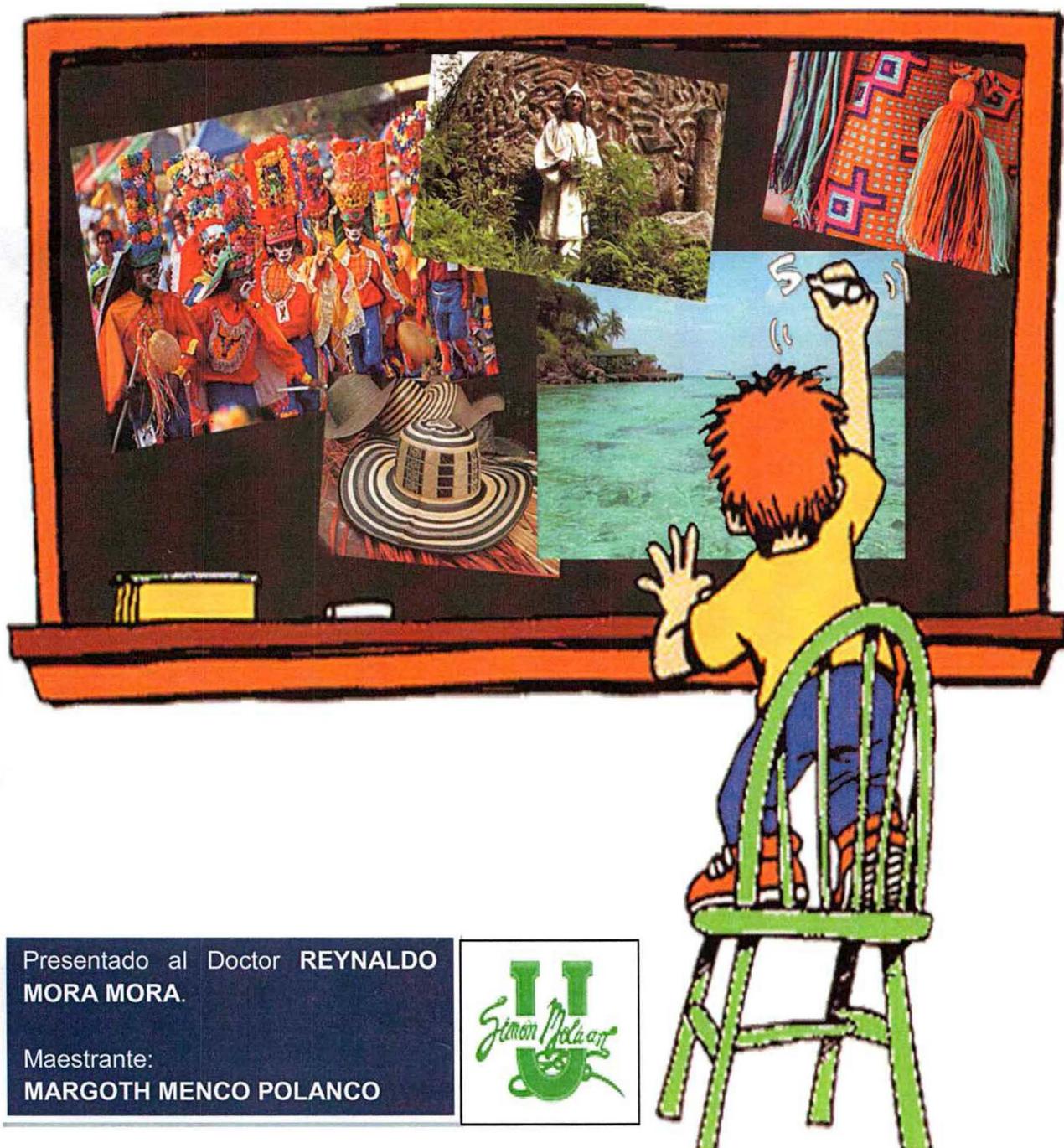


2012

SEMBLANZAS Y DESAFIOS PARA UN CURRÍCULO PERTINENTE EN EL CARIBE COLOMBIANO



Presentado al Doctor REYNALDO
MORA MORA.

Maestrante:
MARGOTH Menco POLANCO



HE.
0055

1323442

SEMBLANZAS Y DESAFÍOS PARA UN CURRÍCULO
PERTINENTE EN EL CARIBE COLOMBIANO

MARGOTH ISABEL MENCO POLANCO

PRESENTADO AL DOCTOR:

REYNALDO MORA MORA



LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

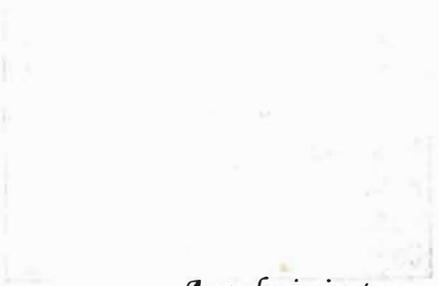
PRACTICAS CURRICULARES, PEDAGÓGICAS Y EVALUATIVAS ;Y
PROCESOS DE ACREDITACIÓN

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR

MAESTRIA EN EDUCACION

BARRANQUILLA - COLOMBIA

2012



Agradecimientos

A mi gran amor, JESUCRISTO

A mi madre, Margarita, mujer virtuosa..

A ti María Elena, por tu incondicionalidad...

A Marjorie Milena y Aldair David, la sublime experiencia de mis años...

CONTENIDO

INTRODUCCION

LA EDUCACIÓN, ORIGENES Y EVOLUCIÓN.....	2
EL APRENDIZAJE.....	20
PARADIGMAS Y MODELOS PEDAGÓGICOS.....	34
EL CURRÍCULO.....	47
CRONICA A LA EDUCACION EN COLOMBIA.....	103
CURRÍCULO CARIBE.....	112
ANEXOS	
BIBLIOGRAFÍA	



INTRODUCCION

Es innegable la latente necesidad y urgencia de emprender la difícil empresa de la concientización de los diferentes entes y diversas estancias de la vida nacional y regional en lo que respecta a la calidad de educación que se desarrolla en la Costa Caribe Colombiana. Esto es, convocar a una verdadera transformación en el sector educativo que fluctúe en verdaderos cambios tanto en las estrategias organizativas y administrativas, en las intenciones y valores sobre los que se cimentan o reposan las prácticas pedagógicas, en el empoderamiento de la cultura, la asunción de un verdadero compromiso para con el entorno –y por ende, con la región-.

Un individuo que comprenda su cultura, podrá asumir el análisis y comprensión de otras idiosincrasias y costumbres pertenecientes a otros pueblos de la gran aldea mundial. Así mismo, el reto que demanda el planteamiento de un Currículo Pertinente que oriente los conocimientos mediatizados por la investigabilidad, para sacar adelante la economía de su región; solución esta que le involucra directamente en su calidad de vida, desarrollo humano, el fomento de un ciudadano que propende por la preservación y sostenibilidad de los recursos locales y territoriales.

El reto, entonces, es una verdadera calidad en la Educación, lo cual es un compromiso que debe asumir cada colombiano en la apuesta a la educación que debe responder a las exigencias que plantea la globalización y el entorno. Es en el fortalecimiento de la acción escolar donde emerge y recae el desarrollo humanístico que determina el progreso económico de una región o país,

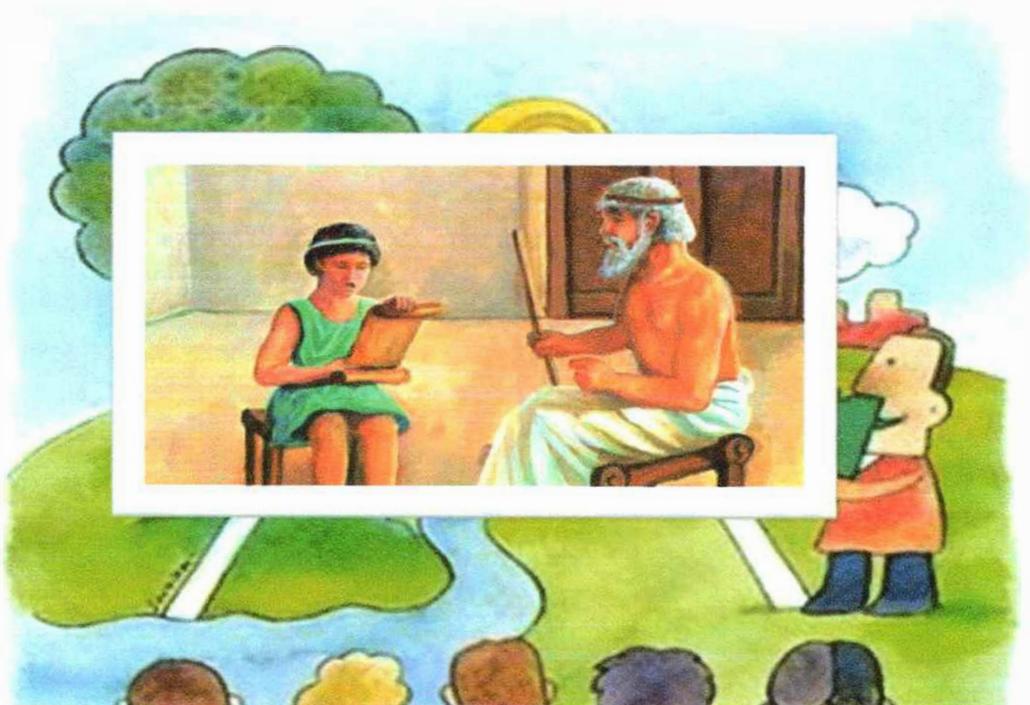
Las acciones emprendidas a lo largo de la historia del país, en la búsqueda de la asertiva renovación que permita contextualizar una escuela rezagada en el tiempo, enredada en Paradigmas ajenos y distantes de nuestra realidad circundante como también a nuestra historia y cultura.

Es por ello que el presente documento plantea un recorrido por las condiciones y actores del proceso educativo, partiendo de los orígenes y evolución de la educación, que propicie una dialogicidad entre la academia, la cultura y el contexto Caribe, que coadyuve un punto de encuentro en la puesta en marcha de políticas educativas, directrices, curriculas que propendan por las respuestas que la realidad local demandan en pro de un ser integral con optima calidad de vida fundamentado en su protagónico papel en el desarrollo económico y sostenible de la región.

"No hay que empezar siempre por la noción primera de las cosas que se estudian, sino por aquello que puede facilitar el aprendizaje".

Aristóteles

La Educación, Orígenes y Evolución



Por la ignorancia se desciende a la servidumbre, por la educación se asciende a la libertad.

Diego Luís Córdoba (1907-1964) Abogado y político colombiano.

La educación, a pesar de la no contemplación como tal en sus incipientes inicios, ya que emerge de manera espontánea como una manera de superar la cotidianidad del entorno, ha existido en el hombre desde siempre, es ingénito en él e inseparable de su desarrollo humano; más allá de los afanes de significancia cognitiva, se valoraba como el legado de cultura para que las nuevas generaciones aprendieran de sus progenitores el conocimiento de vida para afrontar las exigencias del medio, en aras de la supervivencia en el agreste mundo que conformaba su ecosistema natural. Para las culturas primitivas el entorno, al representar su hábitat, su realidad concreta, conformaba su objeto de estudio, el campus de su reflexión; por lo que el proceso de enculturación constituía un proceso de enseñanza-aprendizaje muy estático.

Son muchos los factores que propician la educación, que la determinan y condicionan: desde la noción primera del concepto de familia como núcleo formador y fundamental de la sociedad hasta el aporte antropológico hereditario y el circunscrito a la comunidad en que nos desenvolvemos, la cultura.

La cultura es la fuerza determinante en el pensamiento del hombre y por ende, determinante en la educación y es a su vez, la educación la que lo propicia. Son estos sus comienzos, para que se aprendiera mediante la observancia e imitación de patrones, la aprehensión de ella, a ser buenos miembros de un grupo, clan o comunidad.

Estos albores iniciales, permeados por las diferentes manifestaciones culturales cimentadas en diversas influencias filosóficas, sociales, antropológicas, religiosas y políticas vincula históricamente a la educación como elemento común, sistémico y transversalizador en la vida de una nación, lejos de representar un ente aislado ni sometido; mas si concluyente en el desarrollo económico y cultural de un país.

Los primeros sistemas de educación, los más antiguos en la historia conocidos tenían dos características comunes, enseñaban religión y mantenían las tradiciones de los pueblos. Algunas culturas trascienden en el contexto mundial y lo evidencian en hechos que marcan la evolución del pensamiento del hombre y sus manifestaciones, entre otras. India, china, egipcia y hebrea.

HISTORIA DE LA EDUCACION EN LA ANTIGUA INDIA.

La educación de esta cultura es impregnada por la religión hinduista y debido a ello la mayor parte de los currículas estaban en manos de los sacerdotes.

El principio fundamental curricular se orienta a la liberación de la ignorancia. Al varón se le educa en la obediencia, el respeto a los padres y la piedad hacia los dioses; la mujer debe aprender a llevar con perfección el hogar y las virtudes de someterse y adorar al marido, la fidelidad, la castidad, la obediencia, la resignación y la alegría.

La sociedad estaba conformada por castas que perviven en la actualidad: los brahmanes o sacerdotes en la cúspide, los kshatrias o guerreros a continuación, los vansias que engloban a los artesanos, comerciantes y campesinos o labradores. Sólo estas tres castas superiores tienen acceso a la docencia, tanto en el ejercicio como en el beneficio. El rol del maestro, gurú, es quien instruye, inicia y guía al discípulo en su formación espiritual.

En la base, los sudras o siervos. Al margen o excluidos, carentes de la condición humana, queda la casta de los parias: los intocables. Estas castas quedan fuera del sistema educativo.

EDUCACIÓN EN LA ANTIGUA CHINA.

El currículo es determinado por el confucionismo y su visión del mundo, el cual arroja unas características, objetivos y contenidos con énfasis en el respeto, el bien, la generosidad.

La educación se orienta fundamentalmente a la formación moral, y los otros dos aspectos que la completan, son lo intelectual y lo concerniente a la guerra. Para conseguir los objetivos morales se enseñan dos disciplinas, la música, porque conmueve el interior de la persona y le crea serenidad, que regulan la conducta exterior y otorgan elegancia. Las prácticas militares comprenden el manejo de carros de combate y el tiro con arco. La formación cultural se centra en el aprendizaje de la escritura y de las matemáticas.

Los contenidos, organizados en torno a las llamadas seis artes, se extraen de un amplio cuerpo de libros canónicos, unos preconfucianos, otros confucianos. Entre los primeros, destacan el Libro de Música, el Libro de Odas, el Libro de Ceremonias, el Libro de Historias, los Anales de Primavera y Otoño, y el Libro de las Mutaciones, (técnicas orientadas a desarrollar el pensamiento interior y la intuición). Estos se centraban en la filosofía, la poesía y la religión. El sistema chino de un examen civil, iniciado en ese país hace más de 2.000 años, se ha mantenido hasta el presente siglo, pues, en teoría, permite la selección de los mejores estudiantes para los puestos importantes del gobierno.

El maestro debe ser un "Junzi" moral, un hombre superior, cuya inteligencia, honestidad y virtud lo diferencian de la mayoría. Deberá conocer las capacidades

de cada uno de sus alumnos, tratará de convertirse en su guía, en abrirles el camino al conocimiento y enseñarles el único camino a la perfección: el esfuerzo personal y la autoperfección mediante la introspección -que le permite conocer su interior- y el estudio del mundo exterior -con el fin de conocer los deseos del Cielo.

EDUCACIÓN EN EL ANTIGUO EGIPTO

Egipto es reconocido como cuna común de la cultura y de la instrucción. Los egipcios creían en la inmortalidad del alma. Dicha doctrina se haya contenida en los libros Herméticos. Todo templo egipcio debía poseer un ejemplar de los libros Herméticos [Himnos y canticos sagrados sobre los conocimientos humanos. Los egipcios apreciaron siempre la instrucción, utilizando la ciencia como medio de conquista de honores y fortuna. La geometría y astronomía resaltaron entre las ciencias. Aunque con similares alcances lo hicieron las artes la pintura y la arquitectura.

El sistema escolar egipcio registró dos principales modelos: El primero denominado como de las "Casas de instrucción", incluía la enseñanza elemental y comenzaba a los 6 años. Estaba dirigida por sacerdotes e incluía la enseñanza de los seis Dones de Thot", o sea, la escritura, la astronomía, la religión, la música, el lenguaje y la higiene, abarca todos los sectores populares. Esta instrucción se imparte en templos en, en los pórticos de los mismos y a veces en las calles.

La "Escuela de los Escriba", tenía un programa de enseñanza de mayor nivel, comprendía, además de los "Seis Dones" la enseñanza de tres tipos de escritura.

El no letrado era considerado como una bestia de carga, es decir, un esclavo.

La escuela era llamada casa de instrucción; el programa de estudios abarcaba: religión, ciencias, matemáticas, arquitectura, urbanidad, lectura, escritura, cálculo, natación y gimnasia. En ellas se enseñaba escritura de carácter inexpresivo y dogmático, dibujo, contabilidad, redacción literaria y geometría práctica. El paso de la escuela elemental a la superior se determinaba por un examen. La educación superior era de carácter técnico y profesional.

Los maestros pertenecían generalmente a la casta de los sacerdotes, comprometidos y convencidos de su supremacía y autoridad de casta superior y la sumisión de las castas inferiores. Hasta los cuatro años se entretenían únicamente con juguetes. Desde sus primeros años iban descalzos y con la cabeza rapada. La madre le inculcaba las lecciones de religión y moral. El modo de enseñar era completamente rutinario, de memoria.

El maestro supervisaba los ejercicios rectificando errores en el dibujo y la ortografía.

EDUCACIÓN EN EL MUNDO HEBREO

Su libro sagrado es el talmut. La educación se daba en un principio dentro del seno familiar. La escuela elemental fue una institución tardía. Su método de

enseñanza se basaba en la repetición y la revisión. La escuela se organizaba en tres clases; en todas ellas existía el ideal teocrático.

EDUCACIÓN EN LA ANTIGUA GRECIA

La diferenciación que se realiza en ésta con respecto a las demás culturas, es para resaltar la enseñanza encíclica, propio de este aporte.

En la civilización de la antigua Grecia se distinguen cuatro modelos o paideias ("educación" o "formación", a su vez país, "niño") educativas:

La Arcaica, entre los siglos VIII y VI a.C. , la Espartana y la Ateniense, que centran el Periodo Clásico, del siglo VI al IV a.C., y La Enkikliospaideia helenística que se sitúa en el mundo helenístico creado por Alejandro Magno.

Paidea Arcaica:En Los albores del primer milenio a.C. Homero y Hesíodo crean la que servirá de inspiración a modelos posteriores. Homero, en sus obras, crea el ideal perfecto de la educación, que establece la armonía entre la educación física, corporal, y la educación espiritual -intelectual y moral del alma-Esta areté (conjunto de cualidades cívicas, morales e intelectuales),se basa en la imitación "mimesis" del paradigma de los dioses y héroes, en la disciplina y dominio del cuerpo mediante la gimnasia. solamente al alcance de los mejores y libres. En la areté física, la gimnástica cultiva el cuerpo mediante la práctica deportiva, los ejercicios físicos y el manejo de las armas, sin olvidar la dimensión técnica, techné, de la formación, el aprendizaje de un oficio, la aplicación práctica de los conceptos y virtudes transmitidos por la enseñanza.

La areté espiritual incluye la formación cultural y moral. La música, la lengua griega.

El saber hablar y debatir, vivir en comunidad, conforman el aprendizaje intelectual que debe completarse con la enseñanza moral de las virtudes: la piedad o el temor a los dioses, el respeto a los demás, la nobleza, el orgullo y la bondad, el valor y práctica constante del esfuerzo, de la superación y del triunfo, virtudes que tendrán un premio: el honor, pero una formación acabada incluía también las artes de la oratoria, la música y —eventualmente— la filosofía, importantes para la modelación del espíritu humano.

Hesíodo, democratiza esta concepción y aporta el concepto de justicia como derecho, ley que crea la comunidad de ciudadanos.

En la antigua polis de Esparta la educación pretendía formar a los ciudadanos en las destrezas de la guerra y en la participación en la vida civil y política de la ciudad. El ideal de hombre a formar se basaba en la obediencia, la disciplina, la templanza, la sobriedad, la austeridad en la vida cotidiana y la resistencia al dolor y al sufrimiento .Disciplinar el alma y el cuerpo, desarrollar un sentimiento de honor, una especie de orgullo de casta social y de patria, que se manifestaba en conductas llenas de lealtad y fidelidad mutua, de respeto y veneración a los ancianos.

La crianza, física y moral, hasta los siete años de edad estaba a cargo de la madre; cuando, niños y niñas, cumplían los siete años y hasta los treinta, el Estado asumía su educación. Se consideraba que los hijos no eran propiedad de sus padres, sino de la polis, de la comunidad. La escuela se organizaba como un cuartel militar: en el campamento (la polis), los espartanos recibían una dura formación física y militar que los preparaba para la guerra. Se completaba con una educación moral y cívica que, llegada la edad adulta, les permitía incorporarse a la vida ciudadana y política

Paideias Ateniense

Atenas representa el origen de la democracia, el esplendor de la civilización griega durante el siglo V a. C.

El modelo educativo ateniense resume aportaciones de las diversas paideias griegas. Atenas toma de Esparta el sentido comunitario que impregna la educación y la vida cotidiana de los espartanos que cumplen con agrado y obediencia sus deberes en la gestión pública de los asuntos de la polis. De la paideia jónica nace en Atenas el concepto de libertad ciudadana, de una educación cívica basada en la honestidad, la decencia y el respeto por las leyes de la polis.

En todas las instituciones educativas se pretendía formar buenos ciudadanos educados en el respeto, la protección al bien común y la comprensión de la ley, las leyes eran idénticas para todos los ciudadanos, en los cuales la gimnasia fortalecía y embellecía el cuerpo, pero que daba gran importancia a la poesía, danza y música en la purificación del alma.

Antes de acceder a esta formación superior, los niños recibían los rudimentos de lectura, escritura y cálculo en las escuelas a cargo del maestro *grammatista*.

***Enkikliospaideia* helenística**

A la pronta muerte de Alejandro Magno, sus generales se reparten sus dominios y nacen los reinos helenísticos en los que la cultura griega se convierte en referencia de civilización y refinamiento para las élites romanas. Los artistas aprenden la lengua griega, admiran la filosofía platónica y aristotélica, las escuelas cínicas y estoicas.

El modelo educativo griego, en especial de su etapa final helenística influye en Roma, Cicerón será quien adapte la paideia griega a la humanitas romana.

La *enkikliospaideia* helenística aporta una sistematización y organización de los saberes escolares. El carácter encíclico, enciclopédico de este modelo educativo se manifiesta en un plan educativo que distribuye los contenidos en varias etapas sucesivas, entre las que destaca el núcleo formativo de la adolescencia, auténtico conjunto de materias organizadas y sistematizadas con el fin de dotar al estudiante de una formación completa e integral tanto física -cuidado del cuerpo-

como intelectual y cultural, una clara aplicación de la areté homérica, la educación del cuerpo y del alma.

Desde el nacimiento hasta los 7 años de edad la crianza se realiza en el hogar. La madre, en ocasiones un aya o nodriza, o un pedagogo, enseñan al párvulo las costumbres griegas y las virtudes morales. Luego el niño recibe formación gimnástica con el objetivo de desarrollar, fortalecer y embellecer su cuerpo: practica la lucha en la palestra.

El maestro le enseña los fundamentos deportivos. La formación poética y musical se inicia con las primeras letras de la escuela elemental; adquiere los rudimentos de la lectura, la escritura y el cálculo. El canto y la música, que tienen un efecto moral, catártico, transformador del espíritu, se imparte a cargo del citarista, el niño aprende a tocar instrumentos musicales como la flauta, la cítara y la lira; la lectura y memorización de poesías de contenido moralizante y ejemplar completan la formación moral del alumno.

Una vez se entra en la adolescencia, el alumno recibe el núcleo fundamental de la formación y la cultura que le guiará durante su vida. Amplía los contenidos de la educación infantil y aporta nuevas materias de mayor complejidad. La areté espiritual se centra en una amplia y profunda formación intelectual en unas materias organizadas y estructuradas en dos grupos que, en la Edad Media cristiana, constituirán el Trivium (gramática, retórica y dialéctica) y el Cuadrivium (aritmética, astronomía, geometría y música). En la gramática se estudia un canon literario que incluye los épicos.

Practican un método didáctico que se inicia con la lectura, resumen y crítica del texto, seguidos de la exégesis o comentario del maestro, finalmente, el alumno razona su propio juicio crítico y practica ejercicios de composición literaria mediante los ejercicios de redacción. Este proceso de aprendizaje se completaba con la dialéctica que enseñaba al adolescente los métodos de razonamiento filosófico para entender y comprender el mundo.

La enseñanza continuaba en la edad adulta, destinada a la formación de profesionales como médicos y arquitectos, y en una profundización en las artes de la retórica mediante el método sofista, y la incorporación de la filosofía como saber supremo, a cargo del filósofo que aplica el método socrático.

A estos grandes aportes, se les agrega, en gran relevancia, aspectos tales como las enseñanzas de Sócrates en Grecia, con énfasis en el pensamiento lógico y la búsqueda de la verdad. El objetivo de la cultura griega era preparar a los jóvenes intelectualmente para asumir posiciones de liderazgo en las tareas del Estado y la sociedad. Por ello, en la antigua Grecia, la educación giraba en torno al desarrollo de las artes, la enseñanza de todas las ramas de la filosofía, el cultivo de la estética ideal, la promoción del entrenamiento gimnástico.

Se perfilan algunos rasgos propios de un modelo integral de educación ya que su objetivo era educar tanto el alma como el cuerpo proporcionando además una

cultura general, amplia y válida para estudios posteriores así como una formación moral.

La adquisición de la areté era el eje de la educación del joven griego para convertirse en un hombre ciudadano, prepararlos intelectualmente para asumir posiciones de liderazgo en las tareas del Estado y la sociedad.

ROMA

En cuanto a la educación romana hay que destacar que consideraba la enseñanza de la retórica y la oratoria como aspectos fundamentales y que transmitió al mundo occidental el estudio de la lengua latina, la literatura clásica, la ingeniería, el derecho, la administración y la organización del gobierno.

Así, el planteamiento educativo de Cicerón (106-43 a. C.), centrado en la formación oratoria, recogía aspectos culturales (las artes y las letras: artes liberales, derecho civil, historia, literatura y filosofía), estéticos, político-sociales, morales, incluso físicos (corporales) así como las aptitudes innatas (carácter, inteligencia, voluntad, sensibilidad,...). La educación romana, después de un período inicial en el que se siguieron las viejas tradiciones religiosas y culturales, se decantó por el uso de profesores griegos para la juventud, tanto en Roma como en Atenas.

La educación romana transmitió al mundo occidental el estudio de la lengua latina, la literatura clásica, la ingeniería, el derecho, la administración y la organización del gobierno. Muchas escuelas monásticas así como municipales y catedráticas se fundaron durante los primeros siglos de la influencia cristiana.

APORTES DE OTRAS CULTURAS A LA EDUCACION

Los sistemas de educación en los países occidentales se basaban en la tradición religiosa de los judíos y del cristianismo.

Entre el siglo VII y el XI la presencia de los musulmanes en la península Ibérica hizo de Córdoba, un destacado centro para el estudio de la filosofía, la cultura clásica, las ciencias y las matemáticas.

Persia y Arabia desde el siglo VI al IX tuvieron instituciones de investigación y para el estudio de las ciencias y el lenguaje. Durante la edad media las ideas del escolasticismo se impusieron en el ámbito educativo de Europa occidental. El escolasticismo utilizaba la lógica para reconciliar la teología cristiana con los conceptos filosóficos de Aristóteles.

Para este tiempo se abrieron varias universidades en Italia, España y otros países, con estudiantes que viajaban libremente de una institución a otra. Las universidades del norte como las de París, Oxford y Cambridge, eran administradas por los profesores: mientras que las del sur, como la de Italia y Alcalá de España, lo eran por los estudiantes. La educación medieval también

desarrollo la forma de aprendizaje a través del trabajo o servicio propio. Sin embargo, la educación era un privilegio de las clases superiores y la mayor parte de los miembros de las clases bajas no tenían acceso a la misma.

En el desarrollo de la educación superior durante la edad media los musulmanes y los judíos desempeñaron un papel crucial, pues no sólo promovieron la educación dentro de sus propias comunidades, sino que intervinieron también como intermediarios del pensamiento y la ciencia de la antigua Grecia a los estudiosos europeos.

En el Renacimiento se extendió el estudio de las matemáticas y los clásicos y se introdujeron temas como las ciencias, la historia, la geografía, la música y la formación física. Durante este período se dio una gran importancia a la cultura clásica griega y romana enseñada en las escuelas de gramática latina, que, originadas en la Edad Media, llegaron a ser el modelo de la enseñanza secundaria en Europa hasta el inicio del siglo XX. De esta época datan las primeras universidades americanas fundadas en Santo Domingo (1.538), en México y Lima (1.551).

La influencia del protestantismo

Las iglesias protestantes surgidas de la Reforma promovida por Martín Lutero en el inicio del siglo XVI establecieron escuelas en las que se enseñaba a leer, escribir, nociones básicas de aritmética, el catecismo en un grado elemental y cultura clásica, hebreo, matemáticas y ciencias, en lo que podríamos denominar enseñanza secundaria.

El control de la educación es asumida por el gobierno.

La influencia de la iglesia católica

Los católicos siguieron las ideas educativas del Renacimiento en las escuelas que ya dirigían o que promocionaron como respuesta a la creciente influencia del protestantismo, dentro del espíritu de la Contrarreforma.

Los jesuitas, como se conoce a los miembros de la congregación, promovieron un sistema de escuelas que ha tenido un papel preponderante en el desarrollo de la educación católica en muchos países desde el siglo XVI. Es el aporte más marcado en la educación tradicional, en Colombia se dio en gran manera tal vez por el proceso de inculturación dado por los conquistadores tras tantos años de sometimiento y que a pesar de ello, perduran en muchas prácticas educativas actuales. A partir de ello se desarrolla la Pedagogía Eclesiástica, principalmente la de los Jesuitas, fundada por Ignacio de Loyola y que más tarde, en 1.832, sus esencialidades son retomadas para llegar a convertirse en el antecedente de mayor influencia en la pedagogía tradicional.



La pedagogía eclesiástica tiene como centro la disciplina, de manera férrea e indiscutible, que persigue, en última instancia, afianzar cada vez más el poder del Papa, en un intento de fortalecer la Iglesia ya amenazada por la Reforma Protestante.

Se puede decir que la pedagogía tradicional, como práctica pedagógica ya ampliamente extendida alcanza su mayor grado de esplendor, convirtiéndose entonces en la primera institución social del estado nacionalista que le concede a la escuela el valor insustituible de ser la primera institución social, responsabilizada con la educación de todas las capas sociales.

Desarrollo de la ciencia en el siglo XVII

El siglo XVII fue un período de rápido progreso de muchas ciencias y de creación de instituciones que apoyaban el desarrollo del conocimiento científico. La creación de estas y otras organizaciones facilitó el intercambio de ideas y de información científica y cultural entre los estudiosos de los diferentes países de Europa. Nuevos temas científicos se incorporaron en los estudios de las universidades y de las escuelas secundarias.

Tal vez, el más destacado educador del siglo XVII fuera Jan Komensky, obispo protestante de Moravia, más conocido por el nombre latino de Comenio. Su labor en el campo de la educación motivó que recibiera invitaciones para enseñar por toda Europa. Su objetivo educativo podría resumirse en "enseñar a través de todas las cosas a todos los hombres", postura que se conoce como pansofía.

Rusia - siglo XVIII

Durante el siglo XVIII se estableció el sistema escolar en Rusia; en Rusia empezó la educación formal. Durante el mismo período se introdujo el método monitorial de enseñanza, por el que cientos de personas podían aprender con un profesor y la ayuda de alumnos monitores o asistentes. Los dos planes abrieron la posibilidad de la educación de masas.

El teórico educativo más relevante del siglo XVIII fue Jean-Jaques Rousseau. Su influencia fue considerable tanto en Europa como en otros continentes. Entre sus propuestas concretas estaba la de enseñar a leer a una edad posterior y el estudio de la naturaleza y de la sociedad por observación directa. Sus propuestas radicales sólo eran aplicables a los niños, las niñas debían recibir una educación convencional.

El siglo XIX y la aparición de los sistemas nacionales de escolarización

El siglo XIX fue el período en que los sistemas nacionales de escolarización se organizaron en el Reino Unido, en Francia, en Alemania, en Italia, España y otros países europeos. Las nuevas naciones independientes de América Latina, especialmente Argentina y Uruguay, miraron a Europa y a Estados

Unidos buscando modelos para sus escuelas. Japón que había abandonado su tradicional aislamiento e intentaba occidentalizar sus instituciones, tomó las experiencias de varios países europeos y de Estados Unidos como modelo para el establecimiento del sistema escolar y necesidades de la sociedad o en los preceptos de la religión.

Estados Unidos ejerció una gran influencia en los sistemas educativos de los países de América Latina. El siglo XX ha estado marcado por la expansión de los sistemas educativos de las naciones industrializadas de Asia y África. LA educación básica obligatoria es hoy universitario moderno.

El más influyente seguidor de Rousseau fue el educador suizo Johann Pestalozzi, cuyas ideas y prácticas ejercieron gran influencia en las escuelas de todo el continente. Su principal objetivo era adaptar el método de enseñanza al desarrollo natural del niño. Para lograr este propósito consideraba el desarrollo armonioso de todas las facultades del educando (cabeza, corazón y manos).

El siglo XX: la educación centrada en la infancia

A comienzos del siglo XX la actividad educativa se vio muy influenciada por los escritos de la feminista y educadora sueca Ellen Key. Su libro *El siglo de los niños* (1.900) fue traducido a varias lenguas e inspiró a los educadores progresistas en muchos países. La educación progresista era un sistema de enseñanza basado en las necesidades y en las potencialidades del niño más que en las prácticamente universal, pero la realidad indica que un amplio número de niños (quizá el 50% de los que están en edad escolar en todo el mundo) no acuden a la escuela.

La pedagogía como movimiento histórico, nace en la segunda mitad del siglo XIX. Reconoce serios antecedentes hasta el siglo XVIII, pero se afirma y cobra fuerza en el siglo XX, particularmente después de la primera Guerra Mundial. Sin embargo, la pedagogía general, combinada con la historia, tiene entre sus misiones la de intentar un esquema que haga las veces de brújula para orientar a los educadores en el laberinto de los sistemas y técnicas pedagógicas que surcan nuestra época.

El pensamiento pedagógico puede decirse que comenzó su desarrollo desde los propios albores de la humanidad. El si mismo no es más que una consecuencia de su devenir histórico, en correspondencia con la necesidad del ser humano de transmitir con eficiencia y eficacia a sus congéneres las experiencias adquiridas y la información obtenida en su enfrentamiento cotidiano con su medio natural y social.

Las ideas pedagógicas abogan en ese momento crucial de la historia del ser humano como ente social por la separación en lo que respecta a la formación intelectual y el desarrollo de las habilidades y las capacidades que habrían de lograrse en aquellos hombres en que sus tareas principales no fueran las de pensar, sino las requeridas para el esfuerzo físico productivo, tales ideas

pedagógicas debían insistir lo suficiente para lograra en la práctica que la mayoría o la totalidad de la "gran masa laboriosa" aceptara esa condición de desigualdad. Con estas concepciones es que surgen las denominadas escuelas para la enseñanza de los conocimientos que se poseían hasta ese momento para el uso exclusivo de las clases sociales selectas, asignándoseles a las clases explotadas, como única salida de sobre vivencia, el papel protagónico de la realización del trabajo físico.

Tales concepciones e ideas pedagógicas, conjuntamente con las cualidades que deben poseer tanto el alumno como el maestro, aparecen en manuscritos muy antiguos de China, la India y Egipto.

Es a partir de este momento en que surge la concepción de la escuela como la institución básica, primaria e insustituible, que educa al hombre para la lucha consciente por alcanzar los objetivos que persigue el Estado, lo que determina que la Pedagogía Tradicional adquiriera un verdadero e importante carácter de Tendencia Pedagógica, en cuyo modelo estructural los objetivos se presentan de manera tan solo descriptiva y declarativa más dirigidos a la tarea que el profesor debe realizar que a las acciones que el alumno debe ejecutar sin establecimiento o especificación de las habilidades que se deben desarrollar en los educandos, otorgándoles a éstos últimos el papel de entes pasivos en el procesode enseñanza al cual se le exige la memorización de la información a él transmitida, llevándolo a reflejar la realidad objetiva como algo de quienes aprenden.

Educación Waldorf

El currículo de una escuela Waldorf puede verse como un espiral ascendente con prolongadas clases cada día y bloques de estudio que enfocan un tema durante varias semanas.

A medida que los estudiantes maduran, se enfrentan con nuevos niveles de experiencia con cada materia. Es como si cada año se asomaran a una ventana de la espiral ascendente enfocando al mundo a través de la lente de una materia en particular. Mediante el currículo en espiral con una lección principal, los profesores preparan el camino para una integración gradual, vertical, que profundiza y ensancha la experiencia de cada materia y, al mismo tiempo, la mantiene en sincronía con las demás facetas del conocimiento.

Todos los estudiantes participan de todas las materias básicas independientemente de sus aptitudes especiales. El propósito de estudiar una materia no es convertir al estudiante en un matemático, historiador o biólogo profesional, sino despertar y educar aquellos talentos que todo ser humano necesita. Naturalmente, un estudiante tiene mayores aptitudes para las matemáticas y otro para las ciencias o para historia, pero el matemático necesita de las ciencias naturales y el historiador necesita de las matemáticas y de la ciencia humanística.

La elección de una vocación está librada a la decisión del adulto, pero la educación temprana que uno recibe debiera proveerle de una paleta de experiencias de donde cada cual pueda elegir los colores particulares que le permiten sus intereses, aptitudes y circunstancias y expectativas personales.

Si la espiral ascendente del currículo ofrece, año tras año, una "integración vertical", una igualmente importante "integración horizontal" permite que los estudiantes encaren la totalidad de sus aptitudes en cada etapa de su desarrollo. Las artes y habilidades prácticas juegan un papel fundamental en el proceso de educación a lo largo de los grados. No se les considera como lujos sino una parte esencial para el crecimiento y desarrollo humano.

Enseñanza de las letras: Cuando los niños aprenden las letras, para ellos no representan nada concreto. Este proceso de aprendizaje es complejo, arduo, por ese motivo, se facilita el conocimiento con imágenes. Por ejemplo: Si hablamos del fonema "m", en un primer momento, se introducirán cuentos relacionados con el fonema, se crearán canciones, se introducirán imágenes de montañas, donde el dibujo, progresivamente, se transforme en "m".

De similar forma aparecen las letras restantes, por ejemplo: el dragón se convierte en "d", la torre se transforma en una "t", un sendero en "s", etc.

Las vocales se forman a través de gestos que expresan con todo el cuerpo. Estos movimientos quedan interiorizados en un signo. Por su procedencia, consonantes y vocales se diferencian, al integrarlos como "fonemas del mundo" y "fonemas del alma".

Paulatinamente, la escritura se va haciendo un lugar y le precede la lectura. Durante el 1º grado se introducen todas las letras y los niños leen solamente lo que ellos mismos escriben y producen.

La lectura se aprende por medio de historias, fábulas, dibujos, letras, lenguaje y escritura. La lectura se complementa con relatos del maestro; se estimula a escuchar, con todo el sentido de la palabra, a vivenciar con todo su cuerpo y recreando lo leído.

Los educadores Waldorf creen que el ser humano no es sólo un cerebro, sino un ser que tiene corazón, brazos y piernas; un ser con voluntad y sentimientos, además de intelecto. Para asegurar que la educación no produzca individuos parciales, lisiados en su personalidad y salud emocional, estos aspectos menos conscientes de nuestra naturaleza humana deben ser ejercitados, alimentados y guiados constantemente. Aquí las artes y habilidades prácticas hacen su contribución esencial, educando no solamente el corazón y la mano sino también, y de manera muy eficaz, el cerebro.

Cuando el currículo de Waldorf se completa exitosamente, todo el ser humano, la cabeza, el corazón y las manos, han sido verdaderamente educados.

El caso Finlandia

Existe un gran interés en los países occidentales, y en especial en EEUU, por las razones del éxito del modelo educativo finlandés, especialmente después de los buenos resultados de sus estudiantes en la prueba PISA (Program for International Student Assessment) de la OCDE que evalúa las competencias en lectura, matemáticas y ciencia de jóvenes de 15 años de todo el mundo (los resultados de 2009, como los de años anteriores, colocan a Finlandia en las primeras posiciones mientras EEUU o España aparecen en puestos intermedios). Este interés está convirtiendo a Finlandia, sus escuelas y sus instituciones en lugares de peregrinación para todos aquellos interesados en la transformación de los sistemas educativos.

El problema con que se encuentran los que buscan en Finlandia soluciones es que su sistema se basa en elementos estratégicos totalmente contrarios a los que se han utilizado en las políticas de reforma educativa de la mayor parte de países occidentales, lo que suele provocar perplejidad y cierta incapacidad para aprender de esta experiencia. Así, en Finlandia la competencia (entre estudiantes y entre centros), la evaluación y la búsqueda de la excelencia (o la calidad) han sido, de algún modo, desterradas de su sistema educativo. Por otra parte no se concentran en las competencias consideradas básicas y "fuertes" (como matemáticas y lengua) y dedican mucho tiempo a actividades de aprendizaje activo individual y en equipo basadas en "hacer".

Por otra parte, en Finlandia se cuida especialmente la educación no universitaria, y en particular los primeros años de vida escolar. Los profesores cuentan con una elevada reputación social, excelentes condiciones laborales y una gran responsabilidad (lo que provoca un elevado grado de involucración y un alto esfuerzo en su propia formación). Por último el sistema es público en su práctica totalidad, de modo que dicho de otro modo no se ha externalizado la gestión de un ámbito que se considera clave en el desarrollo socio-económico.

Pasi Sahlberg, director del Center for International Mobility del Ministerio de Educación finlandés ha publicado en 2011 (Teachers College Press) el libro *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?*, donde documenta y analiza en profundidad estos aspectos de la educación de su país. Tanto este autor como otros aclaran que el caso finlandés no puede entenderse como una receta cerrada a seguir y cada país debe diseñar sus políticas a partir de sus propias condiciones (por ejemplo, la educación pública finlandesa es consecuencia de su historia política).

Allá, al norte del norte, donde el invierno tiene apenas seis horas de luz mortecina, el 95% de los alumnos continúa estudiando tras la Enseñanza Obligatoria, en Bachillerato o FP.

En la evaluación internacional PISA, Finlandia está abonada al podio. El reciente liderazgo de Shanghai la ha desplazado al bronce, pero se mantiene como campeona de Occidente

Con la discreción de su pequeñez y su latitud extrema, sin Harvard ni Oxford, Finlandia, un país poblado por bosques y nieve primero y cinco millones de habitantes después, se ha erigido como potencia educativa. Su excelencia está en la educación básica. Y pública. Y mixta. Y gratuita: incluido el material escolar y la comida, hasta las mismas puertas de la Universidad. El Estado también financia las actividades extraescolares matutinas y vespertinas. Su enseñanza privada queda en un residual 4% y los resultados finlandeses de PISA son similares en colegios públicos y privados.

Sabemos que las evaluaciones no son tan veraces a la hora de medir resultados académicos, y que por tanto, PISA no dice toda la verdad, es una vara de medir, útil para comparar y que ha ayudado a algunos países, como Alemania, a mejorar mucho.

Diferencia entre un país desarrollado y un país subdesarrollado

La diferencia de desarrollo entre países se deben a múltiples causas, no únicamente a las de tipo económico. Esas causas tienen a la vez un origen interno como externo.

No todos los Estados tienen el mismo grado de organización social, ni similares estructuras productivas, ni parecidos recursos financieros, ni modos de vida equiparables. En la actualidad, dos realidades contrastan bruscamente: la de los países desarrollados y la de los países subdesarrollados o en desarrollo. El 80% de la población mundial vive en este segundo grupo.

Esta realidad la determina grandemente, el factor educativo. Los países desarrollados tienen mucha educación ya que están obligados a estudiar hasta los 16 años. En los países subdesarrollados muy pocos llegan a escolarizarse y desde muy pequeños ya los ponen a trabajar. La mayoría de veces los ponen a trabajar en cosas de precisión. En los países desarrollados trabajan alrededor de 8 horas diarias con días de fiesta. En cambio, en los países subdesarrollados, pueden llegar a trabajar de 11 a 14 horas bajo el sol y sin ningún día de fiesta.

Es algo ampliamente aceptado que el capital humano (principalmente el que se consigue mediante la educación) es crucial para el progreso económico. Un incremento en el número de personas bien formadas implica un mayor nivel de productividad en el trabajo y una mayor capacidad para absorber los avances tecnológicos que se producen en los países desarrollados. Los gobiernos deben tener esto presente cuando trabajan sus planificaciones académicas si desean mejorar la competitividad y productividad de sus economías. Y esto es especialmente cierto para el caso español, suponiendo que se deseara afrontar

con garantías el horizonte futuro una vez despejadas las consecuencias de la presente crisis.

En 2010, la población mundial mayor de 15 años tenía una media de 7,8 años de escolarización, con un crecimiento continuado desde los 3,2 años en 1950 hasta los 5,3 años en 1980. El crecimiento promedio de los años de escolarización en los países con elevados ingresos entre 1950 y 2010 fue de 6,2 a 11 años. Y de de 2,1 a 7,1 en los países de bajos ingresos. De esta forma, en 2010 la brecha entre los países ricos y los pobres en el número de años de escolarización permaneció en 4 años, pero con un nivel en los logros educativos equivalente al que tenían los países desarrollados a finales de 1960.

