo de un análisis, valoración y ordenación previa a la enseñanza.

Para las instituciones educativas que tienen que elaborar planes de estudio, la estructuración por asignaturas es más fácil para el control administrativo, en ello influye la tradición y en general la falta de experiencia, para asimilar otras modalidades.

Sin embargo la estructuración por asignaturas ha sido criticada y varias son las razones:

1. Porque contribuye de una forma particular a fragmentar la realidad y genera repetición constante de información muchas veces contradictorias que son

percibidas por el alumno como opiniones o puntos de vista, igualmente válidos y no como concreciones de marcos teóricos diversos.

2. Privilegia la exposición y tiende a convertir al alumno como espectador ante el objeto de estudio.
3. Gasto innecesario de energía psíquica por parte de maestros y alumnos como consecuencia de la excesiva atomización de contenidos.

A pesar de que esta concepción, tiende a contemplar los nexos externos de las asignaturas y disciplinas y su evaluación esencialmente es en términos de cantidad, no es indispensable hacer desaparecer este tipo de organización, lo que si resulta imprescindible es enseñar las asignaturas y disciplinas en función de sus propias relaciones dinámicas y vinculadas a los problemas sociales, lo cual contribuirá a visualizar los peligros de una cultura fragmentada y sentar las bases de un pensamiento interdisciplinario.

b) Plan Modular: es una concepción del plan de estudios que integra las diferentes disciplinas a partir de centrarse en relación a la solución de problemas (objeto de transformación).

Aquí el desarrollo de los programas de estudio debe estar en función del pensamiento crítico y no simplemente en función de la estructura lógica de las disciplinas el plan de estudios, el punto de referencia será el propio proceso de actividad del futuro egresado dentro del contexto y no los contenidos, formas o modelos de disciplinas.

Su aparición es relativamente reciente y se ha propuesto como una solución a la estructura lineal.

Según Margarita Panza los módulos son: "...una estructura integrativa y multidisciplinaria de actividades de aprendizaje que en un lapso de tiempo flexible permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actitudes que le permiten al alumno desempeñar funciones profesionales..." (Margarita Panza, Enseñanza Modular. Perfiles Educativos, CISE-UNAM # 11)

En esta definición se evidencian algunas de las características ventajosas de esta estructura:

- Se rompe el aislamiento de la institución escolar con respecto a la comunidad social, pues amplía el concepto de aula hasta el contexto social.
- Rompe con el enciclopedismo al actuar con la realidad y no concretarse al estudio de los contenidos.
- Elimina la superposición de temas.
- Elimina las motivaciones artificiales, pues se trabaja con la realidad que es de por sí estimulante.

Sin embargo hay también elementos que constituyen focos de preocupación en este enfoque:

- La organización por módulos por sí misma no garantiza la ruptura con el positivismo.
- Es un peligro que se confunda con yuxtaposición, lo que ocurre en muchas instituciones en la actualidad.
- Es también un peligro que los cursos se conviertan en una revisión pasiva de generalización que ofrecen pocas oportunidades para la investigación, o sea, que buscando profundidad se logre incrementar la superficialidad.
- Si el profesor no está preparado, compenetrado, comprometido y motivado con los principios del enfoque, en vez de avanzar se creará un caos.

C) Plan Mixto: Está formado por la combinación de un tronco común que cursan todos los alumnos al principio de una carrera y un conjunto de especializaciones que el alumno elige una. Comparte características de los dos tipos de planes y permite al alumno especializarse en un área más particular dentro de una disciplina o profesión. La viabilidad y conveniencia de este tipo de plan tiene que determinarse de acuerdo con criterios sociales, económicos, de mercado de trabajo, de recursos, etc.

Hay otras propuestas teóricas para organizar el plan de estudio, por ejemplo, Susana Sabath entre otros, propone la distribución por asignaturas; por áreas (que se refiere a contenidos que provienen de diferentes disciplinas, relacionados entre sí para facilitar una integración multidisciplinaria, busca integrar los recursos y contenidos de estudio) y por módulos. En el caso de Hilda Taba la propuesta es por materias (que se refiere a las asignaturas), grandes temas generales con una organización basada en procesos sociales y las funciones vitales y el cubano Carlos Alvarez es del criterio de una estructuración en asignaturas, disciplinas, módulos y por créditos.

Cualquiera que sea la estructuración del plan de estudio, la práctica pedagógica es la que evidencia las contradicciones, lagunas y aciertos del plan de estudio y la propia práctica permite un proceso de evaluación constante de sus resultados. Hay elementos que tienen que ver con su esencia misma como son :

- La integración lograda
- Actualización de los programas y del marco teórico-conceptual y referencial de los programas.
- Resultados académicos
- La opinión de docentes y alumnos.

También debe tenerse en cuenta la realidad cambiante, para lo cual es necesario:

- Análisis del mercado.
 - Opinión de especialistas externos.
 - Análisis comparativo con otras currícula de la misma área de especialidad.
-

PRÁCTICA CURRICULAR. EL PROCESO DE AUTOPERFECCIONAMIENTO DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN.

El hecho de disponer de diseños curriculares cuidadosamente elaborados, científicamente fundamentados y empíricamente contrastados, a partir de la participación activa de la comunidad escolar es indudablemente una condición básica para el éxito dentro de las reformas curriculares actuales. No obstante, resulta ser uno de sus verdaderos retos el impulso del desarrollo del currículum y la conversión del diseño en un instrumento de trabajo e indagación en el marco de su implementación.

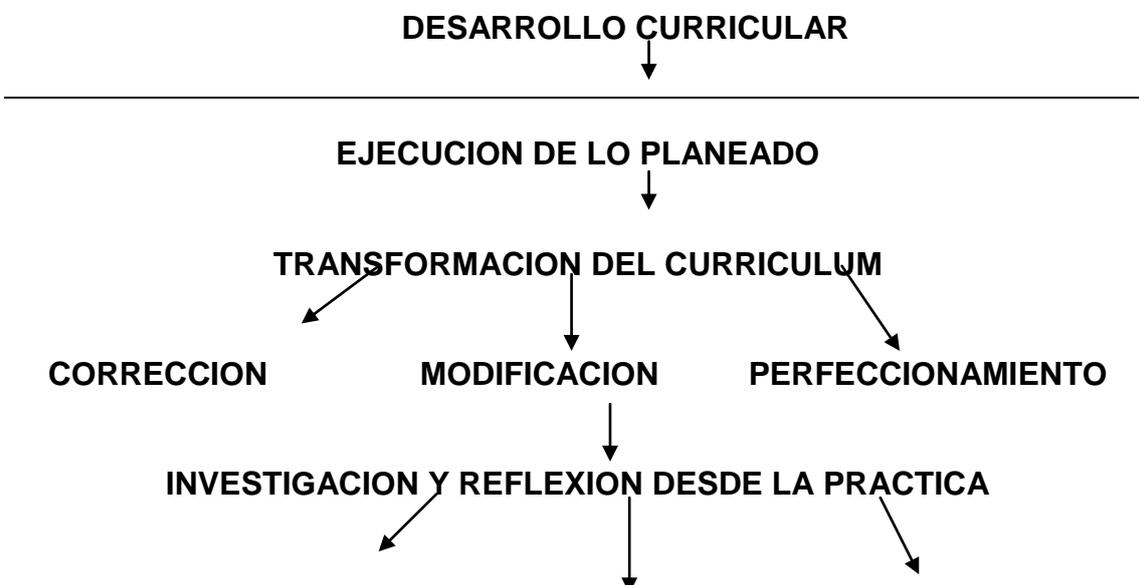
Al referirnos anteriormente a la definición de DISEÑO CURRICULAR, esbozamos como el desarrollo o la ejecución del currículum presupone otra dimensión del mismo, la cual puede ser inherente a sus tres niveles: al macro, al meso o al micro. En cualquiera de ellos hay que lograr desarrollar procesos intrínsecos de resignificación, de democratización y de creatividad, principios esenciales de un proceso superior que en el modo de actuación profesional que es el autoperfeccionamiento (Reflexiones sobre una Teoría y una práctica. Propuesta de una pedagoga cubana. V. Páez Suárez. 1977. Editado por el Instituto Superior Privado. José, L. Bustamante y Rivero. Arequipa. Perú.)

Esta posición permite percatarnos de que cuando relacionamos las dimensiones, el autoperfeccionamiento constituye uno de los núcleos básicos del desempeño profesional, porque opera sobre la esfera de la regulación, las significaciones, los motivos, las necesidades de tomas de decisiones y la evolución de los significados (Labarrere Sarduy Alberto, 1993)

La ejecución dinamiza procesos de autoperfeccionamiento que influyen en las relaciones de comunicación y los estilos de dirección, sobre la destreza y suficiencia profesional, es en resumen la implicación reflexiva y autorreflexiva del docente en su desempeño profesional y educación permanente.

Este modo de actuación es posible potenciarlo desde la participación de todos los docentes en todas las dimensiones curriculares.

Del análisis de las definiciones antes citadas pudieramos resumir la esencia del desarrollo curricular en el siguiente esquema:



PROFESORES ESTUDIANTES DIRECTIVOS GRUPOS

Cuando se piensa en la práctica curricular, el pensamiento se dirige al nivel que nos es más cercano, el nivel micro, es decir el que se realiza en la institución, en las disciplinas, en las asignaturas y en las clases, los protagonistas principales de esta práctica son los profesores y los alumnos, que por lo general en esta fase pueden desempeñar un rol más o menos activo en dependencia de las concepciones de la institución de que se trate. Relacionado con esta reflexión es que consideramos la necesidad cada vez más creciente de que el profesor, a partir de su propia práctica y vinculado sistemáticamente al estudio de los principales presupuestos teóricos, pueda aportar y sugerir transformaciones al currículum. Esto se logra cuando el profesor involucra a colegas, estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa al proceso de desarrollo curricular. Por eso es razonable el criterio de Stenhouse cuando afirma "Lo deseable en innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestras creencias y a la luz de nuestra práctica".

La labor del profesor en la dimensión del desarrollo curricular se caracteriza por enfrentar constantemente las tareas de diseño, adecuación y rediseño y esto último como el resultado de la reelaboración del diseño donde se valora el modelo inicial en su puesta en práctica a partir de su investigación curricular. El rediseño tiene una estrecha relación con el diseño por cuanto sería repetir el programa de diseño curricular de forma total o en algunas de sus partes con la finalidad de perfeccionarlo.

La adecuación es un proceso que se realiza a nivel meso y se concreta en la elaboración de diseños curriculares que respondan a las características concretas de la comunidad educativa, no se trata de elaborar un nuevo currículum, sino de enriquecer el existente con el aporte que ofrece la realidad inmediata de forma tal que cumpla con las exigencias nacionales en términos de comprensión e incorporación al currículum de las realidades culturales locales.

En el texto Introducción al Currículum de Bolaño y Molina los autores realizan una propuesta metodológica para llevar a cabo con efectividad el currículum a nivel meso e institucional para ello describen los siguientes pasos:

- 1) Análisis de la institución educativa. Para lo cual se tendrá en cuenta su ubicación en el contexto socio-cultural.
- 2) Análisis del contexto socio-cultural. Para ello es necesario un diagnóstico socio económico y cultural de la comunidad.

- 3) Determinación de las necesidades ,intereses y expectativas de los estudiantes. Esta etapa implica una cuidadosa preparación de las técnicas y procedimientos que los caracterizarán.
- 4) Análisis de los documentos curriculares. Estudio de los fines, objetivos de la educación, perfil del alumno y programas de estudio para adecuarlos.
- 5) Tratamiento metodológico para incorporar en el planeamiento didáctico la información obtenida mediante el diagnóstico. La información obtenida mediante las fases anteriores se integra en el contenido de los diferentes planes curriculares.

Esta propuesta de pasos contiene elementos que pueden resultar muy positivos en el desarrollo curricular. A la vez resulta de vital importancia el desarrollo de actividades concretas que garanticen la creación de condiciones y ejecución del mismo entre las que podemos citar:

1. Preparación del personal de apoyo que requiere de una preparación previa antes de la puesta en práctica.
2. Diseño de todas las actividades de aprendizaje que dan respuesta al contenido del programa teniendo en cuenta los objetivos, el sistema de habilidades y los valores.
3. Coordinación previa con las organizaciones e instituciones de la comunidad que tienen que ver con el plan.
4. Presentación del diseño curricular diseñado o reelaborado a la comunidad educativa para escuchar los criterios y reflexiones que permitan su adecuación.
5. Reflexión de lo que se espera como resultado de la implementación del plan de estudio, así como las principales direcciones del plan metodológico.
6. Establecimiento de los colectivos de profesores que atenderán los diferentes grados, objetivos y tareas principales en colaboración con la comunidad educativa.
7. Desarrollo de los contenidos curriculares con sus actividades de aprendizaje tanto los programados como aquellos que surjan por las necesidades estudiantiles.
8. Vinculación de la actividad investigativa con la actividad de servicio (práctica) desde el propio desarrollo académico.

Estos elementos están también muy relacionados con la función profesional del docente, entre las funciones mas pertinentes en el desempeño profesional del docente sobresalen las siguientes:

- 1-La previsión (diseño)
- 2-La aplicación (desarrollo del curriculum)
- 3-La investigación sobre la concepción y práctica curricular.

La previsión. Una previsión fundamentada y bien estructurada en la acción es esencial para la enseñanza y constituye una tarea de la práctica cotidiana del maestro. Predecir la acción da posibilidades al desarrollo profesional en la medida que sea más abierto el proceso de decisión y diseño curricular. En

esta función hay una anticipación a la acción, buscando coherencia entre la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción.

La aplicación, desarrollo o puesta en práctica del currículum. El diseño solo tiene sentido cuando se aplica, a su vez es la aplicación la que da sentido completa y justifica la función del diseño. La aplicación demuestra que cada docente mejora su reflexión, por lo que la aplicación adecuada y reflexiva es tan necesaria como el propio diseño. Al respecto el propio autor expone las siguientes consideraciones :

- Concepción de la enseñanza.
- Indagación (reflexión en la acción).
- Adopción de decisiones pertinentes para innovar el diseño.
- Colaboración permanente respetando la autonomía de cada docente en su aula.
- Crear cultura, clima de acción y responsabilidad compartida que contribuya a la unidad.
- Valorar positivamente los esfuerzos y adaptaciones realizadas.
- Integrar la investigación evaluativa y la crítica sobre el modelo de evaluación diseñado o aplicado.

Investigación sobre la concepción y la práctica curricular.

La práctica es validación de la teoría y generalización de nuevos conocimientos. La investigación-acción-indagación-colaboración-aprendizaje colaborativo tiene en común el compromiso de transformar la realidad e integrar teoría y práctica, previsión del profesor, colectivo del centro, estudiantes y comunidad en esa transformación. El diseño y la aplicación se completan y se consolidan mediante la investigación rigurosa; así estas funciones se complementan entre sí y son la base de la innovación educativa. La innovación requiere de una actividad de integración permanente, que es imprescindible para el desarrollo de la profesionalización.

En estrecha relación con el vínculo que existe entre los elementos valorados anteriormente está el desarrollo profesional que no es más que un proceso de formación continua a lo largo de toda la vida profesional, que produce cambios y transformaciones positivas en las conductas docentes, en las formas de pensar, valorar y actuar sobre la enseñanza. En este proceso pueden destacarse como principales aspectos:

- ◆ Desarrollo pedagógico (aquí se destaca la necesidad de que todo programa de desarrollo profesoral debe dirigirse a enfrentar al docente a su propia práctica).
- ◆ Desarrollo psicológico (madurez personal, dominio de habilidades y estrategias hacia la solución de problemas y sobre todo crear redes de comunicación y apoyo para comprender los fenómenos educativos).

Desempeña un papel importante la experiencia previa de aprendizaje, o sea la experiencia previa sobre otros programas. La retroalimentación es necesaria para la fijación de todo aprendizaje: todo proceso de aprendizaje exige una puesta en práctica.

Introducir una novedad en la práctica diaria supone, de una parte, saber trasladar una teoría o metodología a formas de hacer en la actividad del aula y por otra parte superar la situación de incertidumbre que se genera al abordar algo desconocido sin saber si obtendrá éxito.

En Cuba, como una alternativa se implementa el desarrollo profesional cooperativo, como método y estilo de trabajo para promover la transformación del sistema educacional, el cual cumple las siguientes funciones:

1. Promueve el trabajo de unos niveles con otros para llevar a cabo la acción transformadora en las diferentes esferas.
2. Sirve para organizar la capacitación y adiestramiento del personal de los diferentes niveles, en la búsqueda y valoración de los principales problemas, las insuficiencias metodológicas y la elaboración e implementación de recomendaciones que den solución a ellas, en correspondencia con las condiciones concretas locales, para promover el cambio educativo.
3. Actúa como método universal por el grado de generalidad que tiene en su aplicación a cualquier esfera de la actividad educacional.

Este método se caracteriza por el alto grado de actividad mental y práctica y el nivel de participación conjunta de entrenados y entrenadores; va encaminado al desarrollo del estilo reflexivo, por lo que propicia en los docentes el pensamiento anticipado de las acciones a realizar, las alternativas de que dispone para seleccionar las mejores y valorar los posibles resultados; tiene un enfoque preventivo y es flexible en el empleo de procedimientos y alternativas de organización, así como , en las formas de pensar y actuar. Es sistemático, motivador, valorativo y tiene efecto multiplicador de las experiencias y los resultados positivos alcanzados en diferentes lugares. La estructura lógica del método, generalmente es: el diagnóstico, la demostración, la consolidación, el control y la evaluación.

LA EVALUACION CURRICULAR

La evaluación curricular, es una dimensión que forma parte de todos los momentos del diseño y desarrollo curricular analizados anteriormente ya que en todo proceso de dirección el control es una tarea esencial. La evaluación del diseño y desarrollo curricular constituye un proceso mediante el cual se corrobora o se comprueba la validez del diseño en su conjunto, mediante el cual se determina en qué medida su proyección, implementación práctica y resultados satisfacen las demandas que la sociedad plantea a las instituciones educativas.

De lo antes planteado se infiere que no se puede ubicar en un momento específico, sino que debe ser sistemático, constituyendo una modalidad investigativa que permite perfeccionar el proceso docente educativo a partir del análisis de los datos que se recogen en la práctica. Lo anterior supone considerar la evaluación curricular como un proceso amplio, que incluye a la evaluación del aprendizaje de los educandos y todo lo que tiene que ver con el

aparato académico, administrativo, infraestructural que soporta a este currículum.

La evaluación es por lo tanto un proceso, al mismo tiempo que es un resultado. Un resultado a través del cual puede saberse hasta qué punto (con determinados indicadores) lo diseñado se cumple o no. Se evalúa lo que está concebido, diseñado, ejecutado incluyendo el proceso de evaluación curricular en sí mismo; de ahí que la evaluación curricular se inicie en la etapa de preparación del curso escolar, donde se modela o planifica la estrategia teniendo en cuenta los problemas que se han detectado o se prevé que pudieran existir. Al diseñar la evaluación curricular los principales elementos a tener en cuenta son:

- a) ¿Para qué?. Objetivos más generales de la evaluación y derivar de ellos paulatinamente los objetivos parciales (claros, precisos, alcanzables y evaluables).
- b) ¿Qué?. La evaluación puede referirse a todo el currículum o a un aspecto particular de este.
- c) ¿Quién?. En dependencia de lo que se vaya a evaluar y del nivel organizativo en que se realizará se determina los participantes que se incluirán en la evaluación y quién la ejecutará en relación con el nivel organizativo de que se trate. Para el desarrollo de la evaluación curricular tendrán en cuenta, entre otros elementos, los criterios, sugerencias, etc. de los alumnos.
- d) ¿Cómo?. Métodos a utilizar en dependencia de lo que se evalúa.
- e) ¿Con qué?. Se valoran los medios, recursos, presupuesto, etc.
- f) ¿Cuándo?. Se tiene en cuenta la secuenciación u organización del proceso de evaluación.

En dependencia de lo que se evalúa, la evaluación curricular debe realizarse en distintos momentos y con funciones distintas, aplicando los criterios generales sobre evaluación. La evaluación curricular inicial o diagnóstico corresponde a la etapa proactiva del proceso y tiene como principal propósito determinar si las condiciones para ejecutar el currículum están dadas, si no, deben ser creadas.

La evaluación curricular formativa o continuada corresponde a la etapa activa del proceso de enseñanza aprendizaje. Esta fase de la evaluación tiene una importante función reguladora ya que estudia aspectos curriculares que no están funcionando bien y propone alternativas de solución para su mejoramiento.

La evaluación curricular sumativa se realiza en la etapa post-activa del proceso de enseñanza aprendizaje y permite la toma de decisiones respecto al currículum, cancelarlo, mejorarlo o rediseñarlo. De ahí que la evaluación sumativa se convierta en evaluación inicial, o en parte de ésta, cuando sirve para plantearse la adecuación curricular.

Es importante tener en cuenta la necesidad de evaluar la propia estrategia de evaluación, por lo que se ha de diseñar y probar los instrumentos y técnicas que se usarán, procurando que sean objetivos, válidos y confiables. Por eso las

instituciones deben desarrollar también una meta evaluación con la participación de todos los implicados.

INTRODUCCIÓN

La función abierta de la obra y su contenido

Por José GIMENO SACRISTÁN

Universidad de Valencia

El *currículum* es un concepto que dentro del discurso acerca de la educación denomina y demarca una realidad existente e importante en los sistemas educativos; un concepto que, si bien es cierto que no acoge bajo su paraguas a toda la realidad de la educación, sí que se ha convertido en uno de los núcleos de significación más densos y extensos para comprenderla en el contexto social, cultural, entender las diversas formas en las que se ha institucionalizado. No sólo es un concepto *teórico*, útil para explicar ese mundo abarcado, sino que se constituye en una herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas. Nos ocuparemos de un concepto de uso generalizado en la literatura pedagógica, en la investigación, en el lenguaje de las administraciones educativas, en los medios de comunicación y entre el profesorado¹ aunque es relativamente reciente entre nosotros.

El *currículum*, con el sentido en el que hoy se suele concebir, tiene una capacidad o un poder inclusivo que nos permite hacer de él un instrumento esencial para hablar, discutir y contrastar nuestras visiones sobre lo que creemos que es la realidad educativa, cómo damos cuenta de lo que es el presente, de cómo y que valor tenía la escolaridad en el pasado e imaginarse el futuro, al contenerse

¹ En los ambientes educativos en España este constructo se divulgó muy ampliamente a partir de 1990, cuando en la LOGSE se procedió a la revisión de los contenidos de las enseñanzas no universitarias. Curiosamente y paradójicamente, ahora, tras las reformas que se han llevado a cabo en el proceso del cumplimiento de los acuerdos de Bolonia, el concepto *currículum* desaparece de los desarrollos de los planes de estudio para la formación del profesorado, quedando diluidos sus contenidos en las llamadas Didácticas Especiales, centradas en los procesos de enseñanza —y menos en los de aprendizaje— de los contenidos de las materias o disciplinas. Con lo cual se corre el riesgo de que todo el universo de temas y problemas que la investigación, la teoría y las experiencias de innovación de las prácticas relacionadas con el currículum se olviden en la formación del profesorado, reduciéndola a los aspectos de carácter más técnico. En vez de recurrir a un pensamiento que es más integrador (de aspectos culturales, sociales, políticos, psicológicos y pedagógicos), se ha echado mano del concepto de *competencias*, centrando el discurso en otra dirección más “aséptica”. Y esa mutación resulta de planteamientos que el profesorado ve como arbitrariedades que le confunden y desmotivan.

en él lo que pretendemos que aprenda el alumnado; en qué deseamos que se convierta y mejore.

El currículum, su implementación, ha condicionado nuestras prácticas. Es un componente instituyente, pues, de la realidad educativa que vivimos; podría decirse que la conforma. Si bien, las prácticas dominantes en un momento dado también lo condicionan a él; es decir, que el currículum es a la vez instituido en su realización.

Estas peculiaridades —entre otras— hacen que el concepto *currículum* apele a una realidad difícil de encerrarla en una definición sencilla, esquemática y clarificadora por la complejidad misma del concepto. Tampoco ayuda a ello el hecho de que haya sido un campo de pensamiento reciente dentro de las disciplinas pedagógicas. No obstante, creemos que podemos entendernos con los lectores si convenimos en darle, de momento, un significado sencillo: *el contenido cultural que las instituciones educativas tratan de difundir en quienes las frecuentan, así como los efectos que dicho contenido provoque en sus receptores*. La escuela “sin contenidos” culturales es una ficción, una propuesta vacía, irreal y descomprometida. El currículum es la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto.

