UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FRANCISCO MORAZÁN

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCION DE POSTGRADO

EL MODELO CURRICULAR DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN COMERCIAL EN EL CENTRO UNIVERSITARIO REGIONAL DE SAN PEDRO SULA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN

Un Análisis del Currículo Prescrito y de la Práctica Pedagógica

TESIS DE MAESTRÍA
PARA OBTENER EL TITULO DE

Master en Currículo

PRESENTADA POR:

Nora Azucena Medina Márquez

ASESOR DE TESIS

Dr. Manuel Antonio Díaz

SAN PEDRO SULA, CORTÉS, JULIO DE 2005

INDICE GENERAL

	INTRODUCCIÒN	1
PARTE I	FUNDAMENTACIÒN EPISTEMOLÒGICA	10
CAPITULO 1	FUENTES Y FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULO	11
	1.1. Fuentes del currículo	11
	1.1.1. El contexto sociocultural	12
	1.1.2. El alumno	16
	1.1.3. Las áreas del saber	18
	1.1.3.1. Saber conceptual	23
	1.1.3.2. Saber procedimental	24
	1.1.3.3. Saber actitudinal	25
	1.2. Fundamentos del currículo	26
	1.2.1. Las disciplinas como fundamento curricular	27
	1.2.1.1. La filosofía	27
	1.2.1.2. La psicología	29
	1.2.1.3. La sociología	31
	1.2.1.4. La antropología	32
	1.2.2.Criterios que legitiman las prescripciones sobre la enseñanza	33
	1.2.2.1. Fundamento pedagógico político	34
	1.2.2.2. Fundamento pedagógico epistemològico	34
	1.2.2.3. Fundamento pedagógico profesional	35
CAPITULO 2	ENFOQUES CURRICULARES	36
	2.1. Clasificación desde una perspectiva de disciplinas, una perspectiva conductista y una perspectiva experencial.	37
	2.1.1. Enfoque de arriba abajo	38
	2.1.2. Enfoque de abajo a arriba	39
	2.1.3. Enfoque de proyectos	41
	2.2. Clasificación dependiendo de la acción teórica asumida para organizar los elementos del currículo	44
	2.2.1. Enfoque psicologista	44
	2.2.2. Enfoque academicista	45
	2.2.3. Enfoque tecnológico	46
	2.2.4. Enfoque socio reconstruccionista	47
	2.2.5. Enfoque dialéctico	48
	2.3. Clasificación dependiendo de las metodologías, técnicas y procedimientos que se aborden.	49
	2.3.1. Enfoque sistémico	49
	2.3.2. Enfoque global	50
CAPITULO 3	MODELOS CURRICULARES	52
	3.1. Modelos curriculares copiados o importados	53
	3.2. Estructura de los modelos curriculares	54
	3.2.1. Estructura del plan	55

3.2.1.1. Fundamentación de la carrera profesional 56
3.2.1.2. Elaboración del perfil profesional 57
3.2.1.3. Organización y estructuración curricular 58
3.2.1.4. Evaluación contínua del currículo 59
3.2.1.5. Las cartas descriptivas 60
3.2.1.6. El mapa curricular 61
3.2.2. Estructura del contenido 62
3.2.2.1. Estructura discreta 62
3.2.2.2. Estructura lineal 63
3.2.2.3. Estructura jerárquica 63
3.2.2.4. Estructura espiral 64
3.2.3. Estructura de los medios 65
3.2.3.1. Estructura paralela 65
3.2.3.2. Estructura convergente 66
3.2.3.3. Estructura divergente 66
3.2.3.4. Estructura mixta 67
3.3. Elementos del currículo 67
3.3.1. Elementos orientadores 68
3.3.1.1. Fines y objetivos de la educación 68
3.3.2. Elementos generadores 70
3.3.2.1. Actores sociales 70
3.3.2.2. Contexto sociocultural 71
3.3.3. Elementos reguladores 72
3.3.3.1. Objetivos 72
3.3.3.2. Contenidos 73
3.3.3.3. Evaluación 74
3.3.4. Elementos activadores 76
3.3.4.1. Experiencias de aprendizaje 76
3.3.4.2. Estrategias metodológicas 77
3.3.5. Elementos multimedia 78
3.3.5.1. Recursos 78
3.3.5.2. Ambiente escolar 79
3.4. Clasificación de modelos curriculares dependiendo del objeto sobre el cuál se elabora 80
3.4.1 El modelo por objetivos 81
3.4.2. El modelo de proceso 82
3.4.3. El modelo de investigación 83
3.5. Clasificación de modelos curriculares dependiendo de cómo están organizados los elementos del currículo 84
3.5.1. Modelos lineales 85
3.5.2. Modelos sistémicos 85
3.5.3. Modelos integradores 86
3.6. Clasificación de modelos curriculares dependiendo donde está centrada la acción pedagógica 87
3.6.1. Modelos tecnológicos centrados en los componentes del currículum 87

3.6.1.1 Modelo clásico de Tyler 87
3.6.1.2 Modelo de Taba 89
3.6.1.3. Modelo de Johnson 92
3.6.2. Modelos deliberativos. Centrados en la reflexión del profesor 94
3.6.2.1. Modelo práctico de Schwab 94
3.6.2.2. Modelo naturalista de Walker 95
3.6.2.3. Modelo como proceso educativo 96
3.6.2.4. Modelos constructivistas 96
3.6.2.5. Modelo descriptivo-normativo de Sanders 99
3.6.3. Modelos críticos. Centrados en las relaciones teórico Prácticas. 99
3.6.3.1. Modelo de planificación de la investigación acción 100
3.6.3.2. Modelo de planificación colaborativa 100
3.7. Modelos curriculares abiertos y flexibles 101
PARTE II BASE EMPÌRICA O DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÒN 104
CAPITULO 4 EL MODELO CURRICULAR DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN COMERCIAL DEL CENTRO UNIVERSITARIO REGIONAL EN SAN PEDRO SULA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN 105
4.1. Anàlisis del modelo curricular prescrito 106
4.1.1. Resumen de elementos curriculares, enfoque implícito y modelos curriculares que se derivan de los enfoques. 111
4.2. Análisis del modelo curricular en la pràctica pedagògica 118
4.2.1. Acerca de la práctica pedagógica. 119
4.2.2. Opinión de los empleadores acerca del desempeño de los egresados de Educación Comercial en su práctica pedagògica. 121
4.2.3. Observación del desempeño de los egresados de Educación Comercial en su práctica pedagógica. 139
4.3. Correlaciones 143
PARTE III CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 147
A. Conclusiones 148
B. Recomendaciones 152
PARTE IV BIBLIOGRAFÌA 154
ANEXOS 159

INDICE DE CUADROS

No.	Nombre del cuadro	Pag.
1	Cuadro Resumen de los elementos curriculares, enfoque implícito y modelos curriculares que se derivan de los enfoques.	111
2	Relación del modelo curricular de la carrera de Educación Comercial con otros modelos curriculares.	115
3	Actitud del alumno en la clase que imparte el egresado. (Fuente: cuestionario).	122
4	Primacía en la selección de contenidos, datos, en la clase que imparte el egresado. (Fuente: cuestionario).	124
5	El proceso enseñanza-aprendizaje en la clase que imparte el egresado. (Fuente: cuestionario).	127
6	Cuadro resumen del desempeño de los egresados según la opinión de los directores. (Fuente: cuestionario).	129
7	Desempeño del egresado como promotor social. (Fuente: cuestionario).	131
8	Formación pedagógica y específica del egresado. Media, mínimo, máximo, desviación estándar. (Fuente: cuestionario).	132
9	Formación pedagógica. Conocimientos. Categoría, frecuencia y porcentaje. (Fuente: cuestionario).	134
10	Formación pedagógica. Habilidades y destrezas. Categoría, frecuencia y porcentaje. (Fuente: cuestionario).	135
11	Formación pedagógica. Actitudes y valores. Categoría, frecuencia y porcentaje. (Fuente: cuestionario).	135
12	Formación específica. Conocimientos. Categoría, frecuencia y porcentaje. (Fuente: cuestionario).	136
13	Formación específica. Habilidades y destrezas. Categoría, frecuencia y porcentaje. (Fuente: cuestionario).	136
14	Formación específica. Actitudes y valores. Categoría, frecuencia y porcentaje. (Fuente: cuestionario).	137
15	Valoración del desempeño del egresado de Educación Comercial. Por categoría y frecuencias. (Fuente: lista de Cotejo).	140
16	Valoración del desempeño del egresado de Educación Comercial. Por intervalos y frecuencias. (Fuente: lista de Cotejo).	141
17	Correlación de Pearson. Variables: modelo curricular y perfil profesional.	143
18	Relación entre las variables modelo curricular y perfil profesional.	144

INDICE DE GRÀFICAS

No.	Nombre de la gráfica	Pag.
1	Desempeño del egresado en el desarrollo de su clase. (Fuente: cuestionario).	121
2	Presentación de los objetivos en clase que imparte el egresado. (Fuente: cuestionario).	123
3	Tipos de evaluación utilizada en la clase que imparte el egresado. (Fuente: cuestionario).	125
4	Estrategias metodológicas utilizadas en la clase que imparte el egresado. (Fuente: cuestionario).	126
5	Utilización de la investigación en el desarrollo de la clase que imparte el egresado. (Fuente: cuestionario).	130
6	Valoración del desempeño del egresado de Educación Comercial. Por categoría y frecuencia. (Fuente: lista de cotejo).	141
7	Valoración del desempeño del egresado de Educación Comercial Por intervalos y frecuencia. (Fuente: lista de cotejo).	142

INTRODUCCIÒN

El presente trabajo de investigación tiene como propósito el análisis del currículo prescrito y de la práctica pedagógica de la carrera de Educación Comercial del Centro Universitario Regional en San Pedro Sula, de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. El objetivo de ésta investigación es determinar cuál es el modelo curricular de la carrera, procediendo en primera instancia a establecer los alcances que tiene dicho modelo curricular; seguidamente se valora si el desempeño de los egresados es acorde con el modelo curricular con que fueron formados y finalmente, a identificar los problemas que presenta dicho modelo curricular.

Se plantea entonces la siguiente interrogación, ¿Cuáles son los problemas que presenta en su aplicación el modelo curricular de la carrera de Educación Comercial del Centro Universitario Regional en San Pedro Sula, de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán? El presente trabajo de investigación pretende indagar sobre los problemas con que se encuentran los egresados de Educación Comercial del Centro Universitario Regional en San Pedro Sula, de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, al momento de hacer su práctica pedagógica.

La Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, dentro de su oferta educativa en la facultad de Ciencia y Tecnología, incluye la carrera de profesorado en el área de Educación Comercial en el grado de Licenciatura. Los alumnos egresados de dicha carrera son absorbidos en el mercado laboral principalmente en instituciones educativas del nivel medio en donde se ofrece la carrera de Comercio y otras carreras afines a la Educación Comercial, dichas carreras son: Bachillerato en Mercadotecnia, Bachillerato en Administración de Empresas, Bachillerato en Control de Calidad, Bachillerato en Computación, Bachillerato en Cooperativismo. Los egresados son asimilados también en un pequeño porcentaje en empresas industriales, en cargos administrativos y contables, dado que su preparación en las ramas contable y administrativa los capacita para tal desempeño.

Es sabido que la educación por su propia naturaleza, sigue siempre de bastante lejos los avances de la ciencia y la tecnología, y éstas avanzan a pasos agigantados. Esta situación no es de extrañar en países como el nuestro, que no tiene costumbres de investigación con miras a la actualización. La industria, en cambio, como utiliza la información del mercado y usa métodos de investigación para apoyar su propia actividad, no se encuentra aislada de su contexto como le sucede a la escuela.

El plan de estudios actual, cuando fue elaborado en la década de los noventa, respondía a necesidades contextuales propias de esa época. Esta situación, sumada al contínuo y vertiginoso cambio en la ciencia, la técnica, la tecnología y la comunicación, como producto de la globalización de la economía, traen como consecuencia la existencia de notorio y pronunciado desfase entre el producto (egresados) que la institución está generando y las necesidades reales de un mercado laboral cambiante.

La presente investigación se realiza en la ciudad de San Pedro Sula, revisando en primer lugar el currículo prescrito en el plan de estudios de la carrera de Educación Comercial del Centro Universitario Regional en San Pedro Sula, con el propósito de determinar los alcances que presenta el modelo curricular en dicho plan de estudios. En segundo lugar, observando el currículo en la práctica pedagógica de los egresados de dicha carrera, en los centros de enseñanza del nivel medio, lugar donde se encuentran laborando dichos egresados, objeto de la investigación, durante el primer semestre del año 2004, con el propósito de valorar si el desempeño de dichos egresados está acorde con el modelo curricular con que fueron formados, pretendiendo además, identificar los problemas que presenta el modelo curricular en la práctica pedagógica.

La temática a abordar será el modelo curricular y todos los elementos relacionados directamente con dicho tema, como: fuentes del currículo, elementos del currículo, fundamentos del currículo, enfoques curriculares, plan de estudio, cartas descriptivas, malla curricular.

También se revisa la estructura de los modelos curriculares y algunas clasificaciones sobre modelos curriculares.

Se considera que esta investigación es conveniente porque recientemente la carrera ha sido objeto de una autoevaluación y los resultados han mostrado algunas debilidades, lo que hace necesario hacer una revisión del plan de estudios, a fin de poder detectar los problemas que dicho modelo curricular pueda presentar. Es trascendente porque de acuerdo con la información encontrada, poder visualizar una estrategia en vistas de lograr una posterior mejora en la calidad del trabajo que se está desempeñando, así como hacer las adecuaciones necesarias en la formación de los educandos y prepararlos en función de las competencias que ellos realmente necesitan y contribuir de ésta manera a que se desenvuelvan más eficaz y eficientemente en su campo laboral. Por otra parte, los hallazgos en esta investigación pueden servir a la elaboración posterior de diseño curricular que sigue al proceso de autoevaluación, como: rediseño del perfil del egresado, rediseño del plan de Estudios de la carrera, rediseño de los programas analíticos, plan de mejoramiento de la carrera.

Esta investigación además, y con base en lo encontrado, permitirá la actualización en el currículo de teorías educativas, teorías curriculares y teorías del aprendizaje más actualizadas, contribuyendo con ello a mejorar la calidad de la educación y por ende contribuir de esta forma con el desarrollo de Honduras. Finalmente, se considera que el presente trabajo de investigación, puede ser aplicado en cualquier otra área de estudios dentro de la misma universidad o también en cualquier otro contexto educativo en el que se quiera hacer un análisis curricular.

La presente investigación presenta la siguiente hipótesis: El desempeño de los egresados de la carrera de Educación Comercial del Centro Universitario Regional de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, está estrechamente ligado al modelo curricular con que fueron formados.

Las variables a utilizar son dos: Modelo Curricular y Perfil Profesional. La variable Modelo Curricular, presenta los siguientes indicadores: Elementos orientadores del currículo, elementos generadores del currículo, elementos reguladores del currículo, elementos activadores del currículo y elementos multimedia del currículo. La variable perfil profesional presenta los siguientes indicadores: Roles del egresado, conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores en su formación pedagógica y conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores en su formación específica. (Ver Anexo No.1).

Esta investigación se enmarca en un paradigma predominantemente cuantitativo y se puede clasificar como no-experimental, transeccional-correlacional, porque en primera instancia, las variables son medidas de manera individual, reportándose sus mediciones, transeccional porque la investigación es realizada en un momento determinado del tiempo y el nivel de profundidad será descriptivo-correlacional porque se harán comparaciones entre las variables que intervienen en la investigación, haciendo una descripción de lo encontrado sin llegar a establecer procesos de causalidad entre ellas. Se busca, además, profundizar en dichas relaciones, superando la simple exploración de conceptos y fenómenos y procurando describir la realidad con una mayor abundancia hasta llegar a relacionar dichos conceptos con una mayor profundidad.

La población la constituye un total de 56 elementos, formada por 51 egresados de la carrera de Educación Comercial del Centro Universitario Regional de la Universidad Pedagógica Nacional, durante el primer período del año 2004, y los 5 directores de los colegios donde fueron observados los egresados.

La muestra es de tipo no probabilística, porque no todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos, es de tipo intencional (rastreo de egresados), se limita a los egresados que están laborando a tiempo completo en las instituciones educativas y que están sirviendo varias asignaturas, tanto del área contable, como del área administrativa y del área jurídica y económica; situación que permitió que se llevara a cabo la observación de su

desempeño profesional de una forma global, tanto en lo referente al aspecto pedagógico, así como también lo referente al dominio científico de todas las áreas que comprende su formación específica, es decir, las tres áreas mencionadas anteriormente. El instrumento de observación se aplicó a un total de 18 egresados, constituyendo la muestra un 36% del total de la población. Se aplicó además un cuestionario a los directores de los 5 institutos donde laboran dichos egresados.

Para lograr el primer objetivo de esta investigación, se procedió en primera instancia a hacer una revisión del Modelo Curricular plasmado en el plan de estudios de la carrera de Educación Comercial, para lo cual se determinaron dos variables: modelo curricular y perfil profesional. Se construyó una matriz de elementos curriculares donde se revisaron ambas variables (Ver Anexo No.1). En la variable modelo curricular se revisaron cada uno de los elementos curriculares, interrelacionados entre sí, haciendo al mismo tiempo una vinculación entre los diversos enfoques curriculares y modelos curriculares, determinando además, la estructura del plan de estudios. En la variable perfil profesional, se revisaron los roles y los conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores, tanto en la formación pedagógica como en la formación específica.

Para poder complementar la revisión de todos los elementos curriculares que conforman dicho modelo curricular, se hizo uso además, de las cartas descriptivas (Ver Anexo No.2), las que nos permiten profundizar más en algunos elementos del currículo, como los elementos reguladores (contenidos, objetivos, evaluación) y elementos activadores (experiencias de aprendizaje y estrategias metodológicas). También se hizo uso de la malla curricular de la carrera (Ver Anexo No.6), para revisar la secuencia lógica horizontal y vertical que deben tener los contenidos, así como también para observar la organización de las clases en períodos académicos y en años.

Para alcanzar el segundo y tercer objetivo de la investigación, y sobre la base de que la mejor manera de encontrar los problemas existentes en al algún modelo implantado, es echándolo a andar, procedimos a ir al campo de trabajo de los egresados (que son el **producto** del modelo

curricular), y aplicar los siguientes instrumentos: un cuestionario para obtener la opinión de los empleadores (directores) de los institutos donde están laborando los egresados objeto de nuestra investigación (Ver Anexo No.4), y un instrumento de observación, (Lista de Cotejo), aplicado directamente a los egresados (Ver Anexo No.5); para determinar en primera instancia si los egresados se están desenvolviendo acorde con el modelo curricular con que fueron formados y para detectar los problemas que tienen los mismos en su campo de trabajo.

Los instrumentos utilizados en nuestra investigación se hicieron con base en lo encontrado en la revisión del currículo prescrito, procediendo a identificar en primera instancia el Enfoque Curricular que los egresados están aplicando al momento de hacer su práctica pedagógica y una segunda parte de los instrumentos cubre el aspecto de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores, tanto en el área pedagógica como en el área especìfica.

El cuestionario que se aplicó a los directores (Ver Anexo No.4), cuyo objetivo es determinar si los egresados se están desenvolviendo acorde con el modelo curricular con que fueron formados, se elaboró con base en la revisión que se hizo del Plan de Estudios (Ver Anexo No.1), tanto en lo referente al enfoque curricular que presenta dicho documento como también en lo que se refiere al perfil profesional. El cuestionario consta de un total de 20 preguntas; una primera parte que abarca de la pregunta número uno a la nueve, pretende identificar el enfoque curricular implícito en la práctica pedagógica; una segunda parte que abarca las preguntas ocho y nueve, revisa algunos roles del perfil profesional, una tercera parte que comprende las preguntas de la diez a la doce, que revisa lo referente a conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores en la formación pedagógica de los egresados; una cuarta parte que comprende desde la pregunta trece hasta la quince, revisa lo referente a conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores en la formación específica de los egresados; una quinta parte que comprende desde la pregunta diez y seis hasta la veinte, pretende obtener la opinión de los directores respecto a algunas asignaturas o competencias que en su criterio deben eliminarse o agregarse al plan de estudios de la carrera.

El instrumento de observación, cuyo objetivo también es determinar si los egresados se están desenvolviendo acorde con el modelo curricular con que fueron formados, se elaboró también con base a la revisión que se hizo del plan de estudios (Ver Anexo No.1), específicamente en lo referente a los conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores que presentan en su perfil profesional. También en lo referente al Enfoque Curricular. Este instrumento de observación (LISTA DE COTEJO), se estructuró de forma que se pudiera observar al egresado, tanto en su desempeño como docente como su desempeño en el área comercial, por lo cual se dividió el instrumento en tres grandes áreas: Área Contable, área administrativa y área jurídica-económica y se aplicó únicamente a los egresados que están trabajando a tiempo completo en una institución, y que están impartiendo asignaturas de las tres áreas antes mencionadas, para poder tener una percepción global y completa de su desempeño.

La Lista de Cotejo (Ver Anexo No.5), consta de un total de 70 aseveraciones, con el siguiente rango de calificación: de 1 a 39 respuestas afirmativas se considera deficiente, de 40 a 49 respuestas afirmativas se considera Regular, de 50 a 59 respuestas afirmativas se considera Bueno, de 60 a 65 respuestas afirmativas se considera Muy Bueno y de 66 a 70 respuestas afirmativas se considera Excelente. Este instrumento se organizó de la siguiente manera: Las primeras aseveraciones revisan el enfoque curricular implícito en el desempeño del egresado, una segunda parte revisa las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales en el desempeño del egresado en lo que se refiere a su formación pedagógica y finalmente, una tercera parte revisa las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales en su formación específica. [1]

---

1. Si bien el plan de estudios de la carrera de Educación Comercial del Centro Universitario Regional de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán presenta el perfil profesional de la carrera dividido en conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores; para efectos metodológicos en el trabajo de investigación y en función del rediseño que se está llevando a cabo en las carreras de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, se aborda en el instrumento de observación el término "competencias" ya sea competencias conceptuales, competencias procedimentales y competencias actitudinales, pero comprendiendo la diferencia entre dichos conceptos.

En lo referente a la aplicación del instrumento de observación, a pesar de que las respuestas afirmativas se presentan concentradas en ciertos rangos de calificación (excelente y muy bueno), esto no significa que sean siempre las mismas aseveraciones las contestadas negativamente, aunque hay algunas aseveraciones que siempre coinciden con una respuesta negativa; este sería el caso de algún problema encontrado de nuestro Modelo curricular en análisis.

Para un mejor manejo de los datos revisados en el currículo prescrito se procedió a la elaboración de un cuadro resumen (Ver cuadro No.1), donde se especifica cada elemento curricular revisado, el enfoque curricular implícito y el modelo curricular que se deriva de cada enfoque. Para poder tener una mejor comprensión de los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento de observación y el cuestionario, se procedió a la elaboración de Gráficas y cuadros. Para la interpretación y para hacer el análisis cuantitativo de los datos obtenidos en la aplicación de ambos instrumentos, se utilizaron algunas medidas estadísticas como la media, la moda, la desviación estándar. La prueba de hipótesis a utilizar, es la correlación de Pearson (Ver Cuadro No.17).

La estructura de la tesis se divide en cuatro capítulos:

En el primer capítulo se abordan dos conceptos fundamentales que deben ser tratados con anterioridad al análisis del modelo curricular, dichos conceptos son las fuentes y los fundamentos del currículum. Las fuentes del currículum porque al momento de planificar y ejecutar un currículum, éste se ve alimentado por una serie de aportes provenientes de las fuentes curriculares. Los aportes provenientes de las fuentes del currículum, deberán pasar por algunos filtros, los que son conocidos como Fundamentos del currículo, constituidos por algunas disciplinas que sistematizan los aportes provenientes de las fuentes del currículum.

En el segundo capítulo se exponen los diferentes enfoques curriculares, que son los que orientan los planteamientos curriculares que se concretan en acciones específicas de diseño curricular, tales como la elaboración de planes de estudio y de programas de estudio. Los

enfoques curriculares dan origen a los modelos curriculares, razón por la que es necesario conocer los diferentes enfoques curriculares y su relación con los distintos modelos curriculares.

En el tercer capítulo se abordan los modelos curriculares, su estructura, los elementos que forman el currículo, así como algunas clasificaciones de modelos curriculares que han existido a través de la historia, clasificación dependiendo del objeto sobre el cual se elabora, clasificación dependiendo de cómo están organizados los elementos del currículo y clasificación dependiendo donde está centrada la acción pedagógica.

En el cuarto y último capítulo se identifica cual es el modelo curricular del plan de estudios de la carrera de Educación Comercial en el Centro Universitario Regional de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán; se establece cuáles son los alcances de dicho modelo, se valora si los egresados se están desempeñando acorde con el modelo curricular con que fueron formados e identifica los problemas que presenta dicho modelo curricular; procediendo a hacer un análisis de los datos, tanto de la revisión del modelo curricular prescrito como de la observación en la práctica pedagógica.

Las conclusiones que se atisban en el presente trabajo de investigación, obedecen a un proceso sistemático aproximado y que orientan la visión hacia futuros diseños curriculares que contribuyan a mejorar la calidad de la educación en la Sección Académica de Educación Comercial en el Centro Universitario Regional y por ende, contribuir con el desarrollo económico de nuestro país.

PARTE I

FUNDAMENTACIÒN EPISTEMOLÒGICA

CAPÍTULO 1. FUENTES Y FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULO

1.1. FUENTES DEL CURRÍCULO

Para poder analizar el modelo curricular objeto de ésta investigación, es necesario establecer la relación que existe entre las fuentes del currículo y los modelos curriculares. El concepto de Fuentes del currículo, no es fácil de conceptualizar, no existe una definición única, y su interpretación depende del enfoque o los intereses particulares del autor que lo esté utilizando. Una definición conceptual según el diccionario de la lengua española es: fuente es origen o causa (García Pelayo; 2002:210); sobre esta definición se puede aducir que fuente curricular es el origen del currículo, dicho en otras palabras es de lo que originalmente se alimenta el currículo.

Al momento de planificar y ejecutar un currículo, este se ve alimentado por una serie de aportes que provienen de diversas fuentes, dependiendo de la opinión de los diferentes conocedores de diseño curricular. Bolaños y Bogantes (1998: 69), se refieren a las fuentes del currículo expresando que "el término fuente se emplea en sentido figurado, para representar que de ahí emana el contenido del currículo; es decir, el material que se utiliza para hacer currículo. En este material se hace referencia a elementos de cultura sistematizada y cotidiana, necesidades y expectativas sociales, expectativas e intereses del individuo, etc".

Posner (1998:14) plantea que en su modelo curricular, Ralph Tyler se refiere a las fuentes del currículum como fuentes de los objetivos curriculares cuando Tyler expresa que "primero, los planificadores necesitan decidir qué objetivos educacionales debe tratar de conseguir el colegio. Estos objetivos deben ser derivados de estudios sistemáticos acerca de los estudiantes, de estudios de la vida contemporánea en sociedad y de análisis de los temas de estudios realizados por especialistas".

Otro modelo curricular, de la misma línea del anterior, diseñado por Maurice Johnson en 1967, Johnson se refiere, según Posner (1998:19) a las fuentes del currículum cuando expresa que “el currículo en sí no es un proceso, pero el desarrollo del currículum si lo es. Este proceso comprende la selección de los resultados de aprendizaje esperados de la cultura disponible y enseñable, es decir, la fuente del currículum, con el fin de producir gente con ciertas características esperadas (como se ha expresado en las metas educacionales). Por ejemplo, si la meta educacional plantea que los bachilleres deben salir manejando computadoras, el desarrollo del currículo requiere la selección cuidadosa de conocimientos y habilidades que conduzcan al manejo de las computadoras”.

Ugalde Víquez (1985:43), también comenta respecto a las fuentes del currículo que “cuando se gesta y se elabora un currículo, sea a nivel institucional o de aula, se debe buscar una justificación que le sustente y le nutra, así como los procedimientos que le permitan su puesta en marcha con seguridad, eficiencia y eficacia. En este sentido es importante ahondar en el por qué de su elaboración, con preguntas como las siguientes: ¿ a quién va dirigido?, ¿ qué tipo de sustrato lo mantiene o lo determina?, ¿en cuál medio socioeconómico, político y cultural se gestará y pondrá en marcha?, ¿ cuál es el momento histórico en que se gesta?”.

Bolaños y Bogantes (1998:69), presentan la siguiente clasificación de Fuentes del currículo: el contexto sociocultural, el alumno y las áreas del saber.

1.1.1. EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL

El contexto sociocultural es un componente multidimensional, complejo y dinámico; es por esta razón que a la hora de alimentar el currículo utilizando el contexto sociocultural como fuente curricular, se deben abordar muchos factores a priori. Actualmente se considera que el espacio del aprendizaje no lo constituye únicamente el aula, el laboratorio o el área deportiva; si no por todas las instancias en que se generan relaciones sociales y científicas, que le permiten obtener competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales al alumno. Esta es una de

las razones del porqué, a la hora de elaborar el diseño curricular, utilizando el contexto sociocultural, se debe tener un carácter activo y anticipatorio a las necesidades que presenta el medio a la comunidad objeto de la planeación curricular. Torres Santomé (1989b:6), brinda su aporte respecto al contexto sociocultural al expresar que "no podemos olvidar que para poder comprender la creación y el nivel de desarrollo alcanzado en cualquier campo de conocimiento es imprescindible tener presente los contextos socio políticos y económicos que lo condicionan".

Algunos autores son de la opinión que independientemente del contexto sociocultural de las personas, éstas se pueden formar en base al saber universal, que es aportado por las grandes culturas; al respecto, Magendzo (1986:34), expresa que "existe una cultura universalmente válida y deseable para todos, irrestricta e independientemente de la procedencia social o cultural de los educandos. El hombre educado es aquel que se ha formado en las verdades universales, en las artes y la literatura, en las letras y en las ciencias, en las grandes culturas, portadoras del saber universal".

Tyler (1973:13), aborda el tema del acelerado avance de la ciencia y la tecnología, aspecto muy importante que hay que tomar en cuenta al momento de alimentar el currículo con el contexto sociocultural como fuente curricular, afirmando que siendo que la vida contemporánea es tan compleja y cambiante, "debemos centrar el esfuerzo educativo en sus aspectos más espinosos y más importantes, para no malgastar el tiempo de los estudiantes en aprender cosas que tuvieron validez hace 50 años pero ya no, mientras se dejan de lado aspectos de la vida de hoy esenciales y que la escuela no contempla".

Ruiz Ruiz (1996:118) por otro lado, aborda este tema desde el concepto de cultura y sus componentes, y como todos estos componentes de la cultura deben ser considerados: "como es sabido, la cultura está formada por un conjunto de elementos: pautas de conducta, creencias, símbolos, costumbres, valores, tradiciones, sistemas de relación, formas de producción, etc. Los elementos que integran la cultura en la que nos encontramos nos proporcionan los contenidos de las intervenciones educativas. Si partimos de la base de que la finalidad de las diversas intervenciones educativas en el ámbito socio-comunitario es el desarrollo y ajuste de los grupos y

los individuos a la dinámica social de la comunidad en la que viven, es evidente que tales intervenciones contienen de alguna u otra forma los elementos de la cultura de la comunidad social".

Salinas Fernández (1991:2), brinda su opinión al respecto comentando sobre la complejidad de los individuos y de la importancia que tienen las estructuras de poder y el debate social en la conformación de los modelos curriculares: "Si el currículum debiera reflejar las intenciones de la sociedad acerca de la escuela, así como las demandas sociales y culturales acerca del sistema educativo, la pregunta parece inevitable: ¿Cómo se determinan o definen o descubren dichas intenciones y demandas de la sociedad?. El problema, por supuesto, no se agota en el cómo, sino que va asociado a la cuestión de ¿Quién determina o define o decide las intenciones y demandas de la sociedad con respecto a la escuela y el sistema educativo?". Desde esta perspectiva se puede aducir que el contexto sociocultural, no puede ir desligado del aspecto político, y que los currícula se presentan profundamente influenciados por opciones éticas, económicas, políticas, sociales y culturales, derivados de la estructura de poder dominante en esa sociedad. Esta situación se agudiza aún más en las sociedades con grandes desigualdades sociales, en las que el currículo afectará en forma desigual a sectores desiguales de dicha sociedad, contribuyendo a profundizar aún más dichas desigualdades. Así pues, la realidad económica y política de una sociedad y los conflictos que en ella se generan, son un criterio básico en la formación de los currículos.

Ugalde Víquez (1985:43) por su parte, aborda este tema desde las diferentes dimensiones de la educación: educación formal, no formal e informal; aspectos que hay que tomar en cuenta a la hora de alimentar el currículo utilizando el contexto sociocultural como fuente del currículo "es deseable que la educación se apoye en el contexto en el cual se fundamenta, siendo parte del mismo y estableciéndose para su atención. La educación, en sus concepciones, formal, no formal e informal involucra a los miembros de la sociedad en el proceso de la socialización, su dinamismo y poder transformador, al actuar así, se da la influencia en la educación de los diversos sectores de la sociedad en general".

Al llegar a este punto, se observan las diferentes aportaciones de los estudiosos del currículo; los que incluyen: el acelerado avance de la ciencia en las sociedades actuales, de los componentes culturales (creencias, costumbres, valores, etc.), el contexto sociocultural a nivel de educación formal, no formal, informal; las diferentes necesidades sociales que pueda tener un individuo complejo; el carácter heterogéneo y diversificado de la sociedad, etc. Se concluye entonces, que aún quedan muchos aspectos, también muy importantes que se deben tomar en cuenta a la hora de alimentar el currículo utilizando el contexto sociocultural como fuente del currículo.

Parece una muy interesante postura la que adopta Magendzo, al sostener que los individuos, independientemente de la cultura y contexto del que provienen, pueden apropiarse de una "cultura universalmente válida", que basta que el hombre se forme en las verdades universales (las artes, la literatura, las letras y las ciencias), para que éste individuo sea un hombre educado.

El contexto sociocultural, provee elementos culturales y sociales que se deben incorporar al currículo, para garantizar que el proceso educativo responda a las necesidades, demandas y expectativas sociales. Es decir, mediante esta fuente el currículo se nutre de los valores, costumbres, tradiciones, etc., más relevantes de una sociedad, aspectos que deberá seleccionar muy cuidadosamente para ser conocidos, valorados y enriquecidos mediante el proceso educativo, y poder de ésta forma responder a las expectativas en cuanto al tipo de hombre y sociedad que se aspira en un país. Por otra parte, se deben tomar en cuenta las demandas, características y expectativas propias del grupo social y cultural en que está inmersa la institución educativa, tomando en cuenta que los diferentes grupos socioculturales conllevan características propias, lo que trae como consecuencia que el proceso curricular no deberá desarrollarse de manera idéntica en todas las instituciones, sin respetar la diversidad cultural, racial, social y regional existente en cada grupo social.

1.1.2. EL ALUMNO

Es por todos sabido que el alumno es el personaje hacia el que va dirigida toda la acción curricular, es por esta razón que es necesario determinar qué es lo que el alumno necesita, que es lo que al alumno le falta, y analizar los múltiples factores que pueden entorpecer dicha determinación. El alumno además, es un ser individual, complicado, una persona con sus particularidades; es por esta razón, que a la hora de alimentar el currículum utilizando el alumno como fuente curricular, se deben tomar en cuenta muchos aspectos.

Un aspecto muy importante a considerar es el de las necesidades de los alumnos, como planteaba Hilda Taba en su Modelo Curricular diseñado en 1962, que había que derivar el currículum desde un diagnóstico de necesidades, Taba "Introduce así, en el contexto de la planificación curricular la noción de diagnóstico de necesidades sociales." (Font Flores; 2004:3).

Combleth (1990:17), aborda este tema destacando la importancia que tiene en el alumno el hecho de no ser un individuo aislado, sino que por el contrario es un individuo con una historia y una cultura previa, "los estudiantes son participantes activos en la creación e interpretación de su ambiente social y acciones. No obstante, los estudiantes no son agentes independientes, ellos están formados por la historia y la cultura, por sus experiencias previas, en esa historia y en esa cultura y por las relaciones sociales inmediatas y las prácticas educacionales." Es decir, que no podemos abordar esta fuente curricular desligada de la fuente sociocultural, tomando en cuenta además, que el entorno social no es estático sino conflictivo y variado. Incorporar esa variedad y conflictividad es enriquecedor ya que una sociedad que asume ser heterogénea y diversificada tiene mayores posibilidades de innovación, creatividad y adaptación de los cambios sociales.

Es sabido, que la escuela nace porque ya la familia se tornó insuficiente para poder cubrir todas las necesidades de formación de los individuos; Tyler (1973:14), brinda su aporte al respecto, "el asignar importancia a las necesidades de los estudiantes como fuente valiosa de los objetivos de la educación, sostiene que el ambiente cotidiano de los jóvenes en la comunidad y en el hogar brinda, por lo general, una parte considerable de su formación educativa, por lo cual

sería innecesario que la escuela se preocupara por experiencias educativas que se dan adecuadamente fuera del medio escolar. Dicho en otros términos, la labor de los establecimientos educativos debe concentrarse específicamente en las carencias o vacíos graves que aparecen en la formación actual de los educandos".

Esta fuente del currículo en el nivel nacional ofrece información relativa a las expectativas que se tienen en cuanto al tipo de hombre que se desea formar, en término de valores, las destrezas, habilidades, conocimientos, etc., que se debe manifestar en su papel social e individual. Los aportes provenientes de ésta fuente curricular en el nivel de todo un país, tienen una enorme influencia en la elaboración de los fines y objetivos de la educación, que explicitan el tipo de hombre y de sociedad que se aspira formar. Pero estos aportes deben abordarse basándose en la realidad social y sus conflictos, por ejemplo los valores, se deben observar cuales son los dominantes, como pueden influenciar la escuela, como se pueden contrarrestar esos valores dominantes, etc. Por otra parte, el docente debe tomar en cuenta que el alumno proviene de un grupo social que influye enormemente en su comportamiento en la escuela; en otras palabras, el docente debe considerar entre muchas otras situaciones, las necesidades, intereses y características propias de cada educando.

Ugalde Víquez (1985:47), brinda su opinión con respecto al alumno como fuente del currículo al expresar que "algunos puntos de interés en relación con los educandos que deben analizarse como fuente del currículo, son entre otros, los siguientes: la vida cotidiana; integración de grupos; asociaciones u organizaciones; la vida en familia; la utilización de una labor u ocupación; la entrega al servicio comunitario y social; la conciencia que tenga de sí mismo y de su realidad; el compromiso que implica la responsabilidad individual, etc.".

A pesar de que sobre el alumno es que recae la acción educativa, no es un tema que a los conocedores de currículo les fascine abordar; Edwards (1993:45), se refiere al respecto "el concepto de alumno es uno de los aspectos más silenciados del currículo." Esta misma autora, también se refiere a lo relacionado con las necesidades del alumno, expresando que "la distancia

que existe entre el alumno y la norma deseable, es lo que recibe el nombre de necesidad." (Edwards; 1993:46).

