

T
103

254
T-1559
C. de A.
C. de A.
C. de A.

FACULTAD DE EDUCACION

Decano: Julio Puig Farras

Vice Decano: César Morato

Dir. Depto. Graduados: César Morato

Trabajo de Tesis presentado para optar al título de Magíster
en Educación en el área de ADMINISTRACION EDUCATIVA

Por: Gladys Mendoza de Ayala



UNIVERSIDAD
DE DE
ANTIOQUIA

45

APARTADO AEREO: 1226
MEDELLIN - COLOMBIA

Medellín, diciembre 13 de 1978

ESTE ESTA REFERENCIA AL CURTIDOR

Señor
JULIO PUIG FARRAS
Decano Facultad de Educación
Universidad de Antioquia
Ciudad

Señor Decano:

El día 13 del presente mes, se reunió el Jurado de Tesis, para considerar la tesis presentada por Gladys Mendoza de Ayala, sobre "Diseño de una Estrategia de Enseñanza Activa para la Facultad de Educación de la Universidad de Pamplona", para optar al título de Magister en Administración Educativa en esta Facultad.

Esta tesis fué aprobada así:

Votos positivos de Queipo Timaná V. y César A. Velásquez R.
Voto negativo : Bernardo Restrepo Gómez.

Anexo las sugerencias y recomendaciones hechas a la misma.

Cordialmente,


CESAR AUGUSTO VELASQUEZ R.
Profesor Jurado



UNIVERSIDAD
DE
ANTIOQUIA

APARTADO AEREO 1226
MEDELLIN - COLOMBIA

DITE ESTA REFERENCIA AL CONTESTAR

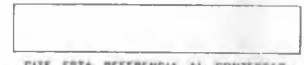
ANEXO DE SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES

El Jurado Queipo Timaná anota :

1. En la tesis se da mucha importancia al "cómo" y se descuida el "qué" y el "para qué" de la instrucción.
2. En general, no analiza bien todos los modelos que presenta y especialmente, los que descarta.

El Jurado Bernardo Restrepo Gómez anota :

1. Hay en la tesis un prurito de erudición : quiso plantear todo lo que había estudiado en su post grado
2. Arranca de una evaluación diagnóstica que presenta varios problemas : de instrumentación, de análisis y de contradicciones de datos
3. La formulación del problema del estudio presenta inconvenientes y su fundamentación adolece de gratuidades e incongruencias.
4. Las soluciones alternativas presentan problemas de clasificación. Las alternativas no son excluyentes, realmente. Además a veces se tiene la sensación de que plan curricular y plan de curso se manejan como sinónimos.
5. La alternativa seleccionada no tuvo en cuenta la evaluación diagnóstica en cuanto a opinión estudiantil y profesoral.
6. El marco teórico no parece tal, ni propio para esta tesis. Parece una compilación de enfoques de diferentes autores : Bloom, Leyton, Ggné , Tyler, Briggs, etc.



CITE ESTA REFERENCIA AL CONTESTAR


7. A nivel teórico maneja bien el enfoque de sistemas, pero presenta fallas en el análisis.

El Jurado César Augusto Velásquez, anota :

1. Da una explicación muy general y con poca rigidez de los diferentes modelos . No diferencia bien los postulados teóricos de cada modelo y su montaje y funcionamiento técnico .
2. Debería especificar de manera más precisa las condiciones generales y particulares de la Facultad de Educación de la Universidad de Pamplona, para poder justificar con mayor objetividad una de las alternativas .
3. El estudio de sondeo entre profesores y estudiantes es corto , general e induce. De él se puede concluir muy poco sobre una alternativa .
4. Como forma operativa más práctica y eficaz, sería aconsejable efectuar experiencias diseñadas, controladas y evaluadas con algunos grupos y en algunas asignaturas, antes de proceder a institucionalizar un modelo determinado .
5. Convendría plantear no solo el problema de un modelo más adecuado de instrucción, sino también el currículum general de la Facultad .
6. El diagnóstico y el marco teórico no presentan una relación integral .

El jurado sugiere que la profesora Gladys Mendoza de Ayala se presente a la Facultad de Educación para dialogar con los miembros del Jurado sobre las fallas anotadas a su tesis .


BERNARDO RESTREPO GOMEZ
Jurado


QUEIPO TIMANA V.
Jurado


CESAR AUGUSTO VELASQUEZ R.
Jurado

PRÉSIDENTE DE TESIS:

HORACIO BETANCUR A.

JURADO:

Medellín, Octubre 1º de 1978

03189

B
0022

INDICE

	Página
INTRODUCCION	
AGRADECIMIENTO	
CAPITULO I	
DIAGNOSTICO DE SITUACION ACADEMICA DE LA FACULTAD DE EDUCACION.....	1
A. SITUACION ACTUAL.....	1
1. <u>Papel de la Decanatura Académica</u>	1
2. <u>Papel de las Facultades:</u>	1
3. <u>Sistema de Planeamiento:</u>	2
4. <u>Métodos y Técnicas Pedagógicas:</u>	3
5. <u>Sistema de Evaluación:</u>	4
6. <u>Material Bibliográfico:</u>	4
7. <u>Ayudas Educativas:</u>	4
8. <u>Planificación de la labor docente:</u>	5
B. RESULTADO DEL SONDEO DE OPINION REALIZADO EN LA FACULTAD DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA..	5
1. <u>Respuestas de los estudiantes:</u>	5
2. <u>Respuestas de los profesores:</u>	8
3. <u>Respuestas de los administrativos</u>	10

03189

	Página
CAPITULO II.....	13
A. EXPLICACION DEL PROBLEMA.....	13
B. ALTERNATIVAS DE SOLUCION.....	15
1. <u>Sistema de instrucción personalizada:</u>	15
2. <u>Segunda Alternativa. Estudio dirigido:</u>	27
3. <u>Tercera Alternativa. Enseñanza individualizada:</u>	35
4. <u>Cuarta Alternativa. Sistema modular:</u>	41
5. <u>Quinta Alternativa. Modelo de enseñanza activa para la Facul</u> <u> tud de Educación de la Universidad de Pamplona:</u>	51
CAPITULO III	66
A. CURRICULO	66
1. <u>Definición:</u>	66
2. <u>Factores:</u>	68
Factores del Currículo (Cuadro).....	69
3. <u>Elementos del Currículo:</u>	72
4. <u>Características o cualidades del Currículo:</u>	73
5. <u>Clases de Currículo:</u>	74
6. <u>Pasos del proceso de Planeamiento curricular:</u>	78
7. <u>Niveles de decisiones en el proceso de planeamiento curricular.</u>	80
8. <u>Niveles de objetivos en el proceso de planeamiento curricular.</u>	83

	Página
9. <u>Selección y organización de contenidos. Su validez:</u>	85
10. <u>Equilibrio entre profundidad y alcance del contenido:</u>	85
11. <u>Importancia del contenido:</u>	87
12. <u>Las materias y su papel en la toma de decisiones:</u>	88
13. <u>Criterios de organización del currículo:</u>	89
14. <u>Continuidad:</u>	93
15. <u>Integración:</u>	94
16. <u>Papel de los objetivos en el plan curricular:</u>	95
17. <u>Aspectos a tener en cuenta en la formulación de objetivos:</u> ...	102
18. <u>El Aprendizaje escolar:</u>	104
19. <u>El proceso enseñanza-aprendizaje y su planificación:</u>	130
B. ANALISIS DE METODOS Y MEDIOS.....	132
1. <u>Cuándo debe iniciarse un análisis de métodos y medios:</u>	132
2. <u>Funciones del análisis de métodos y medios:</u>	133
3. <u>Análisis de costo de beneficio:</u>	133
4. <u>Relación que existe entre el análisis de misiones funciones y tareas con los métodos y medios:</u>	134
Proceso de Análisis de sistemas que identifica la relación entre las etapas del proceso. (Cuadro).....	
5. <u>Relación del análisis de métodos y medios con los requisitos de ejecución:</u>	135

	Página
6. <u>Cual es producto en nuestro caso en el modelo de planeamiento curricular:</u>	136
7. <u>Importancia del análisis de métodos y medios en este modelo:</u>	136
8. <u>Opción que se toma en el modelo para el análisis de métodos y medios:</u>	137
9. <u>Utilidad de los métodos y medios:</u>	137
Etapas en el proceso para la elección de medios (Cuadro).....	
10. <u>Etapas en el procedimiento para la elección de medios:</u>	138
C. <u>EVALUACION DEL CURRÍCULO</u>	139
1. <u>Definiciones:</u>	139
2. <u>Etapas de la evaluación del currículo:</u>	141
3. <u>Clases de evaluación:</u>	146
4. <u>Clasificación de la evaluación según Stufflebeam:</u>	152
5. <u>Evaluación de elementos del Planeamiento Curricular:</u>	158
6. <u>Aspectos a evaluar en el educando:</u>	165
7. <u>Evaluación de los estudiantes:</u>	168
8. <u>Métodos de evaluación de resultados afectivos:</u>	169
9. <u>Evaluación diagnóstica:</u>	171
10. <u>Diagnóstico del alumno al comienzo de la unidad de aprendizaje</u>	177
11. <u>Diagnóstico de las conductas y habilidades previamente requeridos:</u>	179

	Página
12. <u>Uso de las pruebas standarizadas en el diagnóstico</u>	180
13. <u>Uso de las pruebas standarizadas de carácter diagnóstico</u>	181
1 14. <u>Diagnóstico para determinar el grado de dominio previo de los objetivos</u>	182
15. <u>Diagnóstico de ubicación para estrategias alternativas en la en señanza</u>	183
16. <u>Comparación de tipos de evaluación</u>	186
17. <u>Algunas formas de hacer evaluación diagnóstica</u>	189
CAPITULO IV	191
PROYECTO SISTEMICO	191
<u>Requisitos de ejecución</u>	191
Síntesis del proyecto (Cuadro).....	
Objetivos de Misión 1.0. (Cuadro).....	
Sistema básico Universidad (Cuadro).....	
Organigrama	
Objetivo de Misión 2.0 (Cuadro).....	
2.1. Papel de la Decanatura Académico.....	215
2.2. Papel de cada Facultad.....	217
2.3. Papel de los Departamentos.....	219
2.4. Papel de la coordinación de programa.....	221

	Página
Objetivo de Misión 3.0. (Cuadro).....	
Análisis de métodos y medios... (Cuadro).....	
3.1. Definición del proceso a seguir en el planeamiento curricular:..	225
3.2. Identificar las necesidades respecto al proceso de Planeamiento Curricular.....	225
3.3. Precisar el papel específico de cada Facultad en el modelo.	226
3.4. Identificar el papel de cada Departamento académico.....	227
3.5. Precisar las actividades de cada asignatura.....	227
ELEMENTOS DEL PLAN DE ESTUDIOS.....	228
Justificación.....	228
Objetivos.....	228
Metas Curriculares.....	229
Tipo de estudiantes.....	229
Áreas de contenido y actividades de aprendizaje.....	229
Programas sintéticos de asignaturas.....	230
Recursos.....	231
Costos.....	231
Financiamiento.....	231
Acciones y responsabilidades.....	231
Estructura del programa analítico de asignaturas.....	233
Objetivo de Misión 4.0 (Cuadro).....	