Las tasas de retorno positivo sobre un año adicional de escolarización promedio oscilan entre el 5 y el 12%. Además, las tasas de retorno productivo de la educación varían en función de las regiones. Las de los países avanzados y las economías asiáticas emergentes son las más elevadas (13,3%), pero en América Latina y África Subsahariana son las más bajas (6,5%).

Los resultados confirman también que las tasas de retorno de la escolarización varían en función de los niveles de educación: prácticamente cero en los niveles de primaria, 10% en secundaria y 17,9% en los titulados universitarios. Los resultados implican que, en promedio, la diferencia de salario entre una persona con formación primaria y otra de secundaria es del 77%, pero del 240% con respecto a un titulado universitario.

Actualmente todos los países enfrentan un reto inaplazable: mejorar la calidad de sus sistemas educativos. Los resultados entre los países participantes fueron muy disímiles pero algunos de ellos se destacaron porque el grueso de los estudiantes evaluados se ubicaron muy por encima del promedio general, demostrando las marcadas diferencias existentes en la calidad de los sistemas educativos.

La excelencia en educación es una meta que pueden alcanzar los países a costos razonables, que el aprendizaje de calidad puede no solo ser equitativo sino posible para la mayoría de estudiantes e Instituciones Educativas y como las políticas y las prácticas de los países pueden ayudar a que los estudiantes aprendan mejor, los docentes enseñen mejor y las escuelas operen más efectivamente; además, plantean que cada país puede recorrer ese camino a su manera, pero respetando ciertas premisas.

La reforma educativa está en el primer lugar de la agenda de casi todos los países del mundo. Sin embargo, pese a aumentos masivos en el gasto (el año pasado, los gobiernos de todo el mundo destinaron US\$2 billones a educación) y a ambiciosos intentos de reforma, el desempeño de muchos sistemas educativos apenas si ha mejorado en décadas. Esto es aún más sorprendente por las grandes diferencias existentes en la calidad de la educación. Por ejemplo, en evaluaciones internacionales, menos del uno por ciento de los niños de África y Medio Oriente alcanzan un desempeño igual o superior al del promedio de

Singapur. Esto no es consecuencia exclusiva del nivel de inversión. Singapur, uno de los países con mejor desempeño del mundo, gasta menos en educación primaria que 27 de los 30 países de la OCDE.

Cambiar lo que sucede en los corazones y las mentes de millones de niños – misión principal de cualquier sistema educativo – no es tarea simple. El hecho indiscutible es que algunos tienen éxito y otros no.

Existen muchas y diferentes formas de mejorar un sistema educativo, pero la complejidad de esta tarea y la falta de certeza sobre sus resultados se reflejan claramente en el debate internacional respecto a cómo hacerlo de la mejor manera. Para saber por qué algunas Instituciones Educativas tienen éxito y otras no, teniendo en cuenta veinticinco sistemas educativos de todo el mundo, incluidos diez de los de mejor desempeño, y analizando qué tienen en común estos sistemas de alto desempeño y cuáles son las herramientas que emplean para mejorar los resultados de sus estudiantes, los resultados relevaron en importancia tres aspectos: conseguir las personas más idóneas para ejercer la docencia, desarrollarlas hasta convertirlas en maestros efectivos, y garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor educación posible a todos los niños.

Tanto Corea del Sur como Singapur demuestran que un sistema educativo puede pasar, de un bajo a un alto desempeño, en pocas décadas. Este logro es aún más destacable porque en general toma mucho tiempo evidenciar los efectos de una reforma (los resultados de las pruebas de los estudiantes al momento de graduarse de la escuela secundaria, dependen en gran medida de la calidad de la educación primaria recibida por estos diez años antes; situación a la vez, estrechamente ligada, con la calidad de las personas que ingresaron, algún tiempo antes, a la docencia). Boston e Inglaterra también han demostrado que se pueden alcanzar mejoras sustanciales a corto plazo, tanto en los resultados como en los factores que los impulsan (por ejemplo, el estatus de la profesión docente).

Los distintos sistemas educativos que han experimentado mejoras importantes lo lograron fundamentalmente porque generaron un sistema más eficiente en tres aspectos: consiguieron personas más talentosas que se interesaron por la docencia, los desarrollaron para que fueran mejores docentes y garantizaron que ellos se dedicaran consistentemente a todos los niños del sistema. La forma de lograrlo difiere en ciertos aspectos. El sistema educativo de Singapur se administra centralizadamente y utiliza esta particularidad para impulsar mejoras en el desempeño. En Inglaterra, las autoridades tienen menor control relativo sobre su sistema educativo que tiene características más descentralizadas, de modo que han recurrido al uso tanto de estándares, financiación y obligación de rendir cuentas, como de mecanismos de apoyo sólidos para generar las condiciones necesarias para mejorar. En otros sistemas, el poder de los sindicatos u otros actores políticos, ha incidido sobre el ritmo y la trayectoria de la reforma, aunque quizá no en su dirección final.

Llevar a la práctica estos tres aspectos a menudo requiere una reforma más amplia del sistema educativo. Las reformas educativas rara vez tienen éxito sin un liderazgo efectivo, tanto a nivel del sistema como a nivel de cada Institución Educativa. No existe una Institución Educativa que haya podido cambiar la trayectoria de los logros de sus estudiantes sin contar con un liderazgo fuerte, ni un sistema educativo que se haya transformado sin contar con un liderazgo sostenido, comprometido y talentoso. Por lo tanto, podría ser un requisito para mejorar, cambiar el gobierno o la gestión de un sistema, aun cuando las reformas no necesariamente, lleven por sí mismas, a mejorar. Igualmente, los sistemas carentes de financiamiento equitativo, dan como resultado que las escuelas más pobres tengan poca oportunidad de alcanzar un buen desempeño; si bien el mero cambio de la estructura de financiamiento no conduce necesariamente a mejorar. La naturaleza del currículo es fundamental, aunque si no se cuenta con un sistema efectivo para cumplirlo, cualquier cambio en el contenido de los cursos o en los objetivos de aprendizaje, tendrá poco impacto sobre los resultados.

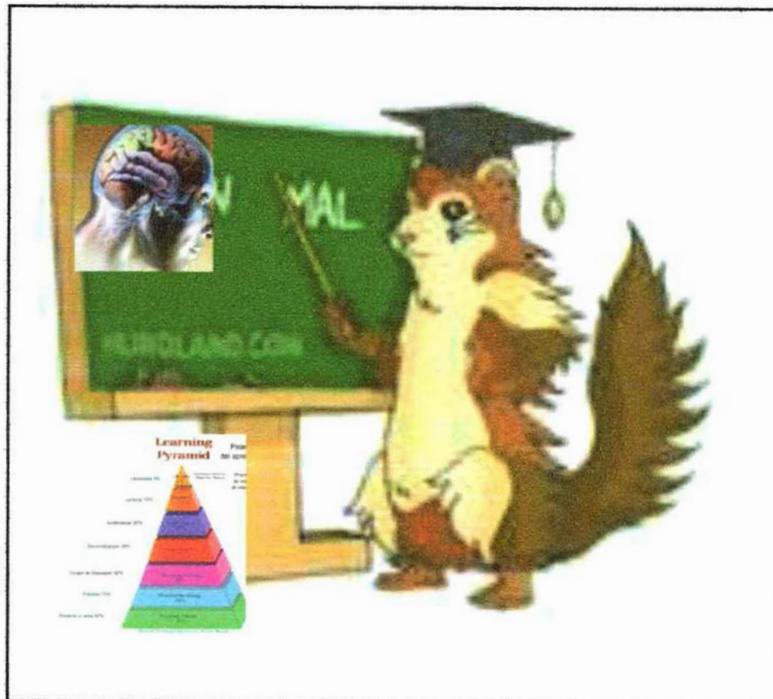
Los sistemas educativos tomados como referencia demuestran que lograr mejorías sustanciales en los resultados es a la vez un desafío y una posibilidad. Los caminos seguidos en el pasado por varios sistemas educativos, y los caminos que otros sistemas deberán seguir en el futuro para alcanzar desempeños similares, inevitablemente, son muy distintos.

El contexto, la cultura, las políticas y la gobernabilidad determinarán tanto el punto de partida como el curso a seguir por los líderes de estos sistemas. Además se debe partir de cuatro principios guía: la calidad de un sistema educativo no será superior a la calidad de sus docentes, la única manera de mejorar los resultados es mejorando la docencia a partir de la investigabilidad, lograr para todos los estudiantes muy buenos resultados sólo es posible si se ponen en práctica mecanismos que aseguren que las escuelas brinden a todos los niños educación de alta calidad, y por último, en el discentedeben ser desarrolladas y potenciadas las Habilidades para la vida, o habilidades sicosociales que le permitan desarrollar ciudadanía y persona: integralidad.

El buen ciudadano debe representar una fuerza que ayude a levantar el espíritu de la sociedad. Importa pues desarrollar en él la máxima capacidad física, intelectual y moral. Es indispensable prepararlo técnicamente para hacer eficaz su rendimiento... formar un hombre recto y útil -fin primordial de todo intento educativo- será siempre algo más que dotar a ese ser de un determinado acervo de conocimiento. Sin una idea viril y generosa de la vida, sin disciplinas espirituales, sin voluntad organizada, no puede llegar a conquistar su más alto sentido la función de educar.

Agustín Nieto Caballero

El Aprendizaje



EL APRENDIZAJE

Este capítulo pretende contribuir a la Cultura Pedagógica, en momentos en los cuales el objeto de estudio se encuentra maleado por algunos conceptos y ambigüedades que distorsionan y diluyen el resultado o producto de la pheresis, techné y poihetiqué aristotélicas.

Se hace necesario que el enseñante posea los conocimientos que le permitan desenvolverse al ritmo y compás de los constantes y dinámicos cambios del mundo de hoy, la era de la tecnología y de la interactividad. Sobre él recae la direccionalidad del proceso educativo, es la ecuanimidad de unas leyes que no lo son tanto y, por añadidura, es quien da coherencia a unas incongruentes políticas públicas, basadas éstas más en números, estadísticas, logísticas, infraestructura o cobertura que en formación o calidad. Por otro lado el marasmo áulico, la denominación medieval de asignaturas; y poca atractiva cotidianidad escolar; la misma escuela tradicional de siempre bajo la careta multicolor de modelos pedagógicos que no se practican; evaluaciones sin sentido de unos no menos incoherentes contenidos. Paralelamente a estos, la esquiva atención del discente...

La clave de la educación es aprender a aprender, proceso orquestado mecánica y velozmente en el cerebro que requiere una determinada autoconciencia, pero sobretodo necesita del poder motivacional del individuo. La palabra "aprendizaje" es un término muy amplio que abarca fases distintas de un mismo y complejo proceso. El aprendizaje humano consiste en adquirir, procesar, comprender y, finalmente, aplicar una información que nos ha sido «enseñada», es decir, cuando aprendemos nos adaptamos a las exigencias que los contextos nos demandan. El cerebro y los neurotransmisores

El cerebro consta de varios miles de millones neuronas interconectadas miles de veces entre ellas mismas. Las neuronas tienen tres componentes principales:

Las dendritas: Son las ramas que crean la red. Fibras nerviosas que transmiten señales eléctricas al cuerpo de la célula.

El cuerpo de la célula: Es la zona que realiza la suma de esas señales eléctricas que entran a la neurona.

El axón: Es una fibra larga que lleva la señal desde el cuerpo de la célula hacia otras neuronas.

El punto de contacto entre un axón de una célula y una dendrita de otra célula es llamado sinápsis.

La clave de la educación es aprender a aprender, y esto requiere cierta autoconciencia. Durante el proceso aprendizaje el cerebro realiza dos funciones: memorizar la información y predecir cuando esa información será necesitada más tarde. La predicción es una parte importante del aprendizaje porque nos permite juzgar si lo que hemos estudiado es suficiente o si necesitamos revisarlo. Las personas que hacen una mejor predicción son mejores aprendiendo y mejores estudiantes. Algunas personas saben intuitivamente cómo juzgar su propia memoria pero otros tienen que aprender también esta capacidad.

El cerebro tiene una función extremadamente compleja en el desarrollo de la persona y todos los datos que llegan a él se clasifican y archivan de modo que siempre estén disponibles. En esto consiste el aprendizaje: de disponer de conocimientos y diversos recursos que sirven como plataforma para alcanzar nuestros objetivos. El resultado de procesos cognitivos individuales se asimilan e interiorizan en nuevas informaciones (hechos, conceptos, procedimientos, valores), se construyen nuevas representaciones mentales significativas y funcionales (conocimientos), que luego se pueden aplicar en situaciones diferentes a los contextos donde se aprendieron.

La definición del proceso de Aprendizaje no es fácil; existen gran cantidad de conceptos, tantos como teorías que lo explican. Para entender los estilos de aprendizaje se deben explorar los diferentes modelos y teorías existentes que subyacen en ellos y que lo enfocan desde ángulos distintos. Sin embargo, se puede decir de forma ecléctica, que el aprendizaje es un proceso volitivo, es una disposición, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia. Esta disposición es la que verdaderamente define y encierra el sentido del proceso académico, la valoración inconsciente y rápida que realiza mentalmente el individuo, esto es, sopesar en un juicio particular la pertinencia y utilidad de los contenidos que debe asumir. También es la actitud individual ante un proceso en el que marcha paralelamente, sin ánimo de entenderlo ni mucho menos abordarlo, puesto que no lo dimensiona como parte de él y como escaños que debe superar en su formación; además de negarse con ello a la contemplación de su identidad personal y cultural.

Aprendizaje implica operaciones cognitivas como: memorización, conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y valoración; su ejercicio moldea y cambia la estructura física del cerebro, propiciando así la variabilidad entre los individuos. Se da como resultado de la interacción compleja y continua entre tres sistemas: el sistema afectivo, el sistema cognitivo y el sistema expresivo, relacionado con las áreas de función ejecutiva, articulación de lenguaje.

Si el sistema afectivo evalúa el estímulo o situación como significativa, entran en juego las áreas cognitivas, encargándose de procesar la información y contrastarla con el conocimiento previo, a partir de procesos complejos de percepción, memoria, análisis, síntesis, inducción, deducción, abducción y analogía entre

otros, procesos que dan lugar a la asimilación de la nueva información. Seguidamente, y a partir de la ejercitación de lo comprendido en escenarios hipotéticos o experienciales, el sistema expresivo apropia las implicaciones prácticas de estas nuevas estructuras mentales, dando lugar a un desempeño manifiesto en la comunicación o en el comportamiento con respecto a lo recién asimilado, cuando la nueva comprensión de la realidad y el sentido que el ser humano le da a esta, le posibilita actuar de manera diferente y adaptativa frente a esta.

Para aprender necesitamos de cuatro factores fundamentales: inteligencia (capacidades cognitivas para construir los nuevos conocimientos), conocimientos previos (información que el individuo tiene almacenada en su memoria), experiencia (“saber aprender”, ya que el aprendizaje requiere determinadas técnicas básicas tales como: técnicas de comprensión, conceptuales, repetitivas y exploratorias). y motivación.

La motivación es el “querer aprender”, resulta fundamental que el estudiante tenga el deseo de aprender. Aunque la motivación se encuentra limitada por la personalidad y fuerza de voluntad de cada persona. Bloom considera 6 objetivos cognitivos básicos: conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y valorar.

Así mismo, dentro de los factores terminantes dentro de la práctica pedagógica, Rosenthal y Jacobson estudian el efecto Pigmalión desde la perspectiva de la teoría de la profecía autorrealizada. Este efecto es uno de los factores que influye mucho en la motivación de los estudiantes en el aula. En apariencia es magia, pero no lo es: los docentes se formulan expectativas respecto al desempeño y comportamiento de sus estudiantes en determinada clase y los tratan de acuerdo a las expectativas que tengan sobre ellos. Sin darse cuenta pueden proporcionar más atención a aquellos que a su parecer consideren con más capacidades y pueden darles también más tiempo de asesoría. Estos estudiantes que reciben tratamiento diferente reaccionan también de manera distinta lo cual termina confirmando la teoría del profesor cumpliendo así con sus expectativas porque suelen ser los que dan respuestas acertadas con mayor frecuencia. Este proceso dado en forma continua conseguirá mejores resultados en las pruebas finales.

El aprendizaje siempre implica una recepción de datos, que supone un reconocimiento y una elaboración semántico-sintáctica de los elementos del mensaje (palabras, iconos, sonido) donde cada sistema simbólico exige la puesta en juego actividades mentales distintas: los textos activan las competencias lingüísticas, las imágenes las competencias perceptivas y espaciales, etc.

La comprensión de la información recibida por parte del estudiante que, a partir de sus conocimientos anteriores, sus habilidades cognitivas y sus intereses, organizan y transforman la información recibida para elaborar conocimientos.

Una retención a largo plazo de esta información y de los conocimientos asociados que se hayan elaborado.

La transferencia del conocimiento a nuevas situaciones para resolver con su concurso las preguntas y problemas que se planteen.

En la generalidad, los estudiantes no aprenden porque carecen de motivación y por ello no estudian, pero otras veces no están motivados precisamente porque soslayan arbitrariamente los contenidos planteados.

Otra causa podría ser por estrategias de aprendizaje inadecuadas o simplemente por ausencia de estas, aquí la desmotivación es por no poder aprender, circunstancias que les impiden experimentar la sensación de "saber que se sabe aprender" (de gran poder motivador).

Por otra parte, la memorización (de conceptos, modelos de problemas...), discentes que solamente utilizan estrategias de memorización, en vez de intentar comprender la información y elaborar conocimiento, buscar relaciones entre los conceptos y con otros conocimientos anteriores, aplicar los nuevos conocimientos a situaciones prácticas...

El acto comunicativo y su ejercicio también determina el proceso enseñanza-aprendizaje. Según la teoría de Berstein sobre los códigos, éstos tienen especial preeminencia en la vida escolar. Berstein considera que el manejo de la lengua se convierte en factor fundamental de los altos índices de fracaso escolar sobretodo en los grupos sociales menos favorecidos. La escuela como instrumento de socialización desempeña un papel de control importante en los estudiantes, les transmite valores y usos lingüísticos dominantes por lo cual aquellos que tienen un trasfondo sociocultural y lingüístico diferente no encajan, entran en conflicto y posiblemente sufrirán más dificultades que aquellos que entran en el estándar.

El rendimiento escolar adquiere mucho dramatismo como uno de los factores responsables de un rendimiento escolar pobre: exposición escasa al código (sociolingüístico) escolar, desajuste lingüístico entre la casa y la escuela, estatus socioeconómico, actitudes de las mayorías ante las minorías y viceversa y las actitudes hacia los códigos en cualquier contexto comunicativo. Muchos analistas además de Berstein (Díaz, 1986; Jiménez, 1989; Rodríguez Illera, 1989; Holland, 1979 y Mockus, 1994) consideran que las actitudes negativas hacia formas no estándar de comunicación son más preponderantes a la hora de determinar los resultados lingüísticos que las propias diferencias lingüísticas.

El punto de partida se basa en que las diferencias entre códigos sociolingüísticos se pueden relacionar con la variable "clase social" y esta relación se caracteriza en términos de uso lingüístico, los códigos lingüísticos más expresados en términos de variación dialectal que en sí mismos.

Los códigos elaborados y restringidos resultan de los sistemas sociales; un código particular pueden generar un número indeterminado de códigos socio-lingüísticos. Esta concepción de Bernstein se conocen como "teoría del déficit"; no se puede interpretar con la idea de que las personas menos favorecidas por su entorno social manejan una lengua más pobre sino que estas personas sufren una

deprivación sociocultural que los conduce a pobres resultados en los contextos social y educativo

Un hablante oyente real desarrolla el lenguaje en el contexto de una unidad lingüística como es la comunidad o comunidades lingüísticas en las cuales participa con fines comunicativos en sus diferentes contextos comunicativos: el hogar, la familia, los amigos, el barrio, la escuela, el lugar de trabajo, etc.

El hogar es la primera comunidad lingüística. En este contexto comunicativo, los niños logran avances monumentales en el dominio de la lengua con la que se identifica su grupo familiar. Sin embargo, cuando el niño llega a la escuela encuentra un contexto comunicativo muy diferente del de su hogar, especialmente en tres aspectos: en los sistemas de comunicación privilegiados, en la naturaleza de los referentes comunicativos y en el tipo de relación afectiva y actitudinal que se establece entre los participantes en la interacción comunicativa.

Esta transición entre el hogar y la escuela parece, así, generar multitud de situaciones traumáticas y la actividad escolar puede hacerse muy difícil para los educandos. Esta situación puede hacerse particularmente más difícil para las personas de sectores populares. Esta dificultad se podría explicar al investigar no sólo la naturaleza de los principios y variables del ámbito social que regulan los comportamientos lingüísticos, sino también al caracterizar la brecha entre el ámbito extraescolar y el escolar en términos de una deprivación sociocultural con consecuencias socioeducativas más o menos severas, dependiendo del estrato social de origen de un sujeto afectado. Como es de rigor investigativo, las anteriores dimensiones del problema deben investigarse con ceñimiento a una teoría general (de lenguaje, social o sociolingüística) en la que un cuerpo básico de conceptos ya existe o, en su defecto, debe adaptarse, incorporarse o definirse con referencia específica al problema planteado.

Aunque algunos consideran que estas teorías de Bernstein difícilmente son aplicables fuera de su contexto, para nuestro trabajo tienen relevancia como relevantes de una situación que podría presentarse fácilmente en el contexto colombiano, dada la diversidad de registros que se manejan en nuestro país en cada región. Cabría preguntarse entonces si estos conceptos de código elaborado y restringido son válidos en un contexto como el colombiano tan rico en diversidad lingüística y si los sujetos de clases menos favorecidas presentan alguna desventaja al enfrentarse al sistema escolar lo cual podría explicar en gran medida el fracaso que enfrentan éstos si se les compara con otros sujetos más cercanos a los códigos estándar de la lengua

El estudio de los códigos, tanto restringidos como elaborados, supone la descripción de unas reglas y principios que los enmarcan.

Los códigos, entonces, propenderían por una regulación del proceso de comunicación que se ubicaría en estructuras sociales diferentes. Los códigos presentan a su vez, un orden de significación que está entre lo universalista y lo particularista y ambos funcionan de forma inversa dentro del código, esto es, el

código elaborado es universalista, en tanto hace alusión a significados generales, pero es particularista mientras su alcance esté restringido a cierto grupo social. El código restringido es universalista ya que su apropiación es de fácil acceso y es particularista cuando su significación atiende sólo a fines locales.

Ya que el código establece una relación especial tanto en el grupo social como en la división social del trabajo caben entonces varios interrogantes sobre si estas posiciones son reconocidas o implícitas y de paso al análisis sobre si el acceso a los códigos elaborados en la escuela posibilita o entorpece el éxito o el fracaso escolar. Teniendo en cuenta estos planteamientos de Bernstein, el niño ingresa a la escuela lleva consigo el influjo de un código que simboliza su identidad social. Existe la gran oportunidad de que la escuela posibilite un proceso de adquisición del código elaborado, el niño acceda a un proceso de continuo desarrollo. Por otro surge el interrogante de que suceda lo contrario y el niño entre en un choque frontal entre el código restringido que trae de su experiencia anterior a la escuela y el ámbito escolar que sólo da importancia a códigos elaborados por fuera del alcance del niño y entonces las consecuencias en su aprendizaje serán muy diferentes llevándolo fácilmente al fracaso escolar.

Para Bernstein “la escuela orienta al niño hacia una estructura de significados diferentes que no están muchas veces en correspondencia con el orden de los significados que informan la cultura del contexto primario del niño”. Esto quiere decir que la significación que busca la escuela no es significativa para el niño; de este modo aparece la diferenciación de significados en tanto los hay dependientes del contexto e independientes del mismo. Los primeros son particularistas e implícitos y los segundos son universalistas y explícitos.

Así, el código finalmente es definido como: “un principio regulativo tácitamente adquirido que selecciona e integra los significados relevantes, la forma de realización y los contextos evocadores.

Es por ello que los códigos, a diferencia de las variantes de habla, se refieren a reglas que orientan los significados que nombran la cultura. El código, por lo tanto, controla la especialización y distribución de los diferentes órdenes de significados y los contextos en los cuales se realiza. Esta idea está fundamentada en que la comunicación que se da entre los sujetos está cruzada o traspasada por la posición que se tiene en la estructura social. Así, al hablar, lo hacemos desde algún lugar y este lugar es de dominador o de dominado; obviamente esta posición está en función de las relaciones de poder.

Teniendo en cuenta lo anterior, los Códigos Sociolingüísticos adquieren especial significación cuando se examina en el ámbito escolar. Nuestra escuela no puede estar incomunicada de la sociedad en la cual está inmersa. Sin embargo, esta incomunicación podría ser una constante en el medio colombiano y, si esto fuera así, cada vez se ahondaría más la brecha entre los linderos escolares y la comunidad extraescolar. Esto puede deberse, en parte, a las aceleradas transformaciones sociales en Colombia, un país donde las formas de interacción y

comunicación en estas las “subculturas” de la sociedad son cada vez más diferentes.

La puesta en marcha de éste engranaje que conforma el aprendizaje es de carácter volitivo, es decir, voluntario; que es precisamente lo que lo hace esquivo para algunos, ya que se necesita el interés por parte del estudiante, voluntad de comprensión, lo que presupone una falencia marcada en los jóvenes hoy que se sienten con el juicio que procura la ignorancia o la temeridad, de soslayar lo que consideran de poca importancia, “relleno”, o simplemente, fuera de sus intereses. El poco interés de algunos, reposa en el bajo auto concepto o la escasa valoración de sí mismos como personas, lo cual les lleva a creer que no son capaces de generar ideas, acciones emprendedoras, cambios esenciales, marcar diferencias...

Durante las actividades que plantean los procesos de aprendizaje, los *estudiantes* realizan múltiples operaciones cognitivas que contribuyen a lograr el desarrollo de sus estructuras mentales y de sus esquemas de conocimiento, ya que los verdaderos aprendizajes promueven la evolución de sus estructuras cognitivas; entre ellas se destacan las siguientes:

HABILIDADES	PROCESOS
Receptivas	Percibir, Observar, Leer, Identificar
Retentivas	Memorizar, Recordar (recuperar, evocar)
Reflexivas	Analizar, Sintetizar, Comparar, Relacionar, Ordenar, Clasificar, Calcular, Aplicar procedimientos, Comprender, Conceptualizar, Interpretar, Inferir, Planificar, Elaborar hipótesis, Resolver problemas, Criticar, Evaluar
Creativas	Extrapolar, Transferir, Predecir-Imaginar, Crear
Expresivas simbólicas	Representar (textual, gráfico, oral...), Comunicar, Usar lenguajes (oral, escrito, plástico, musical)
Expresivas prácticas	Aplicar - Usar herramientas

Para lograr el desarrollo de estas operaciones en el joven, es necesario utilizar las estrategias, poniendo en juego la didáctica, herramientas para potenciar la mente, y de alguna manera lograr que el proceso educativo le signifique. Para esta significancia es determinante actualizar los contenidos de la práctica pedagógica, conjugar la *pertinencia* de los contenidos (esto debería incluir un cambio en la denominación de algunas áreas, que “caen mal” porque suenan mal, pasadas de moda); ello implica *la contemplación* de su campo sociolingüístico. El maestro dialogizante, orientador en la investigabilidad y experto en procurar las *tácticas* que potencien el ejercicio mental:

HABILIDADES	APLICACIÓN
Organización Semántica	Bases de datos, Redes Semánticas, como son los Diagramas de flujo, las redes visuales, líneas de tiempo, mapas conceptuales, telarañas, matrices, mapa de ideas.
Interpretación de información modelado dinámico	Herramientas de Visualización. Hojas de cálculo, sistemas de modelado, creación de micromundos, navegar en sistemas expertos
construcción de conocimientos	hipermedia, multimedia.
comunicación-colaboración	Chat, Boletines electrónicos, grupos de discusión, correo electrónico, Videoconferencia, Listas de Correo, blogs, Wikis.

Actividades memorísticas, reproductivas: pretenden la memorización y el recuerdo de una información determinada. Por ejemplo:

Memorizar una definición, un hecho, un poema, un texto, etc

Identificar elementos en un conjunto, señalar un río en un mapa, etc.

Recordar (sin exigencia de comprender) un poema, una efemérides, etc.

Aplicar mecánicamente fórmulas y reglas para la resolución de problemas típicos.

Actividades comprensivas: pretenden la construcción o la reconstrucción del significado de la información con la que se trabaja. Por ejemplo:

Resumir, interpretar, generalizar...; requieren comprender una información previa y reconstruirla.

Explorar, comparar, organizar, clasificar datos...; exigen situar la información con la que se trabaja en el marco general de su ámbito de conocimiento, y realizar una reconstrucción global de la información de partida.

Planificar, opinar, argumentar, aplicar a nuevas situaciones, construir, crear...; exigen construir nuevos significados, construir nueva información

Actualmente, frente a la racionalización que supone un saber establecido y estático se contraponen la racionalidad, que supone una revisión del conocimiento a partir del análisis crítico, debate, la argumentación...

Dentro de la tipología de los tipos de aprendizaje, el que se conjuga medianamente entre los escolares de hoy, con la pretensión de ser suficiente, es el aprendizaje receptivo, aquel en el que el sujeto sólo necesita comprender el contenido para poder reproducirlo, pero no descubre nada.

El discente de hoy poco se preocupa por memorizar, o poner en práctica el aprendizaje repetitivo. Este se produce cuando el alumno memoriza contenidos sin comprenderlos o relacionarlos con sus conocimientos previos, no encuentra significado a los contenidos estudiados.

Hoy por hoy, se debe fomentar un aprendizaje significativo ya que es el aprendizaje en el cual el sujeto relaciona sus conocimientos previos con los nuevos dotándolos así de coherencia respecto a sus estructuras cognitivas. Es determinante hoy este concepto de sumarle a un aprendizaje básico, estructuras cada vez más complejas que constituirán un conocimiento, que al encontrar el ensimismamiento o reflexión en el mismo, obtendremos un *metaconocimiento*.

Por metacognición entendemos el conocimiento y manejo de los diferentes procesos de aprendizaje, es una alternativa muy a la mano de los docentes, pues esto supone que en el trabajo de aula se podrían integrar dichos procesos para mejorar el aprendizaje y correspondiente reformulación del currículo acorde a las necesidades de nuestros estudiantes, partiendo de sus habilidades, destrezas, competencias, el manejo conciente de emociones personales e interpersonales, la utilización de los procesos cerebrales y su objetivación en el desarrollo de la palabra como instrumento de cambios en el individuo.

En definitiva, uno de los grandes males de la generación del presente es el soslayar impunemente el aprendizaje en su coyuntural y casi nada, desarrollo integral del ser. Y la práctica docente falla en obviar la importancia de la didáctica como metodología en la motivación para el aprendizaje sin la práctica para la aplicación y consecuente aprehensión de los contenidos.

ESTILOS DE APRENDIZAJE

Luego de la implementación de la Reforma Curricular de la Educación Básica en nuestro país, se han ido manifestando muchas inquietudes de sus actores sociales quienes sostienen que este intento por mejorar la calidad del sistema educativo tiene algunas falencias, pues permanentemente reclaman que el proceso de aprendizaje actual todavía no permite al estudiantado desarrollar habilidades, destrezas y competencias en pro de la innovación y la creatividad de bienes y servicios acordes a la celeridad de un mundo globalizado como el actual.

El *estilo* es la manera particular en que una persona piensa, siente, aprende, enseña, conversa o se comporta, que expresan el carácter único e irrepetible de su personalidad, producto, además de las condiciones del contexto, la naturaleza específica, las experiencias de su vida escolar; entre otros factores.

El estilo de aprendizaje parte de las diferencias individuales y es el conjunto de características psicológicas que suelen expresarse conjuntamente cuando una persona debe enfrentar una situación de aprendizaje; en otras palabras, las distintas maneras en que un individuo puede aprender, pretende dar pistas sobre las estrategias didácticas y refuerzos que son más adecuados para el niño. No hay estilos puros, del mismo modo que no hay estilos de personalidad puros: todas las personas utilizan diversos estilos de aprendizaje, aunque uno de ellos suele ser el predominante. Desde el enfoque holístico que contempla a la educación como un proceso desarrollador, que potencia el desarrollo personal del estudiante a partir de vivencias previas y compartirlos en sus zonas de desarrollo real y potencial; asumir la personalidad como la resultante de lo cognitivo y lo afectivo; y enfatizar en los procesos de autoconocimiento y autovaloración personal, como vías para la autoeducación, para la participación plena de los sujetos en su aprendizaje, potenciar su autonomía. Todo lo anterior ratifica la necesidad de redefinir la concepción de los elementos integradores de los *Curricula*, así como también los criterios que lo cualifiquen como pertinente, incorporándole la dimensión socio-afectiva. El aprendizaje parte siempre de la recepción de algún tipo de información.

La diferenciación que se hace de los Estilos de Aprendizaje son útiles para entender la facilidad i dificultad del discente, tomados para el seleccionamiento de grupos y particularizar estrategias y herramientas de aprendizaje, los convierten en un sofisma de distracción; ya que un sujeto no puede orientarse y prepararse bajo sus individualidades, cuanto menos en el mundo cambiante globalizado y multicultural en el que se vivencia hoy.

Una manera posible para entender las teorías es el siguiente modelo:

Los estilos de aprendizaje no se pueden emplear como herramienta para clasificar a los estudiantes en categorías cerradas e inflexibles. Personas con estilos de aprendizaje similares utilizan éste para desarrollarse en áreas distintas e individuos con estilos diferentes pueden desarrollarse en la misma área con el



mismo éxito. Esto se determina desde las circunstancias particulares de cada individuo desde su gestación, crianza, estímulos, motivaciones, bagaje cultural, etc.

Una de las teorías más apasionantes y mejor fundadas de las aparecidas en los últimos años es la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Gardner define la inteligencia como el conjunto de capacidades que nos permite resolver problemas o fabricar productos valiosos en nuestra cultura. Gardner define 8 grandes tipos de capacidades o inteligencias, según el contexto de producción (la inteligencia lingüística, la inteligencia lógico-matemática, la inteligencia corporal kinestésica, la inteligencia musical, la inteligencia espacial, la inteligencia naturalista, la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal).

Todos desarrollamos las ocho inteligencias, pero cada una de ellas en distinto grado. Aunque parte de la base común de que no todos aprendemos de la misma manera, Gardner rechaza el concepto de estilos de aprendizaje y dice que la manera de aprender del mismo individuo puede variar de una inteligencia a otra, de tal forma que un individuo puede tener, por ejemplo, una percepción holística en la inteligencia lógico - matemática y secuencial cuando trabaja con la inteligencia musical.

Gardner entiende (y rechaza) la noción de los estilos de aprendizaje como algo fijo e inmutable para cada individuo. Pero si entendemos el estilo de aprendizaje como las tendencias globales de un individuo a la hora de aprender y si partimos de la base de que esas tendencias globales no son algo fijo e inmutable, sino que están en continua evolución, vemos que no hay contraposición real entre la teoría de las inteligencias múltiples y las teorías sobre los estilos de aprendizaje.

La teoría de las inteligencias múltiples se centra en la producción por parte del individuo en una área y no en otras.

En los años 90, un antiguo estudiante de Bloom, Lorin Anderson, revisó la Taxonomía de su maestro y publicó, en el año 2001, la Taxonomía Revisada de Bloom. Uno de los aspectos clave de esta revisión es el uso de verbos en lugar de sustantivos para cada categoría y el otro, el cambio de la secuencia de éstas dentro de la taxonomía. A continuación se presentan en orden ascendente, de inferior a superior.

Cada una de las categorías o elementos taxonómicos tiene un número de verbos clave, asociados a ella.

Es así como clasifica las Habilidades de Pensamiento de Orden Inferior (LOTS):

Recordar, Reconocer, listar, describir, identificar, recuperar, denominar, localizar, encontrar.

Entender, Interpretar, resumir, inferir, parafrasear, clasificar, comparar, explicar, ejemplificar.

Aplicar, Implementar, desempeñar, usar, ejecutar.

Analizar, Comparar, organizar, deconstruir, atribuir, delinear, encontrar, estructurar, integrar.

Evaluar, Revisar, formular hipótesis, criticar, experimentar, juzgar, probar, detectar, monitorear.

Crear, Diseñar, construir, planear, producir, idear, trazar, elaborar.

Y por tanto, las Habilidades de Pensamiento de Orden Superior (HOTS):

Otro elemento a destacar es que Anderson y Krathwohl consideraron la creatividad como superior a la evaluación dentro del dominio cognitivo.

Estas fueron ordenadas y resaltando la importancia del trabajo colaborativo. La colaboración puede asumir varias formas y el valor de ésta puede variar enormemente. Con frecuencia, esto es independiente del mecanismo que se usa para colaborar. Además, para las personas la colaboración no es parte integral de su proceso de aprendizaje, puesto que no tienen que colaborar para aprender, pero con frecuencia su aprendizaje se refuerza al hacerlo. La colaboración es una habilidad del Siglo XXI de importancia creciente y se utiliza a todo lo largo del proceso de aprendizaje. En algunos momentos es un elemento de la Taxonomía de Bloom y en otros es simplemente un mecanismo que puede usarse para facilitar Pensamiento de Orden Superior y el aprendizaje.

La Colaboración no es una habilidad del Siglo XXI, es esencial en el Siglo XXI

En una reciente entrada publicada en el blog oficial de Google, esta empresa identificó las siguientes habilidades o cualidades clave para los empleados del Siglo XXI:

La publicación de UNESCO "Los cuatro pilares de la Educación, Aprender: La Educación encierra un tesoro", la colaboración es elemento clave de cada uno de los cuatro pilares:

- Aprender a conocer
- Aprender a hacer
- Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás
- Aprender a ser

Existe un vasto conjunto de herramientas de colaboración: wikis, blogs de aula, herramientas colaborativas para documentos, redes sociales, sistemas de administración del aprendizaje, etc.

El conocimiento constituye la base de su ciclo de aprendizaje. Según la Pirámide del Aprendizaje, el contenido o el concepto entregado sin ningún contexto u otra actividad de apoyo tienen una tasa de retención muy baja.

HABILIDADES DE PENSAMIENTO

Las habilidades de pensamiento son fundamentales y, una vez se adquieren, permanecerán toda la vida. La educación de la era Industrial se enfocó en las Habilidades del Pensamiento de Orden Inferior. En la taxonomía de Bloom éstas están relacionadas con aspectos como recordar y comprender. La pedagogía y la enseñanza del Siglo XXI están enfocadas en jalonar a los estudiantes de las Habilidades del Pensamiento de Orden Inferior (LOTS) hacia las Habilidades de Pensamiento de Orden Superior (HOTS).

El Docente del Siglo XXI jalonar el aprendizaje de los estudiantes, es el orientador que propicia el encuentro con el conocimiento, por lo que debe ser reflexivo y práctico; éste forma construyendo sobre la base de recordar conocimiento y comprenderlo para llevarlos a usar y aplicar habilidades; a analizar y evaluar procesos, resultados y consecuencias y a elaborar, crear e innovar.

Del anterior constructo deberán emerger entonces, un conjunto de reconceptualizaciones y reflexiones acerca del trasegar didáctico-pedagógico. Pensar la verdadera práctica docente en la creatividad, dialogicidad e investigabilidad. La función del maestro será entonces disparar las potencialidades de sus estudiantes a través de la puesta en marcha de tácticas, estrategias y demás acciones pedagógicas que apunten al desarrollo de los niveles de pensamiento ponderados en su humanidad, particularidades, investigación y trabajo colaborativo en una zona de desarrollo próximo ZDP (Vygotsky). Ante todo, comprender que el niño pequeño está en una fase en la que lo más importante es su desarrollo físico: sus ritmos metabólicos, la maduración de los sentidos de percepción, su dominio del cuerpo y el espacio.

Todos debéis trabajar por el bien inestimable de la Unión: los pueblos obedeciendo al actual gobierno para libertarse de la anarquía; los ministros del santuario dirigiendo sus oraciones al cielo; y los militares empleando su espada en defender las garantías sociales.
Simón José Antonio de la Santísima Trinidad Bolívar y Palacios Ponte y Blanco

Paradigmas y Modelos Pedagógicos



El modelo pedagógico es un sistema formal que busca interrelacionar los agentes básicos de la comunidad educativa con el conocimiento científico para conservarlo, innovarlo, producirlo o recrearlo dentro de un contexto social, histórico, geográfico y culturalmente determinado. La comunidad educativa básica, para el caso de los modelos pedagógicos, la constituyen el docente y el discente quienes disponen de un proceso académico para acceder al conocimiento con el propósito de crearlo o conservarlo, el cual será utilizado en la transformación del hombre, en principio, y de la sociedad, luego. Dentro de la comunidad educativa se generan unas relaciones interpersonales y otras con respecto al conocimiento que sirven para definir los distintos modelos pedagógicos, para darle coherencia a todo este proceso es necesario que se soporte con teorías provenientes de otras disciplinas como la: filosofía, psicología, antropología y sociología. Para comprender los modelos pedagógicos y conocer los principios en los que se sustentan, es preciso considerar los elementos macro que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje: los estudiantes, los docentes, la realidad y el conocimiento. Cada sociedad, en múltiples procesos históricos y culturales, ha conjugado estos cuatro elementos según sus necesidades y exigencias, otorgándoles diferente valor y jerarquía. Son estos ordenamientos los que han originado los distintos modelos pedagógicos, que se presentan, dentro de un marco teórico conceptual que los sustenta y confiere legitimidad. Es posible hablar de 3 grandes modelos pedagógicos, los cuales corresponden a las exigencias sociales, económicas y políticas de sociedades particulares: el Modelo Tradicional; el Modelo Activista y el Modelo Histórico - Cultural. En la actualidad, estos tres modelos todavía coexisten; los dos primeros descontextualizados con respecto a las exigencias, necesidades y desafíos que el siglo XXI plantea a las jóvenes generaciones; en tanto que el tercero que cuenta con una propuesta pedagógica acorde a la época actual, intenta abrirse espacio en las concepciones y prácticas tradición.

MODELOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES

Entendemos por modelo, todo lo que representa un molde o un parámetro a seguir: en este aparte particularmente, son los aportes teórico-conceptuales que involucran a la educación, generalmente de otros países.

Por Pedagogía entenderemos que es la ciencia que estudia la práctica educativa.

Existe en nuestra América una larga tradición que configura los elementos principales de lo que podríamos llamar una pedagogía latinoamericana. En esta pedagogía reconocemos tres motivos centrales que la definen. Primero la educación como instrumento de liberación política y social. Segundo, la formación integral del ser humano como meta y contribución de la escuela a dicha liberación.

Tercero, el desarrollo de la razón o el pensamiento como tarea central de la escuela que busca promover el desarrollo humano y la liberación.

A) Modelo Pedagógico Progresista Desarrollante – L. Vigotsky & V. Davýdov)

Diseño curricular

- Enfatiza el proceso de aprendizaje (Aprendizaje por investigación) (Stenhouse)
- Se desarrolla estructura de procedimiento para la búsqueda (Competencias Praxiológicas operativas y destrezas intelectuales)
- Se enfatiza el aprendizaje por descubrimiento (Heurísticos) en vez de técnicas de instrucción
- Interacción activa de profesor – alumno en la preparación y desarrollo de la clase (Ver estrategias pedagógicas contemporáneas)
- Generación de reflexión y producción entorno a la comprensión de las estructuras profundas del pensamiento – conocimiento (Modelo Hipotético - Deductivo de las ciencias)
- Se trata de un currículo que permita superar lo rígido, lo medible y lo autoritario. Se busca comprender lo imprevisible multidimensional conjuntivo mediante trabajo compartido y autoevaluable

Evaluación

- Se entiende como la comprensión del proceso de adquisición, apropiación y utilización del conocimiento, en vez de resultados cuantificados de memorización y recepción
- La autoevaluación de alumnos y maestros es clave en el proceso de autoformación

B) Currículo para el desarrollo de habilidades del pensamiento (Eisner – Wallace)

Diseño curricular

- Se caracteriza porque no prioriza contenidos informacionales, ni saberes, ni conocimientos. Abandona los “QUE” de la enseñanza del aprendizaje
- Enfatiza la competencia central de aprender a “APREHENDER”, considerando que todos los conocimientos específicos quedan obsoletos en el corto plazo

□ Diseña proyectos educativos focalizados en las operaciones intelectuales, las destrezas cognitivas y en la comprensión e interpretación de situaciones problemas a solucionar por los estudiantes

□ En los proyectos siempre se parte del conocimiento previo y de una tradición disciplinar y cultural, y trata de la aplicación de las dinámicas del pensamiento de las ciencias (Modelo Hipotético – Deductivo y la comprensión de los procesos de ruptura, corte y demarcación Epistemológica; J. Bruner – D. Perkins – G. Bachelard – D. Ausubel

□ Ambas tendencias curriculares, se inscriben en el modelo pedagógico progresivo desarrollante, cuyo eje fundamental es el progreso de los alumnos a través de su propia experiencia de aprendizaje (Ver modelo pedagógico contemporáneo: Del enseñar al aprender) Estimulado secuencialmente hacia el desarrollo de sus estructuras cognitivas (Ver Modificabilidad estructural cognitiva, R. Feurstein) y comprensión – Producción de conceptos cada vez mas elaborados (Metaconceptos, Universales del pensamiento, Categorías)

□ Estos modelos se proponen intervenir al alumno en sus conocimientos previos (El mejor currículo es el que arranca el aprendizajes previo del estudiante, Ausubel) influyéndolos y modificándolos a través de experiencias significativas, confrontadoras, problematizadoras y practicas contextualizadas. Ambos modelos priorizan la acción del aprendizaje del estudiante donde el alumno es quien construye sus conocimientos, asimila, interioriza y utiliza los conocimientos científicos.