Con respecto al alumno como fuente curricular, se puede concluir que todo lo que el alumno aprende, está determinado tanto por sus características personales, como también por variables sociales, políticas y culturales que interactúan en un determinado espacio geográfico y en un particular momento histórico; situación que demuestra, que esta fuente curricular, está estrechamente relacionada con la fuente curricular anteriormente revisada (el contexto sociocultural), y que ambas, además de alimentar el currículo, se nutren recíprocamente entre ellas.

1.1.3. LAS ÁREAS DEL SABER

Las áreas del saber son todo el conocimiento, habilidades, destrezas, actitudes, etc., que tiene la sociedad, con las que se debe alimentar el currículo; es por esta razón que a la hora de diseñar un currículo, se debe hacer una minuciosa selección de cuáles de ésas áreas del saber serán las que alimenten dicho currículum. Esta selección de los contenidos que habrán de alimentar el currículum, deberá hacerse cuidando de otorgar a cada área de estudio la importancia que realmente tiene, estableciendo un balance que permita una formación integral y efectiva en el educando.

Existen múltiples factores a considerar a la hora de alimentar el currículum utilizando las áreas del saber como fuente del currículo. Uno de los factores a considerar sería el alto o bajo status que se le otorga a algunos contenidos en el currículum, al respecto, Magendzo (1986:117) argumenta que "es importante identificar cual es la finalidad de cada área del conocimiento, si se tiene en cuenta que la educación es un proceso que busca que el individuo educado pueda desenvolverse en el mundo actual, tan cambiante y vertiginoso. Esto debe de tomarse en cuenta a la hora de alimentar el currículum en la planificación, cuando se organizan las áreas del

conocimiento, cuando se ordenan los contenidos, cuando se determinan las estrategias. Otro aspecto a tomar en consideración es la estructura lógica de cada área del conocimiento y cuales pueden ser las potencialidades o habilidades que adquiriría el alumno al ser educado con determinadas áreas del conocimiento." Lo que este autor nos quiere expresar es que el currículum reproducirá lo que se genere al interior de cada sociedad, que en el currículum hay contenidos, disciplinas y conocimientos que serán incluidos en él porque son considerados de alta prioridad y relevancia. Al contrario de éstos existen los que no son incluidos debido a que son considerados de menor valor o de baja prioridad.

Tyler (1973:32), brinda su opinión respecto a este tema al expresar que las asignaturas deben contribuir con su aporte a elevar la cultura del estudiante en sectores que otras asignaturas dejaban por fuera, "resultan útiles como fuente adicional de sugerencias relacionadas con los objetivos. Es posible deducir dos tipos de sugerencias relativas a las funciones de las asignaturas como fuente del currículo: a) hacer listas de las funciones más amplias que una asignatura puede cumplir y b) el que se relaciona con los aportes de la asignatura a otras funciones importantes que no son primordialmente patrimonio de aquella." Como ilustración de éste comentario de Ralph Tyler, se tienen las distintas formas de cómo la ciencia, además de proveer conocimiento científico, contribuye con otros aspectos del desarrollo integral del educando, como: contribuir a la salud personal, al desarrollo de una imagen satisfactoria del mundo, establecer cada vez relaciones más maduras con miembros de la comunidad de su misma edad y de ambos sexos, favoreciendo el establecimiento de relaciones exitosas en el hogar, su familia y en la comunidad

Ruiz Ayala (2002:57), por su parte y siguiendo la misma idea de Magendzo, se refiere al concepto que se maneja sobre la importancia de algunas asignaturas sobre otras menos importantes, y expresa que "son varias las preguntas que debe hacerse, desde la institución educativa, como resultado de las afirmaciones que pretenden mitificar unas asignaturas a la vez que desvirtuar otras, so pretexto de que resultan obsoletas en el presente, y con la creencia de que hay áreas más importantes, y por lo tanto también áreas menos importantes en la educación, o por la idea genérica de que algunos conceptos, a pesar de seguirse impartiendo, siempre han carecido de utilidad probable para quienes los reciben".

En los planes y programas de estudio, esta fuente del currículo es proveedora de elementos de cultura sistematizada, por lo que el docente, a la hora de hacer su planificación de aula, deberá hacer una selección y organización de contenidos, de una manera flexible y sistemática, los que incorporará en la ejecución del currículo en al nivel de aula.

Al igual que Magendzo y Ruiz Ayala, Torres Santomé (1989b:6), se refiere al alto o bajo status que se le concede a las asignaturas, desde una óptica del comportamiento de los docentes que las imparten, de cómo, las actitudes de los docentes que imparten esas clases influyen en los alumnos ya sea de una forma positiva o negativa. "Los profesores especialistas en las áreas de conocimiento con mayor prestigio social como por ejemplo, las matemáticas, acostumbran a sobrevalorar su trabajo de varias formas: unas veces al dedicar más tiempo del que un reparto equitativo les otorgaría para su disciplina, otras veces al negarse a colaborar en experiencias más integradas por pensar que así se desprestigia o rebaja su área, otras al asumir que su área es más valiosa por ser más difícil".

Cullen (1997:58), sostiene que los contenidos escolares no son sino los saberes que circulan en la escuela, y los involucra tanto en los procesos de enseñanza como en los de aprendizaje "hay saberes desde donde se enseña, y saberes desde donde se aprende, que se encuentran o desencuentran, en el ámbito de los contenidos escolares, que es lo que se pretende enseñar y aprender (o lo que no se enseña y lo que no se aprende)." Es decir, que debe ponerse tanto cuidado a la relevancia científica de los saberes, como también en las necesidades y los intereses de los alumnos. Continúa este autor expresando "proponemos entender los contenidos en términos de saberes escolares. En tanto saberes, implican siempre modos de referirse y representarse la realidad, o bien de operar sobre ella (según la postura epistemológica que se tenga). En tanto escolares, implican un recorte, hecho desde algunos criterios que legitiman su incorporación a los procesos intencionalmente conducidos de enseñar y aprender".

Siguiendo a Cullen (1997:59), "por otro lado, hablar de saberes nos permite no quedar encerrados en algunas distinciones, que son operativas en determinadas circunstancias, pero que

pueden desvirtuar el sentido fundamental de los contenidos, es decir, de los saberes objeto de los procesos de enseñanza y aprendizaje."; al expresar esto, Cullen se refiere a que al hablar de saberes, se hace referencia tanto al saber conceptual, como al saber procedimental y al saber actitudinal. "Vistos desde los saberes, los contenidos no necesitan ser diferenciados de los métodos y los objetivos, y menos todavía distinguir entre conceptos, procedimientos y actitudes. En todos los casos, lo que interesa son los saberes que se enseñan y se aprenden sobre cada uno de estos u otros objetos posibles. Si es necesario distinguir distintos tipos de saberes, con sus métodos y objetivos".

Este mismo autor, expresa que los saberes se deben revalorizar, y que éstos saberes, permiten a todos los que los alcanzan, niveles dignos de calidad de vida, "revalorizar los contenidos es revalorizar el saber (todos los saberes) y entender que la escuela cumple su función cuando hace circular los saberes fundados, los enseña para que se aprendan y deja que se aprendan, para erradicar la marginación del saber y permitir así, a todos, mejores condiciones para luchar por niveles dignos de calidad de vida." (Cullen;1997:60).

Magendzo (1986:23), también aborda el tema del bajo o alto status que se le asigna a determinadas disciplinas en los currículos escolares, "al interior de la cultura universal se advierte una diferenciación o discriminación entre un tipo y otro de conocimiento. Nos preguntamos, por ejemplo, ¿por qué al interior de una disciplina como las ciencias sociales hay determinadas áreas o subdisciplinas que son seleccionadas y otras no?, ¿Por qué la historia es parte del currículo y no lo es la antropología?" . Este mismo autor, sostiene que "el alto o bajo status queda asociado, por ejemplo, con el tiempo que se le asigne a una asignatura en el plan de estudios." (Magendzo ;1986:117). Esta situación la podemos apreciar en el número de horas que se les asigna a las asignaturas del área de las humanidades en comparación con el número que se le asigna a las asignaturas del área de las ciencias, como las matemáticas. "La asignación de recursos es otra de las maneras que se posee para discriminar en el status entre asignaturas. Las diferencias en los recursos se ven reflejados tanto en sueldos y remuneraciones como en recursos materiales" (Magendzo;1986:117); un ejemplo claro de esta situación puede apreciarse en el equipamiento de

laboratorios para las asignaturas consideradas de mayor status como ciencias naturales, a diferencia de otras asignaturas como las ciencias sociales, consideradas de un status inferior.

El carácter optativo u obligatorio es otra forma de conferirle status a una disciplina, como bien nos comenta Magendzo (1986:118) cuando expresa que "las asignaturas optativas pueden incluso no cursarse sin que esto afecte de ninguna forma la promoción del estudiante; en cambio las asignaturas obligatorias como las matemáticas, se presentan en el currículo de todos los países e instituciones".

Apple (1999:154) por su parte, relaciona los saberes con los individuos que ostentan el poder en una sociedad, afirmando que el currículo nunca es una simple colección de saberes, "por tanto, nos guste o no, las diferencias de poder se introducen en el mismo núcleo central del currículo, la enseñanza y la evaluación. Lo que se considera "saber", la forma de organizarlo, quien está autorizado para enseñarlo, lo que se considera como muestra apropiada de haberlo aprendido y --de modo igualmente crítico—quién puede formular y responder todas estas preguntas que forman parte de los modos de reproducción y modificación del dominio y la subordinación en ésta sociedad".

Cullen (1997:48), se refiere a las áreas del saber sosteniendo al respecto que "hace tiempo que los saberes circulan socialmente desnormalizados. Y hace tiempo, también, que la producción apropiada de saberes y conocimientos rompió los marcos de la disciplina escolar".

El Foro Nacional de convergencia FONAC (1998:8), es de la opinión que en la época actual, la fuerza física potenciada por la tecnología ha cedido espacio al saber, potenciado también por una tecnología de calidad y eficiencia; "el fin central de la educación de hoy es formar a la mujer y al hombre del saber para que respondan a una sociedad donde es esencial que todos sean capaces de crear, procesar y almacenar el saber" y definen el saber como el despliegue de las potencialidades personales y colectivas que favorecen el desarrollo contínuo del ser humano y que capacita para el aprovechamiento creativo de todas las posibilidades del mundo actual.

Otra importante aportación al respecto, la brinda Delors (1996:95), al afirmar que las competencias del futuro, tienen su base en el volumen cada vez mayor de conocimientos y afirma que la educación tendrá la responsabilidad de transmitir esos conocimientos, es decir, la educación "simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de informaciones más o menos efímeras que invadan los espacios públicos y privados y conservar el mundo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos. En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él".

Delors (1996:96), plantea que para poder cumplir eficazmente esta misión complicada que le deviene a la educación, ésta se deberá estructurar en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, los cuales serán para todos los hombres, en el transcurso de toda su vida, los cuatro pilares del conocimiento: "**aprender a conocer**, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; **aprender a hacer**, para poder influir sobre el propio entorno; **aprender a vivir juntos**, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por ultimo, **aprender a ser**, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio".

Estos cuatro pilares de la educación, están íntimamente relacionados con los diferentes tipos de saberes. Según la opinión de los diferentes autores los saberes se dividen en tres grandes tipos: saber conceptual, saber procedimental y saber actitudinal.

1.1.3.1. SABER CONCEPTUAL.

Este saber tiene que ver con el saber propiamente dicho, este tipo de saber está en correspondencia con los contenidos conceptuales, los que se refieren según la Dirección de Desarrollo Curricular, UPNFM, Tegucigalpa, Honduras, C.A (2003a:10) "a los conocimientos propiamente dichos en cada área disciplinaria. El dominio de estos conocimientos permite desempeñarse eficientemente en los diferentes ámbitos que la vida exija. Se incluye en estos:

Hechos. Hechos propiamente dichos, situaciones, datos, fenómenos, sucesos. **Conceptos.** Abarcan hechos, objetos y/o símbolos que tienen características comunes. Conllevan un grado de abstracción mayor y exigen necesariamente comprensión. **Principios.** Describen relaciones entre conceptos, sus variaciones, conexiones, cambios, etc".

Este tipo de saber ha sido uno de los más privilegiados en la construcción de los currículos de todos los tiempos, especialmente los diseños curriculares tradicionales. Al respecto Díaz Barriga y Hernández Rojas (1999:29), se refieren a este tipo de saber como "contenidos declarativos", porque es un saber que se declara o que se dice y lo subdividen en: conocimiento factual, que se refiere a datos y hechos que proporcionan información verbal y que se deben aprender en forma literal. La segunda subdivisión es el conocimiento conceptual, el cual es construido a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones.

1.1.3.2. SABER PROCEDIMENTAL

Este saber está en correspondencia con los contenidos procedimentales, al respecto, la Dirección de Desarrollo Curricular, UPNFM, Tegucigalpa, Honduras, C.A.(2003a:11), expresa que "los contenidos procedimentales, se refieren a los conocimientos que permiten operar sobre una realidad concreta. Es necesario puntualizar que no se refieren al logro de los objetivos de orden cognoscitivo como respuesta a un estímulo presentado por los conceptos enseñados tal como lo señalaban las antiguas planificaciones, sino, por el contrario, al Saber hacer. Esto significa saber qué procedimientos y estrategias cognitivas están involucradas en la elaboración y destrezas que se incorporan en la práctica de cada disciplina específica. Se agrupan en los contenidos procedimentales: las elaboraciones cognitivas, las destrezas motoras y las estrategias complejas para resolver problemas".

Este tipo de saber, se refiere a procedimientos, habilidades y destrezas, es decir, este es un saber de carácter práctico, a diferencia del anterior que es de carácter teórico. Díaz Barriga y Hernández Rojas (1999:30), brindan su aporte al respecto, presentando algunos ejemplos de

procedimientos: La elaboración de resúmenes, ensayos o gráficas estadísticas, el uso de algoritmos u operaciones matemáticas, la elaboración de mapas conceptuales, el uso correcto de algún microscopio, un telescopio o un procesador de textos.

Este conocimiento procedimental y el conocimiento conceptual, no deben verse en forma aislada, sino que deben ser vistos como conocimientos complementarios, como bien nos lo dicen Díaz Barriga y Hernández Rojas (1999:31), ”En particular, la enseñanza de alguna competencia procedimental, debe enfocarse en un doble sentido: 1. Para que el alumno conozca su forma de acción, uso y aplicación correcta y 2. Sobre todo para que al utilizarla enriquezca su conocimiento declarativo”.

1.1.3.3. SABER ACTITUDINAL

El saber actitudinal está en correspondencia con los contenidos actitudinales, los que a través de la historia del currículo, han sido los menos atendidos. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2003:11), se expresan al respecto: “ podemos decir que las actitudes son experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas), que implican juicios evaluativos, que se expresan en forma verbal y no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social”.

La Dirección de Desarrollo Curricular, UPNFM, Tegucigalpa, Honduras, C. A. (2003a:11), sostiene que “los contenidos actitudinales no solo se refieren a un dominio general de comportamientos, sino que a la conformación de determinadas actitudes ético-morales frente a las circunstancias de la vida cotidiana. Los contenidos actitudinales se caracterizan por incluir en sí mismos, tres componentes relevantes: **Las actitudes.** Son las tendencias o predisposiciones relativamente estables de las personas a actuar de determinada manera. Por ejemplo: cooperar con el grupo, respetar el medio ambiente, ayudar a los compañeros, predisposición al diálogo, etc. **Los valores.** Son principios o ideas éticas que permiten a las personas emitir un juicio sobre las conductas y sus sentidos. Por ejemplo: la solidaridad,

libertad, responsabilidad, respeto a las diferencias, etc. **Las normas.** Son patrones o reglas de comportamiento que se siguen en algunas circunstancias. Estipulan lo considerado permitido o no en una sociedad, rigiendo la vida de las personas. Por ejemplo: respeto al cuidado de los objetos propios y ajenos, reglas de juego, reglas de organización de la vida en grupo, etc.".

Se sabe por experiencia, la multiplicidad de problemas generados con los alumnos referente a las actitudes; al respecto, el docente es la persona que directamente se enfrenta a esta problemática, la que se agudiza cuando los alumnos están en su etapa de adolescencia. Sin embargo, se piensa que es el docente el único que desde su posición en contacto directo con los alumnos, quien puede intentar erradicar actitudes negativas en los estudiantes, así como inculcar y fortalecer las actitudes positivas en los mismos, buscando mecanismos para lograrlo.

En este punto, se puede concluir que a la hora de alimentar el currículo usando las áreas del saber como fuente curricular, es muy importante tomar en cuenta que no todas las situaciones de enseñanza y de aprendizaje deben abordarse desde una misma perspectiva; se deben abordar tomando en cuenta los diferentes tipos de saberes: saber conceptual, saber procedimental y saber actitudinal.

1.2. FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULO

Una definición conceptual según el diccionario de la lengua española, fundamento es el principal apoyo, base, soporte (García Pelayo; 2002:257). Siguiendo ésta definición conceptual, se puede deducir entonces que los fundamentos del currículo son el soporte, la base en donde se apoya el currículo, en donde se apoyan o se sostienen los aportes que provienen de las fuentes del currículo. Soca Gener y otros (2000:6), presentan un valioso aporte referente a los fundamentos del currículo: "Los fundamentos curriculares están expresados en las posiciones teóricas que se asumen para el logro de los objetivos educacionales de una generación en una contextualización histórica social concreta".

1.2.1. LAS DISCIPLINAS COMO FUNDAMENTOS CURRICULARES

Posner (1998:15) expresa que en el modelo de Tyler, el autor se refiere en primera instancia a las fuentes para los objetivos curriculares, los que deben ser derivados de estudios acerca de los estudiantes, de la vida contemporánea y de los temas de estudios, para luego referirse a los fundamentos del currículo cuando Tyler afirma que "estas tres fuentes de objetivos son entonces visualizados a través de la filosofía del colegio y del conocimiento disponible sobre psicología del aprendizaje".

Bolaños y Bogantes (1998: 72) afirman que "Existe una serie de disciplinas como la psicología, la filosofía, la sociología y la antropología que han contribuido a la sistematización de los aportes provenientes de las fuentes curriculares y que se incorporan en el proceso de planificación curricular. Desde esta perspectiva, estas disciplinas se han convertido en un sustento fundamental para la planificación curricular y por eso se les denomina fundamentos del currículo".

1.2.1.1. LA FILOSOFÍA

La filosofía contribuye a la sistematización de las fuentes del currículo en tanto que nos permite reflexionar sobre los valores y fines de la educación, para establecer prioridades en las dimensiones del aprender y del enseñar, como bien lo expone Tyler (1973:37), al argumentar que "un programa educacional no es eficiente si pretende tanto que logra poco, lo esencial entonces consiste en elegir un número razonable de objetivos que sean en verdad asequibles en buena medida en el tiempo que se dispone y realmente importantes. Por otra parte, ese grupo de objetivos debe ser muy coherente, para que el estudiante no se debata entre formas de conducta contradictorias. Realizar esa selección exige tamizar la heterogénea serie de objetivos que se hubiesen formulado, para eliminar los menos importantes y contradictorias". Desde el punto de vista de la filosofía, se deben visualizar los planteamientos ideológicos y políticos que se concretan en la política educativa y constituyen la base en que se sustentan los objetivos

curriculares a la vez que se alimentan la selección de contenidos, el planteamiento de situaciones de aprendizaje, la selección de estrategias metodológicas, etc.

Otro importante aporte respecto a la filosofía como fundamento del currículo lo proporciona Perdomo (1996:13), expresando que se pueden distinguir dos direcciones, las que intervienen conjuntamente y sobre la imposibilidad de que una esté operando sobre la otra u operando solitariamente; estas dos direcciones son, la analítica y la normativa, "Cuando es normativa tiene por objeto hallar las metas y los valores dignos de búsqueda, puntualizar los principios guía, los métodos y los contenidos curriculares. En cambio, es analítica cuando todo lo que se propone es analizar, esclarecer o dilucidar, o someter a juicio y valores la concepción que se tiene de la educación".

Siguiendo a Perdomo (1996:14), expone un ejemplo para poder visualizar la interdependencia de ambas direcciones, la analítica y la normativa, " Un ejemplo que nos puede ilustrar este comentario es la fijación de principios filosóficos en torno al diseño y desarrollo curricular que es una labor que pertenece al campo normativo, pero que por sí solo resulta incompleto y hasta infructuoso si no va acompañado de un estatuto analítico donde se interprete y valore su contenido a la luz de la realidad social, histórica y científica".

Ugalde Víquez (1985:49), también brinda su aporte respecto a la filosofía como fundamento del currículo al considerar a los fines y objetivos de la educación como la guía filosófica de la educación, "siendo los objetivos y fines de la educación y del sistema educativo la guía filosófica de todo esfuerzo educativo, su análisis debe dar una respuesta en el momento de especificar las condiciones del currículo, visto éste en el nivel institucional".

Ruiz Ayala (2002:39), señala la importancia respecto a dos aspectos muy importantes que deben existir en toda institución educativa: La Misión y la Visión; habla sobre sus significados. "La misión, entendida como el quehacer en sí de la institución educativa, permite consolidar el sentido del desempeño educativo; se refiere al para donde va el trabajo de estudiantes y educadores, en el tiempo y en el largo plazo. No se trata de un aspecto procedimental ni

metodológico; es más bien el sentido de propósito que dirige las acciones pedagógicas. La misión es el ideal del trabajo de la institución, el que se va construyendo paso a paso, permanentemente, y se va verificando con gestiones concretas y verificables en el diario vivir. Es una acumulación de situaciones, todas orientadas hacia un mismo ideal".

Con respecto a la Visión, Ruiz Ayala (2002:40) sostiene que "el término Visión, resulta bastante claro por si mismo, pues involucra los elementos que motivan el trabajo educativo en la institución; indica hacia donde se dirigen sus esfuerzos; lo que podría llamarse el sueño inspirador, el modelo social que se quiere construir con el paso de los años (...). Se denomina visión, porque incluye factores de crecimiento permanente que la institución controla a voluntad o adecua para alcanzar los proyectos que se propone. Es el sentido social, propiamente dicho, del tipo de educación que se ofrece a la comunidad".

Este fundamento curricular es muy importante en los sistemas educativos en tanto que fortalece y guía el proceso de crecimiento interior de los individuos, el cual comienza en el seno de cada familia, pero que necesariamente necesita ser reforzado por la escuela, para que el individuo pueda comprender entre otras cosas, el límite entre responsabilidad y libertad.

1.2.1.2. LA PSICOLOGÍA

La psicología es otra de las ciencias que sistematiza los aportes provenientes de las fuentes curriculares, especialmente del alumno, en tanto que a través de ella se pueden entender los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos. A través de toda la historia de la educación, las teorías psicológicas han tenido un rol protagónico. Esta ciencia, aporta los elementos necesarios para fundamentar el conocimiento del alumno en sus características particulares, en su forma de enfrentar el proceso de aprendizaje y en la manera como interactúa en diferentes situaciones y grupos. Especialmente permite enfatizar en el análisis del papel del individuo como alumno, de acuerdo con su historia personal y grupal.

Tyler (1973:42), brinda su aporte respecto a la psicología como fundamento curricular al expresar que la psicología es un segundo filtro por el cual deben pasar los aportes provenientes de las fuentes curriculares "un conocimiento básico de la llamada psicología del aprendizaje permite distinguir qué cambios pueden esperarse en los seres humanos como consecuencia de un proceso de aprendizaje y cuáles estarán fuera de todo alcance. En el nivel superior, el conocimiento de la psicología del aprendizaje permitirá distinguir los objetivos fáciles de alcanzar de los que probablemente insumirán mucho tiempo o cuyo logro será casi imposible en el nivel de edad pretendido".

Coll Salvador (1986:5), se refiere a la psicología como fundamento del currículum señalando que las actividades de enseñanza y aprendizaje que tienen su origen en el análisis psicológico poseen una importancia especial. "En primer lugar porque al referirse a los procesos de aprendizaje y de desarrollo del alumno, su pertinencia está asegurada cualesquiera que sea el nivel educativo al que corresponda el currículo y el contenido concreto del mismo. En segundo lugar porque las informaciones que proporciona el análisis psicológico son útiles para solucionar objetivos y contenidos, para establecer secuencias de aprendizaje que favorezcan al máximo la asimilación de los contenidos y el logro de los objetivos".

La psicología sistematiza los aportes provenientes de las fuentes curriculares en el sentido que permite comprender la forma de pensar de los estudiantes de acuerdo a sus diferentes etapas de madurez: niñez, adolescencia, adultez; y de esta forma, los planteamientos que se hagan en los diseños curriculares, estarán acorde a las capacidades y potencialidades de cada individuo, el cuál podrá ir adquiriendo y construyendo su formación de acuerdo a su nivel de maduración psicológica.

En resumen, y según la opinión de los diversos estudiosos del currículo, es muy importante que los diseñadores de currículo conozcan las teorías psicológicas de la enseñanza, como bien lo ilustran Soca Gener y otros (2000:6), al señalar que "la psicología permite reconocer las características de la formación de la personalidad de los alumnos en las diferentes etapas de su vida".

1.2.1.3. LA SOCIOLOGÍA

Este fundamento curricular sistematiza los aportes provenientes de las fuentes curriculares al enfocarse en los grupos humanos, sus formas de organizarse y los principios y motivaciones que regulan dichas organizaciones, las diferencias que existen entre los individuos y el papel que asumen los hombres en contacto con sus semejantes. Bolaños y bogantes (1998:72), comentan que la sociología "ha sistematizado principios que permiten comprender los aportes del contexto sociocultural y las relaciones que se establecen entre las demandas sociales y el proceso curricular. Los fundamentos que provee esta ciencia se concentran en el análisis de las actividades de la comunidad y de la convivencia social." Por otro lado, la sociología como fundamento curricular permite apreciar la fuerte relación que existe entre las dos fuentes del currículum: el contexto sociocultural y el alumno, porque los enfoca desde varias perspectivas, como persona individual y como grupo social.

Ruiz Ruiz (1996:118), brinda su opinión al respecto de la sociología, desde el punto de vista de la forma en cómo las sociedades organizan y se han organizado a través del tiempo y, como éstas diferentes formas de organizarse, dan lugar a diferentes necesidades sociales, a las cuales la escuela ha tenido que dar repuesta, "Las sociedades en su devenir histórico, van pasando por una serie de situaciones en las cuales aparecen necesidades de signo muy diverso a las que hay que dar una respuesta efectiva. Junto con las nuevas necesidades que se generan en la comunidad; existen otros factores y elementos determinantes en la expansión de los campos de intervención. No es suficiente con que aparezcan nuevas necesidades o, dicho de otro modo, no basta con que aparezcan nuevas situaciones o problemáticas sociales para que inmediatamente éstas sean sentidas como situaciones necesitadas de intervención. El grado de madurez social y el nivel de asunción de los valores democráticos son decisivos en este aspecto".

Fernández Enguita (1991:3), también comenta sobre la sociología como fundamento curricular, al expresar la importancia que tiene este fundamento en el diseño y práctica curricular, "se ha podido mostrar que la selección de los contenidos, la organización de los planes

de estudio, la autoridad magistral, los procedimientos de aprendizaje, los métodos de evaluación, los horarios, etc., en suma prácticamente todo lo que sucede en las escuelas no eran ni son simples mecanismos lógicos, sino opciones de carácter social, cultural y político con efectos nítidos y alternativos sobre la socialización y el desarrollo de las personas".

La sociología como fundamento curricular tiene un papel importantísimo en el diseño curricular, puesto que la formación de las nuevas generaciones es un problema en el cuál, además de la escuela, deberán intervenir otros agentes socializadores como la familia, los medios de comunicación, la iglesia, con los que la escuela deberá coordinar esfuerzos, debido a que la nueva sociedad, estará marcada por el uso inteligente de la información, consecuencia del enorme bombardeo informativo y valorativo que el alumno recibe fuera de la escuela. Así pues, la realidad social y los conflictos que de ella se generan son un criterio básico para la selección del currículo.

1.2.1.4. LA ANTROPOLOGÍA

La antropología como fundamento curricular, puede vislumbrar facetas muy diversas, todas ellas representativas de la cultura; como los sistemas de gobierno, que regulan los asuntos públicos, sistemas de valores; sistemas económicos, que regulan la distribución de bienes, etc. Bolaños y Bogantes (1998:72)**,** al referirse a la antropología como fundamento del currículo señalan que "la antropología fundamenta el currículo en tanto aporta principios esenciales para comprender el papel de la cultura dentro del proceso de planificación curricular. Desde su perspectiva se visualiza el aporte de la cultura que se desea conservar y valorar mediante el sistema educativo, como el acervo propio de la sociedad".

La antropología también fundamenta al currículo, en tanto aporta elementos sobre la estructura social, la familia, clases sociales y sistemas para la propia supervivencia. Es decir, estudia las formas de vida propias de cada sociedad humana, para determinar los elementos de cultura que cada hombre adquiere en la convivencia con los integrantes de su grupo social.

Desde esta perspectiva, los comportamientos de los individuos deben comprenderse y valorarse de acuerdo con el grupo cultural a que pertenece.

Ruiz Ayala (2002:31), se refiere a la antropología al afirmar que "tiene que ver con el adquirir sentido de pertenencia, instancias para valorar las reglamentaciones que se requieran, elementos que permitan ejecutar y controlar de manera eficiente el orden y el cumplimiento de lo programado, manejo apropiado de las relaciones y solución dialogada de conflictos".

Ruiz Ruiz (1996:117) por su parte, aborda la antropología desde tres puntos de vista: la visión biológica, la cultural y la filosófica, "por tanto es fácil entrever el gran número de consecuencias educativas que se derivan de ésta forma de entender al hombre. Tales consecuencias no solo repercuten en el currículo escolar, sino que también quedan plasmadas en la manera de pensar y hacer (diseñar y desarrollar) las intervenciones educativas en los contextos formativos".

Este fundamento del currículo sistematiza los aportes provenientes de las diferentes fuentes del currículo, especialmente de la fuente el alumno y el contexto sociocultural, en el sentido de que nos permite distinguir el comportamiento de cada individuo, el cuál es influenciado por el grupo cultural del que proviene; y, en base a esto, los planteamiento que se hagan en los diseños curriculares deberán hacerse con base en esas características culturales.

1.2.2. CRITERIOS QUE LEGITIMAN LAS PRESCRIPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA

Existe otra disciplina muy importante que sistematiza los aportes provenientes de las fuentes del currículo: La Pedagogía, la cuál es abordada desde una muy interesante clasificación que hace Carlos Cullen, en donde combina el aspecto pedagógico con otros tres aspectos, el político, el epistemológico y el profesional; todo esto desde el punto de vista de las complejas relaciones de la educación con el conocimiento. Cullen (1997:32), define

primeramente la función del currículum como "código común para la comunicación entre los distintos protagonistas del quehacer educativo. Se trata en definitiva, de un conjunto de prescripciones para el trabajo y la comunicación docente". Luego se refiere a los fundamentos del currículum al añadir que "la cuestión de los fundamentos del currículo es un problema de legitimación de las prescripciones sobre la enseñanza que lo definen. Los fundamentos son, en definitiva, los criterios que legitiman sus prescripciones sobre la enseñanza." (Cullen; 1997:32).

Este mismo autor, hace la siguiente clasificación de los fundamentos del currículo: fundamento pedagógico político, fundamento pedagógico epistemológico y fundamento pedagógico profesional. (Cullen; 1997:33).

1.2.2.1. FUNDAMENTO PEDAGÓGICO POLÍTICO.

Este primer fundamento se refiere a los aspectos normativos de una nación, Leyes y políticas educativas, etc., los cuales deben ser coherentes con las prescripciones curriculares sobre la enseñanza, al respecto Cullen (1997:33) explica que "un primer criterio de legitimación tiene que ver con la coherencia normativa, referente a la constitución nacional y las leyes de la educación. Cuando las prescripciones curriculares contradicen estas normas, convierten al currículo que las contiene en un currículo mal fundado. Este fundamento, además de pedagógico político, es ético y social, de cualquier currículo".

1.2.2.2. FUNDAMENTO PEDAGÓGICO EPISTEMOLÓGICO.

Este fundamento se refiere a que los diseños curriculares deben ser consistentes, aunque no se trata de una simple construcción y presentación en los diseños, sino que se trata de la consistencia en la relación entre la educación con el conocimiento. "Este fundamento también es crítico y público y se refiere al criterio de legitimación que tiene que ver con la consistencia racional de las prescripciones curriculares sobre la enseñanza, tanto en lo que se refiere a los

procedimientos de su construcción y elaboración, como a las argumentaciones, que permiten comprenderlas, explicarlas, justificarlas.” (Cullen; 1997:33).

1.2.2.3. FUNDAMENTO PEDAGÓGICO PROFESIONAL.

Este fundamento tiene que ver el trabajo docente propiamente dicho, no solamente en lo referente al currículo esperado, sino que tiene un carácter holístico, en relación al trabajo de aula e institucional. ” Se refiere al criterio de legitimación que tiene que ver con la prudencia razonable de las prescripciones curriculares sobre la enseñanza, lo cuál permitirá su aplicación y eventualmente su transformación. Este fundamento es, además de pedagógico profesional, didáctico e institucional y define con claridad los alcances de las prescripciones curriculares. La contextualización, la innovación, la evaluación permanente dependen de la razonabilidad de las prescripciones.” (Cullen; 1997:73).

Estas prescripciones deben estar fundadas en razones epistemológicas, políticas y profesionales y deben ser coherentes, consistentes y prudentes, para que el currículo pueda cumplir sus funciones de una forma adecuada.

Después de apreciar los aportes de los diferentes estudiosos del currículo, podemos señalar que los fundamentos curriculares nos permiten en definitiva, explicarnos el por qué y el para qué enseñar y aprender desde concepciones filosóficas, sociológicas, psicológicas, antropológicas. Tienen como propósito la búsqueda del mejoramiento de la calidad de vida de los individuos y nos permiten enmarcar las tendencias de desarrollo políticas, sociales, económicas, científicas y tecnológicas.

CAPÌTULO 2. ENFOQUES CURRICULARES

Al igual que las fuentes y los fundamentos del currículum, existen diversas definiciones y clasificaciones de los enfoques curriculares, dependiendo de la concepción que de ello tengan los diversos estudiosos del currículum.

Mora Vargas y Herrera Peña (1983:28), brindan su aporte al respecto al expresar que "se entiende por enfoque curricular (concepción curricular), la concepción teórico práctica que adopta la carrera. Esta debe partir de las políticas académicas de la institución educativa." Sostienen además, que deben tomarse en cuenta dos aspectos: el aspecto teórico y el aspecto práctico, "el aspecto teórico incluye la concepción de: ser humano, sociedad, proceso de enseñanza aprendizaje, educación y cultura. El aspecto práctico, se relaciona en este caso con la programación curricular". En los diseños de programación curricular, el enfoque curricular determina la forma en que se interrelacionarán los diferentes elementos curriculares, también si existe un mayor énfasis en alguno de ellos, por ejemplo, currículos centrados en los contenidos, centrados en los procesos de enseñanza o en los procesos de aprendizaje, etc. La acentuación también puede ser en una de las tres fuentes curriculares abordadas en el capítulo uno, es decir, el currículo puede ser centrado en el conocimiento, en la sociedad o en el alumno; como bien lo expresan Mora Vargas y Herrera Peña (1983:29) al sostener que " los enfoques curriculares se centran en una de las tres fuentes: el conocimiento, el ser humano y la sociedad, y el predominio del enfoque consiste en la forma en cómo se responde a una o más preguntas básicas del currículo: qué es más importante enseñar y aprender, cómo se puede adquirir o crear el conocimiento, por qué es importante adquirir o crear ese conocimiento, qué, cómo y cuándo evaluar, a quién va dirigido el currículum y, cuándo y en qué orden se deben estudiar los contenidos". Esto significa que, cuando los diseñadores de currículo escogen un determinado enfoque curricular, esta decisión está encaminada a resolver una o más necesidades presentadas en las fuentes del currículo; es decir, encaminadas a responder las preguntas anteriormente planteadas. Así, es posible responder a los problemas educacionales desde diversas perspectivas teóricas de los diseñadores del currículo; por ejemplo, los currículos tradicionales abordan la enseñanza desde la óptica de modeladora del comportamiento, mientras los currículos menos tradicionales enfocan la enseñanza en escenarios más experenciales para el alumno.

Bolaños y Bogantes (1998:91), por su parte, se refieren al énfasis teórico que adoptan los sistemas educativos para organizar el currículo, y este énfasis teórico es el que orienta la organización de los elementos en el diseño curricular. "Así, puede decirse que el enfoque curricular es un cuerpo teórico que sustenta la forma en que se visualizarán los diferentes elementos del currículo y cómo se concebirán sus interacciones, de acuerdo con la orientación teórica que se dé a algunos de esos elementos. Esto implica que el enfoque curricular es el que orienta los planteamientos curriculares que se concretan en acciones específicas de diseño curricular, tales como la elaboración de planes y programas de estudio." En los diseños curriculares, el enfoque implícito nos permite tener una percepción completa de la convergencia de todos los componentes curriculares: las fuentes del currículo así como si el enfoque está centrado en alguna de ellas; nos permite también ver la interrelación que se da entre los diferentes elementos curriculares y si el currículo está centrado en alguno o algunos de dichos elementos; también es posible vislumbrar el aporte de algunas disciplinas como la filosofía, la sociología, la psicología, la antropología, la pedagogía, es decir, los fundamentos del currículo. Ocurre con frecuencia que los diseñadores del currículo le dan énfasis a determinado componente curricular y que ignoren completamente la participación de otro componente igualmente importante, como bien nos explica Taba (1962:500) al sostener que "por ejemplo, pocos proyectos de currículo otorgan igual importancia al alcance del contenido que al alcance de las facultades intelectuales, de los hábitos mentales y de las actitudes que deben adquirir los estudiantes. Un contenido de amplio alcance puede estar acompañado por un margen limitado de capacidad intelectual; y a la inversa, es posible concebir una amplia gama de conductas mediante el estudio de un contenido relativamente limitado".

2.1 CLASIFICACIÓN DE ENFOQUES CURRICULARES DESDE UNA PERSPECTIVA DE DISCIPLINAS, UNA PERSPECTIVA CONDUCTISTA Y UNA PERSPECTIVA EXPERENCIAL.

Posner (1998:164), presenta una clasificación de enfoques curriculares desde tres perspectivas principales sobre la organización del currículo, derivadas de una perspectiva de

estructura de disciplinas, una perspectiva conductista y una perspectiva experencial sobre educación:

2.1.1. ENFOQUE DE ARRIBA ABAJO

Este enfoque se centra en la fuente curricular de las áreas de estudio y está basado en "el supuesto de que el currículo debe estar organizado alrededor de conceptos, temas o principios fundamentales y que, a partir de la comprensión de estos conceptos fundamentales, el estudiante desarrolla la capacidad de deducir hechos y aplicaciones particulares." (Posner; 1998:164).