	Página
4.1. Desglosar el programa analítico.....	234
4.2. Planear la estrategia de enseñanza.....	234
Flujo Operacional de la Estrategia (Cuadro).....	
4.3. Organizar el taller pedagógico.....	235
4.4. Modo de operar la estrategia.....	235
4.5. La distribución del tiempo en la estrategia.....	236
4.6. Distribución de la Planta Física.....	237
La distribución del tiempo en la estrategia (Cuadro).....	
Cronograma de un semestre con asignaturas dedicado a estu- diantes regulares diurnos (Cuadro).....	
Esquema de la Planta Física Cuadro).....	
4.7. Equipamiento.....	240
Flujo de Producción de material (Cuadro).....	
4.8. Producción de material.....	241
4.9. Costos e inversiones.....	242
Presupuesto.....	
CAPITULO V.....	243
A. ESTRATEGIAS DE IMPLEMENTACION.....	243
1. <u>Presentación sistemática del proyecto</u>	243
2. <u>Aprobación del proyecto</u>	244
3. <u>Implementación</u>	244

	Página
Relación entre la Información académica y la evaluación formativa (Cuadro)	
B. EVALUACION FORMATIVA DEL PROYECTO.....	247
1. <u>Manera de operar</u>	247

ANEXOS

BIBLIOGRAFIA

INTRODUCCION

Este trabajo presente el diseño de una estrategia de enseñanza activa para la Facultad de Educación de la Universidad de Pamplona, fundamentado en un modelo de planeamiento curricular.

Es evidente la necesidad de mejorar el proceso de enseñanza en lo referente a un cambio de metodología en las Facultades de Educación, pues éstas por su mismo carácter tienen que ser los líderes del mejoramiento e impulsores del proceso educativo, ya que los licenciados que de ella egresan serán los elementos fundamentales para mejorar la enseñanza media, primaria y pre-escolar. Si en estas personas se crean actitudes más firmes hacia el progreso intelectual por medio del convencimiento de que cada uno es responsable de su propia educación, y de su propio progreso; si se fomenta en ellos el espíritu de investigación en el área de la educación y además se facilite la toma de conciencia de que el Licenciado por su carácter de educador no puede aislarse de la comunidad y de sus problemas, se habrá logrado un cambio positivo.

El trabajo se realizó aplicando en sus pasos fundamentales la metodología de sistemas y más específicamente la diseñada por Roger A. Kaufman.

La importancia del presente trabajo radica en la solución que plantea a la Universidad en dos de sus problemas más significativos: los sistemas de planeamien

to curricular y el de enseñanza.

Se inició con una evaluación institucional de la Universidad, de la cual se tomó para el presente trabajo solamente el área académica de la Facultad de Educación de donde se sacaron las principales necesidades que fundamentan el problema.

Luego se hizo un análisis de varias alternativas que (en un momento dado) se podrán considerar como posibles soluciones, se analizaron sus ventajas y desventajas. Después de este análisis se eligió la quinta alternativa como la más adecuada a las condiciones de la Universidad.

Una de las partes más importantes del trabajo es el marco teórico que sustenta el modelo de planeamiento curricular y la estrategia escogida, y busca ilustrar en una forma completa a quienes trabajarán en él.

El proyecto sistémico en el cual se desarrolla la estrategia escogida, tiene en cuenta todas las etapas que deben considerarse para su correcto desarrollo.

Se ha incluido en el trabajo como anexo al proyecto sistémico, un modelo de evaluación formativa para el diseño de planeamiento curricular, en lo referente al plan de estudios.

Uno de los propósitos fundamentales del presente trabajo es el de ser una herra-

mienta útil y operativa para la Facultad de Educación y para la Universidad de Pamplona en general en cuanto al manejo del currículo.

AGRADECIMIENTO

Expreso mi agradecimiento a los estudiantes Lilia G. López y Guillermo Tolosa por su decidida colaboración en la recolección de información para el presente trabajo.

CAPITULO I

DIAGNOSTICO DE SITUACION ACADEMICA DE LA FACULTAD DE EDUCACION

Como elemento fundamental en el presente trabajo se realizó una investigación que tenía como objeto evaluar la situación académica de la Universidad de Pamplona, y más específicamente de la Facultad de Educación. Dicha situación además de conocer la situación actual procuró captar cómo son percibidas las nuevas estrategias de enseñanza de la Facultad.

A. SITUACION ACTUAL

1. Papel de la Decanatura Académica:

La función de la Decanatura Académica, en cuanto a la administración del Currículo, se reduce a dar el visto bueno a las reformas que se requieren, supervisar el cumplimiento en su totalidad de los planes académicos por parte de los graduados y fijar las pautas generales en cuanto a aspectos académicos se refiere.

2. Papel de las Facultades:

Las Facultades no han logrado todavía una completa coordinación de las actividades académicas que conllevan a lograr un Planeamiento Curricular estructurado.

3. Sistema de Planeamiento:

En la encuesta aplicada a profesores, afirman que los planes de estudio están incompletos, desarticulados y recargados hasta cierto punto de asignaturas no funcionales.

Todos consideran que los programas que maneja cada Facultad deberían integrarse asignaturas que son similares en objetivos y en contenidos, dejando campo para otras que sí desempeñarían un papel significativo para formar un profesional eficiente.

La encuesta respondida por los alumnos confirma la visión del profesorado respecto a los planes seguidos en las distintas Facultades.

- Planes de estudio incompletos
- Asignaturas que recargan los planes de estudio
- Ausencia de materias fundamentales
- Utilización de metodologías tradicionales
- Repetición de los mismos temas en diferentes asignaturas
- Desvertebración de la programación.

Respecto a la secuencia y continuidad confirman que este es un aspecto que no se le ha otorgado la suficiente importancia, apareciendo temas que no tienen una base definida en los pre-requisitos.

Uno de los aspectos más significativos del diagnóstico se encuentra en la respuesta que dan los profesores respecto al sistema de Planeamiento Curricular. El 95% manifiesta que para planear su programa se informa cómo se dictó la asignatura en semestres anteriores, sin tener en cuenta la relación horizontal que las asignaturas tienen entre sí.

Respecto a la formulación de objetivos todos los programas llenan este requisito. La secuencia se tiene en cuenta en las asignaturas no en una forma sistemática y se verifica al realizar las unidades didácticas.

4. Métodos y Técnicas Pedagógicas:

El orden de utilización de las estrategias de instrucción son las siguientes:

- a. La exposición
- b. Lecturas complementarias
- c. Dinámica de grupos
- d. Guía de trabajo
- e. Conferencias

La Facultad de Educación, actualmente tiende a buscar metodologías más dinámicas que lleven al estudiante a ser más activo en el proceso de su formación académica. Existe la conciencia dentro de las per

son es que manejan el currículo de buscar estrategias más acordes a la especialidad, de tal modo que contribuyan en una forma más eficiente a formar un mejor docente.

Es necesario destacar que existen diferencias significativas en la forma de utilizar las estrategias de Instrucción en los distintos departamentos destacándose el Departamento de Formación Docente como el de mayor interés en cambiar.

5. Sistema de Evaluación:

En general las técnicas utilizadas en evaluación por los docentes de la Facultad son buenas, existe objetividad en las evaluaciones, aunque existe un grupo muy reducido de profesores que evalúa con un criterio bastante personal. No existe un criterio unificado al respecto y la nota o calificación ocupa el primer lugar en importancia en este aspecto.

6. Material Bibliográfico:

El material bibliográfico que existe en la biblioteca y que es utilizado por la Facultad de Educación, no es el adecuado ya que el volumen y la especialidad de los textos es insuficiente.

7. Ayudas Educativas:

Son deficientes en dotación; por tanto el servicio que prestan en la Facultad no son los más correctos. La estructura del Departamento de Audiovisuales de la Universidad es muy buena, ya que tiene como filosofía trabajar los implementos del medio, pero por la misma situación económica de la Universidad se ve limitada a prestar sus servicios en forma más deficiente.

8. Planificación de la labor docente:

En este aspecto se presentan notables deficiencias, ya que no existe una metodología estructurada, cada persona emplea la suya propia factor que ocasiona desorden y desarticulación en la programación. La Universidad no tiene un sistema definido de control y supervisión de este proceso que permita unificar criterios y brindar una asesoría adecuada en este sentido.

B. RESULTADO DEL SONDEO DE OPINION REALIZADO EN LA FACULTAD DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Se realizó además un sondeo de opinión en la Facultad de Educación, sobre la actitud de las personas implicadas en el proceso, respecto al cambio de estrategias de enseñanza en la Universidad. Las respuestas fueron las siguientes:

1. Respuestas de los estudiantes:

De la muestra aplicada a 137 alumnos de los últimos semestres de la Fa

cultad de Educación, se obtuvieron los siguientes resultados:

El 72% del grupo no está de acuerdo con la individualización de la enseñanza.

El 49.15% prefiere el trabajo en forma colectiva

El 50% prefiere la organización de la enseñanza en pequeños grupos.

Respecto al valor que el estudiante da al hecho de que el profesor lleve a la clase la guía didáctica para el desarrollo de las clases, la respuesta fué:

57.08% está totalmente de acuerdo con este procedimiento.

Al ser cuestionados sobre el proceso de aprendizaje al ritmo de cada es tudiante, se encuentra un gran consenso.

86.68% está muy de acuerdo con este procedimiento.

12.5% está en desacuerdo.

77.34% está muy de acuerdo con que cada alumno evalúe su propio tra bajo.

100% unanimidad en el estudiantado respecto al hecho de que cada uni dad sea evaluada.

99% de conocer primero los objetivos que deben alcanzar.

Se encuentra una desorientación en el estudiantado respecto al proceso

y desarrollo de la clase, si ésta debe o no desarrollarse en el aula. Las respuestas que se obtuvieron se distribuyeron así:

El 46.96% está de acuerdo en que el desarrollo de la clase se dé en el aula.

El 38% no está de acuerdo.

Podemos concluir respecto a estas respuestas que hay un gran número de estudiantes que consideran que no hay sino un solo medio para desarrollar la clase y es el aula. El mismo hecho podemos observar respecto a los datos obtenidos a la pregunta sobre la centralización del trabajo académico alrededor de la biblioteca.

El 43.05% está de acuerdo con que se establezca un sistema adecuado para la labor académica de tal forma que se unifiquen los criterios.