□ Ambos modelos curriculares, inspirados en el currículo por procesos, son modelos de cambio conceptual que afianzan en el estudiante su proceso de desarrollo; de una parte mas centrado en los contenidos y procedimientos científicos en Stenhouse, y de otra parte mas centrado en las operaciones y herramientas de pensamiento (Como pedagogía conceptual en sus inicios) y las lógicas del pensamiento en Eisner y Wallace

C) Modelo pedagógico social

□ Este modelo es inspirador de un currículo que proporciona contenidos y valores para que los alumnos se formen en y para la sociedad, ayudando para la reconstrucción social de la misma (Schubert). Se busca que el currículo promueva la resiliencia, la autorregulación y la autonomía constante. Así mismo el currículo se constituya en una herramienta en la que el profesor se desarrolla como un maestro investigador para cualificar su propia experiencia de enseñanza – aprendizaje. Esta concepción curricular busca que el quehacer de la escuela, el aprender a pensar y el desarrollo de experiencias sociales de aprendizaje,

converjan en la transformación del mundo, de la vida de los estudiantes para el bien de la comunidad y la sociedad

□ Varios modelos curriculares derivan de este modelo pedagógico social: el currículo crítico de Kemmis, el currículo de reconstrucción social de Eisner y Wallace, el currículo por investigación de Stenhouse y el currículo comprensivo de Magendzzo

□ Este modelo subordina la enseñanza y los contenidos al progreso colectivo tanto de los alumnos como del contexto socio-cultural que rodea la escuela. Tanto alumno como maestro trabajan sobre situaciones problemáticas que emergen de la misma situación natural y social. La escuela así concebida se constituye en un agente de cambio social, así por ejemplo la propuesta de Kemmis de un currículo crítico, basado en la teoría de J. Habermas, se plantea la formación del hombre en una dialéctica de teoría y práctica, capaz de interpretar el mundo subyacente, de las formas ideológicas de dominación, comprender los mecanismos de distorsión de la comunicación, de coerción y exclusión social y sea capaz de emanciparse a través del trabajo cooperativo, autoreflexivo y dinámico de alta sensibilidad social capaz de construir un proyecto de vida en comunidad. Así el currículo es una herramienta iluminadora del pensamiento para comprender la sociedad y la cultura, para problematizarla, y develar las relaciones autoritarias y dispositivos de poder y dominación que predominan en la escuela (Berstein)

□ Algunos autores relacionan la propuesta de Stenhouse de currículo por investigación en el aula con el currículo crítico como complemento de este, que descarta la concepción curricular burocrática pensada desde lo externo a la escuela y su contexto, así como el currículo como concebido como plan normativo. Se basa en el hecho de que los currículos no pueden ser homogéneos porque cada escuela, cada aula y comunidad escolar constituyen mundos diversos en contextos múltiples, de esta manera el currículo por investigación se constituye bajo la premisa de que la investigación mejora la enseñanza y el aprendizaje al relacionar el mundo de la escuela con la vida, al construir proyectos conjuntos donde interactúan estudiantes, comunidad y profesores que serán experimentados y debatidos en el aula y la escuela.

□ En esta línea del modelo pedagógico social, A. Magendzzo, propone un currículo comprensivo – problematizador como aquel que traduce formas y estrategias para enfrentar la propia vida. Currículo que piensa la cultura como una diversidad antropológica y plural, que forma para el proceso de búsqueda de valoración, de negociación y de comprensión entre cultura universal de la cotidianidad.

Modelos Pedagógicos En Colombia en el Siglo XX

Es muy difícil caracterizar detalladamente la historia de la Educación en Colombia en el siglo sin tener en cuenta los modelos pedagógicos. Estos modelos pedagógicos provienen del continente europeo o de Estados Unidos y han sido impuestos por los gobiernos de turno sin que medie ningún tipo de análisis crítico o contextual, descubrir la filosofía subyacente en cada uno de ellos y menos con la participación del profesorado colombiano.

En el campo educativo siempre hemos ido a la zaga de las experiencias de otros países que poco o nada tienen que ver con nuestra realidad, como lo expresó Octavio Paz somos una idea europea, extranjera y gringa. Nuestros métodos, planes, diseños, currículos, sistemas de evaluación, estrategias, teoría pedagógica, etc, implementados a lo largo de los años, obedecen a influencias e imposiciones de otros países ya que hemos sido incapaces de construir currículos pertinentes a nuestro contexto y realidades; seguimos una cultura de la copia sin sentido que poco promueve la investigación y el desarrollo en el campo educativo.

Durante el siglo XX, Colombia pasó por tres momentos o etapas en su proceso educativo:

La primera mitad del siglo XX, dominada por la influencia europea en la que se siguió el modelo de la ESCUELA ACTIVA; se inició a principios de siglo hasta finales de la década de los cuarenta, con pocas variantes en los años treinta.

A partir de los años cincuenta, sesenta, setenta y ochenta se impulsa la educación superior pública y privada, así como la educación técnica a través del SENA. La educación privada se encamina hacia las ciencias humanas mientras la oficial va más hacia los educadores, las artes y oficios.

En los años 90, hace su aparición la Ley General de Educación de 1994, copia en gran parte de las experiencias de Chile. Con ella se agudiza la crisis del sistema educativo en la cual se privilegia la cobertura sobre la calidad.

Un paradigma está constituido por los supuestos teóricos generales, las leyes y técnicas para su aplicación que adoptan los miembros de una determinada comunidad científica. Los que están en un paradigma, están en una ciencia normal, que articula y desarrolla el paradigma en su intento por explicar y concordar hechos reales, tal y como se revelan a través de los resultados de la experimentación.

Paradigmas conductistas:

Origen y Fundamentos

El conductismo es una teoría basada en el positivismo, que tiene la pretensión de alcanzar un conocimiento objetivo de la ciencia humana, rechazando los "juicios de valor", como los sentimientos y las pasiones. Teóricos norteamericanos,

Watson y Skinner, entre otros se comprometieron en construir una especie de técnica del comportamiento o de ingeniería conductual, que permitiera alcanzar las conductas deseadas partiendo de los condicionamientos humanos. Antes del surgimiento del conductismo el aprendizaje era concebido como un proceso interno y era investigado a través de un método llamado "introspección" en el que se le pedía a las personas que describieran qué era lo que estaban pensando. A partir de esto surge el conductismo, como un rechazo al método de "introspección" en la que las mediciones se realizan a través de fenómenos observables.

Sus inicios se remontan a las primeras décadas del siglo XX, su fundador fué **J.B. Watson**. De acuerdo con Watson " para que la psicología lograra un estatus verdaderamente científico, tenía que olvidarse del estudio de la conciencia y los procesos mentales (procesos inobservables). Las bases del conductismo watsoniano se encuentran en las obras de autores como **Pavlov y Thorndike**.

En los años 20 el conductismo watsoniano tuvo gran aceptación, tal fue el caso de **B.F. Skinner** con el conductismo operante, cuyas ideas llegaron a convertirse en la principal corriente del conductismo.

Desde una perspectiva conductista el aprendizaje es definido como un cambio observable en el comportamiento, los procesos internos (procesos mentales superiores) son considerados irrelevantes para el estudio del aprendizaje humano ya que estos no pueden ser medibles ni observables de manera directa.

Ideas Principales:

El estudio del aprendizaje debe enfocarse en fenómenos observables y medibles. Sus fundamentos nos hablan de un aprendizaje producto de una relación "estímulo - respuesta". El pensamiento y la motivación, no pueden ser observados ni son relevantes a la investigación científica del aprendizaje. El aprendizaje únicamente ocurre cuando se observa un cambio en el comportamiento. Si no hay cambio observable no hay aprendizaje.

La asignación de calificaciones, recompensas y castigos son también aportaciones de esta teoría.

Los principios de las ideas conductistas pueden aplicarse con éxito en la adquisición de conocimientos memorísticos, que suponen niveles primarios de comprensión, como por ejemplo el aprendizaje de las capitales del mundo o las tablas de multiplicar. Sin embargo esto presenta una limitación importante: que la repetición no garantiza asimilación de la nueva conducta, sino sólo su ejecución (sabe multiplicar pero no sabe cuando debe hacerlo, se sabe las tablas de multiplicar pero no sabe resolver un problema en el que tiene que utilizar la multiplicación), esto indica que la situación aprendida no es fácilmente traspasable a otras situaciones.

También los principios conductistas pueden aplicarse eficazmente en el entrenamiento de adultos para determinados trabajos, donde la preparación "estímulo-respuesta" es útil e incluso imprescindible, por ejemplo: preparar maquinistas de tren o pilotos en una línea aérea para afrontar una situación de emergencia, en la que cual la rapidez de respuestas es una de las exigencias para el éxito y lleva consigo un adiestramiento estímulo-respuesta.

Concepto Alumno: Se ve al alumno como un sujeto cuyo desempeño y aprendizaje escolar pueden ser arreglados o rearreglados desde el exterior (la



situación instruccional, los métodos, los contenidos o insumos educativos, programación, conductas académicas, etc.).

Concepto Maestro: El trabajo del maestro consiste en desarrollar una adecuada serie de arreglos de contingencia de reforzamiento y control de estímulos para enseñar.

El conductismo no encaja totalmente en los nuevos paradigmas educativos y ha sido constantemente criticado, entre otras cosas porque percibe al aprendizaje como algo mecánico, deshumano y reduccionista, aún tiene gran vigencia en nuestra cultura y deja a nuestro arbitrio una gama de prácticas que todavía se utilizan en muchos sistemas escolares.

Paradigma Cognitivo

Los estudios de enfoque cognitivo surgen a comienzos de los años sesenta y se presentan como la teoría que ha de sustituir a las perspectivas conductistas que había dirigido hasta entonces la psicología.

Todas sus ideas fueron aportadas y enriquecidas por diferentes investigadores y teóricos, tales como: **Piaget** y la psicología genética, **Ausubel** y el aprendizaje significativo, la teoría de la **Gestalt**, **Bruner** y el aprendizaje por descubrimiento y las aportaciones de **Vygotsky**, sobre la socialización en los procesos cognitivos superiores y la importancia de la "zona de desarrollo próximo", entre otros.

Las ideas de estos autores tienen en común el haberse enfocado en una o más de las dimensiones de lo cognitivo (atención, percepción, memoria, inteligencia, lenguaje, pensamiento, etc.).

Desde los años cincuenta y hasta la década de los ochentas, sobre las bases del paradigma cognitivo se desarrollaron **diversas corrientes desarrolladas dentro de este enfoque**: el constructivismo, la propuesta socio cultural, entre otras.

En la actualidad, es difícil distinguir con claridad (debido a las múltiples influencias de otras disciplinas) donde termina el paradigma cognitivo y donde empieza otro paradigma. Porque pueden encontrarse líneas y autores con concepciones e ideas de distinto orden teórico, metodológico, etc. que integran ideas de varias tradiciones e incluso ideas de paradigmas alternativos, por ello se observan diversos matices entre ellos.

Ideas Fundamentales

La teoría cognitiva, estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje, el conocimiento preciso de algunas capacidades esenciales para el aprendizaje: la atención, la memoria y el razonamiento.

Muestra una nueva visión del ser humano: un organismo que realiza una actividad basada fundamentalmente en el procesamiento de la información, muy diferente a la visión reactiva y simplista que hasta entonces había defendido y divulgado el conductismo.

Reconoce la importancia de cómo las personas organizan, filtran, codifican, categorizan, y evalúan la información y la forma en que estas herramientas, estructuras o esquemas mentales son empleadas para acceder e interpretar la realidad.

La teoría cognitiva determina que: "aprender" constituye la síntesis de la forma y contenido recibido por las percepciones, las cuales actúan en forma relativa y personal en cada individuo, y que a su vez se encuentran influidas por sus antecedentes, actitudes y motivaciones individuales. El aprendizaje a través de una visión cognositivista es mucho más que un simple cambio observable en el comportamiento.

Resalta que la educación debería orientarse al logro de aprendizaje significativo con sentido y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje.

Concepto Alumno:

El alumno es un sujeto activo procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas; dicha competencia, a su vez, debe ser considerada y desarrollada usando nuevos aprendizajes y habilidades estratégicas.

Concepto Maestro:

El profesor parte de la idea de que un alumno activo que aprende significativamente, que puede aprender a aprender y a pensar. El docente se centra especialmente en la confección y la organización de experiencias didácticas para lograr esos fines. No debe desempeñar el papel protagónico en detrimento de la participación cognitiva de los alumnos.

Paradigma Sociocrítico

Origen y Fundamentos

La teoría crítica nace como una crítica al positivismo transformado en cientificismo. Es decir, como una crítica a la racionalidad instrumental y técnica preconizada por el positivismo y exigiendo la necesidad de una racionalidad substantiva que incluya los juicios, los valores y los intereses de la humanidad.

Fue la escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Habermas) la que desarrollo un concepto de teoría que tenía como objetivo fundamental la emancipación del hombre.

Esta perspectiva surge como respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas y pretenden superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni solo interpretativa.

El paradigma critico introduce la ideología de forma explícita de la autorreflexión crítica e los procesos del conocimiento. Tiene como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas. Sus principios son:

Conocer y comprender la realidad como praxis

Unir teoría y práctica (conocimiento, acción y valores)

Orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre

Implicar al docente a partir de la autorreflexión.

Ideas Principales:

La vivencia del conocimiento no debe ser teórica sino práctica, que debe incidir en el entorno social, tampoco es estático sino en constante evolución.

Es importante la formación del carácter y los valores del individuo desde el hábito de la reflexión y construir conocimientos desde la dialéctica: el compromiso del individuo es la transformación de la sociedad y el hombre, buscando un accionar práctico coordinado de todos los sectores sociales: "Conciencia y convicción".

Plantea su ideología de forma explícita, también es ideográfico: busca la solución de problemas particulares: su limitada concepción le impide descubrir las leyes de desarrollo social e individual del ser humano; ya que la ideología y los valores obstruyen una visión amplia del fenómeno social (general) y del educativo (particular).

Sus investigaciones (sociales-educativas) buscan transformaciones puntuales, externas (no aplica soluciones a la base).

Concepción del Alumno:

Valora la cultura de los sectores menos favorecidos y la incorpora al currículum escolar.

Obliga a examinar la calidad de la educación a los más pobres y produce la necesidad de planificar, implementar y desarrollar una educación de calidad para todos.

Se destaca el concepto de consenso cooperativo sustentado en relaciones simétricas de poder, compromiso, verdad y autenticidad de las propuestas; corrección y adecuación de las mismas en las acciones que emprende el grupo en su totalidad.

Concepción del Maestro:

Toda práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo.

Aparece la figura del currículum negociado.

El mundo de la praxis es el de la interacción cultural y social; la enseñanza y el aprendizaje son el resultado del diálogo entre profesor y alumno.

La evaluación es parte del proceso de construcción del currículum y es siempre interna, el control está siempre entre los mismos participantes mediados por la reflexión y la acción cooperativa. La evaluación es una cuestión elaborada y aceptada por docentes, autoridades y alumnos.

Paradigma Constructivista

Origen y Fundamento

El constructivismo es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Piaget (1952), Vygotsky (1978), Ausubel (1963), Bruner (1960), y aun cuando ninguno de ellos se denominó como constructivista sus ideas y propuestas claramente ilustran las ideas de esta corriente.

El constructivismo es en primer lugar una epistemología, es decir, una teoría que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano. El constructivismo asume que nada viene de nada. Es decir que conocimiento previo da nacimiento a conocimiento nuevo.

Ideas Principales

El constructivismo sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo. Una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto, como resultado podemos decir que el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias (Abbott, 1999).

El aprendizaje no es un sencillo asunto de transmisión y acumulación de conocimientos, sino "un proceso activo" por parte del alumno que ensambla, extiende, restaura e interpreta, y por lo tanto "construye" conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la información que recibe.

El constructivismo busca ayudar a los estudiantes a internalizar, reacomodar, o transformar la información nueva. Esta transformación ocurre a través de la creación de nuevos aprendizajes y esto resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas (Grennon y Brooks, 1999), que permiten enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad.

Así "el constructivismo" percibe el aprendizaje como actividad personal enmarcada en contextos funcionales, significativos y auténticos.

Concepción del Alumno y del Maestro

En este proceso de aprendizaje constructivo, el profesor cede su protagonismo al alumno quien asume el papel fundamental en su propio proceso de formación.

Es el alumno quien se convierte en el responsable de su propio aprendizaje, mediante su participación y la colaboración con sus compañeros. Para esto habrá de automatizar nuevas y útiles estructuras intelectuales que le llevarán a desempeñarse con suficiencia no sólo en su entorno social inmediato, sino en su futuro profesional.

Es el propio alumno quien habrá de lograr la transferencia de lo teórico hacia ámbitos prácticos, situados en contextos reales.

Es éste el nuevo papel del alumno, un rol imprescindible para su propia formación, un protagonismo que es imposible ceder y que le habrá de proporcionar una infinidad de herramientas significativas que habrán de ponerse a prueba en el devenir de su propio y personal futuro.

Todas estas ideas han tomado matices diferentes, podemos destacar dos de los autores más importantes que han aportado más al constructivismo: Piaget con el "constructivismo psicológico" y Vigotsky con el "constructivismo social".

Teorías Curriculares

TEORÍA TÉCNICA

TEORÍA PRÁCTICA

TEORÍA CRÍTICA

Teoría Técnica

Es una teoría explícita de elaboración del currículum, que define los problemas que se han de tratar, para luego desarrollar el sistema de conceptos que deben emplearse para determinar la relevancia de los datos obtenidos. Se lleva a cabo

en función de unos objetivos que habrán de perseguir las escuelas, y a tenor de éstos se explicitarán contenidos y medios.

Hilda Taba dice: "El currículo es, después de todo, una manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura. Un currículo es un plan para el aprendizaje". Concebido como una tarea compleja, el currículo precisa, en su realización, un cierto orden, siguiendo las siete etapas definidas por Tyler (1950):

Diagnóstico de necesidades

Formulación de objetivos

Selección de contenidos

Organización de contenidos

Selección de actividades de aprendizaje

Organización de actividades de aprendizaje

Determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo.

La orientación de una acción educativa, según estos autores, se efectúa a partir de los tres niveles de decisión:

Nivel político (fines)

Nivel de gestión educativa (metas)

Nivel de resultados (objetivos)

La metodología para producir las situaciones de aprendizaje planificadas será, por supuesto, la de 'enseñanza programada'.

Evaluar es asignar un valor a algo, juzgar. En educación, normalmente quiere decir juzgar a un estudiante, profesor o programa educativo. Los profesores emiten juicios en el proceso de evaluar los logros de sus alumnos, y una forma común del juicio es la calificación. A través del proceso de calificación el enseñante hace públicos sus juicios sobre las realizaciones académicas de sus alumnos".

Teoría Práctica

Con la teoría curricular de la Modernidad en sus esfuerzos por tratar de sobrevivir a las críticas planteadas y, ante la declinación de los modelos tecnológicos hace su aparición la concepción práctica del currículo de J.J. Schwab (1994).

Critica la visión abstracta y alejada de la realidad, este autor señala uno de los problemas trascendentales, cual es, el proceso desconectado de la realidad que vive la escuela. La teoría práctica del currículo es heredada de la visión humanista.

Schwab distingue entre discurso técnico y práctico; aquí la connotación de práctica es heredera de la tradición aristotélica: "el discurso técnico es el lenguaje apropiado al pensamiento sobre cómo actuar con vistas a llevar a término algún fin concreto. Por el contrario, el discurso práctico es el lenguaje apropiado al pensamiento sobre cómo actuar en vistas a realizar valores y metas éticas...". La esencia de su argumento es que la enseñanza, es prioritariamente una actividad 'práctica' más que 'técnica'.

Según Stenhouse, las relaciones profesor-alumno deben cimentarse en las siguientes finalidades pedagógicas:

Iniciar y desarrollar en los niños un proceso de planteamiento de preguntas

Enseñar una metodología de investigación para que los alumnos resuelvan por sí mismos sus dudas

Desarrollar la capacidad de utilizar fuentes para que los estudiantes desarrollen sus propias hipótesis y extraigan sus propias conclusiones

Establecer discusiones en clase en las que se aprenda a escuchar y a exponer los puntos de vista

Apoyar discusiones abiertas en las que no sean halladas respuestas definitivas

Que los alumnos reflexionen respecto a sus propias experiencias

Otorgar un nuevo papel al profesor para que se convierta más en un recurso que en una autoridad.

Teoría Crítica

Complementa significativamente la concepción de Schwab, las teorías del reconstruccionismo social, desde la Escuela de Frankfurt que señalan al currículo como factor de cambio social, desde: la dialéctica, la emancipación y la transformación.

La teoría educacional crítica de Henry Giroux tiene sus antecedentes en la Escuela de Frankfurt con la Teoría Crítica, tanto de sus fundadores: Horkheimer, Adorno, Marcuse, entre otros; como de la segunda generación de teóricos críticos como Habermas.

Inspirados por la teoría crítica de la comunicación, afianzando al docente como agente de cambio en la praxis transformadora.

El profesor en la concepción reconstruccionista, no sólo es conocedor y gestor del currículo sino que es producto y productor de ideología.

La crítica consiste tanto en un “habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes”.

El currículo no es una técnica, sino lo que se considera viable para hacer realidad lo formativo, porque cumple con las metas de una sociedad, que son tenidas en cuenta porque están insertas en procesos culturales. Estas reflexiones sobre el currículo deben estar ligadas a las prácticas curriculares. La reflexión no está separada, es parte de la práctica.

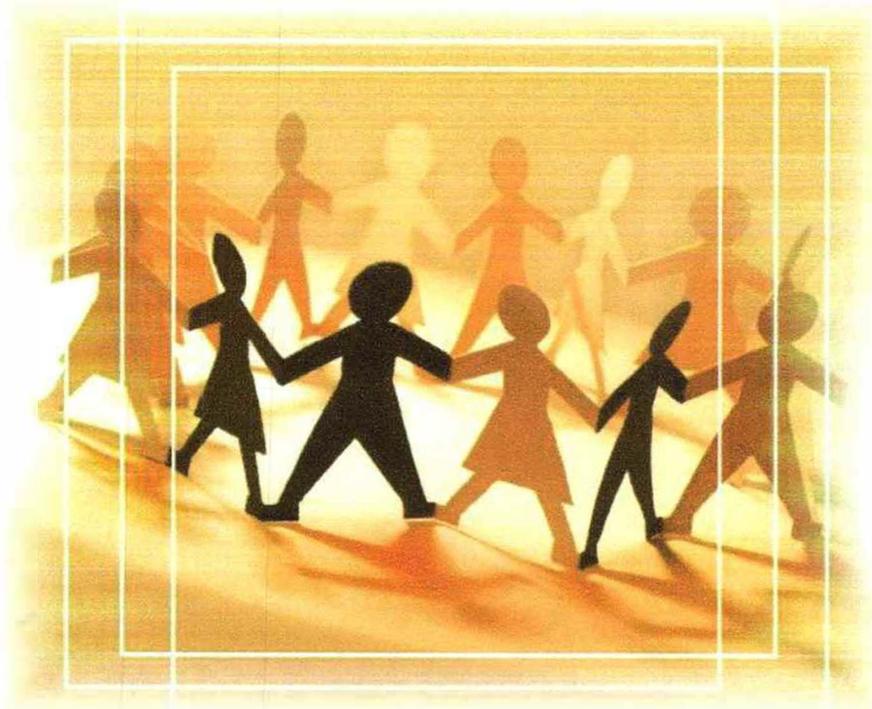
Gramsci, sin embargo, matiza algo la postura: para él existen posibilidades de que el maestro tome una postura crítica frente a la clase dominante y que desde la misma escuela contribuya a la lucha de clases.

Para Gramsci, la idea de 'poder' está basada en el concepto de hegemonía ideológica, en virtud de la cual el individuo dominado acepta conscientemente la cultura dominante, que se le presenta como propia. Desde el punto de vista de la teoría de la reproducción, la escuela no sería un instrumento de cambio social, sino de reproducción de lo establecido (visión instrumentalista). La alternativa de cambio vendría desde una destrucción de la sociedad y, por tanto, de la escuela.

Currículo es un constructo social, conpendiado por toda intensión educativa fundamentada en la cultura local y en las exigencias que demanda la gran aldea mundial, a partir del desarrollo integral del individuo y de su cultura para la planificación y proyección de su vida; y sostenibilidad y crecimiento de la región.

Margoth Isabel Menco Polanco

El Currículo



El currículum

Curriculum es una palabra latina. Es un neutro (-um), y es plural (currícula). La terminación "...ulu..." nos advierte que es un diminutivo. Procede de la palabra CURSUS, que significa carrera, curso. Por tanto, currículum vendría a significar "carrerilla", "cursillo". En Roma se hablaba del "cursushonorum", el curso, carrera o camino "de los honores", el que seguía el ciudadano que iba ocupando, por sucesivos comicios, las magistraturas republicanas, desde edil hasta cónsul. Así puede pensarse que el "cursus" de los jóvenes, era sólo un "currículum", o carrera/curso menor. Inglaterra, siempre tan conservadora en las formas, ha guardado en su tradición escolar el término currículum para designar el conjunto de materias que se enseñan/aprenden en las escuelas.

El currículum debe dar respuesta a las necesidades que demanda el entorno físico y cultural, tanto en el sentido individual, político y social: las necesidades actuales de los educandos, y más allá de lo esencial, las probables necesidades en su vida futura. Esta selección de prácticas, conocimientos y capacidades que servirán para cubrir las necesidades de alimento, cobijo, seguridad, afecto, participación social y autorrealización (Maslow).

Formar un currículum básico, así como la priorización y secuenciación, implican valoraciones nosolamente cognitivas, sino sentimentales, y en su planteamiento, escogencia y edificación debe participar toda la comunidad educativa: es la obra *maestra* de maestros e interesados. Ello deberá ser el resultado de la investigación que exige el entorno y la realidad moldeando el ideal, vislumbrando los afanes y potencialidades que debe desarrollar el individuo a formar para enfrentar su Misión y con ello lograr la realización de su proyecto de vida.

Repensar la Escuela, su esencia y su currículo, su concepción, metas y propósitos; así como optimizar la calidad de los centros de formación docente, actualizar estrategias, modernizar recursos que sustenten una ejemplar práctica docente, fundamenta en la investigabilidad permanente y una relación dialógica y ciudadanay hermenéutica con el escolar.

En el constante trasegar, allende los referentes teóricos, modelos, paradigmas, y normatividad que sustentan nuestro sistema educativo, muchas veces asincrónico con la práctica docente

El problema es de mayor trascendencia cuando se plantea un currículo básico estatal si se tiene en cuenta que al ser respuesta social, el currículo determina y decide necesidades particulares, ello lo especifica y por la misma razón no puede ser respuesta para otras realidades que plantean a su vez, otras problemáticas: en el currículum del nivel básico y obligatorio, dirigido a toda la población en edad, que los niveles voluntarios, pre- y post- obligatorios.

El currículo claramente esquematizado "aclara" el currículum oculto, no deliberado, o simplemente, el implícito o subyacente en el currículum explícito en las

prescripciones legales. Por otro lado evita que el currículum sea un instrumento de unos u otros grupos políticos o ideológicos, sobre la generación joven.

Curriculum es una palabra latina. Es un neutro (-um), y es plural (currícula). La terminación "...ulu..." nos advierte que es un diminutivo. Procede de la palabra CURSUS, que significa carrera, curso. Por tanto, currículum vendría a significar "carrerilla", "cursillo".

En la Edad Media el currículum estaba integrado por el "trivium" (tresvías, caminos, cursos), el "cuadrivium" (cuatro vías), estudios previos (Facultad de Artes) a las cuatro facultades mayores: Derecho, Cánones, Medicina y Teología. Esta estructura curricular se mantuvo en las universidades europeas hasta el siglo XVIII.

1.2. Reflexiones sobre el currículum.

En todo proceso de enseñanza/aprendizaje en la escuela se distinguen tres elementos: los alumnos, el profesor y el currículum.

El currículum consistía en el conjunto de asignaturas o plan de estudios. Se relacionaban las asignaturas, desgramadas en temas, lecciones y/o cuestiones. Se habla de "asignaturas" porque sus contenidos estaban constituidos por lo "asignado", una selección de los capítulos, los más elementales, de las distintas disciplinas científicas (formales, naturales, humanísticas...) o culturales (Filosofía, Religión, Artes...).

A lo largo de la historia de Occidente los currículos han sufrido cambios debido a los incrementos y reformulaciones en todas las ciencias, que hace imposible, ni deseable, el lema de Comenio: enseñar todo a todos. Es preciso seleccionar en las ciencias y las humanidades, aquellas porciones que vengan a cubrir necesidades individuales y sociales, que respondan a las capacidades e intereses de las personas.

La determinación del currículum está estrechamente relacionada con la estructura del sistema educativo, el currículum debe dar respuesta a las necesidades individuales y sociales: las necesidades actuales de los educandos, pero más aún, las probables necesidades de éstos cuando alcancen la vida adulta. Habrá que seleccionar de las ciencias y artes aquellos conocimientos y capacidades que servirán para cubrir las necesidades de alimento, cobijo, seguridad, afecto, participación social y autorrealización (Maslow). Pero el hombre es un animal que sabe adaptarse a medios hostiles, y, a la vez, a crearse continuamente nuevas necesidades y modas más favorables y costosas de satisfacerlas.

La selección de las porciones de las ciencias y artes que entran a formar parte del currículum básico, así como la priorización y secuenciación, implican valoraciones. Valorar, estimar, apreciar, son tareas no solamente cognitivas, sino sentimentales.

Los valores se mueven en el ámbito del "deber ser", no del "ser". El "deber ser" en cuanto tal no "es", no "existe": queremos que exista. Las ciencias son conocimientos sobre "seres", no sobre "deberes". Ese campo sólo es posible en la

especulación filosófica o en las religiones, como explicaciones del puesto del hombre en el universo, en la Historia y frente al Autor.

¿Es que las ciencias no hacen valoraciones? Sí, pero no de carácter ético, sino sólo técnico. Y el hombre no sólo se relaciona con otros semejantes, como con el resto del universo para satisfacer sus necesidades.

De los valores, del orden o escala de valores, dependerán los criterios y principios de relación de los contenidos del currículo básico. No hay un currículum básico universal, definitivo, inmutable, aunque existen inmensas zonas de permanencia y coincidencia, ya que la: civilización judeo-greco-cristiana u occidental, se ha extendido por toda la Ecumene, marginando las civilizaciones pre-científicas

Durante las últimas tres décadas, la problemática del currículum ha inspirado una enorme producción difícil de abarcar así como una amplia gama de teorizaciones. Lo que preocupa inicialmente de la teoría del currículum es, tal como señala Domingo Contreras, mostrar cual es el conjunto de decisiones globales que deben tomarse junto a su fundamento para organizar una propuesta de enseñanza consistente y realizable. Así, algunos de los problemas que se analizan son:

1. Transmisión de contenidos vs. experiencia formativa: el currículum como prescripción de lo que debe enseñarse o lo que los alumnos han de aprender.
2. Legitimidad y responsabilidad de las decisiones: qué y quienes deben aprender, quiénes participan en las decisiones
3. Intención vs. Práctica: el currículum real no es idéntico al prescripto
4. Características del currículum: puede ser un programa específico o su delimitación estar dada por el proceso de desarrollo, puede estar armado en base a principios generales, a contenidos o incluir estrategias... etc.

Las diversas respuestas a estos interrogantes, conforman el complejo campo del currículum. Como señala Kemmis, uno de los elementos importantes en la reconstrucción de la teoría social en general ha sido la relación entre la teoría la práctica sociales. Esto también se vió reflejado en la educación respecto a la teoría y la práctica educativa. Siempre ha habido una preocupación por la adecuación entre lo que las teorías describen o explican sobre la práctica y por la medida en que la práctica lleva a cabo la teoría. Pero éste problema, se ha planteado de un modo nuevo que no contempla en primer término las funciones de la teoría como fuente de prescripciones para la práctica o que la práctica sea considerada primariamente como fuente para las teorías.



Teoría →→ Práctica vs. Práctica →→ Teoría

Las nuevas formas de plantear los problemas de la teoría y de la práctica, ofrecen caminos más reflexivos y mutuamente constitutivos de entender la relación entre teoría y práctica en cuanto históricamente formada, socialmente constituida y la práctica.

Teoría ↔ Práctica

Práctica y técnica

Desde la antigüedad han existido una diferencia entre textos "para la pedagogía" (utilizados como soporte de la enseñanza) y textos "sobre la pedagogía" (desarrollos teóricos sobre pedagogía y el currículum destinado, entre otros, a los profesores). Luego, aparecerá una distinción entre las teorías que tratan de la relación general entre educación y sociedad como no problemáticas y, las que por el contrario consideran problemática esa relación.

El nacimiento de la escolarización de masas, impulsada por los objetivos planteados desde el estado de la escolarización de masas, la cual ha favorecido el nacimiento de una teoría técnica del currículum.

Para comprender este punto, recordemos que Aristóteles distingue entre razón técnica y la razón práctica. Mientras que la primera requería únicamente conformidad en la aplicación de las reglas, la segunda, demandaba un juicio prudente. Por eso, ubicaba a la primera por sobre la segunda.

Las teorías "prácticas" del currículum del siglo pasado fueron suplantadas por la teoría "técnica" del currículum. Schwab argumenta a favor de la práctica, en un intento de resucitar el antiguo tipo de teoría educativa, centrándose especialmente en la toma práctica de decisiones de los profesores en las clases y en las comisiones del currículum de la escuela.

En efecto, como señala Lundgren, una vez que la educación de masas fuera instalada en la sociedad, y el estado moderno comenzara a pulir los mecanismos para la compleja producción industrial, aparece el código de currículum racional. El código racional (orientado explícitamente a la preparación para el trabajo) se oponía abiertamente a los defensores de los antiguos códigos morales. Este autor, que se alinea entre los pensadores críticos, afirmará que la teoría del currículum se ocupa del problema de la representación, ya que los distintos enfoques contienen las ideas de lo que significa educar a las personas para una sociedad en un determinado momento, por lo cual, todo cambio en el campo del currículum refleja cambios históricos de largo alcance.

La mayoría de los docentes, estarían de acuerdo con que el trabajo docente requiere un permanente juicio práctico, porque las elecciones no se dan solamente

sobre medios alternativos para obtener un fin determinado sino que depende de los fines que, en conflicto, deben ser perseguidos en un momento determinado. En otras palabras, las elecciones de la práctica de la enseñanza suponen la adopción de una línea de valores en competencia.

De allí que la práctica, en cuanto a aplicación no debería limitarse a la técnica, sino referirse a un marco teórico que contemple la naturaleza de los fines perseguidos.

Teoría, interdisciplinariedad y metateoría

Las teorías del currículum representan diversas concepciones y diferentes opciones para el análisis y para la formulación de propuestas. Pero más allá de sus diferencias es posible observar como se hallan insertas en otras de mayor alcance. Esto no es un problema si se tiene presente la interdisciplinariedad, dada la complejidad del objeto de estudio. Así, es posible observar un cambio de tendencia en el desarrollo de las especializaciones, en lugar de aspirar a un mayor conocimiento sobre un objeto más fragmentado, se pretende integrar las diferentes dimensiones de un objeto complejo, integrando los aportes de diferentes disciplinas. Así, la interdisciplinariedad permite establecer "teorías regionales" dentro de los cuales pueden confluir varios niveles. En educación, aún queda pendiente un avance significativo en esta dirección y la teoría curricular no es una excepción, ya que se trata de un conglomerado cuerpo teórico de débil integración. Por otra parte, la dificultad en el campo se incrementa en tanto no se pretende tan solo interpretar el objeto de estudio sino que se aspira a proyectar postulados en principios para la acción. Y además, siendo escasas las investigaciones de base empírica y baja la financiación de este tipo de estudios, especialmente en aquellos países en los cuales el currículum es una herramienta burocrática de conducción del sistema educativo más que un campo de estudios o experimentación.

Metateoría

Dice Kemmis a teoría del currículum es un análisis sobre su naturaleza. Se refiere a una discusión práctica sobre la educación tal y como se lleva a cabo en los centros educativos, en definitiva, no es otra cosa que un debate sobre la práctica de la enseñanza. Pero a su vez, tener una visión completa del currículum es haber recorrido aquellas etapas por las que fue desarrollándose la teoría. Esto ha desarrollado una teoría de la teoría: la metateoría.

Sin embargo, utilizaremos el término aquí para referirnos a los **paradigmas** que sustentan las distintas producciones y que determinan las formas en que se producen las teorías en el campo de los estudios curriculares.

Así, el análisis metateórico nos permite identificar dos líneas diversas en la producción de teorías:

1. En relación a la problemática teoría-práctica

a. El currículum como **campo de conocimiento aplicado** o derivado de ciencias fundamentales

b. El currículum como **inseparable de la práctica** aúlica y la escuela

2. En relación a la problemática escuela-sociedad

a. El currículum es un **instrumento** a través del cual se **adapta a la escuela y a los individuos a las necesidades del desarrollo económico y social**

b. La escuela y el currículum se entienden como motores de cambio social a partir de la facultad reflexiva de los individuos

c. El currículum refleja el **conflicto** entre la dominación social y la construcción de movimientos emancipadores

Currículum y control del profesorado

El currículum condiciona el trabajo de los docentes en tanto conforma un marco de actuación, ya que no solo organiza contenidos, espacios, tiempos y metodologías sino también enmarca el modo de pensar. Bernstein, observa así diferentes formas de regulación del trabajo docente:

1. Control simbólico: promoviendo determinados valores, doctrinas o ideologías, legitimando un discurso frente a otro.

2. Control instrumental: estableciendo técnicas, clasificaciones, procedimientos, tecnologías.

3. Estimulando la emancipación crítica: generando reflexión sobre los determinantes del dispositivo escolar y la docencia, en dirección a la construcción de una nueva hegemonía en las decisiones escolares.

El currículum racional

De acuerdo a Lundgren, cada sociedad, cada cultura ha sostenido ciertos principios de acuerdo a la selección, ordenación y transmisión de la enseñanza, desarrollando así, ciertos códigos curriculares para cada momento histórico. Por ejemplo, para la sociedad clásica, el Trivium y el Quadrivium eran las estructuras identificables con el currículum y respondía a una selección y a un ordenamiento específico que fue luego cambiando en función del devenir histórico.

El código curricular nacional propio de la sociedad americana a comienzos y mediados de siglo respondía al siguiente fundamento:

1. El currículum debe tener una base pragmática, o sea que debe construirse sobre el conocimiento de que los individuos y la sociedad tienen libertad de elección. Se seleccionarán los conocimientos que se juzguen necesarios para la vida social e individual.

2. El código curricular se identifica con las necesidades del individuo

3. La educación se desarrolla como una aplicación de la psicología (dada la importancia otorgada al individuo y al pragmatismo). La psicología permitió establecer, controlar y legitimar las funciones clasificadoras del sistema educativa.

4. La noción del vínculo racional entre política educativa y ciencia. La sociedad se concibe como construida racionalmente en tanto el conocimiento de la condición humana conforma la base del cambio.

Así, el pensamiento educacional moderno en EEUU podría sintetizarse en tres características centrales:

1. Racionalismo: separando el asunto religioso de la esfera estatal, concibiendo lo científico como la base del proyecto pedagógico

2. Individualismo: subsidiario del liberalismo político y el desarrollo capitalista

3. Pragmatismo: diferenciándose así del iluminismo clásico, considerando que el criterio de verdad está en lo útil y susceptible de un desarrollo práctico eficaz.

Teorías racionales I: Las teorías experienciales del currículum

La obra de John Dewey puede verse como la influencia más notable de este enfoque, en efecto, este pedagogo, postuló una pedagogía centrada en la formación de individuos para la democracia, concebida ésta como una sociedad racional, progresista y humanista. Sus ideas fueron profundamente **liberales**, en tanto no estaba tan centrada en las necesidades del niño como en la preparación para la democracia. Consecuencia de la fe en la ciencia y en el progreso social basado en la democracia, la educación era el motor del cambio social.

Así, el trabajo de Dewey, inspirador, junto a su seguidor William Kilpatrick, del movimiento de la **Nueva Escuela**, representó el paso del currículum de tipo clásico (centrado en la mera transmisión y disciplinas y conservaciones de los valores morales) a un currículum que priorizaba la experiencia **activa** del individuo. Los contenidos y los valores eran importantes en tanto se adquirieran de manera interactiva, por que la escuela debía ser una comunidad democrática en donde el pensamiento se ejerciera libremente y respetando los intereses particulares de los individuos. La psicología de la época, aún siendo de base asociacionista, proporcionó un marco teórico para éstos postulados, porque producía la comprensión del fenómeno de la infancia y su desarrollo.

Las diferentes propuestas generadas por este enfoque, poseen un currículum que no se refiere solamente al plan o programa pedagógico sino que incluye formas alternativas de organización escolar tanto dentro de sus espacios (cocina, talleres, huertas, aulas, etc.) como en sus materiales (recursos, material didáctico, muebles escolares) y tiempos (según se tratara de internados, doble turnos, etc.). Así **el currículum experiencial entiende por tal a todas las experiencias de aprendizaje que proporciona la escuela, o el conjunto de experiencias planificadas por la escuela para ayudar a los alumnos a obtener en el mejor grado los objetivos prescritos.** Entonces, dentro de esta concepción, resulta significativa la deliberación de los docentes e implica cierta perspectiva de participación activa en la investigación educativa.

Centrados en la concepción liberal, los autores de esta línea se concentraron en dar a todos la oportunidad de experiencias educativas, justificando diferencias sociales y logros en las diversas capacidades individuales. En efecto, no aparecen otras explicaciones que permitan comprender resultados diferenciales en el aprendizaje de acuerdo a niveles socio-económicos, etnias u otro tipo de minorías comunitarias.

Teorías racionales II: Las teorías formativas del currículum

La perspectiva de la ciencia aplicada se transforma en hegemónica a partir del siglo XX. La ciencia comienza a entenderse como clave del progreso y esta concepción domina el pensamiento pedagógico, particularmente en los EEUU. La ciencia es un parámetro legítimo incluso para discutir cuestiones meramente axiológicas. Se produce así una priorización de ciencias fundantes con el objeto de comprender la educación cuya aplicación fue luego trasladada al contexto escolar.

El conocimiento, fruto del desarrollo científico, es la base del cambio social. La misión de la escuela sería la de distribuir este conocimiento masivamente, lo cual requeriría la acción estatal, una presencia mayor en la consolidación de una sociedad caracterizada por un progresivo incremento de la industrialización.

La elaboración del currículum, debía estar pues a la altura de las circunstancias: se aspiraba a responder a las demandas de la sociedad, para lo cual era necesario recurrir a los saberes especializados de diversas ciencias y sus diferentes investigaciones empíricas. La nueva teoría curricular, introducía una división del trabajo en el terreno educativo: los especialistas del currículum por un lado y el profesorado, por el otro. Este enfoque generó una serie de instrumentos para determinar objetivos escolares y secuencias técnicas específicas para elaborar el currículum. Bobbit y Charters son representantes de esta línea, sistematizada y ampliada más tarde por Tyler y Taba.

Gimeno Sacristán observará diferentes matices dentro de la línea normativa. Ubicará a Taba como seguidora del Tyler en tanto enfatiza secuenciaciones técnicas similares para la elaboración del currículum, aunque por otra parte, la

diferenciará claramente de la línea tecnicista de Frank, Gagne y Bloom, en tanto para ella (así también como para Stenhouse y Tanner) los objetivos tienen básicamente un sentido orientador y admiten distintos niveles de precisión, estudiándolos en interrelación con los demás elementos. Los problemas teóricos a estudiar y a resolver en la práctica son muchos por las múltiples interrelaciones. Además, los objetivos tienen que reflejar tanto el contenido al que se aplican como el tipo de actividad mental o conducta en general que desarrollan, porque sobre un contenido se puede ejercer la memorización, el análisis, la crítica, etc y una actividad mental varía según el contenido al que se aplique. El proceso educativo consiste tanto en el dominio del contenido como en el desarrollo de las facultades. **En efecto, para Taba de que los objetivos son evolutivos y representan caminos por recorrer antes que puntos terminales.**

Más allá de estas diferencias de matiz, la intención era la de adaptar los contenidos de la enseñanza correspondientes a una sociedad más avanzada, incluyendo en ellos tanto el conocimiento científico como el conocimiento práctico necesario para la vida.

Resulta paradójico en esta línea que el control social en aumento no podía eludir el pensamiento liberal, esto es, el énfasis en el individuo. La psicología resuelve la contradicción en tanto los objetivos educacionales se expresan siempre en términos individuales.

Teorías racionales III: Las teorías tecnicistas del currículum

Durante la segunda mitad del siglo XX, tras las guerras mundiales, el desarrollo económico adquirió un papel decisivo para el cambio social al tiempo que la economía capitalista y el proceso de industrialización comenzó a generar evidentes presiones sobre el sistema educativo. La educación pasó a ser vista como una inversión para el desarrollo, lo cual supone hacer cada vez más eficiente esta inversión. Así la educación alcanza dos funciones esenciales:

1. Formar capital humano: esto es, individuos aptos para aportar al desarrollo económico
2. Clasificar a los sujetos de acuerdo a sus capacidades: a fin de ocupar los distintos requeridos por el sistema económico

En efecto, no sólo había que formar a los individuos en conocimientos y destrezas sino también en los valores, disposición y actitudes que eran requeridos para la adaptación de los sujetos al modelo de la sociedad industrial. Así, el currículum debía concebirse como un instrumento eficiente y planificado para asegurar estos logros y dar herramientas a los profesores para que éstos pudieran colaborar con esta necesidad económica a través de la planificación prescriptiva y de una batería de tecnologías escolares.

La psicología conductista, aportó el marco teórico necesario para las concepciones curriculares derivadas de este enfoque. Se facilitaron así las técnicas de control del comportamiento como base para la instrucción y para la organización del currículum.

Son representantes de esta línea teórica Gagné, Bloom, Mager y Popham, en ellos se advierte la intención de definir claramente los objetivos conductuales de manera tal que la enseñanza se transforme en un entrenamiento que permitiera ejercitar dichas conductas y sus resultados pudieran ser verificados y medidos. Entonces, el aprendizaje se podía explicar independientemente del contexto, de los sujetos y de los contenidos, lo importante era una adecuada planificación y ejecución que aseguraría los logros. Este marcado tecnicismo acabó postergando problemáticas centrales de la teoría curricular como los contenidos o los principios de selección, haciendo de los aspectos instrumentales (formulación y evaluación de objetivos) la única dimensión desarrollada.