También este enfoque es llamado enfoque hipotético deductivo, porque está basado en la óptica que supone que todo el conocimiento se puede obtener en forma deductiva a partir de un conjunto de ideas pequeñas generales. Posner (1998:165), sostiene que de acuerdo con el enfoque de arriba abajo "desde estas ideas fundamentales es posible deducir atributos teóricos de menor alcance y, en lo fundamental, atributos empíricos sobre el mundo y sobre la forma como éste realmente funciona". Es decir, la organización lógica de conceptos, en donde los más generales y básicos sirven como base para entender los conceptos y hechos más específicos.

Una enseñanza basada en las áreas de estudio de manera aislada, hace que los docentes se conviertan en especialistas de su materia, no interesándose en relacionarla con otras asignaturas, correspondiéndole al alumno entonces la tarea de integrar e organizar ésta información fragmentada. Esto equivale a armar un rompecabezas con piezas que no corresponden al mismo modelo, es por esta razón que el alumno habitualmente no alcanza a integrar dicha información. Díaz Barriga (1996:48), plantea ésta situación al afirmar que "la estructuración por asignaturas ha sido criticada por diversos tratadistas por cuanto constituye una forma particular de fragmentar la realidad".

Posner (1998:169), presenta los postulados principales del enfoque de arriba abajo: " a) Epistemológico: Cada disciplina es diferente y tiene su propia estructura; la estructura incluye un conjunto de temas fundamentales, conceptos o principios interrelacionados y un modo de investigación. b) Psicológico: El proceso de aprendizaje de los niños es semejante al proceso de investigación de los expertos que trabajan en las fronteras del conocimiento. c) Propósitos educativos: La educación debe abarcar la comprensión de la estructura de cada una de las principales disciplinas del conocimiento. d) Currículo: Debe haber congruencia entre las disciplinas y el currículo escolar. El énfasis de los currículos debe estar en el estudio de cada disciplina, en la forma en que los expertos realizan investigación en ella, lidiando con las mismas ideas con que ellos tratan. e) Desarrollo curricular: Los expertos de las disciplinas deben ser los principales actores en el proceso de desarrollo curricular, ya que ellos poseen el conocimiento pertinente".

Esta perspectiva teórica se presenta bastante ambiciosa, por ejemplo, se puede observar que se pretende que los niños hagan investigación semejante al proceso de investigación de los científicos. Por otro lado, pretende que el niño no abarque totalmente la comprensión de cada una de las disciplinas de estudio, sino que aprenda solo los conceptos más fundamentales de dicha disciplina y luego que aprenda a derivar el resto del conocimiento a partir de dichos conceptos. En este enfoque juegan un papel muy importante los expertos de las diferentes disciplinas, quienes deben participar directamente en todo el proceso curricular.

2.1.2. ENFOQUE DE ABAJO A ARRIBA

Posner (1998:172), expresa que este enfoque "se centra en la fuente curricular El Alumno, específicamente en lo referente a cómo el estudiante aprende, más que la forma en cómo el conocimiento se organiza en disciplinas, como en el enfoque anteriormente revisado". Es decir, se observa un traspaso desde la enseñanza hacia el aprendizaje. Por otro lado, es un enfoque altamente conductista porque presenta las conductas que los educadores desean que sean aprendidas, en oposición al contenido que se desea enseñar.

"El enfoque de abajo a arriba, también llamado Inductivo, es decir que lo general se deriva de lo particular. La teoría psicológica del aprendizaje de Gagne tiene gran influencia en este enfoque, en la forma en que menciona que el aprendizaje de una nueva habilidad, concepto o principio, se facilita bastante cuando el aprendiz tiene los prerrequisitos de esa habilidad, concepto o principio". (Posner; 1998:174). Adquiere aquí gran relevancia el hecho de que los conocimientos previos que posee el estudiante es un determinante básico en su aprendizaje.

"El principio de los prerrequisitos se deriva directamente de la tecnología de la enseñanza programada, un método de autoenseñanza cuidadosamente secuenciado, basado en los principios conductistas de refuerzo. Este principio de prerrequisitos es solamente un principio de formación de secuencias, es decir, este solo hace referencia a la estructura vertical. Sin embargo, es probable que haya más de un prerrequisito. La estructura de contenidos que resulta de la aplicación del principio de los prerrequisitos es una jerarquía de principios de aprendizaje". (Posner; 1998:175). La enseñanza programada es una técnica altamente conductista, lineal, en la cuál para poder pasar al siguiente nivel de aprendizaje, es necesario haber alcanzado un perfecto dominio del aprendizaje inmediatamente anterior; por eso es que se le da tanta importancia al aspecto de los prerrequisitos.

Posner (1998:177), presenta los postulados en que se basa este enfoque : "a)Epistemológico: Todo el conocimiento complejo o general y las habilidades pueden ser analizados en elementos más simples y específicos. Este proceso puede repetirse hasta que el analista haya identificado todos los elementos básicos del conocimiento y de las debilidades humanas. b) Psicológico.: Las personas adquieren conocimiento y habilidades generales o complejas a partir de los elementos más simples y específicos. Un secuenciamiento apropiado de objetivos, una enseñanza de alta calidad, y un tiempo suficiente, garantizan que casi todas las personas pueden aprender lo que se enseña en los colegios. c) Propósito educativo: La educación debe centrarse en la enseñanza de habilidades intelectuales, más que en hechos, y en el uso de técnicas que permitan a todos los estudiantes aprender. d) Currículo: Debe haber congruencia

entre el currículo y las secuencias y condiciones de aprendizaje más efectivos. e) Desarrollo curricular: Los psicólogos conductistas deben ser los actores principales en el proceso de desarrollo del currículo, ya que ellos poseen el conocimiento pertinente". Al igual que en el enfoque anterior, es de crucial importancia la participación de los expertos, esta vez de los psicólogos conductistas, quienes deben involucrarse en todo el proceso curricular.

2.1.3. ENFOQUE DE PROYECTOS

A diferencia de los dos enfoques anteriores, el primero organizado alrededor de las disciplinas, el segundo alrededor de las habilidades prerrequisitos. Posner (1998:182) expone que "este enfoque tiene una perspectiva experencial, en tanto que resaltan las experiencias alcanzadas por los estudiantes relacionándolos con el mundo real, en particular de la vida social de la comunidad, y no en el contenido del tema de estudio tradicional". Se pretende entonces, que el alumno, al relacionar la enseñanza con la vida habitual, le conducirá a experiencias de aprendizaje más naturales, menos inventadas y artificiales, y esto traerá como consecuencia un mejor desarrollo personal, moral y social, convirtiéndolos de esta manera en mejores ciudadanos.

A través de estas experiencias los estudiantes desarrollan sus intelectos y las habilidades y actitudes necesarias para participar en una sociedad democrática y mejorarla. El método científico adquiere gran importancia en este enfoque, porque el proyecto, al igual que la ciencia, comienza con un problema que los estudiantes desean resolver. Al respecto, Posner (1998:183) sostiene que "al igual que los científicos, los alumnos en el enfoque de proyectos prueban continuamente ideas para resolver un problema y reflexionan sobre sus acciones". De ésta forma, el alumno logra aprender más cosas de las que enseñan los profesores, porque existen experiencias de aprendizaje que se adquieren sin estar planificadas o explicitadas previamente.

Los proyectos no siguen un principio específico de secuenciamiento, puesto que los estudiantes y el profesor deciden conjuntamente, a medida que avanzan, cuáles proyectos y actividades realizar. De ésta forma, el estudiante se convierte en un ser versátil, que puede ser

flexible y adaptarse a las distintas experiencias de aprendizaje en función de la tarea o de las exigencias del momento.

Posner (1998:185), presenta los postulados del enfoque centrado en proyectos: "a) epistemológico: El método científico ofrece un modelo de la forma en que pensamos y, por consiguiente, debe ser utilizado para estructurar experiencias educativas. Este método consta de ciclos recurrentes de pensamiento-acción-reflexión. El conocimiento de mayor valor es el conocimiento social. Un enfoque del aprendizaje centrado en proyectos, interdisciplinario y experencial permite a los estudiantes obtener de la mejor forma aquellas habilidades, actitudes y el conocimiento necesario para participar en una sociedad democrática. b) Psicológico: La enseñanza escolar debe tratar de educar integralmente a la persona. La gente aprende haciendo; los estudiantes adquieren nuevas habilidades y actitudes a través del ensayo de éstas en actividades que ellos dirigen y que encuentran relevantes y significativas. c) Propósito educativo: La educación debe ayudar a los estudiantes a construir o a reorganizar su experiencia, de tal manera que puedan contribuir a la mayor experiencia social. El crecimiento y desarrollo del estudiante son fines centrales, más que hechos de enseñanza, estructura disciplinaria, o habilidades intelectuales, excepto en la medida en que sean necesarios para los proyectos de estudiantes. d) Currículo: Debe existir congruencia entre el currículo y los intereses y necesidades del desarrollo de los estudiantes. El contenido debe ser interdisciplinario y estar basado en material pertinente y proporcionar oportunidades para que los estudiantes apliquen los nuevos aprendizajes a las actividades del mundo real. e) Desarrollo curricular: Los estudiantes y los profesores deben desarrollar currículos conjuntamente que sean pertinentes a los intereses y necesidades de los estudiantes. No es preciso que participen expertos".

Sperb (1973:105), brinda su aporte referente al enfoque de proyectos al expresar que se basa en la aceptación de los conocimientos, habilidades y rasgos del carácter que provienen de la participación activa en la solución de problemas reales. "El alumno elige el proyecto y lo comienza con un propósito que no le es desconocido. Le corresponde planear las actividades, lo que es favorable a la consideración de las diferencias individuales." El trabajo de proyecto en grupo es muy importante porque practica muchas experiencias: cooperación, responsabilidad,

honestidad, equidad, creatividad, resolución de problemas, etc. Estas experiencias en grupo producen un aprendizaje social, el que es necesario en nuestras sociedades democráticas. Mediante estas experiencias, el alumno va adquiriendo una actitud crítica, reflexiva y responsable; por otro lado el estudiante debe conocer, elaborar y aplicar lo que estudia en beneficio de si mismo y de los demás miembros de la comunidad.

En ésta perspectiva teórica, a diferencia de los dos enfoques anteriores, no se considera necesaria la participación de los expertos en el proceso curricular, y se pretende que los estudiantes y los docentes sean los que elaboren los currículos y sean los principales actores en el proceso curricular. Se pretende de ésta forma formar alumnos con pensamiento crítico, capaces de interrogar, reflexionar, cuestionar sobre cualquier tipo de fenómenos, naturales, sociales, organizacionales, etc.

Se han revisado los diferentes enfoques que presenta Posner, en el primer enfoque, se refiere a requerir solamente expertos en el tema de estudio, en el segundo enfoque solo expertos capacitados en el análisis conductista y en el tercer enfoque se encamina a la resolución de problemas como en el método científico. El primer enfoque tiene un carácter deductivo y le da primacía a la estructura de las disciplinas, el segundo enfoque tiene un carácter inductivo y establece la importancia de los prerrequisito en los estudiantes, y el tercero es de carácter puramente experencial, cuyo punto focal es la comunidad y la sociedad que rodea la institución educativa.

Esta interesante clasificación sobre perspectivas teóricas en las que se basa el diseño curricular presentada por este autor, permite concluir que no existe una perspectiva pura, que siempre va acompañada de los componentes o características de otras perspectivas, por un lado. Por otro lado, los diferentes enfoques tienden a ser complementarios entre sí, porque en los puntos en los que uno de los enfoques presenta alguna debilidad, se puede ver complementado con elementos o características de los otros dos enfoques.

2.2. CLASIFICACIÓN DE ENFOQUES CURRICULARES DEPENDIENDO DE LA ACCIÓN TEÓRICA ASUMIDA PARA ORGANIZAR LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM

De acuerdo a la clasificación de Bolaños y Bogantes, los enfoques curriculares son los siguientes: Psicologista, Academicista o intelectualista, Tecnológico, Socioreconstruccionista y el Dialéctico.

2.2.1. ENFOQUE PSICOLOGISTA

Este enfoque pone de manifiesto las características de los alumnos que aprenden, tomando en cuenta su momento madurativo, sus capacidades de aprendizaje en una determinada situación; es decir, es un enfoque centrado en el alumno, y "los objetivos se plantean en términos de habilidades, destrezas, actitudes, etc., que estimulan el desarrollo potencial personal de cada alumno." (Bolaños y Bogantes; 1998:94).

Bolaños y Bogantes (1998:92), expresan que este enfoque se centra en los análisis psicológicos del individuo, los cuales pueden adoptar un carácter conductista. También se refieren a los fundamentos que lo sustentan expresando que "este enfoque se sustenta en las teorías específicas del desarrollo, de la psicología del campo, de la psicología clínica, genética, etc.". Esta es una perspectiva teórica que se centra en el alumno, y destaca aspectos como el aprendizaje gradual dependiendo del grado de madurez sicológica del alumno, al respecto Tyler (1973:42) expone que "sin embargo, son escasos los estudios de psicología del aprendizaje que han identificado de manera categórica un único nivel de edad en el cuál el aprendizaje de una operación dada pueda ser el más eficiente".

Con respecto al como se puede adquirir o crear el conocimiento, Bolaños y Bogantes (1998:94), exponen que "se estimulan las estrategias metodológicas activas que propicien el respeto del ritmo de aprendizaje y las características e intereses de los alumnos". En otras palabras, el estudiante es un agente activo, procesador de la información que asimila, ayudado

por un docente conocedor del estado de conocimiento del alumno, de sus intereses y expectativas. En este sentido, el alumno se convierte en un agente transformador del conocimiento más que de un simple acumulador de contenidos.

En lo referente a la evaluación, se estimula la evaluación formativa, "se evalúa tanto el proceso como el producto. Se da prioridad a la evaluación de habilidades, destrezas que garantizan el desarrollo integral del alumno."(Bolaños y Bogantes; 1998:94).

2.2.2. ENFOQUE ACADEMICISTA E INTELECTUALISTA

Esta es una perspectiva teórica muy común en los diseños curriculares tradicionales, y presenta una estructura fragmentada del conocimiento representada por las disciplinas académicas. Estos contenidos además, son presentados a los estudiantes en forma acabada y organizada, lo que provoca que los alumnos tengan un aprendizaje receptivo y poco significativo. También ocurre con frecuencia que éstos contenidos son transmitidos a los alumnos sin vincularlos con la realidad social y cultural de los educandos, como bien lo ilustra Taba (1962:510), "esta insistencia ha puesto en relieve que presentar el contenido de un modo predigerido para que los estudiantes lo aprendan no entrena la mente con eficacia, ni promueve la realización de cualesquiera otros objetivos educacionales, excepto el dominio de la información".

Bolaños y Bogantes (1998:92), comentan respecto al enfoque academicista sosteniendo que **"**este enfoque se centra en la valoración de contenido cultural sistematizado y en el proceso de transmisión de ese contenido, que permite la imposición de ese capital cultural. Acentúa el carácter instrumental de la escuela como transmisora de la cultura universal, visualizada como asignaturas aisladas. Por tanto privilegia la formación intelectual del individuo." También estos mismos autores se refieren a los fundamentos que lo sustentan, "este enfoque se sustenta teóricamente en la filosofía idealista, en general, y en las ciencias sociales que justifican la división del trabajo y de la cultura en la sociedad occidental".

Este es un enfoque centrado en los contenidos, y con respecto a los objetivos, nos dicen los mismos autores "los objetivos se orientan hacia el desarrollo del potencial intelectual del alumno, por tanto enfatizan en el logro de conocimientos provenientes de la cultura sistematizada."(Bolaños y Bogantes; 1998:94). También brindan su opinión respecto al papel del docente y del discente en este enfoque, al afirmar que el docente se considera dueño y transmisor del conocimiento y el alumno es un simple receptor de conocimientos, pasivo, que aprende leyendo y escuchando. Con respecto a la evaluación, se enfatiza en la evaluación sumativa. (Bolaños y Bogantes; 1998:93).

2.2.3. ENFOQUE TECNOLÓGICO

Desde este enfoque se concibe un currículo basado en los contenidos y también basado en la forma en cómo estos contenidos son trasmitidos y recibidos, especialmente, en los medios y recursos utilizados para proporcionar una educación adecuada que le permita al alumno incorporarse al mercado laboral mercantilista; restándole importancia al ser humano en sí, y al hecho de que en la actualidad es necesario no solo una excelente formación académica y técnica sino también una preparación personal que le permita integrarse en el mundo del trabajo tan cambiante y competitivo que nos toca vivir en el presente siglo. Este enfoque es centrado en los contenidos y en la forma en que estos contenidos son transmitidos utilizando medios y recursos tecnológicos, al respecto Bolaños y Bogantes (1998:94) expresan que "el contenido se valora como elemento esencial del currículo y por eso se emplean los medios y recursos tecnológicos, que garanticen una eficaz transmisión".

Un elemento curricular que alcanza predominio en éste enfoque es el de los recursos, especialmente los tecnológicos, los que "se valoran a sí mismos como propiciadores de aprendizaje." (Bolaños y Bogantes;1998:94). No se debe pasar por alto tampoco el hecho de que la tecnología está constituida por herramientas que nos auxilian en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero que éstas herramientas por sí mismas, no son productoras ni generadoras de nuevos conocimientos. Con respecto a la pregunta básica del currículum del cómo y cuándo

evaluar, se le da prioridad a la evaluación sumativa, “la evaluación enfatiza en la medición de los contenidos, habilidades y destrezas alcanzados.” (Bolaños y Bogantes; 1998:94).

Ayerbe (1999:81), se refiere al enfoque tecnológico al expresar que “hace énfasis más en el cómo enseñar, es decir, qué tipo de recursos, forma de presentación, de planteamiento, de organización, es más productivo, este enfoque es centrado en la eficacia”.

2.2.4. ENFOQUE SOCIO RECONSTRUCCIONISTA

En este enfoque se le da mucha importancia al alumno, pero como agente de cambio social, se pretende que el alumno sea crítico, creador, comprometido y dinámico. El contexto sociocultural va adquiriendo predominio por cuanto “visualiza a la escuela como un medio para promover un cambio social.”(Bolaños y Bogantes; 1998:93). Desde ésta perspectiva, se puede decir que la sociedad es proveedora de necesidades, intereses, capacidades que definen al ser humano. Es sabido que las relaciones, ideas, valores, prácticas sociales, etc., en las que crece el individuo son fundamentales en su desarrollo.

“El enfoque socio reconstruccionista pretende transformar la educación en un proceso de socialización o culturización de la persona. Por ello se centra en el individuo como realidad socio-cultural y en la sociedad como realidad sistemática e institucional. “(Bolaños y Bogantes; 1998:92). Esta perspectiva teórica nos permite apreciar un perfecto contraste entre los conocimientos adquiridos en la vida cotidiana, en la realidad; con los conocimientos adquiridos en las disciplinas científicas.

Con respecto a la pregunta básica del currículo, de cómo enseñar y aprender, este enfoque presenta abundancia de metodologías participativas, “que se sustentan en procesos de socialización: trabajo grupal, autogestión, análisis de problemas, investigación, etc.” (Bolaños y Bogantes; 1998:94). Es decir, hace uso de estrategias de aprendizaje que se asemejan a las utilizadas por los grupos sociales en su interrelación, como: trabajos sociales de grupo, resolución de problemas sociales; estrategias que les permiten a los educandos un mejor desarrollo personal,

moral y social. El uso de estas estrategias también ayuda a mitigar el problema que se presenta en los alumnos respecto a que olvidan lo aprendido, como bien lo ilustra Tyler (1973.43) al expresar que "estudios señalan algunas condiciones que pueden reducir en gran parte el olvido del conocimiento, siendo una de ellas la oportunidad de aplicar esos conocimientos a la vida cotidiana". En lo referente al cómo y cuándo evaluar, en este enfoque se evalúan tanto el producto como el proceso, "se estimula la evaluación sumativa, la auto y mutua evaluación." (Bolaños y Bogantes; 1998:94).

2.2.5 ENFOQUE DIALÉCTICO

En este enfoque el alumno mediante el proceso de reflexión acción, adquiere experiencias personales que le permiten reforzar su aprendizaje en forma efectiva. Es decir, lo primordial es la reflexión del alumno mezclado con experiencias del mundo real, mediante las cuáles los estudiantes desarrollan su capacidad de tomar control de sus propias vidas, así como a hacer contribuciones al bien común. En este enfoque los objetivos se orientan al desarrollo del pensamiento reflexivo, el cual permite al alumno que "en un proceso de reflexión-acción, lograr incorporarse en el proceso de transformación social."(Bolaños y Bogantes; 1998:93). En este sentido, el alumno puede actuar como efecto multiplicador porque al mismo tiempo que él es moldeado por la educación, el alumno moldea a la sociedad con la que interactúa.

Con respecto a la fuente del currículo predominante en este enfoque, se observan tanto el alumno como el contexto sociocultural, porque el alumno, al ser un sujeto activo en el proceso de acción-reflexión, los procesos educativos se sustentan en la comprensión y reflexión del contexto sociocultural.

Bolaños y Bogantes (1998:92), expresan cómo la praxis es un aspecto muy relevante a tomar en cuenta, "Este enfoque enfatiza en el carácter de acción socialmente productiva de la educación. Asume como esencial en el currículo la praxis como el medio de relación entre el sujeto y la realidad." Todas estas experiencias son muy útiles puesto que fomentan las capacidades que los estudiantes necesitarán para poder participar en forma efectiva en una

sociedad democrática. En lo que respecta a la metodología a utilizar y a los mecanismos para evaluar, estos mismos autores expresan que la metodología a utilizar en este enfoque son “los procedimientos sistemáticos de Acción-reflexión, y la evaluación se considera como un proceso constante y participativo.” (Bolaños y Bogantes;1998:94). Existe un predominio de la evaluación sumativa.

2.3. CLASIFICACIÒN DE ENFOQUES DEPENDIENDO DE LAS METODOLOGÌAS, TÈCNICAS Y PROCEDIMIENTOS QUE SE ABORDEN.

Ugalde Víquez (1985:75), presenta una clasificación de enfoques curriculares, haciendo referencia especial a las metodologías, técnicas y procedimientos de trabajo que se siguen en cada caso. Ambos enfoques se caracterizan por la aplicación de diseños de planificación de tipo abierto, global y horizontal, y desechando las que se utilizaban en décadas anteriores, que eran de carácter cerrado, técnico o vertical. Estos enfoques son: el enfoque sistémico y el enfoque global.

2.3.1. ENFOQUE SISTÈMICO

Ugalde Víquez (1985:75) expresa que “Este enfoque se caracteriza por su sentido lógico, ordenado, metódico, coherente y autocorrectivo”. Lógico porque sigue un proceso que parte de un diagnóstico de necesidades, las que deben ser identificadas y enunciadas cuantitativamente. Ordenado porque sigue una secuencia de pasos metodológicos que comienzan con la identificación del problema, determinación de estrategias de solución, selección de la estrategia, aplicación de la misma y la evaluación. Autocorrectivo porque permite comparar los lineamientos de lo que está ocurriendo en la vida real con el diseño curricular y hacer las respectivas correcciones. Este enfoque hace uso de metodologías participativas, las que le ayudan al educando a la obtención de habilidades y actitudes necesarias para poder desenvolverse en un mundo cambiante y global.

Ugalde Víquez (1985:80) expone que “Este enfoque comprende cinco etapas: diagnóstico, programación y consulta, decisión, ejecución y evaluación y replanteamiento”. Con el diagnóstico de necesidades, este enfoque se presenta centrado en el contexto sociocultural, porque busca la identificación de problemas de carácter social o cultural. Pretende mejorar la educación tanto en calidad como en cantidad. Con respecto a la programación y consulta, los problemas se organizan en orden de prioridades, se organizan y sirven de fundamentos para plantear objetivo y metas que se desean alcanzar con el currículum.

En la etapa de decisión, “se toman criterios como menor costo, mayor beneficio y alcances para el individuo y el grupo, así como la disponibilidad real de medios, el planificador decide cuáles son las estrategias indicadas para resolver el problema en estudio para atender las necesidades detectadas”, (Ugalde;1985:77). Adquiere gran relevancia el individuo, el grupo social y los recursos que se van a utilizar, porque se pretende garantizar la democratización de la enseñanza para todos los grupos socioeconómicos, así como la más eficaz utilización de los recursos humanos, financieros y económicos disponibles.

La etapa de aplicación tiene que ver con la previsión de los recursos que se utilizarán, tanto humanos como financieros y materiales; también con las acciones de control y supervisión que se efectuarán. La evaluación se refiere tanto a la evaluación del proceso como la del producto. Adquiere gran relevancia la evaluación en este momento del proceso porque permite la toma de decisiones y que se haga una retroalimentación y con ello las respectivas mejoras en los diseños curriculares.

2.3.2. ENFOQUE GLOBAL

Ugalde Víquez (1985:80), expresa que “En este nuevo enfoque, se da mayor participación a individuos y grupos interesados, afectados o responsables del proceso educativo y se ubica su gestación en un contexto geográfico, socioeconómico y cultural determinado”. Mientras que en el enfoque sistémico se pretende solucionar problemas a nivel de un país,

estableciendo metas y objetivos curriculares globales, en el enfoque global se pretende resolver problemas a determinadas comunidades específicas. Se elabora un planeamiento educativo regionalizado, y con la coordinación de recursos de esa región, se elaboran proyectos educativos en los que participan, además de la sociedad, otros sectores como salud, vivienda, economía, transporte. "Quizás lo que más destaca en este nuevo enfoque es el uso de la investigación participativa y la confluencia de aportes provenientes de diversos sectores de la sociedad". (Ugalde;1985:81).

Adquiere gran relevancia la comunidad, en la que se busca resolver problemas y necesidades que la aquejan. "La metodología que se usa en este enfoque global para el diseño curricular, tiene cinco pasos: Exploración inicial, solución de problemas, elaboración de proyectos educativos, ejecución y evaluación" (Ugalde;1985:84). En la exploración inicial se busca la opinión de los miembros de la comunidad seleccionada, respecto a sus necesidades. Se elabora un diagnóstico de las características sociales, económicas y culturales del contexto en el que se sustenta el diseño curricular. Seguidamente los problemas se ordenan prioritariamente, tomando en cuenta su análisis y posibles soluciones. Posteriormente se elaboran los proyectos educativos, en los que adquieren gran importancia las experiencias de aprendizaje, las que se seleccionan dependiendo de los recursos disponibles y las fuentes en torno a la solución de los problemas señalados y se ejecutan, estos proyectos pretenden dar respuesta a las necesidades y problemas identificados anteriormente. Durante la evaluación se señalan medidas de corrección para una posterior mejora en los diseños curriculares que se están elaborando.

Hasta aquí, se han revisado en el primer capítulo las fuentes del currículo: el alumno, el contexto sociocultural y las áreas del saber, que son de lo que originalmente se nutre el currículo. Seguidamente se revisan algunos filtros por los que deben pasar los aportes provenientes de las fuentes del currículo, llamados fundamentos del currículo, los que están constituidos por algunas disciplinas como la filosofía, la psicología, la sociología, la antropología y la pedagogía. Estos fundamentos del currículo sistematizan los aportes provenientes de las fuentes del currículo y constituyen lo que en los diseños curriculares se llama fundamentación de las diferentes carreras.

En el capítulo dos se revisan los enfoques curriculares, considerados como la orientación teórica que orienta los planteamientos del currículo y que luego se concretan en diseños curriculares como los planes y programas de estudio.

Todos los componentes curriculares anteriormente revisados son indispensables para poder alcanzar el objetivo general de la investigación que es: Determinar cuál es el modelo curricular de la carrera de Educación Comercial del Centro Universitario Regional de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, porque los modelos curriculares nos muestran la interrelación de los diferentes componentes curriculares dependiendo de la orientación teórica asumida por los diseñadores de currículo. Los modelos curriculares, además, se derivan de los diferentes enfoques curriculares.

CAPÍTULO 3: MODELOS CURRICULARES

Un modelo, según el diccionario de la lengua española es "la reproducción ideal y concreta de un objeto o fenómeno con fines de estudio o experimentación". (García Pelayo; 2002:373). Guiándonos por la anterior definición, un modelo curricular sería una reproducción ideal y concreta del proceso de planificación curricular, tanto en lo que respecta al diseño, desarrollo como a la evaluación curricular. Es decir, se elabora una representación gráfica y conceptual en la que se presentan los elementos organizados de acuerdo con el papel que van a asumir y con la forma en que se van a interrelacionar para llenar las intencionalidades del enfoque que los sustenta. Sirve, además, como marco de referencia a la hora de hacer análisis curriculares, como en el caso de la presente investigación, en tanto que proporciona un conjunto de categorías útiles para poder adoptar decisiones, conclusiones, hacer comparaciones, etc.

Posner (1998:130), plantea que "prácticamente todo modelo curricular considera de alguna manera la organización del contenido, de los objetivos o de las experiencias como un componente crucial". Sumado a esto, se deben considerar los demás componentes curriculares como: estrategias metodológicas, los docentes, los alumnos, los demás miembros de la comunidad, el contexto sociocultural, la evaluación, los recursos, el ambiente escolar. Todos

estos componentes se presentan en sus mutuas relaciones, formando los diferentes modelos curriculares.

Ruiz Ruiz (1996:64), es de la opinión que "Un modelo curricular para la formación ha de enfatizar las expectativas y experiencias y elevarlas a las categorías básicas desde las que partimos para conceptualizar y diseñar el currículum". Es decir, que en el modelo se puede apreciar la interrelación que en la práctica tiene el currículum tanto en su diseño como en su desarrollo, y, con base en las expectativas como en las experiencias, se van guiando los diseñadores del currículo.

3.1. MODELOS CURRICULARES COPIADOS O IMPORTADOS

En los países de Latino América ha existido y todavía sigue existiendo la tendencia a importar o copiar modelos curriculares de otros países, Abraham Magendzo (1986:21), en su libro Currículo y cultura en América Latina, se refiere a los modelos curriculares copiados expresando que "una variedad de proyectos curriculares han sido traídos de diferentes países y diseminados en forma indiscriminada. Las teorías curriculares, las teorías del aprendizaje y las teorías epistemológicas, producto de las investigaciones realizadas en otras culturas, han servido de fundamento y sustentación para los planificadores curriculares en la introducción de los modelos curriculares importados". El problema de los modelos copiados o importados, es que estos modelos han sido elaborados para otros contextos muy diferentes a los de los países latinoamericanos, para alumnos con características también diferentes a los del propio país, tanto en el aspecto físico como mental; de manera que a la hora del desarrollo del currículo, éstos no encajan.

Magendzo (1986:22), es también de la opinión que los modelos curriculares importados están diseñados para mantener los grupos dominantes en el poder, "los modelos curriculares no solo se han generado y definido en culturas distintas, sino que, además, se han diseñado, por lo general, con referencia a los grupos medios y altos de las sociedades desarrolladas, que son adoptados por los grupos medios y altos de América Latina"; en este sentido, los modelos

importados del currículo refuerzan la separación que existe entre los grupos que tienen acceso al capital cultural internacional y los que no lo tienen, y, de ésta manera ayudan a que se incrementen las diferencias y desigualdades que se producen al interior de las sociedades nacionales.

Desde el comienzo de este trabajo de investigación, se ha venido recalcando la importancia que tienen las fuentes del currículum y los fundamentos curriculares en la elaboración de modelos curriculares. Después de analizar la opinión brindada por los estudiosos del currículo sobre los modelos copiados e importados, se llega a la conclusión de que no se debe seguir cometiendo ese mismo error, importar modelos curriculares y hacerle adaptaciones o remiendos, que con toda seguridad no proporcionan los mismos resultados que en el modelo original.

3.2. ESTRUCTURA DE LOS MODELOS CURRICULARES

Posner (1998:133), se refiere a la estructura básica del currículo al expresar que "aunque los currículos puedan estar organizados en una gran diversidad de formas, existe un conjunto limitado de estructuras básicas. La variedad resulta de modificaciones y combinaciones de estas estructuras básicas. Cuando el currículo significa plan de estudios, entonces la organización curricular podría referirse a la secuencia de cursos tomados por los estudiantes, incluyendo los prerrequisitos y los correquisitos. Esta secuencia se podría llamar estructura del plan de estudio. Cuando el currículo significa el contenido realmente enseñado a los estudiantes, entonces la organización curricular podría referirse a la forma como el contenido de la enseñanza es enclaustrado en temas y la forma como estos últimos son secuenciados. Se podría llamar este sentido de organización del currículo estructura del contenido. Cuando el currículo significa el conocimiento de las disciplinas académicas, entonces la organización curricular se podría referir a la estructura del conocimiento en una disciplina particular como la física. Cuando el currículo se refiere a los medios didácticos mediante los cuáles los objetivos o el contenido son presentados a los estudiantes, la organización curricular se podría relacionar con la estructura de los medios". Todas estas estructuras básicas para organizar el currículo dependerán de dos cosas: de la

definición de currículum que se esté utilizando y de cuáles son los elementos curriculares que se deben organizar.

Hilda Taba (1962:500), plantea que “el alcance, la frecuencia, la continuidad y la integración son los problemas centrales en la organización del currículo” , por ejemplo, en los diseños curriculares basados en objetivos el alcance sería la serie de objetivos que el currículo quiere lograr; en los diseños curriculares basados en contenidos, se puede aplicar la secuencia, la continuidad e integración. Estas consideraciones es necesario hacerlas en forma simultánea y no de forma aislada e independiente.

Siguiendo la propuesta de Posner (1998:133), a continuación se revisará la estructura del plan, la estructura del contenido y la estructura de los medios.

3.2.1. ESTRUCTURA DEL PLAN

El Consejo Superior Universitario Centroamericano CSUCA (2002:19), presenta algunos estándares de calidad para la acreditación de las carreras a nivel centroamericano y plantea que el plan de estudios incluye de manera integral los elementos propios del diseño curricular. Se refieren al plan de estudios como un documento que debe contener “justificación, fundamentación epistemológica, sociopedagógica, objetivos, perfil de ingreso, permanencia y egreso, contenidos, metodología y estrategias de evaluación”.

Díaz Barriga, Lule, Pacheco, Saad y Rojas (1996:45), plantean una estructura de diseño curricular que comprende: fundamentación de la carrera profesional, elaboración del perfil profesional, organización y estructuración curricular, evaluación del currículo. En esta investigación se utilizará la clasificación utilizada por éstos últimos autores.

3.2.1.1. FUNDAMENTACIÓN DE LA CARRERA PROFESIONAL

Al inicio de la investigación, se asignó un capítulo completo a la revisión de las fuentes y los fundamentos del currículo, razón por la que en ésta sección, la fundamentación será abordada únicamente como parte de la estructura del plan, junto con la elaboración del perfil profesional, la organización y estructura curricular y la evaluación curricular.

Para que el diseñador cuente con bases sólidas que le permitan tomar decisiones, primero es necesario establecer los fundamentos de la carrera que se va a diseñar, como lo expresa la Dirección de Desarrollo Curricular UPNFM, Honduras, C.A.(2003b:1), "El objetivo primordial es que cada carrera realice su labor de formación con base en esta fundamentación y en las particularidades de cada especialidad, siempre procurando la formación integral del profesional".

Díaz Barriga, Lule, Pacheco, Saad y Rojas (1996:47), expresan que "una vez detectadas las necesidades se analiza si la disciplina es la adecuada para solucionarlas y si existe un mercado ocupacional inmediato para el profesional. Se investigan, además, si hay otras instituciones que ofrezcan preparación en dicha disciplina. Deben además, analizarse los principios que rigen la institución educativa, con el fin de adaptarse a ella sin que se desvirtúen las habilidades que debe tener el egresado para solucionar las necesidades sociales, que constituyen la base del proyecto curricular." Es decir, la fundamentación curricular exige en principio una investigación de las necesidades del contexto en el cuál se va a desenvolver el egresado, detectar estas necesidades, sitúa la carrera en una realidad y en un contexto social y cultural. También exige sustentar los objetivos curriculares sobre planteamientos concretos de política educativa para poder hacer una apropiada selección de contenidos curriculares, estrategias metodológicas, metodologías de enseñanza. Por otra parte, la fundamentación curricular debe estudiar el alumno en sus características particulares, en su forma de enfrentar el proceso de enseñanza, en la forma en cómo el alumno interactúa con los diferentes grupos sociales y como el alumno es influenciado por el grupo cultural del que procede. Es a través de la fundamentación curricular que se puede explicar el por qué y el para qué enseñar y aprender desde concepciones filosóficas, psicológicas, sociológicas y antropológicas.

3.2.1.2. ELABORACIÓN DEL PERFIL PROFESIONAL

Díaz Barriga, Lule, Pacheco, Saad y Rojas (1996:49), son de la opinión que "para construir este perfil profesional, se debe realizar una investigación de los conocimientos, técnicas y procedimientos disponibles en la disciplina, las cuales serán la base de la carrera. Posteriormente se determinan las áreas de trabajo donde laborará el profesional, con base en las necesidades sociales, el mercado ocupacional y los conocimientos, técnicas y procedimientos con que cuenta la disciplina". La conjunción de conocimientos, técnicas, procedimientos, mercado ocupacional, implica la formación del perfil profesional. Se deben fijar además las metas que se quieren lograr en relación con el tipo de egresado que se quiere formar.

Al respecto del perfil profesional, Arnaz (1981:24) expresa que el perfil del egresado es "un retrato hablado, un dibujo a grandes rasgos con las características principales que va adquiriendo como resultado de haber transitado por un sistema de enseñanza-aprendizaje". Es necesario destacar que el perfil no describirá todas las características que tendrá el egresado, sino solo las que sean el producto de una transformación intencional, producto de su paso por una institución escolar, solamente se contemplan los conocimientos y habilidades que poseerá el profesionista al egresar de la carrera.

La Dirección de Desarrollo Curricular, UPNFM, Honduras, C.A. (2003a:8); expresa que "existen tres dimensiones en la estructura del perfil profesional: de formación, de desempeño y la vida cívico-social." El componente "formación" se refiere al saber propiamente dicho, tanto saber teórico , saber práctico, saber simbólico y saber heurístico. El componente "desempeño" se refiere a las cosas que el profesional puede hacer una vez que se sumerge en el mercado laboral, esto implica trabajar en su propia área de trabajo como también en actividades afines a las que se considera propias de su profesión, como también en actividades consideradas lejanas a la propia de su profesión. El componente "cívico-social" se refiere a cómo es la conducta del egresado en su interacción con los demás miembros de la comunidad, tanto cívica como social.

3.2.1.3. ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN CURRICULAR

El perfil profesional anteriormente establecido, proporciona las bases para definir la estructura y los contenidos de la carrera que se diseña. Al respecto Díaz Barriga, Lule, Pacheco, Saad y Rojas (1996:50) plantean que "Con base en los rubros (conocimientos y habilidades terminales) que contiene el perfil profesional, se enumeran los conocimientos y habilidades específicos que debe adquirir el profesionista para que se logren los objetivos específicos que debe adquirir el profesionista para que se logren los objetivos derivados de los rubros. Estos conocimientos y habilidades específicas se organizan en áreas de conocimiento, temas y contenidos de la disciplina". Seguidamente se organizan estas áreas, temas o contenidos en diferentes alternativas curriculares: plan lineal o por asignatura, plan modular, plan mixto. Por último se selecciona la organización curricular mas adecuada a la carrera que se está diseñando.