Se encuentra un gran consenso en lo referente a que exista una estrategia que dé gran responsabilidad al alumno en lo referente a su aprendizaje.

El actual sistema de evaluación que solamente da una calificación, es objetado por gran número de alumnos, ya que la deficiencia de aprendizaje que la evaluación detecta y por la cual se da una nota baja, no es recuperada para que el alumno tenga el dominio completo sobre lo a-

prendido.

Respecto al nivel de dificultad de la materia, el estudiante considera como ideal que sea la norma para poder planear las asignaturas. Este sondeo preliminar deja entrever la posibilidad de implementar una estrategia que permita al estudiante responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje, intensificar la evaluación de tipo formativo y dar mayor importancia a otros medios de enseñanza.

Un dato importante que se debe tener en cuenta es el hecho de que el estudiantado no está de acuerdo con una estrategia basada solamente en la enseñanza individualizada.

2. Respuestas de los profesores

Se encuestaron un total de 30 profesores de los 45 con que cuenta la Facultad. A la primera pregunta sobre los factores que se tienen en cuenta para el Planeamiento de la asignatura, las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

El 10% tiene en cuenta los intereses de los estudiantes al planificar su asignatura.

El 10% los contenidos en su extensión y profundidad.

El 5% la integración de contenidos.

El 6% la secuencia de los contenidos

El 10% la correlación de los contenidos

El 57% las técnicas docentes tradicionales.

Se detecta claramente el hecho de que el profesorado no da ninguna importancia al proceso técnico de Planeamiento Curricular y siempre realiza su actividad en forma tradicional.

Preguntados sobre los criterios que adoptan en el Planeamiento de su curso los resultados fueron los siguientes:

El 40.9% considera el tiempo como criterio fundamental para el planeamiento.

El 59.1% tiene en cuenta además algunas medidas y las estrategias a emplear.

Respecto a las distintas estrategias que pueden ser utilizadas en la labor docente las respuestas fueron las siguientes:

El 3.93% el desarrollo de las asignaturas debe ser en forma individual.

El 7.84% prefiere la forma colectiva.

El 2.46% prefiere el desarrollo de la enseñanza en pequeños grupos.

El 11.8% prefiere como estrategia la utilización de la guía de clase.

El 5.9% acepta el aprendizaje del alumno a su propio ritmo.

El 11.8% acepta el hecho de que sea el alumno quien evalúe su propio

trabajo.

El 13.8% es consciente de que al terminar cada unidad didáctica ésta debe ser evaluada.

A la pregunta que se relaciona con los puntos fundamentales del sistema planteado, un porcentaje muy bajo de profesores (1.96%) insiste en que el desarrollo de la clase debe ser necesariamente en el aula. El mismo porcentaje dice que el estudiante debe trabajar a su propio ritmo.

El porcentaje restante se inclina por una estrategia que no deseche totalmente el aula pero que tenga una alta proporción de trabajo individual y pequeños grupos.

Respecto a las políticas que enmarcan el Planeamiento Curricular no son ni uniformes ni definidas, cada profesor traza sus propias políticas.

El profesorado concede la máxima importancia a la coordinación que debe existir entre los diferentes departamentos ya que con ella logran un mejor producto del proceso de Planeamiento Curricular.

3. Respuestas de los Administrativos:

Se tomó una muestra de 14 administrativos, que corresponde a un 70% del personal administrativo que labora en la Facultad.

Respecto a la pregunta sobre las políticas de Planeamiento Curricular, que

se llevan en la Universidad las respuestas fueron:

- a. Si existen en la Universidad políticas de Planeamiento Curricular, que son establecidas por cada Facultad.
- b. El profesor en la Universidad, respecto al Planeamiento trabaja solo.
- c. Las Instrucciones sobre cómo hacer el Planeamiento Curricular, se realiza por Departamentos. La metodología empleada para la implementación del Currículo, se tienen los Comités de Carrera, Curriculares y Consejo de Facultad.

El personal administrativo considera que no existen controles en cuanto a las metodologías empleadas en el proceso de Planeamiento Curricular, la coordinación entre los diferentes departamentos es bastante irregular.

Al responder sobre otras estrategias de enseñanza distintas a las que se utilizan actualmente.

El 64% considera importante dar una guía de trabajo al alumno para desarrollar la clase. El mismo porcentaje considera que debe existir un estudio sobre el proceso de Planeamiento Curricular, para hacer innovaciones en este aspecto.

El 35% considera que el desarrollo de la asignatura debe hacerse en for

ma colectiva.

**Este sondeo permite clarificar el problema detectado, y permite conce-
tuar respecto a la actitud de los Implicados en el proceso académico de
la Facultad, respecto a las nuevas estrategias de enseñanza.**

CAPITULO II

EL PROBLEMA

El actual sistema de Planeamiento académico y curricular y las estrategias de enseñanza que se emplean, son inadecuadas y están incidiendo negativamente en la calidad del producto que da la Facultad de Educación de la Universidad de Pamplona.

A. EXPLICACION DEL PROBLEMA

Existe un alto porcentaje de profesores que planean sus programas sin antes haber hecho una integración y correlación con los contenidos de su área. Parece que muchos repiten los mismos contenidos a veces con diferente enfoque, factor que puede llevar a contradicciones de parte de los profesores, y a interferencia de aprendizaje por parte de los alumnos.

El proceso de planeamiento curricular se centraliza en los planes de estudio hasta ahora y no ha llegado al programa de materia.

No existe un control por parte de la Universidad que facilite revisar los programas; su enfoque, su contenido, etc.

Tampoco se da una pauta para saber cuáles contenidos se consideran como estructura y cuáles son complementarios. El sistema es una continuación del

tipo de metodología llevado en la enseñanza media.

Otro aspecto que se puede observar es que cada profesor se encasilla en su materia y trabaja solo, se pudiera decir que aisladamente empleando en alto grado su intuición, su sentido común, pero teniendo siempre cuidado de que sus compañeros no se den cuenta de qué está enseñando para no ser copiado.

La libertad de cátedra se entiende como "Lo que el profesor puede hacer o quiere hacer con su materia". No hay un proceso definido que permita a un nuevo profesor que llega a ubicarse debidamente en su rol docente, respecto a los programas que le tocará dictar.

El afán de dictar clases, hace del factor planta física un gran obstáculo para la docencia, ya que el aula es el factor decisivo para que el profesor pueda enseñar y el alumno pueda aprender.

Además la situación de tipo de estudiantes con que se cuenta en la Facultad, exige que se tome conciencia de la actual situación con respecto al sistema curricular y metodológico y se le planteen otras estrategias de enseñanza que les permita aprender, para innovar y por ver las situaciones de una manera objetiva.

Las condiciones económicas de los estudiantes, su trabajo, etc., hacen que e

llos tengan que desplazarse a grandes distancias para poder asistir diariamente a las clases. Muchos trabajan en los campos, en los pueblos vecinos, deben pagar diariamente sus pasajes, caminar a veces grandes distancias y llegar a clase fatigados a cumplir con su papel de estudiantes universitarios.

Las condiciones psicológicas de los mismos por las causas expuestas hace que tengan que realizar grandes esfuerzos para aprender en un sistema memorístico, que muchas veces les exige tomar gran cantidad de apuntes de lo que dice el profesor. El tipo de profesional que se está formando, necesariamente tiende a ser tradicionalista y pasivo ya que el sistema no lleva al estudiante a inferir, a investigar, a documentarse adecuadamente.

B. ALTERNATIVAS DE SOLUCION

1. Sistema de Instrucción personalizada:

a. Características del sistema:

Es un sistema de instrucción personalizada diseñado por cuatro psicólogos; Fred S. Keller, J. Gilmour, Sherman y los brasileños, Rodolfo Azzi y Carolina Martuscelli, con el fin de poder ofrecer un curso a un grupo grande de alumnos con un número limitado de profesores. Fué probado por primera vez en la Universidad de Columbia en 1963, y utilizado en 1964 en la Universidad de Brasilia. Sus

principales características son: (1)

- 1) **Excelencia en el aprendizaje:** Su característica básica es la que da como consecuencia las otras, dice: "Todos los alumnos y no sólo algunos, deben adquirir los conocimientos a un nivel de aceptación previamente fijado por el maestro".
- 2) **Ritmo de trabajo individual:** Si se quiere alcanzar la excelencia del aprendizaje para todos los alumnos, cada quien debe ir avanzando en el material de estudio a un ritmo que se ajuste a sus aptitudes, intereses, motivaciones y ocupaciones. Cada quien va a su propio paso.
- 3) **Énfasis en la comunicación escrita:** Si se avanza a diferentes ritmos es necesario que cada uno tenga lo que necesita y cuando lo necesita. Se cambia por tanto la comunicación oral por la comunicación escrita.
- 4) **División de materiales en pequeños elementos:** El material de estudio se divide en elementos; generalmente se le suministra al alumno material para una semana de estudio. En el modelo se llaman unidades.

(1) Estos conceptos están tomados del libro de Gómez Junco Heraclio, Sistema de Instrucción personalizada. Una innovación en la enseñanza superior (México/Buenos Aires-Centro Regional de Ayuda Técnica. Agencia para el desarrollo internacional AID).

- 5) **Uso de ayudantes para asegurar el contacto personal y el refuerzo positivo:** Para lograr las características anteriores y hacer operativo el sistema, cada profesor necesita ayudantes (monitores que garanticen el contacto personal con cada alumno y el refuerzo personal). El uso de ayudantes permite: la evaluación inmediata de los estudiantes en presencia de los mismos, brinda asesoría personal en los casos de dificultades. La evaluación inmediata es una de las mayores ventajas del sistema. El número de alumnos por ayudante es de diez y en un grupo numeroso veinte.
- 6) **Conferencias y discusiones en grupo como vehículos de motivación:** El contacto del profesor con el alumno es vital en el proceso enseñanza-aprendizaje; el análisis de los distintos puntos de vista logran mejor su objetivo a base de la interacción personal. Las conferencias y reuniones de discusión son entendidas como vehículos para enriquecer y motivar a los estudiantes. La asistencia es voluntaria. Este sistema se fundamenta psicológicamente en la teoría del refuerzo positivo como base para incrementar la participación del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje. Su base la ley del efecto de Thorndike: " las respuestas en las respuestas ". El SIP fracciona el curso en pequeñas unidades para incrementar el número de respuestas (exámenes) y por tanto

el número de refuerzos.

b. Principios de aprendizaje utilizados en la estrategia:

El SIP toma de las teorías de aprendizaje los siguientes principios para su estrategia:

- 1) Se aprende mejor en pequeños incrementos. El SIP pide fraccionar el material en pequeñas unidades. "Si aprender es adquirir un conocimiento que no se tenía, el camino idóneo es encadenar pequeñas modificaciones del comportamiento, estimuladas a cada paso por refuerzos positivos". (2)
- 2) La eficiencia aumenta cuando el que aprende sabe qué se espera de él. El sistema exige al profesor fijar los objetivos del curso y los de la unidad en términos de comportamiento. Qué va a hacer el estudiante.
- 3) Pedir respuesta sólo si hay oportunidad de estudiar.
- 4) La asimilación imperfecta de conocimiento termina en la Inhabilidad del alumno para manejar conceptos de mayor orden y grado de

(2) *Ibid* - p. 20

difficultad. Factor que es bastante notorio cuando los cursos son secuenciales (pre-requisitos). El sistema llama a este factor ignorancia acumulativa.