El Reconceptualismo

Mientras los modelos del currículum racional se instalaban como corrientes dominantes en el pensamiento pedagógico, comenzaron a aparecer otras perspectivas, diferentes enfoques que aspiraban a encontrar otra mirada que pudiese echar luz sobre la problemática curricular. Las primeras críticas, surgieron a partir de un movimiento conocido como **conceptual empirismo** que, aunque no llegó a convertirse en una línea teórica ya que sus representantes fueron rápidamente adoptando distintas posiciones: algunos se orientaron hacia el **reconceptualismo** y otros, se inclinaron por posturas prácticas en relación al currículum.

Son representantes de la línea reconceptualista, teóricos como Kliebard, Hueber, Pinar, Phenix y Jackson. Las principales críticas, se centraban en el rechazo de la teoría como aplicación de meras técnicas, y su objetivo era el de recuperar lo que se consideraba la problemática central del campo. En efecto, tal como señala Schaw (que luego se posicionaría tras las líneas prácticas) el campo curricular se hallaba "moribundo" puesto que, diluido en una serie de enfoques parciales, no había podido avanzar en cuestiones centrales.

Señala así Huebner respecto a los desarrollos teóricos del campo que existía una notable incoherencia, fallos y discontinuidades dentro de la escolarización y diversas desviaciones del propio tema en su campo. Coincide con Schwab cuando afirma que esto estaba ocasionado por una excesiva confianza en la teoría cuya solución dependía de **un renacimiento del campo, si el espíritu del Currículum se traslada desde las pretensiones teóricas actuales a modelos operativos que fuesen prácticos, cuasi prácticos y eclécticos.**

De acuerdo a Huebner el problema básico es diferenciar aquellos intereses esenciales del currículum de otros que se pueden sustentar en ellos mismos, o pueden ser, más satisfactoriamente asociados con otras facetas de la educación.

Propone así, comenzar con el significado de la palabra Currículum porque el término apunta a las diversas, incluso paradójicas intenciones de los educadores; está cargada de ambigüedad, le falta precisión. Generalmente, la referencia es a programas educativos dentro de la escuela. Pero la significación política de los programas educativos y la ambigüedad del término estimula definiciones programáticas y su frecuente uso en eslóganes educativos. Estos usos han agrupado a individuos y educadores, con diversos intereses educativos que deseaban legitimar sus intereses programáticos en los contenidos de las escuelas.

Huebner propone:

1. Volver al significado original del currículum y preocuparnos del plan de estudio. Nuestro problema es estudiar la naturaleza del plan de estudios – el contenido – y eliminar los intereses que no se hallan directamente en este contenido. Para él, **el discurso sobre el contenido educativo es un discurso sobre la cultura.** El especialista en currículum parece haber sido atrapado en una distinción entre cultura y sociedad. Esto ha contribuido a incrementar recientes problemas. Las diferentes concepciones de la cultura han confundido nuestro sentido de la dirección y nuestro discurso, porque han sido ideadas, no como problemas concernientes al plan de estudios, sino como problemas concernientes al propósito de las escuelas.

2. En su opinión, se ha confundido el posible contenido con el propósito. Y se ha tendido a incluir cuestiones acerca del contenido, en cuestiones sobre objetivos. Así, la teoría ha sido atrapada en un discurso político e ideológico.

3. El modo en que la cultura se hace accesible a alumnos determinados El trabajo requiere seguir dos líneas:

a. **El qué:** La identificación de aquellos elementos de la cultura "la sabiduría de la especie" que puedan transformarse en contenidos del programa de estudios;

b. **El cómo:** La identificación de las tecnologías mediante las que podemos hacer accesible este contenido a individuos determinados.

Huebner observa además que existe, desde principios de siglo, una tensión inherente entre los intereses del individuo y los intereses sociales. Por un lado, los educadores proclaman la dignidad de la persona, la autorrealización, la libertad individual y el compromiso con un orden social, sus necesidades, requerimientos y realidades. Pero los conflictos de interés en las escuelas y las aulas son manifestaciones de las contradicciones sociales subyacentes, que tienen raíces históricas y socioeconómicas, por lo tanto, debe reconocerse que se requiere una acción antes política que educativa. En vez de mediar, de alguna manera, entre los presuntos intereses del alumno y el interés expreso de los grupos sociales, lo que el autor propone es luchar para mantener estos intereses, inherentemente contradictorios, diferenciados y separados.

Observa además que el interés por el estudio del niño puede ser un recurso técnico para la presentación y reinterpretación de la cultura. Pero también se puede usar técnicamente para mayor control y manipulación. La corrección de esta tendencia no es asumir que las buenas intenciones del especialista de currículum y del educador, altruismo, protegerán al niño.

Observará también que en los pasados 50 años el currículum ha centrado su interés en aspectos de la vida social como contenido educativo potencial, pero interés en la vida social, ha distorsionado el campo curricular:

1. Surgiendo una **lucha ideológica** sobre la función de la escuela. El problema de la clarificación política y el problema técnico se ocultan mediante componentes ideológicos.

2. El contenido social del currículum ha sido la disputa filosófica entre los perennialistas- esencialistas y los reconstruccionistas- experimentalistas. Esta disputa aleja al campo de sus problemáticas centrales.

Concluye Huebner que el campo del currículum de los últimos cien años no sólo está moribundo para todos los propósitos prácticos, está muerto. Y afirma que no murió porque dependiese de la teoría y no de la práctica. Murió porque la creciente diversidad de intereses que trató de llevar adelante, en esos cien años, no se podía mantener más tiempo con un solo enfoque. Para un renacimiento debemos regresar a las raíces.

El trabajo es identificar el contenido educativo y encontrar maneras de hacerlo accesible a los jóvenes.

Alexander, también se ocupará de hacer evidente la necesidad de considerar el currículum como un campo de controversia y confrontación dialéctica sin soluciones fáciles ni mecánicas y susceptibles de influjos explícitos u ocultos desde la estructura social en donde se desarrollan.

En un reporte sobre una conferencia realizada en 1963 en Chicago, el autor recoge los principales planteos de los trabajos presentados y marca ciertas ideas de acción que corresponden al momento histórico específico que en relación con el sistema educativo en general y el currículum en particular, se estaba viviendo en la sociedad norteamericana.

El lanzamiento del Sputnik por parte de la URSS generó un impacto notable en los EEUU, desatando una serie de críticas que trajeron como consecuencia:

a. Un proyecto de innovación de los currículums especialmente dentro de las ciencias naturales y las matemáticas;

b. Un desplazamiento de los especialistas en currículum por parte de las diversas disciplinas científicas;

c. Un mayor énfasis en el contenido de la educación y en los métodos didácticos, para propiciar el desarrollo de campos cognoscitivos como el de la formación de conceptos y su derivación en principios fundamentales;

d. Un incremento en el empleo de materiales diversificados de la enseñanza.

La repercusión de estas consecuencias generó un fortalecimiento de tesis intervencionistas encubiertas por posiciones educacionistas que en vez de favorecer programas de transformación curricular, depositaron toda su confianza en las dinámicas grupales, el uso de materiales didácticos y la planificación por objetivos.

Los elementos centrales puntualizados por Alexander respecto a las nuevas ideas que comienzan a circular en el campo curricular son:

1. Énfasis en la formación y aplicación de conceptos: se necesita dar entrenamiento sobre los principios de formación de conceptos, por lo que es necesario entrenar a la gente joven en el seguimiento de la implicación o de la interferencia válida (Mason). La identificación de conceptos básicos ha sido central también en Ciencias Sociales, Antropología, Geografía, Historia Universal, Relaciones Humanas. Pero el mayor énfasis es característico de Matemáticas y de Ciencias. Por ej. en Química se propusieron evitar muchos detalles no importantes y enfatizar principios fundamentales. En Matemáticas utilizar el método del "descubrimiento" como un procedimiento para aprender principios importantes.

Se observó una mayor "durabilidad" en los alumnos de los principios "descubiertos" y incremento de la confianza en ellos mismos.

2. La enseñanza de habilidades para el aprendizaje continuo: desarrolla habilidades de aprendizaje como un producto adicional. Se puede desarrollar cualquier situación de aprendizaje en la medida que se ayude a los alumnos a formular sus preguntas y buscar mejores respuestas.

Los trabajadores del currículum deben apoyar a los estudiantes y ayudarlos a ser más autodirectivos y seguros de sí mismos.

3. El desarrollo y uso de materiales variados de instrucción: El proceso de desarrollo de materiales en los proyectos, bien subsidiados, unidos a los servicios internos de educación obtenidos de los distintos medios específicos (Ej : Fundación Nacional de la Ciencia) concuerdan definitivamente con el mejoramiento de la instrucción y por ende con los principios aceptados del currículum.



Estos procedimientos señalan el camino para apresurar el cambio y mejoramiento del currículum.

4. El impacto de los proyectos: los puntos de mayor impacto de los proyectos en las escuelas son: nuevos libros de texto, institutos para maestros, proyecto de servicio interno, materiales variados de instrucción.

Se obtienen resultados sorprendentes: por un lado se unen esfuerzos en forma generalizada para propiciar la amplia revolución en la enseñanza de las disciplinas (textos nuevos, videos, etc) pero por otra parte nos encontramos con: Programas que compiten en el mismo campo de estudio / Ruptura de continuidad y secuencia producida por los materiales nuevos / Falta de disposición de los maestros / Interés marcado en los estudiantes más capaces / Costos de nuevos equipos y medios / Frustración de los estudiantes que utilizaron estos elementos y al llegar a la Universidad se encontraron con los métodos tradicionales / Necesidad de una nueva forma de evaluación.

Lograr de los maestros la aceptación y la comprensión de estos métodos. Se debe tratar de motivarlos para su uso

5.El papel del maestro: el maestro puede llegar a convertirse (con estímulo y apoyo), en un participante útil tanto en la selección como en el inicio de propuestas de cambio. Existen condicionantes que pueden ser importantes:

a. La resistencia del maestro al cambio si su propia educación no enfatizó los enfoques actuales (las Universidades deben educar maestros que practiquen las habilidades de aprendizaje continuo).

b. Puede cambiar el contenido de esa enseñanza sólo si tiene la oportunidad de estudiar.

Es importante que la enseñanza sea un trabajo de tiempo completo (asegurarles un trabajo por 12 meses) que incluya estudio en el tiempo de trabajo.

6. Administración: La administración puede ayudar u obstaculizar el cambio. El papel fundamental del administrador es animar a los maestros o profesores a seguir evaluando y cambiando el currículum porque éste debe ser sensible a las presiones y desequilibrios y ser capaz de manejarlos con equidad.

7. Los dirigentes del Currículum: al trabajar en cada etapa del proceso pueden ser agentes de poderosos cambios. Si la administración los respalda apoyando el cambio saludable (rechazando los programas que compiten entre sí o dispersan), el equipo de currículum puede trabajar con eficacia hacia el mejoramiento del mismo.

8. **Universidades:** los académicos son básicos en la creación del nuevo currículum. Se requieren profesores preparados, políticas adecuadas respecto a las cargas de enseñanza y tiempo para estudiar, investigar y por ende participar en actividades de proyectos nacionales. Las universidades ayudan proveyendo consultores para apoyo de las escuelas en el proceso de cambio.

Finalmente, observará Alexander que el marco de trabajo del currículum necesita un rediseño cuidadoso, con un patrón totalmente nuevo. Cualquiera que sea el marco del trabajo, debe probarse y plantearse por personas o grupos competentes. Debe incluir el esfuerzo cooperativo de representante del programa escolar como un todo y en sus diversas partes.

En síntesis, para los teóricos reconceptualistas, la teoría del currículum se ha alejado excesivamente del interés central del campo: los principios políticos culturales para la selección de contenidos y los principios y justificación o legitimación de esta selección basados en una reinterpretación de la cultura. También se ha alejado el campo del estudio crítico y la construcción de los principios de distribución del saber para guiar la enseñanza a sujetos diversos en contextos distintos.

La perspectiva práctica

La crítica de Schwab, apunta al centro mismo del modo de concebir la teoría curricular hegemónica. Afirma pues una serie de huidas, que alejan del campo de sus problemáticas centrales:

1. **Huida del campo mismo:** Traslado de los problemas y de su resolución a terceros.
2. **Huida hacia arriba:** desde el discurso sobre el tema propio del campo al discurso propio del campo, ¡de la meta teoría a la meta-meta teoría!
3. **Huida hacia abajo:** intento de los practicantes del campo por volver a una etapa previa.
4. **Huida hacia la barrera:** el papel de observador, comentarista, historiador, crítico de las contribuciones de otros.
5. **Repetición** de lo ya dicho.
6. **Interés irrelevante por lo polémico y el debate improductivo**

En síntesis, Schwab considera que la crisis ha sido causada por la excesiva confianza del campo en lo teórico. Considera necesario un eclecticismo más abierto, una buena disposición para utilizar teorías en donde resulten adecuadas,

sin afiliarse a alguna en particular, porque cada una puede tener tanto aciertos como fallas.

Mientras que Huebner propone retornar a los problemas que fueron los originales del campo, Schwab apela a recuperar el lenguaje de la práctica. En efecto, la crítica de Schwab no pretende presentar una nueva teoría sino replantear la forma en que la teoría curricular es construida.

Schwab afirma consecuentemente que el campo curricular está moribundo. Es incapaz de continuar la tarea y contribuir significativamente al progreso de la educación. Exige métodos nuevos que se adapten a los nuevos problemas.

1. El campo alcanzó esta situación por una **incuestionada confianza en la teoría**. Adoptó teorías extrañas al campo de la educación y utilizó esas teorías prestadas en una forma teórica.

2. Habrá un renacimiento del campo, una renovada capacidad de contribuir a la calidad de la educación norteamericana, sólo si las energías que en él se han puesto se apartan de los objetivos teóricos para orientarse a otros 3 modos de acción: **la modalidad práctica, la casi práctica y la ecléctica**.

a. **El enfoque deliberativo (modalidad práctica)**: Esta es caracterizada diferenciándola de la teórica. Ambas difieren en los métodos, en la fuente diversa donde originan sus problemas, en el carácter diferente de los asuntos que tratan y sus resultados. **La modalidad práctica se caracteriza porque sus resultados son una decisión que selecciona y guía la acción posible**. Las decisiones no tienen carácter de permanencia y verdad confiable. Una decisión puede juzgarse comparativamente con otras alternativas antes de ser llevada a la práctica. Lo a través de sus resultados en la práctica que puede revisarse. Los asuntos que trata la modalidad práctica son siempre objetos concretos y particulares que pueden cambiar inesperadamente. Los métodos carecen de guía o regla predeterminada. El problema surge a medida que se van buscando los datos y la búsqueda de los datos ayuda a delimitar el problema. Surge la posibilidad de acciones alternativas. **Es por eso que define el método de la modalidad práctica como deliberación: se deliberan alternativas a seleccionar en función del problema que hay que resolver. Y esta deliberación implica una decisión que hay que tomar y llevar a cabo.**

b. **Modalidad cuasi práctica**: Refiere a la aplicación de la modalidad práctica en contextos mayores. Es intentar trabajar con un grado de generalidad mayor. Deliberar y establecer principios que sirvan para establecer soluciones posibles para una situación problema más amplias en su grado de generalidad. Establecer principios que no se elaboren como prescripciones rígidas. Es importante tener en cuenta que:

1. Las decisiones producto de las deliberaciones se aplican a grupos heterogéneos, por lo que deben considerarse las variaciones posibles;

2. La formulación de las decisiones no deben ser realizadas en forma prescriptiva. Son principios y sugerencias, que por su formulación no deben ser confundidas con directivas para el que las traduce en la acción.

c. **Modalidad ecléctica:** Esta implica recurrir a la teoría, pero no para implementarla. Supone concebir a la teoría a partir de su valor práctico, en relación a una situación problema.

Las teorías según las entiende Schwab se utilizan prácticamente como cuerpos de conocimiento que tienen un valor práctico para los que deliberan, en cuanto a información que ya se posee y que no se tiene que ir a averiguar de primera mano (Ej: la teoría freudiana se utiliza como conocimiento de la personalidad). Pero también, el discurso que la teoría produce puede utilizarse con fines prácticos.

Si bien las teorías son **incompletas** (no abarcan la totalidad en ningún caso, por ej la teoría cognitiva del aprendizaje deja de lado lo emocional) y **parciales** en su punto de vista debido a su incompletitud, las operaciones eclécticas compensan estas dos debilidades de dos diferentes maneras: por un lado ponen en evidencia el carácter fragmentario y particular de cada teoría y hacen resaltar la parcialidad de su punto de vista, y por otro lado permiten la utilización consecutiva o conjunta de dos o más teorías para resolver problemas prácticos.

Schwab señala una crisis de principios en la teoría curricular:

Los fracasos producidos en el campo del currículum no se deben a una debilidad peculiar en ese ámbito ni hay que culpar o responsabilizar a los especialistas. La falta de adecuación de los principios comienza a percibirse a partir de ciertos fracasos: el objeto no responde a las cuestiones que se le plantean, hay incoherencias y contradicciones en los datos y en las conclusiones, existen disparidades entre el conocimiento arrojado por las investigaciones y los comportamientos del objeto que el conocimiento intenta representar.

En el caso de investigaciones prácticas hay falta de soluciones, incapacidad para llegar a ellas y frustraciones. La huida del campo es una de las formas por las cuales se revelan, modifican y adoptan los principios analógicos al campo en crisis. La huida hacia arriba, hacia los modelos y la metateoría, permiten proponer y experimentar nuevos principios posibles para el campo. En primer término los modelos se construyen y proponen para la solución de problemas no resueltos del campo que están bien definidos y formulados. En segundo lugar las propuestas responsables van acompañadas por claras indicaciones de cómo y dónde pueden realizarse la investigación. Nos interesan como signos del derrumbamiento de principios en un campo dado y sostengo que en la actualidad la mayor parte de tales signos pueden percibirse en el campo del currículum.

Y las crisis surgen cuando los principios están agotados, cuando las preguntas a las que ellos dan lugar han sido formuladas y respondidas en su totalidad, o

cuando los esfuerzos de investigaciones instigados por los principios exhiben finalmente su falta de adecuación al objeto y a los problemas que debía resolver.

Ineptitudes de la teoría I: fracaso de su esfera de aplicación:

El objetivo del currículum era determinar las ideas correctas y establecer el orden en que podían ser aprendidas por los niños. Se las presentaba en el momento adecuado con claridad, asociaciones, organización y aplicación. Una teoría de la mente y del conocimiento resuelve el problema de qué enseñar, cuando y dónde, lo fatalmente teórico es la prontitud, la arrolladora apariencia de éxito, la inmensa simplicidad en que se basa esta supuesta solución al problema del currículum. Un currículum basado en una teoría de la personalidad individual no puede ser otra cosa que incompleto y doctrinario, pues los individuos en cuestión son miembros de una sociedad.

Ineptitudes de la teoría II: el vicio de la abstracción:

El material de la teoría está compuesto por representaciones abstractas o idealizadas de las cosas reales. Pero un currículum en acción se trata de cosas reales: actos, maestros y alumnos reales. La teoría no se preocupa por los éxitos y los fracasos de las realizaciones presentes. Por lo tanto, los fracasos actuales, al menos que coincidan con las innovaciones propuestas, pasan inadvertidos (así como los éxitos del momento). La modalidad práctica se preocupa directa y deliberadamente por diagnosticar los males del currículum.

La modalidad práctica se preocupa por las fricciones y fallos del mecanismo del currículum y busca sus problemas donde estos se encuentran. Esto significa seguir evaluando a los alumnos a medida que dejan los grados primarios y luego al terminar los secundarios. Es una evaluación sensible por vía de impresiones, percepciones y reacciones de la comunidad que envía a sus niños a la escuela o emplea a los estudiantes.

La propuesta de Schwab: El currículum práctico (creación anticipada de alternativas): La creación anticipada de alternativas es la tercera faceta de la modalidad práctica. El conocimiento íntimo del actual estado de las cosas, la identificación temprana de las situaciones problemáticas y la eficaz formulación de los problemas son necesarios para una efectiva decisión práctica pero no suficientes. Una decisión efectiva requiere el mayor número posible y la máxima diversidad de soluciones alternativas y nuevas para los problemas plantados.

Los problemas prácticos no se presentan con rótulos visibles. Por eso es necesario crear soluciones por anticipado y no esperar a que surja el problema mismo.

El currículum práctico: deliberación.: Una de las actividades involucradas es el método deliberativo. Se requiere la formación de actitudes nuevas y medios de comunicación entre los miembros. Para ser efectiva la deliberación exige

considerar una gama de alternativas lo más amplia posible. Una variedad representativa de todos los individuos que deban convivir con las consecuencias de la acción seleccionada tendrá que sondear la conveniencia de cada alternativa, ensayarla. Concretamente esto significa la aparición de nuevas publicaciones periódicas de educación de los docentes a fin de que puedan escribir para ellas y leerlas. Las publicaciones serán foros donde se ventilen los problemas del currículum. Hay que formar a los docentes para que participen del proceso deliberativo. Schwab estima que esto.... no será fácil.

En síntesis, el autor aspira a que:

1. Las instituciones sean preservadas y modificadas gradualmente integrando la deliberación colectiva incluyendo a todos los actores (alumnos, docentes, supervisores e investigadores)
2. Se abran nuevas líneas de investigación empírica a través de los problemas indetificados en la práctica, permitiendo la creación anticipada de alternativas
3. Se mantenga siempre abierta la teoría curricular a los foros de debate y discusión

El modelo procesual

Stenhouse, dentro del pensamiento inglés (tradición en la que resulta extraño comprender el currículum como un documento prescriptivo y de limitador) se interesa por las dos dimensiones que hacen a la problemática curricular:

1. Por un lado observa el currículum como intención o prescripción
2. Por el otro, observa el currículum como realidad

Así, concluye que la realidad rara vez coincide con el formato prescriptivo. Desde su análisis, el problema central, reside en la distancia que existe entre las ideas y aspiraciones y el intento por hacerlas prácticas. Criticará a Tyler y a Taba en tanto considera que confunden la naturaleza del conocimiento, los modelos racionales no parecen contribuir en modo alguno a perfeccionar las prácticas educativas.

El modelo de Stenhouse apela a la responsabilidad de los profesores y los integra al proceso de investigación, para ello, desarrolla la noción de "**profesionalizada ampliada**" lo cual supone por parte de los docentes el interés y el compromiso por:

1. Poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por sí mismos
2. Estudiar el modo propio de enseñar

3. Cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de sus capacidades

Stenhouse no niega la importancia del currículum como documento público e incluso evita que éste se convierta en un objeto "privado" de los docentes. Lo define como una tentativa para comunicar los principios directivos, de manera tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser efectivamente trasladado a la práctica.

Como organizador y regulador de las prácticas educativas, el currículum debe proporcionar una base para proyectar recursos y estudiar empíricamente los procesos de la práctica y analizar también los motivos de su justificación. En síntesis, el currículum deberá reunir los siguientes requisitos:

Como proyecto: Principios para la selección de contenidos, para el desarrollo de estrategias, para la adopción de decisiones relativas a lo secuencial y criterios para diagnosticar fortalezas y debilidades de los estudiantes considerados individualmente, para ajustar los principios generales a los casos individuales.

Como estudio empírico: Principios para evaluar el progreso de los estudiantes y profesores. Orientaciones para llevar el currículum en diferentes situaciones escolares. Información respecto a la variedad contextual, diferentes alumnos y causas de las variaciones.

En relación a la justificación: Una formulación o la finalidad del currículum que sea susceptible de un examen crítico.

El proyecto de Stenhouse: Humanities Curriculum Project

Jurjo Torres, pedagogo español, hace un análisis de la propuesta que llevará Stenhouse en escuelas inglesas y ayuda a conocer una propuesta práctica del Currículum. Este Currículum se conoce como *Humanities Curriculum Project*

Este proyecto fue elaborado por once personas bajo la dirección de Stenhouse y el equipo de evaluación dirigido por Mac Donald entre 1967 y 1970 en 36 escuelas tanto urbanas como rurales. Fue diseñado para estudiantes secundarios. La finalidad ayudar a los alumnos a desarrollar una comprensión de las situaciones sociales, de las acciones humanas y cuestiones de valor controvertido que le son circunstanciales. Los ámbitos de conocimiento fueron las humanidades: artes, religión, historia y ciencias humanas.

Este proyecto fue inspirado en el hecho de que es necesario ayudar a los adolescentes a comprender que sus estilos, valores y personalidades son diferentes, tanto entre ellos como con los docentes y los adultos en general. Es importante que las instituciones cumplan con sus compromisos de ayudar a comprender sus roles y responsabilidades de ciudadanos. Las cuestiones

morales, políticas, sociales controvertidas, típicas de la vida en democracia puedan deben ser visibles en los contenidos curriculares en las aulas.

El criterio para la selección de temas fue que los temas propuestos tengan todas las posibilidades de ser interesantes. Se eligieron: la guerra, la educación, la familia, las relaciones sexuales, la pobreza, la gente y el trabajo, la vida en las ciudades, la ley y el orden, las relaciones raciales. Dados los puntos de vista diferentes se elaboró un conjunto de **principios de procedimiento** para garantizar un clima de libertad que posibilite el respeto a las opiniones individuales atendiendo a las divergencias.

Se elaboraron materiales impresos (textos, poemas, novelas, extractos de teatro, mapas), materiales audiovisuales (grabaciones, videos, películas, diapositivas, programas de radio). Todos estos materiales estaban concebidos bajo la filosofía de curriculum abierto y flexible por lo que debían ser completados por profesores y alumnos a medida que se desarrollaba el proyecto.

La función de los profesores: Éstos no debían expresar sus opiniones. Sólo escuchar, resumir, controlar interrupciones; introducir nuevos datos; animar al grupo a interpretar los materiales; Impedir el consenso prematuro; mantener la continuidad en las discusiones; asegurar una articulación clara de la materia objeto de debate. Los alumnos también tuvieron pautas de comportamiento que se adecuaban a este estilo de trabajo.

Este proyecto refiere al concepto de "profesorado investigador" y supone una transformación del rol del docente recuperando la capacidad de decisión, al igual que en los estudiantes. En palabras de Stenhouse: *"Los estudiantes se benefician del currículum no tanto porque modifican su instrucción cotidiana como porque mejoran los profesores"*. Prospera aquí el movimiento de investigación implicando que el profesor esté comprometido continuamente en el análisis de sus propias prácticas. Los profesores dejan de convertirse en aplicadores pasivos de recetas para concertarse en miembros de equipos de trabajo curricular, disponiendo de plena capacidad de decisión y pasando a ser creadores de nuevas prácticas y pensamiento curricular.

Enfoques críticos del currículum

Para la perspectiva crítica, el currículum es una construcción social y como tal, subsidiario del contexto histórico, los intereses políticos, las jerarquías y la estratificación social y los instrumentos de control y presión ejercidos por distintos grupos.

Esta corriente, se centra más en la comprensión del currículum que en la elaboración pedagógica de propuestas, pero su contribución puede leerse desde el principio que solo comprendiendo como funcionan éstos procesos será posible operar sobre ellos y encontrar alternativas de transformación.

En su análisis de la teoría crítica, Kemmis, señala que la teoría crítica trata el tema de la relación de la sociedad y la educación y las cuestiones específicas de cómo la escolarización sirve a los intereses del estado y de cómo la escolarización y el currículum determinan ciertos valores sociales y cómo el estado representa ciertos valores e intereses de la sociedad contemporánea. Ofrece formas de elaboración cooperativa mediante las que profesores y otros relacionados con la escuela puedan presentar visiones críticas de la educación que se opongan a los presupuestos y actividades educativas del estado no sólo a través de la teoría sino también de la práctica y su interés se centra en el estado moderno.

La teoría crítica implica una forma de razonamiento diferente de la práctica y la técnica: el razonamiento dialéctico, se rige por un tipo de **interés emancipador** (Habermas) y adopta una forma diversa de las otras teorías: **la crítica ideológica**

Teoría y Práctica en la ciencia social crítica: teoría de los intereses constitutivos del saber y el interés emancipador

Habermas distingue tres formas de investigación social en términos de sus intereses constitutivos de los intereses humanos que guían la búsqueda del saber. Así determina las siguientes diferencias:

1. El interés técnico: que se dirige a controlar y regular los objetos. Se consigue mediante la ciencia empírica- analítica. Adopta el método hipotético- deductivo. (Tyler).
2. El interés práctico: que busca educar el entendimiento humano para informar la acción humana. Sus productos son informes interpretativos de la vida social. Anima a los educadores a hacer interpretaciones de las circunstancias sociales y educativas actuales en situaciones reales concretas y a tomar decisiones sobre la base de su razonamiento práctico. (Schwab)
3. La ciencia social crítica: Habermas determina que los enfoques técnicos y prácticos de la ciencia social comparten cuestiones técnicas y prácticas pero adoptan posturas opuestas,. Postula una nueva forma de pensamiento que trata de conciliar y trascender estas oposiciones en una nueva postura: la de la ciencia social crítica.

Postula entonces el interés constitutivo del conocimiento emancipador. Se trata de un interés por la autonomía y la libertad racionales, que emanicpen a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de la relación social que constriñen la acción social humana. Se intenta crear las condiciones por las que las relaciones sociales distorsionadas existentes puedan transformarse en acción organizada, cooperativa, una lucha política compartida en donde las personas traten de superar la irracionalidad y la injusticia que desvirtúa sus vidas.

Crítica de la ideología en ciencia y en educación:

La ciencia social crítica trata de construir críticas de la vida social que muestren cómo nuestras ideas y acción han sido constreñidas mediante desconocidas relaciones de poder y su método característico es el ideológico crítico que consiste en realizar investigaciones que tratan de cartografiar nuestras circunstancias históricas y sociales actuales. Trata de "hacia fuera" iluminar el mundo social y "hacia adentro" la formación de nuestros modos de ver y de estar en nuestro mundo conscientemente. Su objeto es la relación entre estos dos órdenes de conocimiento.

El tipo de crítica ideológica que la teoría crítica intenta desarrollar se ejemplifica en el caso de cómo la escolarización ha funcionado ideológicamente para legitimar ciertos resultados (por ejemplo; la justificación meritocrática de la ubicación de las oportunidades en la vida).

Aunque los principios justificativos (meritocracia) sean contradictorios en la práctica (el mérito tal y como se mide mediante las pruebas de capacidad y las de aprovechamiento escolar no es independiente de la clase como sugiere el principio meritocrático, sino en realidad, otra manifestación de la clase de procedencia).

El objetivo de una ciencia crítica de la educación es cambiarla. Pero el cambio requiere también la lucha política que permita cambiar las formas existentes para que sean adecuadas para poner en práctica los valores educativos. Hace hincapié en aspectos más cooperativos, auto reflexivos y participativos.

En síntesis, la teoría crítica, aporta los recursos de la ciencia social crítica a la ejecución de análisis históricos y sociales y de la forma y de la sustancia contemporánea del currículum y a la organización de los procesos cooperativos de auto reflexión mediante los que los educadores pueden elaborar críticas de la educación actual y simultáneamente sumarse a la lucha histórica social y política para transformarla.

La crítica al discurso pedagógico

Dentro de la línea crítica, **Basil Bernstein**, se orienta a la comprensión de las claves que regulan la transmisión cultura y la forma en qué mediante ella se expresa la distribución del poder. Sus trabajos intentan hacer visibles las reglas por las cuales se produce el discurso pedagógico.

Señala Bernstein que el conocimiento educativo es uno de los mayores reguladores de la estructura de la experiencia. Así, uno puede preguntarse cómo formas de experiencia, identidad u relación social se evocan, se mantienen y cambian mediante la transmisión formal del conocimiento educativo y sus particularidades.



Considera que el sistema educativo formal puede ser realizado a través de tres sistemas de mensajes:

1. El **currículum** define lo que cuenta como conocimiento válido.
2. La **pedagogía** define lo que cuenta como transmisión válida del conocimiento
3. La **evaluación** define lo que cuenta como manifestación válida de éste conocimiento por parte del aprendiz

También define el concepto de **código de conocimiento educativo** con el cual se refiere a los principios subyacentes que configuran el currículum, la pedagogía y la evaluación. Durkheim y Marx han mostrado que la estructura de las clasificaciones y enmarcaciones de la sociedad revela tanto la distribución del poder como los principios de control. La tesis de Bernstein postula que los códigos educativos proporcionan oportunidades para el estudio de la clasificación y la enmarcación a través de las cuales se da una forma distintiva a la experiencia.

En efecto, Bernstein entiende al currículum como un dispositivo pedagógico organizado solamente en función de principios de clasificación y enmarcamiento. Su hipótesis central es que existen códigos, en el sentido de gramáticas pedagógicas oficiales que son al mismo tiempo principios de orden y de desorden tácito. Estos códigos se vinculan con el concepto de clase y de relaciones sociales. Así, entiende el currículum –en sentido abarcativo- como un dispositivo pedagógico organizado socialmente en función de principios de clasificación y enmarcamiento.

El concepto de **clasificación** remite a qué se selecciona como válido y qué queda afuera del **currículum**, (forma parte pues, del sistema de mensajes que representa el currículum) qué lógica lo estructura u ordena, condicionando las prácticas de distribución en los distintos niveles escolares y qué le alcanza a los distintos grupos sociales. Así mismo, los principios de clasificación se expresan de diferentes formas, adoptando clasificaciones fuertes (cuando una materia está aislada de otra) o flexibles (cuando las fronteras de contenidos son borrosas)

"La clasificación se refiere al grado de mantenimiento de los límites entre contenidos. La clasificación enfoca nuestra atención hacia la fuerza de los límites como el rasgo distintivo de la división del trabajo del conocimiento educativo. La clasificación nos da, como esperamos demostrarlo, la estructura básica del sistema de mensajes denominado currículum" (Bernstein).

Y el concepto de **enmarcamiento** alude a la distribución de atribuciones y competencias que le corresponden a cada parte del sistema, estableciendo marcos de jerarquía, posibilidad o límites entre el gobierno y las escuelas, regulando las prácticas de los profesores y las relaciones entre éstos y los alumnos. Forma parte pues, del sistema de mensajes que conforma la **pedagogía**.

"El concepto de enmarcación se usa para determinar la estructura del sistema de mensajes denominado pedagogía. Enmarcación se refiere a la forma del contexto en el cual el conocimiento se transmite y recibe (...) a la relación pedagógica específica maestro-alumno. (...) Cuando la enmarcación es fuerte hay un límite agudo, cuando la enmarcación es débil el límite entre lo que puede y no puede ser transmitido, se borra." (Bernstein)

Bernstein se interesa evidentemente por las estructuras subyacentes, los principios y las reglas de organización del currículum más que por la descripción de sus elementos visibles. Sostiene que esas estructuras y principios no sólo organizan los intercambios materiales entre los sujetos sino que al internalizarse controlan las formas de pensar, valor y actuar de los diversos agentes del sistema, en particular, los profesores.

Su análisis plantea que el proceso de transmisión cultura requiere integrar tres contextos distintos pero interconectados que su vez producen diferentes tipos de discursos. Los contextos identificados son:

1. **El contexto de producción del currículum:** en las agencias del Estado, en el que participan las distintas instituciones y grupos con intereses en regular qué y con qué marcos se enseña en las escuelas, conformado el **Discurso pedagógico oficial**.

2. **El contexto de recontextualización:** en las instituciones de enseñanza y agencias culturales específicas cuya misión es poner en acción lo que se produce en el contexto de producción del currículum. Generan un mensaje propiamente pedagógico, el **Discurso pedagógico recontextualizador**.

3. **El contexto de transmisión/adquisición/evaluación** en las prácticas escolares y en las relaciones entre profesores y alumnos adquirentes, conformando el **Discurso Instruccional**.

Puede decirse que la reproducción y producción socio-cultura en las escuelas siempre hay que entenderla en relación con el conocimiento en estos tres contextos discursivos. Observa además que las formas de organización en el conocimiento de las escuelas siguiente en general dos formas:

Códigos agregados

Se genera a partir de cualquier organización del conocimiento educativo que envuelva una clasificación fuerte. En efecto, se trata de un currículum en donde las materias de base disciplinarias se hallan separadas entre sí.

Diferencia además entre códigos agregados especializados (basado en las materias) y no especializados (basados en el curso). Así el sistema europeo, en donde la clasificación y la enmarcación son muy fuertes, los currículums y

programas son muy explícitos. En cambio, el sistema inglés, posee una clasificación fuerte, pero una enmarcación relativamente débil. Finalmente, el sistema norteamericano, representa un caso de código agregado no especializado, con enmarcaciones y clasificaciones más débiles especialmente a nivel secundario y universitario.

Códigos integrados

En este caso, el currículum se halla organizado por problemas, por centros de interés, pro proyectos, de manera tal que los marcos disciplinarios se diluyen. Supone, obviamente una clasificación flexible.

Diferencia además entre códigos agregados basados en un solo maestro (es el docente del que depende optar por mantener la división de las materias o borrar la delimitación entre ellas) de los basados en la integración a través del trabajo coordinado de varios maestros.

Bernstein muestra como los grupos de clase media buscan para sus hijos distintas escuelas con diferentes formas de organización pedagógica, según sea el nivel de escolaridad al que acudan. Mientras el currículum agregado parece ser el más valorado para la enseñanza media (bajo el supuesto de una formación académica y disciplinaria más intensa) las escuelas tienden a enseñar el conocimiento recontextualizado, desglosado y vulgarizado en relación a las disciplinas.

Las cuestiones pendientes

Las teorías que mayor número de críticas han recibido son aquellas que responden a sus versiones formativo-aplicativas y técnico-instrumental. Se puntualiza especialmente:

1. La visión empirista de los procesos políticos, sociales y culturales
2. Escasa reflexión sobre el qué y por qué enseñar
3. Intensivo control sobre las prácticas de los profesores

Pese a ello, estas teorías conforman en modelo más utilizado y al cual apelan las distintas agencias de administración y gobierno educativo como formas para regular las escuelas. Conforman una estructura de control social eficiente, consistente con la gestión burocrática y los equipos que en ella operan. Pero En la dimensión teórica, el modelo racional sigue siendo un modelo racional abstracto incapaz de abarcar la diversidad de realidades educativas.

La perspectiva práctica, brinda un potente instrumento para analizar, desarrollar y proyectar la enseñanza, y en particular para potencial las prácticas en las escuelas y a sus docentes. Se pretende entender a los currículums como procedimientos

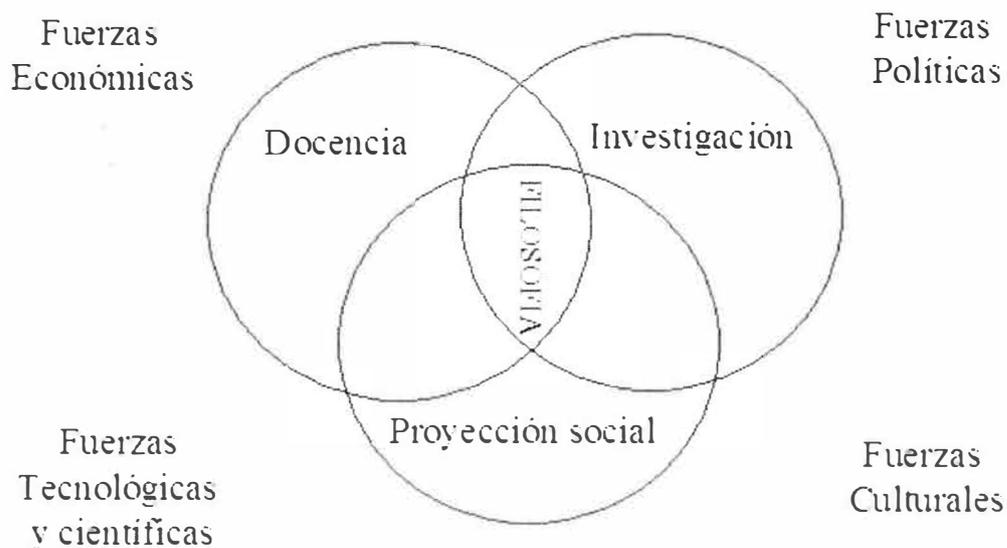
hipotéticos, regidos por ideas e intenciones educativas que los profesores podrían experimentar en clase. Pero existen numerosas falencias para que este enfoque se adecue a los contextos burocráticos porque su desarrollo requiere una descentralización y democratización de las decisiones en materia de enseñanza.

La perspectiva crítica, penetra en uno de los ejes sustantivos del currículo en relación con la escolarización brindando herramientas conceptuales analíticas y ha avanzado sobre aspectos medulares en la selección, organización y distribución de conocimiento en la escuela, pero nada dice de cómo resolver los problemas de currículum.

La teorización actual sobre el currículum, en sociedades post industriales globalizadas con dominio de la información, otro tipo de desigualdades sociales y debe contemplar las nuevas relaciones entre escolaridad, sociedad y currículum. Por ejemplo, la enseñanza básica de la escolaridad masiva, por ejemplo, podría fundarse en el interés de los individuos en acceder al empleo, sobre todo en los sectores menos favorecidos. Sin embargo, éste ya no es una demanda del mercado, como lo fuera en los inicios de la industrialización.

El campo del currículum deberá repensarse a la altura de las circunstancias a riesgo de transformarse en un mero instrumento de la burocracia escolar.

Elementos del Currículo



TEORÍAS CURRICULARES

- TEORÍA TÉCNICA
- TEORÍA PRÁCTICA
- TEORÍA CRÍTICA

Teoría Técnica

Es una teoría explícita de elaboración del currículum, que define los problemas que se han de tratar, para luego desarrollar el sistema de conceptos que deben emplearse para determinar la relevancia de los datos obtenidos. Se lleva a cabo en función de unos objetivos que habrán de perseguir las escuelas, y a tenor de éstos se explicitarán contenidos y medios.

Hilda Taba dice: "El currículo es, después de todo, una manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura ... Un currículo es un plan para el aprendizaje". Concebido como una tarea compleja, el currículo precisa, en su realización, un cierto orden, siguiendo las siete etapas definidas por Tyler (1950):

Diagnóstico de necesidades

Formulación de objetivos

Selección de contenidos

Organización de contenidos

Selección de actividades de aprendizaje

Organización de actividades de aprendizaje

Determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo.

La orientación de una acción educativa, según estos autores, se efectúa a partir de los tres niveles de decisión:

Nivel político (fines)

Nivel de gestión educativa (metas)

Nivel de resultados (objetivos)

La metodología para producir las situaciones de aprendizaje planificadas será, por supuesto, la de 'enseñanza programada'.

Evaluar es asignar un valor a algo, juzgar. En educación, normalmente quiere decir juzgar a un estudiante, profesor o programa educativo. Los profesores emiten juicios en el proceso de evaluar los logros de sus alumnos, y una forma común del juicio es la calificación. A través del proceso de calificación el enseñante hace públicos sus juicios sobre las realizaciones académicas de sus alumnos".

Teoría Práctica

Con la teoría curricular de la Modernidad en sus esfuerzos por tratar de sobrevivir a las críticas planteadas y, ante la declinación de los modelos tecnológicos hace su aparición la concepción práctica del currículo de J.J. Schwab (1994).

Crítica la visión abstracta y alejada de la realidad, este autor señala uno de los problemas trascendentales, cual es, el proceso desconectado de la realidad que

vive la escuela. La teoría práctica del currículo es heredada de la visión humanista.

Schwab distingue entre discurso técnico y práctico; aquí la connotación de práctica es heredera de la tradición aristotélica: “el discurso técnico es el lenguaje apropiado al pensamiento sobre cómo actuar con vistas a llevar a término algún fin concreto. Por el contrario, el discurso práctico es el lenguaje apropiado al pensamiento sobre cómo actuar en vistas a realizar valores y metas éticas...”. La esencia de su argumento es que la enseñanza, es prioritariamente una actividad ‘práctica’ más que ‘técnica’.

Según Stenhouse, las relaciones profesor-alumno deben cimentarse en las siguientes finalidades pedagógicas:

Iniciar y desarrollar en los niños un proceso de planteamiento de preguntas.

Enseñar una metodología de investigación para que los alumnos resuelvan por sí mismos sus dudas.

Desarrollar la capacidad de utilizar fuentes para que los estudiantes desarrollen sus propias hipótesis y extraigan sus propias conclusiones.

Establecer discusiones en clase en las que se aprenda a escuchar y a exponer los puntos de vista.

Apoyar discusiones abiertas en las que no sean halladas respuestas definitivas que los alumnos reflexionen respecto a sus propias experiencias otorgar un nuevo papel al profesor para que se convierta más en un recurso que en una autoridad.

Teoría Crítica

Complementa significativamente la concepción de Schwab, las teorías del reconstruccionismo social, desde la Escuela de Frankfurt que señalan al currículo como factor de cambio social, desde: la dialéctica, la emancipación y la transformación.

La teoría educacional crítica de Henry Giroux tiene sus antecedentes en la Escuela de Frankfurt con la Teoría Crítica, tanto de sus fundadores: Horkheimer, Adorno, Marcuse, entre otros; como de la segunda generación de teóricos críticos como Habermas.

Inspirados por la teoría crítica de la comunicación, afianzando al docente como agente de cambio en la praxis transformadora.

El profesor en la concepción reconstruccionista, no sólo es conocedor y gestor del currículo sino que es producto y productor de ideología.

La crítica consiste tanto en un “habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes”.

El currículo no es una técnica, sino lo que se considera viable para hacer realidad lo formativo, porque cumple con las metas de una sociedad, que son tenidas en cuenta porque están insertas en procesos culturales. Estas reflexiones sobre el currículo deben estar ligadas a las prácticas curriculares. La reflexión no está separada, es parte de la práctica.