Días Barriga (1996:47), sostiene que la organización interna de un plan de estudios ya sea por asignaturas o de carácter globalizador, plantea una serie de problemas críticos, y, aparentemente el debate se inicia con el planteamiento curricular modular por objeto de transformación, como base de la conformación curricular a la que denominan Modular. "Esta situación generó que por simplificación se denominase tradicional a la estructuración curricular por asignaturas y moderna a la modular".

Sperb (1973:92). afirma que "son dos, principalmente los problemas relacionados con la organización del contenido; la organización vertical y la organización horizontal". La primera se refiere a que se conduce al alumno en forma vertical desde el inicio de su formación académica hasta el fin de su estudio escolar y la organización horizontal es cuando los estudiantes son organizados en grupos o secciones y cuando son atendidos por varios maestros.

Al organizar un currículo lo que se pretende es formar un todo formado por distintas partes o componentes, se puede hablar de organizar un currículo para toda una nación, para un nivel de enseñanza como el primario, secundario, etc. También se puede organizar el currículo para una carrera específica, de una asignatura y de una unidad temática. Por otra parte, el currículo puede ser organizado en forma vertical, es decir, que de una asignatura se desprenda

otra y así sucesivamente, adquiriendo aquí importancia el aspecto de los requisitos; así como también, el currículo se puede organizar en forma horizontal, es decir, que los contenidos se organizan para ser enseñados en forma simultánea; adquiere aquí vital importancia la interdisciplinariedad, de asignaturas que se complementan entre sí sin ser necesariamente una requisito de la otra. En resumen, dado que existen tan variadas formas y niveles de organización curricular, es necesario que en los diseños curriculares, se especifique a que nivel se está organizando el currículo.

3.2.1.4. EVALUACIÓN CONTÍNUA DEL CURRÍCULO

El currículo es un proceso dinámico, pues está basado en necesidades que van cambiando de acuerdo con los avances científicos, sociales, económicos, etc., que van teniendo las sociedades. Díaz Barriga, Lule, Pacheco, Saad y Rojas (1996:50) expresan que "esta situación hace necesario actualizar permanentemente el currículo de acuerdo con las necesidades imperantes y los adelantos de la disciplina". Es necesario evaluar el currículo para poder determinar los logros académicos de los objetivos curriculares, así como también para poder determinar las repercusiones sociales que pueda tener la labor del egresado.

Arnaz (1981:56), es de la opinión que la evaluación del currículo debe ser una actividad deliberada, sistemática y permanente, desde el momento en que se inicia la elaboración del currículo; y consiste en "establecer su valor como el recurso normativo principal de un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje, para determinar la conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo". Este mismo autor continúa explicando que conviene distinguir dos tipos de evaluación curricular: "la evaluación formativa y la evaluación acumulativa" (Arnaz;1981:56). La primera se refiere a que es una actividad que se realiza simultáneamente con todos aquellos en los que se elabora, instrumenta y aplica el currículo; y la segunda implica evaluar el fundamento de cada decisión, examinar las relaciones entre las decisiones adoptadas y juzgar, en consecuencia, la necesidad de conservarlos o modificarlos, considerando los resultados que se van obteniendo.

Es mediante la evaluación contínua del currículo que se puede determinar el logro parcial o total de los objetivos planteados en los diseños curriculares, permitiendo hacer comparaciones entre lo planteado y lo que se ha logrado. Otro aspecto que se puede determinar es la efectividad con que se han utilizado los recursos planteados en los diseños curriculares. A medida que se van encontrando las deficiencias, se pueden ir haciendo ajustes en los rediseños curriculares, logrando así una mejor utilización de los recursos y un mejor logro de los objetivos planteados inicialmente.

3.2.1.5. LAS CARTAS DESCRIPTIVAS

Arnaz (1990:38), plantea que las cartas descriptivas son "documentos que sirven como medio de comunicación entre profesores, alumnos y administradores académicos. El mensaje que se transmite mediante ellos es, fundamentalmente una minuciosa descripción de los aprendizajes que deberán ser alcanzados por los educandos, así como los procedimientos y medios que pueden emplearse para lograrlo (experiencias de aprendizaje), y para evaluar los resultados". Es decir, este documento nos presenta una situación más detallada sobre contenidos, estrategias de aprendizaje y criterios de evaluación que la que es presentada en los programas sintéticos en el plan de estudios.

Mientras que el plan de estudios presenta programas sintéticos para cada asignatura, en los programas analíticos o cartas descriptivas, se presenta información de una asignatura en particular. Lo que significa, que debe existir una carta descriptiva para cada asignatura contemplada en el plan de estudios.

Arnaz (1990:39), presenta las siguientes operaciones básicas al elaborar las cartas descriptivas: "Elaborar los propósitos generales de cada curso, elaborar los objetivos terminales de cada curso, especificar el contenido de los cursos, elaborar los objetivos específicos de los cursos, diseñar las experiencias de aprendizaje para cada curso, definir los criterios y medios para la evaluación". Todas estas operaciones se presentan siguiendo una tendencia lineal en donde la operación posterior se desprende de la anterior, por ejemplo, los criterios de evaluación se

desprenden de las experiencias de aprendizaje planteadas anteriormente; éstas a su vez se desprenden de los objetivos específicos de los cursos y así sucesivamente.

Díaz Barriga (1996:33), argumenta que "sostenemos que existen por lo menos dos tipos de programas: a) el institucional, de carácter sintético, que marca el contenido mínimo por estudiante en un curso. b) el programa guía, que es la interpretación que cada maestro hace del contenido mínimo, de acuerdo con su propia formación conceptual y su experiencia docente". Los planes de estudio y las cartas descriptivas son dos documentos que tienen una estrecha relación, que comparten componentes de diferentes elementos curriculares como los contenidos, los que en el plan de estudios se presentan en forma sintética y en las cartas descriptivas se presentan en forma más detallada. Los objetivos por su parte, en el plan de estudios se presentan objetivos generales de la carrera, mientras que en las cartas descriptivas se plantean objetivos generales de cada asignatura, así como también objetivos específicos por cada unidad.

3.2.1.5. EL MAPA CURRICULAR

El mapa curricular o malla curricular, es un esquema, donde son presentados los contenidos del plan de estudios en un orden lógico, en donde por lo general, la asignatura inmediatamente anterior le sirve de requisito a la asignatura posterior y los contenidos son ordenados en bloques, ya sea anuales, semestrales, trimestrales, etc. Díaz Barriga (1996:31), afirma que el mapa curricular es una etapa que "se define por dos problemáticas: una, vinculada al establecimiento de la organización formal del plan de estudios en términos de su duración y su valor en créditos; y la otra por la mención de las materias o módulos que forman cada semestre o trimestre". En algunos casos, las asignaturas están comunicadas entre sí mediante flechas, las que indican que ambas asignaturas se relacionan o que la asignatura donde comienza la flecha es requisito para poder cursar la asignatura donde termina la flecha, se puede dar el caso que a una misma asignatura converjan varias flechas, lo que indica que esa asignatura tiene todos esos requisitos para poder cursarla.

3.2.2. ESTRUCTURA DEL CONTENIDO

En la organización del currículo, existen unos principios, es decir, enunciados generales que sirven de pautas que orientan la organización del currículo. Bolaños y Bogantes(1998:112), expresan que "El principio de secuencia vertical consiste en respetar, al planear el currículo, la relación de concatenación que debe darse al organizar los objetivos, los contenidos y las experiencia de aprendizaje". Lo anterior significa que para cada objetivo, contenido o experiencia de aprendizaje, deben existir otros que le precedan o lo sigan, formando eslabones de una cadena. El principio de coherencia horizontal, "se refiere a la relación horizontal recíproca que se debe dar entre los elementos que estructuran los diferentes documentos curriculares." (Bolaños y Bogantes; 1998:114). En otras palabras, debe haber coherencia entre los objetivos, los contenidos, actividades y evaluación; en tanto cada elemento es complemento del otro.

Posner (1998:133), afirma que "las estructuras de contenido a su vez, pueden asumir estructuras diferentes, dependiendo del grado de organización vertical y horizontal de los contenidos; esta estructura puede ser discreta, lineal, jerárquica y espiral".

3.2.2.1. ESTRUCTURA DISCRETA

Una primera estructura de la organización de los contenidos es la estructura discreta, al respecto Posner (1998:135) plantea que "En un extremo se encuentra el currículo en el cual todo el contenido es diferente, no relacionado con el contenido restante o por lo menos independiente de éste. En tal caso el orden no tiene importancia". En otras palabras, cada clase puede ser independiente, no importando el orden, de manera que no le afecte al educando si no asistió a la clase anterior o a la posterior. Cada clase deberá ser, autosuficiente.

Un ejemplo de este tipo de estructura son algunos programas educativos que se ofrecen por televisión, como Plaza Sésamo, en el que cada clase aborda un tema diferente, muy entretenido, no afectándole al televidente si previamente a este programa han existido infinidad

de los mismos, ya que son autosuficientes, abarcando temas diferentes, pero independientes de los demás programas.

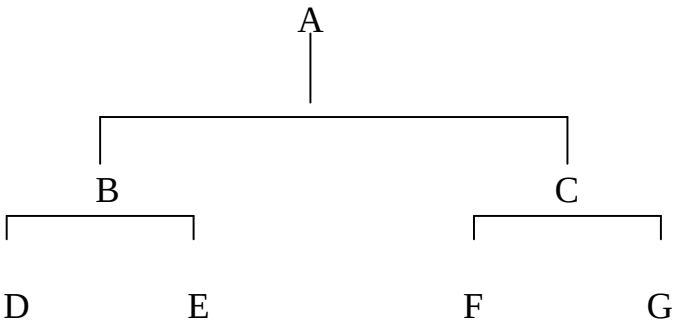
3.2.2.2. ESTRUCTURA LINEAL

Una segunda estructura de la organización de los contenidos es la estructura lineal, Posner (1998:135) plantea al respecto "En el otro extremo se encuentra el currículo en el cual cada concepto o habilidad requiere el dominio o habilidad inmediatamente anterior". Como ilustración de este tipo de estructura se presenta claramente en algunas asignaturas como las matemáticas I, II y III, o las Informáticas Aplicadas I, II y III de la carrera de Educación Comercial (Ver Anexo No. 3), en las que para poder entender la clase inmediatamente posterior, debe tenerse dominio o habilidad de la clase anterior.

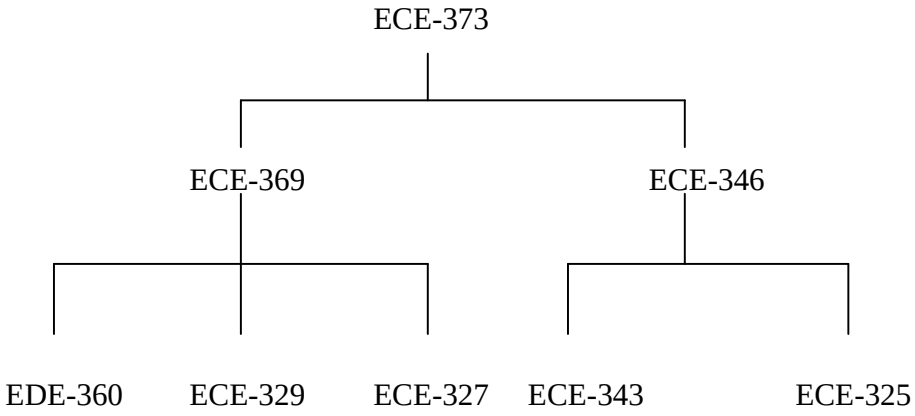
3.2.2.3. ESTRUCTURA JERÁRQUICA

Otro tipo de estructura de la organización de los contenidos es la estructura jerárquica, Posner (1998:135) expresa que "Entre los dos extremos anteriores se encuentra una configuración en la cual para aprender conceptos y habilidades posteriores son necesarios múltiples conceptos o habilidades no relacionadas, en lugar de los conceptos o destrezas únicos como en la configuración lineal. Cuando un currículo completo es organizado en esta forma, éste asume una estructura piramidal o jerárquica". En este tipo de organización del currículo, es posible que para poder entender un concepto o habilidad, sea necesario el dominio o habilidad de dos o más asignaturas anteriores, haciendo de esta forma un esquema jerárquico.

En la estructura jerárquica, los diseñadores del currículo deben trabajar hacia la inversa, con respecto al tipo anterior, pues en este caso el último nivel al que hay que llegar es al primer nivel, partiendo de los niveles posteriores. En otras palabras, en un esquema jerárquico donde D y E son requisitos para B; F y G son requisitos para C; al final B y C son requisitos para poder dominar el nivel A. Este tipo de estructura es representado en el esquema siguiente.



Un ejemplo de este tipo de estructura se presenta en algunas asignaturas del plan de estudios de Educación Comercial como: La clase de Formulación y Evaluación de Proyectos (ECE-373), tiene como requisitos las asignaturas Mercadotecnia (ECE-369) y Administración Financiera (ECE-346). Mercadotecnia tiene como requisitos las asignaturas Teoría y Métodos de Investigación Educativa (EDE-360), Métodos Cuantitativos (ECE-329) y Teoría Económica (ECE-327). Administración Financiera tiene como requisitos las asignaturas Contabilidad de Costos II (ECE-343) y Matemática Financiera III (ECE-325). (Ver Anexo No.3).



3.2.2.4. ESTRUCTURA ESPIRAL

Finalmente, Posner (1998:134) plantea una última estructura de la organización de los contenidos: "Otra configuración importante que se encuentra entre los extremos es el currículo de espiral, popularizado por Jerome Bruner (1960). Bruner, adoptando las ideas de Piaget sobre

desarrollo cognitivo, argumentó que los conceptos son asimilados o representados de diferentes modos por los niños de diferentes edades y, por consiguiente, deben ser enseñados de formas diferentes a niveles educativos diferentes". Un ejemplo de este tipo de estructura del contenido se puede observan en el nivel pre-escolar, en el cual se comienza enseñando a los niños a través de juegos, papeles y otros métodos de enseñanza lúdica; seguidamente se les enseña usando dibujos y modelos, y finalmente los niños aprenden a representar conceptos en forma de símbolos abstractos.

3.2.3. ESTRUCTURA DE LOS MEDIOS

Con respecto a la estructura de los medios, Posner (1998:134) sostiene que la organización curricular puede referirse a otros aspectos diferentes a las formas en las cuales se ordena el contenido. "Cuando los autores no tratan de aclarar la distinción entre currículo y enseñanza, la organización puede referirse a las formas en las cuales las actividades, métodos y materiales didácticos-es decir, los medios en el sentido más amplio-se relacionan con objetivos particulares". Lo que realmente importa en este caso es la forma en cómo los medios facilitan la transmisión de contenidos, alcanzando los medios un lugar de prioridad pues se valoran a sí mismos como propiciadores de aprendizaje. En esta situación el docente es conductor, preocupado por la utilización de los medios educativos en la transmisión de contenidos.

La clasificación de estructura de los medios presentada por Posner, ésta puede ser: paralela, convergente, divergente y mixta.

3.2.3.1. ESTRUCTURA PARALELA

El primer tipo de la estructura de los medios presentada por Posner (1998:135) es la estructura paralela: "Una estructura paralela está basada en el supuesto de que cada medio (aquí método) de enseñanza es óptimamente apropiado para enseñar ciertos objetivos a cualquier estudiante. Por tanto, cada método enseña un conjunto de objetivos sin relacionarlos de modo

explícito con los objetivos enseñados por otros métodos". Un ejemplo de este tipo de estructura es cuando se utiliza un libro de texto y una guía de laboratorio al mismo tiempo; los cuáles se elaboran para complementarse pero son independientes, de tal forma que el uno puede sobrevivir sin la existencia del otro.

3.2.3.2. ESTRUCTURA CONVERGENTE

Un segundo tipo de la estructura de los medios presentada por Posner (1998:136) es la estructura convergente; en este tipo de estructura de los medios, se pueden utilizar diferentes medios para alcanzar los objetivos educacionales, y con cada medio se pueden lograr aprendizajes diferentes en los alumnos dependiendo de la individualidad de los mismos. "Esta estructura se basa en el supuesto de que no hay una forma única de alcanzar un objetivo y que los estudiantes difieren en su capacidad de aprender con cada medio. Todo el aprendizaje significativo ocurre como consecuencia de muchas experiencias educativas que a él contribuyen. Por consiguiente, la superposición de actividades y métodos de enseñanza es necesaria para alcanzar objetivos significativos con un grupo de diversos estudiantes". Por ejemplo, las simulaciones; las dramatizaciones, las lecturas, las películas y las discusiones en clase se utilizan para enseñar el concepto de adaptación; cada una de ellas permite representar el concepto de un modo diferente.

3.2.3.3. ESTRUCTURA DIVERGENTE

Un tercer tipo de estructura de los medios presentado por Posner (1998:136) es la estructura divergente. Este tipo de estructura de los medios "se basa en el supuesto de que cualquier actividad conduce a un conjunto diverso de resultados de aprendizaje. Las experiencias educativas son ricas en la medida en que ellas tengan el potencial para conducir por diversas direcciones. La enseñanza debe ser diseñada para capitalizar la riqueza de cada actividad". Un ejemplo de éste tipo de estructura de los medios sería los currículos centrados en proyectos, o problemas; porque este tipo de currículo selecciona un punto central de estudio y actividad, que

puede ser la publicación de una revista, el análisis de los problemas disciplinarios de un colegio, o la construcción de un campo de juego escolar.

3.2.3.4. ESTRUCTURA MIXTA

Un último tipo de estructura de los medios presentada por Posner (1998:136) es la estructura mixta, la que se halla situada entre los extremos mencionados anteriormente, "Entre estos extremos se halla un currículo mezclado que capitaliza las fortalezas de cada actividad y de cada método para enseñar un contenido determinado, pero regularmente centra todas las actividades en un objetivo común. El currículo emplea también actividades que enseñan objetivos múltiples siempre que sea posible". Este tipo de estructura de los medios no es paralela, convergente ni divergente, sino que es una mezcla de los tres tipos de estructura anteriores.

3.3. ELEMENTOS DEL CURRÍCULO

El currículo está compuesto de una serie de elementos que interactúan entre sí. De acuerdo con las diferentes concepciones y definiciones de currículo que se asuman, así varía la cantidad de elementos que se señalan. La diversidad de criterios en relación con los elementos que integran el currículo, ha provocado también que los actores planteen diferentes clasificaciones para esos elementos o componentes en los que se trata de visualizar las funciones predominantes que ellos desempeñan.

Taba (1962:538), expresa que los elementos del currículo se pueden apreciar en la mayoría de los proyectos de currículo, "pero en muchos su equilibrio es defectuoso, en gran medida porque éstos elementos han sido deficientemente identificados o poseen un fundamento teórico inadecuado". Este desequilibrio se puede observar en los currículos centrados más en la enseñanza que en el aprendizaje, o viceversa; en los currículos centrados en los contenidos, centrados en el alumno, en los objetivos. En todos estos casos, al centrarse en determinado

elemento, descuidan y a veces ignoran por completo otros elementos también valiosos, al no darles la importancia que realmente tienen.

Tyler (1973:88), es de la opinión que "al elaborar un plan de organización de un currículo será necesario identificar los elementos del mismo que sirven como canales de organización". En estas palabras, Tyler destaca la gran importancia que tienen los diferentes elementos curriculares tanto en el diseño como en el desarrollo del currículo, aunque hay que destacar el hecho de que aunque cada elemento del currículo tiene sus características particulares, éstas se pueden presentar modificadas de acuerdo con la situación concreta que se presente.

Por otra parte, es en su contacto con los demás elementos curriculares que cada elemento curricular adquiere su verdadero significado, su verdadera funcionalidad. Por ejemplo, de los grandes objetivos de la educación (elementos orientadores) se desprenden los objetivos a nivel de aula (elementos reguladores); los objetivos de aula determinan los contenidos educacionales (elementos reguladores) y éstos a su vez determinan las experiencias de aprendizaje, estrategias metodológicas (elementos activadores) y también los criterios de evaluación que se utilizarán (elementos reguladores). Todos los elementos curriculares forman un todo organizado, planificado, armónico, no dejando nada a la improvisación, lo que evitará la formación de incoherencias en el desarrollo del currículo.

Bolaños y Bogantes (1998:40), presentan la siguiente clasificación de elementos del currículo: "elementos orientadores, elementos generadores, elementos reguladores, elementos activadores y elementos multimedia".

3.3.1. ELEMENTOS ORIENTADORES.

3.3.1.1. FINES Y OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN

Los elementos orientadores son los fines y los objetivos de la educación; éstos elementos expresan las grandes finalidades hacia donde se debe encaminar el currículo. Al respecto, Taba (1962:257), comenta que "la actividad principal de la educación es cambiar a los individuos en alguna medida: agregar conocimiento al que ya poseen, permitirles desempeñarse en habilidades que de otra manera no podrían realizar". Es decir, desarrollar en los educandos las competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad, llena de fenómenos sociales tan complejos y cambiantes, competencias que le permiten también el auto desarrollo intelectual y físico apropiado y saludable.

Sperb (1973:43), opina respecto a los objetivos de la educación al expresar que la selección de objetivos se debe hacer "considerando la educación como un proceso que debe conducir a modificaciones de la manera de pensar, de sentir, de actuar". Debido a que en la actualidad todos los fenómenos son objeto de constante cambio, resulta difícil definir claramente cuáles objetivos son los adecuados para los educandos, definir claramente qué es lo que un ciudadano necesita para poder desenvolverse adecuada y exitosamente en la vida; por esta razón, la educación deberá ayudar a los individuos a identificar y conservar valores que sean constantes y que le permitan además realizar cambios cuando sea necesario.

Bolaños y Bogantes (1998:41), plantean que "los fines y objetivos deben reflejarse en los objetivos concretos que se plantean como formulaciones específicas de lo que se espera que el alumno logre mediante las actividades pedagógicas". De los planteamientos anteriores se deriva que los fines y grandes objetivos del sistema deben ser considerados por los docentes al plantear los objetivos más específicos.

Rodríguez Rodríguez (1993:14), hace una comparación de los elementos del currículo con una terminal de buses, del cual salen diferentes vías; "El primer elemento que requerirá un currículo sería una carretera; pero la carretera, en el caso del currículo, vendrían a ser los fines y los objetivos". Este mismo autor expresa que existen sistemas educativos que tienen muy claros los fines y los objetivos; pero si el bus es un modelo anticuado, por muy buena que sea la carretera, a media cuadra se va a parar el bus. Por el contrario, si el sistema educativo, es decir,

la carretera está en malas condiciones, o sea que no tiene claros los fines y los objetivos, se puede tener un bus último modelo, pero también se arruinaría a los diez minutos de andar.

3.3.2. ELEMENTOS GENERADORES.

Entre los elementos generadores se encuentra el contexto sociocultural y los actores sociales, los que incluyen alumnos, docentes, padres de familia y otros miembros de la comunidad. Esta clasificación permite determinar el doble papel que juegan en el currículo los alumnos y el contexto sociocultural, ya que fueron abordados como fuente curricular en el primer capítulo de este trabajo y ahora son abordados como elementos generadores del currículo.

3.3.2.1. ACTORES SOCIALES

Los actores sociales son portadores de cultura; entre estos actores se tiene el alumno, el docente, los padres de familia y los demás miembros de la comunidad. Los alumnos y el docente son actores directos en el currículo puesto que a su alrededor gravitan las experiencias de enseñanza y de aprendizaje. Los padres de familia y los otros miembros de la comunidad son actores indirectos, los que colaboran de manera indirecta en el proceso educativo.

Sperb (1973:35), afirma que "hay otras instituciones sociales que participan en la formación de los miembros de la sociedad; la iglesia, los grupos juveniles, las asociaciones recreativas, los medios de comunicación tales como la imprenta, la radio, la televisión y el cine, todos participan en la socialización del niño y del adolescente". La escuela, con la participación de todos estos actores sociales, le permiten al educando aprender a desenvolverse de acuerdo a moldes establecidos por los demás grupos sociales.

Los actores sociales, dependiendo de su relación con los demás elementos curriculares, presentan actitudes diferentes; el docente algunas veces presenta un papel directivo, dueño y señor del conocimiento; puede también asumir ser conductor, preocupado por la tecnología como medio para transmitir contenidos; o puede actuar como guía y facilitador; investigador de los intereses y las necesidades de los alumnos. El alumno, puede ser un individuo activo,

dinámico, participativo; puede también asumir una actitud como procesador de información, a partir de estímulos externos que se le presentan; o puede ser un individuo pasivo, que aprende escuchando y leyendo; también puede ser crítico, creador, comprometido y dinámico. Los miembros de la comunidad, en los diseños curriculares tradicionales, no se les ha dado participación; sin embargo, en los diseños curriculares actuales, se valoriza la cultura cotidiana como un componente fundamental del currículo y esto ha dado lugar a que los actores sociales, junto con el medio socio-cultural sean incorporados en dichos diseños.

3.3.2.2. EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL

El segundo elemento generador es el contexto sociocultural, el cuál constituye el entorno social inmediato en que está inmerso el alumno, como sujeto de las experiencias de aprendizaje. Bolaños y Bogantes (1998:42) expresan que "Este entorno aporta el material cultural necesario para que el currículo responda a las necesidades, intereses y expectativas del grupo social al cual pertenece el alumno". Es decir, que la institución escolar, además de recibir los aportes de parte la comunidad los que le permiten enriquecer el currículo, debe a su vez aprovechar su papel como institución social y ayudar en el fortalecimiento de los valores culturales de la comunidad.

Este proceso de reciprocidad hacia la comunidad desde las instituciones educativas se puede lograr a través de proyectos de extensión, en los que las instituciones educativas se proyectan hacia la comunidad, realizando acciones sociales, basadas en investigaciones sistemáticas, a través de la detección de necesidades de la comunidad. Estas acciones de proyección curricular se pueden concretar en campañas de divulgación cultural, reuniones con los miembros de la comunidad, exposiciones, etc.

Tyler (1973:27), es de la opinión de que existen diferentes y variadas formas de obtener información referente a las actividades, problemas y necesidades del contexto sociocultural, que a veces resulta abrumador, "observaciones de conducta, análisis de periódicos, de artículos de revistas, de estudios de la comunidad, de exámenes psicológicos, etc.". Debido a la variedad de factores que existen en el contexto sociocultural, es posible inferir diferentes tipos de análisis y desde muy variados y diversos enfoques.

3.3.3. ELEMENTOS REGULADORES.

Bolaños y Bogantes (1998:40), exponen que entre los elementos reguladores "se incluyen aquellos que norman el proceso curricular, de acuerdo con la política educacional vigente; entre ellos se tienen: los objetivos, los contenidos, los que son regulados en los planes y programas de estudio; la evaluación, la cual es normada por los reglamentos vigentes". Estos elementos reguladores, dependiendo de su interrelación con los demás elementos curriculares y de la orientación teórica asumida por los diseñadores del currículo, se presentan en formas variadas. Los objetivos como elemento regulador pueden presentarse orientados hacia el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo que le ayuden al educando a incorporarse en el proceso de transformación social, o pueden presentarse orientados a enfatizar el logro de conocimientos provenientes de la cultura sistematizada; también pueden presentarse planteados en términos de habilidades y destrezas. Los contenidos se presentan condicionados por los objetivos anteriormente planteados y pueden ser presentados dando primacía a las teorías, datos, informaciones, provenientes de la cultura sistematizada; otras veces los contenidos le dan prioridad a las actitudes, valores, destrezas y habilidades; también los contenidos pueden resultar de un proceso de reflexión provenientes de la cultura cotidiana. La evaluación por su parte, puede presentarse priorizando el proceso de medición y evaluación sumativa o puede presentarse enfatizando la evaluación formativa, la auto y la co-evaluación.

3.3.3.1. LOS OBJETIVOS

Bolaños y Bogantes (1998:42), expresan que "el primer elemento regulador son los objetivos, como elementos del currículo en el nivel más específico: el de aula. En esta perspectiva, constituyen en realidad el resultado que se espera alcanzar mediante la vivencia de las experiencias de aprendizaje". Estos objetivos de aula deben plantearse sin perder de vista los objetivos que han sido planteados a nivel macro en los elementos orientadores del currículo, es decir en los fines y objetivos de la educación. Deben ser planteados de tal forma que permitan el desenvolvimiento integral de los alumnos. El alumno debe ejercitar sus posibilidades motoras,

mediante el movimiento y el empleo de éstas en diferentes actividades, para desarrollar mejor sus potencialidades físicas; el incremento de sus actitudes, valores, intereses, expectativas; de igual forma debe enriquecer el aspecto intelectual para desarrollar todas las posibilidades en cuanto a los procesos de aprendizaje, de tal manera que pueda asumir, reconstruir y construir el conocimiento mediante la observación, el análisis, la síntesis, etc. Hacia el fortalecimiento de estas tres áreas deben tender los objetivos que se planteen para desarrollar en el nivel escolar. Por otra parte, los docentes deben analizar las posibilidades de plantear objetivos variados, que puedan abarcar las diferencias individuales en los educandos.

Taba (1962:279), utiliza el término traslación para referirse a que los objetivos generales deben ser trasladados a otros objetivos más específicos, "empleamos el término traslación para acentuar el hecho de que éstos objetivos más específicos deben relacionarse claramente con los objetivos generales". Es decir, que se debe hacer una adaptación desde lo general hacia lo más específico, dependiendo de las necesidades del grupo hacia el cuál va dirigida la acción educativa.

Tyler (1973:232), plantea con respecto a la formulación de objetivos que "en general es posible deducir dos tipos de sugerencias: 1) listas relativas a las funciones más amplias que una asignatura en particular pueda cumplir, y 2) el que se relaciona con los aportes de la asignatura a otras funciones importantes que no son, primordialmente, patrimonio de aquella". Un ejemplo de ésta situación se puede observar en el estudio de alguna lengua extranjera, cuya principal función es el aprender otro idioma, pero unida a esta función existen otras como el logro de una comunicación efectiva con personas que hablen esa lengua, y otra gran gama de aprendizajes que van aparejadas en el estudio de una lengua extranjera.

3.3.3.2. LOS CONTENIDOS

El segundo elemento regulador son los contenidos, clasificados en conceptuales, procedimentales y actitudinales. En este elemento regulador se deben considerar dos aspectos muy diferentes: la selección de los contenidos educativos y la organización de los mismos.

Torres Santomé (1996:132), es de la opinión que la educación pretende facilitar a los estudiantes una reconstrucción reflexiva y crítica de la realidad; tomando como punto de partida las teorías, conceptos, costumbres, etc., que existen en la comunidad y a las que se debe facilitar el acceso. "En esta labor de personas críticas, activas y solidarias y de ayuda en la reconstrucción de la realidad es imprescindible prestar una atención prioritaria a los contenidos culturales". Es decir, que se deben incorporar contenidos tanto de la cultura sistematizada como de la cultura cotidiana; la cultura sistematizada aporta conocimientos propios de las diferentes disciplinas, que tienen carácter universal, por ser asumidos por los académicos y científicos como material que debe ser incorporado en la formación del individuo; éstos se incluyen generalmente en los programas de estudio. La cultura cotidiana provee contenidos relativos a diferentes formas en que el ser humano enfrenta su vida diaria, de acuerdo con el grupo social al que pertenece. De no realizarse esta incorporación del estudiante a la cultura cotidiana, se corre el riesgo de descontextualizar al alumno, lo que impedirá alcanzar el propósito de la educación que es incorporar al estudiante en su medio con éxito. Por otro lado, también debe señalarse la importancia de incorporar como contenidos, las habilidades, las destrezas y los valores.

Sacristán (1998:360), brinda su aporte respecto a los contenidos al expresar que "dada la amplitud del capital cultural disponible, resulta difícil pensar en la comunicación cultural natural entre generaciones sin elaboraciones cuidadosas de la transmisión de esos contenidos"; es decir, que la forma de presentar y organizar los contenidos es de mucha importancia en los diseños curriculares, la que debe hacerse desde una perspectiva integradora, que permita establecer nexos entre los contenidos provenientes de las diversas asignaturas y entre el ambiente escolar con la cultura cotidiana, de manera que todo lo que el alumno experimente, bajo la influencia escolar, debe ser planeado, coherente y coordinado, para evitar caer en situaciones que perturben la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.3.3.3. LA EVALUACIÓN

El tercer elemento regulador es la evaluación, al respecto Taba (1962:28), argumenta que "se impone hacer planes para la evaluación. ¿Cómo se evaluará la realidad del aprendizaje para tener la seguridad de que los fines de la educación están siendo alcanzados?". Un aspecto muy

importante a tomar en cuenta es que con este término se puede abarcar una gran cantidad de procesos, a saber: se pueden evaluar los objetivos y sus alcances, los docentes, los estudiantes, los recursos, etc. En la actualidad se habla de evaluación sumativa, evaluación formativa, autoevaluación, coevaluación, evaluación externa e interna. También la evaluación puede ser hecha por diversos actores: los docentes, los alumnos, los padres de familia, la administración; en comparación con los diseños curriculares tradicionales que limitaban la evaluación a enfatizar el proceso de medición y evaluación sumativa, abarcando únicamente el aprendizaje memorístico de los alumnos, lo cual constituía una concepción muy limitada de evaluación.

La evaluación, constituye el proceso mediante el cual se puede percibir el logro de los objetivos propuestos y, por tanto, los avances que muestran los alumnos debido a las experiencias de aprendizaje que han vivido. Esto significa que la evaluación debe convertirse también en una experiencia de aprendizaje, en la que el alumno y los otros puedan percibir los logros alcanzados.

Tyler (1973:113), planteaba que el propósito fundamental de la evaluación "consiste en comprobar en qué medida los objetivos educacionales realmente se cumplen". Esto implicaba que los objetivos educacionales deberían estar planteados de forma correcta, porque se tenía que medir hasta qué punto los mismos habían logrado los efectos previstos, tomando en cuenta las múltiples diferencias individuales entre los estudiantes, los ambientes escolares y la capacidad del docente para lograr lo planificado. Este método entendía la evaluación como un proceso terminal, refiriéndose al producto o al rendimiento como único criterio; sin embargo, tuvo bastante influencia durante muchos años entre los diseñadores de currículo. Posteriormente se abrieron los horizontes en el estudio del currículo, apareciendo concepciones más complejas de evaluación del aprendizaje, en los que la evaluación ya no se limitaba al logro de los objetivos, al proceso de medición sumativa; sino que se considera que los resultados de la evaluación vienen determinados por múltiples factores entre los que se deben considerar, participación en clase, hábitos de trabajo, independencia, conducta en clase, etc. Esto ha dado lugar al surgimiento de otros tipos de evaluación formativa, en la que se evalúa tanto el proceso como el producto, en la que se evalúan tanto el conocimiento, como las habilidades y destrezas, las actitudes y valores.

La evaluación, al igual que los demás elementos del currículo, se presenta de diversas formas, dependiendo de la interrelación con los demás elementos curriculares y también dependiendo de la acción teórica asumida por los diseñadores de currículo. Algunas veces se presenta enfatizando el proceso de medición y evaluación sumativa, otras veces se presenta priorizando la evaluación formativa, la autoevaluación y la co-evaluación. Es necesario destacar la diferencia entre evaluación curricular y evaluación del aprendizaje. La evaluación curricular se hace a nivel macro, en la que intervienen todos los componentes curriculares, mientras que la evaluación del aprendizaje es la que se practica a nivel de aula; ésta última es la considerada como un elemento regulador del currículo.

3.3.4. ELEMENTOS ACTIVADORES O METÓDICOS.

3.3.4.1. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE

El primer elemento activador o metódico lo constituyen las experiencias de aprendizaje, al respecto Tyler (1973:65), sostiene que "la expresión experiencias de aprendizaje no se identifica con el contenido del curso ni con las actividades de desarrollo del profesor, sino que se refiere a la interacción que se establece entre el estudiante y las condiciones externas del medio ambiente ante las cuales éste reacciona". En este sentido no se debe menospreciar la intervención del docente, pues él es el encargado de proveer a los alumnos las experiencias de aprendizaje que presenten varias facetas, de manera que se puedan suscitar distintas experiencias múltiples y de forma que sean estimulados cada uno de los estudiantes en particular. Este papel clave del docente se presenta bien expresado por Díaz Barriga y Hernández Rojas (1999:11) quienes plantean que "la calidad del aprendizaje depende en gran medida de la habilidad del docente para adaptar su demostración y su descripción a las necesidades cambiantes del alumno". Es decir, que el aprendizaje en el alumno se producirá de manera satisfactoria si se involucra al alumno en experiencias de aprendizaje intencionales, planificadas y sistemáticas. Es el docente, en su rol activo, dinámico, el encargado de propiciar dichas experiencias de aprendizaje en los educandos.

Para Sperb (1973:96), "la selección de experiencias de aprendizaje significa planificar el encuentro del alumno con el contenido del currículo". Esta selección por parte de los diseñadores

de currículo se hará de acuerdo a la orientación teórica hacia la que están orientados dichos diseños curriculares. Todas éstas experiencias de aprendizaje deben estar fundamentadas en los conocimientos que ya existen sobre la naturaleza humana y del proceso de aprendizaje, procurando crear situaciones óptimas para que se produzca la adquisición de conocimientos.

Mediante este elemento activador o metódico, el alumno participa en actividades que le permiten adquirir experiencias de aprendizaje. Coll y Sole (1989:1) sostienen al respecto "se entiende que un aprendizaje es funcional cuando la persona que lo ha realizado puede utilizarlo efectivamente en una situación concreta para resolver un problema determinado", es decir, el alumno interactúa con otros sujetos y con el medio escolar, en este contacto, recibe múltiples estímulos de diferente naturaleza ante los cuales reacciona de diferentes formas, produciéndose así diferentes experiencias de aprendizaje, cuando estas acciones han sido programadas desde la perspectiva del proceso enseñanza-aprendizaje.

Otro aspecto muy importante a considerar es que las experiencias de aprendizaje son proveedoras de conocimientos y habilidades sobre los temas relacionados al tema principal, y adoptar actitudes positivas o negativas hacia el tema; es decir, cada experiencia de aprendizaje puede actuar como efecto multiplicador, al proveer en los educandos variados tipos de resultados educativos.

3.3.4.2. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Un segundo elemento activador o metódico lo constituyen las estrategias metodológicas para el aprendizaje. La persona encargada de ejecutar las diferentes estrategias metodológicas es el docente, como bien lo ilustra Sacristán (1998:197) al afirmar que "resulta evidente que en el profesor recaen no sólo determinaciones que respetar provenientes del conocimiento o de los componentes diversos que se manifiestan en el currículo, sino que tiene obligaciones respecto de sus propios alumnos, del medio social concreto en el que viven", es decir, es el docente el encargado de analizar los significados de la cultura que deberá estimular para sus alumnos. De la conciencia y la ética del docente, depende la existencia de acciones efectivas que promuevan en los alumnos, vivencias de experiencias de aprendizaje.