Toda institución educativa trabaja y defiende una cultura, —un currículum— que transmite de múltiples maneras; lo cual es un hecho consustancial a la existencia de la institución escolar. El contenido cultural es condición lógica de la enseñanza y el currículum es la estructuración de esa cultura bajo claves psicopedagógicas.

El currículum es una pasarela entre la cultura y la sociedad exteriores a las instituciones educativas, por un lado, y la cultura de los sujetos, por otro; entre la sociedad que hoy es y la que habrá mañana, entre las posibilidades de conocer, de saber comunicar y expresarse en contraposición a la cerrazón y a la ignorancia.

Toda esa complejidad nos avoca a considerar que la teoría del currículum es una metateoría que engloba discursos teóricos generados en otros territorios de la educación e incluso fuera de ella. Como afirma KEMMIS (1986, pág. 22), el currículum debe verse como un problema de relación entre la teoría y la práctica, por una parte, y entre la educación y la sociedad, por otra. Porque el currículum, lo mismo que la teoría que lo explica, es una construcción histórica que se da en unas determinadas condiciones. Su configuración y desarrollo engloba prácticas políticas, sociales, económicas, de producción de medios didácticos, prácticas administrativas, de control o supervisión del sistema educativo, etc.

Son pocos los elementos, fenómenos, actividades y hechos de la realidad escolar que no tengan alguna implicación con el currículum o no se vea afectado por él. Problemas como el fracaso escolar, la desmotivación de los alumnos, el tipo de relaciones entre profesores y el alumnado, la indisciplina en clase, etc., son preocupaciones y temas de contenido psicopedagógico que tienen algo que ver, sin duda, con el currículum que se ofrece a los alumnos y alumnas y con el cómo se les ofrece. Cuando los intereses de éstos no encuentran algún reflejo en la cultura escolar, se puede comprender que se muestren refractarios a ésta y quieran huir de ella; algo que puede reflejarse en manifestaciones de rechazo, enfrentamiento, desmotivación, huida, etc.

La teorización sobre el currículum no puede dejar de ser *una construcción progresivamente más interdisciplinar que sirve de núcleo para integrar conocimientos y aportaciones de y en las Ciencias de la Educación*. Pensamos que estamos ante un campo intelectualmente atractivo y consideramos que su estudio es de gran importancia para el profesorado porque es un tema en el que de forma paradigmática se pueden apreciar las relaciones entre las orientaciones procedentes de la teoría y la realidad de la práctica, entre los modelos ideales de la institución educativa y la que será posible o real. Lo que resulte dependerá, en muy buena medida, de los y las docentes.

Si el contenido cultural es la condición lógica de la enseñanza, es muy importante analizar cómo ese proyecto de cultura “escolarizada” se concreta en las condiciones reales de la enseñanza. El que haya sido durante mucho tiempo un campo de acción de los administradores y gestores de la educación ha dificultado que hoy no sea fácil disponer de una ordenación coherente de conceptos y principios, pudiendo afirmarse que no poseemos una teoría fijada por un consenso estabilizado en torno del *currículum*.

Un concepto de la trascendencia señalada, dadas su potencia cognitiva y su complejidad inevitable, necesariamente tiene que provocar enfoques y tratamientos muy diversos y ser un terreno conflictivo y polémico. Las disensiones pueden localizarse en muy diversos aspectos. Por ejemplo, si los procesos de enseñanza-aprendizaje son estimulados por las actividades académicas, ¿cuáles son apropiadas para que esos procesos den los resultados que se pretenden con un determinado currículum? Si cotidianamente equipáramos tiempo de enseñanza con tiempo de educación, ¿qué calidad tendrá ésta a la luz de la calidad que tiene el tiempo de enseñar (los profesores) y de estar escolarizado (el alumnado)? Siendo el currículum cultura, es una cultura entre otras posibles. ¿Qué contenido tiene la que unos y otros consideramos apropiada para nuestros hijos? Constituyéndose como una selección cultural que alguien realiza bajo los parámetros de una opción epistémica, política, social, cultural, de justicia, psicológica y pedagógica, ¿quiénes tienen legitimidad para proponer opciones? Actuando a modo de partitura a partir de la cual el profesorado ejecuta la práctica, ¿qué tipo de realización deseamos y qué papel dejamos para quienes la ejecutan? Requiriendo enfoques holísticos e interdisciplinares, es evidente que reclama la concurrencia de lecturas desde diferentes ángulos; lecturas con las que se puede pretender apoderarse de la hegemonía en su enfoque. El campo en torno del currículum es un territorio inevitablemente discutido y disputado.

Éstas y otras cuestiones que podrían plantearse no son motivadas sólo por la complejidad y trascendencia pedagógica del currículum. Debajo de éstas se ocultan —aunque en muchos casos se llevan al escenario público— ideologías, intereses y motivaciones de grupos y personas muy distintas y distantes que pugnan entre sí.

En una sociedad democrática este pluralismo y los conflictos inevitables deben ser abordados explícitamente. Es necesario que se hagan públicas las diferencias y que estemos abiertos al diálogo y a la participación de todos los agentes y posiciones en liza. En nuestro contexto no disponemos de espacios para esos debates ni se discute dónde sería posible hacerlo; no hay sensibilidad para reclamar su realización. Como mucho, queda reducido a los momentos —es nuestro caso— en los que se realiza el ritual en el que se han convertido las

Reformas que se suceden casi periódicamente. Se crean, por ejemplo, organismos y agencias para evaluar resultados de los niveles del sistema con el fin de evidenciar su eficacia en el cumplimiento de las prescripciones del currículum, con el explícito propósito de que quienes salgan bien parados en las pruebas diagnósticas se vean reconfortados y quienes no obtengan los resultados aceptables se sientan en la obligación de hacer algo para mejorar. Parece suponerse que los mecanismos que operan en el desarrollo del currículum y las fuerzas que hacen falta para cambiarlo funcionasen por los principios de recompensa y castigo. Sin embargo no existen una política, foros estables, organismos o instituciones que se ocupen de la mejora de la calidad de los *currícula*, cuando la calidad de la educación depende de qué les proponemos o imponemos a los alumnos y alumnas para que aprendan. Los empeños para que *nadie quede atrás*, se evite el fracaso escolar, el que sea creíble el eslogan de *aprender a lo largo de toda la vida*, no se conquistan diagnosticando el sistema, sino contando con programas acertados de política educativa, formación y apoyos al profesorado para entrar en el camino de su logro. Pero, sobre todo, lo imprescindible es un cambio de cultura. Para encaminar todo ello correctamente se necesita compartir algunas ideas.

El trabajo colectivo que supone esta obra, que con explícita intención la hemos llamado *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, no es un vademecum con el que se pretenda dar respuestas a las inseguridades que supone afrontar los desafíos de un futuro imprevisible, para lo cual carecemos de experiencia colectiva en las familias, en los centros educativos y en la sociedad. No podemos transmitirles a los jóvenes ideales acerca de qué quieren ser, ni proporcionarles la seguridad de qué pueden llegar a ser, ni qué contenidos tendrían que aprender. Tampoco aspiramos a que sea *El* manual que tenga la virtualidad de alfabetizar a quienes quieran desempeñarse como docentes. Obviamente, no creemos que en esta obra se contenga todo aquello que se sabe, sino que más bien la conforman una relación de temas y problemas sobre lo que se puede y es necesario saber, para que seamos actores del desarrollo curricular en cualquiera de las actividades relacionadas con éste. Queremos proporcionar una aproximación a cómo se encuentra el “estado de la cuestión” en los puntos clave de la arquitectura del currículum y de su basamento. Sugerimos aspectos sobre los que reflexionar, procuramos dar una visión general sobre temas que preocupan al pensamiento, a la investigación y a quienes trabajan desde la gestión educativa, la supervisión, el asesoramiento o en la docencia.

Si la teoría y práctica del currículum deben contemplar la diversidad cultural y la de los sujetos, esa misma teoría debe hacerse desde la pluralidad del pensamiento, considerando que también ellas son diversas, tanto en lo que se refiere a su entidad científica, al grado de madurez alcanzado, a su compromiso con la justicia, la igualdad... Esta observación nos libera de dar explicaciones acerca de la diversidad de perspectivas de los autores que hemos elaborado este *manual*. Lo denominamos así en el sentido que tienen los *Handbooks*² en el contexto anglosajón. Muy fundamentalmente nos importa la diversidad de la teoría por su capacidad para dar luz a la práctica que se produce y reproduce a nuestro alrededor.

² Término que literalmente significa *libro de mano*, si bien el concepto no es coincidente en su totalidad con nuestro libro de mano que es el *manual*.

Ofrecemos una articulación de perspectivas para que ayuden a formular los problemas que plantea la distribución del conocimiento y de la cultura en el panorama de las posibilidades abiertas en las actuales sociedades, proporcionando una guía para detectar los dilemas, formularlos y discutirlos en un contexto en el que con tanta facilidad se manosean terminologías innovadoras y se oculta el contenido del currículum, tal como se dijo al comienzo. En vez de presentar alguna especie de diccionario que acotara los significados de los conceptos con los que elaboramos el discurso, optamos por exponer el estado de nuestras incertidumbres, que es lo mismo que decir el estado y los límites de nuestros saberes sin arrogarnos la potestad de decidir lo que vayan a significar las palabras.

La obra se estructura en seis apartados de desigual extensión (según el criterio de su importancia y presencia en la tradición académica) que comprenden los treinta capítulos que la forman.

I. ¿Qué significa el currículum? Con esta pregunta procuramos introducir un marco general, sin utilizar demasiados tecnicismos, para que los lectores y lectoras puedan entender la complejidad que hoy muestra el currículum tanto en los estudios que lo tienen como objeto, como en los ámbitos prácticos en los se proyecta.

II. El currículum: texto en contexto. Sus determinaciones visibles e invisibles. El currículum es un texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las económicas, la pertenencia a diferentes medios culturales, etc. Lo cual evidencia la no neutralidad del contexto para el texto y el origen de desigualdades entre los individuos y grupos. Las condiciones culturales, el género y la pobreza son tres importantes fuentes de desigualdad que exigen intervenciones adecuadas para que el currículum se oriente por criterios de justicia que favorezca la inclusión, más allá o previamente a su consideración como problema y propuesta de carácter cultural y pedagógico. Dos preocupaciones centran básicamente hoy la atención en los estudios, las políticas y las prácticas curriculares. Por un lado, la importancia de considerar la condición evidente de la pluralidad cultural de las sociedades actuales que choca con la uniformidad de los currícula. Por otro lado, la condición de las sociedades denominadas *de la información*, que desestabilizan las formas de pensar y de actuar a las que hemos estado acostumbrados, reclaman una revisión de las instituciones educativas, sus contenidos y metodologías.

III. Ámbitos de configuración y toma de decisiones en el currículum. Las prácticas en su desarrollo. En torno al currículum se realizan diversos tipos de actividades, o lo que es lo mismo: en él se cruzan prácticas diversas. La verdad es que su esencia y su sustancia es el resultado de las transformaciones que sobre él provocan prácticas y decisiones políticas, organizativas, pedagógicas, de control....

Desde la fase en la que se discute y se dispone de un plan de currículum hasta el momento en el que se puedan apreciar los efectos educativos en sus destinatarios, el plan original será traducido, interpretado, realizado de una manera u otra, por una metodología concreta; será enriquecido o empobrecido; en todo caso será transformado por las prácticas de las instancias políticas y administra-

tivas, por los materiales curriculares, por los centros escolares, por el profesorado y por los procedimientos de evaluación. Se propone una visión procesual del currículum, la cual nos lleva a distinguir entre el proyecto educativo o texto del currículum explícitamente pretendido (el *currículum oficial*) y su realización (el *currículum en la acción*). El enlace entre ambas facetas intentan establecerlo las estrategias de diseño curricular, a lo que en un lenguaje más tradicional se denominaba *programación de las enseñanzas*.

IV. El encaje del currículum en el sistema educativo. En las primeras teorizaciones acerca del currículum subyacía un claro interés por controlarlo, gracias a una serie de reglas y mecanismos, con el fin de hacer viable un determinado orden institucional. Hemos afirmado que es un factor instituyente de la realidad educativa, al tiempo que resulta instituido por ella. Este juego dialéctico se ha plasmado de manera singular en los diferentes niveles de los sistemas educativos, en los que imperan culturas y tradiciones pedagógicas singulares a cuyo asentamiento han contribuido la función y valoración social de cada uno de los niveles, el destino de los estudiantes que los frecuentan, la función cultural que se considera han de cumplir, las presiones sociales, la visión de los sujetos escolarizados...

Esa intitucionalización fragmentada del currículum conviene verla plasmada en la realidad de nuestro sistema educativo, si bien dichas diferenciaciones entre niveles son, a su vez, bastante universales en casi todos los sistemas. Si ayer fue la tradición la que unificó, hoy lo es la internalización globalizadora. Se dedican sendos capítulos a la Educación Infantil, Primaria, Secundaria y al significado de la etapa de la educación obligatoria. No olvidamos a quienes han sido discriminados ante el currículum por su handicap para resarcir su segregación, caminando hacia una integración justa que los incluya y nos incluya con ellos.

V. El currículum en un aula "sin paredes". Ni la educación ha sido una función y una actividad social que sólo tuviera lugar en las aulas, ni tampoco lo hemos creído. Hoy siguen vigentes estas aseveraciones y se hacen más evidentes; nosotros somos testigos de ello y podemos augurar, sin temor a equivocarnos, que en el inmediato futuro esa condición se acentuará y lo hará más si las instituciones educativas no reinventan los currícula y las prácticas de desarrollarlos. El currículum efectivo es en gran medida el que los menores y jóvenes asimilan en contextos, espacios y tiempos para aprender fuera de las instituciones escolares. La sociedad puede que vea cada vez con más naturalidad la posibilidad, conveniencia y rentabilidad de la desescolarización de la educación. Lejos de percibir ese futuro como una amenaza, deberíamos considerarlo como una condición de nuestro tiempo, como una oportunidad para renovar los currícula y las prácticas educativas. Tres polos de discusión ahondan en esa dirección en esta obra: Tomar la ciudad y no la escuela como marco englobante para pensar y realizar la educación (por descontado que muy en primer lugar los currícula). Integrar las nuevas tecnologías al servicio de intereses de apertura y amplitud del conocimiento, bajo los criterios de justicia y democratización de los saberes. En tercer lugar, imaginar de nuevo las instituciones.

VI. La mejora del currículum. Dada la centralidad que tiene éste, tanto en la teoría como en la práctica educativa, cualquier política, estrategia o programa de cambio, reforma y mejora de la educación implica la revisión del currículum. La condición cambiante de la cultura y del conocimiento en los tiempos actuales, la

preocupación por la mejora de la calidad de la educación y la presión creciente del mundo laboral demandan cambios cualitativos de los contenidos y de las formas de enseñanza. Es por eso por lo que cada vez se emprenden con más frecuencia reformas del y en el currículum, que no siempre cumplen lo que declaran pretender. Esta falta de acierto es en buena parte fruto de un exceso de confianza en el poder de las intervenciones de la burocracia de las administraciones en alianza con los respectivos expertos, útiles colaboradores de las mismas.

Una estrategia de innovación constante y eficaz que no prometa cambios para mejorar milagrosamente, ni lo haga para lapsos cortos, creemos que se podría apoyar en tres vértices. Primero, la investigación con y de los profesores en el ámbito del desarrollo del currículum que se utilice como método para el desarrollo de aquéllos. Segundo, la formación del profesorado estrechamente relacionada igualmente con el desarrollo del currículum. Tercero, una práctica de evaluación dirigida a la mejora del mismo.

PARTE I

¿Qué significa el currículum?

¿Qué significa el currículum?

Por José GIMENO SACRISTÁN

Universidad de Valencia

A veces hacemos de las cosas algo complicado para entender su obvia sencillez; en otros casos aparentan ser sencillas y perdemos de vista su complejidad. Tenemos una sensación contradictoria al hablar del *currículum*, pues sentimos, por un lado, la necesidad de simplificar para hacernos entender, lo cual nos convierte en divulgadores. Desde ese sentido afirmamos que el currículum es algo obvio que está ahí, llámesele como se quiera. Es lo que un alumno o alumna estudia. Por otro lado, cuando se comienza a desvelar su origen, sus implicaciones y a los agentes que implica, los aspectos que condiciona y los que por él son condicionados, nos percatamos de que en ese concepto se entrecruzan muchas dimensiones que plantean dilemas y situaciones ante las que optamos de una manera determinada.

1.1. La potencialidad reguladora del currículum

El concepto de currículum tiene su historia y en ella podremos encontrar restos de su uso pasado, de su naturaleza y el origen de los significados que hoy tiene. Es una realidad que pudo haber sido y puede ser de otra manera. El término *currículum* procede del latín (su raíz es la de *cursus* y *currere*). En Roma se hablaba del *cursus honorum*, la suma “de los honores” que iba acumulando el ciudadano a medida que va desempeñando sucesivos comicios y magistraturas desde el puesto de edil hasta llegar a cónsul. El término se utilizaba para significar la *carrera*, y por extensión ha determinado la ordenación y representación del recorrido de ésta. Este concepto en nuestro idioma se bifurca en dos sentidos: por un lado, se refiere al recorrido o curso de la vida y los logros en ella (lo que entendemos por *currículum vitae*; expresión utilizada por primera vez por Cicerón). Por otro lado, tiene el sentido de constituir la carrera del estudiante y, más concretamente, se refiere a los contenidos de ese recorrido, sobre todo a su organización, a lo que el alumno deberá aprender y superar y en qué orden deberá hacerlo.

En su origen, el currículum significó el territorio acotado y regulado del conocimiento que representa los contenidos que el profesorado y los centros educativos tendrán que desarrollar; es decir, el *plan de estudio* propuesto e impuesto en la escolaridad a profesores (para que lo enseñen) y a estudiantes (para que lo aprendan). De todo lo que sabemos y es potencialmente enseñable y posible de aprender, el **currículum** es una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad.

En la Edad Media el currículum se compone de una clasificación del conocimiento integrado por el “trivium” (tres caminos o cursos: Gramática, Retórica y Dialéctica), que hoy llamaríamos instrumentales, y el “cuadrivium” (cuatro vías: Astronomía, Geometría, Aritmética y Música) que tenían un carácter más marcadamente aplicado. Estas siete artes constituyeron una primera ordenación del conocimiento que perduró durante siglos en las universidades europeas. La distinción entre ambos grupos de saberes significa dos orientaciones en la formación: los que se refieren a los modos de adquirir el conocimiento, por un lado, y las que sirven al hombre para ganar su sustento y que tienen una finalidad más pragmática.

El concepto de currículum desde su primer uso representa la expresión y propuesta de la organización de los segmentos y fragmentos de contenidos de los que se compone; una especie de ordenación o de partitura que articula los episodios aislados de las acciones, sin la cual quedarían desordenadas, aisladas unas de otras o, simplemente, yuxtapuestas, provocando un aprendizaje fragmentado. El currículum desempeña una doble función —organizadora a la vez que unificadora— de la enseñanza y del aprendizaje, por un lado, a la vez que, por otro lado, se produce la paradoja de que en él se refuerzan las fronteras (y murallas) que delimitan sus componentes, como por ejemplo la separación entre las asignaturas (asignaciones) o disciplinas que forman su contenido.

El concepto de *currículum* se mantuvo vigente en Inglaterra y después en la cultura anglosajona en general. Su aparición y uso en el ámbito pedagógico, su utilización, no constituyó un hallazgo casual. En la tradición anglosajona el significado de *currículum* parece haber sido determinado por la confluencia de diversos movimientos sociales e ideológicos. En primer lugar, por la influencia que las revisiones de la enseñanza de la Dialéctica tuvieron sobre las diferentes áreas a aprender. En segundo lugar, por la visión disciplinaria acerca de la organización de la enseñanza y el aprendizaje propio del calvinismo. Y, en tercer lugar, por la expansión de la expresión ciceroniana “*vitae currículum*” a los nuevos rasgos de una escolaridad secuenciadamente ordenada y llevada a cabo en el siglo xvi por los calvinistas, parecida a la que los jesuitas llevaron a cabo en el lado católico. Su aparición se sitúa en la universidad de Glasgow¹ a la cual llegó de la mano de académicos calvinistas procedentes de Ginebra.

¹ Primera aparición conocida del término “currículum”, en una versión de “*Professio Regia*” de Peter Ramus, publicada como obra póstuma por Thomas Fregius de Basilea en 1575. (Biblioteca de la Universidad de Glasgow)... El *Oxford English Dictionary*, sitúa la primera fuente del “currículum” en los registros de la Universidad de Glasgow, de 1633.

La presencia progresiva del término currículum en las sucesivas leyes educativas españolas nos indica cómo se incorpora el nuevo concepto. La Ley General de Educación de 1970 no llega a mencionar a ninguno de esos dos términos, la LOGSE de 1990 lo hace trece veces y la LOE de 2006 lo menciona tres veces más que ésta.

El concepto *currículum* y la utilización que se hace de él aparecen ligados desde sus comienzos a la idea de selección de contenidos y de orden en la clasificación de los saberes a los que representan, que será la selección que se considerará en la enseñanza. En términos modernos, podríamos decir que con esa invención unificadora, por un lado, puede evitarse la arbitrariedad en la selección de lo *que se enseña* en cada situación, al tiempo que, en segundo lugar, se encauza, modela y limita la autonomía del profesorado. Esa polivalencia se mantiene hasta nuestro tiempo.

El currículum cobró el decisivo papel de poner un orden sobre los contenidos de la enseñanza; un poder regulador que se sumó a la capacidad igualmente reguladora de otros conceptos, como el de *clase*² (grupo-clase) para distinguir a unos alumnos de otros y agruparlos en categorías que los definan y los clasifiquen. Esto dio lugar a una organización de la práctica de enseñanza sustentada en especializaciones, clasificaciones y subdivisiones en las instituciones educativas (HAMILTON, 1993). Una vez que éstas tuvieron que admitir a un número importante de alumnos se tuvo que establecer la distinción de éstos en *grados*³, los cuales, disponiéndolos secuenciados según la complejidad de sus contenidos, permitirían la transición a lo largo de la escolaridad sin brusquedades al paso de un curso a curso. Los grados se hicieron corresponder con la edad de los alumnos, con lo cual el currículum es un importante regulador para la enseñanza en su transcurrir, proporcionándole coherencia vertical en su desarrollo. Se presupone que esa coherencia despertará la misma cualidad en el aprendizaje. El currículum determina qué contenidos se abordan y, al establecer niveles y tipos de requerimientos para los sucesivos grados, ordena el tiempo escolar, proporcionando los elementos de lo que será lo que entenderemos por *progresión* escolar y en qué consiste el *progreso* de los sujetos en la escolaridad. Al asociar contenidos, grados y edad de los estudiantes, el currículum es también un regulador de las personas. Por todo eso, desde los siglos XVI y XVII el currículum constituyó una invención decisiva para la estructuración de lo que hoy es la escolaridad y cómo la entendemos.

La incorporación del concepto currículum tiene lugar bajo los supuestos eficientistas acerca de la escolarización y de la eficiencia de la sociedad, en general. Con ello se buscaba introducir un orden intermedio basado en el establecimiento de unidades de tiempo menores dentro de la escolaridad total: el curso escolar, por lo general que cada estudiante debería completar progresivamente, pero más amplias que las *clases* que eran las unidades de tiempo y contenido.

Para bien o para mal, el hecho fue que la enseñanza, el aprendizaje y sus respectivos agentes y destinatarios —los profesores y estudiantes— quedaron más dirigidos por un control ejercitado desde el exterior, al regularse la organización de la totalidad de la enseñanza por medio del establecimiento de un orden secuencial. Un efecto de esa regulación consistió en el refuerzo de la distinción de las disciplinas y la asignación concreta de los contenidos a los profesores, así

² El moderno sentido de “clase” aparece en 1509 en los estatutos del Colegio de Montaigu de París, en cuyo programa se encuentra por primera vez la división en *clases*.

³ Unidad a la que también llamamos *curso* (de *cursus*) que sirve para acotar contenidos en períodos de tiempo identificados, generalmente, el año escolar.

como un refinamiento de los métodos. El concepto de *currículum* delimitó de ese modo unidades ordenadas de contenidos y tiempos que tienen un comienzo y un final, con un desarrollo entre esos límites, imponiendo una norma para la escolarización. No cabe hacer cualquier cosa, ni hacerla de cualquier manera o realizarla de un modo cambiante.