- 5) La motivación aumenta el éxito. El éxito en el aprendizaje estimula al estudiante a seguir adelante.
- 6) La participación activa del estudiante garantiza la obtención del aprendizaje. Se fundamenta en el pensamiento de Comenius " na die posee realmente y a fondo sino aquello que el mismo ha elaborado". El material de autoaprendizaje, los ejercicios de autoevaluación y otros factores garantizan la participación activa y responsable del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje.

c. Estructura y forma de operar el sistema:

El profesor debe analizar cuidadosamente qué es lo que tiene que aprender el estudiante, por qué y para qué (planeación del curso). De esta forma precisa los objetivos terminales y los intermedios del curso encaminados al cambio de comportamiento que se espera del estudiante. Cada unidad establece con claridad el objetivo que debe alcanzar, el comportamiento que ha de lograr cada estudiante, para considerar la unidad como superada o aprendida. Cada unidad incluye:

- 1) Un razonamiento sobre la utilidad e importancia de la misma .
- 2) Una guía de estudio para el libro básico y la bibliografía secundaria.
- 3) Ejercicios de afianzamiento.
- 4) Criterios para la auto-evaluación.

El profesor planea la evaluación de cada unidad basado únicamente en los objetivos de la conducta que él fijó. Designa sus ayudantes uno por cada diez, máximo veinte estudiantes. Los ayudantes colaboran a administrar exámenes y calificarlos. Se dedica exclusivamente a preparar mejor su curso. La suma de unidades constituye un curso; un programa de materia y su aprobación final en el examen representa que aprobó el curso. Su número por curso es aproximadamente de veinte debidamente balanceadas en dificultad y extensión; siguen un orden secuencial. De su calidad depende el éxito del modelo.

d. Elementos de la Unidad del modelo:

- 1) Objetivo de la unidad: que describe en términos concretos lo que se espera del alumno. Debe ser medible y observable.
- 2) Justificación de la unidad: Para comprometer al estudiante en el proceso del aprendizaje hay que razonar con él, explicarle el por

qué y para qué debe alcanzar el objetivo. En él se relaciona los objetivos con la vida real.

- 3) **Guía de estudio:** Como el modelo se basa en la autoinstrucción la unidad atiende a esa condición orientando al estudiante sobre dónde debe buscar los conocimientos.
- 4) **Preguntas claves:** Sirven de hilo conductor y precisa los conocimientos a indagar.
- 5) **Ejemplos y ejercicios:** Tienen como finalidad afianzar el conocimiento.
- 6) **Criterios de evaluación:** Al alumno se le provee de instrumentos para determinar cuándo ha alcanzado los objetivos. Las unidades van avanzando progresivamente en dificultad, y tienden a medida que se avanza a estimular la creatividad y la iniciativa.

El planeamiento curricular debe tener en cuenta los niveles de dificultad de las distintas unidades, para mantener al estudiante estimulado positivamente. El refuerzo es aquí importantísimo. Como una de las estrategias del aprendizaje es la de dar todo en pequeños pasos, es necesario realizar unidades de compendio que globalicen y ubiquen

los conocimientos en un contexto.

El SIP, ya ha sido experimentado en varias universidades entre ellas una latinoamericana, el Instituto de Estudios Superiores de Monterrey, por tanto nos interesa conocer las ventajas que ellos han captado. Los beneficios para el estudiante son:

- a) El alumno estudia cuando puede, no se ve forzado a estudiar aspectos que le son difíciles o elementos que sólo conoce parcialmente (Ignorancia acumulativa).
- b) Adquiere mayor destreza al presentar un número mayor de pruebas.
- c) Pierde el temor y la ansiedad por las evaluaciones (exámenes) ya que no se cuentan las respuestas equivocadas.
- d) Adquiere seguridad ya que ve posible que sí puede aprender y lograr la excelencia en el aprendizaje. Persevera en la acción y evita el azar.
- e) El estudiante al lograr esto está formando una estructura personal que le prepara para ser investigador, técnico, profesor o líder social.

El estudiante además adquiere el hábito de estudiar por su propia cuenta, y continuará estudiando aún después de haber egresado de la Facultad.

Otro aspecto altamente positivo es el hecho de aprender a tomar decisiones en base a situaciones que a lo largo de los cursos se le presentan. También aprende a distribuir el tiempo y a administrar debidamente su talento y su instrucción.

El proceso educativo se ve beneficiado por el sistema ya que es una alternativa dinámica que estimula la revisión profunda del aprendizaje. Sus resultados son comparables y su calidad apreciable.

e. Paralelo entre el sistema SIP y los sistemas tradicionales:

<u>Sistema SIP</u>	<u>Tradicionales</u>
No fija el tiempo	Fija el tiempo
Fija la eficacia óptima	La eficacia se relaciona con el tiempo determinado.
Hay oportunidades individuales el ritmo de aprendizaje del estudiante determina la extensión del proceso.	Hay oportunidad para todos los estudiantes, pero dentro de las mismas características; el que no aprende durante este tiempo y dentro de estas características se queda del grupo.

Sistema SIP

Todos deben lograr el aprendizaje.

La calidad del curso se mide por el comportamiento del alumno y sus logros.

La garantía de excelencia del aprendizaje de cada unidad exige del alumno el pleno dominio de la misma.

El examen de unidad presentado cada semana permite conocer los puntos débiles del aprendizaje y reforzar sobre ellos.

Estimula la autoinstrucción y la enseñanza activa, le permite tomar decisiones y ser un elemento activo.

Tradicionales

No todos logran el aprendizaje

La calidad del curso se mide por la cátedra y el comportamiento del profesor.

La exigencia de calificaciones dentro de las cuales se da una gama de muy buenas, buenas, regulares y malos, permite a alumnos que no han logrado aprender bien, continuar avanzando con grave perjuicio del aprendizaje posterior.

El examen mensual o semestral permite tardíamente conocer las deficiencias del aprendizaje y no se puede obrar sobre ellos.

El alumno es un elemento pasivo que se ha limitado a escuchar.

El sistema es altamente positivo; su estructura, su fundamentación psicológica, hacen de él un instrumento positivo para ser empleado en un centro de enseñanza superior. Sin embargo, en nuestro caso no pudéramos trasplantarlo, ya que ciertas condiciones propias de nuestra institución y factores de tipo cultural nos pueden hacer fracasar en el intento.

En primer lugar que uno de los objetivos del sistema es lograr ofrecer un programa a gran número de estudiantes con un número reducido de profesores, hace imperativo el uso de monitores para cada diez, máximo veinte alumnos.

f. Ventajas:

Es fácil en cuanto al planeamiento curricular adaptarlo, ya que nuestro planeamiento curricular está por unidad didáctica. Sus postulados como son: excelencia en el aprendizaje, ritmo de trabajo, individual, énfasis en la comunicación escrita, división del material en pequeños grupos, son muy positivos y permiten una enseñanza eminentemente activa.

Su base psicológica como es la ley del efecto garantiza que el estudiante aprenda motivado por sus mismos resultados.

El balance de dificultad de las unidades así como su secuencia y continuidad, permiten al proceso llevar un hilo de continuidad que facilita el aprendizaje.

La utilización de los pequeños grupos para la discusión permite la interacción grupal.

g. Desventajas:

La utilización de ayudantes o monitores en tal proporción y el hecho de que sean ellos quienes corrigen los exámenes y están asesorando al estudiante en puntos débiles del aprendizaje; se supone que no pueden ser del tipo de nuestros monitores, sino que serían profesores recién egresados, y esto ya sería para nuestra institución de por sí una erogación bastante alta.

Además la Universidad tiene recargo de estudiantes en los primeros semestres y en lo que se conoce como "cátedras de servicio" en donde tal vez esta parte del sistema tuviera total aplicabilidad, pero en los cursos de especialidad el promedio de estudiantes por profesor es bastante bajo, lo que no exige ayudantes.

El sistema de individualizar la enseñanza es muy bueno, pero en nuestra Universidad poco práctico. Sería crear otra serie de conflictos de

tipo académico, cultural y hasta político, por que puede pensarse que la intención es atomizar al estudiantado.

El sistema no habla muy claro de cómo se realiza el planeamiento curricular, parece dejar al arbitrio de cada docente qué enseñar y para qué enseñar.

En general el sistema SIP tiene más ventajas que desventajas. Tomaremos de él algunos aspectos que deben ser aprovechados para mejorar nuestro proceso enseñanza-aprendizaje. Pero no copiaremos el modelo ya que no encaja en las características de la Universidad.

2. Segunda Alternativa. Estudio dirigido:

Trabajar con estudio dirigido implica la elaboración de guías por parte de los docentes, que se elaboran en grupo con el objeto de correlacionar disciplinas e integrar contenidos. (3)

Postulados del estudio dirigido:

"Aprender significa modificar el comportamiento y tal modificación es necesariamente personal, y por lo tanto, individual".

(3) Conceptos tomados de Elena U. Echegaray de Juárez. "El estudio dirigido" en la enseñanza media". Limen 50- Revista de Orientación didáctica. Julio-Septiembre. 1975. pag. 76.

Es un hecho personal pero necesita si estamos dentro del proceso educativo sistematizado, una orientación correcta de parte del docente. Aprender no es un hecho aislado dentro del individuo sino que se da en una interacción, es por tanto, además un hecho social.

El proceso enseñanza-aprendizaje es un todo que consta de dos partes perfectamente definidas y eslabonadas que implican una continua interacción y que de la excelencia de uno depende la calidad del siguiente.

"Enseñanza y aprendizaje constituyen polos dialécticos inseparables e integrantes de un proceso único en permanente movimiento, pero no sólo por el hecho de que cuando hay alguien que aprende tiene que haber otro que enseña, sino también en virtud, no se puede enseñar correctamente mientras no se aprende durante la misma tarea de la enseñanza".(4).

Para lograr este propósito es necesario colocar al profesor y al alumno a un mismo nivel o en un mismo plano para poder ubicar un ser humano frente a otro, para que el hecho educativo sea realmente humano, en donde se pueda entablar una comunicación directa. Por tanto, se hace necesaria una estrategia que permita la posibilidad de discutir, comentar y oc

(4) Blager José. "Temas de Psicología" Nueva visión. Buenos Aires 1967. Citado por Elena U. Echegaray de Juárez. - Ibid- p. 78.

iver espontáneamente en ciertos temas. El estudio dirigido permite lograr estos objetivos.