Cuando las experiencias de aprendizaje son organizadas con base en el proceso de enseñanza aprendizaje, se forman los métodos y estrategias metodológicas; al respecto, Sperb (1973:97) plantea que "la organización de las experiencias que conduzcan al aprendizaje, significa el método de enseñanza, la secuencia que hay en el proceso que se sigue para ofrecer las experiencias adecuadas". Dependiendo del enfoque que utilicen los diseñadores de currículo, se pueden implementar estrategias metodológicas tradicionales como la lectura, el estudio, la repetición; los cuales no le exigen gran esfuerzo a la memoria del alumno. De igual forma, se pueden implementar metodologías más activas, participativas, que persigan el desarrollo integral del educando, en su aspecto conceptual, procedimental y actitudinal.

Con respecto al método de enseñanza, Ayerbe (1999:129), sostiene que "el método de enseñanza es el conjunto de momentos y técnicas lógicamente coordinadas para dirigir al alumno hacia el aprendizaje según objetivos. El método da sentido de unidad a todos los pasos de la enseñanza y del aprendizaje". Es decir, el docente, a través del método debidamente planificado, estructurado de forma sistemática, conducirá al alumno hacia el ejercicio de actividades diversas, como la síntesis, análisis, reflexión, correlación, reflexión, crítica, juicio, indagación, etc. , actividades que conducen al desarrollo integral del educando. Esto es, son un grupo de acciones que se integran para promover en el alumno la vivencia de experiencias de aprendizaje. En otras palabras, deben tender a estimular las habilidades y destrezas de pensamiento. Esto porque se aspira a formar individuos autónomos, capaces de auto-formarse y auto-informarse, mediante la investigación, el trabajo en equipo, etc.

3.3.5. ELEMENTOS MULTIMEDIA.

3.3.5.1. LOS RECURSOS

Un primer elemento multimedia lo comprenden los recursos, Torres Santomé (1989a:168), comenta al respecto "la mayor o menor posibilidad de contrastar las informaciones que se les ofrecen a los estudiantes, la posibilidad de conectar las experiencias extra escolares con las escolares, la diversidad de tareas a realizar por los estudiantes y el profesorado, etc., están

implícitas en los recursos que en el aula se manejan". Es decir, que los docentes al utilizar los recursos y equipos, deberán tratar de obtener el mejor provecho de ellos y adecuarlos a las características de la institución educativa y de los estudiantes, sin olvidar que dichos recursos no son valiosos en sí mismos sino como medios para estimular el desarrollo de experiencias de aprendizaje, medios para estimular el desarrollo de habilidades, destrezas, etc., en el alumno.

La escuela tradicional está tan arraigada que, aún con la incorporación de modernos recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza aprendizaje, todavía es predominante en las aulas de clase el uso de la pizarra, la tiza, el marcador, los carteles y especialmente, el libro de texto. Este último, utilizado como recurso didáctico condiciona las actividades educativas que se desarrollan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que establecen los contenidos, la secuenciación de las clases, la forma de evaluación, limitando de esta forma dicho proceso. Surge entonces, la necesidad de implementar el uso de nuevos recursos didácticos, que promuevan una enseñanza más activa, que aprovechen las ventajas del trabajo en grupo y cooperativo, que promuevan la investigación en el aula. Al respecto Sacristán (1998:179) opina que "Existen medios escritos, gráficos, audiovisuales, etc., que el profesor puede aprovechar puntualmente en una determinada estrategia de enseñanza que él estructura". Es decir, que han ido surgiendo nuevos recursos educativos, pero los docentes se resisten al cambio, se resisten a ir dejando los medios didácticos tradicionales e irlos reemplazando con los nuevos.

3.3.5.2. EL AMBIENTE ESCOLAR

Un segundo elemento multimedia lo constituye el ambiente escolar, entendido como el escenario en el que desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este ambiente escolar debe estar en estrecha relación con el ambiente que rodea al alumno cuando está fuera de la escuela, como bien lo ilustra Sperb (1973:67) "es el ambiente escolar que invade la comunidad y ésta penetra a través de los muros de la escuela". Es decir, que el ambiente escolar debe tener un ritmo evolutivo de manera que el alumno se pueda adaptar al ambiente local, nacional e internacional. En realidad, se trata de que los alumnos y el maestro interactúen en un ambiente de libertad, consideración, alegría, respeto, etc. Se pretende propiciar un ambiente realmente

democrático, en el que los alumnos puedan ejercitar los principios de solidaridad, libertad de expresión, etc.

En el ambiente escolar, el alumno entra en contacto con los productos más elaborados del arte, la ciencia, la técnica; es decir, recibe una cultura académica. Entrar en contacto significa que el alumno incorpora actitudinalmente esa cultura académica y al hacerlo, le da seguimiento al proceso de socialización y educación iniciado originalmente en su hogar. Este proceso es fundamental para considerar al individuo como parte de la comunidad humana, es decir, éste es un proceso de socialización que está altamente determinado por la cultura en la que el individuo nace, sumados a los procesos educativos en los que se ve involucrado dentro del ambiente escolar.

Por otra parte, no se debe olvidar que junto a la práctica pedagógica de los docentes, coexisten otro tipo de prácticas como: prácticas políticas, administrativas e institucionales. Todas éstas prácticas, interrelacionadas entre sí, son las que determinan el desarrollo del currículo, como bien nos lo explica Sacristán (1998:166), "los aprendizajes que realizan los alumnos en ambientes escolares no ocurren en el vacío, sino que están institucionalmente condicionados por las funciones que la escuela, como tal institución, debe cumplir con los individuos que la frecuentan". Mediante la interrelación de estos componentes, se verán realizados diferentes procesos, se tomarán diversas decisiones, se observarán diferentes resultados, etc.

En resumen, el ambiente escolar es parte importante de la estrategia para preparar a sujetos activos, críticos, solidarios y democráticos que necesita el país. Esta misión tendrá éxito en la medida que los ambientes escolares se conviertan en espacios en donde el educando pueda desarrollar todas las habilidades, actitudes y destrezas necesarias para poder participar como elemento positivo y activo en nuestras sociedades.

3.4. CLASIFICACIÓN DE MODELOS CURRICULARES DEPENDIENDO DEL OBJETO SOBRE EL CUÁL SE ELABORA

Existen diferentes clasificaciones de modelos curriculares, dependiendo de los intereses y de los enfoques que utilicen los diversos autores. Díaz Barriga (1987:18), expone al respecto "cada teórico del currículo intenta expresar su aporte al campo, al plantear un paso más o menos novedoso o diferente. Esta situación genera una cierta confusión que llega a sostener la existencia de diversos modelos curriculares". Marta Cassarini (1999:117), presenta la siguiente clasificación de modelos de diseño curricular: modelo por objetivos conductuales, modelo de proceso y modelo de investigación.

3.4.1. LOS MODELOS POR OBJETIVOS

Dada la polémica que el modelo por objetivos conductuales ha suscitado en las últimas décadas, es preciso un análisis de éste a fin de ponderar sus puntos fuertes y débiles en función de las finalidades educativas que se persiguen, de las características institucionales y de la participación de los maestros dentro de la organización administrativo-académica del currículo. Cassarini (1999:120) plantea que "uno de los aspectos que le dan fuerza al modelo consiste en subrayar, respecto a algunos tipos de aprendizaje, que la claridad sobre los objetivos iniciales ayuda a mejorar la práctica; sin embargo, la sola clasificación de los fines no asegura el perfeccionamiento y calidad del desarrollo del currículo y de la práctica de la enseñanza, pues, entre otros, un requisito para elevar la calidad de la enseñanza es el análisis y la crítica del modelo sobre su propia práctica, a partir de la cuál establece criterios respecto a la misma; sin dicha reflexión, los objetivos más claros se opacan". Una crítica a este modelo es que ofrece el mismo tipo de diseño para todos los tipos de enseñanza y las decisiones tomadas por los docentes rara vez se derivan de la investigación. Por otra parte, dado que los objetivos específicos se derivan de otros objetivos más generales, éstos objetivos son influenciados por los grupos de poder dominantes y la práctica educativa es condicionada por los contextos socioculturales. De ahí que la organización del conocimiento académico es portador y distribuidor de prioridades sociales, por lo que los contenidos y las formas de enseñanza son complementarios. Todo esto explica en parte, porqué, a pesar de las nuevas especificaciones técnicas, los nuevos currículos siempre tienden a parecerse a los anteriores.

El modelo por objetivos ha tenido un notable predominio en los diseños curriculares de las últimas décadas y se ha desarrollado a través de grandes autores del currículo como Ralph Tyler, Hilda Taba, Maurice Johnson, entre otros. Un aspecto muy relevante en el modelo por objetivos consiste en redactar un objetivo en los términos más específicos posibles, a fin de que se sepa con certeza en qué momento lo alcanza el educando, al respecto Nelson (1994:19), expresa que "La comprobación del aprendizaje es consecuencia lógica de la redacción de un objetivo, ya que el objetivo específico se convierte en la base de tal comprobación". En este modelo, el aprendizaje está en función de la consecuencia ambiental de ciertas conductas y no es el resultado del desarrollo interno del educando, lo que transforma al proceso educativo en un acto mecánico, en el que el estudiante no es más que un objeto pasivo, receptor de conocimientos. Estos conocimientos son presentados al alumno en forma acabada y el alumno solo aplica un aprendizaje receptivo y poco significativo; es decir, el alumno sustituye sus propios razonamientos por otros razonamientos ajenos, producidos por otros sujetos. El maestro por su parte, es dueño y señor del conocimiento y presenta un predominio de metodología expositiva.

3.4.2. EL MODELO DE PROCESO

Cassarini (1999:123), plantea que el modelo de proceso es una respuesta al modelo por objetivos, puesto que este modelo "pretende flexibilizar el diseño de aquél tomando en cuenta las determinantes importantes de la naturaleza del conocimiento y del proceso de socialización en la escuela (currículo oculto), así como las características del proceso de aprendizaje de los alumnos (grupal o individual)". Este es un modelo flexible en el que no desaparecen los objetivos, sino que lo que se hace es sustituir los objetivos conductuales en términos de conductas observables y se opta por objetivos heurísticos, objetivos expresivos, los que describen más una situación de aprendizaje, objetivos que identifican actividades en las que estará sumergido el educando o en problemas que el alumno deberá resolver.

El papel del docente presenta a un profesional que debe tomar decisiones antes, durante y después del proceso de enseñanza aprendizaje. Es un modelo que exige mucho del maestro, ya que requiere una ardua labor tanto en el diseño como en el desarrollo del currículo, razón por la

cual el docente deberá tener un dominio de contenido, comprensión, conocimientos didácticos, etc. El alumno por su parte, debe, mediante procesos intelectuales, asimilar el contenido y organizarlo significativamente en su estructura cognitiva. En este modelo adquieren relevancia tanto los contenidos como fuente proveedora de finalidades como también las actividades de aprendizaje en los educandos.

Rué (1996:7), brinda su aporte respecto a este modelo al comentar que "el modelo de proceso recuerda que el desarrollo curricular es una práctica social". Es decir, que existe una relación de cooperación entre los diferentes agentes, padres de familia, alumnos, docentes, etc., en un marco de aceptación democrática de las normas, los recursos y los criterios de actuación.

3.4.3. MODELO DE INVESTIGACIÓN

Presentar algunas características de un modelo de diseño centrado en la investigación ayudará a que el estudioso del diseño del currículo visualice esta perspectiva de abordaje del currículo. Cassarini (1999:130), plantea al respecto que "el diseñador es percibido como un investigador; por lo mismo, el currículum que se elabora es evaluado por su capacidad para hacer progresar el conocimiento del investigador en aquella área del saber donde se ha planeado. El currículo está pensado más en términos hipotéticos que en producto acabado; debe permitir más la exploración y comprobación que la aplicación como un producto terminado. El currículo se plantea desde una perspectiva evolutiva, como la investigación de problemas a solucionar, más que como un planteamiento de respuestas que nunca han sido estudiadas ni experimentadas. El currículum debe recoger las variables contextuales de la escuela y su ambiente, la participación del profesor es fundamental como base para el mejoramiento de la enseñanza. No es suficiente que los maestros sean estudiosos, ellos deben estudiar su enseñanza".

En el modelo de investigación, el desarrollo curricular se transforma en una contínua investigación, de la que emanan descubrimientos que van enriqueciendo el currículo, pues surgen constantemente nuevas propuestas curriculares. Debido a que el currículo busca más la exploración y la explicación, que un producto terminado, el currículo tendrá entonces las

características de cualquier proyecto de investigación, que plantea problemas, dificultades, incertidumbre, revisiones, etc. El componente investigativo está presente en todo momento, en donde el docente enseña mediante la solución de problemas. La investigación permite por otra parte poder relacionar la teoría con la práctica, ya que el estudiante, mediante la investigación, logra integrar conceptos, sistematizar información, lograr resultados, sacar conclusiones, en fin, lograr aprendizajes significativos.

El papel del docente en el modelo de investigación es aún más comprometido que en las dos modelos anteriores, porque se pretende que el maestro desarrolle un triple rol: de investigador, de enseñante y de evaluador del currículo.

3.5. CLASIFICACIÓN DE MODELOS CURRICULARES DEPENDIENDO DE CÓMO ESTÁN ORGANIZADOS LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO

Es importante destacar que existen muchos modelos de planificación curricular, así como muchas clasificaciones de los mismos. Debido a esta situación, se presenta el hecho de que pueden coexistir diferentes modelos en el mismo espacio y tiempo, dependiendo del enfoque curricular del que se deriven dichos modelos. Por otra parte, es casi imposible que en los diseños curriculares se presente un modelo curricular en forma pura, sin elementos o características de otros modelos curriculares.

Bolaños y Bogantes (1998:95), presentan la siguiente clasificación de modelos curriculares, de acuerdo con las formas de relación que se dan entre los elementos del currículo: Modelos Lineales, Modelos Sistémicos y Modelos Integradores.

3.5.1. MODELOS LINEALES.

Este modelo, como su nombre lo indica, presenta un diseño curricular con una clara tendencia lineal, en la que el elemento anterior le sirve de base al que le sigue, además que lo

condiciona, como nos dicen Bolaños y Bogantes (1998:95), "estos modelos se caracterizan por establecer una relación lineal de reacción en cadena de elemento a elemento del currículo. Así por ejemplo, en ellos se pueden plantear los objetivos como elementos de los que se derivan una serie de contenidos que condicionan determinadas estrategias metodológicas, etc.". Un ejemplo de este modelo es el presentado por Tyler en el que cada elemento curricular se presenta en una clara tendencia lineal. Las fuentes curriculares dan lugar a los objetivos sugeridos; estos aportes provenientes de las fuentes curriculares son sistematizados por un filtro de filosofía y sicología; lo que da como resultado los objetivos definidos; éstos a su vez condicionan las actividades de aprendizaje, las que condicionan la organización de las mismas y al final de esta tendencia lineal se encuentra la evaluación de las experiencias.

Estos modelos se caracterizan porque presentan el conocimiento fragmentado, lo que provoca en los educandos que no reciban una formación integral sino más bien reduccionista. Por otra parte, este modelo presenta un currículum estático, inflexible, no sujeto a cambios, en donde los contenidos programáticos ya están predeterminados y son inalterables. Los objetivos por su parte, son formulados como mecanismos de control de proceso, de la misma forma, las programaciones de aula son secuenciales y predeterminadas Con respecto a la evaluación, prevalece la evaluación sumativa, preocupada más que todo por los resultados. El papel del docente es el de una metodología tradicional y el alumno recibe la información en forma ya terminada, sin necesidad de hacer ningún tipo de razonamiento, porque esos razonamientos ya fueron hechos por otras personas. El alumno no cuestiona ni hace críticas porque se acepta que lo que el maestro dice es lo correcto.

3.5.2. MODELOS SISTÉMICOS.

Según Bolaños y Bogantes (1998:97), en estos modelos se plantea el currículo como "subsistema de sistemas englobantes tales como el sistema social en que este se desenvuelve. En ellos se asume el proceso curricular desde la totalidad hacia las partes y en sus relaciones con otros sistemas. Esto hace que el currículo se enmarque en el macro-sistema socio-histórico cultural y asuma su sentido en tanto llene las intencionalidades sociales". En este modelo el currículum es enmarcado en subsistemas, los cuales dependen de otro subsistema mayor. Estos

subsistemas se ven alimentados desde las fuentes del currículo, representadas por la sociedad, el patrimonio cultural y las necesidades de los alumnos. Se hace luego una selección de objetivos tentativos y mediante un diagnóstico, se logran obtener los objetivos definitivos, realizándose entonces el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la relación maestro-alumno. En este modelo las evaluaciones no son necesariamente numéricas, ya que el proceso presenta una retroalimentación lo que indica que la evaluación es formativa. Los contenidos curriculares se abordan desde su relación con los demás componentes curriculares dentro de su propio subsistema y en relación con otros subsistemas, dependiendo desde al macro sistema original.

Bolaños y Bogantes (1998:97) expresan que "un ejemplo de este modelo es el presentado por Viola Soto, en el cual el currículo se ve alimentado por la sociedad, el patrimonio cultural y las necesidades del educando; esto conduce a la selección de objetivos tentativos, los que apoyados en un diagnóstico dan como resultado los objetivos definidos. Los objetivos están en estrecha relación con el proceso enseñanza-aprendizaje y con la relación educador-educando. Este modelo enfatiza en la evaluación formativa".

3.5 3. MODELOS INTEGRADORES.

En este modelo, los elementos del currículo se visualizan en sus mutuas relaciones, que se conciben como un proceso permanente de interacción. Bolaños y Bogantes (1998:98), plantean que "en ellos los elementos del currículo entran en una real comunicación que genera un ciclo dentro del planeamiento del currículo. Así por ejemplo, los objetivos condicionan el contenido y las estrategias metodológicas a la vez que éstas condicionan los recursos y el ambiente, los cuales deben proveer el material necesario para alcanzar los objetivos, etc.". En este modelo los contenidos curriculares son dinámicos, vinculados con la realidad a través de la interrelación de los mismos con los demás elementos cuniculares. No se observa fragmentación o aislamiento en ningún componente del diseño curricular. Esto trae como consecuencia que el currículum no resulte estático, sino más bien activo, dinámico, tampoco es un currículo predeterminado. Los elementos del currículo presentan una mutua interrelación en red en donde cada elemento es influenciado por otros y él a su vez ejerce influencia sobre otros, generándose así un dinámico ciclo integrador.

Bolaños y Bogantes (1998:98) exponen que “Un ejemplo de este modelo es el presentado por Mario Leyton en el que se observan todos los elementos curriculares en sus mutuas relaciones; por ejemplo, los objetivos se observan en su relación con la selección de contenidos, con la organización de los mismos, así como también con las experiencias de aprendizaje y con todas las demás actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje”.

3.6. CLASIFICACIÓN DE MODELOS CURRICULARES DEPENDIENDO DONDE ESTÁ CENTRADA LA ACCIÓN PEDAGÓGICA

Ruiz Ruiz (1996:126), presenta una clasificación de modelos curriculares, dependiendo donde está centrada la acción pedagógica: Modelos Tecnológicos, Modelos Deliberativos y Modelos Críticos.

3.6.1. MODELOS TECNOLOGICOS. CENTRADOS EN LOS COMPONENTES DEL CURRÍCULO

3.6.1.1. MODELO CLÁSICO DE TYLER

Pese a que este autor, Ralph Tyler, presentó su propuesta curricular hace más de medio siglo, ésta es una de las más completas dentro de los diseños curriculares que se han elaborado a través de la historia, de tal manera que su modelo ha sido predominante en los diseños curriculares durante las últimas décadas del siglo pasado. En su propuesta, Tyler plantea que mediante objetivos se pueden ilustrar o describir la clase de comportamientos que se espera que logre alcanzar el estudiante, de tal forma que cuando el comportamiento sea observado, pueda ser reconocido. Ruiz Ruiz (1996:126) expresa que “Los modelos tecnológicos, son los que se centran en los componentes del currículo, podemos mencionar entre éstos el modelo de Tyler, o por objetivos, o racional, o modelo medios-fines, que fue el primero en aparecer. Es un modelo normativo y prescriptivo sobre como construir un currículo. En este modelo se definen cuatro

principios. a) ¿Qué fines desea alcanzar? (objetivos), b) seleccionar experiencias de aprendizaje c) organizar experiencias de aprendizaje d) comprobar los logros de los objetivos".

Marta Cassarini (1999:119) plantea que "Tyler en su modelo clásico por objetivos aborda cuatro problemas: 1) La discusión en torno a los fines que desea alcanzar la escuela, 2) La selección de las experiencias educativas que con mayor probabilidad puedan llevar a la consecución de esos fines, 3) La organización de las experiencias educativas, 4) La comprobación del logro de los objetivos propuestos".

Posner (1998:14), hace un análisis del modelo curricular diseñado por Tyler, y argumenta que "Tyler sugiere que, al plantear un currículo para un colegio deben responderse cuatro preguntas: ¿Qué objetivos educacionales debe tratar de alcanzar un colegio?, ¿Qué experiencias educacionales, probables de lograr estos objetivos, pueden ser proporcionadas?, ¿Cómo pueden estas experiencias organizarse en forma efectiva?, ¿Cómo se puede determinar si estos propósitos están siendo alcanzados?".

Rué (1996:5) por su parte, es de la opinión que "el modelo de desarrollo curricular dominante arranca con Tyler (1949), señalando además que sus rasgos más básicos lo han convertido en el modelo de planificación curricular de la segunda mitad del siglo XX".

La Dirección de Desarrollo Curricular de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras, C.A.(2003b:7), es de la opinión que en el modelo de Tyler "se concreta el diseño del currículo en cuatro dimensiones: objetivos, experiencias, organización y evaluación. Los objetivos son expresados en términos de conductas que guían el proceso. El acento o énfasis está puesto en los objetivos que guían y orientan todo el proceso". El Modelo de Tyler, como bien lo expresan los autores del currículo anteriormente citados, está determinado por cuatro componentes relevantes: formulación de objetivos, selección de experiencias de aprendizaje, organización de experiencias de aprendizaje y evaluación. En la formulación de objetivos, Tyler lo basa en el análisis de las tres fuentes curriculares: el alumno, sus necesidades, su vida familiar,

vida profesional; el contexto sociocultural en el que aborda la cultura y las relaciones sociales y; el contenido de las materias de estudio o áreas del saber.

En las experiencias educativas, se busca la realización de experiencias educativas que con mayor probabilidad nos lleven a la consecución de los objetivos propuestos, como lo ilustra Tyler (1960:67) "el problema de seleccionar experiencias de aprendizaje consiste en determinar las etapas de experiencias que cuenten con mayores probabilidades de fructificar en objetivos educacionales dados". En lo referente a la organización de las experiencias de aprendizaje, se pretende que esas experiencias y actividades deben ordenarse en unidades, cursos y programas; al respecto, Tyler (1960:68) comenta "para que las actividades produzcan un efecto positivo, deben organizarse de manera que se refuercen mutuamente". Es decir, que las actividades deben estar debidamente correlacionadas para poder obtener programas de enseñanza positivos; si por el contrario, las actividades resultan contradictorias, es posible que se anulen entre ellas o que el alumno reciba información con conceptos fragmentados, los que nunca podría utilizar en su vida cotidiana de manera eficaz.

Con respecto al componente de la evaluación, Tyler (1960:70) se refiere a la evaluación de resultados, es decir, en qué medida el currículum y la enseñanza satisfacen los objetivos formulados. Lo que se busca es el logro de los objetivos propuestos. "Se espera que los objetivos educacionales deben estar lo más claros posible e incluso deben enumerar las situaciones que ofrezcan la oportunidad de expresar la conducta deseada. Se pretende además, la elaboración de instrumentos que proporcionen resultados lo más objetivamente posible", es decir, si existen dos individuos ante la misma situación, con capacidades similares, los resultados obtenidos en la evaluación no deben variar con respecto a ambos individuos, por lo que sería necesario elaborar un instrumento con más objetividad.

3.6.1.2. MODELO DE TABA

Siguiendo la misma línea de Ralph Tyler, la Dra. Hilda Taba elaboró un modelo curricular en el año 1962. La estrategia general utilizada en su modelo ha influido significativamente en

los diseñadores de currículo de los años posteriores y, muchos principios generales e ideas para el diseño curricular han sido utilizados para fundamentar las teorías modernas de currículo.

Un importante aspecto a destacar en el modelo que diseñó Taba, es que plantea que el currículo debe derivarse desde un diagnóstico inicial de necesidades; puesto que Font Flores (2001:4) considera que Taba "acentúa la necesidad de elaborar los programas escolares, basándose en una teoría curricular que se fundamenta en las exigencias y necesidades de la sociedad y la cultura. El resultado de ese análisis realizado a través de la investigación, constituye la guía para determinar los objetivos educacionales, seleccionar los contenidos y decidir el tipo de actividades de aprendizaje que deben considerarse. Introduce así, en el sustento de la planificación curricular, la noción de diagnóstico de necesidades sociales". El diagnóstico de necesidades es un proceso mediante el cual los diseñadores del currículo determinan qué es lo que el estudiante necesita, porqué existe diversidad de intereses y necesidades entre los estudiantes, sus conocimientos, sus habilidades, sobre qué procesos mentales pueden desarrollar. Todo esto requiere de modificaciones y adaptaciones curriculares, las que no se deben hacer a ciegas, sino mediante un estudio de esas necesidades. Es decir, este proceso proporciona las bases para la consideración de valores, cultura y conocimientos apropiados en los diseños curriculares.

Puede suceder que el diagnóstico de necesidades ayude a ahondar las diferencias sociales que presentan nuestras sociedades, como lo expresa Díaz Barriga (1996:19), "en una sociedad dividida en clases, un diagnóstico de necesidades se realiza a partir de los intereses de la clase dominante, la cual impone sus valores a los otros". Por otro lado, la ausencia de un estudio o análisis del contexto de una profesión, tiende a actuar como elemento encubridor de la estructuración curricular.

También en su propuesta curricular, Taba estableció la diferencia entre fines y objetivos, Font Flores (2004:6), se refiere a este aspecto así: " Taba definió que los fines y metas son enunciados generales, son los propósitos e intenciones del currículum, pues proporcionan una orientación respecto a lo que debe destacarse en los programas educativos. Estos fines se

orientan para obtener objetivos específicos". Es decir, a los grandes objetivos de la educación en este modelo ya se les llama objetivos generales y a los objetivos de aula y de institución se les llama objetivos educacionales; como bien lo expresa Taba (1962:260), "Los objetivos a este nivel son de dos clases; los que describen los resultados generales de la escuela y los más específicos que conciernen a conductas referidas a una unidad, un tema dentro de una materia, un curso o un programa a nivel de grado".

El modelo de Taba presenta dos niveles de diseño; al respecto Font Flores (2004:6), expresa que: "Un primer nivel se refiere a las bases para la elaboración del currículo, relacionando los requerimientos de la sociedad y el individuo con la escuela; este primer nivel establece como necesario que el currículo se fundamenta en las funciones de la escuela en la sociedad y la cultura, los procesos de desarrollo y aprendizaje del alumno y la naturaleza del conocimiento. Un segundo nivel que refiere los elementos y fases para elaborar y desarrollar el currículo; este segundo nivel establece que en el desarrollo del currículo los elementos principales son el diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos, selección del contenido, organización del contenido, selección de experiencias de aprendizaje y determinación de lo que hay que evaluar y de las formas y medios para hacerlo".

También en su modelo curricular Taba rechaza el aprendizaje conductista y presenta una perspectiva cognitiva del aprendizaje, Font Flores (2004:8) se refiere al respecto, "Pone de manifiesto la imposibilidad del aprendizaje conductista, y refleja su teoría cognoscitivista", es decir que lo que se debe desarrollar en el alumno son destrezas generales para aprender; debe desarrollar las tácticas, estrategias y conocimientos prácticos que lo capaciten para adquirir nuevos contenidos, destrezas que le permitan recuperar y recolectar información, y para resolver problemas. Al respecto Taba (1962:175), expresa que "el concepto conductista del aprendizaje, es el producto de experimentos de laboratorio, que guardan poca semejanza con la situación del aprendizaje en el aula que es más compleja y, además, ocurre en un ambiente social que influye en ella". Esto significa que las teorías tradicionales de la enseñanza se han limitado a tomar al educando como un ser biológico, sin tomar en cuenta que éste es un ser social, influenciado por su propia cultura.

En conclusión, Taba en su propuesta curricular, plantea que las metas educacionales se derivan de tres fuentes curriculares: la sociedad y la cultura, el individuo y las asignaturas. Los propósitos derivados de cada una de las tres fuentes deben complementarse entre sí, aunque hay ocasiones que el énfasis o uso exclusivo de alguna de las fuentes puede producir un desequilibrio en los objetivos generales. Estos objetivos generales, constituyen una guía insuficiente para la elaboración de diseños curriculares, en lo que respecta a contenido y experiencias de aprendizaje. Se hace necesario entonces, la elaboración de objetivos más específicos a nivel de institución y a nivel de aula, siempre reflejando las intenciones de los grandes objetivos enunciados anteriormente. El modelo Curricular de Taba se puede resumir de la siguiente manera: diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos, selección y organización de contenidos, selección de actividades de aprendizaje y la evaluación.

3.6.1.3. MODELO DE JOHNSON

Maurice Jonhson, desarrolló un planteamiento curricular en 1967, de la misma línea de Tyler y Taba, pero haciendo nuevos aportes al estudio del currículo. Al respecto, Posner (1998:18) comenta que "este modelo evolucionó durante un período de diez años, desde 1967 hasta 1977. Su versión inicial, y más citada, estipuló una definición de currículo como una serie estructurada de resultados de aprendizaje esperados, y con cuidado diferenció conceptos frecuentemente confundidos. Más importante, con base en su definición de currículo, Johnson distinguió entre currículo y enseñanza. El currículo describe lo que debe ser aprendido, mientras que la enseñanza es el proceso mediante el cual se instruye a los estudiantes".

Posner (1998:18) al referirse al modelo de Johnson, expresa que "en este modelo Johnson hace algunas distinciones fundamentales, la más importante de éstas para su modelo es la distinción entre proceso y producto". Para Johnson la educación consta de diversos procesos y cada proceso genera el producto a los productos correspondientes. Por ejemplo, la fijación de metas es un proceso y las metas educativas es un resultado; el diseño curricular es un proceso y el currículo es un resultado; la planeación de la enseñanza es un proceso y los planes es un resultado, etc. Cada uno de éstos componentes del modelo de Johnson se presentan en una

marcada tendencia lineal. "Debido a que este autor hace esta diferencia entre proceso y producto, a su modelo se la ha denominado Modelo de Producción". (Posner;1998:18).

Díaz Barriga, Lule, Pacheco, Saad y Rojas (1996:30), brindan su aporte con respecto al modelo de Johnson al expresar que "en este modelo curricular, el currículo se concibe como una serie de resultados del aprendizaje, previamente estructurados e intencionales, en relación con diversas áreas de contenido. También el proceso de solución de los resultados que se esperan del aprendizaje es determinante para formular un currículo". Es decir, que en este modelo curricular el currículo es consecuencia de una serie de resultados de aprendizaje previamente estructurados en relación con diversas áreas de estudio, y el proceso de solución de lo que se espera que aprenda el alumno, es determinante para formular el currículo.

Rué (1996:5), destaca un aspecto muy importante del modelo curricular de Jonson al expresar que "Johnson estableció el procedimiento técnico (PIE), organizado alrededor de las nociones de planificación, implementación y evaluación del currículum".

La propuesta curricular de Maurice Johnson, comprende cuatro actividades principales: fijación de metas, selección y estructuración del currículo, planeación de la enseñanza y la evaluación curricular.

Los modelos tecnológicos refuerzan la concepción de retención del contenido, el cual es abstraído de su contexto y se formaliza. El alumno solo se aproxima al contenido para repetirlo y memorizarlo, no para construirlo y modificarlo. El alumno repite acríticamente la información que le es brindada por el docente, es decir, el alumno representa un rol extremadamente pasivo. Sin embargo, los modelos tecnológicos han dominado el campo del currículo durante mucho tiempo. Estos modelos son apropiados para descomponer el currículo en sus partes, metas u objetivos, selección y organización de los contenidos, experiencias de aprendizaje, evaluación. Por otra parte, todos estos modelos abordan lo referente a las fuentes del currículo y su influencia en los planteamientos de diseño curricular, abordando además, diferentes elementos curriculares,

principalmente en las experiencias de aprendizaje, los contenidos, los objetivos y la evaluación, los que se evidencias en cada uno de los modelos. El éxito de estos modelos se manifiesta cuando los docentes y estudiantes se desempeñan como se les ha dirigido y los problemas educacionales se consideran causados por insuficiencias de los estudiantes o por conductas inadecuadas del docente.

3.6.2. MODELOS DELIBERATIVOS. CENTRADOS EN LA REFLEXIÓN DEL PROFESOR

Los estudiosos del currículo, mediante su experiencia, se fueron dando cuenta que los modelos tecnológicos presentaban muchas lagunas y no llenaban todas las expectativas que ellos tenían con respecto al proceso de enseñanza, por lo que comenzaron a presentar diferentes alternativas de diseños curriculares, tratando de esta forma de orientar positivamente la actividad planificadora del currículo. Ruiz Ruiz (1996:129) presenta los modelos deliberativos clasificados de la siguiente manera: "En esta clasificación se encuentran el modelo práctico de Schwab, el modelo naturalista de Walker, modelo como proceso educativo, modelos constructivistas y modelo descriptivo-normativo de Sanders".

3.6.2.1. EL MODELO PRÁCTICO DE SCHWAB.

Ruiz Ruiz (1996:130), expresa que "El modelo práctico de Schwab, es un modelo centrado en los resultados, y considera que la función del diseño es deliberar sobre los principios guías de la acción que tiene lugar en el contexto de una particular situación". Este es un modelo curricular flexible, en el que la deliberación y el consenso son elementos primordiales. Este currículo se presenta más centrado en el aprendizaje que en la enseñanza, y se puede redefinir constantemente de acuerdo con la intervención creativa y activa de los actores involucrados en el proceso educativo.

Este mismo autor continúa refiriéndose al modelo práctico de Schwab expresando que "en esta tendencia se defiende una filosofía relacionada con la razón práctica, en el sentido de justificar las acciones a partir de los juicios e ideas morales que tienen los profesores de

actuación. Los referentes fundamentales de ésta perspectiva son los hechos reales, las situaciones, los materiales, los alumnos. El proceso que adquiere mayor importancia en la práctica es el procedimiento que el profesor utiliza a la hora de decidir sobre los problemas cotidianos. Por otra parte, la práctica diaria no permite la sistematización en el campo teórico. El campo de la práctica solamente se puede organizar a partir de la deliberación y decisiones justificadas en las clases. ” (Ruiz Ruiz;1996:130). Es decir, que mediante la práctica, los contenidos curriculares se pueden replantear para dar paso a nuevas visiones e interpretaciones.

3.6.2.2. EL MODELO NATURALISTA DE WALKER

Este es un modelo Flexible, activo, en el que adquiere gran relevancia la intervención creativa de los actores involucrados. Además, se pueden distinguir tres actividades que deben estar presentes en todo momento, estas actividades son: observación, deliberación y consenso. Respecto a este modelo Ruiz Ruiz (1996:130) afirma que “El modelo naturalista de Walker, propone un modelo naturalista de diseño, fundamentalmente descriptivo, deliberativo, que ha ido elaborando, a partir de su experiencia como observador participante en reuniones de profesores que planificaban, ya que el interés se centra en conocer como planifican y qué les preocupa”. Es decir, el currículo se presenta centrado en preguntas relevantes sobre planificación curricular. Este es un currículo que no está predeterminado, sino mas bien indeterminado y modificado en base a deliberaciones de los profesores. En las reuniones de profesores, mediante la deliberación, se pueden buscar tácticas o alternativas que permitan la solución de problemas que se puedan detectar.

Algunas críticas que se le pueden hacer al modelo naturalista de Walker, es la cultura de los docentes a trabajar en solitario y no en consenso como este modelo propone, además de que se necesitan muchas horas de deliberación conjunta para poder llegar a consensos definitivos. Por otra parte, pareciera que no es apropiado para la planificación de actividades rutinarias, actividades que no sean problemáticas, en las que no hay nada que deliberar ni consensuar.

3.6.2.3. EL MODELO COMO PROCESO EDUCATIVO

Ruiz Ruiz (1996:131) afirma que "El modelo como proceso educativo, considera al currículo como un proceso de formulación de hipótesis, de resolución de problemas que deben ser probados en la práctica". En este sentido se puede expresar que la práctica trae como consecuencia el detectar errores, hacer críticas, ratificaciones y rectificaciones, así como la resolución de situaciones no previstas. Desde este modelo, se rechaza la idea de someter los contenidos educativos así como las actividades de aprendizaje a una especificación de resultados a través de los objetivos educativos, sino más bien, los problemas se van detectando en la práctica, se formulan hipótesis las que deben ser comprobadas en la práctica. El currículo entonces, se define y redefine constantemente, ya que mediante la formulación de hipótesis y resolución de problemas, los docentes elaboran sus propias soluciones en relación con los problemas prácticos que enfrentan. De ahí que el docente, será responsable de la calidad y de los niveles aceptables de aprendizaje.

Torres Santomé (1989b:5), brinda su aporte respecto a algunos aspectos negativos de los modelos de proceso al expresar que "la puesta en práctica de modelos curriculares que ponían un énfasis decisivo sobre los procesos, llevó aparejado una despreocupación ante la función que los marcos conceptuales tienen tanto en lo referente a la misma observación de fenómenos como a la posibilidad de continuar adquiriendo nuevos conocimientos". Al poner énfasis en los procesos, se descuida un aspecto muy importante que es la selección cultural de los contenidos que la institución debe manejar; sin estos conocimientos, el alumno actuará de una forma intuitiva al conectar teorías, principios o conceptos, lo que puede producir un deterioro en la calidad del proceso educativo.

3.6.2.4. EL MODELO CONSTRUCTIVISTA

El modelo constructivista, es un modelo que hace énfasis más en el alumno que en el maestro, cuando se desplaza la enseñanza hacia el aprendizaje, el profesor ya no se concentra tanto en la lógica de su materia sino en los procesos del aprendizaje de los educandos; al respecto, Wesseler (2000:10) expresa que "correspondientemente, la selección de los contenidos

ya no se basa tanto en la relevancia científica, sino también en las necesidades y en los intereses de los alumnados". Es decir, los estudiantes ya no aprenden solo unos conocimientos científicos, sino también los patrones mentales decisivos que les motivan para la aplicación práctica, la evaluación y el aprendizaje significativo.

Este modelo por otro lado, rechaza la concepción de que el alumno es un pasivo receptor de conocimientos, por el contrario, el alumno debe ser capaz de construir aprendizajes significativos; como bien lo ilustran Díaz Barriga y Hernández Rojas (1999:16) "el alumno es quien construye los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee y escucha la exposición de otros". El docente es el encargado de guiar estas actividades realizadas por los alumnos, ya que él es un elemento clave del proceso de aprendizaje del alumno; el docente debe ser flexible, puesto que en el proceso de construcción pueden suceder cosas que no estaban planeadas. Por otra parte, el docente puede aprender del alumno, escuchando los comentarios y sugerencias de los mismos, pudiendo al mismo tiempo determinar su nivel de desarrollo. El docente también debe ser creativo, tener voluntad de crear nuevas ideas, porque es su responsabilidad la organización de las experiencias de aprendizaje que les proporcionen a los alumnos aprendizajes lo más significativos posibles.