Gramsci, sin embargo, matiza algo la postura: para él existen posibilidades de que el maestro tome una postura crítica frente a la clase dominante y que desde la misma escuela contribuya a la lucha de clases.

Para Gramsci, la idea de 'poder' está basada en el concepto de hegemonía ideológica, en virtud de la cual el individuo dominado acepta conscientemente la cultura dominante, que se le presenta como propia. Desde el punto de vista de la teoría de la reproducción, la escuela no sería un instrumento de cambio social, sino de reproducción de lo establecido (visión instrumentalista). La alternativa de cambio vendría desde una destrucción de la sociedad y, por tanto, de la escuela.

Teoría

1.- ¿El currículum debe proponer lo que debe enseñarse o lo que los estudiantes deben aprender?

Debe proponer lo que los estudiantes deben aprender. El alumno es el elemento principal, fijándose en unos objetivos mínimos y asegurándonos de su aprendizaje.

Currículum Común VS Diferenciado Enseñanza.

Currículum Diferenciado Aprendizaje.

LOGSE Descentralización: cada centro adapta su currículum a sus características.

Las autonomías diseñan sus propios currículos, que muchas veces no tienen nada que ver con los de otras autonomías Diferenciado.

PP Currículum de mínimos. Un currículum común para todos, dejando un margen para la adaptación Común.

Selección de la cultura: lo que hace la institución escolar es seleccionar la cultura que nos parece adecuada que los alumnos aprendan y es común para todos, aunque lo podemos flexibilizar con el currículum.

Todos los procesos de enseñanza-aprendizaje se centran en el carácter disciplinar, en cómo están organizados los contenidos (lengua, matemáticas...). Si hablamos de lo que debe enseñarse nuestro centro de atención son las disciplinas escolares (organizar el conocimiento con un enfoque técnico).

El situarse en lo que debe enseñarse significa situarnos dentro de un currículum común, para todos igual, basado en las disciplinas escolares, en los contenidos, que son indiscutibles Conocimiento disciplinar.

Currículum Disciplinar Contenidos tradicionales

Viene de 1950 motivado por algunos gobiernos que piensan que sus ciudadanos no están aprendiendo lo que deberían. Los primeros son los americanos. El Reino Unido más tarde en 1980.

"Back to basic" = Vuelta a lo básico: menos preocuparnos de las estrategias y vamos a enseñar los contenidos, nada de dispersión.

La Ley de Calidad propone la vuelta a lo básico. No nos preocupamos de los procesos mentales de los alumnos.

En el currículum como disciplinas podemos distinguir 3 posiciones:

Perennialistas: el estudio del currículum consiste en determinar los conocimientos perennes, inamovibles, permanentes, tradicionales, indiscutibles (no quiere decir que sean válidos).

Esencialistas: alternativa que además de considerar las disciplinas básicas consideran otras ciencias que son importantes para el desarrollo del alumno (educación física, música, trabajos manuales o tecnología).

Estructura de las disciplinas: plantea una visión más dinámica de las disciplinas incorporando contenidos más o menos novedosos (matemática moderna, idiomas extranjeros).

Todo esto tiene un carácter pedagógico.

Lo que el alumno debe aprender: énfasis en la adquisición de destrezas que el alumno debe conseguir.

El foco de atención lo centramos en el alumno. Consiste en desarrollar competencias, estrategias de aprendizaje.

Tiene carácter psicológico.

Aprender a aprender, aunque por debajo están los contenidos escolares claramente estructurados en disciplinas.

Tratamos de desarrollar estrategias cognitivas.

2.- ¿El currículum responde al qué debe enseñarse o también incluye el cómo, las estrategias y métodos de instrucción?

Incluye el qué y el cómo, aunque luego cada profesor lo adapte a su contexto específico, necesidades, preferencias.

El dar respuesta al qué debe enseñarse es dar respuesta a los contenidos. La forma más eficaz es el enfoque técnico que da lugar a un planteamiento conductual del aprendizaje, buscar la eficacia.

Me interesa saber que sabes los contenidos.

El máximo representante es Tyler (1949): "Principios del Currículum": intenta trasladar los métodos del mundo industrial al mundo educativo.

Refrendado por el desarrollo del conductismo como teoría psicológica.

Objetivos --Contenidos --Metodología --Organización --Evaluación Eficacia.

Según Bloom: Operativos

Se puede utilizar cuando tenemos la necesidad de comprobar que se ha producido el aprendizaje.

En el cómo nuestro centro de interés es la ordenación de las experiencias a las que vamos a someter al alumno para que se dé el aprendizaje

El currículum se plantea como un conjunto ordenado de situaciones y experiencias que presentamos al alumno.

Se basa en un planteamiento constructivista.

3.- ¿El currículum está orientado hacia los alumnos o más bien mira a la sociedad a la que se dirige?

Actualmente está centrado en la sociedad sin tener en cuenta a los alumnos.

Creemos que se debería partir de los intereses y necesidades de los alumnos pero teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentran. Partir de sociedades cercanas permite a los alumnos entender la realidad para luego conocer otras.

Orientar el currículum en el alumno: centrado en los intereses y experiencias de los alumnos por encima de las asignaturas, lógicamente sin olvidar los contenidos.

Reconstrucción que hace el alumno de los contenidos y aprendizajes.

Algunos autores (Ángel Pérez) lo llaman Aprendizaje Relevante: somos capaces de construir ese aprendizaje que es relevante.

Orientado en la sociedad: no es incompatible con lo anterior.

El currículum debe analizarse y construirse según lo que queramos que sea la sociedad "Práctica política del currículum".

No interesa tanto lo individual sino el cambio social. Lo común, lo colectivo.

Autores: Giroux, Popkewitz, Apple, Habermas.

Imágenes y significados del Currículum:

Como conjunto de conocimientos o materias a superar por el alumno.

Como programa de actividades planificadas, organizadas, secuenciadas.

Como resultados pretendidos de aprendizaje.

Como plan de una determinada sociedad respecto de conocimientos, valores y actitudes.

Como experiencia para los alumnos a través de la cual pueden desarrollarse.

Como programa que proporciona contenidos y valores para que los alumnos mejoren la sociedad.

Definiciones de Currículum:

Aproximación general: "El currículum no sólo tiene por objeto el diseño y construcción de los elementos curriculares, sino también los procesos mediante los cuales se desarrolla, modifica y reconstruye en relación a las diversas ideologías, condiciones, contextos y estrategias que moldean, facilitan o impiden su desarrollo" (Gimeno Sacristán).

Decreto 40/2002: "Conjunto de objetivos, contenidos, principios metodológicos y criterios de evaluación que deberán regular la práctica educativa en dicha etapa".

Gimeno: "Proyecto selectivo de la cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado que rellena la actividad escolar y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela".

Contenidos _____ Formatos _____ Condiciones

Stenhouse (1984): "Es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierta a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" Enfoque práctico.

Kemmis (1988): "Se refiere a una realidad que expresa, por un lado, el problema de las relaciones entre la teoría y la práctica y, por otro, el de las relaciones entre la educación y la sociedad" Enfoque socio-crítico.

Itinerarios escolares:

1.- Justificación social.

2.- Justificación escolar.

3.- Ventajas / Inconvenientes.

En contra:

Reproducción de desigualdades sociales e incluso las aumenta porque niega la posibilidad de superación (si no hay buenos resultados se opta por un itinerario más profesional).

Supone una división en cuanto a la capacidad y clasificación en la sociedad.

Genera baja autoestima e indefensión.

Etiqueta de listos y tontos.

Son selectivos.

Hipoteca el futuro de los alumnos a edades muy tempranas.

Categorización de centros y profesorado.

A favor	En contra
Motivación (reduce el fracaso escolar). Adelanta la formación 2 años. Mayor atención a la diversidad. Más puestos de trabajo (profesorado más especializado). Calidad de enseñanza. Positivo no tener 3 itinerarios obligatorios en cada escuela. Necesidad del mercado. No obliga a un itinerario (el alumno puede optar a itinerarios distintos en ESO y en Bachillerato).	Segregación (menos motivación). Comodidad para el profesorado. Edad temprana para la elección. Profesor Educador? Especializar centros en función del alumnado y su contexto. Reproducción de las desigualdades de inicio. En la realidad obliga a seguir el mismo itinerario elegido al principio.

El éxito o fracaso depende de su aplicación.

Es más importante que el sistema escolar se organice y de respuesta a todos los alumnos que están dentro del sistema educativo y no fijarnos en los resultados.

Hay que introducir adaptaciones.

El currículum es una selección de la cultura.

Hay unos criterios para seleccionarla y organizarla.

En nuestro caso actual hay 2 referentes:

- Criterios Instrumentales Vs. - Criterios Sociales.
- Criterios Disciplinarios Vs. - Criterios Integradores.

El currículum sólo tiene sentido si conocemos la realidad, las condiciones en las que se manifiesta.

Las condiciones institucionales van a determinar el diseño y el desarrollo del currículum. Las concepciones curriculares también condicionan el currículum.

Se manifiesta un currículum explícito y paralelo a él un currículum oculto (prácticas no explícitas que se llevan a cabo en la escuela y que muchas veces se construyen sobre las prácticas educativas que rediseñan personalmente).

Concepción psicológica: siempre los cambios psicológicos van asociados a los cambios en educación. Ejemplo: LGE planteamiento conductista; LOGSE planteamiento constructivista; Ley de Calidad no aporta planteamiento psicológico.

Por encima de lo que son los contenidos esclares está el logro de la **socialización** de los sujetos.

En la **conceptualización del Currículum** hay que tener en cuenta:

- 1.- Debe servir para tener una visión de la cultura que se da en las escuelas, de lo oculto y lo manifiesto y teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla.
- 2.- Es un proyecto históricamente condicionado, perteneciente a una sociedad, seleccionando con las fuerzas dominantes en ella, con capacidad para reproducir pero también para incidir en la sociedad.
- 3.- Es un campo en donde interaccionan ideas y prácticas. No es un planteamiento sólo técnico.
- 4.- Condiciona la profesionalidad del docente por lo que debe tener cierto grado de flexibilidad para que los profesores intervengan en él.

Como ámbito de prácticas estarían los planes, creación de PEC, PCE...



La dimensión sustantiva estaría formada por aquellos documentos que van recogiendo todas las pretensiones (normas, objetivos... que dice la comunidad para todos) y por otro lado también la construcción que hacen los centros de esos planes.

El P.E.C. no incluye objetivos... por eso lo situamos un poco más a la izquierda del D.C.B., porque no es exactamente una concreción del mismo, sería una explicitación de la identidad del centro.

La parte existencial son las vivencias, experiencias en el aula entre alumnos y profesores, que son configuraciones de esa práctica. Hay elementos explícitos y otros no tan claros, ocultos.

Dimensión procesual: cómo se desarrolla y reconstruye el currículum en la práctica en las condiciones en las que se desarrolla.

Diseño _____ Desarrollo (diseño)

Las condiciones procesuales en las que se desarrolla en currículum forman parte también del diseño porque son ajustes, consiste en diseñar en la práctica lo que antes había diseñado en la teoría, porque el currículum es fundamentalmente práctico, de solución de problemas en las situaciones, resolución práctica del currículum, No es un proceso lineal.

El currículum también tiene ese campo de estudio, que sería un campo de ideas coherentes que dan significado a la práctica educativa.

Planteamientos del Currículum:

Currículum como problema práctico Sistemas.

Currículum como ámbito de Interacciones.

Currículum como Proceso.

Currículum como Enseñanza.

El Currículum es un ámbito de interacciones:

Actividades curriculares	Ámbitos que moldean el Currículum
Prescripción de mínimos. Ordenación: ciclos, especialidades. Planes de centro, profesor. Elaboración de textos. Guías... Desarrollo de la enseñanza y evaluación de alumnos y currículum. Innovación curricular.	Contexto exterior: Regulaciones políticas y administrativas. Producción medios didácticos. Participación de la familia. Influencias sociales, económicas, sociales. Estructura del sistema educativo. Organización y ambiente de centro. Ambiente de aula. Actividades de enseñanza y aprendizaje.

Currículum Prescrito Currículum presentado a los profesores Currículum moldeado por los profesores Enseñanza interactiva. Currículum en acción. Currículum realizado. Efectos complejos: explícitos-ocultos, en alumnos y profesores, medio exterior Currículum evaluado.

1.- Concretar lo oficial que está prescrito a un contexto concreto (contextualizar).

2.- Que la práctica educativa no esté determinada por los objetivos sino que está determinada por los contenidos. Selección de la cultura que debe ser enseñada, que es relevante y merece ser enseñada.

3.- Medios que utilizamos, por parte del profesorado (medios didácticos, selección de tareas de enseñanza-aprendizaje, medios de comunicación, y la organización del aula: tiempo, espacios...). Mediación que hacemos nosotros de la enseñanza.

4.- Nos referimos tanto a los procesos de evaluación para valorar a los alumnos como a la evaluación de los proyectos.

5.- Opción que deben de tomar los centros sobre la diversidad. Optar entre la homogeneidad escolar tradicional respecto de la diversidad del entorno escolar se manifiesta en los contenidos, las formas organizativas, el profesorado. No se dirige sólo a los alumnos que "no pueden" sino a todos.

6.- Mecanismos y acciones tutoriales y de orientación. Se refiere a acciones conjuntas del profesorado y del centro. Se vincula con 4 ámbitos de actuación:

Coordinación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el grupo de alumnos.

Conocimiento de los alumnos tomados individualmente.

Coordinación de las distintas actividades que lleva a cabo el centro.

La relación con las familias.

7.- Materias optativas que ofertan, actividades culturales... En muchos casos la elección del centro se hace por criterios según la oferta educativa.

El currículum es algo pensado y que construimos, que nosotros moldeamos.

Tema 2: LA NATURALEZA DEL CONOCIMIENTO CURRICULAR: ENFOQUES CURRICULARES, MODELOS DE DISEÑO Y RELACIONES ENTRE DISEÑO Y DESARROLLO DEL CURRÍCULUM.

1ª etapa (1920-50)

Modelos de planificación racional

F. Bobbit R. Tyler

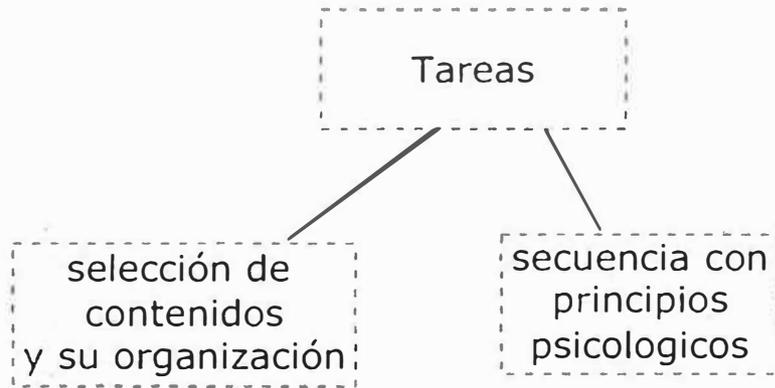
(Gestión eficiente) (Método racional)

- Bobbit, 1918

Comprometido a desarrollar habilidades del individuo como las experiencias de entrenamiento dirigidas a las escuelas empleadas para completar y perfeccionar ese desarrollo.

- Ralph Tyler, 1949

Son todas las experiencias de aprendizaje planteadas y dirigidas por la escuela para alcanzar sus metas educativas.



Hilda Taba, 1962

Planteó que los currículos están compuestos de ciertos elementos:

1. Metas y objetivos específicos
2. Selección y organización del contenido
3. Patrones de aprendizaje y enseñanza

- Robert Gagné, 1967

Secuencia de unidades de contenido arreglada de tal forma que el aprendizaje de cada unidad puede ser realizado como un acto simple.

- Glattorn

Es el plan hecho para guiar el aprendizaje en las escuelas representado en documentos de diversos niveles de generalidad, y la actualización de esos planes en la clase, según lo experimentan los alumnos y lo recogen los observadores.

- Arnaz, 1987

Conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se requieren organizar.

Currículum como instrumento-documento.
Estrategias centralizadas.

2ª etapa (1960-75)

Proyectos curriculares:

Enfoque práctico y de proceso

J. Schwab L. Stenhouse

(práctico, deliberación) (hipótesis, proceso)

Enfoque interpretativo.

Profesor como agente de cambio

3ª etapa (1975-90)

Reconceptualización y teoría crítica

Reconceptualización Teoría socio-crítica
(Teoría del currículum) (Crítica social y política)

El currículum como campo de estudio.

El currículum como toma de conciencia crítica.

Autores: Apple, Giraux, Popkewits, Habermas, Young.

Los años son indicativos de la historia según en Estados Unidos. En España, más o menos, es 20 años más tarde.

1ª etapa:

Se la conoce como la etapa empírico-técnica.

Se caracteriza porque propone un modelo racional de planificación del currículum, utilizando modelos de gestión empresarial.

Se nutre de la Psicología conductista.

Es la primera vez que se intenta racionalizar de forma seria los procesos de enseñanza.

Dos obras que dan comienzo:

Bobbit: "El currículum" (1919).

Tyler: "Principios del currículum" (1949, llega a España traducida en 1975).

Modelo de planificación racional:

Se trata de la primera forma de planteamiento de la enseñanza a partir de métodos científicos. Se alejan todo lo que pueden de una forma de enseñanza basada en la buena voluntad, la paciencia, el amor a los niños (competencias más o menos innatas).

Bobbit desarrolla la idea racional del currículum. Lo recoge luego Tyler.

Con la Ley General de la Enseñanza del 70 llega a España este modelo.

Enfoque sistémico:

La enseñanza es un proceso sistemático de planificación. Si cumplimos bien con ese proceso tenemos un porcentaje amplio de resultados positivos.

Lo primero es plantear los objetivos en términos de resultados:

Objetivos ---- Contenidos ---- Organización ---- Metodología ---- Resultados

Todo esto para que nos aseguren la eficacia del sistema.

Los objetivos serán: generales, específicos, operativos (niveles de concreción cada vez mayores).

Todo este modelo se apoya en la psicología conductista. Sólo nos vale aquello que es observable (desde el punto de vista del aprendizaje).

Aparecen más colaboradores: Bloom y Mager.

No se puede desvincular de los procesos históricos de cada país.

2ª etapa:

Enfoque práctico:

A partir de los años 50 aparece Schwab en contraposición a Tyler, formulando una crítica contra él y su modelo.

El currículum es solamente teoría, se plantea desde la teoría y no sirve para resolver los problemas prácticos de la escuela y los problemas de enseñanza-aprendizaje, por lo que tendrá los días contados. Ante un mismo estímulo hay diferentes comportamientos y eso ahí no se manifiesta, la forma de currículum que propone Tyler no garantiza que todos lleguemos a los mismo.

Schwab: los problemas curriculares son prácticos y no teóricos (grupo con determinadas características), y el currículum debe resolver los problemas concretos de las personas (nivel individual). Además los problemas curriculares se resuelven por deliberación (por transiciones que hacemos entre los individuos respecto a la forma de entender la enseñanza. Construiremos un modelo de escuela más complejo, con más matices por deliberación que por la aplicación racional de un modelo, probablemente.

Stenhouse: su aportación fundamental fue "HumanitiesCurriculumProject", basado en un enfoque práctico.

3ª etapa:

Enfoque reconceptualista y Teoría crítica:

Se vincula con el enfoque sociocrítico. Aparece relacionado con la Guerra del Vietnam, propuestas estudiantiles, movimientos hippies, en definitiva con unas determinadas circunstancias sociales. También con la aparición de nuevas metodologías en proyectos de investigación cualitativa. Motiva la aparición de procesos filosóficos europeos (marxismo, fenomenología, reconceptualización del psicoanálisis...).

El currículum es:

Fundamentalmente individual desde el punto de vista de la percepción del significado que le damos.

Son los problemas curriculares colectivos vinculados con aspectos económicos, políticos y sociales. La escuela solamente se entiende si es vinculada con factores socioeconómicos y políticos (punto de vista crítico).

MODELOS DE DISEÑO:

La racionalidad técnica (empírico-analítica):

1.- El conocimiento curricular es universal no circunscrito a contextos específicos, ya que parte de la idea de que al haber diferentes visiones de la educación lo que hacemos es confundir la realidad que perfectamente podría estar enmarcada, y es por tanto necesario construir una teoría universal que explique lo que se lleva a cabo en las aulas independientemente de los diferentes contextos de aplicación la aplicación de un modelo científico es independiente del contexto donde se desarrolla.

2.- El conocimiento curricular es objetivo y sus concepciones neutrales. Según Tyler el pensamiento racional parte de que el pensamiento curricular está libre de presupuestos ideológicos, no es necesario que lo contemplemos junto a factores políticos, ideológicos... La neutralidad afecta al pensamiento y a la práctica del currículum, pero también a los proyectos de investigación (ya que sólo les interesa proporcionar datos cuantitativos, refutables, concretos), por lo que sólo les interesa lo cuantificable.

3.- Se fundamenta en la racionalización técnica de fenómenos curriculares. La teoría curricular se concibe como un conjunto de principios que prescriben la acción educativa, lo que el maestro posteriormente llevará a cabo. El proceso es el siguiente:

Los teóricos que hacen y piensan la teoría, cómo se articula la teoría en el contexto, los conocimientos.

La existencia de unos técnicos que diseñan lo que otros han pensado en un marco teórico concreto.

El profesor es el que aplica lo que los técnicos han elaborado como producto acabado. Supone pensar que se trata de una producción final.

Ésta progresión es lineal pero hay variables que son incontrolables.

4.- El interés se centra en el control y la eficacia. Se presta mucha más atención a lo que es el diseño, cómo se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje, que al proceso de información y formación de profesores conforma a lo diseñado.

Evolución del modelo:

La racionalización del diseño:

La obra de Tyler tiene importancia en cuanto a la formación de 3 cuestiones:

Tyler identifica claramente los elementos básicos del currículum (objetivos, contenidos, metodología y evaluación). En ejemplos posteriores se ve que se centra en los objetivos y en la evaluación.

Fundamentación teórica importante y consistencia del currículum mediante análisis del alumnado, basándose en el ámbito sociológico y en la psicología del aprendizaje (de corte conceptual).

Hace propuestas de una secuencia de actuación, qué hacer y de qué manera, se trata de una especie de protocolo a seguir: objetivos, experiencia y evaluación.

Mejora de técnicas de diseño:

Bloom desarrolla aspectos anteriores centrándose en el alumnado por medio de taxonomías. Se pregunta: ¿qué conductas son adecuadas respecto del aprendizaje?. También se centra en determinar las capacidades que quiere lograr en el alumno. El mayor esfuerzo se centraba en determinar cuáles eran las conductas que queríamos desarrollar y qué mecanismos de control iban a ejercer, por lo que se daba mayor importancia a definir los objetivos y la evaluación (mecanismo que se utiliza para medir la consecución de esos objetivos).

Mejora teórica del diseño:

Se crea el armazón teórico.

La versión sistemática y cibernética:

Un sistema es la organización de una serie de elementos para producir los resultados deseados. La teoría de sistemas va más allá, cualquier modificación en alguno de los elementos va a modificar el sistema en su conjunto. Será la primera en aparecer, posteriormente surgirán los modelos cibernéticos que introducen la existencia de una serie de mecanismos de control que hacen que el sistema funcione adecuadamente

Principios de los sistemas cibernéticos:

La calidad del sistema depende de la comprensión y aceptación por todos de las metas del sistema.

La limitación de entradas al sistema limitará su estabilidad (lo contrario sería el modelo comprensivo).

La estabilidad depende de la frecuencia y sensibilidad de las mediciones de los resultados de aprendizaje (a mayores controles mayor calidad y estabilidad del sistema).

Un sistema será estable si las decisiones se toman rápidamente (por eso hay tantos controles).

Balance:

(No hablamos de historia educativa ya que el modelo todavía está presente, por ejemplo el problema de separar niños y niñas es un claro límite de entrada. Es un modelo de control de calidad que tiene raíces muy profundas, a veces, aunque teóricamente pensamos en lo contrario, en la práctica educativa, tendemos a ello).

Rompe con la tradición educativa exclusiva, intuitiva (rompe con un modelo tradicional). Rompe con la educación basada en la buena voluntad.

Concepción general de la educación (lo que ocurre en mi centro lo tenemos que resolver en mi centro).

Se centra en la formación rigurosa de la producción que se quiere obtener (objetivos de aprendizaje) y el modo de controlar la cantidad del producto (evaluación).

Confianza en la ciencia y tecnología para resolver productos educativos (cuando hablamos de tecnología educativa en este modelo lo hacemos de la confianza en la creencia para resolver los problemas educativos).

Algunos efectos secundarios:

Sobrevaloración de los argumentos basados en los conocimientos científicos, despreciando otros (ideológicos, éticos, prácticos) Diferenciación de roles, capacidad de toma de decisiones sobre el currículum desigual, dependencia de los prácticos respecto de los diseñadores.

Desprecio por la reflexión, la valoración o la crítica a los fines de la educación.

Creencia de que la solución de los problemas curriculares sólo se pueden abordar desde el conocimiento teórico y los procedimientos que de él se derivan

Desconsideración de contexto y desprecio por el conocimiento práctico del profesorado.

Enfoque práctico y deliberativo:

Permaneció durante buena parte de los años 60, cuando todavía residía en enfoque técnico. Hay un cambio y aparece este nuevo enfoque. Nace en la conferencia de Schwab donde habla de la muerte curricular de Tyler.

Aspectos básicos:

Concepción activa del profesor en el diseño y desarrollo del currículum (es el profesor el que toma las decisiones sobre lo que se puede hacer o no, el que contextualiza los aspectos y el que adecua el currículum a las características del sujeto).

Puesta en cuestión de la característica lineal del proceso y racionalización del diseño curricular (rompe con la idea de linealidad del currículum y dicen que el diseño y desarrollo van juntos).

Ingenuidad en sólo considerar los aspectos evaluables (hay cosas que son susceptibles de evaluar pero no pertenecen al ámbito de los aprendizajes como son los valores).

Diseño curricular en relación a la práctica diaria:

Tradición interpretativa en investigación: "análisis de cómo la realidad y la práctica es percibida, interpretada y construida por sus propios protagonistas".

Hay cosas a tener en cuenta que no son del ambiente académico propiamente dicho, como son los valores y la transversalidad.

Además se apoya en la aparición de modelos cualitativos, la interpretación de las investigaciones para explicar la realidad de las cosas y la práctica educativa (porque toma decisiones en base a qué conocimientos previos se tienen, y muchas veces no forman parte del contexto académico).

Algunos elementos para el análisis:

1.- Los problemas curriculares son prácticos y no teóricos. No significa que no se pueda hacer teoría y que no valga lo empírico, pero su procedimiento es contrario al anterior.

El reto es entender su naturaleza, sus procesos, la forma en que se constituye y configura (al dar la clase la preocupación no es tanto el detectar conductas sino cómo lo vamos a hacer).

No quiere decir que no se pueda teorizar (los esquemas de conocimiento práctico no sirven para vincular la teoría hacia ellos).

La práctica es compleja y multiforme presentada en situaciones únicas e irrepetibles (somos nosotros y no otros los que lo impartimos, no se puede universalizar, aunque haya aspectos comunes no es generalizable).

Se manifiesta en un contexto socioteórico determinado (aquí y ahora pero también en relación a coordenadas anteriores que hemos vivido ya).

2.- Los problemas de diseño curricular no se resuelven aplicando principios, procedimientos, leyes de validez universal.

El carácter parcial y unilateral de los diseños dará lugar a diseñar parcial y unilateralmente.

La objetividad técnica no da lugar a procedimientos o modelos o diseños neutrales ideológicamente hablando (por mucho que nos empeñemos los diseños no son neutrales porque nosotros no nos comportamos de forma neutral).

Es necesario reclamar lo "eclectic": diferentes visiones y posiciones ideológicas, concepciones teóricas distintas (nos sirven para desarrollar un diseño adecuado, se convierte casi en un modelo de desarrollo curricular).

3.- La única racionalización posible y viable es la deliberación (discutir, contrastar). Implica contrastes, debates y encuentros entre personas e ideas que están implicadas en el diseño curricular (esta es la crítica que se hace a Schwab). Se hace desde fuera pero se aplica desde dentro (alumnos, profesores, materias, entorno, especialistas curriculares) caen en el mismo modelo del diseño anterior.

El diseño curricular es un espacio deliberado y consensuado basado en la no imposición y en donde la toma de decisiones se hace sobre argumentos ideológicos y científicos. El diseño curricular se basa en el consenso, en la no imposición y en creencias. No hay conocimientos buenos o malos.

Diseño y desarrollo se confunden en el mismo proceso.

4.- El diseño del currículum se vincula con al investigación de la práctica, la mejora de la escuela y la formación de los profesores.

Se trata de construir el conocimiento práctico.

Diseño y planificación están vinculados con la formación en la práctica y el desarrollo profesional de los profesores.

Vinculado a modelos de: investigación-acción.

Revisión basada en la escuela (RB).

diseño curricular basado en la escuela (DCB).

Algunos de los productos de los modelos prácticos:

Revisión del currículum basado en las disciplinas:

Nace en Estados Unidos y Reino Unido, donde se considera necesario para elevar el nivel de estudios. La devaluación del nivel se hace a lo básico, lo más tradicional y disciplinar(Back to Basic). Hay 2 modelos:

Revisión de las ciencias (años 60): imagen dinámica, modoficable, disentible de la ciencia. No todo es objetivo, contrastable. El objetivo será penetrar en la estructura conceptual de las disciplinas, en métodos de investigación actuales con una actitud abierta y crítica y teniendo en cuenta las implicaciones sociales y éticas de las ciencias.

Década de los 70: proyecto de ciencias integradas: énfasis en procedimientos, conceptos, leyes y modelos. Las explicaciones son comunes a todas las ciencias.

Críticas: ¿se parece al enfoque técnico?: Sí.

Grupos expertos en contenidos, contenidos disciplinares y en procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sólo se revisan los materiales y áreas.

Diseño de currículum piloto ilustrado en la elaboración de materiales que guían el pensamiento, la enseñanza.

Modelo de experimentación, educación y revisión del diseño.

Producción final: publicación, diseminación de materiales y guías curriculares.

Orientación cognitiva:

Basada en las capacidades y en las habilidades de los alumnos.

Influencias psicológicas de la orientación de la psicología cognitiva (constructivismo).

Planteamiento: si conocemos cómo los individuos procesan la información, cómo resuelven los problemas y cómo toman las decisiones, podemos mejorar y conseguir mejores planteamientos y procesos.

Énfasis en el desarrollo de habilidades cognitivas: aprender a aprender.

Construcción de estrategias de instrucción a partir de las preconcepciones.

En la LOGSE y DCB aparece este modelo.

Esta teoría dará lugar a los temas transversales.

Desarrollo de actitudes democráticas, de la convivencia y la ciudadanía como eje curricular:

Aparece en los años 80-90. Añade a la posición anterior una dimensión social, cívica, ética del aprendizaje en el contexto escolar.

Aspectos básicos:

Adquisición de habilidades sociales.

Resolución de conflictos.

Toma de decisiones.

Participación en la sociedad en la que viven.

Desarrolla prácticas no específicamente docentes pero si curriculares: orientación y tutoría.

Incorporación de las áreas transversales:

Conocimientos académicos en torno a los problemas de la sociedad.

Requieren la utilización de varias disciplinas para comprender estos problemas.

Se basa más en los valores que quiere promover que en los contenidos.

Balance:

Énfasis en los procesos por encima de los productos.

Reconocimiento del carácter social y político del currículum.

Entrada de lo práctico y ecléctico (diferentes visiones y posiciones ideológicas, concepciones teóricas distintas).

Renovación de muchas áreas curriculares (proyectos años 60-70).

Conexión entre diseño, investigación en la práctica y autoinformación, y desarrollo profesional del profesorado.

Algunas contradicciones:

Tendencia a "sacralizar" toda interpretación por el hecho de ser personal.

Concentrarse sólo en los problemas y procesos interpersonales del grupo.

Puede dar lugar a interpretaciones erróneas (por personales) de la práctica.

No tiene ningún potencial descriptivo.

El enfoque socio-crítico:

"El conocimiento y experiencia escolar está siempre socialmente condicionada".

Características:

Los fenómenos educativos son realidades socialmente construidas, determinadas y comprometidas con valores.

La construcción del conocimiento debe realizarse desde la participación y comunicación.

La posición desde la que realizar la crítica es la de los "intereses generalizables".

Objetivo: ¿qué cultura debe enseñarse en las escuelas?

Ambivalencia respecto a qué debe enseñarse: no es posible un currículum común
Versus es posible un currículum común.

El currículum debe situarse en un campo social más amplio.

El diseño curricular desde el enfoque crítico:

El currículum está condicionado por:

a) Nivel general: selección de la cultura escolar.

¿cuál es el conocimiento escolar?

¿cómo está organizado?

¿a qué intereses sirven?

¿cuáles son las formas preferibles de desarrollo curricular?

b) Nivel específico: planificación de los elementos curriculares.

El enfoque socio-crítica se centra más en el nivel general que en el específico (que forma parte de la tarea de los expertos).

Proceso general de diseño y desarrollo curricular:

Debe verse implicada una masa crítica de participantes.

No se planifica para una mayor efectividad o calidad de la educación.

El desarrollo del profesorado y del centro escolar ese el elemento central del cambio.

Se debe de identificar y comprender los problemas en su contexto.

Los problemas tienen una historia.



Los participantes deben investigar la realidad política de los temas educativos.
La crítica del conocimiento requiere el conocimiento de los criticado.
La investigación debe servir para conocer la práctica y para generar conocimiento de ella.

Algunos elementos de crítica para la crítica: (no entra en examen)

Las pedagogías críticas contribuyen a perpetuar las relaciones de dominación.

Carácter fuertemente prescriptivo: concepción misionera.

Inadecuada atención a la práctica del currículum.

Cierto distanciamiento respecto de los profesores y otros agentes educativos.

La pedagogía de Paulo Freire:

Una metodología y enfoque curricular propio.

Un procedimiento sobre el que planificar el currículum: la generación de temas.

Un análisis conceptual de los elementos fundamentales de la educación y sus relaciones:

Un contexto de diálogo entre educandos y educadores.

Un contexto de realidad social en la que existen los hombres.

Las comunidades de aprendizaje:

Giroux, Henry: escuelas como esferas públicas de aprendizaje: "espacios que contribuyen a desarrollar principios y prácticas mediante el diálogo y el debate".

Comunidades de aprendizaje (R. Flecha - Barcelona): "la sociedad de la información está generando nuevas formas de desigualdad que plantea nuevos retos".

DISEÑO Y DESARROLLO DEL CURRÍCULUM: PERSPECTIVAS ACTUALES.

Esta parte nos sirve para desmontar la idea de que el diseño y el desarrollo es un proceso lineal, es un continuo del enfoque racionalista, la idea es que diseño y desarrollo es una misma cosa.

En los procesos de desarrollo está implícito el diseño.

Diseño y desarrollo hay que entenderlo como un continuo, un conjunto, algo global que depende directamente de los implicados.

Del diseño al desarrollo ¿es un proceso lineal?: (enfoque técnico racionalista).

Reconstrucción por el centro

Turbulencia del contexto externo

La difusión del conocimiento:

Supone:

Trasmitir información del currículum nuevo.

Que el usuario reciba la información.

Que se interese por ella.

Pero:

¿Todos los usuarios tienen acceso a una versión idéntica del currículum?

¿Todos los entornos institucionales son homogéneos?

¿Todos los usuarios comparten los mismos valores y metas que los diseñadores?

La respuesta a todas las preguntas es NO. Para los procesos de innovación la difusión no lo explica todo y la propuesta alternativa es el concepto de diseminación.

La diseminación del conocimiento:

“Conjunto de actividades y tareas que median entre el diseño del nuevo currículum y su puesta en práctica”.

Supone:

Integrar el conocimiento teórico, el práctico y los materiales y recursos (lo que doy a los profesores para llevar a cabo esta innovación).

Adaptar el currículum a los factores personales y contextuales.

Incluir en el proceso a todos los elementos vinculados con al formación del profesorado.

Algunos enfoques de diseminación y desarrollo:

1.- Adopción (implementación fiel):

El conocimiento validado por las formulaciones de los expertos se gestiona de “arriba-abajo” con el objetivo de que se adopte por el profesorado y los centros.

La formación del profesorado se centra en la aportación de nuevos conocimientos requeridos por el currículum planificado.

Los Asesores/Formadores son un recurso instrumental para asegurar la adopción fiel del currículum.

Los materiales cumplen esa misma función.

Pero...

Es una perspectiva que se centra solo en el individuo y no tiene en cuenta a las organizaciones.

No podemos asumir que una propuesta curricular lleve inmediatamente a su desarrollo porque la propuesta es la primera fase y debemos aplicarla en contextos muy locales.

La importancia de la adopción se basa en innovaciones técnicas pero las innovaciones educativas dependen de la capacidad para el cambio.

Innovaciones Técnicas #	Innovaciones Educativas
Centrada en el “Proyecto”	Capacidad interna para el cambio
Aplicación	Depende : Formación, Intereses, Ayudas externas

2.- Adaptación mutua:

Revaloriza el papel del profesor como agente reconstructor del currículum.

Nunca hay una implementación fiel: redefinición del currículum por agentes, procesos y experiencias que contribuyen a recrearlo.

3.- Reconstrucción:

El currículum se reconstruye como un proceso de investigación interno al propio proceso de enseñanza y trabajo en los centros.

Las características esenciales de este proceso son:

El conocimiento curricular es siempre local.

El cambio es un proceso de desarrollo individual e institucional en el pensamiento y en las prácticas.

El trabajo del profesor consiste en responder e interpretar las peculiaridades y demandas de los sujetos.

Factores que afectan al desarrollo de las propuestas curriculares:

1) Personales:

1.- *Incluidas todas las perspectivas, creencias... del cambio que se propone. Son personales, pero forman parte de las costumbres de la cultura educativa.*

2.- Los riesgos que yo preveo que provoca este cambio: la inseguridad de lo que se une me va a pedir, a exigir. Estas incertidumbres dependen de mi visión personal que tengo del cambio. Está en función del asesoramiento que se me ofrece.

3.- Percepción de que algo es aplicable, se puede poner en práctica.

Instrumentalidad: ¿explica el diseño claramente lo que se debe hacer?

Congruencia: ¿responde a una necesidad real?

Coste: ¿es demasiado elevado el coste personal?

4.- Instrucciones y modelos organizativos que se ponen a disposición. Depende de la política del centro.

2) Institucionales u organizativos:

Elementos a considerar:

Cultura organizativa escolar (usos y costumbres del centro).

Cultura profesional del profesorado.

Respuesta institucional a los cambios (didáctica de la institución para dar a conocer el cambio que se propone).

3) Vinculados con la puesta en práctica:

Respecto de la innovación:

Claridad y complejidad.

Necesidad de consenso ante el cambio.

Calidad, relevancia y aplicabilidad del cambio.

b) Respecto de los factores contextuales:

Compromiso y apoyo de la administración educativa.

Tener una visión del proceso de implementación.

Desarrollo profesional e incentivos.

Asistencia y recursos para resolver los problemas.

Liderazgo del director.

Apoyo de la comunidad.

Estabilidad del entorno.

Tema 3: LA POLÍTICA CURRICULAR: NIVELES DE DECISIÓN Y PROBLEMÁTICA ESPECÍFICA.

Textos:

“La política curricular: niveles de decisión en el desarrollo del currículum: principales debates” (Braga Blanco, Gloria M^a).

“Diseño y desarrollo del currículum en la educación Secundaria” Capítulo III: El desarrollo del currículum en la práctica: la elaboración, desarrollo y evaluación del proyecto de centro y las programaciones didácticas de los departamentos. (Escudero, J.M.).

Tema 4: EL DISEÑO DEL CURRÍCULUM A TRAVÉS DE SUS ELEMENTOS.

Componentes interactivos de la acción curricular:

OBJETIVOS

Objetivo: resultado intencional de un programa de enseñanza planificado expresado en términos de lo que se espera que el alumno haya aprendido. (ERAUT).

Clasificación (según Zabalza):

Diseño de procesos finalizados: (Gagné, Tyler, Mager, Coll) plantear los objetivos al final de los procesos.

Diseño de procesos no finalizados: (Einser, Gimeno, Elliot, Stenhouse, Bruner...) lograr un clima adecuado entre los alumnos para que entre ellos se enseñen las oraciones. Es muy difícil llevar a cabo.

Pedagogía por objetivos (Gimeno, 1982):

Bobbit (1918): "The curriculum".

Racionalización del curriculum.

Lenguaje industrial.

Métodos industriales.

Tyler (1973, 1949): "Basic principles of curriculum and instruction".

Los objetivos son el punto de partida para la construcción del curriculum.

Modelos de diseño finalizado.

Conductismo: Objetivos terminales (Mager).

Habilidades cognitivas, actitudes, destrezas, capacidades (Coll).

Taxonomías (Bloom).

Características de los objetivos en los procesos finalizados:

(Tyler, Bloom, Gagnes y Mager).

Que vayan dirigidos a la modificación de las capacidades de los alumnos, expresados en comportamientos observables.

Que se concreten las circunstancias en las que será evaluado el alumno.

Que se especifique el nivel de logro con que se realiza la actividad.

Que se describa la conducta que desarrolla el alumno.

El objetivo: identificar tanto la conducta como el contenido de la conducta.

La conducta se describe en términos de habilidades concretas.

Se exige que sean conductas observables.

Se sugiere que se señale el comportamiento en donde será evaluada la conducta.

La realización de la conducta es la unidad del aprendizaje.

Si no se logra se puede repetir el proceso, cambiar el objetivo, alternar estrategias...

Las conductas, en general, son comunes a todos los sujetos.

Aspectos esenciales de pedagogía por objetivos:

Traducir intención a: fines y finalidades (enunciados más o menos explícitos de los efectos esperados).

Objetivos:

Conducta observable (L.G.E.) Psicología Conductista.

Habilidades cognitivas, destrezas, actividades, capacidad (L.O.G.S.E.) Psicología Cognitiva (Coll).

La L.O.C.E. recoge de todos un poco. Las primeras acciones que se llevan a cabo eran las de eliminar los comportamientos que no se vinculaban con los procedimientos y actitudes.

Fines / finalidades: hablamos de intenciones que tienen las sociedades y países de formar a ciudadanos libres, con actitudes de tolerancia, solidaridad... Se trata de las grandes finalidades o fines: son el primer nivel de los objetivos, grandes enunciados que no sirven como tal, sino que se van a traducir a unos objetivos concretos derivados de los objetivos de primer nivel, se trata cosas muy concretas. Se puede llevar a cabo de 2 formas:

Por medio de los objetivos terminales (conducta observable)

Por medio de objetivos abiertos (visión de Coll).

Psicología conductista: Objetivos generales, específicos y operativos (Bloom).

¿Quiénes determinan los objetivos y cómo obligan a los docentes?:

1.- Determinación de los objetivos por la Administración: Decreto de mínimos. MEC 65% y Comunidades Autónomas 35%.

2.- Formulación por parte de los centros de sus objetivos (orientación para la elaboración de los proyectos curriculares, secuenciación de los objetivos por ciclos...).

3.- Control, externo de la eficiencia de los objetivos (asesoramiento de los CIEFPS, Inspección educativa).

4.- Materiales curriculares (editoriales): PCC/PEC, exámenes de grado.

Críticas:

La determinación de los objetivos es difícil, lleva tiempo y da lugar a un modelo de producto respecto a otro de proceso.

Deja en segundo plano la reflexión sobre la cultura escolar que selecciona para ser transmitida.

La formulación de objetivos conforme a reglas no asegura que se alcance.

Hay aprendizajes que no se pueden formular en términos de objetivos.

Las investigaciones sobre el profesorado señalan que no utiliza los objetivos para planificar sino los contenidos y las actividades.

Hay otro pronóstico, clima de confianza, participación.

No permiten dinámicas innovadoras que potencien la creatividad del alumno y del profesor.

Las críticas se hacen desde un enfoque práctico donde se valora la diversidad, la función del profesor, de los materiales... dando lugar a otras alternativas como son los objetivos basados en procesos no finalizados (no se va a pensar en el final producto, sino lo que sucede en el proceso) que critican la pedagogía por objetivos, pasan por eliminar el marco conceptual de las disciplinas.

Los objetivos en los procesos didácticos no finalizados (enfoque no técnico):

Objetivos expresivos (Einser, 1985).

Principios de procedimientos (Stenhouse):

1.- Pluralidad: los procesos iniciados en las mismas condiciones pueden dar lugar a resultados diferentes (depende de las dinámicas). Se defiende la heterogeneidad de las personas, un mismo objetivo se puede conseguir de muchas formas o no conseguirse, y todo a partir de metodologías diferentes.

2.- Los objetivos expresivos no intentan la homogeneidad de los resultados sino la diversidad, no se pretende que todo el mundo adquiriera los mismos conocimientos y de igual forma, la misma cantidad.

3.- En el sentido de que los objetivos son más evocadores no son descriptivos, orientan un poco la actuación (conocer los nombre de los planetas del sistema solar).

4.- El objetivo se presenta en el contexto en el que se produce la experiencia.

El modelo de Eisner no tiene una base teórica, un reflejo de la realidad escolar y cultural. Siempre es una propuesta para trabajar con objetivos diferentes a los cerrados o finalizados. Se les han hecho bastantes críticas.

Parten del comportamiento especial del aula y se organizan en base a las condiciones que crea el profesor en el aula, más que de los propios alumnos.

Principios procedimentales:

Objetivos dirigidos al profesor.

Perfila el marco en el que van a desarrollar las actividades.

Definen el aprendizaje como proceso y no como producto.

Planificar sin partir de la especificación de objetivos.

Prestan atención a lo que los docentes deben de hacer y no solo a lo que los alumnos deben conseguir.

Se centra más en lo que el profesor tiene que hacer que en lo que alumno tiene que conseguir (esto último dependerá del enfoque del profesor).

La alternativa se centra, más que en los objetivos, en los contenidos y los contenidos como cultura, la selección de los mismos, y la organización de los mismos.