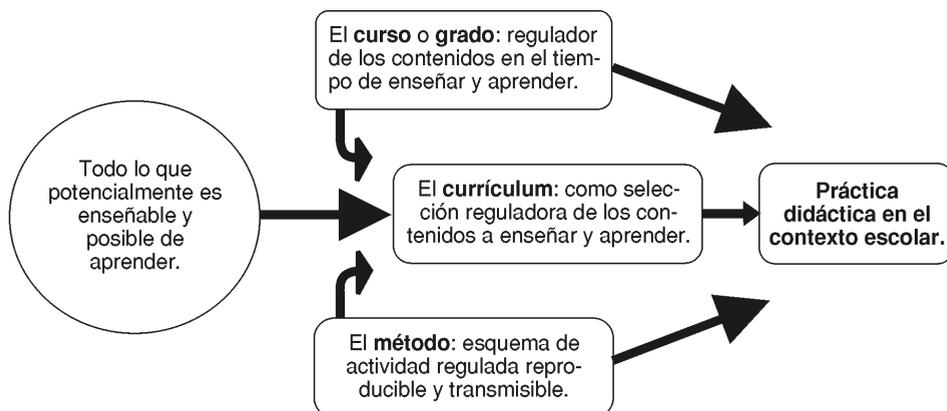


Figura 1.1. *El poder regulador de currículum, junto a otros "inventos".*

Al ordenar el currículum se regula a la vez el contenido (lo que se enseña y sobre lo que se aprende), se distribuyen los tiempos de enseñar y aprender, se separa lo que será el contenido que se considera debe quedar dentro de él y lo que serán los contenidos externos y hasta extraños. También se delimitan los territorios de las asignaturas y especialidades, siendo marcadas las referencias para componer el currículum y dirigir la práctica de su desarrollo. Todo ello en su conjunto se constituirá en el estándar respecto del cual se juzgará lo que se considerará el éxito y el fracaso, lo normal y lo anormal, lo satisfactoria o insatisfactoria que es la institución escolar, quiénes cumplen y quiénes no lo hacen.

Rastreando la génesis de este antiguo y asentado concepto, considerando la acumulación de significados que en él se han ido superponiendo, llegamos a una primera conclusión: el *currículum* proporciona un orden a través de la regulación del contenido del aprendizaje y de la enseñanza en la escolarización moderna, una construcción útil para organizar aquello de lo que se tiene que ocupar la escolarización, aquello que habrá que aprender. A la capacidad reguladora del currículum se ha añadido la que tuvieron los conceptos de *clase*, *grado* y *método*, cuyas historias han discurrido entrelazadas, formando todo el dispositivo para normalizar lo que se enseñaba o debía enseñarse, cómo hacerlo y, a la vez, al tomar una opción, también queda estipulado aquello que no se puede o no se debe enseñar ni aprender.

De lo dicho concluimos que la agrupación de los sujetos en *clases* facilitaba la regulación de la variedad del alumnado. El *método* pedagógico estructuraba y proporcionaba una secuencia ordenada de actividades que de manera reiterada

se pueden reproducir. El hallazgo del *curso* o *grado* estableció la regulación del tiempo global de la escolaridad en una sucesión de tramos ordenados como una escalera ascendente de pasos que se suceden. Así quedaba trabada la estructura esencial de la práctica educativa de la escolaridad moderna; la que realizarán docentes y estudiantes.

En nuestro contexto el concepto de *currículum* aparece muy tardíamente en la producción del pensamiento educativo, en las publicaciones, así como su uso entre el profesorado. El *Diccionario de la RAE* no lo recoge hasta su edición de 1983, distinguiendo una doble acepción: de plan de estudio (proyecto a ser recorrido) y de *currículum vitae* (proyecto ya pasado). En ese mismo año, en el registro de publicaciones con ISBN español una única publicación llevaba en su título alguno de los términos: *currículum* o *currículum*.

La Figura 1.2. refleja la progresiva acumulación y los ritmos de crecimiento de esos registros en el período 1983-2007. El salto más destacable en el crecimiento en esa variable tiene lugar en la década de los noventa, un hecho que se explica por la concurrencia de varios factores: la entrada de producción científica de origen anglosajón traducida al español, los contactos internacionales de académicos, la divulgación de la producción propia y la adopción de esta terminología por parte de la legislación y de la Administración educativa.

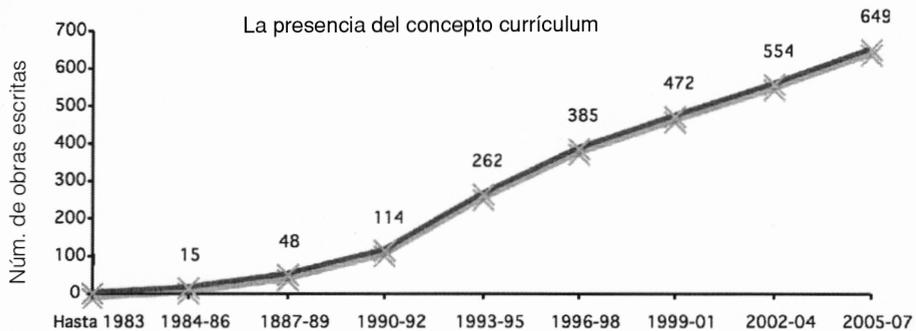


Figura 1.2. Número de obras con ISBN español en cuyo título figura el término *currículum* o *currículum* en el período 1983-2007.

La penetración del concepto *currículum* en el discurso educativo cobró su máxima presencia cuando la escolaridad se convirtió en un fenómeno de masas [GOOSON (1988), KEMMIS (1988)]. La propia lógica de la “educación para todos” requiere que en aras de la igualdad se dosifiquen los contenidos y se organicen dentro de un sistema escolar desarrollado. Sin la contribución de ese concepto sería muy difícil entender la escolaridad, examinarla y criticarla. Las implicaciones del currículum con la práctica escolar, por un lado, y con la sociedad exterior a la

escuela, por otro, forma un capítulo importante del pensamiento pedagógico moderno.

1.2. El currículum: contenedor no neutro de los contenidos

Hasta aquí y desde sus orígenes, el currículum se nos presenta como una invención reguladora del contenido y de las prácticas implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje; es decir, que se comporta como un instrumento que tiene capacidad para estructurar la escolarización, la vida en los centros educativos y las prácticas pedagógicas, pues dispone, transmite e impone reglas, normas y un orden que son determinantes. Ese instrumento y su potencialidad se muestran en usos y hábitos, en el funcionamiento de la organización escolar, en la distribución del tiempo, en la especialización del profesorado y, muy fundamentalmente, en el orden del aprendizaje.

Ese poder regulador tiene lugar —se ejerce— sobre una serie de aspectos *estructurantes*, los cuales, en conjunción con los efectos que provocan otros elementos y agentes, imprimen sus determinaciones sobre los elementos *estructurados*: elementos o aspectos que quedan afectados (véase el esquema de la Figura 1.3). Por ejemplo, sobre cuándo se aprende, qué conocimiento se adquiere, qué actividades son posibles, qué procesos se desencadenan y qué valor tienen, el ritmo y la secuencia de la progresión de la enseñanza y del aprendizaje, el modelo de individuo *normal*...

En esta red de determinaciones quedan prendidos y se contienen lo que denominamos *contenidos*; es ahí donde adquieren su significación real en la práctica; algo que no podemos entender sin ver sus relaciones con los demás aspectos que hemos englobado en el apartado de “lo estructurado”.

1.3. La cultura que constituyen los contenidos del currículum es una construcción peculiar

La cultura que ocupa los contenidos del currículum es una construcción cultural especial, “curricularizada”, porque se selecciona, se ordena, se empaqueta, se imparte y se comprueba de acuerdo con moldes *sui generis*. Los usos escolares acotan el significado de lo que llega a convertirse en una cultura específica: el *conocimiento escolar*. En la enseñanza no se transmite literatura, conocimiento social o ciencia en abstracto, sino algo de todo eso modelado especialmente por los usos y contextos escolares. En el ámbito escolar se producen procesos culturales de mediación específicos (EDWARDS y MERCER, 1988; PÉREZ GÓMEZ, 1991), por lo que no sirve hablar del valor del lenguaje, de la gramática, del latín o de la física en abstracto, sino de lo que son dentro de la enseñanza. El conocimiento del tema *La atmósfera*, por ejemplo, en la clase de un determinado curso o grado, impartido con un método, plasmado en un texto, desarrollado rápidamente y evaluado con una prueba objetiva, por ejemplo, no es un conocimiento de los estudios sobre La Tierra, pues su naturaleza estará modelada por los códigos que estructuran el currículum.

<p>1. Dimensiones o aspectos estructurales del currículum: el orden que queda establecido</p>	<p>Elementos y aspectos estructurados o afectados</p>
<p>— Acotaciones del tiempo: Años o cursos de la escolaridad secuenciados. Horario semanal repetido cíclicamente. Horario diario en parte repetido cíclicamente. Concepciones del tiempo.</p> <p>— Delimitación y organización de los contenidos: Accesibilidad y fuentes de donde tomar la información. Acotación de lo que se puede y se debe aprender. La organización disciplinar u otras para clasificar los contenidos. El orden de la secuencia de contenidos, Permeabilidad de las fronteras entre los territorios acotados. Itinerarios de progresión en los contenidos y en el tiempo. Opciones epistémicas acerca del conocimiento. Sistemas y mecanismos de evaluación de los aprendizajes.</p>	<p>Tiempo de aprendizaje, tiempo libre... Tiempo de enseñanza. Conocimientos y saberes valorados. Actividades posibles de enseñanza o transmisoras en general. Actividades posibles y probables de aprendizaje y sus resultados. Comportamientos tolerados y estimulados. Línea y ritmo de progreso. Identidad y especialización del profesorado. Orientación del desarrollo de las personas.</p>
<p>2. Otros elementos y agentes: El espacio escolar. Clasificaciones del alumnado. Clima social. Reglas de comportamiento. El método como orden de las acciones. Relaciones verticales/horizontales. Sistemas de evaluación y control no curriculares. Ideologías, filosofías y otros enfoques de la enseñanza.</p>	

Figura 1.3. Dimensiones que regulan el currículum.

Todo el mundo sabe que no es lo mismo aprender sobre un tema fuera y dentro de los marcos escolares. Así pues, cuando se critique a la cultura escolar hay que dirigirse a las *formas* escolares del conocimiento; y cuando se proponga un proyecto de cultura para la escolaridad, habremos de valorarlo en función de qué puede llegar a convertirse cuando se traduzca en *conocimiento escolar*. La existencia de este conocimiento es una realidad determinada por el contexto instituido escolar.

El concepto de *conocimiento escolar* no es algo novedoso. Precisamente, una de las condiciones de ser del saber-hacer pedagógico ha sido la de propiciar una elaboración de la cultura a enseñar para que fuese asimilable por unos receptores determinados, desde que Comenio pensó la Didáctica como el arte de

enseñar a todos todas las cosas. La *intermediación didáctica*, como dice FORQUIN (1989, pág. 16) impone la emergencia de configuraciones cognitivas específicas, los típicos saberes escolares. La ciencia, el saber, exigen de alguna elaboración didáctica para su transmisión eficaz, lo mismo que la divulgación científica de calidad, siendo atractiva, hace posible la difusión a amplias capas de población de conocimientos especializados sobre genética, cosmología, etc. Esta intermediación se ha visto, a veces, como una degradación intelectual por parte de quienes creen que la enseñanza sustanciosa consiste en enfrentar la mente inculta con el espejo deslumbrante de las ideas mejor elaboradas contenidas en las asignaturas. El conocimiento escolar elaborado por los usos escolares y por los controles externos a la escuela logran, en ocasiones, aciertos en la intermediación que se plasman en propuestas de textos, actividades y actuaciones de los profesores que mantienen la calidad cultural o que reflejan los valores culturales primigenios del contenido intermediado. Pero en otras muchas ocasiones asistimos a un panorama de caricaturas de lo que se entiende por saber y por conocimiento escolar.

Pensemos en que entre la cultura más elaborada (por los especialistas) y la recepción del saber (por los estudiantes) existen agentes culturales mediadores, como los profesores, los libros de texto y demás materiales didácticos. Existe una cultura desde la que proponer contenidos para los *currícula*, está la cultura mediadora de los profesores, se propone un conocimiento peculiar plasmado en los materiales y, fruto de las interacciones entre todo eso, surge el conocimiento escolar trasladado a los alumnos. Son numerosos los estudios que han demostrado tanto el poder mediador cultural de los profesores (Véase GIMENO, 1988, págs. 196 y ss.), como la especificidad cultural de los libros de texto para proponer-imponer unos determinados contenidos (APPLE, 1989; TORRES, 1991). La calidad del contenido hecho realidad es el resultado de un proceso de juego de perspectivas entre la calidad cultural y pedagógica del profesorado y la de los textos y demás materiales como fuentes de información.

Tras esos dos mediadores inmediatos es preciso reconocer las respectivas tradiciones que les amparan. Los profesores se encuadran en especialidades y éstas se nutren de tradiciones asentadas con fuerza en las distintas disciplinas escolares en las que están socializados. Tras los libros de texto existe una política editorial y cultural más allá de las intenciones de servir a la enseñanza. A profesores y textos hay que añadir los usos y propuestas del desarrollo del currículum: documentos sobre exigencias curriculares emanados desde la Administración educativa, normas técnicas a las que han de someterse los profesores y exigencias de mínimos en pruebas de evaluación externa cuando éstas existen.

No habrá cambio significativo de cultura en la escolarización si no se alteran los mecanismos que producen la intermediación cultural didáctica; o dicho de otra forma: toda propuesta cultural será siempre mediatizada por esos mecanismos.

Desde un punto de vista pedagógico práctico (desde la perspectiva de los docentes) nos interesa, sobre todo, el poder influir en los aspectos del campo de lo estructurado, en el cómo orientar la acción en una dirección que consideramos acertada. Ahora bien, como no operamos en el vacío ni desde la nada, nos veremos inmersos en contextos fuertemente marcados por las opciones cristalizadas (¿por qué o por quién?) en las dimensiones estructurantes que prefiguran lo que nos parece que es lo normal que pueda hacerse.

En buena medida la existencia de estas dimensiones son implícitas para quienes actúan en la práctica; son invisibles. Así, por ejemplo, se suele dar por sentado que el desarrollo de una materia del currículum se realice en tramos horarios de una duración de entre 50 y 60 minutos de clase. Como también se considera normal que la porción del tiempo dedicado a la asignatura *Educación para la ciudadanía* sea menor que el que le debe corresponder a las Matemáticas. Igualmente se suele aceptar que los contenidos se den separados por asignaturas. En los tres casos partimos de opciones no necesarias que podrían haber sido de otra manera, pero con un importante valor o poder estructurante.

Las dimensiones estructurantes tienen su origen en las fuerzas que han creado la tradición que cristalizan en la formación del *habitus*⁴ desde el que entendemos y actuamos, en la cultura profesional de los y las docentes, en la forma acrisolada de organizar las instituciones educativas, en las regulaciones que dicta la Administración educativa, en los materiales curriculares de uso más frecuente, en la formación y procedimientos de selección del profesorado...

Estamos hablando de la maquinaria en la que queda involucrado y se modela el currículum, de las reglas de la gramática que lo rigen. Hablamos de las reglas del juego, pero hemos de decir de qué juego se trata; es decir, a qué jugamos. En el siglo XVII esos contenidos eran de gramática, teología o retórica..., hoy son otros. Éstos pueden haber cambiado, pero las reglas que vienen marcadas por los aspectos estructuradores que las originaron —al menos algunas— han permanecido, se han transformado o se han amalgamado con otras.

El pensamiento sobre el currículum tiene que desvelar su naturaleza reguladora, los códigos a través de los que lo hace, qué mecanismos utiliza, cómo la realiza y qué consecuencias pueden derivarse de su funcionamiento. Pero detenerse ahí no basta. Es necesario explicitar, explicar y justificar las opciones que se toman o que nos vienen dadas; es decir, hay que valorar el sentido de lo que se hace y el para qué lo hacemos.

1.4. Los contenidos que caben y los que se desdeñan

Puesto que admitimos que el currículum es una construcción donde se conjuntan diferentes respuestas ante posibles opciones, donde hay que tomar partido entre las posibilidades que se nos presentan, ese currículum real es *una* posibilidad entre otras alternativas. El que esté vigente en un momento dado no le resta su condición de ser un producto contingente, que podría haberlo sido de otra manera, que puede serlo ahora y en el futuro. No es algo neutro, universal e inamovible, sino un territorio controvertido y hasta conflictivo, respecto del cual se toman decisiones, se siguen opciones y se actúa por orientaciones que no son las únicas posibles. Definir cuáles adoptar, tras valorarlas, no es un problema técnico (o bien no es, fundamentalmente, un cometido técnico), pues atañen a suje-

⁴ Para BOURDIEU el *habitus* es una estructura estructurada y estructurante, un sistema de disposiciones duraderas que interiorizan los individuos, organizando las prácticas y la percepción de las mismas. Son sistemas de esquemas generadores de prácticas y representaciones de la realidad. (*La distinción*. Taurus. Madrid.1988.)

tos con derechos, conllevan explícita o implícitamente opciones respecto de intereses y modelos de sociedad, valoraciones del conocimiento y un reparto de responsabilidades.

Ahora cabe hacerse dos preguntas sencillas. En primer lugar, lo más importante: ¿qué tomamos como contenido y qué dejamos fuera?, pues sin contenidos todo lo demás quedaría en un puro formalismo, lo mismo que la gramática con sus reglas requiere de los significados para que el lenguaje no sea solamente estructura. Esta será la parte más visible del currículum; lo que le da corporeidad inmediata. Después hemos de plantearnos las preguntas acerca del valor que tiene para los individuos y para la sociedad la opción de currículum que haya sido elegida y qué valor tiene lo que queda dentro de ella ¿Tiene igual valor para todos el contenido que regulan los aspectos estructuradores de los que hemos hablado? Seguidamente debemos considerar que toda esa maquinaria reguladora, junto a sus contenidos, la tiene que mover alguien o algo; necesita de energía para funcionar, una pulsión o un motivo. ¿Al servicio de qué o de quiénes está ese poder regulador y cómo nos afecta? ¿Qué o quiénes pueden y/o deben ejercerlo? ¿Cuál es el interés dominante en lo que queda regulado? ¿Qué grado de tolerancia existe en la interpretación de las normas reguladoras?

Las respuestas nos llevarían a una explicación muy extensa que además es abordada por otras colaboraciones en esta obra.

1.5. Más allá de los contenidos. El currículum entre el ser y el deber ser

Es preciso dejar constancia de que los significados de los objetivos educativos no pueden circunscribirse a los contenidos de los marcos establecidos por las tradiciones acumuladas en las asignaturas. Igualmente, consideramos que tanto éstas como sus contenidos son el resultado de unas tradiciones que pueden y deben revisarse y cambiarse.

La centralidad del currículum para la escolaridad reside en el hecho de que es la expresión del proyecto cultural y educativo que las instituciones escolares dicen que van a desarrollar o que se considera que debe desarrollarse con y para los estudiantes. A través de ese proyecto institucional se expresan fuerzas, intereses o valores y preferencias de la sociedad, de determinados sectores sociales, de las familias, de grupos políticos... Este proyecto ideado no suele coincidir con la realidad que nos viene dada. La educación no puede escapar de la pulsión humana que proyecta sus deseos y aspiraciones sobre lo que vemos que ocurre a nuestro alrededor, sobre cómo es y se comporta el ser humano, cómo es la sociedad, cómo son las relaciones sociales, etc. El ser humano tiende por naturaleza a crear un mundo *deseable* que le impulsa a mejorar, a plantearse metas e imaginar ideales. La educación es en sí misma un valor deseable, aunque sabemos que lo es por razones muy diversas. Trabajamos por algo que valoramos porque queremos y creemos que con la educación se mejora a los seres humanos, se incrementan su bienestar y el desarrollo económico, que se aminoran las lacras sociales, se contribuye a la redención del ser humano, a su liberación, o que puede ser instrumento para la revolución silenciosa de la sociedad desde el

proyecto ilustrado y emancipador. Esta pulsión o tendencia a crecer y mejorar de alguna forma tiene que traducirse en el currículum que se vaya a desarrollar.

Esa carga utópica introduce una dinámica conflictiva puesto que el significado transformador que conlleva este abanico de propósitos educativos generales choca con prácticas educativas que tienden a enclaustrarse y verse reducidas a los moldes dominantes de la escolaridad, más preocupada por el éxito escolar que por todos esos fines generales, a los que los moldes estructuradores apenas les conceden no más que el papel —tan grandilocuente como inútil, en muchos casos— de ser tenidos como referentes transversales. Al aceptar la elevación del currículum a la categoría de proyecto educativo aparece una clara distancia entre el discurso y la realidad. En ese “abismo teleológico” la idea de la educación se empobrece inevitablemente.

Desde otro punto de vista si, como consideraba BERNSTEIN (1988), el currículum en términos prácticos lo conforma todo lo que ocupa el tiempo escolar, entonces éste es algo más que lo que tradicionalmente se viene aceptando como contenidos de las materias o áreas escolares. De otro modo, no podrían entenderse las proyecciones prácticas de determinadas finalidades de la educación que tienen que ver con la educación moral, la creación de actitudes, sensibilidades, preparar para entender el mundo, etc. A la educación le presumimos la capacidad de que sirva para desarrollar al ser humano como individuo y como ciudadano, su mente, su cuerpo y su sensibilidad.

Esos objetivos que han de plasmarse en contenidos, tiempos y actividades específicas para conseguirlos desbordan la acepción clásica de la cultura académica. Se requiere, pues, que el currículum se plasme en un texto que contemple la complejidad de los fines de la educación y desarrollar una acción holística capaz de despertar en los sujetos procesos que sean propicios para alcanzar esas finalidades. Hay que evitar la sinécdoque de hacer de la enseñanza de contenidos la única meta de las escuelas, así como el procurar que los docentes se perciban a sí mismos, en tanto que profesionales, como enseñantes-educadores de un texto curricular comprensivo de “amplia cobertura”, reconociendo el principio de que los fines, y por lo tanto las funciones de la educación escolarizada, son más amplios que aquello que normalmente se reconoce como contenidos del currículum. Esta observación sirve para no perder de vista aspectos esenciales acerca de los cuales hay que velar en los centros y en las aulas.

El currículum no puede dejar de pretender en su desarrollo práctico —no sólo figurar en el texto— el logro, al menos, de los fines de carácter educativo siguientes, aunque los resultados que consigamos persiguiéndolos no sean cuantificables para los tecnocráticos analistas de la calidad. Consideramos además que constituyen derechos del alumnado y como tales deben convertirse en obligaciones para los profesores y no hay que dejarlos encerrados en sus asignaturas:

- Ensanchar las posibilidades y referentes vitales de los individuos, partan éstos de donde partan. Crecer y abrirse a mundos de referencia más amplios es una posibilidad para todos, aunque lo sea de manera distinta y en desigual medida.
- Hacer de los menores ciudadanos solidarios, colaboradores y responsables, provocando el que tengan las experiencias adecuadas, siendo reconocidos como tales ciudadanos mientras se educan.

- Fundamentar en ellos actitudes de tolerancia en el estudio de las materias mismas, lo que implica la transformación de éstas.
- Afianzar en el alumno principios de racionalidad en la percepción del mundo, en sus relaciones con los demás y en sus actuaciones.
- Hacerle consciente de la complejidad del mundo, de su diversidad y de la relatividad de la propia cultura, sin renunciar a valorarla *también* como “suya”, la de cada grupo, cultura, país, modo de vida...
- Capacitarlo para la deliberación democrática.