Perdomo (2001:183), nos brinda su aporte respecto al docente como facilitador y orientador del proceso educativo al expresar que "éste debe evitar ser el centro del aprendizaje y debe fomentar condiciones pedagógicas para que los alumnos puedan desarrollar el espíritu de investigación y hacer de la pregunta una estrategia del pensamiento para examinar el conocimiento existente o para construir un conocimiento nuevo". Por el contrario, continúa expresando este mismo autor, "cuando el aprendizaje tiene como principio y como fin la construcción del conocimiento, la educación deviene a ser un quehacer antropológico, profundamente humanizado y en consecuencia, realizado histórica y culturalmente." (Perdomo;2001:183). En este sentido, se puede agregar que el docente es el encargado de propiciar un ambiente educativo apropiado para que los alumnos puedan desarrollar su actividad constructiva, su papel entonces es más el de mediador del aprendizaje. La meta final del docente es aumentar la competencia, la comprensión y la actuación autónoma de los educandos.

Coll (1994:7) por su parte, considera que estos modelos le han prestado atención a los procesos individuales de los educandos, ignorando y en muchas ocasiones desperdiciando los procesos de enseñanza. “Urge por tanto, completar la concepción constructivista del aprendizaje con una concepción constructivista de la enseñanza. Mientras esto no suceda, la concepción constructivista continuará siendo una explicación con un gran potencial heurístico para la educación y la enseñanza, pero también con limitaciones considerables”. El modelo constructivista, es un modelo centrado más en el aprendizaje que en la enseñanza, que busca alternativas diversas y novedosas en la selección, organización y distribución del conocimiento mediante la implementación de estrategias de aprendizaje. Es decir, que la actividad del docente es encaminada no solamente a crear condiciones óptimas de aprendizaje, sino que debe orientar deliberadamente, clara y explícitamente dicha actividad de aprendizaje.

En este modelo, tiene especial relevancia la psicología, puesto que mediante ésta se puede explicar lo que significa el término aprendizaje significativo; al respecto, Parceriza (1994:46) expresa que “si aceptamos que el aprendizaje tiene que ser lo más significativo posible, tendremos que aceptar también que la enseñanza tendrá que adaptarse a la diversidad del alumnado, ya que cada alumno y alumna tienen unos conocimientos previos específicos, un interés determinado, una situación afectiva concreta, unas capacidades también determinadas, etc. Y, solo teniendo en cuenta esa diversidad facilitaremos que todos y cada uno de los alumnos y alumnas aprendan lo más significativamente posible”. Las teorías psicológicas tienen gran influencia en este modelo, especialmente en lo referente a la diversidad de intereses y motivaciones de los alumnos y en lo que respecta al desarrollo psicológico del alumno. Por otro lado, estas teorías han ayudado a reconocer la existencia de diversos tipos de aprendizaje escolar, con integración de todos los componentes intelectuales, afectivos y sociales.

Es importante destacar en este modelo, que se deben establecer vínculos entre lo que el alumno ya sabe y lo que hay que aprender, o sea que aprender significativamente según Coll y Solé (1989:13) “supone la posibilidad de atribuir significados a lo que se debe aprender a partir de lo que ya se conoce. Este proceso desemboca en la realización de aprendizajes que pueden ser efectivamente integrados en la estructura cognitiva de la persona que aprende, con lo que se

asegura su memorización comprensiva y su funcionalidad". En este modelo, el punto de partida de la construcción del conocimiento del alumno son los conocimientos que ya tenía previamente; luego el aprendizaje se construye gracias a la intervención de otros actores, a la mediación del docente, y el aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que el alumno debe saber.

3.6.2.5. EL MODELO DESCRIPTIVO NORMATIVO DE SANDERS

Este es un modelo flexible, con una fuerte tendencia holística, donde se busca la integración del conocimiento y el desarrollo de la inteligencia del alumno además del desarrollo del conocimiento. Respecto a este modelo Ruiz Ruiz (1996:134) expresa que "El modelo descriptivo-normativo de Sanders, describe las concepciones de la enseñanza de algunos profesores con experiencia y se derivan algunas pautas de interés como: a) planificar y tener preparados los materiales cada día; b) hay que pensar en que los alumnos adquieran las habilidades y destrezas básicas del desarrollo de la ciencia; c) el contenido; d) organizar el contenido; e) estructurar las lecciones; f) ser flexible; g) aprender de los estudiantes; h) ser creativo y tener voluntad de intentar nuevas ideas; i) buscar ayuda de todos los recursos posibles; j) es preciso reflexionar sobre la propia enseñanza final de cada día". Este modelo presenta un currículum dinámico, no predeterminado, pues se va redefiniendo de acuerdo a los giros de intervención de los diversos actores involucrados en el proceso educativo. El currículo es activo, abarcador de la complejidad del mundo escolar y extraescolar, así como de la diversidad social, económica, política y cultural de los educandos.

3.6.3. MODELOS CRÍTICOS. CENTRADOS EN LAS RELACIONES TEÓRICO PRÁCTICAS

Algunos estudiosos del currículo han llegado a la conclusión de que los docentes deben ser investigadores en sus propias clases, lo que implica que las clases presentan todos los componentes de una investigación, desde planteamiento del problema, objetivos, metodología, etc. Ruiz Ruiz (1996:134) presentan la siguiente clasificación de modelos críticos: " El modelo de planificación de la investigación-acción y el modelo de planificación colaborativa".

3.6.3.1. EL MODELO DE PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Este modelo se centra en el desarrollo curricular de la investigación-acción, considera que el contenido se origina en la intervención de profesores y alumnos por medio de la investigación-acción, el cual es el método más legítimo de adquisición de cultura. Este es un modelo holístico, el cual posibilita que los docentes y los alumnos busquen una integración del conocimiento en forma global a través del desarrollo del sentimiento de autonomía, de la autoconfianza de docentes y alumnos, de la comprensión del proceso de investigación. Es un currículum centrado en preguntas que habrá de responder, mediante la comprobación de las hipótesis planteadas en la investigación. Ruiz Ruiz (1996:135) explica que "existen seis pasos en el proceso de diseño de este modelo: 1) Revisar y discutir los valores sociales y educativos. 2) Decisión estratégica acerca de donde hay que actuar para producir el efecto más poderoso posible. 3) Examinar las condiciones, objetivos. 4) Diferencia entre objetivos globales y objetivos estratégicos, así como entre objetivos a largo plazo y objetivos a corto plazo. 5) Concretar el plan. 6) Plantear preguntas que deben ir encaminadas a la acción individual y a la acción cultural".

3.6.3.2. EL MODELO DE PLANIFICACIÓN COLABORATIVA

Este modelo se refiere a un proceso de planificación al diseñar un currículo, dotándolo de forma y adecuado a las características y concreción de cada contexto educativo. Ruiz Ruiz (1996:136) expresa que en este modelo "el proceso de diseño es un espacio para que los docentes reflexionen, analicen, coordinen y expliciten el modelo que pretenden desarrollar, lo que no es un problema de concreción técnico. Este modelo presenta tres niveles de concreción curricular para facilitar la contextualización del currículo a cada realidad escolar ". Este es un modelo activo, flexible, dinámico, no predeterminado, que pretende ofrecer a los educandos una formación integral. En este modelo adquiere gran relevancia el papel del docente, porque deberá participar en forma colaborativa con otros docentes en la elaboración de los proyectos de centro, lo que constituye el segundo nivel de concreción del modelo, también deberá participar de forma activa en la elaboración de las planificaciones de aula, lo que constituye el tercer nivel de concreción del

modelo, siendo el primer nivel el que corresponde a la administración educativa. Los docentes deben disponer de suficiente tiempo para trabajar en equipo, poniendo a la disposición del diseño curricular toda su experiencia, voluntad y creatividad, buscando además, estrategias variadas y flexibles y, sobre todo, deberá existir en los centros educativos una verdadera cultura colaborativa.

Torres Santomé (1989b:7), comenta sobre algunos obstáculos que presentan los modelos colaborativos "la oferta de materiales curriculares disponibles en el mercado es algo que no favoreció hasta el presente el trabajo cooperativo, así como las condiciones laborales de los docentes con excesivas horas en contacto directo con los alumnos y poco tiempo disponible para el trabajo en equipo de planificación, evaluación y formación en general". Otro obstáculo que presenta este modelo curricular son las costumbres de los docentes actuales, más acostumbrados a trabajar en solitario que en verdadero equipo.

3.7. MODELOS CURRICULARES ABIERTOS Y FLEXIBLES

En la historia del currículo y específicamente en el área del diseño e implementación del currículo, uno de los problemas más relevantes ha sido el carácter inflexible de la mayoría de los modelos curriculares tradicionales, ya que estos modelos prescriben con gran detalle los objetivos y los contenidos educativos y su secuenciación en los diferentes niveles educativos; lo que imposibilita que se le hagan modificaciones y esto trae como consecuencia que se incremente el abismo que existe entre el currículo prescrito y el currículo que los alumnos deben recibir o están recibiendo. Torres Santomé (1989b:6), expresa que un currículo cerrado "presenta una obsesión por la seguridad, lo que le llevaría a planificar todo hasta sus más mínimos detalles y tendería a caer fácilmente en la creación de un ambiente de aprendizaje con bastantes visos de ineficacia e irrealidad".

Un currículo abierto y flexible, en cambio, permite potenciar e integrar los aportes de los maestros y especialistas en un proceso de mejoramiento y progresivo, le permite incorporar nuevas áreas académicas al plan de estudios en atención a las necesidades del país y el plurarismo

étnico, lingüístico y cultural de la región. Torres Santomé (1989b:6) por otro lado, sostiene que este tipo de currículo debe "dejar lugar para la incertidumbre, la duda, la ambigüedad y la contingencia, elementos permanentes de nuestra vida cotidiana y para los que la escuela tiene que preparar adecuadamente a los individuos, no ignorarlos y creer que no existen. Un currículo cerrado se colocaría en esta última situación". Un modelo curricular abierto y flexible, permite la autonomía pedagógica de los docentes, ya que les permite facilitar respuestas educativas ajustadas a las características de cada institución educativa y a las peculiaridades de los estudiantes.

El paso de un currículo cerrado a uno abierto y flexible deberá hacerse de manera gradual, ya que este tipo de currículo presenta un alto grado de apertura y flexibilidad, con el fin de posibilitar un gran número de adaptaciones en los centros educativos; al respecto Marchesi y Martin (1989:76) expresan que "este carácter abierto y flexible se refleja tanto en la selección de los elementos que lo constituyen como en el grado de generalidades que cada uno de éstos muestra".

Otro aspecto muy importante que debe tomarse en cuenta al momento de implementar currículos abiertos y flexibles, es el perfeccionamiento docente, ya que en los docentes recae la gran responsabilidad de las adaptaciones de los centros y de las aulas; como bien lo ilustra Vasco (1993:8) "sin un verdadero perfeccionamiento docente y una seria formación continuada de los docentes, no hay renovación curricular posible, pues el docente es el principal actor del proceso de la verdadera renovación curricular en el sentido comprehensivo y global de la palabra currículo".

Siguiendo la misma idea de Vasco, Fernández (1989:1) expresa que en los currículos flexibles, la última responsabilidad le corresponde a los profesores. "La opción por un currículo abierto se fundamenta en que sólo el profesor está en condiciones de contemplar e integrar plenamente en su práctica los múltiples factores presentes en cada una de las situaciones educativas particulares. De este modo, al mismo tiempo que se pretende evitar la uniformidad de respuesta, se espera que el profesor deje de ser un mero aplicador de prescripciones elaboradas por la administración, para convertirse en protagonista creativo de su propia práctica".

Fonseca Pérez (2004:2), comenta que los diseños curriculares abiertos les exigen al docente una dinámica y una actuación especial porque “es necesario que el docente tenga un dominio pleno del contenido de la disciplina o asignatura que imparte, su epistemología, historia y didáctica particular, para poder analizar diferentes representaciones del objeto de estudio, establecer nexos entre los conceptos, relaciones y procedimientos, buscar problemas y situaciones problemáticas que respondan a las necesidades y motivaciones de los estudiantes, poder establecer la estructuración didáctica acorde con los niveles de profundidad y de asimilación que se requiere”.

PARTE II

BASE EMPÌRICA O DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÒN

CAPÍTULO 4. EL MODELO CURRICULAR DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN COMERCIAL EN EL CENTRO UNIVERSITARIO REGIONAL DE SAN PEDRO SULA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN.

En el presente capítulo se hace un análisis del modelo curricular prescrito y un análisis del modelo curricular en la práctica pedagógica. El análisis del modelo curricular prescrito comienza con una descripción de cómo está compuesto el plan de estudios, su estructura, los contenidos, la estructura de los contenidos, bloques de formación, número de unidades valorativas y asignaturas. Seguidamente se explica cómo está compuesta la malla curricular (Ver Anexo No.6) y los programas analíticos (Ver Anexo No.2). También se explica cómo se presentan los elementos del currículo (elementos orientadores, elementos generadores, elementos reguladores, elementos activadores, elementos multimedia), tanto en el plan de estudios como en las cartas descriptivas. Luego se explica como se presenta el perfil profesional y sus componentes.

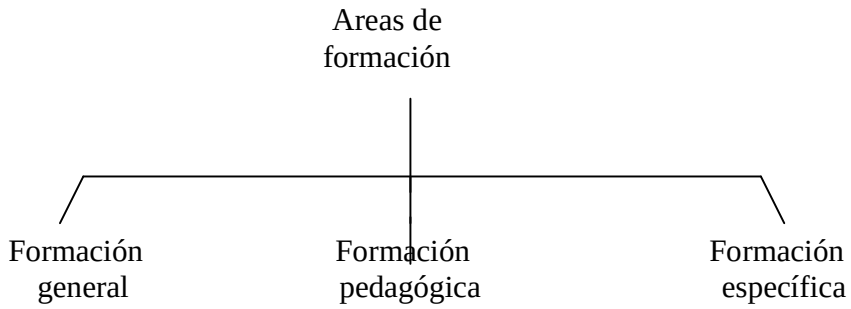
Seguidamente se presenta un cuadro resumen (Cuadro No.1), cuya fuente es la matriz de elementos curriculares (Ver Anexo No.1), que muestra lo encontrado en la revisión del currículo prescrito, cada elemento del currículo, su enfoque implícito y el modelo curricular que se deriva de cada enfoque. Se hace entonces una **primera identificación del modelo curricular de la carrera de Educación Comercial**, dependiendo del enfoque curricular implícito en cada elemento del currículo y del modelo curricular que se deriva de cada enfoque.

Luego se elabora un cuadro comparativo (Cuadro No.2), donde se presenta la relación que tiene el modelo curricular de Educación Comercial con otros modelos curriculares que se revisan en la fundamentación epistemológica como: clasificación de modelos curriculares dependiendo del objeto sobre el cuál se elabora (modelos por objetivos, modelos de proceso, modelos de investigación), clasificación de modelos curriculares dependiendo de cómo están agrupados los elementos del currículo (modelos lineales, modelos integradores y modelos sistémicos),

clasificación de modelos curriculares dependiendo donde está centrada la acción pedagógica (modelos tecnológicos, modelos críticos y modelos deliberativos). Se hace entonces una **segunda identificación del modelo curricular de la carrera de Educación comercial**, dependiendo de algunas características en común que presentan dichos modelos curriculares con el modelo curricular de la carrera de Educación Comercial.

4.1. ANÀLISIS DEL MODELO CURRICULAR PRESCRITO

En la revisión del Plan de Estudios de la carrera de Educación Comercial, en primera instancia se encontró que es un currículo cerrado, inflexible, no sujeto a cambios. La estructura del plan de estudios comprende fundamentación, perfil profesional, programas analíticos, malla curricular. En este plan de estudios los contenidos curriculares están organizados en asignaturas divididos en tres grandes áreas o bloques de formación. Estas tres áreas están representadas en el siguiente esquema.



Un primer bloque de formación general (Ver anexo No.3), que contiene asignaturas que le permiten una formación general, mediante la cuál se pone al estudiante en contacto con el acervo cultural de la humanidad, entre estas asignaturas se pueden mencionar, Español, Sociología, Filosofía, Historia de Honduras, una asignatura electiva del área de Ciencias Naturales, una asignatura electiva del área Hogar o Educación Física y una asignatura electiva de Arte. Esta formación general consta de un total de siete asignaturas, tres de ellas son electivas. Un segundo bloque de formación pedagógica, que contiene asignaturas que le permitirán al estudiante un efectivo y eficaz desempeño como docente, es decir, que el alumno adquiera conocimientos sobre

las principales concepciones de la educación y las habilidades y destrezas que le permitan desempeñarse en el sistema educativo nacional; éstas asignaturas son, Filosofía Educativa, Seminario de Educación, Psicología General, Psicología Educativa, Desarrollo Curricular, Teoría y Métodos de Investigación Educativa, Didáctica General, Administración Educativa, Evaluación Educativa, Didáctica Especial, Estadística Aplicada, Pedagogía General y Práctica Docente. Esta formación pedagógica consta de un total de 13 asignaturas (Ver Anexo No.3). Un tercer bloque de formación específica, que lo forman en su área específica de estudio, es este caso, de Educación Comercial, con un total de 28 asignaturas. Dentro de los contenidos curriculares específicos, se presenta otra subdivisión, por áreas, con temas afines y con una tendencia integradora, dichas áreas son: área contable, área administrativa y área jurídica y Económica. El hecho de incluir componentes referidos a la misma área, le permite al estudiante perfeccionar, consolidar y ampliar progresivamente las bases compartidas en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa. Entre los contenidos específicos se encuentran algunas asignaturas que tienen componentes tanto contables como administrativos, permitiendo hacer una excelente integración de conocimientos adquiridos en las asignaturas anteriores, dichas asignaturas son, Formulación y Evaluación de Proyectos y Sistemas Administrativos y Contables, en dichas asignaturas, los estudiantes deben poner en práctica los conocimientos adquiridos en la mayoría de las asignaturas cursadas anteriormente.

La carrera de Educación Comercial está diseñada para ser cursada en cuatro años, con un total de 48 asignaturas y 167 unidades valorativas. El plan de Estudios de Educación Comercial, tiene 7 asignaturas de formación general, 13 asignaturas de formación pedagógica y 28 asignaturas de formación específica, haciendo un total de 48 asignaturas, incluyendo la práctica docente. Posteriormente y, como requisito de graduación, los alumnos cursan un semestre más, haciendo su Trabajo Educativo Social, que les permite hacer labores de Extensión hacia la comunidad. (Ver Anexo No.3).

La Malla Curricular, o mapa curricular de la carrera (Ver anexo No.6), presenta a simple vista dos niveles jerárquicos, un primer nivel en la parte superior del esquema que presenta todas las asignaturas pedagógicas en una secuencia lineal, horizontal, en donde la mayoría de las veces,

la asignatura anterior le sirve de requisito a la asignatura posterior. Un segundo nivel jerárquico con el resto de las asignaturas tanto de carácter general como de carácter específico. Siguiendo siempre un secuencia lineal, horizontal y unidas con flechas, que indican la dirección del flujograma. Esta secuencia horizontal se presenta cuando el contenido de una asignatura le sirve de base a la asignatura siguiente. La Malla Curricular (Ver Anexo No. 6), presenta además otra organización de los contenidos, presenta las asignaturas organizadas en períodos académicos, cada tres períodos conforman un año. Se puede observar en este esquema una secuencia vertical integradora, cuando se cursan asignaturas que se apoyan la una a la otra dentro del mismo período académico. Al final de la Malla Curricular, y en un solo período se encuentra una asignatura que le permite al alumno, poner en práctica todos los conocimientos adquiridos durante toda su formación profesional, dicha asignatura es La práctica docente.

Las cartas descriptivas o programas analíticos por su parte (ver Anexo No.2), nos permitieron profundizar en el análisis elementos reguladores (contenidos, objetivos, evaluación), y elementos activadores (experiencias de aprendizaje, estrategias metodológicas). Aunque en el Plan de Estudios de la carrera, ya están plasmados los planes sintéticos para cada asignatura, es en los programas analíticos donde verdaderamente se pueden analizar en forma más completa dichos elementos curriculares. Las cartas descriptivas constan de, identificación de la asignatura, presentación, objetivos generales, unidades temáticas, objetivos específicos, contenidos, experiencias de aprendizaje y evaluación; siguiendo una perfecta tendencia lineal, en donde del uno se desprende el siguiente y así sucesivamente. Por ejemplo, cada asignatura tiene su presentación, de la que se generan sus objetivos generales, los objetivos generales a su vez, dan lugar a las unidades temáticas, estas unidades temáticas generan objetivos específicos, para cada objetivo específico se presenta una subdivisión de los contenidos, los que a su vez determinan qué estrategias de aprendizaje se van a ejecutar y qué tipo de evaluación se va a hacer.

Al revisar los elementos reguladores, los contenidos temáticos, se encuentran claramente definidos en las cartas descriptivas (Ver Anexo No.2), presentados en unidades temáticas con sus respectivas divisiones. En cada asignatura además, se plasman contenidos conceptuales,

contenidos procedimentales y contenidos actitudinales. Los objetivos por su parte, se encuentran especificados en los programas analíticos, tanto los objetivos generales de la asignatura, como los objetivos específicos para cada unidad temática. En las cartas descriptivas se plasman también los tipos de evaluación sugeridos para cada unidad temática, observándose un excesivo predominio de aplicación de exámenes objetivos, con evaluación sumativa. Se combinan también en las cartas descriptivas otros tipos de evaluación, utilizando participación, asistencia, actitudes, presentación de guías resueltas, presentación de trabajos de investigación bibliográfica, y evaluando las exposiciones de los alumnos.

En lo referente a los elementos activadores como: experiencias de aprendizaje y estrategias metodológicas, en los programas analíticos se encuentran plasmadas en cada unidad temática, utilizándose la investigación mayormente bibliográfica, la utilización de trabajo grupal, formación de conceptos, interpretación de datos, aplicación de principios. Se utiliza además la observación, el análisis, ejercicios prácticos, desarrollo de guías y exposiciones, tanto del alumno como del docente (Ver Anexo No.2).

En la revisión de los elementos generadores, se encontró que los actores sociales, alumno, maestro, otros miembros de la comunidad; se involucran en el proceso, unos de manera directa como los alumnos y los docentes, quienes son los responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje, debiendo los alumnos involucrarse en su aprendizaje y no como simples receptores del conocimiento, sino que vivir plenamente cada experiencia de aprendizaje, y los docentes en su rol de guía y facilitador del proceso, interactuar con sus alumnos y utilizar técnicas dinámicas y variadas. Los otros miembros de la comunidad participan de una forma indirecta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El contexto sociocultural, como elemento generador del currículo, constituye el entorno sociocultural en que se desenvuelve el alumno. En este sentido se puede decir que las manifestaciones culturales propias del grupo se convierten en elementos básicos del proceso enseñanza-aprendizaje. En este caso la institución debe ser recíproca a la sociedad y no limitarse a recibir de ella los aportes que enriquecen el currículo. Dicha reciprocidad se puede alcanzar en los trabajos de extensión que se realizan en las diferentes asignaturas, como también cuando el estudiante hace su Trabajo Educativo Social.

Con respecto a los elementos orientadores del currículo, fines y objetivos de la educación, en este caso, se puede decir que todos los Modelos curriculares, independientemente de cuál sea su enfoque o su estructura, tienen algunas bases comunes, estas bases comunes son, los fines y objetivos de la educación; porque son objetivos a nivel macro que dan sentido al currículo a nivel nacional y concretan la política educativa en lo que se refiere al tipo de hombre que se desea formar. Estos fines y objetivos a nivel macro, deberán reflejarse en los objetivos concretos que se espera que el alumno logre mediante actividades pedagógicas en cada asignatura, los objetivos a nivel de aula son elementos reguladores del currículo. En el caso específico del plan de estudios de Educación Comercial, se puede observar que existe coherencia entre los planteamientos de los objetivos y fines de la educación con la misión y visión de la carrera. Al mismo tiempo, los objetivos del plan de estudios están bien definidos y presentan correspondencia con los objetivos y contenidos programáticos.

En la revisión del perfil profesional, se encontró con que el alumno debe tener algunas competencias científica, ética, física y mental, cívico-cultural; debe cumplir además con algunos roles, facilitador del aprendizaje, orientador, promotor social, investigador, administrador. Seguidamente, el perfil profesional se divide en conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores de formación pedagógica, y, finalmente se divide en conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores de formación específica.

Bolaños y Bogantes (1998:99), plantean que algunos modelos curriculares se derivan de los diferentes enfoques, así, el enfoque psicologista da origen a modelos centrados en la persona o desarrollo personal, el enfoque socioreconstruccionista da origen a modelos que privilegian las relaciones entre el individuo y la sociedad, el enfoque academicista o intelectualista origina modelos centrados en las disciplinas de estudio, el enfoque tecnológico da origen a modelos que se caracterizan por enfatizar en la búsqueda de estrategias más efectivas para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el enfoque dialéctico origina modelos participativos y centrados en la experiencia cotidiana y en la forma en cómo el individuo aprehende y transforma esa realidad inmediata. A continuación se presenta un cuadro resumen de los resultados encontrados en los elementos curriculares en la revisión del currículo prescrito (Ver Anexo

No.1), tanto en el plan de estudios, las cartas descriptivas como en el Documento Base de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. También se presenta el enfoque curricular implícito en dichos elementos y el modelo curricular que se deriva de dicho enfoque.

4.1.1. RESUMEN DE LOS ELEMENTOS CURRICULARES, ENFOQUE IMPLÌCITO Y MODELOS CURRICULARES QUE SE DERIVAN DE LOS ENFOQUES .

CUADRO NO.1

CLASIFICACIÒN DE ELEMENTOS	RESULTADOS	ENFOQUES	MODELO QUE SE DERIVA
Elementos Orientadores • Fines y objetivos de la educación	• La educación sirve para la construcción, fomento y diferenciación de la cultura. • La educación propicia las condiciones para la plena realización del hombre. • La UPNFM participa en el esfuerzo conjunto para resolver problemas fundamentales de nuestra educación.		
Elementos Generadores • Actores Sociales • Contexto Sociocultural	• El alumno se puede concebir como un ser concreto en proceso de formación. Puede presentarse en algunos casos pasivo, que aprende escuchando y leyendo o puede ser un individuo activo, dinámico, participativo. • El docente se involucra directamente en el proceso educativo actuando como guìa y facilitador del proceso. Algunas veces asume un papel directivo pues se considera dueño y transmisor de conocimientos. • El contexto econòmico, político y social está enmarcado dentro de la seguridad, el pluralismo, la paz, la democracia y el bien común.	Academicista Psicologista Academicista Psicologista Socio reconstruccionista	Centrado en las disciplinas. Centrado en el alumno. Centrado en las disciplinas. Centrado en el alumno. Centrado en las relaciones entre el individuo y la sociedad.

CLASIFICACIÒN DE ELEMENTOS	ELEMENTOS REVISADOS	ENFOQUE	MODELO QUE SE DERIVA
Elementos Reguladores • Objetivos • Contenidos • Evaluación	• Los objetivos están claramente definidos en cada asignatura. Los objetivos están planteados en términos de conocimientos provenientes de la cultura sistematizada. • Los contenidos se explicitan tanto en los programas sintéticos como en los analíticos, divididos en unidades temáticas con sus respectivas subdivisiones. Se da primacía a las teorías, información, datos, provenientes de la cultura sistematizada, pero además están planteados en actitudes, valores y destrezas. • La evaluación se enfatiza en el proceso de medición y evaluación sumativa. Además se evalúa el conocimiento proveniente de la cultura sistematizada. Se evalúan también las habilidades y destrezas que garanticen el desarrollo integral del alumno. Se evalúa utilizando participación, asistencia, actitudes, presentación de trabajos de investigación bibliográfica y exposiciones.	Por objetivos Academicista Academicista Psicologista Academicista Psicologista	Centrado en los objetivos. Centrado en las disciplinas. Centrado en las disciplinas. Centrado en el alumno. Centrado en las disciplinas. Centrado en el alumno.

CLASIFICACIÒN DE ELEMENTOS	RESULTADOS	ENFOQUE	MODELO QUE SE DERIVA
Elementos Activadores • Experiencias de aprendizaje. • Estrategias metodológicas	• La investigación es mayormente bibliográfica, utilizando además la observación, el análisis, las exposiciones, la resolución guías. • La metodología sugerida por el currículo prescrito es de carácter participativa, e implica la investigación y las dinámicas de grupo. • Algunas veces se utilizan métodos tradicionales como la exposición magistral y la lectura. • El aprendizaje es memorístico principalmente. • Utilización del trabajo grupal, formación de conceptos, interpretación de datos, aplicación de principios en las clases.	Academicista Psicologista Academicista Psicologista Socio reconstruccionista	Centrado en las disciplinas. Centrado en el alumno. Centrado en las disciplinas. Centrado en las disciplinas. Centrado en el alumno. Centrado en las relaciones entre el individuo y la sociedad.
Elementos Multimedia • Recursos • Ambiente Escolar	• Se saca provecho de los recursos y equipo al adecuarlos a las características de los alumnos y la institución. • El docente elabora guías didácticas u otro recurso de este tipo para estimular el proceso educativo. • Intervención de múltiples factores en el ambiente escolar, en donde la democracia y la libre expresión son una vivencia diaria. • El ambiente escolar se presenta más allá de los límites del aula, como el mercado, la sociedad, empresas.	Tecnológico Socio reconstruccionista	Centrado en las estrategias más efectivas para el proceso de enseñanza. Centrado en las relaciones entre el individuo y la sociedad.

Los resultados presentados en el cuadro anterior (Cuadro No.1), donde se presentan los elementos del currículo, su enfoque curricular implícito y el modelo curricular que se deriva de los enfoques curriculares, tienen su fuente en la **matriz de elementos curriculares** (Anexo No.1), que se deriva de la revisión que se hizo del currículo prescrito, plan de estudios, programas analíticos y malla curricular, donde se presentan las dos variables, modelo curricular y perfil profesional con sus respectivas divisiones. De acuerdo con esos resultados, el modelo curricular de la carrera de Educación Comercial del Centro Universitario Regional en San Pedro Sula es:

Un modelo c**entrado en las disciplinas,** porque existe un predominio del enfoque curricular academicista (Ver cuadro No.1), del que se derivan modelos curriculares centrados en las disciplinas.

Un modelo **por objetivos,** porque los objetivos específicos están claramente definidos en cada asignatura. (Ver Anexo No.2).

También presenta en menor grado, componentes del enfoque curricular psicologista, del que se derivan modelos curriculares centrados en el alumno y del enfoque socioreconstruccionista, del que se derivan modelos curriculares centrados en las relaciones entre individuo y la sociedad.

A continuación se presenta un cuadro comparativo que muestra las características en común que presenta el modelo curricular de la carrera de Educación Comercial con algunos de los modelos curriculares revisados en la fundamentación epistemológica, éstos modelos son: modelos lineales, modelos por objetivos, modelos tecnológicos y modelo clásico de Tyler.

RELACIÒN DEL MODELO CURRICULAR DE LA CARRERA DE EDUCACIÒN COMERCIAL CON OTROS MODELOS CURRICULARES.

CUADRO NO. 2

OTROS MODELOS CURRICULARES CARACTERÌSTICAS	**MODELO CURRICULAR DE LA CARRERA DE EDUCACIÒN COMERCIAL DEL CUR-SPS-UPNFM**
Modelos por Objetivos • Los objetivos son redactados en los términos más específicos posibles.	• En el currículo prescrito se presentan los objetivos específicos por cada unidad o tema.
Modelos Tecnológicos • Centrados en los componentes del currìculo.	• Modelo centrado en las disciplinas de estudio.
Modelos Lineales • Tendencia lineal de reacción en cadena de elemento a elemento del currìculo	• Tendencia lineal que comienza de los objetivos generales, los que condicionan los contenidos; éstos a su vez determinan los objetivos específicos. En base a los objetivos específicos se determinan las actividades de aprendizaje y la evaluación
Modelo de Tyler • Contiene 4 componentes: 1. Formulación de objetivos 2. Selección de experiencias de aprendizaje 3. Organización de experiencias de aprendizaje 4. Evaluación	• En los programas analíticos se presentan: 1. Objetivos 2. Contenidos 3. Actividades de aprendizaje 4. Evaluación

El cuadro anterior presenta los siguientes resultados:

Si tomamos la clasificación de modelos curriculares dependiendo del objeto sobre el cuál se labora (modelo por objetivos, modelo de procesos, modelo de investigación), el modelo curricular de la carrera de Educación Comercial del Centro Universitario Regional en San Pedro Sula, es un **modelo por objetivos**, porque en el currículo prescrito los objetivos son redactados en los términos más específicos posibles.

Si tomamos la clasificación de modelos curriculares dependiendo donde está centrada la acción pedagógica (modelos tecnológicos, modelos deliberativos y modelos críticos), el modelo curricular de la carrera de Educación comercial del Centro Universitario Regional en San Pedro Sula, es un **modelo tecnológico**, porque es un modelo centrado en las disciplinas.

Por otro lado, dentro de la clasificación de modelos tecnológicos, el modelo curricular de la carrera de Educación Comercial del Centro Universitario Regional en San Pedro Sula, presenta bastantes características del **modelo clásico de Tyler**, el que presenta cuatro componentes: formulación de objetivos, selección de experiencias de aprendizaje, organización de experiencias de aprendizaje y evaluación. En el currículo prescrito de la carrera de Educación Comercial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, específicamente en las cartas descriptivas, se presentan los objetivos específicos de los que se desprenden las experiencias de aprendizaje, las que a su vez determinan el tipo de evaluación que se va a utilizar.

Si tomamos la clasificación de modelos curriculares dependiendo de cómo están agrupados los elementos del currículo (modelos lineales, modelos sistémicos y modelos intregadores), el modelo curricular de la carrera de Educación Comercial del Centro Universitario Regional en San Pedro Sula, es un **modelo lineal**, porque presenta en su currículo prescrito una clara tendencia lineal de elemento a elemento del currículo, comenzando por los objetivos generales, contenidos, contenidos específicos, actividades de aprendizaje y al final de ésta tendencia lineal se encuentra la evaluación, condicionada por las actividades de aprendizaje.

La tendencia lineal se puede apreciar en la forma en que están ordenados los elementos curriculares en las cartas descriptivas (Ver Anexo No.2), en donde del o los objetivos generales se desprenden las unidades temáticas, de éstas se desprenden los objetivos específicos; de cada objetivo específico se desprenden subdivisiones de contenidos; dependiendo de los contenidos se sugieren experiencias de aprendizaje y los criterios de evaluación. Esto es para todas las asignaturas.

Otra tendencia lineal puede apreciarse en la Malla Curricular (Ver Anexo No.6), la que presenta a todas las asignaturas de formación pedagógica siguen una línea recta, que en la mayoría de los casos, la asignatura inmediatamente anterior, le sirve de base y es requisito a la asignatura posterior. La forma en como se organizan los contenidos en la Malla Curricular en períodos académicos y en años, nos permite ver que se pretende que el alumno vaya adquiriendo una formación integral, porque va cursando al mismo tiempo asignaturas pedagógicas y asignaturas del área específica, y, todo ese conocimiento integrado, lo viene a poner en práctica a la hora de hacer la práctica docente y cuando se integra al mercado laboral.

A nivel de asignaturas se puede apreciar también que existe cierta integración entre ellas; como es el caso de la Didáctica General, la Didáctica Especial y la Práctica Docente; ya que la primera le sirve de base a la segunda y luego ambas le sirven de soporte al estudiante para que desarrolle su práctica docente de una manera exitosa. También en las asignaturas de carácter específico se puede apreciar que existen algunas asignaturas en las que el educando deberá poner en práctica los conocimientos adquiridos en todas las clases anteriores, tal es el caso de la asignatura Preparación y evaluación de proyectos, y Sistemas Administrativos y Contables (Ver Anexo No. 3).

En resumen, en el análisis del currículo prescrito, se hicieron dos identificaciones del modelo curricular de la carrera de Educación Comercial, una identificación basada en el enfoque curricular implícito en los diferentes elementos curriculares revisados en el currículo prescrito y

una segunda clasificación basada en componentes o características en común que presenta el modelo de la carrera de Educación Comercial con otros modelos curriculares revisados en la fundamentación epistemológica.

4.2. ANALISIS DEL MODELO CURRICULAR EN LA PRÀCTICA PEDAGÒGICA.

Para alcanzar el segundo objetivo de la investigación, es decir, valorar si los egresados de la carrera de Educación Comercial se están desempeñando acorde con el modelo curricular que fueron formados, se procedió a ir al campo de trabajo de los egresados y se aplicaron los siguientes instrumentos de investigación: Un cuestionario aplicado a los directores de los institutos donde están laborando los egresados de la carrera de Educación Comercial y un instrumento de observación o Lista de Cotejo aplicada directamente a los egresados al momento de desarrollar la práctica pedagógica, en sus lugares de trabajo. Ambos instrumentos fueron elaborados con base en lo encontrado en la revisión del currículo prescrito (Ver Anexo No.1).

El análisis del modelo curricular en la práctica pedagógica, se comienza con la aplicación de un cuestionario a los directores de las instituciones donde laboran los egresados de la carrera de Educación Comercial. El cuestionario aplicado a los directores está formado por cinco partes, la primera que comprende desde la pregunta número 1 a la pregunta número 7, pretende determinar el enfoque curricular implícito en la práctica pedagógica de los egresados; una segunda parte del cuestionario comprende las preguntas número 8 y 9 que revisa algunos de los roles que deben tener los egresados; una tercera parte que comprende desde la pregunta número 10 hasta la pregunta número 12, abarca la formación pedagógica de los egresados en conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores; la cuarta parte comprende desde la pregunta 13 hasta la 15 del cuestionario, abarca la formación específica de los egresados en conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores; una quinta parte del cuestionario que comprende desde la pregunta 16 hasta la 20, en la que se pretende obtener información de parte de los empleadores sobre aspectos que a su juicio se deben agregar o eliminar del plan de estudios vigente.

Seguidamente se analiza en forma individual y utilizando el porcentaje cada pregunta de la 1 a la 7, las que pretenden determinar el enfoque implícito en la práctica pedagógica de los egresados (gráfica 1 a la 4), (cuadros 3 al 5), concluyendo con el cuadro No.6 donde se especifica cada elemento del currículo, la fuente, el enfoque curricular implícito y el modelo curricular que se deriva de dicho enfoque. Se hace entonces **una identificación del modelo curricular que presenta el egresado en su práctica pedagógica** y se hace además, una comparación con los resultados obtenidos sobre el mismo tema en el análisis del currículo prescrito.