La globalización, centros de interés, unidad didáctica... sin entrar en conflicto con los objetivos. En relación a la transdisciplinariedad, la disciplina. Porque nos empeñamos en enseñar unas cosas. Los contenidos de currículum oculto.

CONTENIDOS

Contenidos educativos:

Al enfoque se la critica que presta excesiva atención a los objetivos, ocultando la intención de lo que se enseña, los contenidos. En los años 70-80 se van a centrar más en los contenidos desde perspectivas diferentes. Como se organizan, como base para los esquemas mentales...

Van a aparecer movimientos como Back to Basic, vuelta a los contenidos disciplinares, renovación de la alfabetización del lenguaje y las matemáticas, modificaciones muy instrumentales.

Hay que destacar la importancia del papel social de los contenidos, ya que su influencia afectará tanto a los alumnos como a la escuela.

Objetivos Contenidos:

Esquemas conceptuales: ¿cómo se organiza el contenido?

Back to Basic: ¿qué contenidos?

Contenidos como decisión social: ¿por qué de los contenidos? ¿quién los escoge?

El debate político y social se basa en lo que se debe enseñar o no en la escuela, es decir, los contenidos. Aunque en general se comience por organizar el PEC en base a los objetivos, el debate está en la elección de los contenidos.

Hay contenidos que la escuela no controla, pero están ahí y no necesariamente tienen que estar vinculados a las disciplinas escolares.

Replanteamiento de los contenidos (años 60/80, Arrieta, J.):

La estructura de las disciplinas (Bruner, 60).

El movimiento de Back to Basic (70).

El análisis de tareas (Conductista: Gagne, Briggs; Cognoscitivo: Resnick).

El análisis de contenido (Ausbel) y la teoría de la elaboración (Reigeluth, Merrill).

Modelos curriculares de proceso (Stenhouse).

Sociología de la Educación. (Berstein y Young). Modelos Sociocríticos.	La escuela como agencia de transmisión cultural. El currículum como proyecto cultural de la sociedad.
--	--

Evolución: Conocimiento a partir de las disciplinas científicas.

Selección de la cultura.

“Knowledge and control” (Young, 1970).

Los Contenidos y sus cuestiones básicas:

¿Qué es el conocimiento?

¿Cómo se construye?

¿Cómo se organiza?

¿Cuál es el papel de las disciplinas?

¿Son las disciplinas las únicas fuentes de conocimiento?

¿Cuál es la mejor forma para presentar el conocimiento, para enseñarlo y evaluarlo?

¿Todos los alumnos deben acceder a un núcleo común de contenidos básicos?

¿Qué papel juega la multiculturalidad en el desarrollo de los contenidos del currículum?

.....

El análisis de las definiciones nos plantean una serie de interrogantes:

Qué ha de ser seleccionado de todo el conjunto de saberes.

Es todo igualmente válido (para todos).

Quién determina lo que es valioso.

Qué quedará fuera.

Con qué criterios se hará la exclusión.

Definiciones de contenido:

Cuerpo de conocimientos que ha de transmitirse a los estudiantes y en las instituciones educativas (Posner).

Conjunto de saberes cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización (Coll).

Formas culturales y saberes que forman parte de las relaciones sociales del contexto y que se introducen y permiten organizar las tareas del aula para construir y reconstruir el conocimiento del alumno (Imbernon).

La cultura como conjunto de contenidos y de experiencias que intercalan, aprenden, asimilan, reproducen y transforman los niños en su vida cotidiana en el aula (Pérez Gómez).

Los contenidos deben seleccionarse teniendo en cuenta el significado social y personal del mismo, la representatividad de los grandes campos del saber y la tradición cultural (respetando la pluralidad de las tradiciones culturales) (Gimeno Sacristán).

Clases de cultura: (Gimeno, 2001):

La cultura culta:

Legado de la memoria histórica.

Los logros más apreciados en cada momento que se van estructurando y agrupando en campos: Humanidades, Ciencias, Bellas artes.

No está necesariamente disponible para todos (la escuela clasifica y plantea la enseñanza de la cultura culta de diferente manera, además de las capacidades de cada uno).

La cultura nacional:

Experiencias, tradiciones, modos de vida, de saber y formas de hacer, de un pueblo y/o comunidad que:

Se les identifica desde fuera.

Se identifican entre ellos.

Tienen una demarcación social y territorial.

MULTICULTURALIDAD

La cultura de masas:

Símbolos, objetos, ocio, actividades culturales, espectáculos, adquisición de elementos artísticos...

Pueden ser en muchos casos elementos de otras culturas.

MULTICULTURALIDAD

Ejemplo:

Ángel Pérez la llama: Pública (a la nacional).

Académica (a la culta).

Vulgar (a la de masas).

¿Cómo se aprende esta cultura y bajo qué modelo de aprendizaje?:

Tres formas de enfrentarse al aprendizaje:

Aprendizaje de memoria: cuando los contenidos son difíciles, no tienen lógica o no tienen interés.

Aprendizaje significativo: cuando tienen significado lógico, están al alcance del nivel del niño y provocan su interés.

Aprendizaje relevante: incide en los conceptos o preconceptos que utiliza el niño en su vida cotidiana y de forma paralela en la escuela. El contenido como reconstrucción a partir de la cultura vulgar o propia.

Principios de desarrollo curricular: (currículum democrático de Guarro):

Referido principalmente a los contenidos.

Común: todos los alumnos van a desarrollar su aprendizaje dentro del mismo nivel marco curricular. Cualquier alternativa que se proponga debe ser equivalente y no puede ser una merma en la calidad de los contenidos.

Cooperativo: el aprendizaje de los contenidos debe estar basado más en la cooperación entre iguales que en la competitividad de los contenidos

<p>Skilber (1982):</p> <p>Aprendizajes básicos para la participación en una sociedad democrática.</p> <p>Aprendizajes básicos para definir y controlar su vida.</p> <p>Aprendizajes básicos que faciliten la elección y la libertad para el trabajo y el ocio.</p> <p>Aprendizajes básicos que capaciten al alumno a aprender por sí mismo.</p>	<p>Delors (informa UNESCO):</p> <p>Aprender a vivir.</p> <p>Aprender a hacer.</p> <p>Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás.</p> <p>Aprender a ser.</p>
---	--

Útil: que ofrezca a los alumnos aprendizajes relevantes para desarrollarse en la vida y además sean duraderos.

Inclusivo: que refleje la pluralidad cultural tanto desde el punto de vista de las clases sociales como de los grupos minoritarios.

Práctico: que combine la reflexión con el conocimiento de la realidad.

Realizable: que pueda ser aprendido por todos y que no sea una carrera de obstáculos que va dejando por el camino a mucha gente.

Reflexivo: debe procurar mostrar los conocimientos como objetos susceptibles de crítica y que se relacionen con otros campos del saber.

Moral: los contenidos escolares no son neutrales y deben de relacionarse con conceptos éticos.

Coherente: que vaya contribuyendo de forma escalonada a la construcción progresiva del conocimiento del alumnado.

Planificado: debe ser público, conocido y debatido por todos.

Criterios para la selección de los contenidos:

Territorios	
Artes y oficios. Medio ambiente. Razonamiento matemático. Estudios sociales y culturales. Educación para la salud.	Conocimiento científico y tecnológico. Comunicación verbal y no verbal. Razonamiento moral. Mundo del trabajo y del ocio.

La selección y secuenciación de los contenidos del currículum. ¿Qué se va a enseñar y qué desarrollo se hace de los contenidos?.

Lógico.

Epistemológico Se refiere a las exigencias del contenido (primero sumar, segundo restar,...).

Cognitivo Exigencias intelectuales que presenta cada contenido y lo que puede hacer el alumnado en función de su madurez.

Social.

Ético Valoración de la utilidad de los conocimientos y de la utilización del conocimiento tanto desde el punto de vista social como individual.

Político.

La estructura curricular a partir de las relaciones entre los contenidos:

Transversalidad (5)
Globalización (4)
Interdisciplinariedad (3)
Pluridisciplinariedad (2)
Multidisciplinariedad (1)

1.- Muchas disciplinas y aisladas, sin relación. Los contenidos están organizados en materias. También sin relación entre los profesores, lo que da lugar a la especialización.

2.- Se establecen unas mínimas relaciones cuando parece que los contenidos tienen relación (por ejemplo: física-química, geografía-historia, lengua y literatura).

3.- Grado de relación bajo criterios lógicos (unidad didáctica).

4.- Grado de relación bajo criterios psicológicos.

5.- Los contenidos no pertenecen a disciplinas concretas.

MATERIALES

Medios didácticos: recursos mediadores que utilizamos en los procesos de enseñanza-aprendizaje (libros de texto, fichas...).

Materiales curriculares: recursos que se le ofrecen al profesor en forma de prescripciones, orientaciones, sugerencias, etc. Para la planificación del currículum (proyectos curriculares, unidades didácticas, programaciones, maletas del profesor...)



Algunas definiciones de Materiales curriculares:

Cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recuso mediante la manipulación, observación o lectura para aprender algo (Gimeno).

Todos aquellos "artefactos" impresos o no, cuya función es la de servir como vehículos para enseñar o aprender algo y que son utilizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Blanco).

Aquellos instrumentos y medios que proveen al educador de pautas para la toma de decisiones tanto en la planificación como en la intervención educativa (Zabalza).

Clasificación:

Materiales que utilizan el papel como soporte:

Libros: de texto, manuales, consulta, de imágenes...

Folletos.

Prensa.

Guías Didácticas.

Otros materiales en otros soportes:

Informáticos.

Audiovisuales.

Multimedia.

Tipos de materiales curriculares para la diseminación de las reformas:

Material que difunde el currículum prescrito: los diseños curriculares.

Materiales de apoyo complementario a los recursos dirigidos al alumnado: las guías didácticas.

Materiales para el intercambio de experiencias entre el profesorado (webs educativas).

Materiales bibliográficos para la consulta y formación científica y didáctica.

Los libros de texto.

Supuestos básicos para situar los materiales:

Los medios y materiales suponen que el conocimiento no es aprendido a través de la experiencia directa sino sobre una representación de la misma.

Los medios y materiales no son ideológicamente neutros, ajenos a valores, ideas... de sus autores, sino que subyace una determinada representación de la sociedad, del conocimiento y de la cultura.

En todo material hay una propuesta de la implementación del programa.

Los materiales y su integración en el currículum:

A) Usos transmisores / reproductores (enfoque técnico):

Se dirigen a la presentación de información, temas, mensajes... según llegan al aula.

Transmiten la cultura de quien los enseña. No suelen fomentar la consulta de otros materiales.

El papel del profesor y alumnos es de ejecutores. Se corre el peligro de asumir valores ocultos.

Las tareas que proponen son cerradas e inflexibles.

B) Usos prácticos /situacionales (enfoque práctico):

Los materiales son un recurso para el desarrollo de metodologías de resolución de problemas o proyectos de trabajo.

Aportan diferentes tipos de vista sobre el tema lo que aumenta la significatividad de los mensajes.

Fomentan tareas de alto nivel de ambigüedad y riesgo (permiten diferentes soluciones) y no se adaptan a situaciones y contextos diversos.

Permiten reconstruir el contenido, problematizarlo, someterlo a crítica, representarlo con diferentes lenguajes.

C) Usos críticos /transformadores (enfoque crítico):

Análisis del contenido de los discursos emitidos por diferentes medios de comunicación.

Análisis sobre la neutralidad de la tecnología utilizada.

Análisis y evaluación de los materiales:

Algunas cuestiones...

qué modelo pedagógico sugiere el material: finalidades, principios curriculares.

qué contenidos curriculares se seleccionan y cómo se presentan.

qué estrategias didácticas modela.

cuál es el modelo de aprendizaje del estudiante.

qué tareas organizativas se sugieren.

Teoría Curricular

Concepciones del Currículum

Pretecnicista.

Tecnicista.

Neotecnicista.

Práctica.

Crítica.

1. Como estructura organizada de contenidos.

2. Como sistema tecnológico de producción.

3. Como plan de instrucción.

4. Como conjunto de experiencias que el alumno tiene en la institución escolar.

5. Como reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción.

Selección cultural:

Qué se selecciona.

Cómo se organiza.

Condiciones Institucionales:

Política curricular.

Estructura del Sistema Educativo.

Organización Escolar.

Currículum

Cultura de escuela

- Contenidos - Explícito

- Códigos - Oculto

Concepciones curriculares:

Por lo mismo, nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos. en lugar de poner el país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan. Semejante despropósito restringe la creatividad y la intuición congénitas. y contraria la imaginación. la clarividencia precoz y la sabiduría del corazón, hasta que los niños olviden lo que sin duda saben de nacimiento: que la realidad no termina donde dicen los textos, que su concepción del mundo es más acorde con la naturaleza que la de los adultos, y que la vida sería más larga y feliz si cada quien pudiera trabajar en lo que le gusta, y sólo en eso.

Gabriel José de la Concordia García Márquez
Premio Nobel de Literatura, 1.982

CRONICA A LA EDUCACION EN COLOMBIA



Colombia posee un gran tesoro natural único en el mundo.

Es un país megadiverso:- Colombia es considerada como la cuarta nación en Biodiversidad mundial.

El país más rico en cultura, gente, paisajes, flora y fauna

Segundo país más rico en especies del mundo

La flor nacional la Orquídea con más de 50.000 especies, de las cuales muchas son endémicas.

Tercer lugar en la escala mundial a nivel de vertebrados terrestres

Primero en Biodiversidad de Aves, representan el 20% del total de las aves del mundo

Quinto en Mamíferos, que representan el 7% del total mundial.

Tercero en Reptiles con 524 especies. Los reptiles constituyen el 6% del total de las especies

Primero en Biodiversidad a nivel de Anfibios, representan alrededor de un 10% del total mundial.

Vale la pena resaltar que Colombia, a pesar de abiertas, objeto de interés científico, ecológico y turístico.

Segundo en Biodiversidad de Plantas con 41.000 especies.

Tenemos 150 especies de coral.

Número uno en especies de colibríes.

Primer lugar en mariposas en el mundo.

Riqueza forestal potencial.

La Sierra Nevada de Santa Marta es la única montaña nevada al pie del océano,

Gran diversidad cultural: 80 grupos indígenas

Dos de los hitos de la prehistoria en Latinoamérica están en Colombia: la Ciudad Perdida y San Agustín.

La formación de valores en la historia de la educación colombiana

Los historiadores de la educación en Colombia se ha dividido en cinco épocas, así: 1) Colonial, 2) Republicana, 3) Modernidad, 4) Reforma a la modernidad y 5) Modelo de tecnología educativa.

La Colonia comprende el período que se inicia desde el descubrimiento, 1492, hasta los movimientos de independencia en 1820.

La educación en esta época es impartida por los españoles como medio de sometimiento mediante la evangelización. Estos españoles venían bajo los influjos de una mentalidad medieval regida por la ideología dominante de la religión católica, dando como resultado una educación en el Nuevo Reino de Granada fundamentada en la formación de individuos dentro de los patrones del dogma católico y de la ideología tomística.

El currículo colonial se orientaba a formar a la élite criolla y española en profesiones como el Derecho y el Sacerdocio. A los primeros les enseñaban las normas del derecho y al clero administrativo se instruía en Ética y Moral. Impartían otras materias como: teología, religión e historia sagrada en donde se enfatizaba sobre la formación en valores, dictadas por comunidades religiosas tales como: Jesuitas, Franciscanos y Dominicos.

Época de la República. Este período abarca desde la época de la independencia latinoamericana, 1820 y la proclamación de la República en 1840.

Según el artículo 15 de la Ley 6 de agosto de 1821, el proceso formativo de docentes se inicia en las escuelas normales utilizando el método Lancasteriano. Método que se caracteriza por impartir formación en valores y en enseñar a los futuros maestros Ética y Moral. Uno de los requisitos básicos que se exigía al educador era tener buena moral y conocimiento del método.

El currículo propio de este entorno fue el modelo de educación napoleónica y el modelo borbónico de Carlos IV, orientado hacia la obediencia, sumisión, austeridad resignación; cuyo objetivo básicos consistió en la formación de buenos ciudadanos, quienes tenían deberes y derechos con el estado. Asignaturas como Cívicas e Instituciones eran propias de este modelo.

Se orientaba la enculturización a la población con las ideas derivadas de la Ilustración o enciclopedismo, como movimiento intelectual y cultural que confrontaba el teocentrismo medieval con las ideas de la luz del racionalismo, libertad individual, democracia y la soberanía popular. Con el surgimiento de la educación superior Republicana.

Bajo la nueva mentalidad racionalista, surgen las ansias de sublevarse a los opresores, a la corona española; por lo cual los valores fomentados en la colonia, se transforman en rebeldía y los valores generados a partir de la revolución francesa. A pesar de ello, las comunidades religiosas continuaron representando un rol protagónico en educación. Adicionalmente vinieron profesores particulares que provenían especialmente de Europa.

Época de Modernidad.

Esta época comenzó en 1840 con la denominada Regeneración y culminó con el establecimiento de una educación de modelo liberal en los años de 1920. "La escuela nueva".

En esta época la educación empieza a entenderse como una función pública y los gobiernos establecen políticas de estado alrededor del sistema educativo.

A partir de la constitución de 1886 y el concordato de 1887 nace el modelo de Pedagogía Católica (Pedagogizar el cuerpo y el alma), y se estableció en Colombia que la educación debía organizarse de acuerdo con los dogmas y con la moral de la religión católica, el fundamentalismo católico. La enseñanza de esta religión pasó a ser obligatoria y se confirió a los obispos la potestad de ejercer la suprema vigilancia respecto al cumplimiento de estas normas, así como la supervisión de los docentes y la elección de los textos que habrían de ser utilizados por los educadores.

Con el surgimiento de la revolución industrial el trabajo pasa a ser uno de los objetivos sociales de las escuelas católicas, la formación de los obreros requeridos por la naciente industria, reclamaba una previa instrucción no solo en las manualidades, sino también en la obediencia y la disciplina, el respeto, la formalidad y la autoridad

Con la acumulación de capital aparecen nuevos valores, tales como: el deseo por el enriquecimiento y la ambición por el dinero, los cuales dieron lugar a prácticas como el contrabando. Es la época de la ruptura con lo tradicional: Con la acumulación de capital de los latifundios, o comerciantes que giraban en torno del sector agrícola iniciaron procesos productivos afirmados en las nuevas tecnologías de la revolución industrial.

La clase emergente demanda otro tipo de enseñanza, la cual llega influenciada por las corrientes pedagógicas conocidas genéricamente como pedagogía activa o escuela nueva, quienes rescatan las propuestas Roussonianas y otros ilustres pedagogos, proponiendo introducir nuevas metodologías y didácticas, sustentadas en la observación, la experimentación y el papel activo de los estudiantes. Algunos dirigentes liberales entre ellos Don Agustín Nieto Caballero fundan en Bogotá el Gimnasio Moderno, en el año de 1914, la cual estableció en sus aulas, los principios de la "pedagogía activa".

El gimnasio moderno se utiliza como el laboratorio en donde se empieza a dar paso a lo moderno. La noción de lo moderno consistió en romper con el pasado, lo tradicional y lo clásico. De ahí que uno de los procedimientos utilizados fue clasificar los temas y saberes que se consideraban anticuados en esta categoría se catalogaron: la gramática, el pensamiento especulativo, las preocupaciones por la interioridad y la esencia del ser humano, los modelos lógicos del conocimiento, las facultades del alma y la teología.

La religión católica continuó reproduciendo un modelo evangelizador. Y es así como, el Gimnasio Moderno terminó introduciendo pautas nuevas más desde el punto de vista de la enseñanza de las ciencias, la técnica y las artes.

Posteriormente y como consecuencia del surgimiento de la era industrial en Colombia surge una nueva etapa se concede al docente un papel relevante y se le asignan funciones específicas especialmente con el surgimiento de la Escuela Normal Superior colombiana (1936 -1951), la cual además estaría influenciada por los preceptos de la "pedagogía activa". Entre los principios que la fundamentan están el formar individuos para la sociedad colombiana que respondan al desarrollo científico, tecnológico social y humano a través de la instrucción de la educación y del desarrollo de habilidades y valores en una dimensión trascendente. Las funciones anteriormente anotadas también fueron asignadas a la escolaridad primaria y secundaria.

Las escuelas regentadas por las comunidades religiosas y definidas en torno a los manuales lasallistas, cumplían con las exigencias del régimen político, contribuían a los fortalecimientos de una mentalidad religiosa premoderna. Era necesario calificar y adaptar la fuerza de trabajo a los nuevos procesos productivos del siglo, y por ende, a los intereses del capital.

La introducción de un nuevo proyecto pedagógico planteada por la élite intelectual de la burguesía, como una respuesta a la necesidad de reorganizar la educación, la escuela nueva se propuso a introducir un nuevo discurso pedagógico basado en la utilización de las ciencias experimentales; en contraposición al verbalismo y la retórica de la enseñanza católica que buscaba homogenizar lo niños mediante el discurso doctrinario y el empleo de la férrea disciplina. Las pedagogías activas se sustentan en el empleo de material didáctico y las actividades lúdicas del niño, sin el acoso permanente de los educadores. El movimiento pedagógico de la Escuela Activa significó un avance en relación con las prácticas autoritarias de la pedagogía tradicional que destacaban exclusivamente el papel omnívoto y vertical de la palabra del maestro. Se trataba de superar el papel asignado al maestro como simple apóstol transmisor de ritualizados conocimientos, para convertirlo en un colaborador y guía del aprendizaje infantil, que le deja amplio espacio para su libertad dándole tratamiento individual para que acceda a los conocimientos a su propio ritmo y por tanto rechazando los criterios de competencia al interior de la escuela.

Al desaparecer la normal, la promesa de educador formado como verdadero intelectual que desarrolla y aporta en las áreas del saber, quedará aplazada en las instituciones formadoras de docentes, siendo reemplazadas en las décadas del 50 al 70, por un enfoque que acentúa el papel transmisionista y la función moralizadora del maestro.

Los rezagos de la pedagogía activa se convertirían en pedagogía oficial, como contrapartida de estos proyectos en contraste (activa, autoritaria e histórico - social). Aunque el estado colombiano ha preferido la adopción y extensión del modelo de tecnología educativa como discurso y práctica de la pedagogía oficial, lo cierto es que, a pesar de la publicidad oficial, si se exceptúan unas pocas experiencias realizadas en algunos colegios privados no existe en Colombia un proyecto público de pedagogía activa, como efectivamente existen en otros países América Latina.

Como modelo pedagógico fomentaba la moral, y las buenas costumbres, y adicionalmente se establecen los cimientos de una sociedad capitalista que abogan por el individualismo, la libertad, la búsqueda del lucro económico, el respeto a la autoridad, la superación personal a través de la formación de conocimientos y se conservan valores como: civismo, patriotismo, libertad, igualdad y justicia.

.El modelo pedagógico de la tecnología educativa y el inicio de la pérdida de importancia de formación en valores.

Se ha denominado: modelo a la educación que se impartió desde mediados del siglo y que tomó más auge en 1960, como una imposición por parte de los organismos internacionales. Se sustenta en el conductismo y el taylorismo educativo y su influencia se extiende, con algunas modificaciones, hasta nuestros días.

Al finalizar la segunda guerra mundial se inicia en Europa en el año de 1947, el proceso de reconstrucción a través del Plan Marshall cuyo objetivo consistió básicamente en restaurar las ciudades que habían sido devastadas por la guerra. No obstante, dicho plan se convirtió en un vehículo para trazar políticas que evitaran en lo posible el surgimiento de otra nueva guerra pero la ayuda para la reconstrucción también tuvo como reciprocidad penetración política, económica y social. Este tipo de estrategia se convirtió en un paradigma que bajo otros nombres de organismos internacionales como, UNESCO (1942), OEA (1948), CEPAL (1948) difundieron programas y proyectos para la América Latina patrocinados y direccionados por los Estados Unidos con fines específicos.

En Colombia se implantó el modelo desarrollista con fines económicos y la educación no se escapó a las políticas de penetración ideológica. Después de los años cincuenta se posiciona el modelo pedagógico de la tecnología educativa, cuyos fundamentos estuvieron orientados a privilegiar la instrucción sobre la educación, destacando la ciencia y la tecnología como medio y fin.

El modelo de educación colombiana después de los años de 1950 tuvo como orientaciones realzar la educación confesional, promover y expandir la educación privada en detrimento de la pública, e introducir en los manejos tecnocráticos, gerenciales y empresariales de la educación superior, principios basados en el modelo norteamericano de educación superior.

Estas orientaciones desde los ámbitos educativo y pedagógico se consideraron un retroceso en relación con los avances conseguidos en el período anterior, entre 1930 a 1945.

.Cada vez más somos manipulados por el círculo infernal de la producción y el consumismo, los cuales responden a los intereses del capital y se sustentan en los reiterados mitos del desarrollo y el progreso.

Los modelos de planeación y las estrategias de desarrollo para la América Latina, comenzaron a afluir conjuntamente con las versiones extranjeras para el

funcionamiento de algunos renglones de la economía, y por consiguiente con la deuda externa. Se inició así un modelo de sustitución de importaciones.

A tono con estos procesos se introdujeron en América Latina, una serie de programas de adecuación del aparato educativo bajo condiciones impuestas por los organismos financieros internacionales con el fin de alcanzar los objetivos diseñados en los centros de poder internacionales, particularmente de los Estados Unidos.

La estrategia, entonces, consistiría en modernizar la educación, introduciendo nuevos criterios de "calidad educativa", que permitieran la incorporación del conductismo y la tecnología educativa. Propuesta y diseños que explotaban hacia los pueblos periféricos y dependientes.

Aunque la tecnología educativa comienza a recomendarse a los gobiernos del llamado tercer mundo, desde finales de la década del 50, en América Latina y particularmente en Colombia, su auge corresponde a los años 60 y 70. Por estos años se introdujo en Colombia la televisión educativa con programas conductuales como Plaza Sésamo y se organizan nuevos sistemas escolares e instituciones educativas de instrucción programada y controlada para una capacitación técnica media, como el SENA y los INEM, con currículos diseñados por tecnólogos para ser aplicados por cualquier docente; serían los denominados "currículos a prueba de maestros".

Presiones y exigencias populares, particularmente por el acceso a la educación, que llevaron a la administración del Estado en el gobierno de Carlos Lleras Restrepo, a responder mediante la masificación de la enseñanza primaria y secundaria, expresada en la instauración de las dobles y hasta triples jornadas escolares en un solo establecimiento, lo que contribuiría, a la postre, al deterioro de la calidad de la educación. Paralelamente se establecería el modelo desarrollista de universidad, a partir de un "diseño teórico - ideológico del Plan Básico de Educación Superior" y de un conjunto de normas e instituciones destinadas a reformular el papel de la educación, conforme a los intereses del capital transnacional (instituciones como el ICFES, el ICETEX y COLCIENCIAS, surgen a partir de estas "recomendaciones").

Los programas curriculares de las universidades y la programación educativa, fueron establecidos por los asesores de las misiones norteamericanas, la denominada banca mundial y las agencias y fundaciones transnacionales, que recomendarían los procesos de privatización, la estructura tecnocrática y empresarial del sistema educativo, con la consiguiente búsqueda de la eficiencia, el rendimiento y la rentabilidad, el establecimiento de propósitos meramente profesionalistas y pragmáticos y la imposición de una dirección autoritaria para las universidades públicas.

La educación empieza a ser pensada como si se tratase de un proceso productivo, en donde los objetivos deben ser medibles y controlables, para obtener

precisamente la eficacia, el rendimiento y la rentabilidad. El diseño industrial y productivo, se convierte en diseño instruccional. cumplimiento de estas normas, así como la función de defender la religión, y por ello se retornó a las viejas nociones que identificaban al catolicismo con la nación misma.

Desde el año de 1911 y hasta los años de 1950 se utilizó el modelo de Henry Ford, quien buscó controlar la producción y alcanzar un máximo de eficiencia en su fábrica de automotores.

La principal característica del taylorismo es la separación entre quienes piensan y quienes ejecutan; se trata de ver al ser humano como un instrumento del capital. Este sistema afectó en gran parte la salud mental de los trabajadores, el sistema de producción en cadena de los grandes centros industriales atraía a granjeros jóvenes quienes después de laborar durante cuatro o cinco años bajo el sistema de trabajo en cadena terminaban con los nervios deshechos.

Todo lo anterior, trae como consecuencia la pérdida de la capacidad de crítica, de la autonomía intelectual de los educadores y la imposición de un sistema educativo dual, en el cual algunas instituciones, de manera restringida se dedican a formar la élite de los directivos o gerentes, mientras que otras situaciones, con gran amplitud de matrícula se encargan de la calificación de la fuerza de trabajo, para el uso de nuevas tecnologías, para la competitividad y para la más generalizada promoción de los intereses compensatorios, suplantadores de los ideales emancipatorios, o siquiera reformistas, que pudiesen tener las masas de trabajadores.

Substituidos el maestro de la dirección de las prácticas pedagógicas y despojadas de su liderazgo intelectual, se impuso tanto en el mundo universitario como en la educación básica, la dictadura tecnocrática. Dirigida por los grupos anónimos y abstractos que establecen los diseños curriculares y que deciden administrativamente, el quehacer pedagógico y educativo de los países periféricos y dependientes, no conforme a los intereses regionales o nacionales, sino ajustándose a las demandas e indicaciones del capital transnacional.

Después de los años de 1980 han surgido otras alternativas de modelos pedagógicos sujetos a variados y hasta fugaces paradigmas socio-educativos subordinados al dominio abstracto del capital y del mercado. Paralelamente y como expresión contrahegemónica a estas propuestas surgidas de los centros de poder, desde los países periféricos, particularmente desde la América Latina, han aparecido algunas opciones pedagógicas y educativas que expresan posturas reformistas y hasta radicales. Pero en síntesis, al finalizar el siglo XX imperó un afán de privilegiar lo instructivo sobre lo educativo, dando paso a unos estudiantes con amplios conocimientos técnicos y escasa educación ética.

El afán de privilegiar la instrucción sobre la educación favoreció la expansión de la crisis de valores y terminó por aniquilar cualquier intento de formar ética y valores en la educación superior colombiana. Las asignaturas de humanidades fueron relegadas y en algunos casos figuraban en los currículos más como un requisito que como una necesidad.

Otro elemento que ha contribuido a la transformación de valores es el cambio de actitud en la formación disciplinaria de los alumnos. Mientras que antes de los años ochenta se exigía a los estudiantes una disciplina férrea, actualmente entre las nuevas alternativas pedagógicas surgidas entre 1980 y 2004 existe el consenso de no utilizar métodos coactivos. El control no punitivo de la sociedad, la ampliación de los mercados y el consumismo y en fin, el dominio abstracto del capital, constituyen los elementos básicos de las nuevas ofertas educativas que se vienen difundiendo hacia el mundo entero, desde los centros de poder.

Entre los antivalores que ha generado la formación permisiva y laxa resaltan consumismo, dependencia del dinero, ambición, corrupción, vida fácil, intolerancia, falta de respeto por la vida ajena, despilfarro de los recursos naturales.

El sentido de ciudadanía es desplazado por el concepto de la formación del hombre como individuo productivo. Se trata de formar individuos que hacen parte del engranaje económico como pieza fundamental del mismo. De esta forma se contraponen la utopía de alcanzar una educación ilustrada humanista, religiosa y liberal de siglos anteriores, con la instauración de un modelo educativo orientado a la instrucción, capacitación y adiestramiento general de la población para la producción y el consumo, primando así unos objetivos claramente económicos. Comienza así el derrumbe de lo ético y se posiciona la crisis de valores.

Las dos últimas décadas de la historia colombiana se ha caracterizado por una crisis de valores.

Formar en valores es fundamental para que los técnicos y profesionales de diferentes áreas y disciplinas tengan capacidad de servir a la sociedad, lo cual se logra cuando además de formación en destrezas y habilidades adquieren una sólida formación ética y moral. Esta formación inculca en el individuo un sentido de servicio hacia los demás y hacia la sociedad.

Con la combinación de una formación en: destrezas, habilidades, ética y moral, el individuo propone alternativas realizables de utilidad para el bien común y la sociedad. La formación integral permite a los técnicos proponer proyectos que existen en otras sociedades más solidarias que la colombiana,

El consumismo en Colombia se expresa: en el derroche de los recursos naturales. Un afán desmedido por adquirir bienes materiales obedeciendo a las distorsiones que introduce en el mercado la publicidad y la globalización.

La importancia de un entendimiento sociológico de la alienación es que compromete al investigador a buscar no fuentes de ansiedad individuales, sino sentimientos de impotencia colectiva enfrentando el fenómeno social particular como la corrupción y la violencia. Nunca asume que toda la sociedad está alienada, al igual que no todos son corruptos. De hecho, tal aproximación se impone la tarea empírica fundamental de explicar por qué, dentro del mismo contexto social, algunos son alienados y otros no; algunos son corruptos pero no la mayoría.

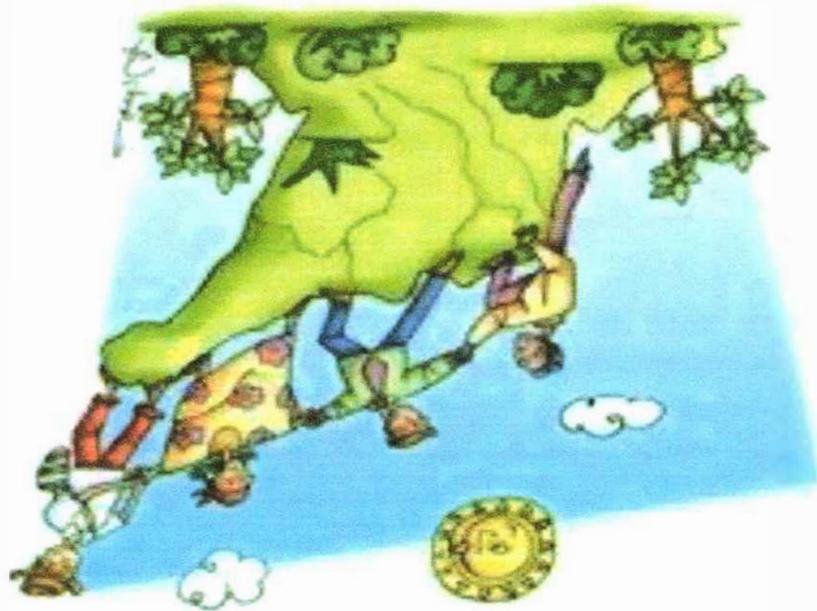
Currículo Caribe

*A orillas del Caribe
 hambriento un pueblo lucha
 horrores prefiriendo
 a perfida salud
 ¡Oh sí de Cartagena
 la almeja es muerta
 y escombros de la muerte
 desprecian su virtud.*

IV Escuela Híbrida Nacional de Colombia
 Rafael Nájera

...Esta (La Costa Caribe), podría decirse de manera sencilla, perteneció a Colombia pero no formaba parte de Colombia. El país real que empezaba a cobrar alicia sobre el nivel del mar, excluyendo las tierras bajas de las llanuras caribeas. Esta era una posición que no contribuía en nada a la nacionalidad, según la clase dirigente y sus intelectuales.

Edgar Rey Siming



La Región Caribe de Colombia es el área continental y marítima boreal del país. Debe su nombre al mar Caribe, con el cual limita al norte. Físicamente, la Región Caribe está compuesta por una llanura continental denominada Costa Caribe o Atlántica y las aguas y territorios insulares colombianos en el mar Caribe, así como estratégicos territorios insulares

La prioridad de desarrollo para esta área es el diseño (desde la Educabilidad), y la ejecución de modelos de explotación de recursos ambientales y minerales (políticas públicas o gobernabilidad), que garanticen la sostenibilidad del resto de recursos del sistema, como son las aguas, los suelos y la salud de la población (desarrollo), como también atajar las actividades económicas extractivas, con el consecuente impacto en las reservas ambientales (Sostenibilidad).

Este nuevo orden tiene como ejes centrales la descentralización y autonomía territorial, la democracia participativa, la reestructuración de la organización territorial, el desarrollo sostenible y espacialmente armónico, el desarrollo social y el respeto por la diversidad cultural.

Se resalta esta propuesta ya que estas estructuras no son permanentes, ya que están vinculadas a potencialidades o proyectos específicos y en segunda instancia pues promueven la asociación, aspecto que es poco exitoso en nuestro medio. Y que además permite abordar la solución de problemas y el aprovechamiento de oportunidades a través de la organización de la población.

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje se distinguen tres elementos: los estudiantes los docentes y el currículo. En este currículo Caribe tocaremos lo concerniente al elemento antropológico, su gente, su capital humano.

Dentro de las características antropológicas se debe hacer referencia a las razas que se entrecruzan y dan como resultado el hombre caribeño. Su naturaleza mestiza, se origina con una gran preponderancia en el aporte indígena, propio de nuestra tierra, del cual se desprenden como grandes características, el temperamento pacífico, la porosidad espiritual, la nobleza y el conocimiento nato de su entorno sin olvidar los rasgos físicos. Del aporte del blanco español tenemos: ciertas formas de violencia, el afán de sometimiento, la crueldad, el uso de la religión como instrumento punitivo y alienante y del negro africano, tenemos la plasticidad, resistencia, aguante, la alegría, la extroversión el ritmo, la simbiosis religiosa, etc. Se puede decir que todos convergen en el machismo.

Todos estos elementos hacen del hombre Caribe un ser único, excepcional con una mentalidad diferente a la del resto del país que lo distingue en su accionar, hablar, caminar y hasta en el proceder. Esta diferencia hace que a los ojos del resto de los colombianos, sumados a las políticas gubernamentales de

centralización el hombre Caribe sea visto como una especie de cenicienta. Los resultados de las pruebas SABER dejan entrever que estamos a la zaga con respecto a otras regiones.

Diferentes fundaciones han realizado mesas de trabajo para tratar de analizar la problemática de la educación en nuestra costa Caribe. Sus tendencias, resultados, etc. Todos estos estudios, apuntan a la conclusión de que a pesar de que se han hecho ingentes esfuerzos para mejorar la gestión educativa, fortalecer el sistema y mejorar los recursos, el proceso de enseñanza y aprendizaje no ha mejorado porque no se ha discutido en lo referente a estas temáticas.

A las reuniones fueron invitados expertos, funcionarios del sector educativo, funcionarios públicos, líderes de organizaciones sociales y ciudadanía en general. El evento fue organizado por el proyecto Barranquilla Cómo Vamos, el Observatorio de Educación del Caribe Colombiano, el proyecto Ojo a la Calidad (Barranquilla) y el proyecto Educación Compromiso de Todos, en varios de los cuales participa la Fundación Corona.

LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO ENFOCADOS EN EL CONTEXTO CARIBE

Dentro de los elementos que conforman el currículo tenemos:

ORIENTADORES: son las personas que concretan la política educativa en relación al tipo de hombre y sociedad. Este elemento en Colombia no ha funcionado debidamente porque nuestros gobernantes que representan al Estado y fijan las políticas educativas nunca han tenido en cuenta las características especiales de nuestra sociedad, lo que nos mueve a ser lo que somos y que requiere un tipo de educación encaminada a satisfacer las necesidades especiales de cada región. La educación nuestra ha estado desligada del ser, de la esencia de las personas, estamos educando con valores de sociedad ajenas que poco o nada tienen que ver las personas que queremos formar.

Para que este proceso este positivamente orientado, es necesario el personal idóneo en preparación para ello, y que conozcan la realidad de la escuela, es decir, que no sean docentes de escritorio. Personal que conozca a su vez, las políticas legales y su aplicabilidad.

Es necesario además, regular la profesionalización docente, ya que en la actualidad estos profesionalizados no han sido formados pedagógicamente, asunto este que conlleva a contenidos sin sentido con unas menos sin sentido prácticas que no alcanzan a ser formadoras. Es relevante vigilar la idoneidad

docente, a partir de la formación, la vocación, investigabilidad y la actualización permanente del maestro.

REGULADORES: son las personas que plantean los resultados esperados, constituyen el cuerpo de conocimientos y permiten percibir el logro de objetivo. Estos deben trabajar de la mano con los orientadores y también deben tener claro el perfil de las personas a las que se está formando de acuerdo a las políticas fijadas para ello.

Dentro del perfil debe fijarse la verdadera integralidad del individuo y seleccionar de manera enfática los valores pilares a desarrollar y afianzar en el educando. Además, evitar la fragmentación de contenidos que conllevan a la puesta en marcha de currículas sin fundamento ni profundización, que no alcanzan a ser currículo nulos ni ocultos, sino marimondezcos: currículas que no son pertinentes – asignaturas que no se sabe para qué se aprenden- mientras nuestra realidad demanda otras. En cuanto a los contenidos –asignaturas-, deben ser planteadas según la exigencia del modelo pedagógico regional, que incluya la modernización de las denominaciones y por supuesto, sus contenidos. La metacognición se puede lograr a la par que un conocimiento normal y prueba de ello es que el estudiante que por lo general es indisciplinado, es de fácil comprensión: él con su comportamiento señala que no se le está exigiendo lo suficiente.

Los horarios debían plantearse- Waldorf- con una clase principal extendida, respaldada por las siguientes que ratifiquen lo dado en la clase principal.

GENERADORES : son los actores sociales, miembros de la comunidad, entre ellos están el docente, estudiantes, padres de familia, el contexto socio-cultural en el que se mueve el estudiante.

ACTIVADORES O METÓDICOS: se generan por la interacción que tiene el estudiante con el medio que lo rodea y consiste en una serie de métodos y técnicas empleadas para la ejecución del proceso aprendizaje; muchas de estas técnicas responden más a las modas del momento que a las condiciones reales de la escuela.

MULTIMEDIOS: corresponde al escenario en el cual se desarrolla el proceso, los materiales y equipos que se usan en el proceso. En nuestro medio cuando se tienen están desfasados con la realidad o se usan inadecuadamente y en la mayoría de los casos no se tiene acceso a ellos.

ASPECTOS FUNDAMENTALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE UN CURRÍCULO CARIBE

VOLVER A APRENDER A ESTUDIAR

Estudiar es una actividad en la que cada uno creemos tener la forma superior para enfrentarla. Hemos probado y probado a lo largo de nuestra vida y al parecer ya hemos encontrado nuestra propia técnica ajustada a nuestra personalidad. No obstante, en el estudio virtual se aplican muchas de las mismas reglas del estudio tradicional. Repasemos algunos de los temas y recomendaciones que nos daban en nuestros tiempos de estudio "tradicional" y veamos lo que se aplica y lo que deja de existir en el ambiente virtual. En particular, examinemos cuatro aspectos:

LA ATENCIÓN

Cualquier trabajo intelectual que acompañe una labor de estudiar se realiza casi siempre a través de la lectura y la escritura. Aunque en los cursos modernos se está buscando llegar más a las nuevas generaciones con elementos audiovisuales, la mayoría de las actividades principales de aprendizaje requieren de leer y escribir.

Y para leer y escribir hay que recurrir a la atención y concentración.

La concentración es el elemento fundamental que activa nuestra memoria y nuestro entendimiento y solamente se logra como consecuencia de la atención. Y aunque los jóvenes de hoy en día quieran convencernos de lo contrario, solamente se logra un mínimo de atención dentro de un ambiente de estudio. Dirán que son palabras de viejo, pero no se puede estudiar bien en una postura incómoda, en un lugar con mala iluminación o en sitio en donde haya mucha actividad social.

En el estudio virtual, el ambiente está muy relacionado con el lugar en donde está el computador. Sin embargo, muchas actividades de lectura o redacción de trabajos pueden llevarse a cabo lejos del computador. Muchos prefieren imprimir los documentos y llevarlos a su tradicional sitio de estudio para "procesarlos" en la forma acostumbrada. Otros todavía recurren a un cuaderno en el que escriben todas las ideas y hacen un borrador de lo que quieren expresar, antes de sentarse frente al teclado a redactar.

Es indudable que existe una relación directamente proporcional entre la atención que ponemos en el estudio y el grado de asimilación (compresión y memorización). Tampoco necesitamos demasiados experimentos para concluir

que existe una relación inversa entre el grado de concentración y el tiempo necesario para aprender un tema. El tiempo invertido en aprender algo con una atención deficiente, fácilmente lo podemos reducir a la mitad con una atención dedicada.

Surge aquí entonces otro elemento: la motivación. Lograremos la concentración solamente si tenemos unos motivos que nos empujen a concentrarnos con eficacia.

Algunos motivos son de carácter ético y profesional. Todos tenemos la conciencia de que debemos prepararnos para ser útiles en la sociedad, y tratamos de aprovechar las oportunidades de capacitación que se nos presentan. También nos mueve el deber de no desperdiciar el esfuerzo o el sacrificio que otros están haciendo para que podamos estudiar. Desde el afán de superarnos y prepararnos para ocupar en el futuro un puesto destacado hasta la simple satisfacción del logro, la gama de razones para estudiar es muy variada y personal.

Sea cual sea la razón, es fundamental involucrarse activamente con lo que tenemos que estudiar. Una forma de hacerlo es con diversas actividades, por ejemplo tomando notas o haciendo dibujos o diagramas al mismo tiempo que leemos. Si estamos frente a una pantalla de computador, nada nos impide tener abierta simultáneamente una ventana de notas. Allí podemos escribir lo que nos viene a la mente y agregarlo a piezas de información que recortemos y peguemos a nuestras notas. (Con el famoso Ctrl+cCtrl+v). También hay formas modernas de resaltar y subrayar electrónicamente lo importante, sin embargo, muchos seguimos siendo dependientes de la hoja impresa, y los apuntes al margen.

Cualquiera que sea su forma de concentrarse, no olvide tener en cuenta sus límites para no llegar al extremo de la saturación. Por eso, no dude en descansar cuando sea necesario. Aunque se pierda un tiempo valioso, luego se dará cuenta que esos minutos se pueden recuperar plenamente cuando regrese a trabajar en buenas condiciones.