1.6. El currículum se reconoce en el proceso de su desarrollo

Toda acción consciente de influir en los demás —y la educación lo es— tiene un sentido para quien la emprende. En caso contrario no es más que una rutina o una conducta sin finalidad gobernable. La acción de influir en otro, enseñando a otro, sea de forma consciente o inconsciente (rutinaria o mecánica), provoca y produce o estimula la elaboración de un significado en quienes reciben las acciones de esa influencia. Ambos aspectos —el sentido para quien educa y el significado construido para quien es educado— pueden estar vinculados entre sí por relaciones de causa y efecto, y así pretendemos que sea, pero ambos aspectos pertenecen a ordenes de la realidad distintos. Una cosa es la intención de quienes quieren reproducir y producir logros guiados por unos fines, realizando determinadas actividades de enseñanza, y otra son los efectos provocados (elaboraciones subjetivas en quienes reciben la influencia) en los receptores que aprenden. Acabamos de mencionar tres órdenes de elementos interrelacionados pero distintos:

a. El de los *fines, objetivos o motivos* que nos guían, que se contienen en el texto explícito del currículum y en los proyectos concretos que desarrollemos dentro del mismo.

b. Las acciones y actividades que desarrollemos, que constituyen las prácticas o métodos visibles de la enseñanza; las cuales pueden servir mejor o peor a la consecución del punto anterior, hacerlo en mayor o menor medida, con más o menos acierto. Pero esto ya no es el currículum en tanto que constituye un plan escrito, sino la actividad de *desarrollarlo*. Lo primero es como si fuese la partitura, lo segundo vendría a ser como la música que se ejecuta. Ambas guardan una relación entre sí, pero son cosas distintas. A partir de la partitura se pueden desarrollar o ejecutar músicas no idénticas.

c. Los resultados o efectos reales provocados en los alumnos y alumnas son realidades que pertenecen al ámbito de la subjetividad que no son directamente visibles. Tienen que ser inferidos a través de nuestra observación, pidiendo manifestaciones de los sujetos, provocando respuestas, como son las pruebas de evaluación. Con estas “aproximaciones” queremos llegar al conocimiento de los resultados efectivos, pero tampoco cabe en este caso pensar que los efectos reales del aprendizaje son idénticos a los resultados constatados o evaluados. Podemos dar por supuesta una relación, pero vuelven a ser realidades diferentes. De ahí la radical imposibilidad de pretender que los objetivos o fines de la educación y de la enseñanza se correspondan con resultados de aprendizaje como si fueran aspectos totalmente simétricos.

Si estos tres planos del currículum no se corresponden con exactitud, eso nos da pie a distinguir fases de lo que se reconoce como una visión procesual del currículum (GRUNDY, 1998) en la cual puede distinguirse la existencia de un proyecto educativo contenido en el texto curricular o currículum explícitamente pretendido, al que también se le reconoce como *currículum oficial*, (se corresponde con el plano 1 de la Figura 4). Las investigaciones nos demuestran que el currículum deja de ser un plan propuesto cuando se interpreta y es asumido o traducido por el profesorado, lo que también sucede con los materiales curriculares (textos, documentos...), auténticos traductores del currículum como proyecto y texto plasmado en prácticas concretas

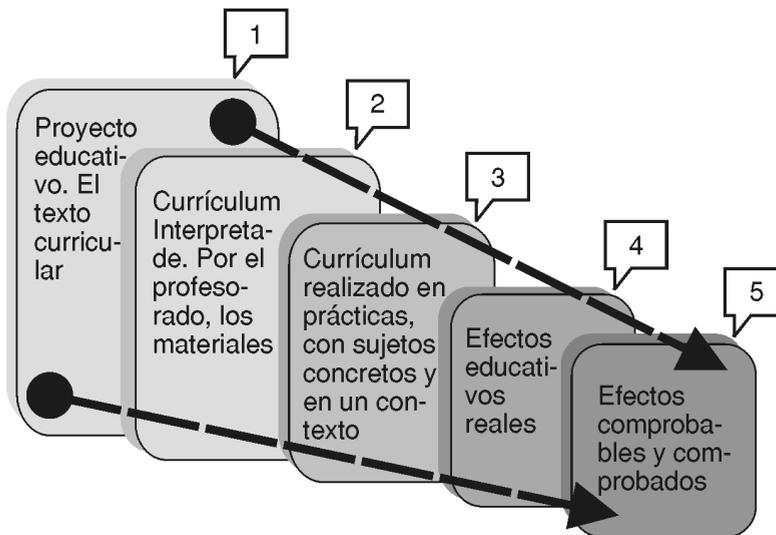


Figura 1.4. Esquema de la concepción del currículum como proceso y praxis.

Se puede pensar en el currículum realizado en la práctica real, con unos sujetos concretos y en un contexto determinado (plano 3). Existiría un currículum que se corresponde con los efectos educativos reales situados en el plano subjetivo de los aprendices (plano 4). Finalmente, se podría hablar del currículum plasmado en los resultados educativos escolares comprobables y comprobados que se reflejan en el rendimiento escolar, en lo que se juzgará como éxito y fracaso escolar... (plano 5). Este es el *currículum evaluado*; es decir el constituido por los contenidos exigidos en las prácticas de evaluación y el que representa la dimensión visible, pero aunque haya otras experiencias de aprendizaje no evaluables, no debemos dejarnos llevar por el reduccionismo positivista para el que sólo cuenta lo que se puede medir porque es observable.

El currículum real lo constituye la proposición de un plan o texto que es público y la suma de los contenidos de las acciones que se emprenden con el ánimo de influir en los menores (es decir, la enseñanza del mismo). Pero lo importante es lo que todo eso produzca en los receptores o destinatarios (sus efectos), algo

así como el poso que de la lectura ha obtenido el lector, que es quien revive su sentido obteniendo un significado.

Algunas derivaciones importantes se deducen de estas proposiciones o postulados. La primera es que si la influencia efectiva sobre los menores, convertidos en alumnos, es de una naturaleza distinta a lo que expresan las intenciones y el contenido de las acciones desde el punto de vista de quienes las emprenden, los resultados de la educación hay que verlos y analizarlos en el cómo se plasman (se reproducen y producen) sus efectos en los receptores del currículum. Desde hace tiempo sabemos que la proposición y el despliegue de los contenidos e intenciones de la enseñanza no lleva aparejados procesos exactamente simétricos en la adquisición de aprendizajes. El punto de vista de una teoría del currículum (en el sentido no fuerte del término *teoría*), si se quiere apreciar lo que de verdad se consigue, tiene que desplazar el centro de gravedad de nuestra atención desde la enseñanza al aprendizaje, de los que enseñan a quienes aprenden, de lo que se pretende a lo que se logra en realidad, de las intenciones declaradas a los hechos logrados. Es decir, hay que orientarse hacia la experiencia del aprendiz, provocarla, enriquecerla, depurarla sistematizarla —como decía DEWEY (1944)—, sin dar por sentado que se iniciará inexorablemente por el hecho de que se desencadene la acción de la influencia, de la enseñanza sobre los enseñados. No es que haya que menospreciar o sustituir a la enseñanza y a los que enseñan como transmisores, sino que la validez de ésta encuentra su prueba de contraste y justificación en el aprendizaje.

Esta perspectiva podrá pensarse que es un artificio conceptual que complica innecesariamente conceptos y fenómenos que se presentan tal cual son y de acuerdo con lo que pensamos de los mismos. Frente a la sencilla aceptación de lo evidente, propugnamos el principio de la “sospecha epistémica” en el pensamiento pedagógico: lo que la realidad nos propone como evidencia es sólo la parte visible del iceberg. Lo que se esconde debajo de la línea de flotación puede mejorar su conocimiento y también corregir nuestra primera perspectiva. Según esa sospecha, podemos pensar que la enseñanza no equivale al aprendizaje, las intenciones no siempre se corresponden con las prácticas, lo que queremos o decimos que hacemos puede tener escaso reflejo en lo que en realidad hacemos.

No obstante, esta perspectiva procesual y descentralizadora del currículum, que propone una visión de éste como algo que pasa desde ser un plan hasta convertirse en prácticas pedagógicas, no resta valor al texto del currículum. El texto curricular no es la realidad de los efectos convertidos en significados aprendidos, pero es importante en la medida en que difunde los códigos acerca de lo que debe ser la cultura en las escuelas, haciéndolos públicos. Este principio es válido cuando el texto que se propone es innovador, si bien hemos de moderar las expectativas infundadas de que se produzca un cambio real a partir de hacer público el sentido del texto; también lo es cuando el texto es regresivo e involutivo. Toda propuesta de texto es traducida por los lectores. Al interpretarla puede ser enriquecida y hasta subvertidas sus intenciones. Un texto regresivo ni siquiera dice a los “lectores” algo acerca de alguna “tierra prometida”, sino que se limita a reafirmar la tradición “tradicional”, valga la expresión, pues tradiciones también las hay de progreso.

Entonces, admitiendo la importancia de disponer de un buen texto curricular, hay que entender que existe una separación, por las razones ya comentadas,

entre la prescripción de contenidos en el mismo y su organización pedagógica para provocar la experiencia de la que se extraerán los significados. Es a los profesores y a la confección de materiales a quienes corresponde provocarla.

Determinar las competencias de los agentes que elaboran y desarrollan los textos curriculares no es sólo una manera de señalar a quienes tienen el poder de hacerlo, sino de aclarar las responsabilidades de cada cual. Dejemos de ver en las propuestas que da a conocer la burocracia de las administraciones la fuente de nuestras desdichas o el bastón imprescindible para caminar como si fuésemos desvalidos. Las administraciones, con las consultas que estimen oportunas, el diálogo y los debates públicos que se crean necesarios, en sus prescripciones no pueden ir más allá de crear un buen texto; sería inútil pretender otra cosa. En vez de pasar a ser agencia de su desarrollo, tendrían que crear condiciones y proporcionar medios, pero no suplir las funciones de los intérpretes, más allá de ilustrar con ejemplos convincentes las novedades del texto.

1.7. Orientaciones generales del currículum. Entre la inseguridad y el conflicto

Los *currícula* son complejos, como acabamos de ver, existen variaciones en los diferentes países a la hora de formularlos y son distintos según los niveles y las especialidades que existen dentro del sistema educativo. Decir que son distintos quiere decir no tanto que sus contenidos varían, que también lo hacen, sino que, por ejemplo, son desigualmente valorados, que reciben presiones desde distintos frentes, que se dirigen a públicos distintos, etc. Es difícil desde nuestras posibilidades abordar toda esa complejidad. Por eso nos limitaremos a señalar la notoriedad de algunas de las orientaciones, enfoques y discursos de carácter general que se proyectan sobre la educación en nuestro tiempo y, más concretamente, sobre los contenidos culturales del currículum. Nos haremos eco de algunas de las polémicas más llamativas que vienen produciéndose en este campo del pensamiento y actividad humanas.

Las polémicas en torno a los contenidos de la enseñanza constituyen, sin lugar a dudas, el debate por excelencia en educación. Sobre esos contenidos se toma partido decidiendo acerca del papel de la escolarización en las sociedades actuales, al lado o en competencia con la influencia de otros agentes culturalizadores, la responsabilidad de la institución escolar ante la cultura, el tipo de participación que se quiere para diferentes ciudadanos en función de la capacitación que se les provea y el reparto del capital cultural entre grupos sociales. A pesar de su transcendencia, no es este tema uno de los que más acaparan la atención, como si para esta discusión no hubiese públicos sensibilizados.

Las contraposiciones, tan frecuentes en el lenguaje cotidiano y aun especializado, entre las polaridades *progresismo-conservadurismo*, *pedagogía moderna-educación tradicional*, *educación al servicio del alumno-enseñanza centrada en los contenidos*, *academismo frente a psicologismo*, búsqueda de aprendizajes ajustados a *objetivos* previstos contrapuesta a la importancia de los *procesos* desencadenados, han servido y siguen haciéndolo para situarse y orientarse con facilidad en el pensamiento y en la aceptación de modelos pedagógicos para la

práctica. No faltarán, incluso, quienes llevados por una dialéctica pendular, llegan a concebir que la consideración misma de los contenidos les sitúa en las esferas de alguna orientación pedagógica “tradicional” de la que tratan de huir. En definitiva, todos esos dilemas son planteamientos o versiones del gran dilema: cómo tiene lugar, cómo debe ser y qué se espera del encuentro entre el individuo y la cultura o sociedad externas.

Buena parte de la confusión y ciertas polémicas desmovilizadoras en educación se producen por no partir —como ya se comentó— de la diferencia entre las formas culturales asentadas como *conocimiento escolar* y la cultura a la que aquéllas dicen representar. Al identificarlas, algunos “progresistas” han arrojado a la criatura al agua sucia de la bañera: queremos decir que han negado el valor de toda cultura al rechazar una mala y empobrecida cultura escolar. Mientras que otros “conservadores” se rasgan las vestiduras cuando se critica a ese conocimiento escolar, entendiendo que se denigra a la cultura que representa.

Condenados a la incertidumbre, al diálogo y al pacto

Si decidir el texto del currículum para la reproducción-asimilación culturales y para la recreación y creación del conocimiento no es misión fácil, las condiciones de la cultura y sociedad actuales hacen que el ámbito del currículum sea hoy más acentuadamente polémico y las soluciones que se acuerden sobre él tengan un menor tiempo de vigencia.

Si la cultura escolar tiene que ver con el establecimiento o revisión de una hegemonía, con el reparto y acceso a bienes culturales, con el destino social de los individuos, no cabe esperar unanimidad en los enfoques ni en las propuestas sobre los contenidos de ese proyecto. Menos todavía, cuanto más se reconozca el pluralismo social y la conveniencia de que en esos debates participen diferentes sectores: administración, profesorado, padres y madres, agentes sociales...; estos aspectos son importantes y han de ser garantizados en una democracia. No hay respuestas técnicas ni soluciones universalmente aceptadas, ni consensos fáciles o definitivos, para resolver los dilemas que se plantean, más allá de echar mano de algunos lugares comunes, evidentes para todos. Todo son propuestas provisionales acerca de conflictos culturales que rara vez afloran.

Éste será un debate siempre vivo, inacabado y escurridizo, porque refleja el carácter abierto, plural y cambiante de la sociedad y de la cultura, a lo que en el plano de la educación hay que responder con flexibilidad, diálogo y cierta dosis de relativismo, aunque con claridad. Está muy instalada la idea de que los contenidos escolares tienen que recoger los consensos, obviar los conflictos, aislarse de las polémicas en las que sería difícil sentirse neutral; se quiere poner al estudiante en una campana de cristal, como si fuera de la institución estuviese a salvo de influencias contradictorias. ¡Otra vitalidad tendría la cultura escolar si se recogiesen los conflictos culturales, sociales...! La pretendida asepsia es, precisamente, una de las más notables características del *conocimiento escolar*. Introducir la controversia en los contenidos y hacerlos discutibles supondría sanear bastante la educación, lo que llevaría a cuestionar posiciones éticas de falsa neutralidad y de ineludible compromiso. Si el debate no surge y se instaura un aparente consenso y quietud, quiere decirse que se hurta a la educación la posi-

bilidad de participar en él. Los enfoques de carácter tecnocrático, tanto políticos como pedagógicos (y sobre el currículum, por supuesto), esconden sus opciones culturales, epistémicas y políticas en argumentos técnicos que poco aclaran los conflictos subyacentes. El currículum es un campo de batalla que refleja otras luchas: corporativas, políticas, económicas, religiosas, identitarias, culturales... (Ver APPLE, 1986, 1989 y 1996.)

Nosotros mismos, al valorar sobremanera la educación, nos veremos abocados a dificultades, dudas e incluso frustraciones. Uno de los motivos de la inseguridad radica en la multiplicidad contradictoria de los fines de la educación. Ampliamos los valores y las facetas a los que ésta tendría que atender (queremos una educación *integral*), al mismo tiempo que defendemos la universalización de la escolaridad y su prolongación. Todo eso ha dado lugar a que en el sistema educativo tengan cabida capas de población con orígenes socioculturales distintos, con posibilidades, aspiraciones y destinos diferentes. La ideología progresista ha enfatizado, además, que es bueno, para progresar hacia una mayor equidad, el que toda esa amalgama social se mezcle en una escuela única con un tramo cada vez más prolongado de enseñanza común no diferenciada, lo que implica proporcionar una cultura común. ¿Qué contenidos son adecuados y aceptados en esa escolaridad común para una base social tan heterogénea? La respuesta vendrá de la mano de un proceso de diálogo político y cultural.

Cada nivel tenía su público, a cada público se le destinaba una cultura diferenciada. El *conocimiento escolar* no es una categoría homogénea internamente, sino peculiar en diferentes tramos del sistema educativo, porque tiene destinatarios diferenciados, o al menos los tenía en su origen. La mezcla de públicos descubrirá conflictos culturales que se ocultaban en el reparto y en la especialización social de la cultura, lo cual conlleva la búsqueda no fácil de la cultura a compartir.

El rescate de la subjetividad y de la experiencia personal y cultural

Toda estrategia pedagógica (véase Figura 1.5), toda acción didáctica, supone el propósito de mediar, corregir y estimular la experiencia del encuentro entre un sujeto que ejerce una serie de funciones sobre o con un contenido, o mejora capacidades diversas, de suerte que quedan transformadas y enriquecidas dichas funciones y capacidades que en un sentido general reconocemos como *aprendizaje*. Para que ese encuentro sea fructífero el contenido tiene que ser significativo, relevante y retador; todo lo cual será más probable que ocurra si también ha sido adecuadamente *mediado* y si es motivador. Del contacto o encuentro entre el sujeto y el contenido se pueden esperar y desear que en el sujeto se desarrollen determinados procesos a los que se pueden denominar de distinta forma y valorar en desigual medida por su importancia, su densidad o según nuestras particulares visiones acerca de qué es lo deseable y posible; es decir según sea la orientación educativa que tengamos.

A esos procesos internos y a sus resultados en el aprendiz —que, como sabemos, corresponden a la fase decisiva para apreciar lo que acaba siendo el currículum— se les ha reconocido de muy distinta manera y son nombrados con denominaciones muy variadas: logro de la *perfección* (*areté*, para la cultura clásica griega), la *formación* general, de la personalidad o de la mente, *ilustración* del

pensamiento, adquisición de *conductas*, dominio de *destrezas y competencias*, *pensamiento reflexivo*, *memorización*, *construcción* de significados, *aprendizaje relevante*, asunción de *valores*, logro de la *capacidad crítica*, *asimilación* cultural, *instrucción*, *disciplina*, *autocontrol*... Hemos observado anteriormente que esos resultados son logros del sujeto que, en algunos casos y bajo determinadas circunstancias, pueden apreciarse desde el exterior. Podemos observar cómo se genera una destreza para conducir un automóvil, pero no el proceso de formación de conductores responsables.

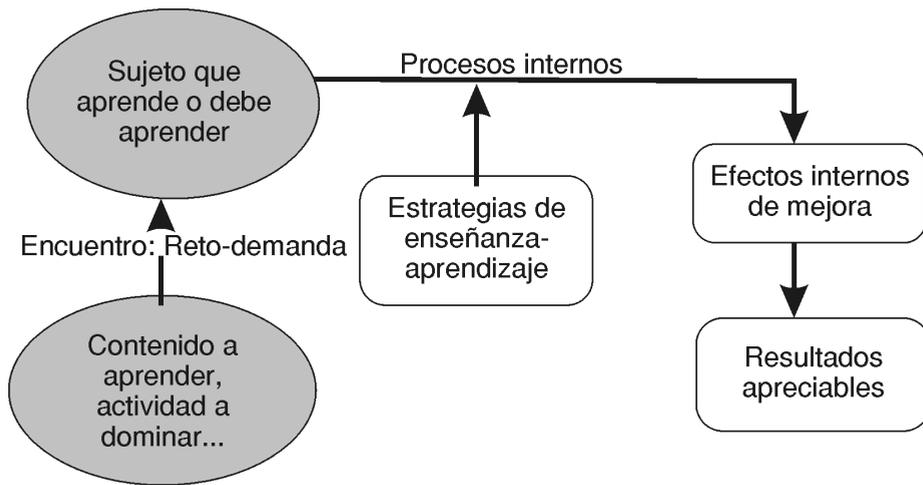


Figura 1.5. La dinámica de la subjetivación del currículum.

A lo largo de la historia, hoy mismo, ante este marco explicativo se producen posicionamientos muy diversos que varían en función de cómo se valora cada uno de los elementos y las relaciones que podamos establecer. Veamos algunos ejemplos de las orientaciones curriculares básicas.

La pulsión reproductora respecto de la transmisión cultural que los adultos desarrollan sobre las generaciones de jóvenes, junto a las tradiciones escolares disciplinarias (preocupadas por el orden, la disciplina en el comportamiento) y las concepciones dogmáticas de la enseñanza, han investido a los contenidos del currículum de una autoridad, de cierta sacralidad, que los legitima y les da la validez incuestionable, así como la garantía de que representan verdades perennes; lo cual no se corresponde con el valor que hoy sabemos que tienen. Entre las tradiciones curriculares, la ilustrada valora la cultura como un nutriente que construye al ser humano; es decir, los contenidos son los materiales que hacen desarrollarse a éste hacia cotas de mayor plenitud.

Desde una posición "tradicional" (que a veces raya con un cierto fundamentalismo) suelen apoyarse posiciones como: la verdad está en los textos y en la voz

de quien enseña, una premisa apoyada en una larga tradición de la educación clásica y liberal que indica el criterio de relevancia de lo que ha sido elegido en el texto curricular. La “cultura escolar” a reproducir se autojustifica como lo mejor de lo posible; se nos presenta de manera natural como El Texto, el canon indiscutible. En coherencia con este punto de vista, las instituciones educativas tienen que ser, inevitable y fundamentalmente, reproductoras. El currículum tiene que ceñirse a los aspectos académicos, es la guía de los procesos, la brújula que marca el orden lógico de la secuencia de los contenidos; la demostración de su dominio será el criterio del éxito escolar. El papel central que tiene el libro de texto en el desarrollo del currículum, su posición monopolística de la información o del conocimiento en las aulas, la dependencia que respecto de los mismos tiene un sector importante del profesorado, son otros componentes del enfoque reproductor tradicional (que no necesariamente tradicionalista). El libro de texto ha llegado a convertirse en el agente prácticamente exclusivo del desarrollo del currículum (en unos niveles de enseñanza más que en otros).

Para otros, el contenido no es algo que nuestra mente absorbe, como un tejido hace con el agua, y que se puede volver a recuperar oprimiéndolo o que, simplemente, se evapora dejando incólume su capacidad de absorción, sino que educativamente es algo valioso en tanto se absorbe, se incorpora y se convierte en tejido. Lo importante es, pues, la cualidad o la competencia de la que dota al aprendiz. No se trata de sustituir los contenidos por los procesos, como a veces se ha dicho, o por la nada y el vacío cultural, como les gusta decir a algunos críticos del sistema educativo actual y defensores añorantes de un pasado que nunca existió o que, de haber existido, sería de uno pocos.

El giro epistemológico hacia el alumno cuenta con una larga tradición en la Enseñanza Primaria y mucho menos en la Secundaria, donde la lógica de la materia o disciplina se impone hoy en día con facilidad a cualquier otra consideración. Incluso en ésta, el giro hacia el aprendizaje y el proceso de la construcción de significados se aprecia como una causa del deterioro de la calidad de la enseñanza por algún sector del profesorado. Parece como si todo lo que estamos acostumbrados a hacer se estuviera haciendo bien y no cupiera atisbar y ensayar otras posibilidades. Mentar las necesidades de los alumnos es ceder el terreno para después lamentarse del declive de la enseñanza. Hoy y entre nosotros, es en el nivel de Secundaria donde más se identifica al “buen texto” del currículum con la buena práctica y los buenos resultados, mucho más de lo que ocurre en la enseñanza universitaria. Cuando esa lógica falla, el motivo se busca en otra parte (en la familia o en el nivel anterior).

La crítica progresista al academicismo, desde finales del siglo XIX y durante los dos primeros tercios del XX, había puesto el dedo en la llaga de la inadecuación de la *forma* del conocimiento asentado como saber escolar para adecuarse a las necesidades del alumno, conectar con su desarrollo y hacer de él un ciudadano responsable que entendiese la vida que le rodeaba. Los contenidos de la escolaridad asentada no servían para estos propósitos; su lógica interna, en el mejor de los casos, no podía servir de guía para la enseñanza. A los contenidos “logocéntricos” se opuso la escuela “a la medida del niño” (CLAPARÉDE), los “centros de interés” (DECROLY), la escuela al servicio y para desarrollar la experiencia (DEWEY), la escuela sin contenidos en busca de la felicidad (NEILL) y otras utopías románticas.