Luego, se analizan las pregunta no.8 y 9 del cuestionario aplicado a los directores, las que también presentan resultados similares a los obtenidos en el análisis del currículo prescrito, respecto a algunos roles que los egresados deben tener (gráfica No. 5), (cuadro No. 7). Posteriormente se analizan la formación pedagógica y específica de los egresados en su aspecto de conocimiento, habilidades y destrezas, actitudes y valores. (cuadros del 8 al 14).

La segunda parte del análisis del modelo curricular en la práctica pedagógica consiste en la aplicación de un instrumento de observación, lista de cotejo, del que se obtienen resultados en una forma global del desempeño de los egresados, incluyendo roles, enfoque curricular implícito y perfil profesional (cuadros 15 y 16), (gráficas 6 y 7). Seguidamente se hace una comparación entre los resultados obtenidos en la aplicación de ambos instrumentos de investigación.

Finalmente se busca establecer la relación entre las dos variables presentadas en la investigación, modelo curricular y perfil profesional de dos formas: primero mediante el uso del software estadístico S.P.S.S. del que se deriva la Correlación de Pearson (Cuadro No.17) y segundo elaborando un cuadro comparativo entre ambas variables, mediante la relación que presentan ambas en los diferentes elementos curriculares (Cuadro No.18).

4.2.1. ACERCA DE LA PRÀCTICA PEDAGÒGICA

Para Marcelo (2001:2), la práctica pedagógica se puede explicar como “el conjunto de actividades que permiten planificar, desarrollar y evaluar procesos intencionados de enseñanza

mediante los cuales se favorece aprendizaje de contenidos (conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores), por parte de personas que tienen necesidades de formación que esta práctica pedagógica pretende satisfacer".

Sacristán (1998:29), expresa que en el sistema educativo se distinguen algunos subsistemas o ámbitos en los que se expresan prácticas relacionadas con el currículo, siendo la práctica pedagógica "un subsistema práctico pedagógico, que es la práctica por antonomasia, configurada por profesores y alumnos básicamente y circunscrita a las instituciones escolares". Entre los otros subsistemas del sistema educativo, Sacristán menciona: el subsistema político-administrativo, subsistema de producción de medios, subsistema técnico-pedagógico, etc. Todos estos subsistemas interrelacionados entre sí forman el sistema educativo.

En otras palabras, la práctica pedagógica es el conjunto de capacidades ocupacionales que se ponen en práctica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta práctica incluye todos los procesos en los cuales se desarrolla la enseñanza con intención de favorecer el aprendizaje. Con mucha frecuencia los dos términos del binomio enseñanza-aprendizaje han aparecido desvinculados; para algunos la tarea de enseñar corresponde al profesor y la de aprender al alumno. Así, el profesor enseña aunque el alumno no aprenda; también puede ocurrir lo contrario, que el alumno aprenda por si mismo sin que ningún docente lo guíe. En la práctica pedagógica, el enseñar y el aprender son dos términos unidos con la intención de producir construcción y apropiación de conocimientos.

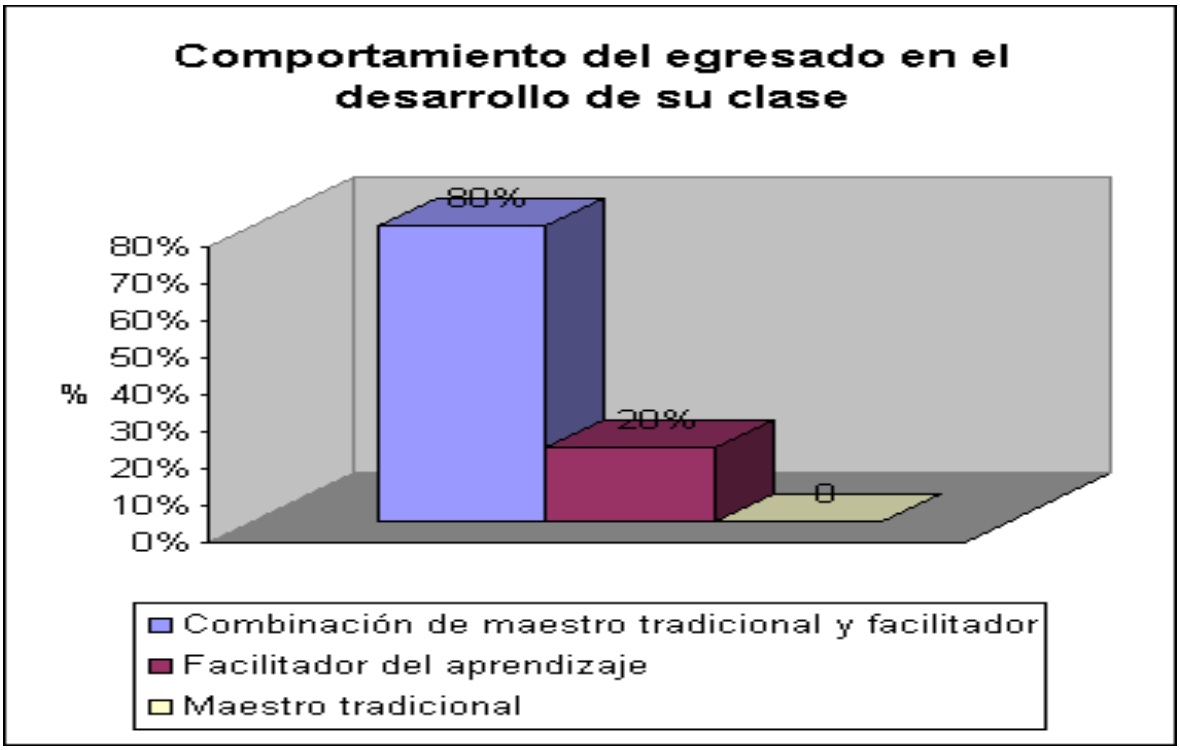
La práctica pedagógica, vinculada siempre a una teoría pedagógica, comprende todas las situaciones planificadas desde el punto de vista de la enseñanza, en las que se involucran personas que desean aprender. Es en el docente en quien recae la responsabilidad de construir la práctica pedagógica en el aula, también le compete el compromiso de hacer de la enseñanza y el aprendizaje, actividades significativas, capaces de garantizar la curiosidad típicamente humana del educando y el gusto por el saber.

4.2.2. OPINIÒN DE LOS EMPLEADORES ACERCA DEL DESEMPEÑO DE LOS EGRESADOS DE EDUCACIÒN COMERCIAL EN SU PRÀCTICA PEDAGÒGICA.

En la aplicación del cuestionario a los directores de las instituciones educativas donde laboran los egresados del área de Educación Comercial, se hizo el siguiente análisis.

La pregunta No.1, sobre cómo se desempeña el egresado en el desarrollo de su clase, pretende identificar el enfoque curricular implícito en la práctica pedagógica, los datos obtenidos fueron los siguientes:

VARIABLE: MODELO CURRICULAR
DESEMPEÑO DEL EGRESADO EN EL DESARROLLO DE CLASE
GRÀFICA NO.1



En opinión de los directores, un 80% de los egresados al momento de servir su clase presentan una combinación de facilitador del aprendizaje y de maestro tradicional, dependiendo de la naturaleza de la clase. Este elemento generador del currículo, **el docente**, presenta componentes tanto del enfoque psicologista como del enfoque academicista, el que se caracteriza

por el uso de metodologías tradicionales de enseñanza. Un 20% de los egresados se desempeñan como facilitador del aprendizaje al momento de impartir su clase, convirtiéndose en un verdadero guía y orientador del aprendizaje , brindándole dinamismo al proceso educativo, presentando componentes de el enfoque psicologista, el cuál es centrado en el alumno.

La pregunta No.2, sobre como se presenta el alumno en la clase que imparte el egresado, pretende identificar el enfoque curricular implícito en la práctica pedagógica, los datos obtenidos fueron los siguientes:

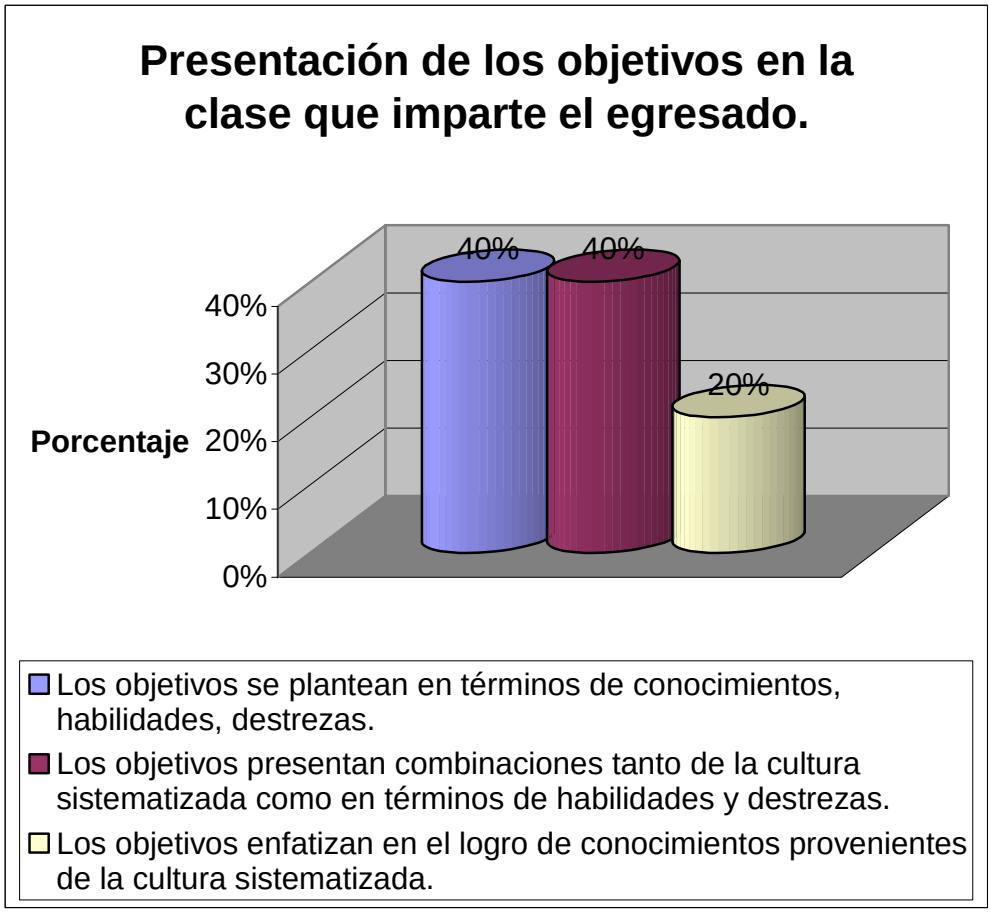
VARIABLE: MODELO CURRICULAR
ACTITUD DEL ALUMNO EN LA CLASE QUE IMPARTE EL EGRESADO
CUADRO NO.3

CÒDIGO	CATEGORÌA	VALORES ABSOLUTOS	PORCENTAJE
1	Participativo, activo.	0	0%
2	Pasivo, receptor de conocimiento	2	40%
3	Combinación de las dos anteriores	3	60%
TOTALES		5	100%

Según opinión de los directores, un 60% de alumnos en la clase que imparte el egresado presentan combinación de actitud pasiva y activa, dependiendo de la naturaleza de la asignatura, un 40% de los alumnos presenta actitud pasiva en clase, únicamente receptor de conocimientos. **El alumno**, constituye otro elemento generador del currículo, al presentar una actitud pasiva en clase, ésta actitud podría derivarse de la actitud tradicional empleada por el docente, quien constantemente le está transmitiendo conocimientos, obligándolo a ser un simple receptor de conocimientos. En este caso se observa una orientación teórica que presenta componentes del enfoque academicista. Por otra parte, se observan ciertas actitudes del alumno vividoras de experiencias de aprendizaje que le ayudan a autoformarse y a autoinformarse, derivadas de actitudes menos tradicionales por parte del docente, quién en este caso ha estimulado a sus alumnos para que se hagan responsables de su propio proceso de aprendizaje. Esta situación nos conduce a una orientación teórica hacia el enfoque psicologista.

La pregunta No.3, sobre cómo se presentan los objetivos en la clase que imparte el egresado, pretende identificar el enfoque curricular implícito en la práctica pedagógica, presenta los siguientes datos:

VARIABLE: MODELO CURRICULAR
PRESENTACIÒN DE LOS OBJETIVOS EN LA CLASE QUE IMPARTE EL EGRESADO
GRÀFICA NO.2



Según opinión de los directores, un 40% de los egresados, al momento de plantear los objetivos en el desarrollo de su clase, los presenta planteados en términos de conocimientos, habilidades y destrezas, un 40% presenta combinaciones tanto provenientes de la cultura sistematizada como en términos de conocimientos, habilidades y destrezas, un 20% de objetivos

planteados en la clase que sirven los egresados enfatizan en el logro de conocimientos provenientes de la cultura sistematizada. **Los objetivos,** constituyen uno de los elementos reguladores del currículo y al igual que los elementos anteriormente revisados, alcanzan su verdadero significado al momento de interrelacionarse con los demás elementos curriculares. Cuando los objetivos presentan en énfasis en el logro de conocimientos provenientes de la cultura sistematizada, se observa la presencia de orientaciones teóricas hacia un enfoque academicista. Por otra parte, cuanto los objetivos están planteados en términos de conocimientos, habilidades y destrezas, lo que propicia el desarrollo integral del alumno, enriqueciendo tanto su aspecto intelectual, como también lo referente a lo afectivo mediante el incremento de sus valores, actitudes, intereses; en este caso se observa una orientación teórica hacia el enfoque psicologista.

La pregunta No.4, sobre lo que se da primacía en la selección de contenidos, pretende identificar el enfoque curricular implícito en la práctica pedagógica, presenta los siguientes datos:

VARIABLE: MODELO CURRICULAR
PRIMACÌA EN LA SELECCIÒN DE CONTENIDOS, DATOS, EN LA CLASE QUE IMPARTE EL EGRESADO.
CUADRO NO. 4

CÒDIGO	CATEGORÌA	VALORES ABSOLUTOS	PORCENTAJE
1	Teorías, datos, provenientes de la cultura sistematizada.	2	40%
2	Los contenidos están planteados en términos de habilidades, actitudes.	0	0%
3	Combinación de las dos anteriores	3	60%
TOTALES		5	100%

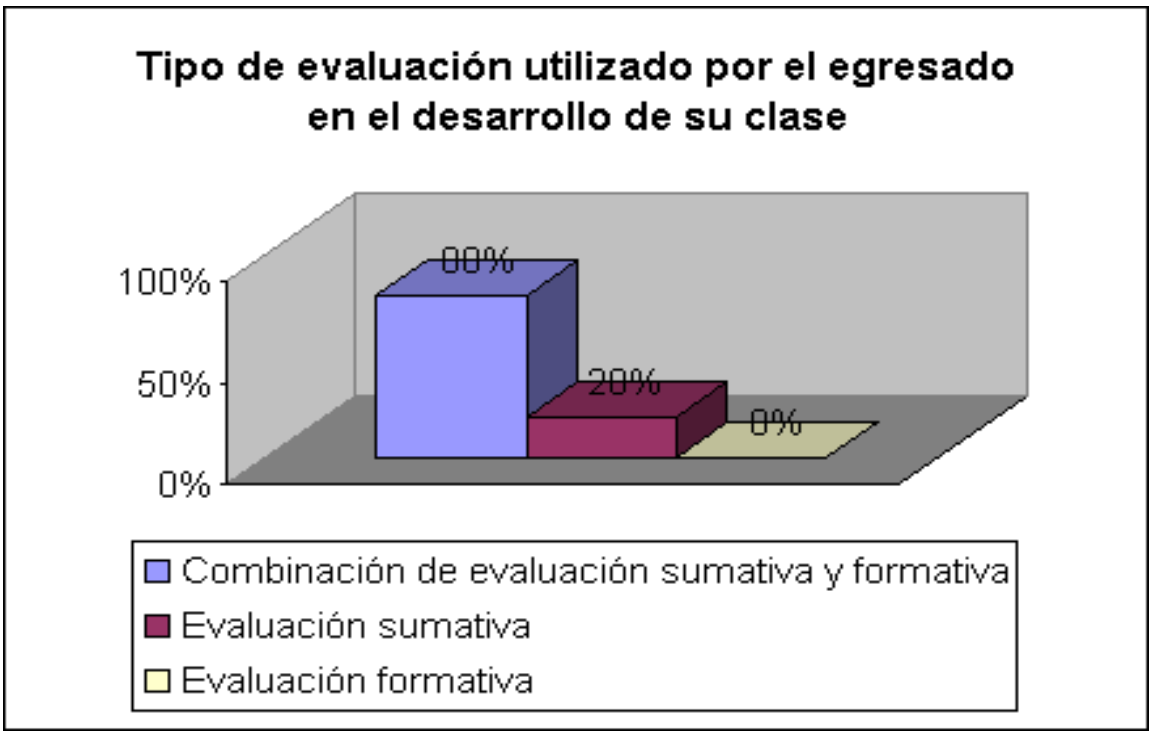
Según opinión de los directores, un 60% de los egresados al momento de hacer la selección de contenidos en su clase, los plantean algunas veces dándole primacía a la cultura sistematizada, pero en otras ocasiones, éstos contenidos se presentan planteados en términos de actitudes, habilidades; lo que propicia que el alumno no reciba el contenido como un fin en si mismo, sino que el contenido es utilizado como un medio para ejercitar y desarrollar procesos y habilidades. Un 40% de los egresados en la selección de contenidos le da primacía a teorías, informaciones, datos, provenientes de la cultura sistematizada; demuestra que el alumno acumula

conocimientos para luego devolverlos en forma repetitiva y no les permite ejercitar otras capacidades como la clasificación, el análisis, relaciones, jerarquizaciones, etc. Esto significa que el alumno recibe información tanto proveniente de la cultura sistematizada como también proveniente de la cultura cotidiana. Es este elemento regulador, **los contenidos**, se observa una orientación teórica hacia el enfoque academicista, con algunos componentes de un enfoque socio-reconstruccionista.

La pregunta No.5, sobre el predominio que presenta la evaluación en la clase del egresado, pretende identificar el enfoque curricular implícito en la práctica pedagógica, presenta los siguientes datos:

VARIABLE: MODELO CURRICULAR

TIPO DE EVALUACIÒN APLICADO EN LA CLASE QUE IMPARTE EL EGRESADO
GRAFICA NO. 3

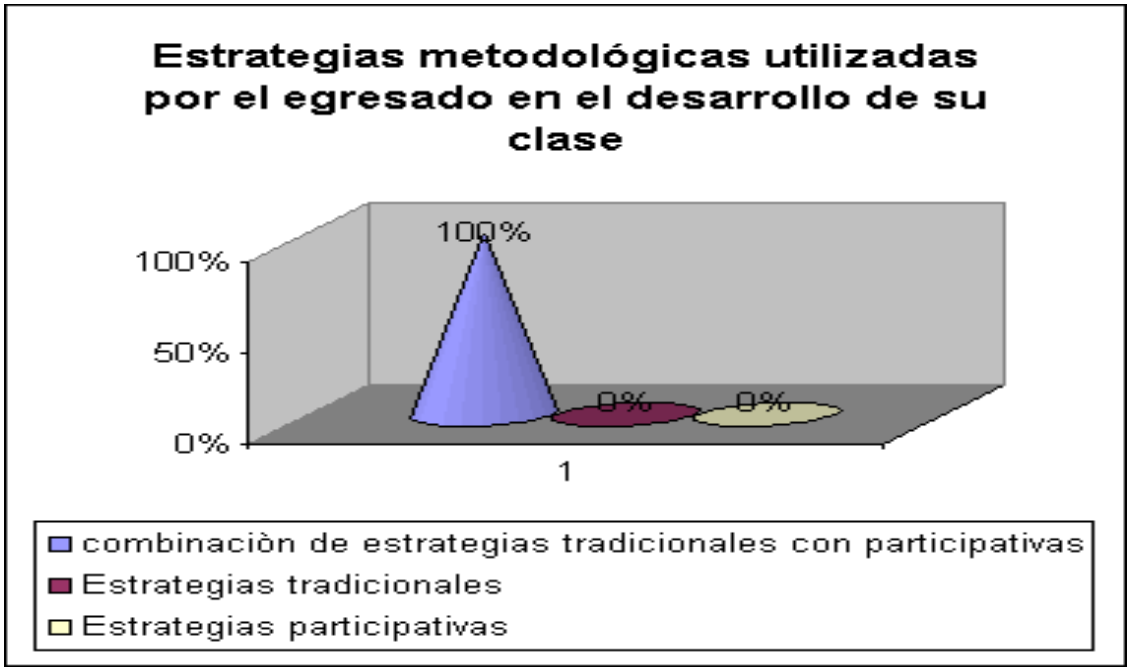


Este elemento regulador del currículo, **la evaluación**, se presenta según la opinión de los directores de la siguiente forma: Un 80% de los egresados al momento de impartir sus clases

presenta una combinación de evaluación sumativa con otras experiencias evaluativas más abarcadoras como la evaluación formativa, la coevaluación y la autoevaluación. De esta forma, el alumno demuestra los contenidos que ha logrado dominar, así como también los procesos que son necesarios para lograr dicho dominio. Un 20% de los egresados al momento de impartir sus clases presenta un predominio de evaluación sumativa, esta situación es preocupante porque si es verdad que la evaluación sumativa tiene un papel muy importante en el proceso educativo, es un tipo de evaluación limitado que abarca únicamente el producto y no los procesos; este tipo de evaluación no permite que se propicien verdaderas situaciones evaluativas en las que los alumnos demuestren la adquisición o dominio de conocimientos, habilidades y destrezas. Este elemento regulador presenta componentes de una orientación teórica hacia el enfoque academicista, combinada con componentes de otros enfoques como el psicologista que enfatiza en la evaluación formativa y el enfoque socio-reconstruccionista que evalúa tanto producto como el proceso.

En la pregunta No.6, sobre las estrategias metodológicas utilizadas por el egresado en su clase, pretende identificar el enfoque curricular implícito en la práctica pedagógica, los datos obtenidos fueron los siguientes:

VARIABLE: MODELO CURRICULAR
METODOLOGÌA UTILIZADA EN LA CLASE QUE IMPARTE EL EGRESADO.
GRAFICA NO. 4



Según opinión de los directores, un 100% de los egresados en su clase hace combinaciones tanto de estrategias tradicionales como también de estrategias participativas que respetan las características e intereses individuales de los alumnos. En este elemento activador **estrategias metodológicas**, se pueden observar orientaciones teóricas hacia un enfoque academicista, en la que se da prioridad a metodologías tradicionales como la lectura y la exposición magistral; los que propician únicamente la transmisión de conocimientos tal y como le es presentada al alumno; combinada con orientaciones hacia un enfoque psicologista, que presenta metodologías más participativas, que respetan las características individuales de los alumnos, sus intereses, su propio ritmo de aprendizaje; y hacia el enfoque socio-reconstruccionista, que propicia metodologías grupales, que se sustentan en los procesos de socialización como los trabajos en grupo.

En la pregunta No.7, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la clase del egresado, pretende identificar el enfoque curricular implícito en la práctica pedagógica, los datos fueron los siguientes:

VARIABLE: MODELO CURRICULAR
EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LA CLASE QUE IMPARTE EL EGRESADO.

CUADRO NO.5

CÒDIGO	CATEGORÌA	VALORES ABSOLUTOS	PORCENTAJE
1	Centrado más en la enseñanza que en el aprendizaje.	1	20%
2	Centrado más en el aprendizaje que en la enseñanza.	1	20%
3	Combinación de las dos anteriores	3	60%
TOTALES		5	100%

Según opinión de los directores, un 60% de los egresados al momento de impartir su clase presentan el proceso de enseñanza aprendizaje con una combinación tanto centrado en la enseñanza como en el aprendizaje. Un 20% de los egresados en su clase presenta el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado más en la enseñanza que en el aprendizaje; un 20% lo presenta centrado más en el aprendizaje que en la enseñanza. Respecto a éste elemento activador del currículo **experiencias de aprendizaje**, se puede apreciar que si bien es cierto que los egresados aún están realizando actividades que propician un proceso educativo más inclinado hacia la enseñanza, también existe un porcentaje igual de docentes que están brindando a los alumnos experiencias de aprendizaje más participativas, experiencias que le permiten desarrollar las múltiples facetas de su personalidad, es mediante este tipo de estrategias de aprendizaje que el alumno adquiere una verdadera transformación, porque se desarrolla integralmente, en todas sus capacidades, como ser las afectivas, la motrices y las intelectuales. En este elemento activador se pueden apreciar orientaciones teóricas que presentan combinaciones de componentes de varios enfoques curriculares, como ser el enfoque academicista, el psicologista y el socio-reconstruccionista.

A continuación se presenta un cuadro con los resultados de la opinión de los directores respecto al enfoque curricular implícito en el desempeño de la práctica pedagógica de los egresados de Educación Comercial. (Preguntas de la 1 a la 7 del cuestionario aplicado a los directores), donde se presenta cada elemento curricular, el maestro, el alumno, los objetivos, los contenidos, la evaluación, la metodología de enseñanza, las experiencias de aprendizaje. Se presenta además la fuente de donde se obtienen los datos, el enfoque curricular implícito en los elementos curriculares y el modelo curricular que se deriva de los elementos curriculares.

.

VARIABLE: MODELO CURRICULAR

DESEMPEÑO DE LOS EGRESADOS SEGÙN OPINIÒN DE LOS DIRECTORES

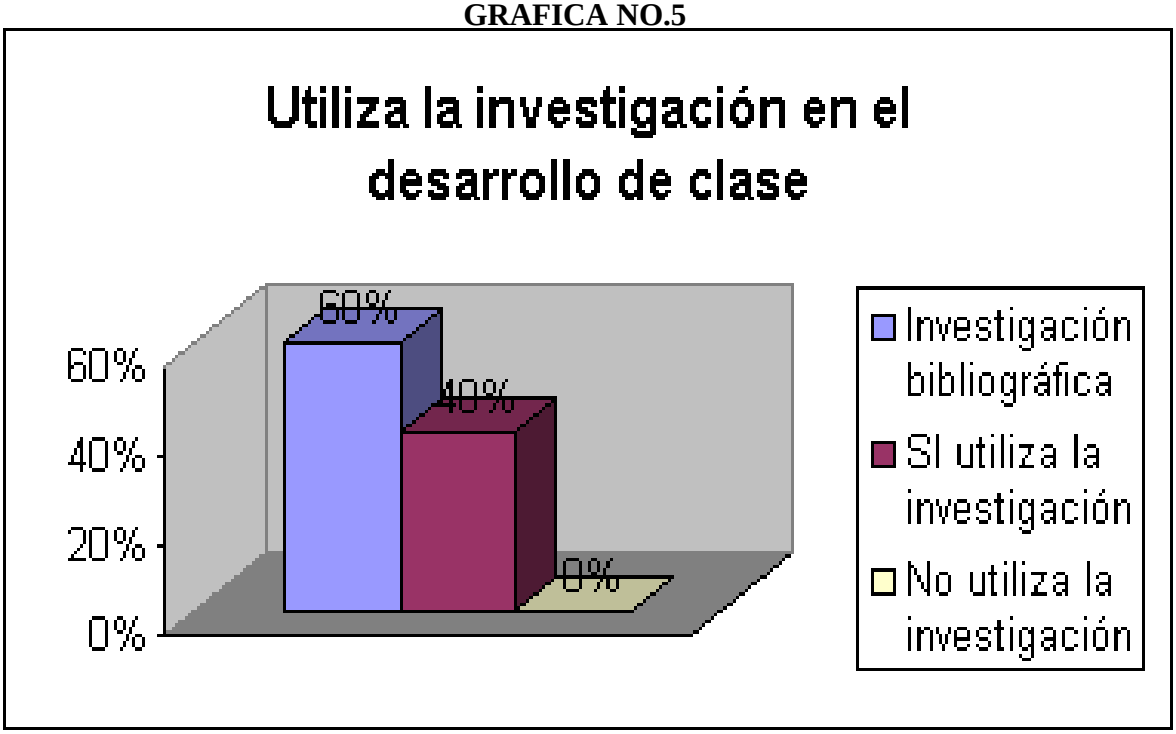
CUADRO NO. 6

FUENTE	ELEMENTO CURRICULAR	ENFOQUE PREDOMINANTE	MODELO QUE SE DERIVA
Gráfica No.1	**Maestro.**		
	• Tradicional	Academicista.	Centrado en las disciplinas.
	• Facilitador del aprendizaje.	Psicologista.	Centrado en el alumno.
Cuadro No.3	**Alumno**		
	• Pasivo,solo receptor de conocimientos.	Academicista.	Centrado en las disciplinas.
Gráfica No.2	**Objetivos**		
	• Planteados en términos de actitudes, habilidades y destrezas.	Psicologista.	Centrado en el alumno.
Cuadro No.4	**Contenidos**		
	• Se da primacía a los datos provenientes de la cultura sistematizada.	Academicista.	Centrado en las disciplinas.
Gráfica No.3	**Evaluación**		
	• Predominio de evaluación sumativa.	Academicista.	Centrado en las disciplinas.
Gráfica No.4	**Metodología.**	Academicista.	Centrado en las disciplinas.
	• Tradicional	Psicologista.	Centrado en el alumno.
	• Participativa	Socioreconstruccionista	Centrado en las relaciones individuo-sociedad.
Cuadro No. 5	**Experiencias de aprendizaje**		
	• Tradicionales	Academicista.	Centrado en las disciplinas.
	• Participativas.	Psicologista.	Centrado en el alumno.

En resumen, los resultados del cuadro anterior, coinciden con los resultados obtenidos en la revisión del currículo prescrito y nos indican que en la práctica pedagógica de los egresados de Educación Comercial, se presenta un predominio del enfoque curricular academicista, del que se derivan **modelos curriculares centrados en las disciplinas**. También se presentan en un menos grado, componentes del enfoque curricular psicologista y del enfoque socioreconstruccionista.

La pregunta No.8, sobre si el egresado utiliza la investigación en el desarrollo de su clase, pretende revisar el perfil del egresado, presenta los siguientes datos.:

VARIABLE: PERFIL PROFESIONAL
UTILIZACIÒN DE LA INVESTIGACIÒN EN EL DESARROLLO DE LA CLASE QUE IMPARTE EL EGRESADO.
GRAFICA NO.5



Según opinión de los directores, un 60% de los egresados utiliza la investigación predominantemente bibliográfica en el desarrollo de su clase, un 40% del los egresados SI utiliza la investigación en su clase; un 0% No utiliza la investigación en el desarrollo de su clase. Es preocupante este resultado, el cuál nos demuestra que la investigación científica en nuestros

profesionales aún se encuentra en pañales, que debe cultivarse y motivarse en nuestros profesionales una verdadera cultura de investigación. El 40% de investigación en el aula es obtenido mediante la realización de proyectos que se elaboran en clases específicas, como Evaluación de Proyectos y Mercadotecnia, que por su propia naturaleza, propician el desarrollo de dichos proyectos; en el resto de las clases, se limita la investigación al tipo bibliográfica, la que solo implica copiar lo que ya está descubierto, sin provocar verdaderas experiencias investigativas.

La pregunta No.9, sobre si el egresado se desempeña como promotor social en el desarrollo de su clase, que pretenda revisar el perfil profesional del egresado, los datos obtenidos fueron los siguientes:

VARIABLE: PERFIL PROFESIONAL
DESEMPEÑO DEL EGRESADO COMO PROMOTOR SOCIAL
CUADRO NO.7

OBTENCION	NUMERO	PORCENTAJE
SI	0	0%
NO	2	40%
Casos aislados fuera de clase	3	60%
TOTALES	5	100%

Según opinión de los directores, un 60% de los egresados se desempeña como promotor social en algunos casos aislados fuera de su clase. Un 40% de los egresados NO se desempeñan como promotores sociales en el desarrollo de su clase. Esta faceta del perfil profesional es otra, junto con la investigación, que necesita ser reforzada, porque se está descuidando un aspecto muy importante que es la vinculación de las instituciones educativas con la comunidad. No existen asignaturas que promuevan la labor social en los planes de estudio, quedando por lo tanto a la creatividad y disposición del docente el que se desarrollen este tipo de actividades.

Los resultados obtenidos en las preguntas 8 y 9 del cuestionario aplicado a los directores de las instituciones donde el egresado de Educación Comercial se encuentra laborando, también coinciden con los resultados presentados en la revisión del currículo prescrito respecto a algunos roles que debe tener el egresado: investigados y promotor social. Los resultados nos informan que se hace investigación pero en una pequeña proporción, existe un predominio de la investigación bibliográfica. En lo que respecta al rol de promotor social, los datos nos indican que el egresado no se está desempeñando como promotor social, únicamente en casos aislados, fuera de clase.

De las preguntas No.10 a la 15 del cuestionario aplicado a los directores, sobre como valora el entrevistado el dominio de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores, tanto en la formación pedagógica como en la formación específica, pretenden revisar el perfil profesional del egresado, presentan la siguiente escala de valoración:

1	corresponde a la categoría "Malo"
2	corresponde a la categoría "Regular"
3	corresponde a la categoría "Bueno"
4	corresponde a la categoría "Muy Bueno"
5	corresponde a la categoría "Excelente"

VARIABLE: PERFIL PROFESIONAL

FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y ESPECÌFICA DEL EGRESADO

CUADRO NO.8

Estadísticas	conocimiento formación pedagógica	Habilidades y destrezas formación pedagógica	Actitudes y valores formación pedagógica	conocimiento formación específica	Habilidades y destrezas formación específica	Actitudes y valores formación específica
N Válidos	25	25	25	25	25	25
Extraviados	0	0	0	0	0	0
Media	3.76	3.56	3.84	4.2	4.08	4.28
Moda	4	4	4	4	4	4
Desviación Estándar	0.926	0.917	0.746	0.707	0.640	0.614
Mínimo	2	2	2	3	3	3
Máximo	5	5	5	5	5	5

Mediante el uso del software estadístico S.P.S.S., utilizando el comando FRECUENCY, se digitaron los datos y se obtuvieron los siguientes resultados: De un total de 150 ítemes en las seis preguntas(Ver Anexo No. 4, preguntas No.10 al 15), con la valoración anterior (del 1 al 5), el puntaje mínimo que se obtuvo fue de 2 para la formación pedagógica, de 3 para la formación específica. El puntaje máximo que se obtuvo para todos los ítemes fue de 5 tanto en la formación pedagógica como en la formación específica. El puntaje que presenta la frecuencia más alta es el de 4 (Moda).

En el conocimiento de la formación pedagógica, de un total de 25 ítemes el puntaje mas bajo es de 2 y el mas alto es de 5, el puntaje promedio es de 3.76 con una variación de 0.93; el puntaje que presenta mayor frecuencia es el de 4, lo que corresponde a la categoría "Muy Bueno" en la escala de valoración antes descrita. En las habilidades y destrezas de la formación pedagógica, de un total de 25 ítemes el puntaje mas bajo es de 2 y el mas alto es de 5, el puntaje promedio es de 3.56 con una variación de 0.92; el puntaje que presenta mayor frecuencia es el de 4, lo que corresponde a la categoría "Muy Bueno" en la escala de valoración antes descrita. En las actitudes y valores de la formación pedagógica, de un total de 25 ítemes el puntaje mas bajo es de 2 y el mas alto es de 5, el puntaje promedio es de 3.84 con una variación de 0.75; el puntaje que presenta mayor frecuencia es el de 4, lo que corresponde a la categoría "Muy Bueno" en la escala de valoración antes descrita.

En el conocimiento de la formación específica, de un total de 25 ítemes el puntaje mas bajo es de 3 y el mas alto es de 5, el puntaje promedio es de 4.2 con una variación de 0.71; el puntaje que presenta mayor frecuencia es el de 4, lo que corresponde a la categoría "Muy Bueno" en la escala de valoración antes descrita. En las habilidades y destrezas de la formación específica, de un total de 25 ítemes el puntaje mas bajo es de 3 y el mas alto es de 5, el puntaje promedio es de 4.08 con una variación de 0.64; el puntaje que presenta mayor frecuencia es el de 4, lo que corresponde a la categoría "Muy Bueno" en la escala de valoración antes descrita. En las actitudes y valores de la formación específica, de un total de 25 ítemes el puntaje mas bajo es de 3 y el mas alto es de 5, el puntaje promedio es de 4.28 con una variación de 0.61; el puntaje

que presenta mayor frecuencia es el de 4, lo que corresponde a la categoría "Muy Bueno" en la escala de valoración antes descrita.

Resumiendo los datos del cuadro anterior, la formación específica presenta un puntaje promedio más alto que el promedio que presenta la formación pedagógica, quedando ambas en la categoría "Muy Bueno" en la escala de valoración. También la formación específica presenta el puntaje mínimo (3), superior al presentado en la formación pedagógica (2).

A continuación se presenta cada pregunta con sus 5 ítemes contestados por los 5 empleadores a los que se les aplicó el cuestionario, haciendo un total de 25 ítemes. Los datos obtenidos fueron los siguientes:

La pregunta no.10 sobre como valora el empleador el dominio de los conocimientos en la formación pedagógica del egresado, los resultados fueron los siguientes:

VARIABLE:PERFIL PROFESIONAL

Formación pedagógica. Conocimiento.
CUADRO NO. 9

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Regular	3	12
Bueno	5	20
Muy Bueno	12	48
Excelente	5	20
Total	25	100

La formación pedagógica en el campo del conocimiento del egresado, con un total de 25 ítemes, se presenta un predominio de las categoría "Muy Bueno" con un total de 12 obtenciones, seguido por la categoría "Excelente" y "Bueno" con un puntaje ambas de 5 obtenciones, la categoría "Regular" presenta un puntaje de 3 obtenciones. La categoría "Malo" no presenta ningún puntaje.

La pregunta no.11 sobre como valora el empleador el dominio de las habilidades y destrezas en la formación pedagógica del egresado, los resultados fueron los siguientes:

VARIABLE:PERFIL PROFESIONAL

Formación pedagógica. Habilidades y destrezas
CUADRO NO. 10

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Regular	4	16
Bueno	6	24
Muy bueno	12	48
Excelente	3	12
Total	25	100

En las habilidades y destrezas de la formación pedagógica del egresado, con un total de 25 ítemes, se presenta un predominio de la categoría "Muy Bueno" con un total de 12 obtenciones, seguido por la categoría "Bueno" con un puntaje de 6 obtenciones, la categoría "Excelente" con un puntaje de 3 obtenciones y la categoría "Regular" presenta un puntaje de 4 obtenciones. La categoría "Malo" no presenta ninguna obtención.

La pregunta no.12 sobre como valora el empleador el dominio de las actitudes y valores en la formación pedagógica del egresado, los resultados fueron los siguientes:

VARIABLE:PERFIL PROFESIONAL

Formación pedagógica. Actitudes y valores.
CUADRO NO.11

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Regular	1	4
Bueno	6	24
Muy bueno	14	56
Excelente	4	16
Total	25	100

En las actitudes y valores de la formación pedagógica del egresado, con un total de 25 ítemes, se presenta un predominio de la categoría "Muy Bueno" con un total de 14 obtenciones, seguido por la categoría "Bueno" con un puntaje de 6 obtenciones, la categoría "Excelente"

presenta un puntaje de 4 obtenciones y la categoría “Regular” presenta un puntaje de 1 obtención. La categoría “Malo” no presenta ningún puntaje.