Además permite al profesor que esté continuamente aprendiendo para que responda a la sociedad actual que le exige actitudes dinámicas concretadas en un papel democrático y orientador.

El papel que se le exige al profesor actualmente es el de guía, consejero, observador, evaluador y estimulador del aprendizaje. El método de estudio dirigido permite al docente desempeñar su papel en esta forma.

El estudio dirigido se vale de todas las fuentes de información válidas y de los medios de aprendizaje como instrumentos para estimular positivamente el aprendizaje.

Se orienta al alumno a que por sí mismo vea, indague, cree. No solamente lleva a documentarse como parece hacerlo el sistema SIP, sino que lleva al estudiante a observar (ya sea documental o directamente) como un importante método de estudio. Enseñar a ver, a explorar, a analizar y a tratar de modificar algunos de los hechos del mundo que nos rodea. El alumno es un actor del proceso enseñanza-aprendizaje. El sistema de estudio dirigido es una de las formas de enseñanza personalizada con sus principios de singularidad, autonomía y apertura que responde a las demandas

de la época. Busca formar un ser libre capaz de decidir o determinarse.

Como se dijo al principio el proceso enseñanza-aprendizaje es además de un hecho individual un hecho eminentemente social porque se da en una interacción social, no puede pensarse en utilizar métodos solamente individuales sino que éstos deben complementarse ya que son formas didácticas no excluyentes. Por tanto, el estudio dirigido es interacción (profesor-alumno-compañero) discusión, acuerdos, comunicación, responsabilidad pluralizada.

a. Etapas del estudio dirigido:

El estudio dirigido supone dos grandes etapas:

- 1) Planeamiento y preparación
- 2) Ejecución

La primera etapa se refiere al planeamiento curricular en la cual el profesor se instrumenta para poder dar a su alumno una orientación adecuada. La segunda etapa se relaciona con el hecho de orientar al alumno en su autoaprendizaje.

Las fases de la segunda etapa son las siguientes que no necesariamente deben darse estrictamente en el mismo orden:

Planeamiento: El alumno prepara estrategias con su profesor.

Asignación : Recibe su guía en forma oral o escrita

Estudio: Busca información aplicando las técnicas aprendidas.

Consulta: Interroga profesores, expertos, profesionales.

Trabajo en grupo: Se reúne con sus pares bajo la conducción democrática del profesor.

El papel del docente es desarrollar su actividad en la siguiente forma:

- 1) Planifica con los alumnos las actividades.
- 2) Elabora guías de estudio concebidas didácticamente.
- 3) Asesora constantemente sobre temas y técnicas
- 4) Actúa como coordinador en los encuentros grupales.

b. Las técnicas grupales y el estudio dirigido:

Una de las grandes capacidades de acción del ser humano es la comunicación, que debe ser utilizada en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El hombre debe interactuar para cambiar experiencias, vivencias y poder comunicar lo que ha adquirido, es por esto que la técnica grupal debe utilizarse en un alto porcentaje, y el estudio dirigido es lo hace. Entre otras recomendamos: el seminario, dramatización, la simula-

ción, el juego de roles, el debate dirigido.

Las técnicas grupales no son un fin en sí mismo, son instrumentos de trabajo que pueden excelentemente complementar el estudio individual.

El Plan TRUP es una forma organizativa del estudio dirigido que permite a los docentes trabajar en forma grupal y dosifica las técnicas grupales en grupos numerosos y en pequeños grupos y el estudio individual dirigido permite a los alumnos desarrollar sus potencialidades y a los docentes trabajar interdisciplinariamente.

c. Plan TRUMP

Organización de grupos	Enseñanza a grupos numerosos	Debate en pequeños grupos	Estudio individual
Experiencias Didácticas	Introducción, estímulos-Explicación Estudio en grupos, enriquecimiento, valoración.	Examen en términos y conceptos, y solución de problemas. Puntos de acuerdo y desacuerdo. Mejoramiento de las relaciones interpersonales.	Lectura, valoración del mismo. Audición de discos y cintas, observación, preguntas, análisis, reflexión, experiencias, consideración de evidencias, redacción, creación, memorización, grabación, acciones, visitas, examen investigación.
Lugar	Auditorio, teatro Cafetería, Sala	Aula-Sala de Conferencias	Biblioteca Laboratorios

	de estudio .Aulas		Talleres Centro de proyec- tos y materiales y museos.
División del tiempo total dedicado a la enseñanza. (5)	Alrededor del 40%	20%	40%

Este plan tiene un equilibrio entre los distintos tipos de enseñanza, al estudio dirigido o estudio individual suma la enseñanza en equipos como elemento necesario para complementar el proceso enseñanza-aprendizaje.

d. **Ventajas:**

Es un proceso que da gran importancia al aprendizaje en dos sentidos:

- 1) Individualmente, ya que en el proceso de aprendizaje es el individuo, la persona, la que adquiere algo, la que tiene un cambio de conducta.
- 2) Colectivamente o grupalmente, el aprendizaje no es un hecho aislado, se da en una interacción entre dos o más personas, por tanto es un hecho social.

(5) Nondberg Bradford y Vdell. "La enseñanza en la escuela secundaria". El Ateneo Buenos Aires 1967- Citado por Elena U. Elbegory de Juárez. Ibid p. 78

El profesorado elabora las guías de clase en grupo, factor que implica para el mismo docente un avance ya que tiene que documentarse e interactuar con sus compañeros. Ubica al alumno y al profesor en un mismo nivel respecto al proceso enseñanza-aprendizaje, lo que hace que el profesor pierda su carácter estereotipado, para ser un elemento más interactuante con su alumno. Permite discutir, comentar y actuar.

Algo de mucha significación dentro del modelo de estudio dirigido es la importancia que se le da a la investigación y como parte de ella a la observación. Se estimula al alumno para que personalmente vea, observe ciertas hechas. Se le permite comentar las experiencias con el grupo.

El plan TRUMP es un plan de aprendizaje acertado para organizar el proceso de aprendizaje; pero necesariamente su éxito depende del correcto planeamiento de contenidos y experiencias de aprendizaje que los debe preceder.

El estudio dirigido facilita en sus principios al docente tener frente a sus alumnos papel de guía, consejero, observador y evaluador constante no sólo del aprendizaje sino de la personalidad del alumno. El estudio dirigido considera que todas fuentes de información son válidas.

El estudio dirigido no sólo hace hincapié en el trabajo intelectual, sino que da un alto valor a la observación.

e. **Desventajas:**

Realmente es un plan interesante concebido fundamentalmente para la enseñanza media, pero que puede adaptarse a la enseñanza superior.

El plan TRUMP puede adecuarse con algunas modificaciones. Pero como nuestro propósito no es solo pensar en estrategias de aprendizaje, sino en la base del éxito del proceso como es el modelo de planeamiento curricular, no podemos ver como ventajoso simplemente la estrategia sin conocer a fondo cómo se realiza el planeamiento curricular, por tanto, no podemos adoptar cualquier modelo sino que es preciso responder a las necesidades que tiene la Universidad en este sentido con un modelo nuestro que tenga como fundamento las necesidades debidamente documentadas.

3. Tercera Alternativa- Enseñanza Individualizada

a. **Qué es la enseñanza individualizada:**

La enseñanza individualizada es un movimiento renovador que trata

de cambiar el concepto convencional de la escuela, y utiliza un gran número de métodos para alcanzar esta meta. (6).

La enseñanza individualizada o personalizada es una enseñanza dirigida y diseñada por cada alumno. Es un concepto educativo que trata a cada estudiante como un individuo en vez de mirarlo como parte de un grupo. Pone énfasis en los diferentes intereses, actitudes y motivaciones del estudiante. El profesor tiene un papel de asesorar y dirigir el aprendizaje de cada estudiante.

Uno de los principios fundamentales de la enseñanza individualizada es que el alumno aprende a su propio ritmo, ya que la base de este tipo de modelo son las diferencias individuales. La responsabilidad de aprender y hacer trabajo recae en el estudiante. La enseñanza individualizada toma algunos de los principios de la enseñanza programada.

La individualización para el alumno puede empezar desde determinados segmentos de una disciplina o asignatura a todo su plan de estudios. Un plan de estudios completamente individualizado em-

(6) Concepto tomado del libro de Rita y Kenneth Dunn. "Procedimientos prácticos para individualizar la enseñanza". (México- Buenos Aires. Centro Regional de Ayuda Técnica. Agencia para el desarrollo Internacional AID) 1975.

pieza por permitir al alumno elegir entre diferentes asignaturas o estudios que serán diferentes de los otros alumnos.

La filosofía que sustenta el sistema se basa en dar al interés al niño tanta importancia para que esté motivado constantemente. Parece que Freud ha tenido gran influencia en esta escuela (Estrellas Juan) en su estudio sobre la motivación infantil, así como Dewey en su concepto de la básica necesidad humana de clarificar las cosas que no tienen sentido.

El funcionalismo de Dewey se refiere a que se debe enseñar la función de las cosas para que así se pueda comprender su significado. Algunos autores afirman que cosas a las cuales el individuo no les ve función no tienen interés para este individuo. "Castigar a un niño es frustrarlo", planteamientos como estos han sustentado algunas estrategias de instrucción, y parecen ejercer una notable influencia en la enseñanza individualizada.

"El maestro en este sistema se convierte en un consejero, psicólogo, que guía y diagnostica las habilidades y necesidades de cada alumno, le prescribe un curso de estudio, permitiéndole escoger preferencias acerca de cómo va a aprender lo que le ha prescrito, cómo va a compartir lo que aprende con sus compañeros, cómo va a aplicar y refor

zar lo que estudia. Realmente en el maestro recae toda la tarea de la enseñanza individualizada" (7).

Por tanto se supone que debe ser un experto en el manejo de técnicas de Instrucción, así como en el contenido de lo que el alumno está aprendiendo.

Una de las características más positivas del sistema es que el alumno aprende haciendo, sobre todo en situaciones prácticas; la memorización no es garantía de que el alumno sabe. El proceso parte de objetivos de conducta adecuadamente formulados, ya que lo que se quiere lograr es un cambio de conducta observable y medible.

b. Estrategias educativas usadas en el modelo:

La enseñanza individualizada utiliza el grupo como técnica educativa. Sus propósitos son: que los alumnos trabajen en proyectos que les obliguen a compartir conocimientos y destrezas. El maestro puede utilizar el grupo para hacer un diagnóstico y evaluación o para introducir un nuevo concepto, y también para evaluar el progreso. Para explicar algo que el grupo no entiende. Es importante para que el alum

(7) Estrella J., "Enseñanza Individualizada". Promoción Cultural S.A. -1973.

no aprenda a cooperar y a participar en la vida social. Hace énfasis en la utilización de pequeños grupos. En la enseñanza individual cada alumno tiene sus propios objetivos de conducta y hasta sus propios tests y exámenes. Los materiales de que se vale este sistema son muy variados; utiliza el libro pero no como único recurso.