Más tarde, la psicología, aceptando el principio constructivista de la elaboración del conocimiento, planteó el aprendizaje como un proceso de elaboración y reconstrucción interna en el que lo nuevo interacciona con los significados previos que tienen los sujetos. El significado supone centrarse en las representaciones internas de la información, en la cultura subjetiva, lo que no es comprensible sin apelar al significado público compartido que es la cultura. Como dirá BRUNER (1991), la psicología exige un vuelco cultural que rescate la construcción del significado como objeto de atención preferente.

El giro constructivista significa que la cultura escolar se superpone, rivaliza y se relaciona con la cultura previa de referencia de los sujetos. El aprendizaje debe ser un proceso de depuración, enriquecimiento y ensanchamiento de la experiencia personal nutrida de la experiencia social. Debe comenzarse desde donde esté el alumno, en progresión, y estableciendo puentes entre la meta y su experiencia (WATTS y BENTLEY, 1991). Es la vuelta a DEWEY (1967). Todo el *conocimiento escolar* tiene que considerar las concepciones previas del alumno, las representaciones culturales, los significados populares propios del estudiante como miembro de una cultura externa real a la escuela (ARONOWITZ y GIROUX, 1991; GRIGNON, 1991 y 1994). Una reivindicación apoyada por la enajenación que siente el alumno ante la cultura escolar que niega en muchos casos la suya propia y que produce el alejamiento de los jóvenes de las escuelas.

Pero estas ideas tienen un efecto contradictorio, parcialmente desintegrador, porque, si bien DEWEY (1944, pág. 63) preconizaba en su credo pedagógico que “el verdadero centro de correlación de las materias escolares no es la ciencia, ni la literatura, ni la historia, ni la geografía, sino las propias actividades sociales del niño”, él mismo reconocía que es imposible encontrar la selección necesaria y la dirección de la cultura escolar en la experiencia: “los principios generales de la nueva educación no resuelven por sí mismos ninguno de los problemas de la dirección y organización reales o prácticas de las escuelas progresivas” (DEWEY, 1967, pág. 18). Bajo la óptica de la experiencia cultural subjetiva la discusión curricular queda muy pendiente de la categoría *aprendizaje* y menos de la de contenidos. Si el criterio para introducir contenidos en la actividad de enseñanza, así como para determinar su secuencia, es la maduración de la experiencia, ese criterio lo ha de encontrar el profesor en cada situación, porque no existe como norma generalizable o como proyecto cultural. Es una perspectiva a considerar en la acción de enseñar que no proporciona dirección en cuanto a la decisión básica: ¿qué cultura impartir?

El saber al servicio del pragmatismo productivo

Desde el siglo XIX y muy especialmente durante todo el XX, la validez educativa y social del conocimiento científico ha sido valorada en función del uso utilitario que podría hacerse de él en el dominio sobre la naturaleza. El saber no es válido en tanto que pueda formar a las personas, sino en la medida en que ayude a producir cosas y a controlar procesos naturales y sociales. No se sabe por saber, sino para producir, para aplicar. El interés por la utilización técnica del saber es consustancial a la producción industrial y más plenamente a la sociedad postindustrial, donde el dominio de la información es parte de la productividad, factor añadido a los dos componentes clásicos de capital y trabajo.

Como certeramente ha señalado HABERMAS (1987), el valor práctico del saber ya no reside en su capacidad para mejorar a las personas y, a través de la racionalidad infundida, permitirles una vida más libre, más humana, no dirigida por dogmas irracionales, mejorando su conducta y las relaciones entre los hombres. Por el contrario, todo tiene que encontrar un reflejo en la productividad económica. “La ciencia —dice este autor— se ha hecho ajena a la formación en la medida en que ha impregnado la praxis profesional” (pág. 338). Allí donde exista una actividad productiva o una actividad social cualquiera tiende a desarrollarse una disciplina científica con afanes de intervenir regulando la actividad. Las actividades laborales en cualquier sector productivo, en los servicios y en la administración están sometidas a esa ley.

La orientación racional moderna en educación está siendo mediatizada por la visión utilitaria en una sociedad marcada por el desarrollo tecnológico y su aplicación a las actividades laborales y cotidianas. El viejo lema de la educación progresista de principios de siglo que mantenía la necesidad de que la escuela preparase para la vida, tiene hoy, mejor que nunca, su aplicación en la presión creciente del sistema productivo sobre el escolar, seleccionando en éste los saberes que le son más útiles. Lo que se ha denominado como “vocacionalización” de los *curricula* se ha convertido en una fuerza que lleva a seleccionar contenidos por su valor de aplicación, funcionando como una ideología tendente a articular mejor el sistema educativo con el mercado de trabajo en una economía con fuerte desempleo (LAUGLO y WILLIS, 1988). La consecuencia: las humanidades, la cultura clásica y las ciencias sociales bajan en apreciación dentro de los sistemas educativos y ascienden, por ejemplo, las matemáticas, las ciencias, el conocimiento aplicado en general y los idiomas modernos.

Hoy, una de las críticas más frecuentadas al sistema educativo desde los intereses dominantes es la de su desajuste con el sistema laboral. Cuanto más escaso sea el mercado del trabajo, menos distracciones se le tolerarán a la educación. Cuantas más restricciones imponga la crisis, más ajuste se reclamará. Son presiones que afectan en desigual medida a distintos niveles escolares, pero resultan una realidad para todo el conjunto de difusión del conocimiento.

Muchas voces de alarma y hechos contundentes están empezando a frenar la fe en el progreso científico-técnico, poniendo en crisis, de paso, la ideología y práctica que en torno al mismo se ha montado. La persistencia y aumento de las desigualdades entre los individuos y entre los pueblos, el deterioro del medio ambiente, la escasez de recursos no renovables, los peligros de la técnica y de la ciencia independizada de valores morales (desarrollo de armas, manipulación genética), empiezan a poner en tela de juicio la idea de progreso en la que se apoya el complejo ciencia-tecnología. Todo esto nos debería llevar a pujar por el resurgimiento de otros valores, de otros conocimientos, de otra idea de calidad de vida y de bienestar. La crisis del concepto de formación laboral como preparación específica para puestos de trabajo que cambian rápidamente, impide prever un perfecto ajuste entre conocimientos y tareas, mientras que el vocacionalismo puede estar reforzando y legitimando las desigualdades y diferencias de clase, género y raza (LAUGLO y WILLIS, 1988). El reto educativo sigue estando en encontrar otras *formas de conocimiento escolar*, en rescatar el sentido de la formación general, en revisar la racionalidad asentada en la llamada *alta cultura*, sin renunciar a ella, pero admitiendo la incapacidad de la escuela por sí sola para llevar a

cabo la promesa de la modernidad ilustradora; algo que se suele olvidar cuando se le piden objetivos contradictorios como preparar para la vida, para las profesiones y fomentar la independencia de juicio de ciudadanos cultos.

1.8. *¿Necesitamos nuevos lenguajes?*

Con la entrada del tópico y problema del *currículum* en el discurso sobre la enseñanza, la escolaridad o la educación —territorio intelectual ya maduro en otros contextos— se abrieron para nosotros nuevas perspectivas que nos facilitaron y obligaron a establecer contactos y puentes interdisciplinarios con aportaciones de la filosofía, la historia, la antropología, la sociología, la economía, la epistemología y los enfoques críticos con la psicología psicométrica y con un conductismo prepotente pero nada valioso para abordar los problemas que plantea este antiguo pero renovado territorio que era el currículum. En este panorama de nuestra reciente historia se ha producido una resocialización de los académicos en contacto con un nuevo universo conceptual, en consonancia con una visión menos idealista de la educación, más pegada y comprometida con la realidad, pues discutir o investigar sobre el currículum supone tocar algo visible y encarnado socialmente. Necesitamos apoyarnos en un enfoque más holístico, complejo y estimulante superando las disquisiciones burocráticas sobre el *plan de estudios*, el *cuestionario* o el *programa escolar*; éstos son los conceptos más próximos al concepto de currículum⁵, entre nosotros.

Debido al cruce de dimensiones, conflictos y realidades que se manifiestan en el estudio del currículum, éste es un campo importante para la investigación. En este debate encontramos unas cuantas líneas de trabajo fundamentales: *a)* la sociología del currículum, discutiendo los valores implícitos en los *currícula* dominantes, *b)* la incipiente historia del currículum que empieza a rastrear el curso de la configuración de lo que entendemos por materias de estudio, *c)* las críticas a la racionalidad moderna que han puesto en evidencia sus carencias y la ocultación de culturas, públicos y relatos ignorados, *d)* el debate sobre la profesionalización del conocimiento, *e)* el enfrentamiento entre la educación como necesidad de asimilación de cultura y una perspectiva educativa que mira al desarrollo individual, a los intereses del alumno y a los significados subjetivos de la cultura.

¿Qué hacemos con las concepciones diversas y los enfoques dispersos que hoy podemos apreciar en este campo? Una somera búsqueda en *Google books* proporciona cerca de 60.000 entradas a partir de término *currículum*. La misma búsqueda en la Biblioteca del Congreso de Washington da más de 9.000. Aclarar

⁵ Un ejemplo significativo de la separación de la tradición anglosajona y la nuestra se puede intuir en el dato de que el eminente pedagogo español Lorenzo LUZURIAGA, cuando en 1944 traduce obras tan significativas como *The child and the curriculum* de DEWEY con el título de *El niño y el programa escolar*. (Losada. Buenos Aires.)

Por nuestra parte, al comienzo de la década de los ochenta, en un intento de modernizar el pensamiento pedagógico al uso abriéndolo a corrientes foráneas, tratamos de articular una síntesis entre la orientaciones de origen anglosajón, básicamente, con las tradiciones más centroeuropeas y meridionales publicamos la obra *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*, en 1981 (Anaya. Salamanca) en España y unos años más tarde se editó en Buenos Aires.

las ideas básicas en este panorama es uno de los objetivos de esta recopilación.

El autor ha venido tratando estos problemas desde hace tiempo, sobre todo desde 1988, cuando publicó su obra *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Allí encontrará el lector una perspectiva más detenidamente desarrollada.

Bibliografía

- APPLE, M. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid. Akal.
 — (1989). *Maestros y textos*. Barcelona. Paidós-MEC.
 — (1996). *El conocimiento oficial*. Barcelona. Paidós.
 ARONOWITZ, S. y GIROUX, H. (1991). *Postmodern education*. Minneapolis. University of Minnesota Press.
 BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid. Akal.
 BRUNER, J. (1991). *Actos del significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza.
 DEWEY, J. (1944). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires. Losada.
 — (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires. Losada.
 EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona. Paidós-MEC.
 FORQUIN, J. C. (1989). *École et culture*. Bruselas. De Boeck.
 GIMENO, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
 GRIGNON, C. (1991). "La escuela y las culturas populares". *Archipiélago*. Núm. 6. Págs. 15-19.
 — (1994). "Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular". *Educación y Sociedad*. Núm. 12. Págs. 127-136.
 GRUNDY, S. (1998). *Producto o praxis del currículo*. Madrid. Morata.
 HABERMAS, J. (1987). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid. Tecnos.
 HAMILTON, D. (1993). "Orígenes de los términos educativos 'clase' y 'currículum'". *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 1. Enero-Abril.
 KEMMIS, S. (1986). "Curriculum Theorising: Beyond reproduction theory". Victoria. Deakin University Press. (Trad. cast.: *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata, 1988).
 KIRK, G. (1989). *El currículum básico*. Barcelona. Paidós-MEC.
 LAUGLO, J. y LILLIS, K. (1988). *Vocationalizing education*. Oxford. Pergamon Press.
 PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1991). "Cultura escolar y aprendizaje relevante". *Educación y Sociedad*. Núm. 8. Págs. 59-72.
 TORRES, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid. Morata.
 WATTS, M. y BENTLEY, D. (1991). "Constructivism in the curriculum. Can we close the gap between the strong theoretical version and the weak version of theory-in-practice?" *The Curriculum Journal*. Vol. 2. Núm. 2. Págs. 171-182.



El enfoque formativo de la evaluación

1



El enfoque formativo de la evaluación



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Emilio Chuayffet Chemor

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Alba Martínez Olivé

DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO CURRICULAR

Hugo Balbuena Corro

DIRECCIÓN GENERAL DE MATERIALES E INFORMÁTICA EDUCATIVA

Ignacio Villagordo Mesa

DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO DE LA GESTIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Germán Cervantes Ayala

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA

Rosalinda Morales Garza

DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN CONTINUA DE MAESTROS EN SERVICIO

Lino Cárdenas Sandoval

El enfoque formativo de la evaluación

1

El enfoque formativo de la evaluación fue coordinado por la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

COORDINACIÓN GENERAL

Hugo Balbuena Corro

COORDINACIÓN ACADÉMICA

Ma. Guadalupe Fuentes Cardona

ASESORA ACADÉMICA

Margarita Zorrilla Fierro

CONTENIDOS

Valentina Jiménez Franco

COORDINACIÓN EDITORIAL

**Ernesto López Orendain
Gisela L. Galicia**

CORRECCIÓN DE ESTILO

Sonia Ramírez Fortiz

PORTADA

Lourdes Salas Alexander

DISEÑO Y FORMACIÓN

Víctor Castañeda

FOTOGRAFÍA

**Tania M. Gallegos Vega
Jorge A. López Cruz
Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC)**

REVISIÓN TÉCNICO-PEDAGÓGICA

Noemí García García y Rosa María Nicolás Mora (coordinadoras), Isabel Gómez Caravantes, María Guadalupe Fuentes Cardona, Norma Nélide Reséndiz Melgar, María Teresa Sandoval Sevilla, María Esther Tapia Álvarez, María Eréndira Tinoco Ramírez y Miriam Zamora Díaz Barriga.

PRIMERA EDICIÓN, 2013

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2013, Argentina 28, Centro, 06020, Cuauhtémoc, México, D.F.

ISBN: 978-607-467-285-5

Hecho en México

MATERIAL GRATUITO/Prohibida su venta

Índice

Presentación	7
Prólogo	9
Introducción	13
I. El enfoque formativo de la evaluación de los aprendizajes	17
Evaluar desde el enfoque formativo	19
¿Qué significa evaluar?	19
La medición en el contexto formativo de la evaluación	20
La estimación en el contexto formativo de la evaluación	21
La calificación en el contexto formativo de la evaluación	21
La acreditación	22
La evaluación desde el enfoque formativo	23
Funciones de la evaluación	24
Momentos y tipos de la evaluación	25
Los elementos de la evaluación	28
¿Qué se evalúa?	28
¿Para qué se evalúa?	29
¿Quiénes evalúan?	30
¿Cuándo se evalúa?	32
¿Cómo se evalúa?	32
¿Cómo se emiten juicios?	33
¿Cómo se distribuyen las responsabilidades de la evaluación?	34
¿Qué se hace con los resultados de la evaluación?	34
El docente que evalúa con base en el enfoque formativo	35
Un modelo de evaluación con enfoque formativo	37
Claridad en lo que se enseña: los aprendizajes esperados	38
Establecer y comunicar los criterios de evaluación	38

Identificar dónde están los alumnos y hasta dónde pueden llegar	39
Retroalimentar a los alumnos	41
Supervisar el propio desempeño	42
La ética en la evaluación	43
II. Preguntas frecuentes	45
III. Autoevaluación docente. ¿Evalúo con base en el enfoque formativo?	51
Primer apartado	54
¿En qué grado soy un docente que evalúa desde el enfoque formativo?	54
Segundo apartado	56
¿Qué tan frecuente actúo como un docente-evaluador ético?	56
Guía de calificación de la lista de verificación para la autoevaluación del docente	57
Guía de calificación por componente	57
Guía de calificación total	58
IV. Para saber más	59
Bibliografía consultada	63

Presentación

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) tiene como elemento central la articulación de la Educación Básica, la cual determina un trayecto formativo congruente con las características, los fines y los propósitos de la educación y el sistema educativo nacional. La articulación está centrada en el logro educativo, al atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. En este contexto, el enfoque formativo de la evaluación se convierte en un aspecto sustantivo para la mejora del proceso educativo en los tres niveles que integran la Educación Básica.

En el marco de la RIEB, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha editado la serie *Herramientas para la evaluación en Educación Básica*, con el propósito de favorecer la reflexión de los docentes acerca del enfoque formativo de la evaluación en todos los planteles de preescolar, primaria y secundaria.

Los títulos de la serie *Herramientas para la evaluación en Educación Básica* son: 1. **El enfoque formativo de la evaluación**, 2. **La evaluación durante el ciclo escolar**, 3. **Los elementos del currículo en el contexto del enfoque formativo de la evaluación**, 4. **Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo**, y 5. **La comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos desde el enfoque formativo**, cuyos contenidos toman como base los principios pedagógicos expresados en el *Plan de estudios 2011. Educación Básica*, de manera particular el principio pedagógico *Evaluar para aprender*, en el que se destaca la creación de oportunidades para favorecer el logro de los aprendizajes.

La SEP tiene confianza en que estos cinco cuadernillos serán de utilidad para orientar el trabajo de las maestras y los maestros de todo el país. Asimismo, reconoce que con su experiencia docente y a partir de los resultados que obtengan en la práctica, los enriquecerán.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

**Ahondar en la evaluación de los aprendizajes
es considerar las emociones que despierta
en el evaluador y en los evaluados,
interpretar los contenidos y los modos
de enseñar y aprender,
los valores que se ponen en juego,
los criterios de inclusión
y exclusión, las creencias de los docentes
acerca de las capacidades
de aprender de sus alumnos.**

Rebeca Anijovich

Prólogo

La evaluación de los aprendizajes es una de las tareas de mayor complejidad que realizan los docentes, tanto por el proceso que implica como por las consecuencias que tiene emitir juicios sobre los logros de aprendizaje de los alumnos. Por esta razón, quise iniciar el prólogo con la cita de **Rebeca Anijovich**, ya que acercarse y profundizar en la evaluación de los aprendizajes sólo es posible si se hacen conscientes las emociones que involucra, la forma en que se enseña y en la que aprenden los alumnos, los valores implicados, las consecuencias que puede tener respecto de la inclusión y la exclusión y, sobre todo, responder honestamente si se confía en la capacidad de aprender de todos y cada uno de los alumnos.

Esta reflexión es importante debido a que, en el proceso de la RIEB, la evaluación de los aprendizajes de los alumnos de los tres niveles que integran la Educación Básica es un elemento que está directamente relacionado con la manera en que se desarrolle el currículo en las aulas y las escuelas.

Tal como lo establece el Plan de estudios 2011, se debe “evaluar para aprender”. En la actualidad, se insiste en la importancia de que el propósito de la evaluación en el aula sea mejorar el aprendizaje y desempeño de los alumnos mediante la creación constante de mejores oportunidades para aprender, a partir de los resultados que aquéllos obtienen en cada una de las evaluaciones que presentan durante un ciclo escolar. Significa dejar atrás el papel sancionador y el carácter exclusivamente conclusivo o sumativo de la evaluación de aprendizajes, por uno más interesado en conocer por qué los alumnos se equivocan o tie-

nen fallas para que, una vez identificadas las causas, sea posible ayudarlos a superarlas. En esto consiste lo que hemos denominado el enfoque formativo de la evaluación de los aprendizajes.

Además de lo establecido en el Plan de estudios 2011, la frase “evaluar para aprender” remite a la posibilidad de que todos los que participan en el proceso de evaluación aprendan de sus resultados. No sólo hace referencia a los alumnos y sus aprendizajes, también se dirige a las educadoras, las maestras y los maestros, quienes con los procesos de evaluación tienen la oportunidad de mejorar la enseñanza, al adecuarla a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. En este sentido, la evaluación también es una herramienta para mejorar la práctica docente.

Por lo anterior, se elaboró esta serie de materiales de apoyo para los docentes titulada *Herramientas para la evaluación en Educación Básica*, cuyo propósito principal es invitar a educadoras, maestras y maestros a reflexionar acerca de qué evalúan, cómo lo hacen y, sobre todo, cuál es el sentido de la evaluación de los aprendizajes, con el fin de que esta reflexión sea la base para mejorar sus prácticas evaluativas y les permita ser cada día mejores docentes. Sólo es posible innovar cuando se reconoce la manera en que se han realizado ciertas acciones, y para innovar en la evaluación es necesario que cada uno de nosotros tome como punto de partida su propia tradición.

La serie consta de cinco textos:

- 1. El enfoque formativo de la evaluación**
- 2. La evaluación durante el ciclo escolar**
- 3. Los elementos del currículo en el contexto del enfoque formativo de la evaluación**
- 4. Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo**
- 5. La comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos desde el enfoque formativo**

En el primer texto, se aborda la conceptualización del enfoque formativo de la evaluación de los aprendizajes, y se explica con mayor profundidad en qué consiste, cuáles son los pasos que se deben seguir cuando se evalúa y cuáles son los tipos de evaluación que se llevan a cabo, entre otros temas principales. En el segundo, se hace un análisis del papel de la evaluación durante el ciclo escolar y se brindan sugerencias para dar seguimiento a los alumnos que a lo largo del ciclo van presentando algún rezago respecto del resto del grupo. En el tercero, se ofrece una mirada desde la evaluación a los elementos del currículo para centrarse en cómo evaluar los aprendizajes esperados. En el cuarto, se presentan diversas estrategias e instrumentos de evaluación conforme a lo establecido en los programas de estudio y se dan sugerencias de cómo elaborarlos, también se identifica qué es lo que permite evaluar cada uno de ellos. Finalmente, en el quinto, se abordan los temas relacionados con la comunicación de los logros de aprendizaje, desde la retroalimentación en clase hasta el informe oficial que se brinda a través de la Cartilla de Educación Básica, y se plantean propuestas de cómo hacer de la comunicación una herramienta para mejorar los logros de aprendizaje.

Como puede apreciarse, estos textos, en su conjunto, hacen un recorrido desde la conceptualización hasta la comunicación de resultados, con el fin de que los docentes cuenten con los elementos y las sugerencias necesarias para mejorar la forma en que llevan a cabo la evaluación de los aprendizajes en el aula y la escuela.

Este conjunto de materiales de evaluación de aprendizajes favorecerá el interés por este ámbito profesional de los docentes, que es tan importante, y por otros materiales sobre el tema que permitan profundizar en distintos aspectos de la evaluación. Para ello, resultará fundamental contar con las experiencias y opiniones de los propios docentes para orientar las reflexiones respecto de la evaluación.

Como maestra e investigadora, quiero expresar mi agradecimiento por haberme invitado a reflexionar sobre el tema con los colegas de la Subsecretaría de Educación Básica, pues reconozco que la evaluación de los aprendizajes escolares es una labor de las educadoras, las maestras y los maestros frente a grupo, porque son quienes mejor conocen a los alumnos y quienes cuentan con la información necesaria para desarrollar esta tarea.

Varias de las conclusiones a que llegamos en esas conversaciones están ahora en estos textos. Por ello, espero que los docentes de los tres niveles que integran la Educación Básica encuentren respuestas en ellos y se formulen nuevas preguntas que los lleven a profundizar su propio aprendizaje y a mejorar su enseñanza. Sin duda, la evaluación no puede ser un apéndice de la enseñanza, es parte de la enseñanza y del aprendizaje.

Margarita Zorrilla Fierro

Introducción

El cuadernillo *El enfoque formativo de la evaluación* forma parte de un conjunto de textos que integran la serie *Herramientas para la evaluación en Educación Básica*, mediante los cuales se pretende generar la reflexión entre docentes, directivos, equipos técnicos y autoridades en torno a los principios teóricos y metodológicos del enfoque formativo de la evaluación, y de esta forma coadyuvar al logro de los aprendizajes de las niñas, los niños y los adolescentes que en México cursan los niveles preescolar, primaria y secundaria.

En la actualidad la evaluación es un tema importante en el ámbito educativo. La mayoría de los actores educativos están conscientes de las implicaciones de evaluar o ser evaluado en el proceso educativo. En este sentido, la evaluación verifica lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden, lo que los docentes enseñan y cómo lo enseñan, qué contenidos y mediante qué estrategias. Es decir, la actividad educativa de alumnos y docentes está orientada en algún grado por la evaluación para mejorar el aprendizaje (De la Orden, 1989). Con esta perspectiva, es importante conocer qué es evaluar desde el enfoque formativo, con el fin de que la evaluación contribuya a una mejor enseñanza y al aprendizaje de los alumnos.