LA LECTURA

Una pregunta directa. ¿Ve usted bien? Parece obvio, pero a veces olvidamos que el buen estado de nuestra visión es la primera condición para una buena lectura. ¿Está muy pequeña esta letra para usted? ¿Hay reflejos en la pantalla? ¿Prefiere letras oscuras en fondo claro o al revés? ¿Hay suficiente iluminación? ¿Está usted cómodo?

A menudo los materiales presentados en los cursos virtuales están adaptados para la lectura en la pantalla del computador, pero no siempre es el caso. Los

documentos deberían permitir al usuario modificar el tamaño de la letra a su gusto o a su necesidad visual.

Los estudios comprueban que cuando leemos no movemos la vista ordenadamente a lo largo de la línea escrita. Al contrario, avanzamos en saltos, con paradas imperceptibles en lo que nos llama la atención en cada línea. Vemos la imagen de las palabras completas en tiempos muy cortos en los que inmediatamente reconocemos de qué palabra se trata.

En el caso de documentos presentados en la pantalla del computador, es muy frecuente que el lector haga un paneo rápido del texto ("scan") y se detenga en lo que le interesa. Por eso los documentos presentan elementos para llamar la atención, como resaltados, listas con viñetas, imágenes, subtítulos, etc.

Una llamada con viñeta, como ésta, atraerá la atención del lector.

Hay varios tipos de lectura.

Primero está la lectura que busca datos aislados y razones para interesarnos en el detalle del texto. No nos interesa todavía el resto del texto y procedemos a la máxima velocidad.

Posteriormente existe una lectura más intensa que se concentra en extraer información. Queremos enterarnos de todo lo que dice para tener una idea general, o bien para localizar determinados puntos importantes que queremos leer o estudiar más tarde.

Finalmente, acudimos a la lectura reflexiva o lectura de estudio en donde la velocidad no es importante. Lo que nos interesa ante todo es la comprensión y la retención de lo leído. Por eso es posible que tengamos que retroceder a partes ya leídas o consultar otras fuentes.

LOS APUNTES PERSONALES

En el aula tradicional, seguir y retener en apuntes lo explicado en clase es fundamental para facilitar el trabajo posterior de estudiar en un libro. Por eso decíamos en épocas pasadas que el profesor "dictaba" su clase. El estudiante no hacía otra cosa que escribir y escribir tratando de suplir la diferencia de velocidad entre la palabra hablada y la escrita. Después vendría la interpretación de las notas obtenidas, lo cual no siempre era una labor exitosa o eficiente.

En el aula virtual no existe esta dificultad, pero esto no quiere decir que no tengamos cuadernos de apuntes. El hecho de que el contenido del curso ya esté

registrado en un medio permanente no quiere decir que ya nos hayamos "apropiado" de él.

El proceso de capturar, sintetizar y escribir con nuestras propias palabras lo escuchado en un aula de clase constituye el primer paso de apropiación del conocimiento. Este proceso no debe perderse en los cursos virtuales.

Por eso es recomendable comprar cuadernos de apuntes para cada uno de los temas estudiados y tomar apuntes en ellos... ¡a mano!

Quizás en la era digital del "cut and paste" (recortar y pegar) parezca primitivo que recomendemos el lápiz y el papel, pero está comprobado que es la forma más efectiva de retener y apropiarse de un tema. No parece lógico que estemos sentados frente a un computador con un cuaderno y un papel, pero, créanos que funciona.

Con frecuencia es bastante útil escribir en cuadernos de líneas bastante espaciadas o utilizar amplios márgenes laterales, de manera que las aclaraciones, correcciones o breves complementos puedan hacerse en el lugar adecuado: entre líneas o al margen.

La pregunta que noa hacíamos siempre se refería a la conveniencia o no de pasar los apuntes a limpio. Hacerlo, decían nuestros maestros, tenía una doble ventaja: contribuía a revisarlos y completarlos a fondo y ayudaba a entender la materia y familiarizarse con ella. En la era digital no es raro ver numerosos computadores portátiles abiertos en el aula de clase. Los maestros nos emocionamos de ver en clase que las manos de los estudiantes no paran de golpear los teclados. Asumimos que están tomando buenos apuntes y confiamos que no se trate de sesiones desenfundadas de chat con el amigo que está a tres puestos de distancia. Algunos somos todavía muy ilusos...

EL ESTUDIO

No existe el aprendizaje pasivo y es importante saber que estudiar no se reduce a leer o a escuchar. Uno de los peores hábitos que puede adquirir un estudiante, es contentarse con recibir lo que tiene delante aunque no lo comprenda.

Cuando estamos estudiando frente a un computador (conectado a la Web) no hay excusa para dejar pasar algo sin comprenderlo plenamente. A un clic de distancia tenemos diccionarios en línea, enciclopedias, buscadores y millones de páginas de información. Si la respuesta no está allí... probablemente no existe.

Es fundamental descubrir la estructura de cada lectura o material, distinguiendo lo principal de lo secundario y examinando la conexión que tienen entre sí las

diversas ideas. Una vez descubiertas éstas, ver cómo son explicadas, probadas o aclaradas por medio de ideas secundarias. Inmediatamente podemos recurrir a fuentes diferentes de las propuestas por el profesor del curso. Seguramente encontraremos docenas de versiones del mismo tema hasta que alguna de ellas nos llenará el vacío que tenemos.

En el estudio tradicional lográbamos la estructuración de las lecturas mediante dos herramientas: el subrayado y el esquema.

El subrayado presupone que el documento sea nuestro. En el caso de los materiales virtuales, la gran ventaja es que podemos imprimir lo que queramos y apropiarnos del documento inmediatamente.

Pero hay que subrayar poco. Un subrayado continuo es casi tan inútil como no haber subrayado nada. En mis tiempo de universidad nos burlábamos de ver los textos de algunos compañeros resaltados completamente de principio a fin. Les decíamos que por qué no compraban un resaltador de página entera para ahorrar tiempo.

En el caso de documentos digitales, se pueden trasladar a un programa procesador de textos y subrayarlos digitalmente. Pero la mejor opción siempre es imprimir y subrayar manualmente. Además se pueden agregar notas al margen.

El mejor medio para comprender la estructura de lo que estamos estudiando es crear un esquema que nos permita ver el todo y sus partes. Es posible que el documento ya traiga un esquema, pero no debemos ser tan exigentes y perezosos.

Una vez que hemos comprendido la materia que estamos estudiando y por medio de subrayados o de esquemas hemos descubierto y fijado instintivamente su estructura, es el momento de aprenderla.

Aprender es fijar en la memoria lo ya entendido y organizado, ya que la memoria recoge y retiene mucho mejor y con menos esfuerzo lo que previamente se ha entendido. Es preferible aprender y retener ideas y no frases.

Y la mejor forma de aprender algo es intentar explicarlo a alguien más (o a nosotros mismos).

Por eso es importante que en un ambiente virtual no nos quedemos aislados y recurramos a los demás compañeros o al tutor creando oportunidades de intercambio de ideas y aclaración de dudas.

UNA COMUNIDAD VIRTUAL DE APRENDIZAJE

El concepto de comunidad es un lugar geográfico en donde la gente tiene oportunidad de reunirse y socializar. Con el advenimiento de la Web, este concepto ha evolucionado y las restricciones geográficas han desaparecido pasando a ser la tecnología el medio de reunión y socialización. De todas maneras, el término comunidad permanece vigente y tiene que ver con un elemento fundamental: la gente.

Una comunidad virtual es entonces una reunión de gente dentro de un "espacio" propio que les permite conectarse, comunicarse y llegar a conocerse a medida que pasa el tiempo. Generalmente tienen un interés común y en nuestro caso, ese interés es el aprendizaje.

Normalmente el lugar creado por un curso virtual está destinado a motivar la participación del estudiante y la colaboración no competitiva para lograr objetivos individuales de conocimiento.

Sin embargo, muchas comunidades de aprendizaje virtual no están creadas como tal. Se limitan a crear mundos virtuales de gran contenido gráfico y visual, pero son pobres en estimular la interacción social. Podrían asimilarse a galerías de arte que el visitante recorre, cuadro tras cuadro, sin que en el camino encuentre o se interese por encontrar a los demás visitantes; mucho menos, por entablar conversaciones con ellos acerca de la experiencia.

Por eso no basta con publicar contenidos, lecturas y tareas en la Web. La creación de una comunidad vibrante y significativa requiere de oportunidades de interacción social entre los participantes. Es la única forma de crear confianza y respeto entre los miembros de la comunidad para que se sientan pertenecientes a ella.

La primera pregunta que debe surgir entre los creadores del curso es: ¿Por qué una comunidad virtual? ¿Acaso no sería mejor un salón de clase tradicional para lograr la interacción entre los estudiantes y los profesores? Por supuesto que es mejor un ambiente real, pero si las circunstancias de tiempo y espacio no lo permiten, tenemos que recurrir a la tecnología y a la virtualidad para lograr el mismo objetivo.

Sin embargo, la creación de una comunidad virtual puede ser una solución ideal tanto en cursos que requieren el desarrollo del pensamiento colaborativo y la toma de decisiones en equipo como en cursos que simplemente exponen contenidos para el aprendizaje individual.

El concepto del estudio en cooperación normalmente tiene una acogida favorable entre los participantes de un curso, ya sea presencial o virtual. Muchas veces al

evaluar nuestras propias experiencias de aprendizaje reconocemos que fue tan valioso lo que aprendimos como el grupo de personas que conocimos en el proceso. Muchas veces esto último predomina.

Aunque es responsabilidad de los creadores y de los tutores del curso lograr la participación activa de los estudiantes, son estos últimos los que determinan el éxito o fracaso en la creación de una comunidad.

Los autores del curso pueden crear todo tipo de actividades para promover la interacción de los estudiantes, pero sólo se podrá decir que se creó una comunidad si la relación de los miembros se extiende por fuera de los límites del curso. Si la comunicación continúa por medio del correo electrónico, del teléfono o de encuentros reales (si la geografía lo permite) se habrá logrado una verdadera comunidad.

La buena noticia es que esto ocurre con mucha frecuencia.

LA ESTRUCTURA

Al igual que en una comunidad real, a medida que los miembros empiezan a interactuar, se desarrollan patrones de conducta informales que llevan a la creación o al acuerdo de ciertos códigos formales de comportamiento.

Este código de conducta reflejará el tipo de atmósfera o tono que la comunidad desea crear.

En un aula de clase tradicional, la sola disposición de las sillas (en auditorio, en forma de mesa redonda, en grupos de trabajo) ya establece un ambiente y anticipa lo que se espera del participante (escuchar, participar, trabajar).

En el ambiente virtual es importante conocer las reglas específicas de protocolo que regirán el curso. El tono de los mensajes de bienvenida dan una idea de lo que se puede esperar. Sin embargo, es importante conocer las reglas aun que no estén explícitas. Por ejemplo, puede ser natural que debamos "tratar a los demás como deseamos que nos traten a nosotros", pero es posible que no sea tan obvio que debamos "evitar los ataques personales cuando debamos criticar a alguien".

Los autores y tutores de cursos virtuales pueden recurrir a ejercicios de "creación de comunidad" al principio del curso para que los estudiantes se conozcan entre sí y para que se empiece a utilizar el "protocolo" de la comunicación virtual. Sin embargo, no sobra conocer las reglas tradicionales de la interacción virtual, así no estén explícitas en el curso.

Tanto los neófitos en el tema de Internet como los veteranos "cibernautas" estarán de acuerdo en adoptar un modelo de "etiqueta" de comunicación (conocido como "netiquette") para establecer el tono del curso. (Más adelante se encuentra un documento completo sobre el tema)

EL PROCESO

Al igual que en una comunidad real, a medida que los miembros empiezan a interactuar, se desarrollan patrones de conducta informales que llevan a la creación o al acuerdo de ciertos códigos formales de comportamiento.

Este código de conducta reflejará el tipo de atmósfera o tono que la comunidad desea crear. En un aula de clase tradicional, la sola disposición de las sillas (en auditorio, en forma de mesa redonda, en grupos de trabajo) ya establece un ambiente y anticipa lo que se espera del participante (escuchar, participar, trabajar).

En el ambiente virtual es importante conocer las reglas específicas de protocolo que regirán el curso. El tono de los mensajes de bienvenida dan una idea de lo que se puede esperar. Sin embargo, es importante conocer las reglas aun que no estén explícitas. Por ejemplo, puede ser natural que debamos "tratar a los demás como deseamos que nos traten a nosotros", pero es posible que no sea tan obvio que debamos "evitar los ataques personales cuando debamos criticar a alguien".

Los autores y tutores de cursos virtuales pueden recurrir a ejercicios de "creación de comunidad" al principio del curso para que los estudiantes se conozcan entre sí y para que se empiece a utilizar el "protocolo" de la comunicación virtual. Sin embargo, no sobra conocer las reglas tradicionales de la interacción virtual, así no estén explícitas en el curso. Cualquier comunidad, real o virtual, no puede sobrevivir sin interacciones que aumenten la cohesión entre los miembros. A su vez, entre mas cohesión, más interacción habrá.

Para crear una comunidad no basta con proporcionar un espacio y dar unas reglas. Se deben crear muchas y variadas oportunidades para alimentar el desarrollo natural de las relaciones interpersonales.

La primera fuente de soporte de estas relaciones es el tutor, la segunda, obviamente, los participantes.

EL TUTOR (Ó ANFITRIÓN)

Es el dueño de casa y como tal debe establecer el tono, comunicar las reglas y alimentar la conversación. Puede tener muchos nombres: facilitador, tutor, instructor, profesor. En este contexto, la palabra más adecuada es: anfitrión.

Como anfitrión, su misión es proveer las necesidades de los miembros de la comunidad. Conocer a todos y promover que todos se conozcan. Saber lo que quieren, lo que saben, lo que necesitan de la comunidad y lo que tienen para ofrecer con su participación. La forma y los medios que utilice para lograrlo depende mucho de la personalidad del anfitrión, sin embargo, hay algunas estrategias que son útiles para todos.

Puesto que el anfitrión es usualmente la primera persona que el participante conoce en el curso, es importante que le dé la bienvenida a cada uno y promueva que éstos se presenten entre sí.

El anfitrión debe establecer su papel y aclarar el nivel de participación que tendrá en las actividades y discusiones. En ocasiones será pertinente que responda a todo el grupo, pero también habrá situaciones en que deberá dirigirse a alguien en particular, ya sea en forma pública o privada.

Aunque es necesaria la retroalimentación oportuna, también debe evitarse que el diálogo se limite a preguntar al anfitrión y esperar sus respuestas. No es necesario que se involucre en todas las discusiones y muchas veces las discusiones toman vuelo sin su intervención, lo que es un síntoma de progreso de la comunidad.

Una labor importante del anfitrión es la creación y preservación de la "memoria institucional" de la comunidad. A medida que se van realizando actividades y que el grupo empieza a tener "historia", el anfitrión debe empezar a compilarla y preservarla. Las sugerencias de los participantes de sitios de la Web, los artículos mencionados, los aportes a las discusiones, pueden ir configurando un archivo particular del curso, que sus miembros apreciarán como propio.

LOS ESTUDIANTES (Ó INVITADOS)

A medida que los participantes se van conociendo, empiezan a ser el elemento fundamental que mantiene viva la comunidad. Su participación no debe limitarse a "cumplir" con lo que el anfitrión propone hacer. Las herramientas de comunicación están disponibles y cada uno es libre de utilizarlas. No hay que pedir permiso para iniciar una charla o proponer un tema de discusión.

Lo esencial es que no haya participantes "invisibles". Mientras algunos prefieren observar y "escuchar" las discusiones de los demás (lo que se conoce en el ciberespacio como "lurking"), otros rápidamente toman diferentes papeles como el "experto", el "mentor" o el "crítico". Estos roles informales demuestran el deseo de formar parte del estudiante y no deben ser desalentados. Por el contrario, esto demuestra interés en la discusión y en lograr que de ella resulte algo provechoso.

En cada nueva actividad, los papeles se intercambian entre los miembros sin premeditación alguna.

LOS RESULTADOS

Hay muchas variables por las que se puede evaluar la efectividad de una comunidad virtual de aprendizaje. Sin embargo, la más importante es la satisfacción de los participantes. Cada uno tendrá su propia versión de la experiencia y sabrá si llenó sus expectativas o no.

Los tutores del curso pueden llegar a conclusiones sobre el éxito del curso basados en algunas de estas mediciones:

Acceso al curso. ¿Con qué frecuencia visitaron el curso?

Rata de participación. ¿La mayoría de estudiantes fueron participantes activos? ¿Hubo miembros más activos que otros?

Retroalimentación. ¿Qué piensan los participantes de la experiencia? ¿Qué destacaron y qué criticaron del curso?

En conclusión, se puede decir que una comunidad virtual ha sido exitosa si:

Existió una identidad clara de la comunidad y de su propósito

Existió una participación activa de una mayoría significativa de participantes y estos lograron sus objetivos de aprendizaje

Los participantes percibieron un valor en el proceso de aprendizaje colaborativo y obtuvieron resultados que los benefician directamente

Los tutores motivaron la integración y fueron activos participantes del proceso

Se crearon vínculos entre los participantes que trascenderán los límites del curso.

Esperamos que este informe contribuya al debate internacional acerca de cómo mejorar la calidad de las escuelas y ayude a trazar el camino a seguir para que las futuras reformas sean más efectivas a la hora de mejorarla calidad de la educación de todos los niños del mundo.

Ante este panorama variopinto no parece fácil llegar a conclusiones uniformes y genéricas sobre los males de nuestro sistema educativo y sobre las soluciones. Como ha señalado muchas veces el profesor Julio Carabaña "los estudios PISA son buenos en lo descriptivo, deficientes en lo explicativo y básicamente irrelevantes como guías para la acción... las evaluaciones PISA tienen una utilidad eminentemente preventiva".

PISA 2009 pondrá de manifiesto, de nuevo, que algunos de nuestros alumnos tienen tal o cual carencia o excelencia en tal o cual parámetro. Será un aviso de que algo va bien o va mal, válido en determinadas Comunidades y no en otras. Nada más, nada menos. Debemos, entonces, estudiar cuidadosamente de qué parámetro se trata -interpretarlo correctamente es esencial, porque el marco teórico de PISA no es, exactamente próximo a nuestra tradición cultural- decidir si es importante hacer algo al respecto... y, sobre todo, qué hacer. No es evidente y dependerá mucho de cada contexto. En todo caso, justo lo contrario de tirarnos mutuamente los trastos a la cabeza, con ocasión de PISA.

PISA 2009 pondrá de manifiesto, de nuevo, que algunos de nuestros alumnos tienen tal o cual carencia o excelencia en tal o cual parámetro. Será un aviso de que algo va bien o va mal, válido en determinadas Comunidades y no en otras. Nada más, nada menos. Debemos, entonces, estudiar cuidadosamente de qué parámetro se trata -interpretarlo correctamente es esencial, porque el marco teórico de PISA no es, exactamente próximo a nuestra tradición cultural- decidir si es importante hacer algo al respecto... y, sobre todo, qué hacer. No es evidente y dependerá mucho de cada contexto. En todo caso, justo lo contrario de tirarnos mutuamente los trastos a la cabeza, con ocasión de PISA.

Una última reflexión. El que la sociedad conceda a las evaluaciones, por su impacto mediático, una importancia desmedida puede significar, a la larga, un cambio sutil, pero importante, en los objetivos de la escuela. Como ha señalado ya hace una decena de años M. W. Apple al analizar el creciente papel de la economía de mercado en el sistema educativo, uno de los peligros que acechan cada tres años, con la llegada de los informes PISA, es poner el acento en la evaluación antes que en la educación. En medir el rendimiento del estudiante más que en atender las necesidades del mismo. En lo que el estudiante pueda hacer para prestigiar la escuela, más que en lo que la escuela pueda hacer para mejorar al estudiante.

10 LECCIONES QUE PODEMOS APRENDER DE LOS MEJORES SISTEMAS EDUCATIVOS DEL MUNDO

ARTÍCULO DE STEFAN NIKOLAEV PUBLICADO EL 13 DICIEMBRE 2010 EN ECONOMÍA, INTERNACIONAL

Es la clave para la estabilidad y crecimiento de cualquier sociedad y su economía. La educación. Imprescindible para el sostenimiento de un sistema democrático y fundamental para el progreso. Muchos gobiernos invierten ingentes cantidades de recursos, dinero y esfuerzos para mejorar sus sistemas educativos con tal de alcanzar el máximo potencial que una sociedad moderna requiere, pero muchos solo se quedan en las intenciones.

La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) publica cada tres años una de sus tres partes del informe PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) que pueden ser sobre competencia lectora, matemáticas o ciencias.

El pasado 7 de diciembre 2010 hizo pública la edición de 2009 en la que se enfocaba más específicamente sobre la capacidad de leer de los estudiantes de 75 diferentes países y actualizó los otros dos parámetros. El resultado mostró a los siguientes países como los que tienen el mejor sistema educativo: Shanghai (China), Corea del Sur, Finlandia, Hong Kong (China), Singapur, Canadá, Nueva Zelanda, Japón, Australia y Holanda. España está en el puesto 33.

¿Qué tienen esos diez primeros países que no tengan los demás? ¿Qué hace que sus estudiantes están mejor preparados? Diez claves:

Mayor autonomía para cada centro educativo para que diseñe el currículum y los programas de apoyo a los estudiantes: el gobierno impone el marco de trabajo y trata de asegurar que los centros tengan los recursos que necesitan, pero les deja a ellos la tarea de definir los criterios de seguimiento de cada estudiante.

Gran inversión de dinero: este factor representa sólo el 20% de las claves que hacen un sistema educativo exitoso. Un ejemplo es Polonia que ha logrado importantes avances en su sistema educativo con una inversión muy inferior a la que podrían tener otros países como Noruega o Estados Unidos. Sin embargo, el dinero sigue siendo clave, sobretodo, cuando se trata de poder pagar mejores sueldos a los profesores y aportar el material imprescindible a las escuelas.

Se da mayor prioridad a pagar más sueldo a los profesores que reducir el número alumnos en clase: el informe PISA muestra que subir el sueldo a los profesores es más efectivo que reducir las clases. Motiva más a los docentes, incentiva la innovación de los métodos de enseñanza y eleva el puesto de trabajo entre los mejor valorados por la sociedad.

Educación preescolar: los alumnos que asisten a escuelas preescolares obtienen mejores resultados en los tests de la OCDE que los que no lo hacen.

Escuelas con mayor grado de disciplina, profesores con comportamientos más positivos y relaciones profesor-alumno más cercanas: los mejores sistemas comparten estas tres características. Una de las claves es la idea de que todos los alumnos pueden alcanzar un gran nivel educativo, lo que marca la diferencia es reforzarles de forma individual y motivarles en el aprendizaje.

Altos estándares de exigencia: no se baja el listón de todos para que los menos aventajados puedan pasar, al contrario se sube el listón para estimular a los alumnos y aquellos que muestren signos de quedarse atrás se les refuerza con más atención, profesores y clases extra.

Detección de los alumnos menos aventajados en los primeros años de educación para reorientarlos: invertir en esta medida reduce drásticamente el fracaso escolar. Buenos ejemplos de ellos son tanto Canadá como Finlandia. En ambos, se invierte una buena cantidad de recursos para que los alumnos que parece que se van quedando atrás no se pierdan más adelante en el proceso.

Incentivar la innovación y creación de nuevas técnicas de enseñanza en los centros: se trata de hacer que todas las escuelas se sientan libres de probar con nuevas fórmulas, si funcionan se llevan a cabo en el resto de centros y el sistema mejora a una gran velocidad.

Una mayor y mejor preparación de los profesores: en Finlandia la formación de los profesionales de la educación se ha puesto en el primer puesto de tareas. Un profesor, para llegar a serlo, debe realizar un master tras una carrera universitaria y posteriormente realizar un curso continuo en el que se combina experiencia práctica con la teoría de la universidad.

Los mejores colegios e institutos comparten su experiencia y conocimientos con los peores: así es como el distrito chino de Shanghai ha logrado que sus alumnos estén entre los mejor preparados del mundo. Los centros que obtienen mejor resultados asesoran a los que les va peor. También crean una organización con profesores ya retirados que se dedican a evaluar y asesorar de forma continua a los docentes más noveles.

¿Qué hacen los países más exitosos?

Eligen a sus futuros profesores entre los mejores alumnos que salen del bachillerato.

Para poder hacerlo, les pagan tanto como se paga a otros profesionales de alto nivel.

Los educan con los mejores profesores universitarios.

Les garantizan un puesto después de la formación.

Les dan un seguimiento durante los primeros años de ejercicio de la profesión.

Y además tiene una enseñanza eficaz para ayudar de manera puntual a los alumnos retrasados en alguna materia.

¿Qué no hacen?

Invertir más dinero en la educación de manera general

Dar más autonomía a los centros escolares sin cambiar otra cosa

Disminuir el número de alumnos por grupo (Se ha demostrado que utilizar las horas para la atención a la diversidad para disminuir la ratio SIN NINGUNA OTRA MEDIDA no tiene ningún efecto).

Aumentar los salarios de los profesores sin cambiar nada más.

La novedad del informe es que subraya que hay que ocuparse en primer lugar de lo esencial y que lo esencial es la calidad del profesor.

Al releer el documento de MASSIRIS CABEZA, podemos comprender por qué pensar LA REGIÓN CARIBE. “En la actualidad, la nación colombiana está en la búsqueda de nuevos horizontes, de diseño e instrumentación de los escenarios estructurales y territoriales que conformarán el nuevo orden territorial bosquejado por la Constitución de 1991, como reflejo de aspiraciones colectivas. La construcción de nuevos horizontes bosquejados por la Constitución de 1991 implica, por tanto, la formulación de una Política Nacional de Ordenamiento Territorial, expresada en un Plan Nacional -PNOT-, como estrategia de manejo integral de la ocupación del territorio, que señale directrices, planes e instrumentos que coadyuven a la solución de los graves problemas de pobreza, violencia, deterioro de recursos naturales y de integración y desarrollo económico regional que afectan, de manera significativa, al territorio nacional.

La Política y Plan Nacional de Ordenamiento Territorial deben fundamentarse en un Sistema Nacional de Ordenamiento Territorial -SNOT- del cual harán parte el Sistema Nacional de Educación, El Sistema Nacional Ambiental -SNA-, el Sistema Nacional de planificación, el Sistema Nacional Agropecuario, el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, etc. Este sistema podría ser la base institucional de un Ministerio de Ordenamiento Territorial y de un Consejo Nacional de Ordenamiento Territorial CONOT, ubicado al mismo

Creemos que pensar una división por aspecto económico es bueno porque las diferentes entidades territoriales podrían unirse y administrar más eficientemente sus recursos teniendo en cuenta sus grupos poblacionales. Debemos pensar en grupos de maestros por institución, municipios, departamentos que representen la región, que trabajen mancomunadamente para lograr un único currículo Caribe fundamentado en las necesidades del contexto regional, pensado por y para el hombre del Caribe que involucre nuestra esencia: recursos, cultura, idiosincrasia, valores, que sea fruto de un trabajo colectivo que no peyoratice el hecho de ser costeño: Caribe.

Amexos

Anexo1: Parámetros y preguntas clave sobre el desarrollo de los sistemas

- ¿Cuál es el nivel académico promedio de los nuevos docentes?
- ¿Cómo perciben los estudiantes universitarios y los recientemente graduados la profesión docente?
- ¿Cuán rigurosos son los procesos de selección para ingresar a la formación docente?
- ¿Cuál es la proporción de vacantes Vs. postulaciones, para iniciar la formación profesional?
- ¿Tiempo de acompañamiento que se da a los nuevos docentes cuando recién ingresan a las escuelas?
- ¿Qué porcentaje del tiempo de cada docente se destina a desarrollo profesional?
- ¿Conoce cada docente las debilidades específicas de su práctica?
- ¿Pueden los docentes observar y comprender mejores prácticas de docencia en un ámbito escolar?
- ¿Los maestros reflexionan y debaten sobre las prácticas?
- ¿Qué función cumplen los líderes escolares para desarrollar docentes efectivos?
- ¿Cuál es el grado de investigación específica y sistemática que se lleva a cabo respecto a instrucción efectiva para luego plasmarla en políticas y prácticas de aula?
- ¿Qué estándares existen sobre lo que deben saber, comprender y poder hacer los estudiantes?
- ¿Qué sistemas existen para verificar, a nivel del sistema en general, la calidad del desempeño de las escuelas?
- ¿Cómo se aborda el bajo desempeño?
- ¿Cómo están organizados la financiación y el apoyo?

Anexo 2: formación de valores en la educación colombiana

Cuadro 1: La formación de valores en las diferentes épocas de la historia de la educación colombiana			
Etapas	Valores a formar	Transformación de valores	Fundamentos filosóficos y académicos para la formación de valores
Época de la colonia (1500-1819)	Obediencia Sumisión Austeridad Respeto a la autoridad	Al finalizar el siglo XVII, surge la rebelión hacia la corona española.	Hubo un modelo educativo institucional evangelizador basado en la religión católica.
Época de la República (1820-1839)	Libertad Igualdad Justicia Igualdad	La constitución y el concordato adoptan oficialmente la religión católica.	Se inspira en las ideas de la Ilustración y el modelo Lancastriano.
Época de la Modernidad (1840-1919)	Civismo Derechos humanos Salud Solidaridad	Surge el sentido de acumulación de dinero y el controlando.	El modelo se inspira en la escuela activa o escuela nueva.
Época de la modernidad (1920-1959)	El saber El trabajo La familia La amistad	El dinero empieza a verse como valor de cambio y pierde su valor intrínseco. Se privilegia el tener sobre el ser.	El modelo se ha inspirado en el Taylorismo y las técnicas de Administración.
Época de la tecnología (1960-1999)	Éxito Poder Placer Inolencia Inolencia Inolencia	Surge crisis de valores Consumismo Inolencia Inolencia Inolencia	El modelo se inspira en el desarrollismo, el neoliberalismo y su interés se ha centrado en formar ciencia y técnica.
Comienzos del siglo XXI (2000-2011)	Ética Ambición Conservación del ambiente	Se inicia nuevamente un período de concientización para formar en valores Surge el narcotráfico	La UNESCO y los foros internacionales recomiendan formar nuevamente en valores.

Anexo 3: EL MARCO LEGAL DEL DISEÑO CURRICULAR EN COLOMBIA

Educación

El Ministerio de Educación de Colombia es el ente encargado de coordinar el sistema educativo a nivel nacional y las secretarías de educación de las regiones son las responsables de la administración del servicio y de la supervisión. La educación formal es integrada por los niveles de educación preescolar (tres grados), educación básica (nueve grados), educación media (dos grados) y la educación superior que es asumida en parte por el Estado, aunque cerca del 70% de las instituciones de educación superior existentes en Colombia son privadas.

El sistema también incorpora colegios militares, en los que tanto hombres como mujeres pueden obtener un diploma de bachillerato a la vez que les proporciona instrucción militar que les otorga tarjeta de reservistas de primera, bajo entrenamiento dirigido por oficiales y/o suboficiales de las Fuerzas Militares durante los tres últimos años de la secundaria.

La educación no formal y la educación informal han sido reorganizadas mediante una norma que conduce a títulos en áreas laborales que tratan de niveles técnicos y que se enfocan principalmente en la capacitación para generar formas de subsistencia de primera mano aunque también existen instituciones que ofrecen profundizaciones y diplomados de mayor nivel académico.

La ciencia y la tecnología son desarrolladas principalmente por universidades colombianas privadas y de carácter estatal bajo el auspicio del gobierno colombiano a través del Departamento Administrativo de la Ciencia y la Tecnología, Colciencias. Colombia no invierte lo suficiente en ciencia y tecnología para que haga un impacto significativo en la economía, sin embargo, existe el interés de desarrollar este sector a nivel local mediante la creación de parques tecnológicos para áreas como energía, salud, software, agroindustria y biotecnología.

Las normas colombianas que definen, regulan y dan pautas para el diseño del currículo en los diferentes establecimientos educativos del país son directamente las siguientes:

- Ley General de Educación, Ley 115 de 1994
- Decreto 1860 de 1994
- Resolución 2343 de 1996
- Decreto 1290 de 2009
- Lineamientos curriculares de las diferentes áreas
- Estándares básicos de competencias en diferentes áreas

Ley General de Educación, Ley 115 de 1994:

“ARTICULO 76. Concepto de currículo. Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y

local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.”

“ARTICULO 79. Plan de estudios. El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos.”

“ARTÍCULO 23. AREAS OBLIGATORIAS Y FUNDAMENTALES. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional.

Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes:

1. Ciencias naturales y educación ambiental.
2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democrática.
3. Educación artística.
4. Educación ética y en valores humanos.
5. Educación física, recreación y deportes.
6. Educación religiosa.
7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros.
8. Matemáticas.
9. Tecnología e informática.”

“ARTÍCULO 13. ENSEÑANZA OBLIGATORIA. En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media, cumplir con:

- a. El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política.
- b. El aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, para lo cual el Gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo. La enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales, de conformidad con lo establecido en el artículo 67 de la Constitución Política.
- d. La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos.
- e. La educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad.”

FINES DE LA EDUCACIÓN: (ART 5)

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.

4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.
8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.
9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.
10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.
11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.
12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre, y 13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.

OBJETIVOS COMUNES DE TODOS LOS NIVELES EDUCATIVOS (ART 13).

Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a:

- a. Formar la personalidad y capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes.
- b. Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos.
- c. Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad.
- d. Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima; la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable.

- e. Crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional.
- f. Desarrollar acciones de orientación escolar, profesional y ocupacional.
- g. Formar una conciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo.
- h. Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR (ART 16)

Son objetivos específicos del nivel preescolar:

- a. El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía.
- b. El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lectoescritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas.
- c. El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje.
- d. La ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria. El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia.
- f. La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos.
- g. El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social.
- h. El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento;
- i. La vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio.
- j. La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud.

OBJETIVOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (ART 16)

Son objetivos generales de la educación básica:

- a. Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo.
- b. Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.
- c. Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana.
- d. Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua.
- e. Fomentar el interés y el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa.
- f. Propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL CICLO DE PRIMARIA

(ART 21). Los cinco (5) primeros grados de la educación básica que constituyen el ciclo de primaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes:

- a. La formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista.
- b. El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico. El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura.
- d. El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética.
- e. El desarrollo de los conocimientos matemáticos necesarios para manejar y utilizar operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales en diferentes situaciones, así como la capacidad para solucionar problemas que impliquen estos conocimientos.
- f. La comprensión básica del medio físico, social y cultural en el nivel local, nacional y universal, de acuerdo con el desarrollo intelectual correspondiente a la edad.
- g. La asimilación de conceptos científicos en las áreas de conocimiento que sean objeto de estudio, de acuerdo con el desarrollo intelectual y la edad.
- h. La valoración de la higiene y la salud del propio cuerpo y la formación para la protección de la naturaleza y el ambiente.
- i. El conocimiento y ejercitación del propio cuerpo, mediante la práctica de la educación física, la recreación y los deportes adecuados a su edad y conducentes a un desarrollo físico y armónico.
- j. La formación para participación y organización infantil y la utilización adecuada del tiempo libre.
- k. El desarrollo de valores civiles, éticos y morales, de organización social y de convivencia humana.
- l. La formación artística mediante la expresión corporal, la representación, la música, la plástica y la literatura.
- m. La adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera.
- n. La iniciación en el conocimiento de la Constitución Política.
- o. La adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL CICLO DE SECUNDARIA (ART 22)

Los cuatro (4) grados subsiguientes de la educación básica que constituyen el ciclo de secundaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes:

- a. El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para

entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua.

b. La valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo.

c. El desarrollo de las capacidades para el razonamiento lógico, mediante el dominio de los sistemas numéricos, geométricos, métricos, lógicos, analíticos, de conjuntos, de operaciones y relaciones, así como para su utilización en la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, de la tecnología y los de la vida cotidiana.

d. El avance en el conocimiento científico de los fenómenos físicos, químicos y biológicos, mediante la comprensión de las leyes, el planteamiento de problemas y la observación experimental.

e. El desarrollo de actitudes favorables al conocimiento, valoración y conservación de la naturaleza y el ambiente.

f. La comprensión de la dimensión práctica de los conocimientos teóricos, así como la dimensión teórica del conocimiento práctico y la capacidad para utilizarla en la solución de problemas.

g. La iniciación en los campos más avanzados de la tecnología moderna y el entrenamiento en disciplinas, procesos y técnicas que le permitan el ejercicio de una función socialmente útil.

h. El estudio científico de la historia nacional y mundial dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad, y el estudio de las ciencias sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social.

i. El estudio científico del universo, de la tierra, de su estructura física, de su división y organización política, del desarrollo económico de los países y de las diversas manifestaciones culturales de los pueblos.

j. La formación en el ejercicio de los deberes y derechos, el conocimiento de la Constitución Política y de las relaciones internacionales.

k. La apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales.

l. La comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera.

m. La valoración de la salud y de los hábitos relacionados con ella.

n. La utilización con sentido crítico de los distintos contenidos y formas de información y la búsqueda de nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.

ñ. La educación física y la práctica de la recreación y los deportes, la participación y organización juvenil y la utilización adecuada del tiempo libre.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA EDUCACIÓN MEDIA ACADÉMICA (ART 30)

Son objetivos específicos de la educación media académica:

a. La profundización en un campo del conocimiento o en una actividad específica de acuerdo con los intereses y capacidades del educando.

b. La profundización en conocimientos avanzados de las ciencias naturales.

c. La incorporación de la investigación al proceso cognoscitivo, tanto de laboratorio como de la realidad nacional, en sus aspectos natural, económico, político y social.

- d. El desarrollo de la capacidad para profundizar en un campo del conocimiento de acuerdo con las potencialidades e intereses.
 - e. La vinculación a programas de desarrollo y organización social y comunitaria, orientados a dar solución a los problemas sociales de su entorno.
 - f. El fomento de la conciencia y la participación responsables del educando en acciones cívicas y de servicio social.
 - g. La capacidad reflexiva y crítica sobre los múltiples aspectos de la realidad y la comprensión de los valores éticos, morales, religiosos y de convivencia en sociedad.
 - h. El cumplimiento de los objetivos de la educación básica contenidos en los literales.
- b. del artículo 20, c. del artículo 21 y c.,e.,h.,i.,k.,ñ., del artículo 22 de la presente ley.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA (ART 31)

Son objetivos específicos de la educación media técnica:

- a. La capacitación básica inicial para el trabajo.
- b. La preparación para vincularse al sector productivo y a las posibilidades de formación que éste ofrece.
- c. La formación adecuada a los objetivos de educación media académica, que permita al educando el ingreso a la educación superior.

Decreto 1860 del 3 agosto de 1994:

"ARTICULO 33º. CRITERIOS PARA LA ELABORACIÓN DEL CURRÍCULO. La elaboración del currículo es el producto de un conjunto de actividades organizadas y conducentes a la definición y actualización de los criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyan a la formación integral y a la identidad cultural nacional en los establecimientos educativos.

El currículo se elabora para orientar el quehacer académico y debe ser concebido de manera flexible para permitir su innovación y adaptación a las características propias del medio cultural donde se aplica.

De acuerdo con lo dispuesto por el artículo 78 de la ley 115 de 1994, cada establecimiento educativo mantendrá actividades de desarrollo curricular que comprendan la investigación, el diseño y la evaluación permanentes del currículo.

De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 77 de la ley 115 de 1994, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para estructurar el currículo en cuanto a contenidos, métodos de enseñanza, organización de actividades formativas, culturales y deportivas, creación de opciones para elección de los alumnos e introducción de adecuaciones según condiciones regionales o locales.

Sin embargo el diseño del currículo hecho por cada establecimiento educativo, debe tener en cuenta:

- a. Los fines de la educación y los objetivos de cada nivel y ciclo definidos por la misma ley;
 - b. Los indicadores de logro que defina el Ministerio de Educación Nacional.
- (Resolución 2343 de 1996).

c. Los lineamientos que expida el Ministerio de Educación Nacional para el diseño de las estructuras curriculares y los procedimientos para su conformación.

d. La organización de las diferentes áreas que se ofrezcan.”

“ARTICULO 38°. PLAN DE ESTUDIOS. El plan de estudios debe relacionar las diferentes áreas con las asignaturas y con los proyectos pedagógicos y contener al menos los siguientes aspectos:

1. La identificación de los contenidos, temas y problemas de cada asignatura y proyecto pedagógico, así como el señalamiento de las diferentes actividades pedagógicas.

2. La distribución del tiempo y las secuencias del proceso educativo, señalando el período lectivo y el grado en que se ejecutarán las diferentes actividades.

3. La metodología aplicable a cada una de las asignaturas y proyectos pedagógicos, señalando el uso del material didáctico, de textos escolares, laboratorios, ayudas audiovisuales, la informática educativa o cualquier otro medio o técnica que oriente o soporte la acción pedagógica.

4. Los logros para cada grado, o conjunto de grados, según los indicadores definidos en el proyecto educativo institucional.

5. Los criterios de evaluación y administración del plan.”

El decreto 230 del 11 de febrero de 2002, deroga do por el 1290 del 2009:

“ARTÍCULO 3°. PLAN DE ESTUDIOS. El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte del currículo de los establecimientos educativos. El plan de estudios debe contener al menos los siguientes aspectos:

a) La intención e identificación de los contenidos, temas y problemas de cada área, señalando las correspondientes actividades pedagógicas.

b) La distribución del tiempo y las secuencias del proceso educativo, señalando en qué grado y período lectivo se ejecutarán las diferentes actividades.

c) Los logros, competencias y conocimientos que los educandos deben alcanzar y adquirir al finalizar cada uno de los períodos del año escolar, en cada área y grado, según hayan sido definidos en el Proyecto Educativo Institucional, PEI, en el marco de las normas técnicas curriculares que expida el Ministerio de Educación Nacional. Igualmente incluirá los criterios y procedimientos para evaluar el aprendizaje, el rendimiento y el desarrollo de capacidades de los Educandos.

d) El diseño general de planes especiales de apoyo para estudiantes con dificultades en su proceso de aprendizaje.

e) La metodología aplicable a cada una de las áreas, señalando el uso del material didáctico, textos escolares, laboratorios, ayudas audiovisuales, informática educativa o cualquier otro medio que oriente o soporte la acción pedagógica.

f) Indicadores de desempeño y metas de calidad que permitan llevar a cabo la autoevaluación institucional.”

Decreto 1290 de abril 17 de 2009

Propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes. Son propósitos de la evaluación de los estudiantes en el ámbito institucional:

1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.

2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
3. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.
4. Determinar la promoción de estudiantes.
5. Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.

Definición del sistema institucional de evaluación de los estudiantes. El sistema de evaluación institucional de los estudiantes que hace parte del proyecto educativo institucional debe contener:

1. Los criterios de evaluación y promoción.
2. La escala de valoración institucional y su respectiva equivalencia con la escala nacional.
3. Las estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes.
4. Las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar.
5. Los procesos de autoevaluación de los estudiantes.
6. Las estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes.
7. Las acciones para garantizar que los directivos docentes y docentes del establecimiento educativo cumplan con los procesos evaluativos estipulados en el sistema institucional de evaluación.
8. La periodicidad de entrega de informes a los padres de familia.
9. La estructura de los informes de los estudiantes, para que sean claros, comprensibles y den información integral del avance en la formación.
10. Las instancias, procedimientos y mecanismos de atención y resolución de reclamaciones de padres de familia y estudiantes sobre la evaluación y promoción.
11. Los mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del sistema institucional de evaluación de los estudiantes.

Escala de valoración nacional: Cada establecimiento educativo definirá y adoptará su escala de valoración de los desempeños de los estudiantes en su sistema de evaluación.

Para facilitar la movilidad de los estudiantes entre establecimientos educativos, cada escala deberá expresar su equivalencia con la escala de valoración nacional:

- Desempeño Superior
- Desempeño Alto
- Desempeño Básico
- Desempeño Bajo

La denominación desempeño básico se entiende como la superación de los desempeños necesarios en relación con las áreas obligatorias y fundamentales, teniendo como referente los estándares básicos, las orientaciones y lineamientos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional y lo establecido en el proyecto educativo institucional. El desempeño bajo se entiende como la no superación de los mismos.

Promoción escolar. Cada establecimiento educativo determinará los criterios de promoción escolar de acuerdo con el sistema institucional de evaluación de los

estudiantes. Así mismo, el establecimiento educativo definirá el porcentaje de asistencia que incida en la promoción del estudiante.

Cuando un establecimiento educativo determine que un estudiante no puede ser promovido al grado siguiente, debe garantizarle en todos los casos, el cupo para que continúe con su proceso formativo.

Registro escolar. El registro escolar es el documento donde reposa el historial académico de cada estudiante en el establecimiento educativo y del cual se extrae la información necesaria para la emisión de las constancias de desempeño. Este registro se compone de:

- Datos de identificación de los o las estudiantes.
- El informe de las valoraciones por cada grado.
- Resultados de los procesos de evaluación adelantados.
- Las novedades que surjan de la evaluación, en especial las que se desprendan de la aplicación de estrategias de apoyo.

Constancias de desempeño. La constancia es el documento por el cual el establecimiento educativo certifica el desempeño de cada estudiante durante un año escolar, conteniendo como mínimo los resultados de los informes periódicos con su equivalencia a la escala nacional de valoración. Este documento puede ser solicitado por el padre de familia en cualquier momento, debido a que es uno de los medios para facilitar la movilidad de los estudiantes de un establecimiento a otro, siendo por ello necesario que en los mismos, conste la información detallada de la valoración de los estudiantes. Por ser el insumo primario que analizará el establecimiento educativo receptor, debe contener la información necesaria para determinar el nivel de desarrollo alcanzado por el estudiante.