La enseñanza individual es aplicable a cualquier nivel educativo, todo depende de la forma como se organice. Algunas instituciones en donde se aplica se han suprimido los grados, el alumno avanza a su propio ritmo, y puede avanzar en las materias y áreas que son de su interés con mayor facilidad.

Algunas instituciones utilizan el modelo parcialmente, utilizando lo que se llame unidades de instrucción o contratos.

c. Qué es el contrato o unidad en la enseñanza individualizada:

Es un elemento que trata de organizar para el individuo experiencias educativas o didácticas, de modo que afecte su conducta. Para que sea un instrumento práctico, flexible y efectivo, y para no frustrar al alumno debe tener lo siguiente:

- 1) Una lista exacta de lo que el alumno debe aprender.
- 2) Un método claro y práctico para que el alumno pueda demostrar

al maestro lo que ha aprendido.

- 3) También demostraciones de conducta bien definida para que el alumno sepa lo correcto que tiene que desarrollar la unidad para poder avanzar al siguiente.
- 4) El alumno puede elegir opciones de medios didácticos para su aprendizaje.
- 5) Opciones que el estudiante puede elegir sobre las diferentes actividades educativas de acuerdo con sus habilidades e intereses.
- 6) Otras elecciones de los diferentes medios con que cuenta para competir con otros lo que ha aprendido.

En resumen: La enseñanza individualizada hace énfasis en la diferenciación de Individuos, Independencia y responsabilidad del aprendizaje en el alumno, taxonomía de objetivos de conducta, refuerzo, uso de medios tecnológicos.

d. Ventajas:

Como todos los modelos que se refieren a la enseñanza individualizada tienen la gran ventaja de tener como centro el alumno, alrededor del cual giran todos los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje.

La enseñanza es eminentemente activa, y el profesor pasa a ser como en los otros sistemas analizados un consejero y un guía. Utiliza para la enseñanza todos los elementos que le pueden ser útiles para este fin.

Parte de objetivos debidamente formulados para el alumno lo que facilita el proceso de aprendizaje y la evaluación del mismo. La utilización del refuerzo positivo hace que el alumno se interese cada vez más en su aprendizaje. Es un sistema interesante que exige docentes expertos y una organización curricular excelente.

e. Desventajas:

El eje del sistema son los contratos que se realizan entre el estudiante y el profesor; cada alumno sigue un curso preparado para sí. Exige recursos en alto grado físicos como humanos. Atomiza al estudiante y no les crea realmente una conciencia de grupo. El hecho de que el interés del estudiante sea la pauta para programar el aprendizaje hace correr varios riesgos en el sentido de que el alumno puede especializarse mucho en un aspecto y ser un ignorante y un inculto en otro sentido.

4. Cuarta Alternativa: Sistema Modular:

Este sistema tiene como punto central de su operación la forma como se administra la enseñanza y por tanto define el modo como el estudiante debe integrarse al proceso. (8)

Uno de los términos usados actualmente para designar un modo de administrar la enseñanza es el "Módulo Instruccional" que sirve para determinar e identificar la unidad de enseñanza individualizada; según Brigg y Gagné - corresponde a las lecciones en la enseñanza tradicional, ya que tanto las lecciones como los módulos pueden relacionarse con sólo una hora de clase, o con el aprendizaje dentro o fuera de la clase, durante un período de tiempo limitado - (8).

Los principios para planificar la lección son los mismos que se aplican en la planificación del módulo: objetivos, conductuales, jerarquía de aprendizaje, programación de los acontecimientos de la enseñanza y disposición de las condiciones de aprendizaje efectivas.

La diferencia entre la lección tradicional y el módulo radica en el modo como se controla y maneja el medir de aprendizaje para lograr los acontecimientos didácticos planeados y lo previsto en los objetivos.

(8) Conceptos tomados de Robert Gagné y Leslie L. Briggs "La planificación de la enseñanza-Sus principios".

En el sistema de enseñanza modular el maestro proporciona más acontecimientos didácticos, dispone de mayor tiempo para dar asesoría individual, se asesora y controla mejor el progreso del alumno, utiliza más la evaluación de tipo formativo y se dispone de mayor posibilidad de enseñanza correctiva.

Este tipo de administración de la enseñanza por razones muy claras se ajusta más a estudiantes de tipo universitario que a los estudiantes de niveles inferiores, "Teniendo en cuenta la gran capacidad de aprender por sí mismos que tienen los estudiantes de mayor edad, siempre y cuando se les proporcionen los recursos adecuados, probablemente haya razones de más peso para emplear métodos individualizados en mayor grado durante la enseñanza universitaria que en cualquier otro nivel educativo" (9).

Dentro de las justificaciones de la enseñanza individualizada y de su administración por módulos es la afirmación de que este sistema es más humano que los métodos grupales porque:

- a. Permite establecer metas realistas para cada estudiante.
- b. Proporciona diversos materiales o recursos para la consecución de una meta dada, adaptándose así a las capacidades o antecedentes del

(9) Robert Gagné - Leslie L. Briggs . "La planificación de la enseñanza"-Sus principios". Trillas - 1976 . p. 207

Individuo.

- c. Permite el tratamiento individual del alumno cuando éste encuentra alguna dificultad.
- d. Proporciona retroalimentación individual constante.

Como factor de éxito para el estudiante tenemos el hecho de que su estudio es personal y su progreso tiene mucha relación con el tiempo que se le dedique.

Las mejores maneras de aplicar la enseñanza individualizada exigen:

- Elaborar materiales de aprendizajes adecuados.
- Un método de asignar tareas y supervisar el progreso del alumno.
- Entrenar al maestro en el uso de métodos adecuados

e. Material didáctico:

Al planificar el material didáctico es importante tener en cuenta:

- 1) Objetivos o metas de la enseñanza
- 2) Métodos, materiales, medios y experiencias o ejercicios de aprendizaje.
- 3) Evaluación del desempeño de los estudiantes.

Estos se consideran como los tres puntos claves en el planeamiento de

la enseñanza.

El módulo además debe planificarse de antemano con el fin de impre-
vistos y debe ser revisado y mejorado aún más que la lección.

Los módulos deben llenar los requisitos fundamentales del planeamien-
to de la enseñanza. Deberán por tanto tener:

- 1) Objetivos de ejecución claramente especificados en términos que los estudiantes puedan entender.
- 2) Un sistema de evaluación adecuada de la ejecución para compro-
bar de que se ha logrado la capacidad especificada en el objeti-
vo.
- 3) Contener los materiales necesarios para presentar los aconteci-
miento didácticos necesarios y estimular la memorización de las capacidades o información requerida.

" Con el material didáctico de los módulos, o con los materiales hacia
cuyo paso los módulos dirigen al estudiante, se deberá realizar la en-
señanza" (10)

f. Componentes de los módulos:

El programa de enseñanza individualizada debe tener componentes di-

ferentes para los niños y los adultos.

Para estudiantes jóvenes

Lista de objetivos de ejecución:

Puede ser útil para el estudiante el objetivo del módulo y las capacidades que necesita adquirir previamente.

Proyecto del programa de actividades:

Puede derivarse en parte de los objetivos de capacitación y en ciertos casos podrán elegirse otros programas.

El programa necesita mejorar la retentiva y la transferencia.

Los programas pueden planificarse basándose en la actividad profunda para inducir al alumno a comprender una actividad guste menos.

Para adultos:

Objetivos: Los objetivos de cursos para adultos pueden ser muy precisos y específicos.

Para la evaluación la ejecución del alumno puede procederse a intervalos menos frecuentes que en el caso de los niños. El estudiante adulto no podrá verificar su progreso sino hasta cumplir con un período de estudio relativamente largo.

Instrucciones: Las instrucciones para el estudio también pueden abreviarse en el caso del estudiante adulto.

Materiales de aprendizaje: Los materiales de aprendizaje pueden ser muy estructurados, semiestructurados o no estructurados.

Evaluación de las ejecuciones:

El estudiante puede disponer de un tiempo relativamente largo para completar la unidad o para recibir una nota de pase o hasta aceptar su resultado.

g. Funciones de los módulos:

En los módulos pueden especificarse actividades para los grupos ya sean pequeños o numerosos.

Es por tanto necesario llevar el control de progreso del alumno, con el fin de saber cuándo un grupo de alumnos ha completado las capacidades subordinadas para emprender otra actividad de aprendizaje.

Los módulos pueden planificarse también como instrucciones para el laboratorio o ejercicios de campo, o para el aprendizaje independiente no basado en materiales didácticos.

Los módulos no deben restringirse a los objetivos de tipo cognoscitivo, también pueden idearse objetivos de dominio afectivo y psicomotor.

h. Supervisión del progreso del alumno:

La supervisión del progreso de los alumnos consiste en dos funciones relacionadas: Determinar lo que cada estudiante aprende, y la rapidez con que lo está haciendo.

Para dar concluido un módulo el estudiante debe cumplir con un requisito mínimo de ejecución en una prueba o con cualquier otro elemento que evalúe su rendimiento conforme al objetivo propuesto.

i. Evaluación de las ejecuciones:

Se evalúan las ejecuciones durante un programa de enseñanza individualizada para satisfacer los siguientes propósitos:

- 1) Ubicación de los estudiantes en un nivel aproximado respecto a las primeras asignaturas de cada tema.
- 2) Evaluación del dominio de cada módulo, y la consecución de los objetivos.
- 3) Diagnóstico de las dificultades del aprendizaje para identificar las tareas que han de asignarse.
- 4) Medición del progreso del alumno en las diferentes áreas del plan de estudios.

j. Ventajas del Módulo:

- Estimula al alumno para que llegue a la meta que se ha trazado.
- Tiene en cuenta la conducta de entrada del alumno para impartir un conocimiento nuevo.
- Responsabiliza al alumno para adquirir hábitos de estudio en función de conocimientos y no por una nota.
- Las actividades son variadas y cortas, deben incluir diversas explicaciones de modo que el estudiante pueda trabajar sin ayuda directa del maestro.
- Las actividades ofrecen un orden de dificultad: de lo más fácil a lo más complejo.
- Se evalúan los objetivos para ver si sus actividades fueron fructíferas o si se cumplió.
- Cuando el estudiante no obtiene la puntuación mínima por dos veces consecutivas, el maestro debe ofrecerle la oportunidad de estudiar el mismo tema con otro módulo instruccional que incluya actividades diferentes a las del primer módulo.
- Las actividades que realiza el alumno son supervisadas por el maestro para clarificar o clarificar cualquier duda que se presente.
- Existen guías de corrección para la pre-prueba y post-prueba en el aprendizaje. El alumno puede corregir su trabajo con lo cual adquiere el sentido de responsabilidad.
- El alumno trabaja de acuerdo con su capacidad y su propio ritmo de aprendizaje.

dizaje.