Evaluar mediante el enfoque formativo implica reconocer que existe una cultura de evaluación que no se limita a la escuela. Tradicionalmente, la evaluación se aplicaba para conocer el desempeño escolar de los alumnos en un nivel cognoscitivo: referir conceptos, hechos, principios, etcétera, adquiridos por ellos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. A partir

de la década de 1960, la evaluación se ha extendido a otros elementos del proceso educativo: la práctica docente, el funcionamiento de los programas de apoyo al currículo y los componentes del sistema educativo. Esta ampliación se realizó en Estados Unidos por circunstancias como la crítica a la calidad de la escuela pública y la necesidad de que se rindiera cuentas ante la enorme inversión en temas educativos, entre otras.

En México, desde la década de 1990 la evaluación educativa ha combinado el avance técnico de las pruebas estandarizadas a gran escala, con la evaluación de los aprendizajes de los alumnos por parte de los docentes.

Las pruebas estandarizadas aplicadas a un grupo considerable de la población escolarizada, permiten obtener resultados confiables de los niveles de aprendizaje que alcanzan miles de alumnos y tener un panorama que ayude a tomar decisiones para la mejora de la calidad de la educación; sin embargo, para ello se necesita reducir el número de temas al mínimo y utilizar preguntas que no atienden los aspectos más complejos de las competencias que pretende desarrollar la escuela. En este sentido, la evaluación de los aprendizajes de los alumnos por parte del docente permite atender con precisión los aspectos más complejos de la enseñanza y el aprendizaje, y hacerlo de modo que se brinde retroalimentación detallada y oportuna a cada alumno (SEP, 2010).

En el principio pedagógico "Evaluar para aprender", señalado en el *Plan de estudios 2011. Educación Básica*, se menciona que los docentes son los responsables directos de la evaluación de los alumnos, independientemente de su momento (inicial, de proceso y final) y/o finalidad (acreditativa o no acreditativa). En este contexto, la evaluación con enfoque formativo se concibe como un insumo importante para mejorar los procesos de aprendizaje durante todo el trayecto formativo. Esto se sustenta en el *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica* (SEP, 2011).

Aun cuando dicho Acuerdo tiene alcance nacional, cada docente y escuela seleccionan las estrategias, las técnicas y los instrumentos que le aportan información cualitativa y cuantitativa relevante en función del seguimiento al aprendizaje de sus alumnos y a las necesidades que puedan surgir de acuerdo con las características del contexto. Los docentes tienen absoluta libertad para determinar, interpretar, registrar y utilizar distintos elementos para la evaluación, y brindar retroalimentación a sus alumnos, aunque siempre teniendo como referente directo lo señalado en el Plan y los programas de estudio 2011 de Educación Básica.

Con frecuencia se observa que los docentes dedican poco tiempo a la evaluación del aprendizaje en sí mismo, lo cual puede redundar en que los criterios y los procedimientos empleados no necesariamente valoren de manera amplia y consistente el aprendizaje adquirido por los alumnos. Para subsanar esta situación, la evaluación del aprendizaje desde el enfoque formativo requiere que cada docente utilice las estrategias y los instrumentos de evaluación que considere adecuados a las necesidades de aprendizaje de su grupo para atender a la diversidad de alumnos.

El propósito principal de este texto es aportar elementos que permitan transformar el sentido de la evaluación, conocer los avances en el aprendizaje y contar con información confiable que posibilite crear oportunidades adecuadas para que cada alumno pueda aprender cada vez mejor. Sobre todo, la interrogante principal que se pretende ayudar a responder con este texto es explicitar en qué elementos se debe fijar el docente para fortalecer y potencializar su práctica y evaluar desde un enfoque formativo, es decir, a partir del principio de evaluar para aprender centrando la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.

El texto se organizó en cuatro secciones; en la primera se presenta la conceptualización de evaluación y de otros elementos

relacionados con este proceso y también se señalan las características de la evaluación desde un enfoque formativo y los elementos que deben considerarse para implementarla. En la segunda sección se detallan las características del docente que evalúa los aprendizajes de sus alumnos a partir del enfoque formativo. En la tercera sección se ofrece una serie de sugerencias puntuales basadas en preguntas frecuentes de los docentes para entender el enfoque formativo de la evaluación. Finalmente, el cuadernillo integra la sección de referencias "Para saber más".

I

El enfoque formativo de la evaluación de los aprendizajes





Evaluar desde el enfoque formativo

¿Qué significa evaluar?

El objeto de estudio más difícil de evaluar es el desarrollo del ser humano, al tener éste la capacidad permanente de aprender, evolucionar, adaptarse y cambiar, por lo que evaluar en el terreno educativo, es decir, el aprendizaje convencional de las personas, se torna en una actividad aún más compleja.

En el campo de la evaluación educativa, la evaluación es un proceso integral y sistemático a través del cual se recopila información de manera metódica y rigurosa, para conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto educativo determinado: los aprendizajes de los alumnos, el desempeño de los docentes, el grado de dominio del currículo y sus características; los programas educativos del orden estatal y federal, y la gestión de las instituciones, con base en lineamientos definidos que fundamentan la toma de decisiones orientadas a ayudar, mejorar y ajustar la acción educativa (Ruiz, 1996; Hopkins, 1998; JCSEE, 2003; Worthen, Sanders y Fitzpatrick, 1997).

Desde esta perspectiva, el *Plan de estudios 2011. Educación Básica* recupera las aportaciones de la evaluación educativa y define la evaluación de los aprendizajes de los alumnos como “el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte consti-

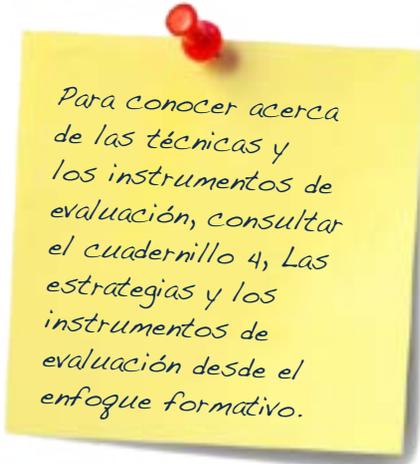
tutiva de la enseñanza y del aprendizaje” (SEP, 2011a:35). Este enfoque formativo enriquece las aportaciones de la evaluación educativa al indicar que el centro de la evaluación son los aprendizajes y no los alumnos; esto es, se evalúa el desempeño y no la persona; con ello, la evaluación deja de ser una medida de sanción.

En la comprensión del enfoque formativo de la evaluación que plantea el Plan de estudios 2011, es necesario considerar los siguientes aspectos:

- Que en la práctica se tiende a confundir con cierta facilidad conceptos como medición, calificación, estimación o acreditación. Sin embargo, existen diferencias epistemológicas o de origen, y metodológicas que es importante atender para clarificar su uso dentro del proceso de la evaluación.
- Que la evaluación, al ser un proceso que busca información para tomar decisiones, demanda el uso de técnicas e instrumentos para recolectar información de corte cualitativo y cuantitativo con objeto de obtener evidencias y dar seguimiento a los aprendizajes de los alumnos a lo largo de su formación en la Educación Básica.

La medición en el contexto formativo de la evaluación

Se define como la asignación de un valor numérico a conocimientos, habilidades, valores o actitudes, logrados por los alumnos durante un periodo de corte, particularmente en primaria y secundaria.¹ A partir



Para conocer acerca de las técnicas y los instrumentos de evaluación, consultar el cuadernillo 4, Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo.

¹ En preescolar no se usa la medición. No se mide a las personas en sí mismas, sino en términos del nivel de su desempeño.

de esta definición, si se aplica una prueba a los alumnos con la intención de medir lo que aprendieron en Español durante el primer bimestre, muchas veces se piensa que con esta acción se está evaluando; sin embargo, sólo se mide el aprendizaje, es decir, sólo se obtiene un puntaje.

Para evaluar no sólo se requiere contar con una evidencia numérica, además se necesita comparar ese puntaje con elementos de referencia que se establecen previamente para conocer el desempeño de los alumnos. En el caso de Español, como en el resto de las asignaturas de primaria y secundaria, los aprendizajes esperados constituyen dicho referente.

La estimación en el contexto formativo de la evaluación

Los resultados de la medición permiten realizar estimaciones. Estimar es la acción concreta de emitir un juicio de lo que ha aprendido un alumno, con base en evidencias cualitativas y cuantitativas, cuando sea el caso. Una forma de estimación en el ámbito escolar es la calificación.

La calificación en el contexto formativo de la evaluación

Calificar se refiere sólo a la expresión cualitativa del nivel de desempeño, A: destacado, B: satisfactorio, C: suficiente, y D: insuficiente; o cuantitativa, como la escala numérica (10, 9, 8, 7, 6, 5, etc.) del juicio de valor que emita el docente acerca del logro de los aprendizajes esperados de los alumnos. En este juicio de valor se suele expresar el grado de suficiencia o insuficiencia de los aprendizajes esperados.

Cuando se evalúa, no basta con establecer una calificación, sino tomar decisiones sobre estas estimaciones. Las decisiones se refieren a la retroalimentación que debe darse a los

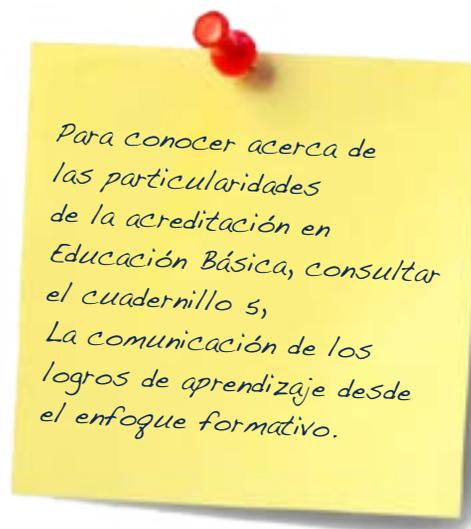
alumnos, a la mejora o adecuación de la práctica docente y, en consecuencia, a la creación de oportunidades de aprendizaje que permita a los alumnos aprender más y mejor. En el Plan de estudios 2011, se establece que los juicios acerca de los aprendizajes logrados durante el proceso de evaluación deben buscar que los alumnos, los docentes, las madres y los padres de familia o tutores, las autoridades escolares y educativas, en sus distintos niveles, tomen decisiones que permitan mejorar el desempeño de los alumnos (SEP, 2011b:23).

La acreditación

Consiste en tomar la decisión respecto a la pertinencia de que un alumno acceda al grado escolar o nivel educativo siguiente o termine la Educación Básica, en función de las evidencias cualitativas y cuantitativas que se tienen sobre el logro de los aprendizajes esperados de cada alumno.²

En síntesis, la evaluación no se limita ni reduce a alguno de los conceptos previamente descritos sino, al contrario, los incorpora de alguna otra forma como acciones indispensables que integran el proceso.

En la Educación Básica, el docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, por lo que debe recolectar evidencias, medir los aprendizajes en el aula, calificar y tomar decisiones que permitan



² El Acuerdo número 648 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la Educación Básica, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 14 de agosto de 2012, además de dar cumplimiento al transitorio Séptimo del Acuerdo número 592, en el sentido de modificar el Acuerdo 200 para definir la evaluación de los aprendizajes en la escuela acorde con el Plan y los programas de estudio 2011, establece criterios de acreditación para cada uno de los cuatro periodos en que se organiza la Educación Básica, y sus correspondientes criterios de promoción de grado y nivel educativo.

mejorar el desempeño de los alumnos para dar seguimiento a su aprendizaje, crear oportunidades de mejora y hacer modificaciones en su práctica docente para lograr los aprendizajes establecidos en los programas de estudio.

La evaluación desde el enfoque formativo

La evaluación desde el enfoque formativo, además de tener como propósito contribuir a la mejora del aprendizaje, regula los procesos de enseñanza y de aprendizaje, principalmente para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades, planificaciones) en función de las necesidades de los alumnos.

Desde este enfoque, la evaluación favorece el seguimiento del desarrollo del aprendizaje de los alumnos como resultado de la experiencia, la enseñanza o la observación. Por tanto, la evaluación formativa constituye un proceso en continuo cambio, producto de las acciones de los alumnos y de las propuestas pedagógicas que promueva el docente (Díaz Barriga y Hernández, 2002). De ahí que sea importante entender qué ocurre en el proceso e identificar la necesidad de nuevas oportunidades de aprendizaje. De esta manera, el proceso es más importante que el resultado y éste se convierte en un elemento de reflexión para la mejora.

De acuerdo con estas consideraciones, la evaluación para la mejora de la calidad educativa es fundamental por dos razones: a) proporciona información para ayudar a mejorar que no se había previsto, y b) provee

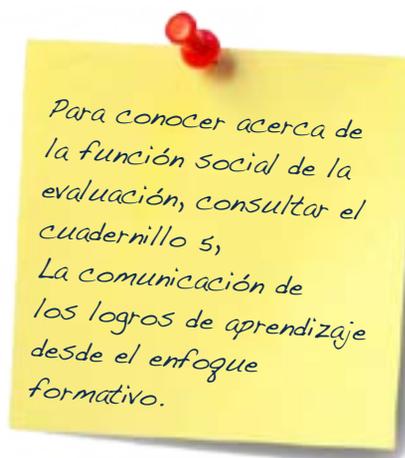


información para ser comunicada a las diversas partes o audiencias interesadas (alumnos, madres y padres de familia, tutores y autoridades escolares). En consecuencia, la evaluación desde el enfoque formativo responde a dos funciones; la primera es de carácter pedagógico –no acreditativo–, y la segunda, social –acreditativo– (Vizcarro, 1998; Coll y Onrubia, 1999; Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Funciones de la evaluación

La función pedagógica de la evaluación permite identificar las necesidades del grupo de alumnos con que trabaje cada docente, mediante la reflexión y mejora de la enseñanza y del aprendizaje. También es útil para orientar el desempeño docente y seleccionar el tipo de actividades de aprendizaje que respondan a las necesidades de los alumnos. Sin esta función pedagógica no se podrían realizar los ajustes necesarios para el logro de los aprendizajes esperados, ni saber si se han logrado los aprendizajes de un campo formativo o de una asignatura, a lo largo del ciclo escolar o al final del nivel educativo.

La función social de la evaluación está relacionada con la creación de oportunidades para seguir aprendiendo y la comunicación de los resultados al final de un periodo de corte, y también implica analizar los resultados obtenidos para hacer ajustes en la práctica del siguiente periodo. Esto es, las evidencias obtenidas del seguimiento del progreso del aprendizaje de los alumnos, así como los juicios que se emitan de éste, serán insumos para la toma de decisiones respecto al mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos. Desde este enfoque, una calificación y una descripción sin propuesta de mejora son insuficientes e inapropiadas para mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje (SEP, 2011a:31).



Momentos y tipos de la evaluación

Tradicionalmente se señalan tres momentos de evaluación: inicial, de proceso y final. Estos momentos coinciden con los tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa o sumaria (Scriven, 1967; Díaz Barriga y Hernández, 2002; Nirenberg *et al.*, 2003).

La evaluación diagnóstica se realiza de manera previa al desarrollo de un proceso educativo, cualquiera que sea, con la intención de explorar los conocimientos que ya poseen los alumnos. Este tipo de evaluación es considerado por muchos teóricos como parte de la evaluación formativa, dado que su objetivo es establecer una línea base de aprendizajes comunes para diseñar las estrategias de intervención docente; por ello, la evaluación diagnóstica puede realizarse al inicio del ciclo escolar o de una situación o secuencia didáctica.

La evaluación formativa se realiza para valorar el avance en los aprendizajes y mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Su función es mejorar una intervención en un momento determinado y, en concreto, permite valorar si la planificación se está realizando de acuerdo con lo planeado. Las modalidades de evaluación formativa que se emplean para regular el proceso de enseñanza y de aprendizaje son: interactiva, retroactiva y proactiva.

Regulación interactiva. Son las evaluaciones que están completamente integradas al proceso de enseñanza. La regulación suele ser inmediata gracias a los intercambios frecuentes y sistemáticos entre el docente y los alumnos, a propósito de una actividad o tarea realizada en el aula. En estos casos, el docente utiliza la observación, el diálogo y la interpretación de lo que hacen y dicen sus alumnos, para decidir qué apoyos necesita para hacer el seguimiento de los aprendizajes de los alumnos.

Regulación retroactiva. Son las evaluaciones que permiten crear oportunidades de aprendizaje después de realizar una

medición puntual al término de una situación o secuencia didáctica; de esta forma, permiten reforzar lo que no se ha aprendido de manera apropiada. Existen varias opciones para desarrollar este tipo de regulaciones: a) explicar los resultados o argumentos de las actividades realizadas con el grupo de alumnos; b) realizar el proceso de forma sencilla, y c) agrupar a los alumnos por el tipo de apoyo que requieren, para que elaboren ejercicios de manera diferenciada.

Regulación proactiva. Son las evaluaciones que ayudan a hacer adaptaciones relacionadas con lo que se aprenderá en un futuro cercano. En el caso de los alumnos que lograron los aprendizajes propuestos, se pueden programar actividades para ampliar lo que aprendieron; y para los alumnos que no lograron todos los aprendizajes se proponen actividades con menor grado de dificultad.

La regulación interactiva constituye la modalidad por excelencia de la evaluación formativa, mientras que la proactiva y la retroactiva son alternativas para que puedan utilizarse cuando la primera no ha funcionado por diversos factores (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Por otra parte, la evaluación sumativa promueve que se obtenga un juicio global del grado de avance en el logro de los aprendizajes esperados de cada alumno, al concluir una secuencia didáctica o una situación didáctica. Para el caso de primaria y secundaria, también permite tomar decisiones relacionadas con la acreditación al final de un periodo de enseñanza o ciclo escolar, no así en el nivel de preescolar, donde la acreditación se obtendrá sólo por el hecho de haberlo cursado.

Asimismo, la evaluación sumativa se basa en la recolección de información acerca de los resultados de los alumnos, así como de los procesos, las estrategias y las actividades que ha utilizado el docente y le han permitido llegar a dichos resultados.

En relación con los tres momentos de la evaluación, éstos son fundamentales para tomar decisiones respecto al desarrollo de la planificación en un aula en particular; por ello, es necesario evaluar durante todo el ciclo escolar. En general, la evaluación inicial ocurre cuando comienza un ciclo escolar y en las primeras etapas del desarrollo de un periodo o bloque, y la final en las últimas etapas, mientras que la evaluación de proceso hace posible el aprendizaje. Generalmente, la evaluación final suele tener más atención por parte de los docentes que la del proceso. Si lo anterior ocurre, el docente no se centraría en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos desde el enfoque formativo, por lo que al no aplicar adecuadamente estas evaluaciones, se puede detener el proceso de aprendizaje de varias maneras; por ejemplo:

- Si los exámenes y las tareas que se evalúan no comunican lo que es importante aprender o no se enfocan en los aprendizajes esperados, los alumnos no podrán mejorar sus aprendizajes.
- La asignación de calificaciones como premio o castigo puede reducir la motivación de los alumnos por aprender.
- Si los alumnos perciben la obtención de una calificación como un logro fuera de su alcance, puede aminorar su esfuerzo y aumentar los distractores en el aprendizaje.
- Las prácticas de evaluación en las que se aplican premios o castigos pueden reducir la colaboración entre los alumnos o la motivación por aprender de los demás.

El éxito de la evaluación es que los docentes mejoren los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en los cuales las evaluaciones finales se utilicen como momentos importantes de logro. Por tanto, se apega más a la realidad de las aulas el fo-

mentar la evaluación con el único fin de mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Desde el enfoque formativo, la evaluación debe centrarse en los aprendizajes para dar seguimiento al progreso de cada alumno y ofrecerle oportunidades para lograrlos; hacer hincapié en que ellos asuman la responsabilidad de reflexionar su propio progreso en el aprendizaje; mejorar la práctica docente, y proporcionar información para la acreditación, la promoción y la certificación de estudios.

Los elementos de la evaluación

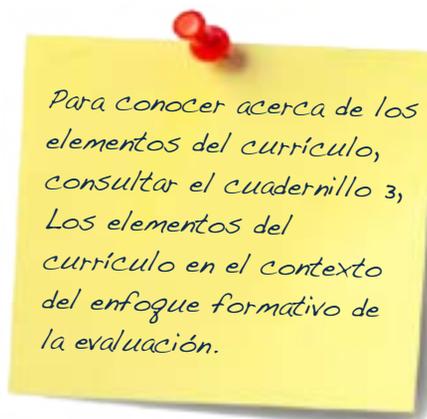
Cuando se evalúa desde el enfoque formativo, se debe tener presente una serie de elementos para el diseño, el desarrollo y la reflexión del proceso evaluativo, que se refieren a las siguientes preguntas: ¿Qué se evalúa? ¿Para qué se evalúa? ¿Quiénes evalúan? ¿Cuándo se evalúa? ¿Cómo se evalúa? ¿Cómo se emiten juicios? ¿Cómo se distribuyen las responsabilidades de la evaluación? ¿Qué se hace con los resultados de la evaluación?

¿Qué se evalúa?

El objeto de evaluación se refiere al componente que se evalúa, respecto al cual se toman decisiones en función de un conjunto de criterios establecidos. Con base en el *Plan de estudios 2011. Educación Básica*, el objeto de evaluación son los aprendizajes de los alumnos.

En educación preescolar, los referentes para la evaluación son los aprendizajes esperados establecidos en cada campo formativo, que constituyen la expresión concreta de las competencias y orientan a los docentes para saber en qué centrar su observación y qué registrar en relación con lo que los niños ha-

cen. En la educación primaria y secundaria, en cada bloque se establecen los aprendizajes esperados para las asignaturas, lo que significa que se cuenta con referentes de evaluación que permiten dar seguimiento y apoyo cercano a los aprendizajes de los alumnos (SEP, 2011a:31).



¿Para qué se evalúa?

Toda evaluación que se lleve a cabo durante el ciclo escolar, independientemente de su momento (inicio, durante el proceso o al final del proceso), de su finalidad (acreditativa o no acreditativa), o de quienes intervengan en ella (docentes, alumnos), se hará desde el enfoque formativo de la evaluación; es decir, evaluar para aprender como se señala en el séptimo principio pedagógico del Plan de estudios 2011,³ y en consecuencia mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Así, a partir de las evidencias recolectadas a lo largo del proceso, se puede retroalimentar a los alumnos para mejorar su desempeño y ampliar sus posibilidades de aprendizaje. Por ello, el docente brindará propuestas de mejora y creará oportunidades de aprendizaje para que los alumnos continúen aprendiendo.

Con esto, los docentes comparten con los alumnos, las madres y los padres de familia o tutores lo que se espera que aprendan, así como los criterios de evaluación. Esto brinda comprensión y apropiación compartida respecto a la meta de aprendizaje y los instrumentos a utilizar para conocer su logro; además, posibilita que todos valoren los resultados de las evaluaciones y las conviertan en insumos para el aprendizaje. Por lo que es necesario que los esfuerzos se concentren en cómo apoyar y mejorar el desempeño de los alumnos y de la práctica docente (SEP, 2011a: 31).

³ Plan de estudios 2011. Educación Básica, p. 31.

¿Quiénes evalúan?

El docente frente a grupo es el encargado de evaluar los aprendizajes de los alumnos. Para ello, planifica y conduce procesos de evaluación en diferentes contextos y con diversos propósitos y alcances para el aseguramiento del logro de los aprendizajes de sus alumnos. Desde el enfoque formativo, existen tres formas en las que el docente puede realizar la evaluación: la interna, la externa y la participativa (Nirenberg *et al.*, 2003).

La interna se refiere a que el docente evalúa a los alumnos del grupo que atiende en un ciclo escolar, porque tiene un conocimiento detallado del contexto y las condiciones en las que surgen los aprendizajes de los alumnos. Este conocimiento propicia la reflexión y el autoanálisis para la contextualización y adaptación de sus estrategias de enseñanza y de evaluación, con el fin de crear las oportunidades que permitan que los alumnos mejoren su aprendizaje.

La evaluación participativa se refiere a que el docente evalúa al involucrar otros actores educativos, como sus alumnos, colegas o directivos. Esta forma de evaluar permite establecer acuerdos y negociaciones entre los involucrados, ya que se promueve la participación de todos y, por tanto, los cambios son factibles. De esta manera, la evaluación se convierte en un recurso común para mejorar el aprendizaje, lo cual implica que se establezcan acuerdos y se compartan criterios de evaluación para que todos puedan mejorar.