Si la constancia de desempeño es solicitada o expedida una vez finalizado el año escolar, esta debe informar claramente si el educando aprobó o no el grado que se encontraba cursando. Cuando un estudiante proveniente de otra institución, presenta una constancia de desempeño que certifica la aprobación de un grado, éste debe ser matriculado en el siguiente grado del aprobado. Si en la constancia aparece que el estudiante no fue promovido, debe ser aceptado para el grado que debe reiniciar. Cuando una institución receptora considere que es conveniente realizar un estudio diagnóstico a un estudiante nuevo, para determinar los niveles de desarrollo con los que llega, puede hacerlo. No obstante, tal estudio no podrá acarrear ningún costo para el estudiante que ingresa y sólo tendrá el propósito de determinar si el educando necesita actividades de apoyo especiales que le faciliten su adaptación para continuar su proceso formativo de manera exitosa en la institución que lo está aceptando. En ese sentido, las evaluaciones diagnósticas no pueden invalidar o modificar la información contenida en las constancias de desempeño, ni posibilitar la ubicación del educando en un grado diferente al que le corresponde, según lo tenga establecido la constancia.

Desempeños esperados: Son los comportamientos observables que demuestran que los alumnos han desarrollado las competencias. El desempeño está determinado por una manifestación externa que evidencia el nivel de aprendizaje del conocimiento y el desarrollo de las habilidades y de los valores del alumno.

El resultado del desempeño es un fin que ha sido planificado y que requiere que también se planifique el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas específicas,

que se habrán elegido de acuerdo con el resultado o desempeño que se desee obtener.

Evidencias: Son un conjunto de elementos tangibles que permiten demostrar que se ha logrado cubrir de manera satisfactoria un requerimiento o un criterio específico de desempeño, una competencia o el resultado de un aprendizaje. Las evidencias pueden ser de tres tipos:

- Evidencias de desempeño: son las que se demuestran en el hacer.
- Evidencias de producto. Son los productos finalizados que el estudiante realiza y presenta.
- Evidencia de conocimiento. Son pruebas escritas y orales sobre temas relacionados con las competencias específicas.

Graduación. Los estudiantes que culminen la educación media obtendrán el título de Bachiller Académico o Técnico, cuando hayan cumplido con todos los requisitos de promoción adoptados por el establecimiento educativo en su proyecto educativo institucional, de acuerdo con la ley y las normas reglamentarias.

El Ministerio de Educación Nacional ha presentado una serie de documentos y guías relacionadas con competencias en cada una de las áreas, la Serie de Guía No. 21, Articulación de la Educación con el Mundo Productivo, es clara al afirmar que no se trata del desarrollo de contenidos sino de competencias en los siguientes términos:

“Incluir la formación de competencias en los estudiantes constituye uno de los elementos básicos para mejorar la calidad de la educación; por tanto, es un esfuerzo que debe quedar consignado en el plan de mejoramiento institucional. Se requiere de un enfoque que dé paso a una educación más integradora, que articule la teoría y la práctica, y garantice aprendizajes aplicables a la vida cotidiana.

El estudiante competente posee conocimiento y sabe utilizarlo. Tener una competencia es usar el conocimiento para aplicarlo a la solución de situaciones nuevas o imprevistas, fuera del aula, en contextos diferentes, y para desempeñarse de manera eficiente en la vida personal, intelectual, social, ciudadana y laboral.

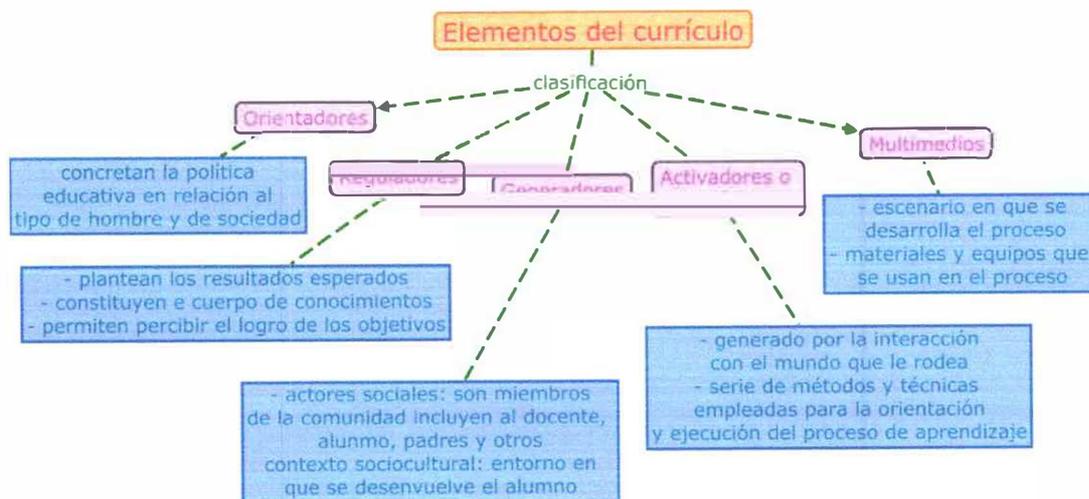
Las competencias que el sistema educativo debe desarrollar en los estudiantes son de tres clases: básicas, ciudadanas y laborales.

Las competencias básicas le permiten al estudiante comunicarse, pensar en forma lógica, utilizar las ciencias para conocer e interpretar el mundo. Se desarrollan en los niveles de educación básica primaria, básica secundaria, media académica y media técnica.

Las competencias ciudadanas habilitan a los jóvenes para la convivencia, la participación democrática y la solidaridad. Se desarrollan en la educación básica primaria, básica secundaria, media académica y media técnica.

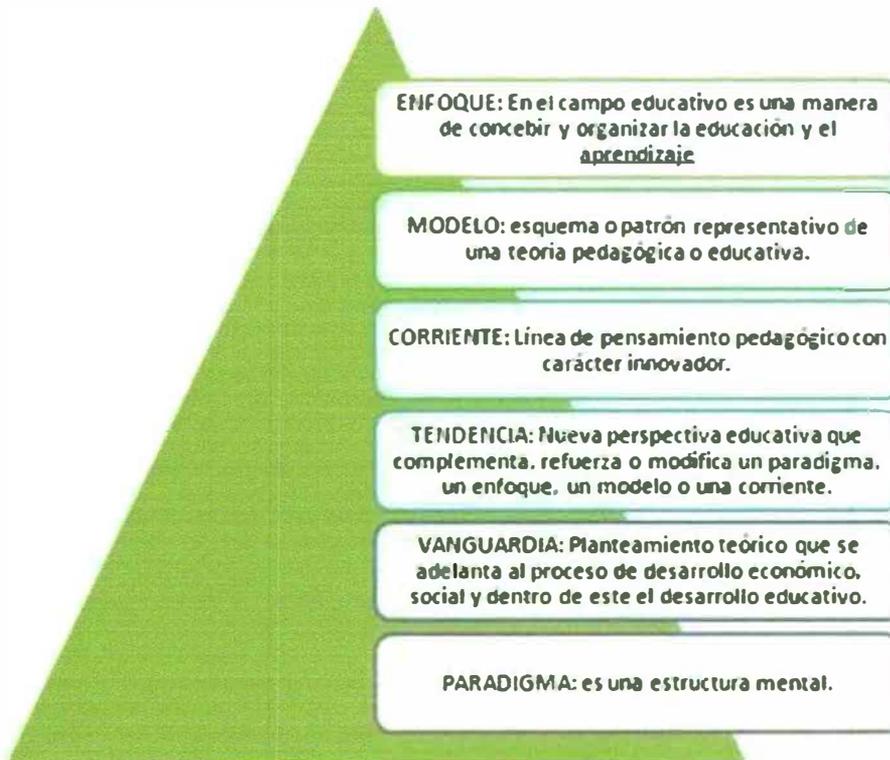
Las competencias laborales comprenden todos aquellos conocimientos, habilidades y actitudes, que son necesarios para que los jóvenes se desempeñen con eficiencia como seres productivos.

Anexo 4: elementos del currículo



<http://aprendoconcin.blogspot.com/>

Anexo 5:



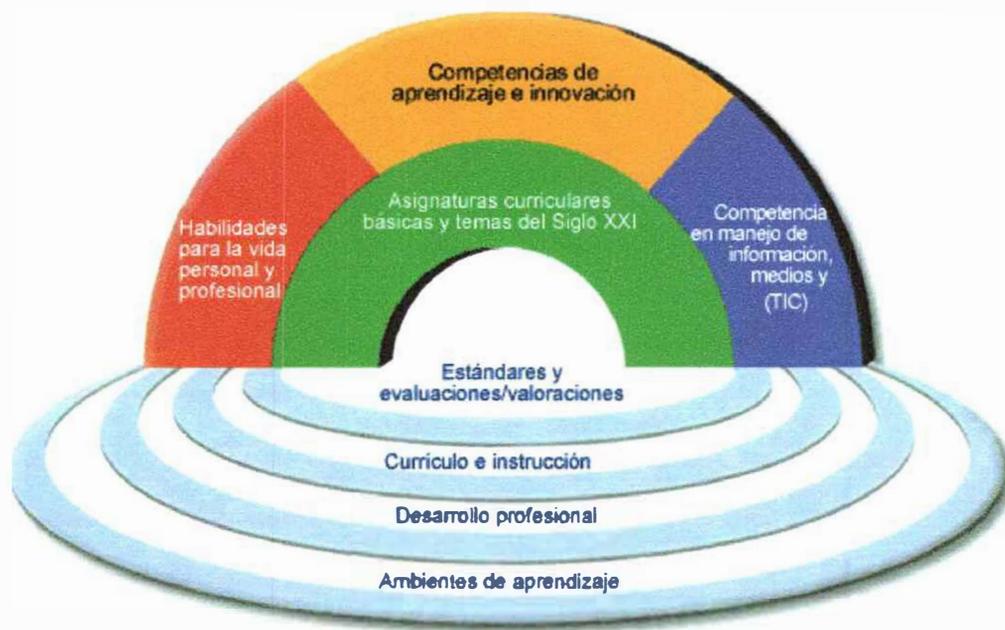
Anexo 6:
MODELOS PEDAGÓGICOS

TEORÍA	DEF. Y MÉTODO	FUNCIÓN DOCENTE	FUNCIÓN APRENDIZAJE	REPRESENT.	APLICABLE A:	FORTALEZAS	DEBILIDADES
Conductismo	Conducta adquirida a través del estímulo	Reforzar el aprendizaje y generar conductas	Reacción ante los estímulos	Watson Skinner Pavlov	Niños, se centra más en la disciplina que en la adquisición de conocimiento	Cambios de conducta rápidos -pragmático -cambios medibles .útil para formar hábitos -control sobre personas y grupos humanos -sencillo de aplicar Resultados rápidos Modificación de categorías -Hábitos	No opera al nivel de pensamiento crítico -no es posible programar conductas complejas -no tiene en cuenta sentimientos, valores, convicciones -inhibe la creatividad - No se promueve el pensamiento -más centrado en la disciplina que en el aprendizaje
humanismo	Motivación, adquisición conocimientos,	Darles opciones de enseñanza	Desarrollo de toma de decisiones y de	Carlos Rogers Maslow	Al inicio de la vida	- Reconoce las necesidades del estudiante, lo ve como un individuo	-es muy subjetivo -difícil de controlar -Concibe al individuo

	involucra a persona en total (sentimientos, valores)	nza y motivarlos	sus capacidades	Sartre		único -se basa en el razonamiento de cada individuo en particular -destaca los sentimientos y el valor de cada estudiante	como un ser bueno - difícilmente el individuo llega a la autorrealización
Construccionismo	Construcción del ser humano que se realiza con esquemas que ya posee, conocimientos previos	Orienta al estudiante y lo promueve a la investigación, descubriendo y compartir sus ideas	Selección y organización a la información de acuerdo a sus experiencias previas	Novak Ausubel Vygotsky Bruner	Todas las edades	Aprendizaje activo Lleva al estudiante a investigar y comparar para aprender - configuración global del aprendizaje -lugar amplio para la creatividad -desarrolla capacidad de abstracción -da paso a teorías cognitivas	- Aquellos con menos conocimientos previos aprenderán menos -se estanca en la percepción individual -deja vacíos en sus concepciones -no tiene grandes aportes en el aprendizaje
cognitivismo	Interacción entre los estímulos externos y el	Promueve un aprendizaje significativo que lleva al estudiante a	Desarrolla habilidades y estrategias donde puede enfrentar	J. Piaget J. Bruner	Matemáticas y Física	-motivación basada en la experiencia -cuestiona como se producen los procesos internos de	-aplicación limitada -lentitud No siempre ajustada a

	ambiente y la forma como el individuo procesa la información	pensar Estimula y utiliza el conocimiento ya aprendido	eficazmente cualquier nuevo aprendizaje y su aplicación en la vida diaria Sujeto activo	Ausubel		la mente -cambios más perdurables -Conductas más perdurables que las aprendidas por estímulos -centrada en el proceso de aprendizaje -ser humano integral (individual)	la experiencia -desestima la influencia social
--	--	---	--	---------	--	--	---

Anexo 7:



1 ASIGNATURAS CURRICULARES BÁSICAS Y TEMAS DEL SIGLO XXI

El dominio de asignaturas curriculares básicas y de temas del Siglo XXI son esenciales para los estudiantes de hoy. Estas asignaturas incluyen:

Español, lectura o lenguaje.

Otros idiomas del mundo (Inglés)

Artes

Matemáticas

Economía

Ciencias

Geografía

Historia

Gobierno y Cívica

Además de estas asignaturas, creemos que las Instituciones Educativas (IE) deben ir más allá de un enfoque por competencias básicas en las áreas fundamentales del currículo y promover la comprensión de contenido académico de mucho más alto nivel, incorporando temas interdisciplinarios del Siglo XXI dentro de las citadas materias:

Conciencia global

Utilizar habilidades del Siglo XXI para comprender y atender temas globales

Aprender de y trabajar colaborativamente con personas que representan diversas culturas, religiones y estilos de vida, con un espíritu de respeto mutuo y de diálogo abierto en contextos personales, de trabajo y comunitarios.

Entender otras naciones y culturas, lo que incluye el uso de idiomas distintos al español

Alfabetismo económico, financiero y de emprendimiento

Saber cómo hacer escogencias económicas personales apropiadas

Entender el papel que juega la economía en la sociedad

Utilizar habilidades de emprendimiento para acrecentar la productividad en el puesto de trabajo y en las opciones profesionales

Competencias Ciudadanas

Participar efectivamente en la vida civil manteniéndose informado y entendiendo los procesos gubernamentales

Ejercer los derechos y obligaciones ciudadanos a nivel local, estatal, nacional y global

Entender las implicaciones locales y globales de las decisiones cívicas

Conocimiento básico sobre salud

Obtener, interpretar y comprender tanto información como servicios básicos de salud y utilizar esa información y esos servicios de maneras que promuevan la salud

Comprender las medidas preventivas tanto en la salud física como en la mental, incluyendo dieta adecuada, nutrición, ejercicio, evitar el riesgo y reducir el estrés

Usar la información disponible para tomar decisiones adecuadas respecto a la salud

Establecer y monitorear metas personales y familiares en materia de salud

Comprender temas de salud pública y de seguridad, nacionales e internacionales

2. COMPETENCIAS DE APRENDIZAJE E INNOVACIÓN

Las habilidades de aprendizaje e innovación se están reconociendo como aquellas que separan a los estudiantes preparados para los ambientes de vida y de trabajo del Siglo XXI, cada vez más complejos, de aquellos que no lo están. Hacer énfasis en creatividad, pensamiento crítico, comunicación y colaboración es esencial en la preparación de los estudiantes para el futuro.

Competencias de creatividad e innovación

Demostrar originalidad e inventiva en el trabajo

Desarrollar, implementar y comunicar nuevas ideas a otros

Tener apertura y responder a perspectivas nuevas y diversas

Actuar con ideas creativas para realizar una contribución tangible y útil en el campo en el que ocurre la innovación

Competencias de pensamiento crítico y solución de problemas

Ejercer un razonamiento completo para la comprensión

Tomar decisiones y realizar escogencias complejas

Entender la interconexión entre sistemas

Identificar y formular preguntas significativas que aclaren varios puntos de vista y conduzcan a mejores soluciones

Enmarcar, analizar y sintetizar información con el objeto de solucionar problemas y responder preguntas

Competencias de comunicación y colaboración

Articular pensamientos e ideas con claridad y efectividad mediante comunicación oral y escrita

Demostrar habilidad para trabajar efectivamente con diversos grupos

Actuar con flexibilidad y voluntad para ayudar en la realización de los acuerdos necesarios para alcanzar una meta común

Asumir responsabilidad compartida para trabajar de manera colaborativa

3. COMPETENCIA EN MANEJO DE INFORMACIÓN, MEDIOS Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC)

Competencia en Manejo de Información (CMI)

Acceder a información de manera efectiva y eficiente, evaluarla crítica y competentemente y hacer uso de ella de manera acertada y creativa para el problema o tema que se está trabajando

Tener conocimientos fundamentales de los temas éticos y legales involucrados en el acceso y uso de información

Alfabetismo en medios

Entender cómo se construyen los mensajes mediáticos, para qué propósitos y con cuáles herramientas, características y convenciones

Examinar cómo las personas interpretan los mensajes de medios de manera diferente, cómo se incluyen o excluyen en ellos valores y puntos de vista y de qué manera pueden influenciar los medios creencias y comportamientos

Tener conocimientos fundamentales de los temas éticos y legales involucrados en el acceso y uso de información

Competencia en TIC

Utilizar adecuadamente tecnologías digitales (TIC), herramientas de comunicación o de redes para acceder, manejar, integrar, evaluar y generar información con el objeto de funcionar en una economía del conocimiento

Utilizar las TIC como herramientas para investigar, organizar, evaluar y comunicar información además de poseer una comprensión fundamental de los temas éticos y legales involucrados en el acceso y uso de información

4. HABILIDADES PARA LA VIDA PERSONAL Y PROFESIONAL

Flexibilidad y adaptabilidad

Iniciativa y auto dirección

Habilidades sociales y transculturales

Productividad y confiabilidad

Liderazgo y responsabilidad

SISTEMAS DE APOYO PARA EL SIGLO XXI

Los elementos que se describen a continuación corresponden a los sistemas críticos necesarios para asegurar la competencia de los estudiantes de hoy en el logro de las habilidades del Siglo XXI. Los estándares, evaluaciones, currículos, estrategias de enseñanza, desarrollo profesional y ambientes de aprendizaje para el Siglo XXI, deben alinearse para que puedan generar un sistema de apoyo que permita alcanzar los logros requeridos por los estudiantes actuales.

1. Estándares para el Siglo XXI

Se enfocan en habilidades, conocimiento de contenido y competencia del Siglo XXI

Construyen comprensión a través de, y entre, las asignaturas curriculares básicas, así como en temas interdisciplinarios del Siglo XXI

Enfatizan la comprensión profunda en lugar del conocimiento superficial

Cautivan a los estudiantes con datos y herramientas del mundo real y con expertos que se van a encontrar en la educación superior, en el trabajo o en el curso de la vida; los estudiantes aprenden mejor cuando se comprometen activamente en la solución de problemas significativos

Tienen en cuenta mediciones de habilidad, múltiples.

2. Evaluaciones/valoraciones para habilidades del Siglo XXI

El Consorcio sigue enfocándose en un aspecto crítico de la educación: la evaluación de las habilidades del Siglo XXI. El Consorcio está trabajando en la articulación y construcción de consenso, a nivel nacional, en el tema de la evaluación de estas habilidades para asegurar que se mide tanto el contenido como las habilidades que ayudarán a preparar a los estudiantes para enfrentar las demandas de la comunidad global y de los puestos de trabajo del mañana. Para avanzar esta comprehensiva agenda que se centra en la evaluación educativa que apoya las habilidades para el Siglo XXI, el Consorcio para las habilidades del Siglo XXI publicó "Evaluación de habilidades para el Siglo XXI: panorama actual" (*The assessment of 21st Century Skills: The Current Landscape*) y la herramienta en línea: Assess21 [1]. Este año el Consorcio está trabajando de cerca con CCSSO [2] en las múltiples iniciativas de estos últimos que atienden la evaluación formativa.

3. Currículo e instrucción en el Siglo XXI

Enseñan habilidades para el Siglo XXI, de manera sutil en el contexto de las asignaturas curriculares básicas y de los temas interdisciplinarios del Siglo XXI

Se enfocan en ofrecer oportunidades para aplicar las mencionadas habilidades de manera transversal en los contenidos de las áreas y en promover aprendizaje basado en competencias

Facilitan métodos de aprendizaje innovadores que integren el uso de tecnologías de apoyo, enfoques basados en indagación y solución de problemas y destrezas intelectuales de orden superior

Promueven la integración de recursos de la comunidad, por fuera de la Institución Educativa

4. Desarrollo profesional para el Siglo XXI

Se centran en tácticas para que los docentes puedan aprovechar oportunidades para integrar habilidades para el Siglo XXI, herramientas y estrategias de enseñanza dentro de sus prácticas en el aula y ayudarlos a identificar cuáles actividades pueden reemplazar o darles menor importancia

Balancen la instrucción directa con métodos de enseñanza orientados a realizar proyectos

Ilustran de qué manera una comprensión profunda de los conceptos de un tema puede realmente mejorar la solución de problemas, el pensamiento crítico y otras de las habilidades para el Siglo XXI

Promueven comunidades de aprendizajes del Siglo XXI para profesionales que sirvan de modelo de los tipos de aprendizaje en el aula que mejor promueven en los estudiantes las habilidades para el Siglo XXI

Cultivan la habilidad del docente para identificar estilos particulares de aprendizaje en sus estudiantes, inteligencias, fortalezas y debilidades

Ayudan a los docente a desarrollar sus habilidades en el uso de diferentes estrategias, tales como evaluación formativa, para llegar a una diversidad de estudiantes y para crear ambientes que apoyen en forma diferenciada la enseñanza y el aprendizaje

Apoyan la evaluación continua del desarrollo en los estudiantes de competencias para el Siglo XXI

Promueven que se comparta el conocimiento entre comunidades de docentes mediante comunicaciones presenciales, virtuales o mixtas

Utilizan un modelo escalable y sostenible para el desarrollo profesional

5. Ambientes de aprendizaje para el Siglo XXI

Generan prácticas de aprendizaje, de apoyo humano y de ambiente físico que pueda apoyar la enseñanza /aprendizaje de los logros de las competencias para el Siglo XXI

Apoyan comunidades de aprendizaje que permitan a los educadores colaborar, compartir mejores prácticas e integrar las habilidades para el Siglo XXI dentro de las prácticas de aula

Promueven el que los estudiantes aprendan en contextos del Siglo XXI, relevantes y reales (por ejemplo, con aprendizaje basado en proyectos u otros trabajos prácticos).

Permiten el acceso equitativo a herramientas de aprendizaje, recursos y tecnologías (TIC) de calidad

Ofrecen arquitectura y diseño de interiores del Siglo XXI para el aprendizaje en grupos, equipos y personas

Dan soporte a una comunidad más extensa y a una participación internacional , tanto de manera presencial como en línea

Niveles del pensamiento

Aprendibilidad

Autores PostPiagetanos

EVALUACION

La Rubrica

La Valoracion (Cualitativa y Cuantitativa)

DISCENTE

Educabilidad

Competencias

Códigos elaborados y restringidos

Habilidades para la Vida - Proyecto de Vida

Comunicación

PROPUESTA DEL CURRICULO PERTINENTE CARIBE

VISIÓN DEL CARIBE COLOMBIANO

Didáctica
Fundamentos para la Educación
La Escuela Waldorf

LOS CUATRO PILARES DE LA EDUCACIÓN

1. APRENDER A CONVIVIR

La violencia domina con demasiada frecuencia la vida en el mundo contemporáneo, estableciendo un triste contraste con la esperanza que algunos cifran en el progreso humano. La historia de los hombres se ha visto muchas veces herida por los conflictos. Pero el riesgo se ha visto incrementado por dos nuevos factores. En primer lugar, los seres humanos hemos creado en el siglo XX un extraordinario potencial para la autodestrucción. En segundo lugar, está la capacidad de los nuevos medios de comunicación para proveer al mundo entero de información y de reportajes inverificables acerca de los conflictos que tienen lugar.

La opinión pública se ha convertido en una observadora desvalida, víctima incluso, de aquellos que inician o estimulan los conflictos. Hasta ahora la educación ha sido incapaz de hacer mucho por mitigar esta situación. ¿Podemos hacer más? ¿Podemos educarnos para evitar los conflictos o para resolverlos en forma pacífica?

La idea de enseñar la no violencia en las escuelas es ciertamente digna de alabanza. Sin embargo, parece realmente inadecuada si observamos sus reales implicancias. El desafío es tanto más difícil cuanto que las personas tienen una tendencia natural a sobreestimar sus propias capacidades -o las del grupo al cual pertenecen- y a mantener prejuicios respecto de las otras personas. Es más, el clima general de competencia que prevalece en las economías tanto domésticas como internacionales, tiende a convertir la competencia y el éxito personal en los valores de la modernidad.

Es así que esta competitividad ha dado lugar hoy día a una guerra económica sin tregua y a una tensión entre ricos y pobres que separa a las naciones y que exagera las rivalidades históricas. Lamentablemente, la educación a veces ayuda a mantener este estado de cosas, debido a una interpretación incorrecta de lo que significa la competencia,

¿Cómo podemos mejorar? La experiencia muestra que no es suficiente establecer contactos y comunicación entre personas susceptibles de entrar en conflicto para reducir ese riesgo (por ejemplo, en las escuelas inter- raciales o inter- religiosas). Si los diferentes grupos son rivales o si no tienen el mismo status en la misma área geográfica, tal contacto puede producir un efecto contrario al deseado: puede hacer salir tensiones escondidas y degenerar en una oportunidad para el conflicto. Si, por otra parte, este tipo de contacto se organiza en un ambiente igualitario y se persiguen objetivos y proyectos comunes, los prejuicios y la hostilidad latentes pueden ceder lugar a una manera más fluida de cooperación y aún de amistad.

La conclusión parecería ser que la educación tiene que adoptar dos perspectivas complementarias. Desde la infancia más temprana debería centrarse en el descubrimiento de los otros. En la segunda etapa de la educación y en la educación durante la vida, debe estimular la participación en proyectos comunes.

Esta parece ser una manera efectiva de evitar los conflictos o de resolver conflictos latentes.

Descubrir a los otros

Una de las tareas de la educación es enseñar a los alumnos que existe la diversidad humana e inducir en ellos una conciencia de las similitudes e interdependencia entre las personas. Algunas asignaturas se prestan a ello: geografía humana, lenguas extranjeras, literatura.

Más aún, ya sea que la educación sea impartida por la escuela, la familia o la comunidad, debería enseñarse a los niños a comprender las reacciones de las otras personas, mirando las cosas desde el punto de vista de ellas. Cuando este espíritu de empatía es alentado en las escuelas, tiene un efecto positivo en las conductas sociales de los jóvenes por el resto de sus vidas. Por ejemplo, enseñar a los jóvenes a mirar el mundo a través de los ojos de otros grupos étnicos o religiosos, es una manera de evitar algunos de los malentendidos que dan origen al odio y a la violencia entre los adultos. Así, la enseñanza de la historia de las religiones o de las costumbres puede convertirse en una útil herramienta de referencia para moldear el comportamiento futuro.

Por último, el reconocimiento de los derechos de otras personas no debe ser puesta en peligro por la manera en que son enseñados los niños y jóvenes. Los profesores dogmáticos que sofocan la curiosidad o el sano espíritu crítico, en lugar de enseñar a sus alumnos cómo participar en un debate ágil y abierto, pueden hacer más daño que bien. Olvidando que se sitúan como modelos, pueden, a causa de su actitud, producir un daño para toda la vida en sus alumnos, en lo que se refiere a la apertura de estos hacia otras personas y de su habilidad para enfrentar las inevitables tensiones que se producen entre los individuos, los grupos y las naciones. Una de las herramientas esenciales para la educación en el siglo veintiuno ha de ser un adecuado foro para el diálogo y la discusión.

Hacia metas comunes

Cuando las personas trabajan juntas en proyectos estimulantes que los comprometen en formas de acción inusuales, las diferencias y aún los conflictos entre individuos tienden atenuarse y a veces a desaparecer. A través de estos proyectos se crea una nueva forma de identidad que permite a las personas trascender las rutinas de sus vidas personales y asignar valor a lo que tienen en común frente a lo que los separa. En los deportes, por ejemplo, las tensiones entre clases sociales o nacionalidades puede eventualmente fundirse en un espíritu de solidaridad debido al compromiso con una causa común. Y en el mundo del trabajo, cuántos logros no habrían sido posibles si las personas no hubieran superado los conflictos que -generalmente surgen en las organizaciones jerárquicas- gracias a su participación y compromiso en un proyecto común.

La educación formal debería, en consecuencia, destinar suficiente tiempo y oportunidad en sus currículos para introducir a los jóvenes a la práctica de proyectos colaborativos desde edad temprana, como parte de sus actividades deportivas o culturales. pero esta perspectiva debiera también comprometerlos en actividades sociales: la mejoría de áreas de pobreza, ayuda a personas en

desventaja, acción humanitaria, sistemas de ayuda a adultos mayores, y así sucesivamente.

Otras organizaciones educacionales deberían recoger estas actividades de las escuelas. Hay que destacar también que en la vida escolar cotidiana el compromiso de los profesores y estudiantes en proyectos comunes puede ayudar a enseñar un método para resolver conflictos y constituir una valiosa fuente de referencia para los alumnos en su vida futura.

2. APRENDER A SER

En su primera reunión, la Comisión reafirmó vehementemente un principio fundamental: la educación debe contribuir al desarrollo completo de la persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, apreciación estética y espiritualidad. Todas las personas deben recibir en su infancia y juventud una educación que los habilite para desarrollar su propia manera de pensar y juzgar en forma independiente y crítica, de manera que puedan decidir por sí mismos acerca de los mejores caminos en las diferentes circunstancias de sus vidas.

A este respecto, la Comisión incorpora una de los supuestos básicos establecidos en el informe Aprender a Ser: el objetivo del desarrollo es la realización completa del ser humano, en toda la riqueza de su personalidad, la complejidad de sus formas de expresión y sus diferentes compromisos: como individuos, miembros de una familia y de una comunidad, ciudadanos y productores, inventores de nuevas técnicas y soñadores creativos.

Este desarrollo humano es un proceso dialéctico basado tanto en el conocimiento de sí mismo como en las relaciones con otras personas. Supone también una experiencia personal exitosa. Como medio para el entrenamiento personal, la educación debe ser un proceso altamente individualizado y al mismo tiempo una experiencia social interactiva.

En su Preámbulo, el informe Aprender a Ser (1972) expresaba el temor a la deshumanización del mundo, asociada al progreso técnico. Y uno de sus principales mensajes era que la educación debía habilitar a todas las personas para "ser capaces de resolver sus propios problemas, hacer sus propias decisiones y asumir sus propias responsabilidades". Desde entonces, todo el progreso en las diferentes sociedades, especialmente el impresionante aumento del poder de los medios de comunicación, ha intensificado esos temores y ha hecho los imperativos el que ellos sustentan aún más legítimos.

Esta deshumanización puede aumentar en el siglo XXI. Más que educar a los niños para una sociedad determinada, el desafío será asegurar que cada uno tenga los recursos personales y las herramientas intelectuales necesarias para comprender el mundo y comportarse como un ser humano responsable y bien intencionado. Más que nunca antes, la tarea esencial de la educación parece ser asegurar que todas las personas gocen de libertad de pensamiento, juicio, sentimientos e imaginación para desarrollar sus talentos y controlar todo lo que puedan de sus propias vidas.

Éste no es un simple clamor por individualismo. La experiencia reciente ha demostrado que aquello que podía aparecer como un simple mecanismo de defensa personal contra un sistema alienante o un sistema percibido como hostil, ofrecía también la mejor oportunidad para hacer progreso social. las diferencias de

personalidad, la independencia y la iniciativa personal o incluso la tarea de romper el orden establecido, son las mejores garantías de creatividad y de innovación.

El rechazo a los modelos importados altamente tecnologicados, el empoderamiento y el fortalecimiento de las formas asumidas de conocimientos tradicionales, son factores efectivos del desarrollo endógeno. Han surgido nuevos métodos a partir de experimentos a nivel local. Su efectividad en la reducción de la violencia o en la lucha contra varios problemas sociales es ampliamente reconocida.

En un mundo altamente inestable donde una de las principales fuerzas parece ser la innovación económica y social, la imaginación y la creatividad deben tener sin duda un lugar privilegiado. Como expresiones más claras de la libertad humana, pueden ser amenazadas por un sistema que tiende a la uniformidad del comportamiento individual. El siglo veintiuno necesitará un espectro variado de talentos y personalidades, más que los individuos excepcionalmente dotados que son igualmente esenciales en cualquier sociedad. Los niños y jóvenes deben tener oportunidades para acceder a descubrimientos y experiencias estéticos, artísticos, científicos, sociales y culturales, que completarán la presentación activa de los avances de las generaciones anteriores o de sus contemporáneos en esos campos.

En la escuela, el arte y la poesía deberían tener un lugar mucho más importante del que se les da en muchos países en una educación que se ha convertido más utilitaria que cultural. La preocupación por desarrollar la imaginación y la creatividad debería también restaurar el valor de la cultura oral y del conocimiento obtenido a partir de las experiencias de los jóvenes y adultos.

3. APRENDER A HACER

Este tema está estrechamente relacionado con el de la capacitación para el trabajo: ¿cómo adaptamos la educación de manera que pueda preparar a las personas para realizar los tipos de trabajo que necesitaremos en el futuro? Aquí tenemos que hacer la distinción entre las economías industriales, donde la mayoría de las personas gana un salario, y otras economías donde el auto-empleo o el trabajo casual son todavía la norma.

En las sociedades donde la mayoría de las personas tiene empleos pagados, que se han desarrollado a través del siglo veinte basándose en el modelo industrial, la automatización está haciendo que este modelo se vuelva cada vez más "intangibles". Él enfatiza el componente del conocimiento de las tareas, incluso en la industria, tanto como la importancia de los servicios en la economía.

El futuro de estas economías depende en su capacidad de convertir los avances en el conocimiento en innovaciones que puedan generar nuevos negocios y nuevos empleos. "Aprender a hacer" ya no puede significar lo que significaba cuando las personas eran capacitadas para ejercitar tareas muy específicas en procesos de manufactura. El entrenamiento en habilidades tiene que evolucionar y llegar a ser más que sólo un medio de impartir el conocimiento que se necesita para hacer un trabajo más o menos de rutina.

De las destrezas específicas a la competencia personal

La parte importante que ahora juegan el conocimiento y la información en la industria de manufactura, hace hoy día obsoleta la noción de destrezas especializadas en las fuerzas de trabajo. El concepto clave hoy es el de "competencia personal".

El progreso tecnológico cambia inevitablemente las destrezas laborales requeridas por los nuevos procesos de producción. Las tareas puramente físicas están siendo reemplazadas por tareas con un contenido intelectual o cerebral tales como la operación, mantención y monitoreo de máquinas y diseño y tareas organizacionales, a medida que las máquinas mismas se hacen más inteligentes.

Hay varias razones para este aumento de los requerimientos de destrezas en todos los niveles. En lugar de ser organizados para realizar tareas específicas en yuxtaposición, según los principios de Taylor sobre la organización del trabajo científico, los obreros de manufactura se dividen a menudo en equipos de trabajo o grupos de proyectos según el modelo japonés. Esta perspectiva representa un abandono de la idea de dividir el trabajo en tareas físicas similares que se aprenden esencialmente en la repetición. Es más, la idea de tareas personalizadas está tomando el lugar de la de la intercambiabilidad del empleado.

Hay una tendencia creciente entre los empleadores a evaluar a los empleados potenciales en términos de su competencia personal antes que de sus capacitaciones específicas, las que demuestran sólo la habilidad para realizar tareas físicas específicas. Esta competencia personal es evaluada según una mezcla de destrezas y talentos, combinando las destrezas especializadas adquiridas a través de capacitación técnica y vocacional, con la conducta social, la iniciativa personal y la voluntad de correr riesgos.

Si agregamos una expectativa de compromiso personal de parte de los empleados en su rol de agentes de cambio, es claro que este tipo de competencia personal implica cualidades altamente subjetivas, innatas o adquiridas, a menudo llamadas "habilidades personales" o "habilidades interpersonales" por los empleadores, combinadas con conocimientos y otras habilidades para el trabajo. Entre esas cualidades, las de comunicación, trabajo en equipo y resolución de problemas están adquiriendo gran importancia. El crecimiento de las industrias de servicio ha llevado a un aumento de esta tendencia.

4. APRENDER A APRENDER

Este tipo de aprendizaje se refiere menos a la adquisición de conocimiento estructurado que al dominio de herramientas de aprendizaje. Se lo puede considerar al mismo tiempo como medio y como fin de la existencia humana. Considerado como medio, las personas tienen que aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos tanto como sea necesario para que puedan llevar sus vidas con dignidad, desarrollar sus habilidades para el trabajo y comunicarse con otras personas. Considerado como fin, está sustentado por el placer que puede derivarse del comprender, del conocer y del descubrir.

Ese aspecto del aprendizaje es especialmente apreciado por los investigadores, pero la buena enseñanza puede ayudar a que todos lo aprecien. Aún cuando el estudio por el estudio es una empresa sin destino con el enorme énfasis que ahora se pone en la adquisición de habilidades de mercado, el aumento de la edad de finalización de los estudios escolares y el aumento del tiempo libre, deberían proporcionar a los adultos más tiempo para el estudio privado. Mientras más amplio es nuestro conocimiento, mejor podemos comprender los múltiples diferentes aspectos de nuestro entorno.

Tales estudios alientan una curiosidad intelectual más grande, agudiza las facultades críticas y permite a las personas desarrollar su propio juicio independiente acerca del mundo que los rodea. Desde ese punto de vista, todos los niños –no importa donde vivan- deben tener la oportunidad de recibir una educación apropiada de la ciencia y hacerse amigos de la ciencia a través de sus vidas.

Sin embargo, desde que el conocimiento tiene múltiples aspectos y es capaz de infinito desarrollo, cualquier intento de saberlo todo tiene cada vez menos sentido. Los currículos de las escuelas secundarias y universitarias están, en consecuencia, diseñados en parte en torno a disciplinas científicas con el objeto de dar a los estudiantes las herramientas, las ideas y los métodos de referencia que son producto de la ciencia más nueva y de los paradigmas contemporáneos.

Tal especialización no puede excluir la educación general, ni siquiera para los futuros investigadores que trabajarán más tarde en laboratorios especializados. Una persona verdaderamente educada hoy día, necesita una educación general amplia y la oportunidad de estudiar un pequeño número de asignaturas en profundidad.

Aprender a aprender implica aprender cómo aprender, desarrollando la concentración, la memoria y el pensamiento. Desde la infancia, los jóvenes deben aprender cómo concentrarse: en objetos y en otras personas. Este proceso de mejorar la capacidad de concentración puede tomar diferentes formas y puede ser apoyada por diferentes oportunidades de aprendizaje que surgen en las vidas de las personas (juegos, programas de trabajo experienciales, viajes, actividades científicas prácticas, etc.).

Bibliografía

- Programación Neurolingüística y sus estilos de aprendizaje", disponible en <http://www.aldeaeducativa.com/aldea/tareas2.asp?which=1683> (consultado en enero 2002)
- Aguilera, A. (2005) "Introducción a las dificultades del Aprendizaje". España, McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- ALEXANDER, WILLIAM (1991), Cap.3 "La conferencia sobre el contenido", en: De Alba, A. Díaz Barriga, A. y González Gaudiano, E, El campo del Currículum, Antología. Vol. 1. CESU – UNAM, México, pp. 189-201.
- **Alonso et al (1994:104)**
Aprender como Aprender. México: Trillas
Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje: manual de examinador, Reston, VA :Asociación Nacional de Principal de Escuela de Secundaria.
- Arias Gómez, D.H. (2005) "Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales: Una propuesta didáctica". Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- BERNSTEIN, BASIL (1985), "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo", en: Revista Colombiana de Educación, 1er. Semestre.
- BOTERO, Chica. Carlos A. documento sobre los valores a través la historia en Colombia

Características de cada estilo según Alonso C, Domingo J, Honey P (1994), "Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora", Ediciones Mensajero, Bilbao, pp. 104-116.

- **Cazau Pablo (2001),**
- **Chalvin Marie Joseph (1995),**
- **Chavero Blanco (2002) ,**
- **Chevrier Jacques (2001)**
- **Curry (1987))**
- DAVINI, MARIA CRISTINA (1999), Currículum, UNQ, Bernal, Enfoques teóricos del currículum, pp 49-79
- De Zubiría, M. (1989). Fundamentos de Pedagogía Conceptual. Bogotá.: Plaza & Janes
- De Zubiría, M. (1999). Pedagogía Conceptual: Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos. Bogotá.: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino
- Decker, Mayer, Glazerman, The Effects of Teach for America: Findings from a National Evaluation (2004).
- **Dunn, R., Dunn, K. And Price, G. (1985)**
El Sistema MATE: enseñando a aprender tren con métodos/de izquierda derecha técnica (2e Ed.), Barrington, Mal. : Superar.
- **Eric Jossen.(1994)**
Estilos Cognoscitivos Naturaleza y orígenes Ed pirámide
Estilos de aprendizaje http://www.galeon.com/pcauz/guia_esti01.htm
(consultado en enero 2002)

- Experiential learning: experience as the source of learning and development. prentice hall, englewood cliffs, n.j., 1984. 24
- **Felder R.M(1996),.**
 - Feldman, R.S. (2005) "Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana". (Sexta Edición) México, McGrawHill.
 - Freddy Rojas Velásquez (Junio de 2001). «Enfoques sobre el aprendizaje humano» (PDF) pág. 1. Consultado el 25 de junio de 2009 de 2009 «Definición de aprendizaje».
 - **Garza, R. y Leventhal S. (2000)**
 - GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (1986),Cap.2 "El afianzamiento de la pedagogía por objetivos", en: La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia. Cuarta edición. Morata, Madrid, pp.14-26.
 - Gonzás. (2007) "Didáctica o dirección del aprendizaje". Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
Hipermedia en Educación. El modo escritor como catalizador del proceso enseñanza-aprendizaje en la Enseñanza Secundaria Obligatoria <http://med.unex.es/Docs/TesisChavero/Indice.html> (consultado en septiembre 2002)
<http://www.acelf.ca/revue/XXVIII/articles/02-chevrier.html#h-7> (consultado en enero 2001)
<http://www.indstate.edu/ctl/styles/model.html> (consultado en enero 2001)
 - HUEBER, H (1983), Cap.10 "El estado Moribundo del currículum", en Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Angel (comps): La enseñanza, su teoría y su práctica. Akal, Madrid, pp. 210-222. ·
 - **Hunt,(1979)**, en Chevrier J., Fortin, G y otros, 2000
Integrating concepts of cognitive or learning style: A review with attention to psychometric standards. Otawwa, ON: Canadian College of Health Service Executives.
 - **Jenssen Eric.(1994).**
 - Jesús Beltrán Llera; José A. Bueno Álvarez (1995). Marcombo (ed.): «Naturaleza de las estrategias». *Psicología de la Educación* pág. 331. Consultado el 25 de junio de 2009
 - **Keefe James (1988)**
 - KEMMMIS, STEPHEN (1988), Cap.3 "Hacia la teoría crítica del Currículum", en: El currículum más allá de la teoría de la reproducción, Morata. Madrid, pp.78-93. ·
 - **Ken Knight (2002)**
 - **Kolb, D.A (1984).**
 - La integralidad de la educación, Tesis doctoral. José Álvarez.
Le styled'apprentissage: une perspective historique,
 - **Learning Styles (2001-**
<http://www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/feider/public/ILSdir/ilsweb.html>
 - **Learning Styles Internet**

- **LearningStyles (2002-1)**
Los Estilos de aprendizaje de Lenguas . Ed Publicaciones de la UniversitatJaume I
Manual: Learning Style Inventory. Lawrence, KS: Price Systems.
Matters of Style.ASEE Prism, 6(4), 18-23 (December 1996).
- **Mc Carthy (1987),**
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)
<http://www.oecd.org/>
- **Pérez Jiménez J (2001)**
- PISA: Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, auspiciado por la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Ver <http://www.eduteka.org/Pisa2006Prueba.php>
- Por: Diego Arias Serna. Doctor en Física, Universidad Complutense de Madrid - Profesor-investigador Universidad del Quindío - Presidente Fundación Semillero Científico (EAM) - darias@fis.ucm.es - darias@uniquindio.edu.co
- REDONDO, Emilio (dir.), *Introducción a la Historia de la Educación*, Barcelona, Ariel, 2001.
- Revista Semana. Enero 2001.
- Riva Amella, J.L. (2009) "Cómo estimular el aprendizaje". Barcelona, España. Editorial Océano.
- SCHWAB, JOSEPH (1983), Cap.9 "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum", en: Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Angel (comps), *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, pp. 197-208.
Falta explicitar nro. de capítulos (si los hubiera).
Sites<http://ravenws.byu.edu/chhp/pe/knight/site.html#discussions>
(consultado en enero 2001)
- TABA, HILDA (1974),Cap 2 "Conceptos corrientes sobre la función de la escuela", Cap. 21"Modelos corrientes para la organización del Currículo" y Cap.22 "Estructura conceptual para el planeamiento del Currículo", en: *Elaboración del currículum*, Troquel, Buenos Aires, pp. 33-52 y pp. 499-575.
- The bomb and the computer. Londres; Barrie and Rockliff
- TORRES SANTOMÉ, JURGO (1994), Cap.6 "La planificación del curriculum integrado", en: *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Morata, Madrid, pp.185-263. •
Unlocking The Code: Learning Styles. Brain Based Learning and teaching. USA : Turning Point Publisher; 1994
Unlocking The Code: Learning Styles. Brain Based Learning and teaching. USA : Turning Point Publisher;.
- **Villanueva M^a Luisa (1997)**
- **Willing,k 1988**

- **Winson,A (1968)**
- **Witkin Herman (1985).**

Schrader, Carlos, Historia de Heródoto, Libros III-IV, traducción y notas, Madrid: Editorial Gredos, primera reimpresión, 1986. ISBN 978-84-249-3525-X, p. 164 n. 40