- El maestro pasa a ser un guía, una ayuda para el estudiante, un facilitador del aprendizaje.
- Para la evaluación se utiliza un expediente individual donde se anota el progreso de cada uno de los estudiantes.
- El maestro mantiene entrevistas con el alumno para discutir con él su propio programa y planificar el plan de acción a seguir y autoevaluarse.
- Esta estrategia busca una transferencia de la memorización de datos al proceso de adquirir mediante el pensamiento reflexivo.
- Exige una infraestructura de planeamiento curricular sistemática, que le fundamente su éxito.

k. Desventajas:

La aplicación del sistema modular en nuestro medio encuentra un serio obstáculo en los hábitos de estudio y la forma de ser de nuestros estudiantes.

Además al ser utilizados para individualizar la enseñanza, puede correrse el riesgo de que un grupo bastante numeroso deserte del sistema al no tener el refuerzo sistemático de la reunión e intercambio de ideas en el grupo.

5. Quinta Alternativa: Modelo de enseñanza activa para la Facultad de Educación de la Universidad de Pamplona.

La unión del sistema individual que utilice los módulos y el sistema de taller pedagógico en un modelo, que llamaremos el "Modelo de la enseñanza activa" para la Facultad de Educación de la Universidad de Pamplona, será la quinta estrategia que analizaremos.

El modelo se fundamenta en un sistema que se llamará "sistema operacional de planeamiento curricular" y que será la infraestructura logística que facilitará el éxito del mismo.

Para tal efecto analizaremos cómo para cada uno de los componentes del modelo por separado y en un proceso de síntesis explicaremos cómo operaría para nuestra Facultad.

Es importante comunicar al alumno por qué va a aprender tal tema, a realizar tal actividad o a tener determinada experiencia. Es una parte de la motivación que busca inclinar la atención del alumno hacia el contenido del módulo.

a. Formulación de los objetivos:

Se hace en base a la jerarquía de aprendizaje que se definió previa-

mente. Son eminentemente operativas y deben ser conocidas y asimiladas por el alumno para que se ubique dentro del proceso de aprendizaje, las apropie y sepa de antemano sobre qué se va a evaluar.

b. Pre-prueba (conducta de entrada)

Es una prueba que antecede a las actividades de aprendizaje. Está basada en los objetivos del módulo y ayuda a determinar el conocimiento que tiene el estudiante del contenido que tiene el módulo.

Si el estudiante contesta la pre-prueba de acuerdo a las normas establecidas en cuanto a puntuación no debe estudiarlo pues ha demostrado dominar el contenido y las destrezas que el módulo aspira a desarrollar en él. Si no es de lógica que el estudiante tendrá que realizar las actividades de aprendizaje que se suponen en el módulo.

La puntuación que el estudiante obtiene en la pre-prueba, permite al docente ubicar al alumno con respecto al grupo y exigirle más en determinados sectores del aprendizaje.

El modelo sugiere que la actividad de pre-prueba o conducta de entrada se haga al iniciar un programa, ya que en el transcurso del

programa debe realizarse conjuntamente con la revisión de las actividades de recuperación; si cada alumno realiza las actividades de recuperación del módulo anterior, posee la conducta de entrada de módulo posterior, esto es en base a la planificación en secuencia de las jerarquías de aprendizaje que cada unidad tiene.

El objetivo de esta actividad es que no queden lagunas de aprendizaje.

c. Hoja de verificación de respuestas:

El alumno corrige su propia prueba con base a un patrón dado previamente. La hoja de respuestas es elaborada por el docente.

d. Actividades de aprendizaje:

Presentación de la información sobre el contenido del módulo. Se puede emplear lecturas, gráficas, diseños, resolución de problemas, estudio de casos. Es importante que cada objetivo formulado dentro del módulo tenga sus propias actividades de aprendizaje y su propia información.

En el módulo podemos incluir guías de instrucción que pueden ser:

- Presentación de un glosario si la terminología que incluye el mó-

- dulo es desconocida por el alumno.
- Guías para realizar lecturas, por medio de cuestionarios de un caso.
- Guías para Interpretación de gráficos
- Guías de convenciones
- Resolución de preguntas siguiendo un orden lógico en que se lleve al alumno a describir o interpretar totalmente un gráfico.
- El modo como se presentan las actividades de aprendizaje tienen mucha relación con la habilidad didáctica de cada profesor.

Las actividades de aprendizaje son las formas que el estudiante utiliza para lograr los objetivos de la Unidad. Estas actividades deben ser variadas y cortas, deben incluir suficientes explicaciones y ejercicios de manera que el estudiante pueda trabajar sin ayuda directa del profesor. Es preferible que el estudiante trabaje solo.

Las explicaciones necesarias deben ser claras y específicas y no deben confundir al estudiante.

Las actividades de aprendizaje deben aparecer en la guía en orden de dificultad, es decir, de lo más fácil a lo más complejo.

El módulo debe proveer para el desarrollo de destrezas tales como

buscar o compera información en fuentes varias; Interpretar y organizar ideas; analizar información a base de ciertos criterios; Identificar y presentar evidencia para sostener un punto de vista; distinguir entre hechos y opiniones y llegar a conclusiones sobre la base de la evidencia. También deben proveer para el desarrollo de actividades al igual que al desarrollo de una sensibilidad para entender mejor el mundo que lo rodea.

En el módulo deben incluirse actividades opcionales para satisfacer las necesidades de realizar más trabajo en torno al tema de estudio. Las actividades de laboratorio complementarán las lecciones.

1) Distribución de las actividades de aprendizaje:

El 50% del módulo debe realizarse en forma individual, y para tal fin debe contar el alumno con una asesoría sistemática que debe darse por medio de asesoría directa del profesor y de instrucciones grabadas en cassette. Esta parte del trabajo debe tener muy claro los objetivos y los medios para realizar la actividad.

El 25% del trabajo del módulo debe realizarse en pequeños grupos, sus actividades se relacionan directamente con el trabajo individual y permitirá el planeamiento a su vez del taller

o actividad de culminación de cada módulo que tendrá el 25% de las actividades restantes.

Esta distribución de actividades se basa en la continuidad y el refuerzo que tienen que tener el aprendizaje a través del proceso. Así la actividad individual se refuerza con la actividad en pequeños grupos y ésta a su vez con el trabajo colectivo en el taller.

e. Post- prueba:

Después de que el estudiante ha desarrollado las actividades de aprendizaje podemos inferir que está ya dominando las objetivos propuestos y por tanto está en capacidad de presentarse a lo evaluación formativa, en donde él va a conocer si las actividades de aprendizaje que ha cumplido lo llevaron a la consecución de los abjetivos que conoció al iniciar el módulo.

La post-prueba debe especificar al alumno el puntaje mínimo requrido para avanzar en el estudio, y además deben estar planificado de tal forma que cada elemento que falle conlleve a actividades de recuperación.

Si se nota que no cumple con el puntaje mínimo debe repetir el 50%

del módulo correspondiente al trabajo individual que tiene que realizar, pero que no será necesariamente la misma que realizó en el desarrollo del módulo. Puede realizar lo que llamaríamos en el modelo Módulo de recuperación.

f. Revisión del módulo:

Es un aspecto muy importante para el profesor ya que después que el estudiante trabaja el módulo puede encontrar algunas dificultades que no han sido previstas y que es necesario corregir en nuevas ediciones del mismo módulo por ejemplo vocabulario que necesita ser reforzado, actividades que necesitan una mayor explicación, direcciones que necesitan ser clarificadas. Esta información se obtiene de las preguntas que hacen los estudiantes cuando tienen dudas. Con los datos obtenidos se puede revisar el módulo.

Es necesario anotar que los módulos deben ^{mejorarse} mejorarse cada vez a medida que avanzan en su aplicación.

g. Corrección de las evaluaciones y las actividades de aprendizaje del módulo.

El módulo debe proveer tres guías de corrección que deben realizarse paralelamente al planeamiento del mismo. La primera guía se re-

laciona con la corrección de la pre-prueba, la segunda se relaciona con la corrección de la post-prueba y la tercera se relaciona con las actividades de aprendizaje. Es importante que el estudiante participe de estas correcciones ya que esto le ayuda a tomar conciencia de sus deficiencias y se responsabilice más de su educación. Es una forma de hacerle conocer las limitaciones y reconocer sus habilidades. Es un medio para permitirle tomar decisiones en base a diagnósticos personales sobre su aprendizaje.

h. Papel del docente en el sistema:

El papel del docente se centraliza fundamentalmente en ayudar al estudiante en el proceso de aprendizaje. Deja de ser una persona que transmite conocimientos y pasa a ser un orientador del proceso de aprendizaje de su alumno. El profesor debe estar siempre disponible para atender a los estudiantes que necesitan ayuda. Debe evaluar a los estudiantes en forma confiable y progresiva. Debe llevar un expediente de cada alumno en donde controlará su progreso. El seguimiento que el maestro brinda al estudiante ayuda en gran manera a un mayor acercamiento entre ambos. Como consecuencia de este proceso el profesor puede conocer mejor a sus alumnos y por tanto evaluarlos con mayor justicia.

1. **Papel del alumno en el sistema:**

El papel del estudiante pasa a ser uno de mayor actividad, pues ya no depende enteramente de su profesor. El estudiante realiza el aprendizaje de acuerdo a su propio ritmo en la parte individual del módulo; refuerza el aprendizaje e intercambia experiencias e ideas en el trabajo en pequeños grupos. Complementa el aprendizaje en el trabajo colectivo en donde las posibles lagunas de conocimiento se puedan subsanar. El mismo proceso resulta un factor motivante para el estudiante que ve en el progreso que tiene y en el sistema de evaluación un medio de autorealización.

La responsabilidad del alumno se pone de manifiesto cuando desarrolla las actividades del aprendizaje con honradez y compara sus realizaciones con las metas que personalmente se ha trazado.

Uno de los objetivos que delimitan el modelo es que el estudiante adquiere conciencia de que puede trabajar solo, que el maestro sólo será un orientador en el proceso enseñanza-aprendizaje y que muchas de las actividades que se le presentan son un reto para decidirse a aprender mejor.

2. **El taller pedagógico como complemento a las actividades de aprendizaje del módulo instruccional.**

Para complementar el proceso de aprendizaje se introduce en el mo-
delo el uso del taller pedagógico como estrategia para lograr nive-
lar el aprendizaje del grupo y para que las experiencias del trabajo
individual y en pequeños grupos enriquezcan a todos y cada uno de
los participantes del curso. En el taller es fundamental el papel del
docente ya que éste tendrá como misión aclarar dudas, preclarar con-
ceptos y pulir lo aprendido hasta lograr el dominio completo de los
objetivos por parte de todo el grupo.