Cuando el docente involucra a sus alumnos en el proceso de evaluación, propicia que ellos aprendan a regular sus procesos de aprendizaje; para lo cual pueden promoverse los siguientes tipos de evaluaciones formativas que son complementarias a las que realizan los docentes:

Autoevaluación: es la evaluación que realiza el propio alumno de sus producciones y su proceso de aprendi-

zaje. De esta forma, conoce y valora sus actuaciones, y cuenta con más bases para mejorar su desempeño (SEP, 2011a:32).

Coevaluación: es la evaluación que realiza el propio alumno en colaboración con sus compañeros acerca de alguna producción o evidencia de desempeño determinada. De esta forma, aprende a valorar los procesos y las actuaciones de sus compañeros con la responsabilidad que esto conlleva. Además, representa una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos (SEP, 2011a:32).

Heteroevaluación: es la evaluación que el docente realiza de las producciones de un alumno o un grupo de alumnos. Esta evaluación contribuye al mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos mediante la identificación de las respuestas que se obtienen con dichos aprendizajes y, en consecuencia, permite la creación de oportunidades para mejorar el desempeño (SEP, 2011a:32).

Desde el enfoque formativo de la evaluación, tanto en la autoevaluación como en la coevaluación es necesario brindar a los alumnos criterios claros, precisos y concisos que deben aplicar durante el proceso, con el fin de que éste se convierta en una experiencia constructiva y no en la emisión de juicios sin fundamento.

La evaluación externa se refiere a que el docente o agente que evalúa no está incorporado a la escuela; es decir, se establece un juicio más objetivo porque no existen relaciones interpersonales con los evaluados. Sin embargo, se tiene poco conocimiento acerca de los avances en el aprendizaje de los alumnos y una noción mínima del contexto.

En el enfoque formativo se debe privilegiar que los docentes evalúen de manera interna y participativa, al considerar los aprendizajes de los alumnos como el centro de atención de la evaluación en el aula.

¿Cuándo se evalúa?

La evaluación es un proceso cíclico que se lleva a cabo de manera sistemática, y consiste en tres grandes fases: inicio, que implica el diseño; el proceso, que genera evaluaciones formativas, y el final, donde se aplican evaluaciones sumativas en las que se puede reflexionar en torno a los resultados (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2003). En este sentido, estos tres momentos de la evaluación pueden aplicarse de acuerdo al foco de atención: la actividad de un proyecto, un proyecto, un bloque, un bimestre o el ciclo escolar.

Para aprender más acerca de planificación, consultar el cuadernillo 2, La evaluación durante el ciclo escolar.

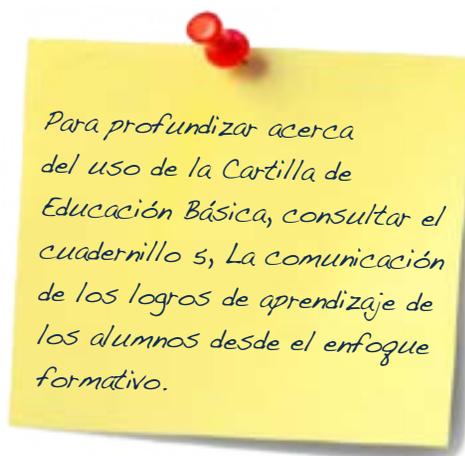
¿Cómo se evalúa?

Para que la evaluación tenga un sentido formativo es necesario evaluar usando distintas técnicas e instrumentos para la recolección de información; además de aplicar criterios explícitos que permitan obtener información sistemática.

Las técnicas y los instrumentos de recolección de información pueden ser informales, semiformales y formales: a) *informales*, como la observación del trabajo individual y grupal de los alumnos: registros anecdóticos, diarios de clase, las preguntas orales tipo pregunta-respuesta-retroalimentación (IRF, estrategias de iniciación-respuesta-feedback); b) *semiformales*, la producción de textos amplios, la realización de ejercicios en clase, tareas y trabajos, y la evaluación de portafolios; y c) *formales*, exámenes, mapas conceptuales, evaluación del desempeño, rúbricas, listas de verificación o cotejo y escalas. En los tres casos se obtienen evidencias cualitativas y cuantitativas.

Para aprender más acerca de cómo evaluar, consultar el cuadernillo 4, Las estrategias y los instrumentos de la evaluación desde el enfoque formativo.

La sistematización de la información que se deriva de los instrumentos de evaluación utilizados, permitirá que al final de cada periodo de corte se registre, en la Cartilla de Educación Básica, el nivel de desempeño en preescolar y, en primaria y secundaria, la referencia numérica y los niveles de desempeño que correspondan, además de los apoyos que se sugieran a los alumnos para mejorar su desempeño. Cuando no se usen los instrumentos suficientes para dar seguimiento al aprendizaje de los alumnos, el registro de las evaluaciones en la Cartilla hará difícil conocer los logros de aprendizaje de los alumnos.



¿Cómo se emiten juicios?

Los docentes emiten juicios en torno al logro de los aprendizajes esperados señalados en los programas de estudio. Las evidencias obtenidas a lo largo de un periodo previamente establecido permitirán elaborar los juicios respecto al desempeño de los alumnos, es decir, en sus aprendizajes y no en sus características personales.

Para emitir un juicio del desempeño de los alumnos es necesario establecer criterios de evaluación: identificar los aprendizajes esperados y, en consecuencia, seleccionar las evidencias de desempeño que permitan verificarlos; además de determinar los criterios que se usarán para evaluar las evidencias. Estas evidencias pueden ser las producciones de los alumnos o los instrumentos de evaluación que el docente seleccione.

Una vez que se seleccionaron las evidencias deben analizarse los resultados, tomando como referencia los aprendizajes esperados, lo cual permitirá emitir un juicio del nivel de desempeño en relación con el logro de los aprendizajes y, si es necesario, buscar otras estrategias para mejorar el desempeño de los alumnos.

¿Cómo se distribuyen las responsabilidades de la evaluación?

El *alumno* es corresponsable con docentes, familia o tutores de su proceso formativo; además tiene derecho a conocer los criterios de evaluación que utilizará el docente para las evaluaciones que realice y a recibir retroalimentación del logro de sus aprendizajes, con el fin de contar con elementos que le permitan mejorar su desempeño.

Las *madres y los padres de familia o tutores* deben contribuir al proceso formativo de sus hijos o tutorados; por tanto, deben llevarlos a la escuela con puntualidad y conocer los resultados de la evaluación de sus aprendizajes y, con base en ello, apoyar su desempeño.

Las *autoridades escolares* deben estar al tanto de los procesos y resultados de las evaluaciones que realizan los docentes y así tomar las decisiones conducentes a alcanzar el logro de los aprendizajes.

Las *autoridades educativas de las entidades federativas y federales* deben conocer los resultados de las evaluaciones realizadas en los planteles de Educación Básica y, en el marco de sus atribuciones y competencias, tomar las medidas necesarias para el logro de los aprendizajes establecidos en el Plan y los programas de estudio 2011 (SEP, 2011).

¿Qué se hace con los resultados de la evaluación?

Generalmente, las madres y los padres de familia son quienes esperan que se evalúe a sus hijos y se les retroalimente acerca de su progreso. La sociedad en general también está a la expectativa de los resultados de los alumnos. Sin embargo, los resultados de las evaluaciones no se utilizan como un insumo para aprender y en consecuencia mejorar el desempeño del alumno y del docente en las escuelas.

Con base en el enfoque formativo de la evaluación, los resultados deben analizarse para identificar las áreas de mejora y tomar decisiones que permitan avanzar hacia las metas que se esperan en beneficio de los alumnos.

El docente que evalúa con base en el enfoque formativo

Durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el docente es el responsable de crear experiencias interpersonales que permitan a los alumnos convertirse en aprendices exitosos, pensadores críticos y participantes activos de su propio aprendizaje. En este sentido, se espera que el docente: a) sea un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos; b) sea un profesional reflexivo que de manera crítica examine su práctica, tome decisiones y solucione problemas pertinentes al contexto de su clase; c) analice críticamente sus propias ideas; d) promueva aprendizajes significativos; e) preste ayuda pedagógica ajustada a las necesidades y competencias del alumnado; y f) establezca como meta educativa la autonomía y la autodirección de sus alumnos (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

En este contexto, la enseñanza deja de ser un proceso de transmisión de conocimiento de alguien que lo posee (el docente) a alguien que no lo posee (el alumno), y se convierte en un proceso de naturaleza social, lingüística y comunicativa, en el cual el papel fundamental del docente es estructurar y guiar la construcción de significados que realizan los alumnos en un entorno complejo de actividad y discurso, lo que permite ajustar su ayuda y apoyo en función de cómo los alumnos realizan esta construcción (Colomina *et al.*, 2001).

Por lo anterior, la docencia es un proceso sistemático, permanente y formal que surge en un marco educativo; dicho

proceso incluye las siguientes características: a) se enmarca en contextos institucionales; b) requiere formación, conocimientos especializados y habilidades específicas para trabajar con los alumnos; c) demanda conocimientos del contexto; d) exige articular la diversidad de conocimientos manejados de manera armónica, estratégica y lógica; y e) requiere de una revisión y actualización constante y profunda.

En este contexto, el docente, como principal ejecutor de los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, diseña estrategias para que los alumnos sean capaces de plantear y resolver problemas, y de pensar en forma crítica y creativa. Además, interactúa con sus alumnos al apoyar de manera constructiva el aprendizaje significativo, ajustando el tipo y el grado de ayuda en sus progresos, lo que contribuye a favorecer la autonomía y la regulación en los aprendizajes.

Esta forma de acercarse a los procesos de enseñanza y de aprendizaje permite: a) utilizar el conocimiento para la resolución eficaz de problemas, al enjuiciar de manera crítica la actividad y posición durante el proceso, además de los resultados del mismo; b) recurrir a estrategias tanto cognoscitivas como metacognoscitivas que permitan resolver las tareas de modo eficiente logrando que los alumnos obtengan: una organización del conocimiento, la capacidad para resolver problemas, las habilidades de autorregulación, y una motivación incrementada.

La evaluación de los aprendizajes desde el enfoque formativo permite realizar un trabajo dinámico, en el que se incorpora la toma de decisiones con base en el juicio experto del docente y el conocimiento por el contacto diario con los alumnos, así como las evidencias recolectadas. Existe un modelo de evaluación formativa que expone Sadler (1989) y enriquece Sheppard (2008), el cual integra elementos que el docente debe atender para favorecer la evaluación desde este enfoque. A continuación, se presenta este modelo para aportar más elementos y comprender el enfoque formativo de la evaluación de los aprendizajes.

Un modelo de evaluación con enfoque formativo

Sheppard (2008)⁴ ha aportado el modelo más aceptado de la evaluación formativa. El modelo se sustenta en la premisa de que los docentes no sólo se limiten a brindar retroalimentación de las respuestas correctas o incorrectas de sus alumnos, sino que tengan claridad: ¿qué quiero que aprendan los alumnos?, ¿qué aprendizajes han construido? y ¿cómo voy a lograr que aprendan lo que se espera? En el contexto del Plan y los programas de estudio 2011, la primera pregunta se refiere a los aprendizajes esperados; la segunda a tener claridad de los conocimientos previos que tienen los alumnos; y la tercera, a las estrategias que se requieren para alcanzar los aprendizajes de acuerdo con lo que saben los alumnos.

Este modelo plantea que, en un primer momento, debe existir claridad por parte del docente y los alumnos respecto a los aprendizajes esperados, los criterios para valorar el trabajo del alumno, y el reconocimiento por parte del docente y los alumnos de los aprendizajes con que cuentan. El modelo señala, en un segundo momento, que la evaluación debe darse durante el proceso de aprendizaje, mientras el alumno trabaja en tareas que ejemplifican los aprendizajes esperados de manera directa. Esta evaluación que surge a la par del aprendizaje puede darse mediante preguntas dirigidas al alumno durante el trabajo grupal, cuando los alumnos explican en la clase cómo resolvieron un problema, o al examinar un trabajo escrito. Finalmente, en un tercer momento, para que la evaluación formativa sea de ayuda para el aprendizaje, el docente debe retroalimentar el trabajo de los alumnos para subsanar las dificultades detectadas en el aprendizaje y brindar los elementos necesarios para que los alumnos sean capaces de supervisar su propio mejoramiento.

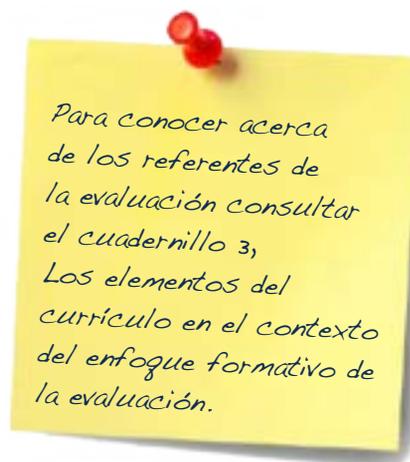
⁴ El texto completo traducido al español puede consultarse en la página del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), www.inee.edu.mx

Este modelo resalta la necesidad de que el docente identifique los aprendizajes esperados; los criterios de evaluación; y lo que saben los alumnos en relación con lo que les quiere enseñar, para establecer las estrategias que permitan que los alumnos aprendan; se les brinde retroalimentación y que se autoevalúen y supervisen su propio desempeño. A continuación se explican estos elementos.

Claridad en lo que se enseña: los aprendizajes esperados

En el Plan de estudios 2011 se establece que los aprendizajes esperados son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno, en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al constatar lo que los alumnos logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula (SEP, 2011a:29).

Para que los aprendizajes tengan sentido, es necesario que la enseñanza aplique el enfoque didáctico de cada campo formativo (preescolar) o asignatura (primaria y secundaria), porque así los alumnos desarrollarán actividades de aprendizaje significativas y congruentes con los aprendizajes esperados.



Establecer y comunicar los criterios de evaluación

El docente que evalúa con base en el enfoque formativo debe definir y compartir con sus alumnos los criterios de evaluación que utilizará, por lo que se espera que antes de iniciar y durante una actividad, secuencia didáctica o proyecto, les comunique: los propósitos; lo que se espera que logren al final de la

actividad (los aprendizajes esperados); el tipo de actividades que se planificarán; el tiempo destinado para su realización; la importancia que tiene la actividad para el logro de los aprendizajes esperados, y cómo se les va a evaluar, es decir, el tipo de estrategia de evaluación (técnica o instrumento de evaluación: examen, ensayo, portafolio, etcétera); las características que tendrán los trabajos que se tomarán en cuenta; así como los lineamientos para evaluar que determinará el docente.

Lo anterior, con la finalidad que los alumnos conozcan de antemano en qué consistirá la actividad que están por desarrollar y lo que se espera de ellos, para lograr que sean participantes activos y reflexivos en su proceso de aprendizaje.

Identificar dónde están los alumnos y hasta dónde pueden llegar

¿Qué saben los alumnos de lo que se les va a enseñar? El conocimiento previo es esencial para el aprendizaje, el cual incluye el aprendizaje formal, pero también una multitud de explicaciones implícitas para comprender e interpretar el mundo. Las estrategias eficaces de enseñanza se basan en el conocimiento previo de los estudiantes. Por ejemplo, los docentes ayudan a los alumnos a desarrollar el hábito de preguntarse (cuando se enfrentan a un nuevo aprendizaje o una tarea en la que tengan que resolver un problema) acerca de lo que ya saben: ¿qué puede ayudar a resolver esto?

Se puede aplicar una evaluación diagnóstica formal y utilizar los resultados para decidir qué saben los alumnos y qué requiere de mayor trabajo. De esta manera, los alumnos entienden el sentido de los resultados de las evaluaciones y su vinculación formativa con lo que se les enseña (Sheppard, 2008).

¿Cómo identificar hasta dónde pueden llegar los alumnos? Esta concepción se corresponde directamente con la zona de desarrollo próximo y con la teoría sociocultural del aprendizaje.

La perspectiva sociocultural considera que el desarrollo es el fruto de una compleja e intrincada construcción, modificación y reorganización de los procesos cognoscitivos y de los esquemas de interpretación de la realidad, procesos que surgen gracias a la interacción entre las personas con el entorno donde viven, incluyendo las prácticas sociales y culturales.

La perspectiva sociocultural tiene un punto de apoyo fundamental en el trabajo de Vygotsky (1962, 1991). Uno de los presupuestos básicos de su teoría es que todas las funciones mentales complejas aparecen primero en el plano interpsicológico –a nivel social–, y posteriormente, después de la interacción con alguien experto, aparecen en el plano intrapsicológico –a nivel individual.

El concepto utilizado para ello es la zona de desarrollo próximo, que es la región, en un continuo imaginario de aprendizaje, entre lo que un alumno puede hacer de manera independiente y lo que puede hacer si lo ayuda el docente u otros alumnos más expertos que él. Es decir, la zona de desarrollo próximo se refiere a la diferencia que existe entre el desarrollo actual de un alumno, determinado por su capacidad de solucionar problemas de manera independiente (conocimientos, habilidades y actitudes previas), y su desarrollo potencial, determinado por lo que puede llegar a lograr con la guía o la colaboración de alguien más experto.

Respecto a lo anterior, se deben tender puentes entre lo que conoce un alumno (conocimientos previos) y lo que puede aprender. Esto implica un mecanismo distinto a la identificación de la zona de desarrollo próximo, que Bruner (1986) denominó proceso de andamiaje, y Sheppard (2008) especificó como andamiaje de la enseñanza. En este proceso, un alumno, que inicialmente no conoce algo o no maneja un aprendizaje esperado, un conocimiento, o una habilidad o actitud, puede llegar a hacerlo si interactúa con un "experto": el docente, que le brinda guías, indicaciones y estímulos con base en estrategias específicas con el propósito de que el alumno mejore su desempeño.

Para favorecer el proceso de andamiaje de la enseñanza, se determinan dinámicas en el aula que garanticen que los elementos básicos de la evaluación formativa y del andamiaje estén establecidos y funcionando como interacciones de enseñanza ordinarias. Algunas dinámicas serían que los alumnos compartan algo que han escrito con el grupo, y enseñarles a que se retroalimenten unos a otros. Este tipo de exposición grupal y retroalimentación ofrece un andamiaje al alumno, sin que sea necesario que el docente los atienda de manera individual (Sheppard, 2008).

El reto que tiene el docente es lograr que estos procesos no interrumpen la enseñanza, sino que retroalimenten un aprendizaje continuo.

Retroalimentar a los alumnos

Uno de los hallazgos más antiguos en la investigación es que la retroalimentación facilita el aprendizaje; sin ésta es probable que el alumno siga cometiendo los mismos errores. En este sentido, uno de los mecanismos que puede establecerse como andamiaje de la enseñanza es la retroalimentación.

De acuerdo con las evidencias de la investigación, no es conveniente hacer elogios falsos al tratar de motivar a los estudiantes y aumentar su autoestima. Al mismo tiempo, la retroalimentación negativa directa, sin consideraciones, puede detener el aprendizaje y la disposición del alumno a esforzarse más. La evaluación formativa demuestra que la retroalimentación es especialmente eficaz cuando dirige su atención a cualidades particulares del desempeño del alumno en relación con criterios establecidos, y proporciona una guía de qué hacer para mejorar.

Además, para que la retroalimentación sea formativa, los docentes deben propiciar un clima de confianza y desarrollar normas en clase que posibiliten la crítica constructiva y las opiniones fundamentadas. Estratégicamente, esto significa que la

retroalimentación debe ocurrir durante el proceso de aprendizaje (y no al final, cuando ya se terminó el aprendizaje de ese tema): docente y alumnos deben tener una comprensión compartida de que la finalidad de la retroalimentación es facilitar el aprendizaje (Sheppard, 2008).

Para que haya una retroalimentación eficaz, es necesario que los docentes sean capaces de analizar el trabajo de los alumnos e identificar los patrones de errores y las interferencias en el aprendizaje que más atención requieren. En un estudio de intervención, Elawar y Corno (1985) descubrieron que los docentes mejoraban extraordinariamente la eficacia de la retroalimentación cuando se concentraban en estas preguntas: “¿Cuál es el error principal? ¿Cuál es la razón probable de que el alumno cometiera este error? ¿Cómo puedo guiar al alumno para que evite el error en un futuro?”.

Supervisar el propio desempeño

El hábito de autoevaluarse se asocia con la autosupervisión del desempeño, que es la finalidad del andamiaje de la enseñanza, así como el objetivo de la evaluación formativa de Sadler (1989).

El proceso de autoevaluación se basa en que existan criterios de evaluación claros y explícitos para que los alumnos puedan pensar, aplicar y reflexionar, en el contexto de su propio trabajo. Este proceso de autoreflexión incrementa la responsabilidad y el compromiso de los alumnos ante su aprendizaje, lo que genera más colaboración en la relación alumno-docente. Los docentes, por su parte, no renuncian a su responsabilidad, sino que, al compartirla, consiguen que los alumnos tengan mayor confianza en lo que deben aprender, se generan expectativas que entienden ambas partes, y se promueve que los alumnos se autorregulen.

Se sabe que los alumnos que son capaces de desarrollar estas habilidades autorreguladoras son más eficaces en su aprendizaje, y éstas suelen ser aprendidas cuando alguien que sabe

más las modela o las muestra de manera visible (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

La ética en la evaluación

La ética le da a la evaluación la posibilidad de constituirse como un ejercicio profesional equilibrado, al regular que los juicios de los docentes se apliquen de manera imparcial, justa, equitativa, respetuosa, responsable, honesta y con compromiso social; además de que se asuman las responsabilidades y se facilite la reflexión de las acciones que surgen de la evaluación.

Asimismo, la ética es un elemento a considerar en el proceso de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, con todos los actores: docentes, alumnos, madres y padres, tutores, y autoridades escolares y educativas.

Un docente que evalúa debe ser un profesional ético que:

- a) trate a los alumnos de acuerdo con las orientaciones y los valores que rigen su conducta, como la honestidad, el respeto, la autonomía, la reciprocidad, la imparcialidad y la justicia;
- b) reconozca las voces de todos, asegurando que los grupos más vulnerables en la sociedad, la escuela y el salón de clases, sean igualmente escuchados durante los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación;
- c) incorpore a los alumnos en las actividades con su pleno consentimiento;
- d) logre que los resultados estén disponibles y sean legítimos para todos los interesados, y e) permita a otros docentes enterarse de lo que hace (House, 1990; Lois-Ellin, 1999).

Algunas herramientas y estrategias que ayudan al docente que evalúa a identificar, enfrentar y solucionar los dilemas éticos, se dividen en tres ámbitos: individual, colectivo y material, que en su conjunto permiten al docente que evalúa enfrentar los desafíos éticos. Ésta es una propuesta que el docente puede reflexionar y aumentar según su experiencia.

A continuación se describe cada uno de estos ámbitos.

El **ámbito individual** se refiere a todas aquellas competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que debe poseer el docente que evalúa para poder identificar, enfrentar y solucionar un dilema ético: ser reflexivo, tener formación y estar actualizado en su campo, además de contar con capacidad analítica y autocrítica.

El **ámbito colectivo** se refiere a que el docente que evalúa trabaje de manera colegiada y colaborativa para evaluar su desempeño, mediante el diálogo entre docentes para comunicar sus experiencias, avances y retos. Es necesario fomentar el intercambio de experiencias entre docentes para favorecer la conformación de redes y el desarrollo de un clima de aprendizaje, que permita la actualización y la detección de problemas comunes para establecer y comprender principios y códigos de actuación que favorezcan al docente evaluador revisar su desempeño con base en las opiniones de otros docentes.

El **ámbito material** se refiere a las herramientas con que cuenta el docente para regular y desarrollar un proceso de evaluación ético. La evaluación debe reflejar lo que el alumno ha aprendido o le falta por aprender; de esta manera, dentro de este ámbito es necesario que el docente tenga evidencias que le ayuden a tomar decisiones correctas para favorecer el desempeño de los alumnos. Cabe señalar que una mala evaluación es determinante en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

En relación con la ética, la evaluación no debe considerarse una medida de control o sanción, de amenaza a los alumnos, como cambiar calificaciones o "bajarles puntos", ya que no beneficia el proceso de aprendizaje; la evaluación debe considerarse una medida conveniente para establecer criterios centrados en mejorar el aprendizaje, que garanticen el derecho a la educación de todos los alumnos, respetando su dignidad y protegiendo sus derechos.

En suma, tener siempre presente los tres ámbitos permitirá al docente evaluar de manera profesional y ética.

II

Preguntas frecuentes





Aquí se presentan algunas preguntas que permiten aclarar, definir y aplicar los conceptos teóricos y metodológicos que se suscriben al hecho de evaluar los aprendizajes de los alumnos, con base en un enfoque formativo, y que de manera recurrente los docentes formulan.