La pregunta no.13 sobre como valora el empleador el dominio del conocimiento en la formación específica del egresado, los resultados fueron los siguientes:

VARIABLE:PERFIL PROFESIONAL
Formación pedagógica. Conocimientos.
CUADRO NO. 12

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Bueno	4	16
Muy Bueno	12	48
Excelente	9	36
Total	25	100

La formación específica en el campo del conocimiento de los egresados, con un total de 25 ítemes, se presenta un predominio de la categoría “Muy Bueno” con un total de 12 obtenciones, seguido por la categoría “Excelente” con un puntaje de 9 obtenciones, la categoría “Bueno” presenta un puntaje de 4 obtenciones. Las categorías “Regular” y “malo” no presentan ninguna obtención.

La pregunta no.14 sobre como valora el empleador el dominio de las habilidades y destrezas en la formación específica del egresado, los resultados fueron los siguientes:

VARIABLE:PERFIL PROFESIONAL
Formación específica. Habilidades y destrezas.
CUADRO NO. 13

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
bueno	4	16
Muy bueno	15	60
Excelente	6	24
Total	25	100

En las habilidades y destrezas de la formación específica del egresado, con un total de 25 ítemes, se presenta un predominio de la categoría “Muy Bueno” con un total de 15 obtenciones, seguido por la categoría “Excelente” con un puntaje de 6 obtenciones, la categoría “Bueno” con un puntaje de 4 obtenciones. Las categorías “Regular” y “malo” no presentan ninguna obtención.

La pregunta no.15 sobre como valora el empleador el dominio de las actitudes y valores en la formación específica del egresado, los resultados fueron los siguientes:

VARIABLE:PERFIL PROFESIONAL

Formación específica. Actitudes y valores.

CUADRO NO.14

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Bueno	2	8
Muy bueno	14	56
Excelente	9	36
Total	25	100

En las actitudes y valores de la formación específica del egresado, con un total de 25 ítemes, se presenta un predominio de la categoría “Muy Bueno” con un puntaje de 14 obtenciones, seguido por la categoría “Excelente” con un total de 9 obtenciones, la categoría “Bueno” con un puntaje de 2 obtenciones. Las categorías “Regular” y “malo” no presentan ninguna obtención.

La pregunta No. 16, sobre el nombre de una o más asignaturas que deberían eliminar del plan de estudios, un 100% fue de la opinión que ninguna asignatura debe eliminarse.

La pregunta No.17, sobre el nombre de una o más asignaturas que se deberían agregar al plan de estudios vigente de la carrera, opinaron sobre diferentes asignaturas como Manejo de redes computacionales, asignaturas orientadas hacia la investigación, legislación educativa, ética y moral, Inglés. La pregunta No. 18, sobre una o más competencias conceptuales que se deben incluir en el plan de estudios vigente, no fue contestada por ninguno de los entrevistados. La pregunta No.19, sobre una o más competencias procedimentales que se deben incluir en el plan de estudios vigente, no fue contestada por ninguno de los entrevistados. La pregunta No. 20,

sobre una o más competencias actitudinales que a su criterio se deben incluir en el plan de estudios vigente, no fue contestada por ninguno de los entrevistados.

En resumen, los datos acerca del enfoque curricular implícito en los egresados a través del cuestionario aplicado a los directores de los colegios donde laboran los egresados, en el que se abordan los diferentes elementos curriculares : elementos generadores del currículo (actores sociales, maestro, alumno), elementos reguladores del currículo (contenidos, objetivos, evaluación), elementos activadores del currículo (metodologías de enseñanza, estrategias de aprendizaje); demuestran que existe el predominio de una orientación teórica hacia el enfoque curricular academicista, del que se derivan modelos curriculares centrados en las disciplinas; con combinaciones en menor proporción de otros enfoques curriculares como ser el enfoque psicologista, del que se derivan modelos curriculares centrados en el alumno; y el enfoque reconstruccionista, del que se derivan modelos curriculares centrados en las relaciones entre el individuo y la sociedad. Es necesario destacar que los diferentes elementos curriculares no tienen gran relevancia si se presentan en aislado, es en su interrelación con los otros elementos curriculares que adquieren su verdadero sentido. Por otra parte, es muy difícil que se manifieste en forma pura la presencia de un enfoque curricular, siempre existe predominio de uno o varios enfoques con la participación de componentes de otros enfoques curriculares.

Con respecto al perfil profesional del egresado, los datos obtenidos en el análisis anterior respecto a algunos roles que debe tener el egresado como ser: investigador y promotor social; los resultados obtenidos nos informan que se hace investigación en clase pero en una pequeña proporción, en algunas asignaturas como Formulación y Evaluación de Proyectos; practicándose mayoritariamente la investigación bibliográfica. En lo referente al rol de promotor social, los datos obtenidos nos demuestran que el egresado no se está desempeñando como promotor social, únicamente se observa en casos aislados, fuera de clase.

Revisando la formación pedagógica en los cuadros anteriores (Cuadros 9 al 14), la categoría que más se repite es la de “Muy Bueno”, seguido por el puntaje “Bueno” que presenta 5 en los conocimientos, 6 para las habilidades y destrezas, 6 para las actitudes y valores; seguido por el puntaje “Excelente” que presenta 5 para los conocimientos, 3 para las habilidades y

destrezas y 4 para las actitudes y valores. También se presenta, en un menor grado, la categoría "Regular", presentando 3 para los conocimientos, 4 para las habilidades y destrezas y 1 para las actitudes y valores. El puntaje "Malo" no se presenta en ninguno de los casos. Con base en la información anterior, se puede decir que en la formación pedagógica de los egresados, tanto en el aspecto del conocimiento, habilidades y destrezas, actitudes y valores, se puede apreciar que los datos no presentan en ninguno de los ítemes un predominio del criterio Excelente; una pequeña proporción presentan un predominio del criterio Muy Bueno y Bueno, lo que demuestra que el modelo curricular en la práctica pedagógica no presenta excelencia en su formación pedagógica, pero manteniéndose dentro de un nivel aceptable de calificación.

En la formación específica por su parte, la categoría que presenta mayor frecuencia es la de "Muy Bueno" presentando 12 obtenciones para los conocimientos, 15 para las habilidades y destrezas y 14 para las actitudes y valores, seguido por la categoría "Excelente", presentando 9 para los conocimientos, 6 para las habilidades y destrezas y 9 para las actitudes y valores. En la formación específica no se presentan las categorías "Regular" y "Malo". Como consecuencia de lo anterior, en la formación específica de los egresados, se obtuvieron resultados que demuestran que tanto en su conocimiento como en su aplicación son en una mayor proporción considerados como Excelentes, y en una menor proporción considerados como Muy Bueno, en una ínfima proporción se utiliza el criterio Bueno, para calificar a los egresados y en ningún caso los criterios Regular y Malo, son considerados para calificar a los egresados. Este resultado significa que el modelo curricular en la práctica pedagógica, en su formación específica presenta muchas fortalezas.

4.2.3. OBSERVACIÒN DEL DESEMPEÑO DE LOS EGRESADOS DE LA CARRERA DE EDUCACION COMERCIAL EN SU PRÀCTICA PEDAGÒGICA.

El segundo instrumento de investigación, La Lista de cotejo, cuyo objetivo es valorar si el desempeño de los egresados de Educación Comercial está acorde con el modelo curricular con que fueron formados, fue aplicada directamente a los egresados por parte del investigador, está formada por cuatro partes, una primera parte que pretende detectar el Enfoque Curricular implícito en los egresados al momento de impartir sus clases. Una segunda parte que comprende

el desempeño de los roles del egresado. Una tercera parte que abarca la formación pedagógica en su aspecto conceptual, procedimental y actitudinal. Una cuarta parte que abarca la formación específica en su aspecto conceptual, procedimental y actitudinal, así como también las diversas áreas de formación específica: Area Contable, área administrativa y área jurídica - económica.

La lista de cotejo presenta la siguiente escala de valoración:

RANGO	VALORACIÒN
66 al 70	Excelente
60 al 65	Muy Bueno
50 al 59	Bueno
40 al 49	Regular
1 al 39	Deficiente

En la aplicación de la lista de cotejo a los egresados de la carrera de Educación Comercial del Centro Universitario Regional en San Pedro Sula, de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, se obtuvieron los siguientes resultados.

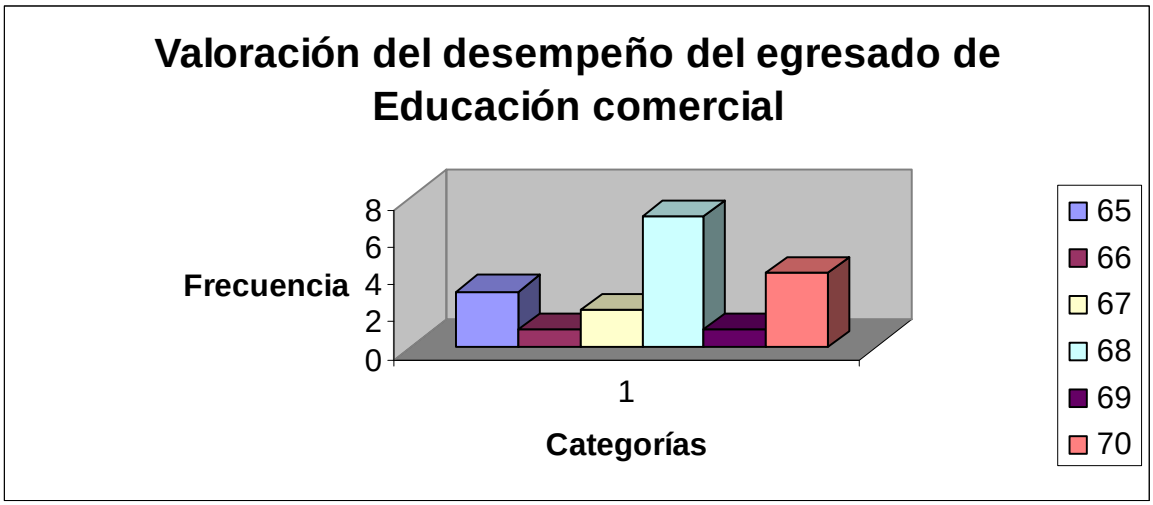
Valoración del desempeño del egresado de Educación Comercial.

VARIABLE: PERFIL PROFESIONAL

CUADRO NO.15

	Valoración	Frecuencia	Porcentaje
	65	3	16.7
	66	1	5.6
	67	2	11.1
	68	7	38.9
	69	1	5.6
	70	4	22.2
	Total	18	100.0

VARIABLE: PERFIL PROFESIONAL
VALORACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL EGRESADO DE EDUCACIÓN COMERCIAL.
GRAFICA No. 6

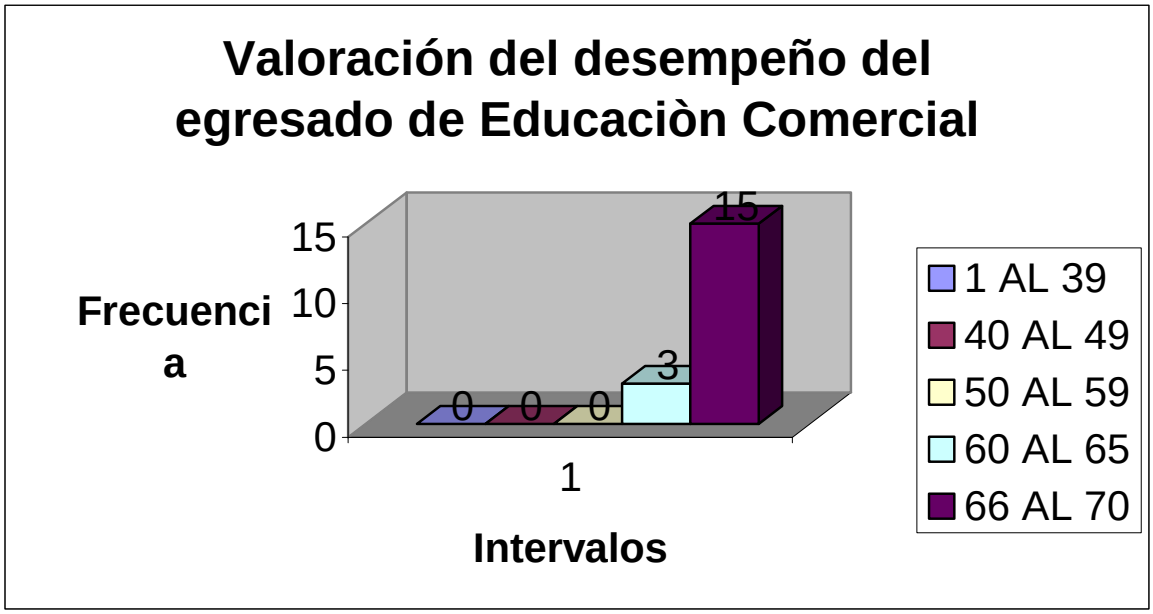


El cuadro y la gráfica anteriores nos indican que de un total de 18 egresados observados, 3 obtuvieron una valoración de 65,lo que representa un 16.7 % del total de egresados observados, la que se encuentra en la categoría "Muy Bueno" de la escala de valoración del instrumento de observación; 1 egresado obtuvo una valoración de 66, lo que representa un 5.6% del total de egresados observados, que se encuentra en la escala de "Excelente"; 2 obtuvieron una valoración de 67, lo que representa un 11.1% del total de egresados observados; 7 obtuvieron una valoración de 68, lo que representa un 38.9% del total de egresados observados, que es la valoración que más se repite y se encuentra en la categoría "Excelente"; 1 obtuvo una valoración de 69, lo que representa un 5.6% de los egresados observados y 4 obtuvieron una valoración de 70, lo que representa un 22.2% de los egresados observados, éstas tres ultimas valoraciones se encuentran en la categoría "Excelente".

VARIABLE: PERFIL PROFESIONAL
CUADRO NO.16

Valoración del desempeño del egresado de Educación Comercial		
CATEGORÌAS	**INTERVALOS**	**FRECUENCIAS**
Deficiente	1 al 39	0
Regular	40 al 49	0
Bueno	50 al 59	0
Muy Bueno	60 al 65	3
Excelente	66 al 70	15

VARIABLE: PERFIL PROFESIONAL
VALORACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL EGRESADO DE EDUCACIÓN COMERCIAL.
GRÀFICA NO. 7



Los datos en el cuadro y la gráfica anteriores nos indican que el puntaje obtenido en el instrumento de observación se concentra en las categorías “Excelente” en una mayor proporción (15) y en la categoría “Muy Bueno” en un menor grado (3). No se obtuvieron puntajes en las categorías “Bueno”, “Regular” y “Deficiente”.

En resumen, los resultados de la aplicación de los dos instrumentos de observación coinciden en la valoración que se hace del desempeño del egresado de Educación Comercial, al presentar ambos resultados un predominio de las categorías “Excelente” y “Muy Bueno”. La diferencia entre ambos instrumentos es que la lista de cotejo presenta una valoración a nivel de todo el instrumento, incluyendo enfoque curricular, roles, perfil profesional. En cambio el cuestionario presenta resultados por separado: resultados del enfoque curricular, resultados de los roles del egresado, resultados de la formación pedagógica y formación específica.

4.3 CORRELACIONES.

Las dos variables utilizadas en esta investigación presentan algunos elementos curriculares en común como: elementos orientadores (fines y objetivos de la educación), elementos generadores (alumno, docente), elementos reguladores (contenidos, evaluación), elementos activadores (estrategias de aprendizaje, métodos de enseñanza), lo que facilita la elaboración de una prueba estadística que nos permitirá analizar la relación entre ambas variables.

CORRELACIÒN DE PEARSON
CUADRO NO. 17

		Modelo Curricular	Perfil profesional
Modelo curricular	**Correlación de Pearson**	**1**	**.877•**
	Sig. (2-Colas)		**.000**
	N	**18**	**18**
Perfil profesional	**Correlación de Pearson**	**.877•**	**1**
	Sig. (2-Colas)	**.000**	
	N	**18**	**18**

- **La correlación tiene nivel de significancia de 0.01 (2-Colas).**

Utilizando el software estadístico S.P.S.S., se procesaron los datos de ambas variables (Modelo Curricular y Perfil Profesional), obteniéndose seguidamente la Correlación de Pearson, la que se representa en el cuadro anterior. Los datos obtenidos en la tabla nos indican que la Correlación de Pearson tiene un nivel de significancia de 0.01. Esto significa que existe una correlación positiva entre ambas variables.

A continuación se presenta un cuadro que muestra la relación que tienen ambas variables, modelo curricular y perfil profesional, donde se presentan cada elemento del currículo (fines de la educación, actores sociales, contexto sociocultural, contenidos, evaluación, metodologías de

enseñanza y recursos), y como se presentan los mismos tanto en la variable modelo curricular como en la variable perfil profesional.

RELACIÒN ENTRE LAS VARIABLES MODELO CURRICULAR Y PERFIL PROFESIONAL

CUADRO NO.18

ELEMENTOS CURRICULARES	VARIABLE: **Modelo Curricular** (Fuente: Cuadro No.1)	VARIABLE: **Perfil Profesional** (Fuente: Anexo No.1)
Elementos Orientadores • Fines de la educación **Elementos Generadores** • Actores sociales • Contexto sociocultural **Elementos Reguladores** • Contenidos • Evaluación **Elementos Activadores** • Metodologías de enseñanza. . **Elementos Multimedia** • Recursos	• La UPNFM participa en el esfuerzo conjunto para resolver problemas fundamentales de nuestra educación. • El docente se involucra directamente en el proceso educativo actuando como guía y facilitador del proceso. • En los contenidos se da primacía a la información proveniente de la cultura sistematizada. • Se evalúa enfatizando en el proceso de medición sumativa. • A veces se utilizan métodos tradicionales como la lectura y la exposición magistral. • El docente elabora guías didácticas para estimular el proceso educativo. • Se saca provecho de los recursos existentes.	• El egresado conoce e interpreta los fines de la educación. • Rol: Facilitador del aprendizaje. • Rol: Promotor social • El egresado selecciona, aplica y evalúa contenidos. • Evalúa con equidad y honradez. • El egresado conoce los diferentes métodos de la enseñanza. • Conoce el equipo y material didáctico a utilizar en su clase. • Rol. Administrador.

Para la elaboración del cuadro anterior, los datos para la variable perfil profesional fueron tomados del Anexo No.1, donde se hace una revisión del currículo prescrito (plan de estudios,

programas analíticos, malla curricular) y se forma una matriz de elementos curriculares donde se presentan las dos variables a utilizar en este trabajo de investigación, la variable modelo curricular, la que se divide en elementos curriculares y la variable perfil profesional que se divide en roles, conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores. Los datos para la variable modelo curricular se tomaron del cuadro No.1, donde se presenta un resumen de los elementos curriculares, lo encontrado en el currículo prescrito, el enfoque implícito en cada elemento y el modelo curricular que se deriva de cada enfoque curricular.

Los resultados anteriores tanto en la correlación de Pearson (cuadro No.17) como en el cuadro no.18, significan que los egresados se están desenvolviendo acorde con el modelo curricular con que fueron formados, que se están desenvolviendo de la misma forma en que se desenvolvían los docentes que los formaron; utilizando la misma metodología, las mismas experiencias de aprendizaje y usando los mismos criterios de evaluación. Los resultados tanto en el cuestionario aplicado a los directores como el instrumento de observación, demuestran que los egresados presentan un nivel aceptable de calificación "Muy Bueno" en su formación pedagógica y presentan bastantes fortalezas "Excelente" en su formación específica. Uno de los problemas que presenta el modelo curricular es que los egresados no salen suficientemente preparados para ser investigadores, sin embargo, en el plan de estudios, en su perfil de egresado, está plasmado que ese es uno de los roles que él debe saber desempeñar, revisando el plan de estudios, se puede apreciar que existen varias asignaturas cuyo contenido sirve para reforzar este rol de investigador; ¿por qué entonces esa debilidad?. Podría ser que a esas asignaturas no se les esté dando la orientación adecuada, que los docentes se estén limitando a enseñar generalidades de los contenidos sin orientar dichas asignaturas hacia la investigación; podría ser también porque los contenidos del plan de estudios están desfasados.

El alcance y la identificación del modelo curricular de la carrera de Educación Comercial se elaboró con base en la revisión del currículo prescrito, plan de estudios, programas analíticos, malla curricular (Anexo No.1) y mediante la relación del currículo prescrito con otros modelos curriculares revisados en la investigación (cuadro No.2). La valoración del desempeño del egresado de Educación comercial se hace de acuerdo al modelo curricular con que fueron

formados y no con base en el desempeño que se considera que es el ideal. Se hace, además, tomando en cuenta los resultados que se obtienen de la aplicación de los dos instrumentos de investigación (cuestionario y lista de cotejo), ambos instrumentos se elaboraron con base en lo encontrado en la revisión del currículo prescrito (Anexo No.1). La relación entre las dos variables, modelo curricular y perfil profesional, se obtiene de los resultados de la prueba estadística (Correlación de Pearson) que se utilizó y del cuadro que muestra la relación entre las dos variables (Cuadro No.18).

En resumen, al comparar los resultados obtenidos en la base empírica o de resultados de la investigación con lo revisado en la fundamentación epistemológica de los capítulos 1,2 y 3, se interpreta que el modelo curricular de la carrera de Educación Comercial del Centro Universitario Regional de la Universidad pedagógica es modelo tradicional, por objetivos, tecnológico, lineal, centrado en las asignaturas de estudio y presenta bastantes características del modelo curricular mas antiguo que se conoce, el modelo de Tyler, el que ha tenido gran influencia en los diseños curriculares de la mitad del siglo pasado y sigue teniéndola en el presente siglo. Por otra parte, el plan de estudios cuenta con una fundamentación de la carrera, un perfil profesional, programas analíticos, malla curricular. Desafortunadamente el currículo que presenta es cerrado, por lo que no se pueden hacer cambios y de hacerlos, no produce los mismos resultados que en el modelo original.

PARTE III

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A. CONCLUSIONES

- Las Fuentes del currículo constituyen el origen, de lo que inicialmente se nutre el currículo.

- Los Fundamentos del currículo constituyen el soporte, la base en donde se apoya el currículo, en donde se apoyan los aportes provenientes de las fuentes del currículo.

- Los Enfoques Curriculares son los que orientan los planteamientos curriculares que se concretan en acciones específicas de diseño curricular, tales como la elaboración de programas y planes de estudio.

- Los Modelos Curriculares constituyen una representación gráfica y conceptual, en la que se presentan los diferentes elementos curriculares organizados de acuerdo al papel que van a asumir, dependiendo del enfoque que los sustenta.

- En los países latinoamericanos ha existido la tendencia a copiar o importar modelos curriculares de otros países, los que han sido diseñados para otros contextos y otros actores muy diferentes a los de nuestros países.

- No existen Modelos Curriculares en forma "pura", se puede dar el caso de que exista un predominio de algún determinado Modelo Curricular, con algunos componentes de otros Modelos Curriculares.

- El Modelo Curricular de la carrera de Educación Comercial del Centro Universitario Regional en San Pedro Sula de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán es un modelo **centrado en las disciplinas de estudio,** porque presenta una fuerte influencia del enfoque curricular academicista, mezclado con algunos componentes del enfoque psicologista y el socioreconstruccionista.

- El Modelo Curricular del Plan de Estudios de la carrera de Educación Comercial del Centro Universitario Regional en San Pedro Sula de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, de acuerdo a la clasificación de Modelos curriculares dependiendo del objeto sobre el cuál se elabora, es un **modelo por objetivos**, porque en las cartas descriptivas los objetivos son presentados en forma lo más específica posible.

- El Modelo Curricular de la carrera de Educación Comercial del Centro Universitario Regional en San Pedro Sula de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, de acuerdo a la clasificación de Modelos curriculares dependiendo de cómo están organizados los elementos del currículo, es un **modelo lineal**, porque presenta una clara tendencia lineal de elemento a elemento del currículo.

- El Modelo Curricular de la carrera de Educación Comercial del Centro Universitario Regional en San Pedro Sula de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, de acuerdo a la clasificación de Modelos curriculares dependiendo donde está centrada la acción pedagógica, es un modelo **Tecnológico,** porque está centrado en las asignaturas.

- El Modelo Curricular de la carrera de Educación Comercial del Centro Universitario Regional en San Pedro Sula de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, presenta bastantes características del modelo curricular de **Tyler**, porque el modelo de Tyler contiene 4 componentes: Formulación de objetivos, selección de experiencias de aprendizaje, organización de experiencias de aprendizaje y evaluación. El modelo curricular de la carrera de Educación Comercial presenta: Objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y Evaluación.

- El perfil profesional presenta algunas debilidades en sus roles de Investigador y de promotor social, porque aún no existe en los egresados una cultura de investigación y porque en su plan de estudios no se incluyen suficientes asignaturas que fortalezcan estos roles, el de investigador y el de promotor social.

- El currículo presentado en el plan de estudios de la Carrera de Educación Comercial del Centro Universitario Regional en San Pedro Sula de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, es un currículo cerrado, inflexible, no sujeto a cambios, lo que trae como consecuencia, si se quieren implementar otras metodologías, otras experiencias de aprendizaje, otros criterios para evaluar, no se produzcan los mismos resultados.

- Si se revisa la Malla curricular, se puede apreciar que algunas asignaturas fueron colocadas como para rellenar un hueco, tal es el caso de Historia de Honduras y Electiva de Hogar y Educación Física, que están colocadas en el último año de estudio, rompiendo la estructura inicial de cómo están organizadas las asignaturas, siendo las asignaturas generales cursadas en el primer año de estudio.

- Existe un plan de estudios único, cuyos contenidos pasan por alto la diversidad cultural y regional; es decir, es el mismo plan de estudios para la Sede Central y para El Centro Regional; es el mismo plan de estudios para la modalidad presencial como para la modalidad a distancia.

- El plan de estudios además, está descontextualizado, porque fue elaborado hace años, en la década de los años 90, para otro contexto, para satisfacer otras necesidades, para otras fuentes del currículo.

- No existe un perfil definido de ingreso a la Carrera de Educación Comercial, lo que produce un grave problema, porque no es lo mismo enseñarle contabilidad a un Maestro de Educación Primaria o a un Bachiller, que enseñarle contabilidad a un Perito Mercantil que tiene la base contable.

- No existen orientaciones en la carrera, lo que ayudaría a ampliar el campo de trabajo de nuestros egresados, por ejemplo: una orientación en Mercadotecnia, una orientación en Administración de Empresas, una orientación en Control de Calidad.

- Los contenidos están desactualizados, este problema se agudiza en algunas asignaturas, cuyos contenidos son tan cambiantes como es el caso de las Informáticas Aplicadas I , II y III. (Ver Anexo No.2).

- Algunas asignaturas son muy teóricas y no permiten la práctica necesaria para el desarrollo de un profesional competitivo. Un ejemplo de este caso son las asignaturas Auditoría, Contabilidad Bancaria, Contabilidades Especiales, Contabilidad de Sociedades.

- Existe un excesivo manejo de contenidos, existencia de aprendizaje memorístico. Enseñanza tradicional utilizando la tiza y la pizarra. Predominio de evaluación sumativa.

- Poca correspondencia entre las tres áreas de formación, general, pedagógica y específica.

- El egresado de La Sección Académica de Educación Comercial se está desempeñando acorde con el modelo curricular con que fue formado, utilizando las mismas metodologías de enseñanza, las mismas estrategias de aprendizaje, los mismos criterios de evaluación con que ha sido formado.

- El egresado de la Sección Académica de Educación Comercial presenta algunas fortalezas, específicamente en sus áreas específicas de conocimiento, área contable y administrativa.

B. RECOMENDACIONES

- Elaborar planes de estudios que respeten la diversidad cultural y regional, un plan de estudios para el sistema presencial y uno para el sistema a distancia, un plan de estudios para el centro universitario regional y un plan de estudios para la sede central.

- Incluir orientaciones en la carrera, por ejemplo una orientación en Mercadotecnia, una orientación en Control de Calidad.

- Rediseñar el plan de estudios, utilizando metodologías más participativas y experiencias de aprendizaje que permitan una formación más integral al educando.

- Rediseñar la Malla curricular, de forma que los contenidos de las asignaturas, se presenten en orden y secuencia mas integradora.

- Adoptar un modelo curricular que responda a las necesidades del campo de la Educación Comercial, así como a las necesidades actuales de educación. Un modelo que permita integrar todos los elementos curriculares. Un Modelo Holístico.

- Establecer un currículo más flexible, que permita hacer modificaciones a medida que vayan cambiando las tendencias educativas, a medida que la ciencia, la técnica y la tecnología vayan avanzando.

- Orientar las asignaturas hacia la consecución de los roles en el perfil del egresado, es decir, ayudarle a que sea un excelente docente, un excelente investigador y un extensionista.

- Incluir en el plan de estudios, nuevas asignaturas acordes a los avances de la ciencia y la tecnología y que fortalezcan la investigación y la extensión en los educandos.

- Elaborar el perfil de ingreso para la carrera, o implantar cursos propedéuticos de contabilidad y matemática financiera.

- Implantar la práctica empresarial, además de la práctica docente, para que el estudiante viva la experiencia de lo que en el futuro va a enseñar a sus propios educandos.

- Elaborar un programa sistemático de seguimiento al egresado, de manera que se pueda obtener su opinión en lo que respecta a aspectos que hay que mejorar en el plan de estudios.

- Actualizar a los docentes en lo referente a metodologías participativas de enseñanza como también en el uso de los medios tecnológicos en el aula.

PARTE IV
BIBLIOGRAFÌA

BIBLIOGRAFÌA

APPLE, MICHAEL W. 1999. *La política del saber oficial. ¿Tiene sentido un currículo nacional?* Congreso internacional de didáctica. Volver a pensar la educación (VOL.II), Ediciones Morata, Madrid.

ARNAZ, JOSÉ A. 1981. *La planeación curricular.* Editorial Trillas, México.

AUTORES VARIOS. 1996. *¿Ejes transversales o fundamentación del currículo?.* Cuadernos de Pedagogía, Junio 1996.

AYERBE ECHEVERRÍA, PEDRO. 1999. ***El currículo en la enseñanza superior.*** IIME, Universidad de San Carlos de Guatemala, 1ra ed.

BOLAÑOS, GUILLERMO Y MOLINA, ZAIDA. 1998. ***Introducción al currículo.*** EUNED, San José, Costa Rica.

CASSARINI RATTO, MARTA. 1999. *Teoría y diseño curricular.* Editorial Trillas, 2ª ed. México.

COLL SALVADOR, CÉSAR. 1990. *Hacia la elaboración de un modelo de diseño curricular.* Cuadernos de Pedagogía, Febrero 1990.

COLL SALVADOR, CÉSAR. 1994. *Un análisis de la práctica educativa: Reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar.* Seminario internacional sobre Tecnología Educativa, ILCE, México, Febrero 1994.

COLL SALVADOR, CESAR Y MARTÍN, ELENA. 1994. *Aprendiendo de la experiencia.* Cuadernos de Pedagogía, 1994.

COLL SALVADOR, CÉSAR Y SOLE, ISABEL. 1989. *Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica.* Cuadernos de Pedagogía, Editorial Fontalba, S.A. 1989.

COMBLET, CATHERINE. 1990. *Curriculum in context.* (Traducción)The Palmer Press, Londres.

CULLEN, CARLOS. 1997. *Crítica de las razones de educar.* Paidos, Buenos Aires, 1era ed.

CSUCA. 2002. *Guía de autoevaluación de programas académicos.* SICEVAES, Fondo editorial UPNFM.

DEL CARMEN, LUIS. 1990. *Modelos de desarrollo curricular.* Cuadernos de Pedagogía, Febrero, 1990.

DELORS, JACQUES. 1996. *La educación encierra un tesoro.* Santillana ediciones, UNESCO, Madrid.

DÍAZ BARRIGA, ANGEL. 1987. *Problemas y retos del campo de la evaluación educativa.* Perfiles educativos No.37. UNAM.

DÍAZ BARRIGA, ANGEL. 1996. *Ensayos sobre la problemática curricular***.** ANUIES, Editorial Trillas, 5ta ed, México.

DÍAZ BARRIGA, FRIDA Y HERNÁNDEZ ROJAS, GERARDO. 1999. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.* Mc.Graw-Hill, México.

DÍAZ BARRIGA, FRIDA;LULE, MA. DE LOURDES;PACHECO,DIANA; SAAD, ELISA Y ROJAS, SILVIA. 1996. *Metodología de diseño curricular para educación superior.* Editorial Trillas, México.

DIRECCIÓN DE DESARROLLO CURRICULAR, UPNFM, TEGUCIGALPA, HONDURAS, C.A. 2003A. *El rediseño del perfil profesional.* Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa.

DIRECCIÓN DE DESARROLLO CURRICULAR, UPNFM, TEGUCIGALPA, HONDURAS, C.A. 2003B. *Fundamentación curricular.* Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa.

DIRECCIÓN DE DESARROLLO CURRICULAR, UPNFM, TEGUCIGALPA, HONDURAS, C.A. 2003C. *Fundamentos epistemológicos para el rediseño de planes de estudio.* Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa.

ELLIOT, JOHN. 1999. *El papel del profesorado en el desarrollo curricular: una cuestión irresuelta en los intentos ingleses de reforma.* Congreso internacional de didáctica. Volver a pensar la educación (VOL.II), Ediciones Morata, Madrid.

EDWARDS, VERÓNICA. 1993. *El concepto de calidad de la educación.* Quito, Ecuador.

FERNÁNDEZ MANUEL. 1989. *El libro de texto en el desarrollo del currículo.* Cuadernos de Pedagogía, 1989.

FERNÁNDEZ E., MARIANO. 1991. *Sociología si, sociología no.* Cuadernos de Pedagogía, Marzo 1991.

FONAC. 1998. *Propuesta De la sociedad Hondureña para la transformación de la educación nacional***.** Graficentro Editores.

FONSECA PÉREZ, JUAN JOSÉ. 2004. *El diseño curricular flexible y abierto: una vía de profesionalización del docente***.** Monografías.com.

FONT FLORES, LUIS F.2004. *Hilda Taba.* Monografías.com.

GARCÍA PELAYO, RAMÓN. 2002. *Diccionario básico de la lengua española.* Editorial Larousse, México.

MAGENDZO, ABRAHAM. 1986. *Currículo y cultura en América Latina.* Programa interdisciplinario de investigación en educación, PIIE**.**

MARCELO, CARLOS. 2001. *Rediseño de la práctica pedagógica: factores, condiciones y procesos de cambio en los teleformadores.* Conferencia impartida en la Reunión Técnica Internacional sobre el Uso de Tecnologías de la Información en el Nivel de Formación Superior Avanzada, Sevilla, 6-8 de Junio de 2001. http//prometeo.cica.es

MARCHESI, ALVARO; MARTÍN, ELENA. 1989. *Reforma de la enseñanza, reforma del currículo.* Cuadernos de Pedagogía, Marzo, 1989.

MORA VARGAS, ANA ISABEL; HERRERA PEÑA, MARIA EUGENIA. 1983. *Lineamientos para elaborar el perfil académico profesional.* Universidad de Costa Rica, Instituto de investigaciones para el mejoramiento de la educación costarricense.

NELSON, ANABELLE. 1994. *Técnicas de diseño curricular***.** Editorial Limusa, México.

PARCERIZA, ARTHUR. 1994. *Decisiones sobre evaluación.* Cuadernos de Pedagogía, 1994.

PERDOMO, CLAUDIO ROBERTO. 1996. *Filosofía de la educación.* Compilación. Fondo editorial UPNFM, Tegucigalpa.

PERDOMO, CLAUDIO ROBERTO. 2001. *La dimensión antropológica del pensamiento pedagógico de Paulo Freire***.** Primera edición, Tegucigalpa, Ideas Litográficas.

POSNER, GEORGE. 1998. *Análisis de currículo.* Traducción Gladis Arango, Universidad de Los Andes, McGraw-Hill, Colombia.

RUIZ RUIZ, JOSÉ MARÍA. 1996. *Teoría del currículo: diseño y desarrollo curricular.* Editorial Universitas, Madrid.

RUIZ RUIZ, JOSÉ MARÍA. 1998. *Como mejorar la institución educativa.* Cooperativa editorial magisterio, Bogotá.

RUIZ AYALA, NUBIA CONSUELO. 2002. *Bases para el diseño curricular***.** Prolibros, Bogotá.

RUÉ, JOAN. 1996. *Currículo, concepciones y prácticas.* Cuadernos de Pedagogía, Diciembre 1996.

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, RAFAEL. 1993. *Enfoques curriculares para el siglo XXI.* Seminario nacional sobre la reforma de la enseñanza y el currículo. CEID, FECODE, Bogotá.

ROSA ROJAS, ANA Y CORRAL, ROBERTO. 1991. *Tendencias pedagógicas contemporáneas. La tecnología educativa.* Universidad de la Habana, depto. de sicología y pedagogía. CEPES.

SALINAS HERNÁNDEZ, DINO. 1991. *¿Fuente sociológica o función social del currículo?.* Cuadernos de Pedagogía, Marzo, 1991.

SACRISTÁN, GIMENO. 1998. *El curriculum, una reflexión sobre la práctica.* Séptima edición, Ediciones Morata, Madrid.

SOCA GENER MERCEDES Y OTROS. 2000. *Consideraciones básicas sobre la teoría curricular.* Universidad pedagógica "José Enrique Varona", La Habana.

SPERB, DALILA. 1973. *El curriculo, su organización y el planeamiento del aprendizaje.* Editorial Kapelusz, Buenos Aires.

TABA, HILDA. 1974. *Elaboración del currículo.* Editorial Troquel, Buenos Aires, Argentina.

TYLER, RALPH W. 1973. *Principios básicos del currículo.* Traducción por Enrique Molina, Editorial Troquel, Buenos Aires.

TORRES SANTOMÉ, JURJO. 1989A. *Libros de texto y control del currículo.* Cuadernos de Pedagogía. .

TORRES SANTOMÉ, JURJO. 1989B. *El currículo globalizado o integrado y la enseñanza reflexiva.* Cuadernos de Pedagogía, Julio 1989.

TORRES SANTOMÉ, JURJO. 1996. *Prácticas tecnocráticas en la escuela y el poder.* 5ta edición, Ediciones Morata, Madrid.

UGALDE VÍQUEZ, JESÚS . 1985. *Administración del currículo.* 2da. Edición, EUED, San José, Costa Rica.

VASCO U, CARLOS. 1993. *Currículo, pedagogía y calidad de la educación.* CEID, FECODE, Bogotá.

WESSELER MATTHIAS. 2000. *Calidad de la enseñanza: el desafío actual de la educación superior.* U.N.A.H. Taller Nacional, Tegucigalpa, Septiembre 2000.

A N E X O S