Qué significa evaluar bajo el enfoque formativo ?

En el *Plan de estudios 2011. Educación Básica* se define la evaluación de los aprendizajes de los alumnos como “el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje” (SEP, 2011:22).

Para evaluar desde el enfoque formativo, es necesario realizar un seguimiento sistemático del aprendizaje de los alumnos a partir de la recolección de evidencias relacionadas con su desempeño. Reunir dichas evidencias sin el análisis del desempeño y la propuesta de mejora, no es parte del enfoque formativo de la evaluación, porque no contribuye al logro educativo.

Cómo se caracteriza a un docente que evalúa con base en el enfoque formativo

El docente que evalúa desde el enfoque formativo, reflexiona constantemente acerca de los aprendizajes esperados; los criterios de evaluación; informa a los alumnos lo que quiere que aprendan y retroalimenta su trabajo; además de promover que supervicen su desempeño.

El docente que evalúa con base en el enfoque formativo es quien:

- Posee una conducta ética y promueve una práctica profesional.
- Cuenta con capacidad analítica y autocrítica.
- Realiza una práctica reflexiva en el aula.
- Se actualiza de forma continua.
- Utiliza diferentes instrumentos para recolectar evidencias.
- Fortalece competencias interpersonales, como algunas habilidades de comunicación con diferentes audiencias; tiene buen manejo del tiempo; es líder constructivo a lo largo del proceso; es asertivo bajo presión; es sensible para percibir conflictos, y es negociador y construye relaciones sólidas con sus alumnos y otros docentes.
- Promueve que el aula y la escuela sean los espacios destinados a la formación de los alumnos, y la convivencia respetuosa y armoniosa.
- Organiza y planifica su trabajo, y evalúa lo que enseña.
- Conoce, a partir de las evaluaciones, los avances de sus alumnos y crea oportunidades de aprendizaje que conduzcan al logro de los aprendizajes esperados.
- Define y comparte con sus alumnos los criterios de evaluación que utilizará, y ofrece retroalimentación de su progreso en el aprendizaje, para que sus alumnos conozcan su desempeño y cuenten con los elementos necesarios para mejorarlo.
- Analiza los resultados de sus evaluaciones para reflexionar y tomar decisiones conducentes a mejorar su práctica, de manera que incidan en el mejor desempeño de sus alumnos.
- Informa a las autoridades escolares y a las madres, los padres de familia o tutores el progreso en el logro de los aprendizajes de los alumnos,

tanto en los momentos destinados para ello como cuando lo considere oportuno, con el fin de que todos contribuyan al logro de los aprendizajes esperados.

- Promueve en sus alumnos la puntualidad, la asistencia y la limpieza en sus trabajos, pero no incorpora estos aspectos como parte de la evaluación.

Cómo entender la función pedagógica de la evaluación

La evaluación debe privilegiar la mejora del proceso de enseñanza y de aprendizaje, e involucrar a todos los implicados para centrar la atención en el alumno.

De igual manera, entender cómo aprenden los alumnos, cuáles son sus estilos y ritmos de aprendizaje, las actividades desafiantes o retadoras que favorecen el aprendizaje; además de considerar los resultados de la evaluación para mejorar, se remite a la función pedagógica de la evaluación.

En qué momentos se evalúa

La evaluación debe ser constante, por lo que es recomendable utilizar instrumentos para recolectar de forma sistemática y rigurosa la información. Esto permite al docente hacer un seguimiento del desempeño de los alumnos durante el desarrollo de las actividades cotidianas en el aula y en la escuela.

La evaluación diagnóstica, que generalmente se usa al inicio del ciclo escolar, permitirá identificar las fortalezas y las debilidades de los alumnos para enfrentarse a nuevos aprendizajes, lo que favorecerá el diseño o la selección de estrategias de enseñanza.

La evaluación formativa permite hacer un seguimiento cercano del desempeño de los alumnos; este tipo de evaluación ofrece la posibi-

lidad de retroalimentar a los alumnos durante los procesos de aprendizaje o el desarrollo de las actividades de aprendizaje, y no al final.

La evaluación sumativa se realiza al concluir un periodo de corte para obtener un juicio como producto de las evidencias recolectadas durante el proceso de aprendizaje. Es importante considerar que usar un instrumento solamente al final de un periodo de corte no permitirá ver de manera integral el desempeño de los alumnos.

Qué son los criterios de evaluación

Los criterios de evaluación son los elementos que el docente usará para evaluar las producciones de los alumnos, los cuales deben ser congruentes con los aprendizajes esperados, porque permitirán identificar los avances en el logro de los mismos. Por ejemplo, si se va a evaluar un texto elaborado por los alumnos, algunos criterios de evaluación serían si cumple con las características del tipo de texto que se solicita, la coherencia entre las ideas y el propósito del texto, entre otros.

III

Autoevaluación docente.

¿Evalúo con base
en el enfoque formativo?





Para que el docente identifique si evalúa con enfoque formativo, se sugiere emplear una lista de verificación en la que se puntualicen las características, los atributos y las acciones deseables que debe reunir un docente que evalúa los aprendizajes de sus alumnos, con base en el enfoque formativo.

A continuación, se presenta un ejemplo de lista de verificación para promover que cada docente desarrolle un ejercicio de autoevaluación relacionado con su función. A partir de los resultados de este diagnóstico, se sugiere reflexionar acerca de los atributos que aún faltan por desarrollar.



Primer apartado

¿En qué grado soy un docente que evalúa desde el enfoque formativo?

Instrucciones: Marque con una X la columna "Sí", si usted cumple con la característica que se está valorando; "No", en caso de no tenerla. Se incorpora una columna de observaciones en cada requisito.

LISTA DE VERIFICACIÓN PARA LA AUTOEVALUACIÓN DEL DOCENTE			
CARACTERÍSTICAS PERSONALES DE UN PROFESIONAL ÉTICO	Sí	No	OBSERVACIONES
Soy reflexiva(o).			
Soy autocrítica(o).			
Soy analítica(o).			
Trato a los demás de acuerdo con los valores de la ética docente (honestidad, respeto, autonomía, reciprocidad, imparcialidad, justicia y equidad).			
Soy asertiva(o) bajo presión.			
Tengo buen manejo del tiempo.			
Dialogo con otros docentes.			
Soy negociador(a).			
Construyo relaciones sólidas con los alumnos y demás docentes.			
Reconozco a todas(os), y me aseguro de que también sean escuchadas(os).			
Tengo formación profesional en mis áreas de conocimiento.			
Me actualizo constantemente en mis áreas de conocimiento.			
Tengo formación en cuestiones básicas de evaluación de los aprendizajes de los alumnos.			
Me actualizo constantemente en temas de evaluación de los aprendizajes de los alumnos.			
Percibo con facilidad cuándo hay un conflicto.			

ACCIONES EN PRÁCTICA	Sí	No	No APLICA	OBSERVACIONES
Vinculo los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación.				
Organizo y planifico mi trabajo.				
Utilizo instrumentos para recolectar evidencias.				
Creo oportunidades de aprendizaje que conduzcan al logro de los aprendizajes esperados.				
Defino los criterios de evaluación que utilizo.				
Comparto con mis alumnos los criterios de evaluación que utilizo.				
Brindo retroalimentación a mis alumnos acerca de su progreso en el aprendizaje.				
Uso los resultados de las evaluaciones para reflexionar.				
Uso los resultados de las evaluaciones para tomar decisiones.				
Uso los resultados de las evaluaciones para mejorar mi práctica.				
Me aseguro de que los ajustes que realizo a mi práctica incidan para el mejor desempeño de mis alumnos.				

COMUNICACIÓN DE LOS RESULTADOS	Sí	No	No APLICA	OBSERVACIONES
Me aseguro de que las estimaciones que realizo al desempeño de mis alumnos estén balanceadas. Es decir, valoro de manera equitativa sus fortalezas y las áreas de oportunidad de aprendizaje.				
Informo a las madres, los padres de familia o tutores el progreso en el logro de los aprendizajes de mis alumnos.				
Informo los resultados en los momentos destinados para ello.				
Informo de los resultados cuando lo considero oportuno.				
Procuro que los resultados estén disponibles para las madres, los padres de familia o tutores.				
Procuro que los resultados los entiendan las madres, los padres de familia o tutores.				

Segundo apartado

¿Qué tan frecuente actúo como un docente-evaluador ético?

Instrucciones: Marque con una X la frecuencia con que usted realiza las siguientes acciones. Para valorar cada acción, se presenta una escala numérica y descriptiva de frecuencia, en la cual 1 significa "nunca"; 2, "pocas veces"; 3, "regularmente"; y 4, "siempre".

ACCIONES QUE REALIZA CON FRECUENCIA UN DOCENTE-EVALUADOR FORMATIVO	4 SIEMPRE	3 REGULARMENTE	2 POCAS VECES	1 NUNCA
Vinculo las tareas de evaluación con el proceso de enseñanza y de aprendizaje.				
Organizo y planifico mi trabajo.				
Desarrollo investigación sistemática para recolectar evidencias.				
Creo oportunidades de aprendizaje que conduzcan al logro de los aprendizajes esperados.				
Defino los criterios de evaluación que aplico.				
Comparto con mis alumnos los criterios de evaluación que aplico.				
Brindo retroalimentación a mis alumnos de su progreso en el aprendizaje.				
Analizo los resultados de sus evaluaciones para reflexionar.				
Analizo los resultados de sus evaluaciones para tomar decisiones.				
Analizo los resultados de sus evaluaciones para mejorar mi práctica.				
Me aseguro de que los ajustes que realizo a mi práctica incidan en el mejor desempeño de mis alumnos.				
Informo a las madres, los padres de familia o tutores el progreso en el logro de los aprendizajes de mis alumnos.				
Informo los resultados en los momentos destinados para ello.				
Informo los resultados cuando lo considero oportuno.				

Guía de calificación de la lista de verificación para la autoevaluación del docente

Guía de calificación por componente

La lista de verificación para la autoevaluación del docente que se muestra le es útil para que valore el tipo de atributos que tiene un evaluador formativo. En el primer apartado, la respuesta deseada para cada uno de los requisitos incorporados en los tres componentes, es "Sí". Por lo tanto, a cada "Sí" se le otorga el valor de un punto, mientras que en los requisitos que se registre "No", se les otorga el valor de cero punto. En el segundo apartado, la respuesta elegida para cada acción se le otorga el valor predeterminado: "nunca" tiene valor de 1; "pocas veces", de 2; "regularmente", de 3; y "siempre", de 4.

Los puntajes máximos por componente son los siguientes:

COMPONENTE	PUNTAJE TOTAL POR COMPONENTE	REGISTRE EL PUNTAJE OBTENIDO POR COMPONENTE
Características personales de un profesional ético.	15	
Acciones en práctica.	11	
Comunica los resultados.	6	
Acciones que realiza con frecuencia un docente-evaluador formativo.	56	
Total de puntos	88	

Guía de calificación total

Una vez que se obtuvo el puntaje total de cada uno de los cuatro componentes de análisis, es conveniente sumar estos puntajes para obtener la calificación final de cada docente. Debe revisarse la tabla de conversiones que se presenta a continuación para convertir los puntajes a una calificación en una escala de 0 a 10, y asignar el nivel en el que un docente cuenta con atributos de un docente-evaluador formativo.

PUNTAJE TOTAL OBTENIDO	CALIFICACIÓN	NIVEL DE UN DOCENTE QUE CUENTA CON ATRIBUTOS DE UN DOCENTE-EVALUADOR FORMATIVO
88-74 puntos	10	Excelente ; usted cuenta con el perfil deseable de un docente-evaluador formativo. Compartir las estrategias que lo han llevado a lograr este perfil permitirá al resto de sus colegas tener en cuenta ejemplos exitosos.
73-59 puntos	9	Muy bien ; usted cuenta con una cantidad satisfactoria de atributos que lo distinguen como un docente-evaluador formativo.
58-44 puntos	8	Bien ; usted cuenta con una cantidad considerable de atributos que lo distinguen como un docente-evaluador formativo. Se sugiere reflexionar en torno a los atributos que no figuran en su práctica y desarrollar planes de acción para su posible implementación.
43-29 puntos	7	Regular ; usted cuenta con una cantidad limitada de atributos de un docente-evaluador formativo. Se sugiere reflexionar en torno a los atributos que no figuran en su práctica y desarrollar planes de acción para su posible implementación.
28-14 puntos	6	Suficiente ; usted cuenta con una cantidad muy limitada de atributos de un docente-evaluador formativo. Se sugiere dialogar con sus pares para conocer experiencias exitosas y desarrollar planes de acción para su posible implementación.
13-0 puntos	5	Inaceptable ; usted cuenta con una cantidad muy limitada de atributos de un docente-evaluador formativo. Se sugiere dialogar con sus pares para conocer experiencias exitosas y diseñar cuanto antes un plan de acción (cursos de capacitación, intercambio con los pares) y así subsanar áreas de oportunidad visibles.

IV

Para saber más





- Colomina, R., J. Onrubia y M. J. Rochera (2001), "Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza.
- Coll, C. y E. Martín (1996), "La evaluación de los aprendizajes en el marco de la reforma: una perspectiva de conjunto", *Signos*, núm. 18, España, pp. 64-77.
- y J. Onrubia (1999), "Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad", en C. Coll (coord.), C. Gotzens, C. Monreo, J. Onrubia, J. I. Pozo y A. Tapia, *Psicología de la instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, Barcelona, Horsori, pp.141-168.
- Díaz Barriga, F. y G. Hernández (2002), *Estrategias para la comprensión y producción de textos*, 2ª. ed., México, McGraw-Hill.
- López Bonilla, G. y M. Rodríguez (2003), "La evaluación alternativa: oportunidades y desafío para evaluar la lectura", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 17, México, pp. 67-98.
- Loureiro, G. (2009), *Evaluación en el aula, currículo y evaluaciones externas*, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Santiago de Chile. Disponible en www.preal.org/Biblioteca.asp
- Marchesi, A. y E. Martín (1998), *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid, Alianza.

- Martínez Rizo, F. (2008), *La evaluación de aprendizajes en América Latina*, México, INEE. Disponible en www.inee.edu.mx/Catalogo_Publicaciones/ResultadosInvestigacion/Cuaderno32.html
- Picaroni, B. (2009), *La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres*, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Santiago de Chile. Disponible en www.preal.org/Biblioteca.asp
- Sheppard, L. A. (2008), *La evaluación en el aula*, México, INEE. Disponible en www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Otros_textos/Aula/Completo/evaluacionaulacompletoa.pdf
- Vizcarro, C. (1998), "La evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje: la evaluación tradicional y alternativa", en C. Vizcarro y J. León (eds.), *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*, Madrid, Pirámide, pp. 129-160.

Bibliografía consultada

- Bruner, J. (1986), *Actual minds, possible worlds*, Cambridge, Mass, Harvard University Press.
- Colomina, R., J. Onrubia y M. J. Rochera (2001), “Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula”, en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza.
- Coll, C. y J. Onrubia (1999), “Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad”, en C. Coll (coord.), C. Gotzen, C. Monreo, J. Onrubia, J. I. Pozo y A. Tapia, *Psicología de la instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, Barcelona, Horsori, pp. 141-168.
- Díaz Barriga, F. y G. Hernández (2002), *Estrategias para la comprensión y producción de textos*, 2ª. ed., México, McGraw-Hill.
- Elawar, M. C. y L. Corno (1985), “A factorial experiment in teachers’ written feedback on student homework: Changing teacher behavior a little rather than a lot”, en *Journal of Educational Psychology*, vol. 77, pp. 162-173.
- Fullan, M. (1991), *The new meaning of educational change*, Chicago, EUA, Teacher College Press.
- House, E. (1990), “Ethics of evaluation studies”, en H. Welberg y G. Haertel, *The international encyclopedia of educational evaluation*, Oxford, Pergamon Press.
- Jiménez Franco, V. (2010), *Informe de las prácticas de la evaluación de la Educación Básica en México*, México, SEP/OCDE (en prensa).
- Lois-Ellin, D. (1999), “The ethics of evaluation neutrality and advocacy”, en *New Directions for Evaluation*, núm. 82, verano, Estados Unidos, pp. 77-88.
- Loureiro, G. (2009), *Evaluación en el aula, currículo y evaluaciones externas*, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Santiago de Chile. Disponible en www.preal.org/Biblioteca.asp
- Marchesi, A. y E. Martín (1998), *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid, Alianza.
- Morris, M. (2003), “Ethical considerations in evaluation”, en T. Kallaghan y D. L. Stufflebeam (eds.), *International handbook of educational evaluation*, Dordrecht, Holanda, Kluwer Academic Publishers.
- National Science Foundation (2002), *The 2002 User-Friendly Handbook for Project Evaluation*, Estados Unidos. Disponible en www.nsf.gov/pubs/2002/nsf02057/start.htm (consultado el 9 de febrero de 2008).

- Nirenberg, O., J. Brawerman y V. Ruiz (2003), *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*, Barcelona, Paidós.
- Nunally, J. (1991), *Teoría psicométrica*, México, Trillas.
- Picaroni, B. (2009), *La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres*, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Santiago de Chile. Disponible en www.preal.org/Biblioteca.asp
- Sadler (1989), “Formative assessment and the design of instructional systems”, en *Instructional Science*, núm. 18, Dordrecht, Holanda, pp. 119-144.
- Scriven, M. (1999), “The nature of evaluation. Part I. Relation to psychology”, en *Assessment, Research & Evaluation*, vol. 6, núm. 11, Estados Unidos.
- SEP (2011a), *Plan de estudios 2011. Educación Básica*, México.
- (2011b), *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*, México. Disponible en <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>
- Shepard, L. A. (2008), *La evaluación en el aula*, México, INEE. Disponible en www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Otros_textos/Aula/Completo/evaluacionaulacompletoa.pdf
- Smith, N. (2002), “An analysis of ethical challenges in evaluation”, en *American Journal of Evaluation*, vol. 23, núm. 2, pp. 199-206.
- The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1991), *The Personnel Evaluation Standards*, 3a. ed., Estados Unidos, Sage Publications, Inc.
- Vizcarro, C. (1998), “La evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje: la evaluación tradicional y alternativa”, en C. Vizcarro y J. León (eds.), *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*, Madrid, Pirámide, pp. 129-160.
- Vygotsky, L. S. (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Editorial Crítica/Grijalbo.
- (1991), “The genesis of higher mental functions”, en P. Light, S. Sheldon y M. Woodhead, *Learning to think*, Londres, Routledge, pp. 34-63.
- Worthen, B. et al. (1997), *Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*, Nueva York, Adison-Wiley Longman.

SERIE: HERRAMIENTAS PARA LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA

1. EL ENFOQUE FORMATIVO DE LA EVALUACIÓN

1. La evaluación durante el ciclo escolar
2. Los elementos del currículo en el contexto del enfoque formativo de la evaluación
3. Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo
4. La comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos desde el enfoque formativo



**COMPONENTE PEDAGÓGICO
CONCURSO DOCENTE 2022
CASOS PROBLEMAS**

PREGUNTA Nº 1

1. La docente explica que el desarrollo de un plan de aula comprende un proceso de planeación, implementación y seguimiento a la implementación. Cada etapa, involucra una serie de momentos y de acciones que determinan la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, que se desarrollará para alcanzar los aprendizajes esperados en los estudiantes. Para explicar mejor la etapa de planeación, la maestra propone el siguiente ejemplo analógico: “la planeación del plan de aula es como cuando queremos irnos de paseo con la familia. No podemos simplemente montarnos en un carro y salir de viaje. Es necesario, primero, realizar una serie de verificaciones, es decir, analizar: cuántos miembros de la familia viajarán, qué necesidades particulares existen, en el caso de que haya bebés o adultos mayores, por ejemplo, a dónde queremos viajar, cuánto tiempo durará el paseo, cuánto presupuesto necesitamos, de cuánto dinero disponemos. Todas estas cavilaciones nos permiten tomar decisiones y definir una planeación clara para que el paseo sea agradable”.

Para verificar que sus estudiantes sí entendieron la etapa de planeación, les pide que se aventuren a compartir ejemplos reales de esta etapa. Proponen un ejemplo correcto, EXCEPTO

PREGUNTA Nº 2

2. En clase con estudiantes entre 10 y 11 años, dos docentes están exponiendo ante sus alumnos de la sección A y de la sección B respectivamente, el tema de la circunferencia y círculo en el área de matemáticas. La docente de la sección A, utiliza objetos circulares para describir cada elemento de la circunferencia. Mientras que la docente de la sección B, decide hacer figuras en el patio y trazar los elementos.

De acuerdo a la situación propuesta, el objetivo de los principios didácticos que se utilizó en dirección al proceso de enseñanza y aprendizaje fue

PREGUNTA Nº 3

3. Un equipo de docentes es encargado de construir el primer borrador del diseño curricular de la institución. En la elaboración de los fundamentos filosóficos deben tener en cuenta que los procesos educativos en la institución se desarrollan mediante el enfoque conductista. En ese sentido, este primer borrador del diseño curricular debería contener elementos tales como

PREGUNTA Nº 4

Un grupo de profesores de una institución educativa se ha reunido para elaborar un nuevo currículo escolar ya que el que opera actualmente es antiguo y no tiene correspondencia con lo que sucede en el contexto. Antes de tomar cualquier tipo de decisión, los maestros deberían hacer

PREGUNTA Nº 5

Una institución educativa que ha sido escindida de otra, apenas comenzará a prestar sus servicios por lo que se ha dado a la tarea de consolidar su nuevo Proyecto Educativo Institucional, sin embargo, para esta actividad no han realizado un diagnóstico inicial, sino que se tomó como referente la información del contexto y la población

MG. Diego Camargo

COMPONENTE PEDAGÓGICO
CONCURSO DOCENTE 2022
CASOS PROBLEMAS

que se tenía de años atrás y que estaba consolidada en los documentos institucionales. Con esta información es correcto afirmar que esta decisión NO es adecuada porque

PREGUNTA Nº 6

6. En la evaluación mensual los docentes se ponen de acuerdo para desarrollar ciertos objetivos por grupos de alumnos. En el aula de los alumnos de 8 años de edad, se espera que describan, deduzcan y argumenten cada pregunta planteada. De acuerdo a la situación es posible afirmar que los objetivos del currículo

PREGUNTA Nº 7

7. Un equipo de expertos en currículo orienta a los directivos docentes y docentes de una institución educativa para que realicen la evaluación curricular. Les indican que ésta debe hacerse en todas las escalas, es decir, diseño curricular, plan de estudio, plan de área y plan de aula; y que la finalidad y el alcance de la evaluación deben ser claros y comprensibles, es decir, que los objetivos de la evaluación curricular deben ser definidos y concretos. Los invitan a hacer el ejercicio de pensar y compartir objetivos de evaluación con estas características.

El único objetivo que NO encaja en la solicitud de los expertos es el de

PREGUNTA Nº 8

8. Tres alumnos de 9 años tienen dificultad en uno de los cursos para aprender a convertir números mixtos en fracciones y viceversa. El docente realiza ejercicios para la mejor comprensión de los alumnos. Antes de finalizar la clase les reparte la práctica de la lección enseñada. Al calificar las prácticas, un alumno de los tres que tenían dificultad obtiene una calificación baja. Al ver el docente los resultados, decide proporcionar mayor apoyo y atención al alumno. De esta forma, el docente como competencia de referencia desarrolla

PREGUNTA Nº 9

9. El profesor de Lengua castellana ha notado que los estudiantes presentan dificultades para producir diferentes tipos de textos. Por esta razón, se ha puesto en la tarea de analizar el contenido de su área y las diferentes actividades que ha estado llevando a cabo para que sus estudiantes alcancen dicho conocimiento. Después de un estudio minucioso, el profesor pudo darse cuenta de que la falencia radicaba principalmente en que los alumnos no reconocían las diferentes estructuras y características de cada tipo de texto. Es por esto por lo que él debería ajustar el currículo y presentar a los estudiantes

PREGUNTA Nº 10

10. Una institución educativa ha decidido cambiar su enfoque pedagógico dadas las nuevas demandas del contexto y los bajos índices de vida laboral y académica de sus egresados. Por esta razón adoptan el enfoque crítico para que los estudiantes puedan adquirir el perfil pertinente. Para que los estudiantes puedan aprender bajo los criterios que demanda este modelo, los maestros de esta institución deben