Uno de los aspectos psicológicos que tiene en cuenta el taller es que
permite que el estudiante se considere dentro de un grupo, pertene-
ce a una corporación y pueda por tanto tener reuniones periódicas
con sus compañeros. Impide la atomización del estudiante.

1) Qué es el taller pedagógico:

Es una reunión de personas con intereses comunes que aportan
sus conocimientos y experiencias por medio de la discusión, el
trabajo y el intercambio de ideas, con el objeto de clarificar
conceptos y mejorar el aprendizaje obtenido en forma individual.

(11).

(11) Fernando Cruz Molina y otros "El Taller Pedagógico". Lima 50 Revista de O-
rientación didáctica- Julio-Septiembre 1975. Año XIII- N°50. Buenos Aires p.99.

2) Características del taller pedagógico:

El taller constará de las siguientes partes:

a) Objetivos:

Podemos distinguir los objetivos propios del taller como estrategia y los objetivos de conducta que en él se persiguen.

(1) Objetivos del taller como forma didáctica:

- Estimular las capacidades y aptitudes personales de los participantes en actividades de organización, conducción, creatividad y evaluación de las actividades individuales y de grupo.
- Propiciar el intercambio de ideas, la producción de material y otras actividades que refuercen el aprendizaje individual.
- Mejorar las relaciones humanas en un ambiente de libertad creativa, en la que se destaquen los valores personales de colaboración, aceptación y confianza mutua. A través del desarrollo de las actividades del taller los participantes formarán y fortalecerán los rasgos de su personalidad.

El taller permite la participación activa de todos los miembros del grupo, fomenta la creatividad, facilita la comunica-

ción. Permite el intercambio de ideas y promueve la discusión en forma constructiva.

Además genera actitudes de productividad en ideas materiales procedimientos y formas.

Dentro de la organización interna del taller deben considerarse las siguientes etapas:

- Definición de objetivos específicos de conducta a lograr en el taller.
- Planeación y programación de las actividades a realizarse.
- Producción
- Evaluación: demostraciones, exposiciones, etc.

La formulación de los objetivos del taller estén en correlación directa a los objetivos formulados en el módulo instruccional del cual forma parte.

El profesor responsable junto con un grupo de alumnos representativo definirá el tipo de taller a realizar, las técnicas participativas a emplear, las actividades fundamentales y los materiales y medios indispensables para el correcto desarrollo del mismo.

La realización del taller debe de realizarse luego que todo el per-

sonal integrante está informado de los objetivos que se persiguen, de las técnicas participativas y de los materiales auxiliares y el tiempo asignado.

Una de las etapas del taller empleará el trabajo en pequeños grupos por tanto es necesario prever la planta física y el mobiliario indispensable. Es en esta etapa en donde el docente asesorará y guiará a los diversos equipos en el trabajo ya sea de investigación, lecturas, experimentos y otros procedimientos que promuevan el intercambio de experiencias y refuercen el aprendizaje que cada uno de los miembros traen.

Al terminar se reunirán los resultados a que llegó cada grupo de trabajo se presentarán a todo el grupo y se verificará colectivamente el logro de los objetivos propuestos en el seminario.

Para el responsable del seminario, los debates que surjan dentro de la sesión, las actividades que espontáneamente se den, las actitudes de los participantes serán medios para evaluar el taller y el logro de los objetivos que éste como forma didáctica se propuso.

k. **Ventajas de la alternativa:**

- 1) El estructurar primero un sistema de planeamiento curricular

que responda a las necesidades sentidas y reales de nuestra universidad, y que fundamente el uso del modelo de enseñanza activa.

- 2) El acoso de la actual planta física hace necesaria descongestionar las aulas, por tanto el sistema propuesto facilita esta actividad.
- 3) La alternativa es una de la que mayores ventajas ofrece a la Universidad en el sentido de administración del currículo ya que dota a la facultad de un modelo que permite la planeación, organización, ejecución, supervisión y control del proceso académico.
- 4) El uso del taller pedagógico como factor culminante de cada modelo instruccional tiene numerosas ventajas tanto académicas como pedagógicas y administrativas.
- 5) El estudiante en este modelo adquiere mayor conciencia de grupo ya que aprende a aportar positivamente en base a su estudio individual realizado por medio del módulo. Adquiere por tanto un compromiso individual y con su grupo.
- 6) Por medio de este sistema se puede hacer una amplia labor en extensión a la comunidad ya que se puede establecer que cada módulo lleve dentro de su estructura una actividad de aprendi-

zaje que se relaciona directamente con el beneficio de la comunidad.

I. Desventajas:

El modelo exige una infraestructura bastante buena sobre todo en biblioteca y laboratorios, y nuestra realidad es que la dotación sobre todo de biblioteca no es muy completa.

Otra de las desventajas que presenta es el desconocimiento de las técnicas de planeamiento curricular por parte de algunos docentes, factor que dificultaría la implementación.

C A P I T U L O III

MARCO TEORICO

A. CURRICULO

1. Definición:

El currículo es el conjunto de experiencias que la escuela brinda al educando para proporcionar estas experiencias se tienen en cuenta aspectos administrativos, académicos, financieros, recursos físicos y humanos y el medio ambiente en el cual se encuentra inmersa la institución educativa.

Ralph Tyler lo concibe como el conjunto de elementos que en una u otra forma o medida pueden tener influencia sobre el alumno en el proceso educativo.

Leyten dice: Los planes, programas, actividades, material didáctico, edificio y material escolar, ambiente, relaciones profesor-alumno, horario, constituyen los elementos del conjunto llamado currículo.

Dardick, Rogan, Saylor y Alexander, Feyereisen, definen el currículo ca me todas las experiencias de aprendizaje que ofrece la escuela a sus educandos. Saylor y Alexander, sin embargo, hacen una distinción entre el

currículo que un individuo adquiere que está constituido por aquellas experiencias que él mismo selecciona y experimenta, y el currículo planeado que es el que proporciona la gama de actividades de donde el alumno hace su selección.

Mc. Cleary dice: El concepto de currículo varía de acuerdo con el nivel de educación que se aplica. Considera que profesionales más íntimamente relacionados con las escuelas elementales reciben el currículo como el conjunto de oportunidades que los estudiantes tienen bajo la responsabilidad de la escuela, ellos ven el currículo como el programa educativo total. Los profesionales a nivel de educación media, generalmente consideran el currículo como el contenido organizado en materias o el programa de enseñanza aprendizaje en cada disciplina (Feyereisen).

Foshay, hace un análisis a los conceptos atribuidos al término currículo y concluye que la frecuencia con que se asocia el término, tenga también diferentes acepciones, ésta relacionada con la idea de experiencia, promulgada por John Dewey.

Beauchamp, concluye que hay en la literatura tres conjuntos discretos de asociaciones con el concepto de currículo: La noción de experiencia, la noción de diseño social, y la noción de psicología. Estos tres aspectos están relacionados con lo que contiene el currículo y lo que se propone.

El término currículo denota el conjunto de experiencias que el estudiante tiene en un establecimiento de educación formal. En este sentido quedan comprendidos no solamente el programa de estudios, sino también todas las experiencias que materializan la política educativa de la institución, tales como procesos de integración, sistemas de admisión, evaluación de estudios, normas disciplinarias, cantidad y calidad del personal docente y administrativo, laboratorios, equipos, bibliotecas, centros de computación planta física, etc. (1)

2. Factores:

Son todos aquellos aspectos cuyo estudio y análisis previos nos permiten tomar decisiones, organizar grupos de trabajo, elaborar diseños curriculares y llevarlos a la práctica en la escuela.

a. Factores de recurso:

- 1) Rol de la escuela: Papel que desempeña la escuela en el medio donde está centrada.
- 2) Costumbres y tradiciones: La escuela debe tener en cuenta las costumbres y tradiciones cuando planea el currículo.

(1) María Leyton Soto. Conferencias de planeamiento curricular.- Santiago de Chile. (Mimeógrafo).

- 3) **Sistema de valores:** Se debe realizar un análisis de cada uno de los valores existentes para ver si la escuela está moldeada de acuerdo a ellos, o si por el contrario, el rol que se le ha asignado ha definido su estructura.
- 4) **Experiencias escolares:** dadas de acuerdo al comportamiento de los alumnos, fundamentadas en sus necesidades y organizadas de tal manera que permitan lograr los objetivos que se propone el plan curricular.

b. Factores operativos:

Recursos humanos. Todo el personal que directa o indirectamente interviene en el planeamiento o desarrollo del currículo.

Técnicas de planeamiento curricular. Comprenden todas las estrategias, formas, medios, estudios, análisis y otros aspectos de que nos valemos para la planeación curricular.

Actividades para desarrollar una teoría. Comprende:

- 1) Definición y terminología
- 2) Clasificación y afirmación de postulados, leyes, principios.
- 3) Creación de modelos

4) Investigación.

c. Factores de Diseño:

1) Definición del Currículo. Debe tener en cuenta:

- a) Una noción experimental
- b) Una noción psicológica
- c) Una noción de diseño social

2) Selección de objetivos educacionales. Para la selección de estos objetivos se deben tener en cuenta:

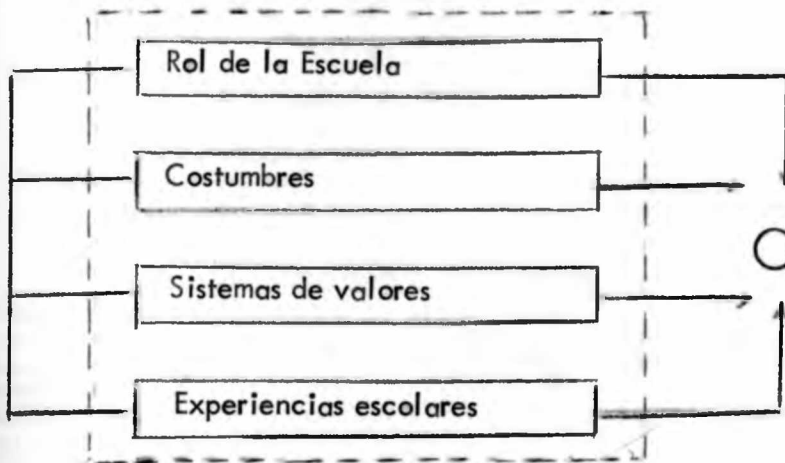
- a) Las necesidades sociales
- b) Las necesidades individuales
- c) Las restricciones institucionales
- d) Antecedentes del acervo cultural.

3) Preparación de una guía de instrucción, que debe tener en cuenta:

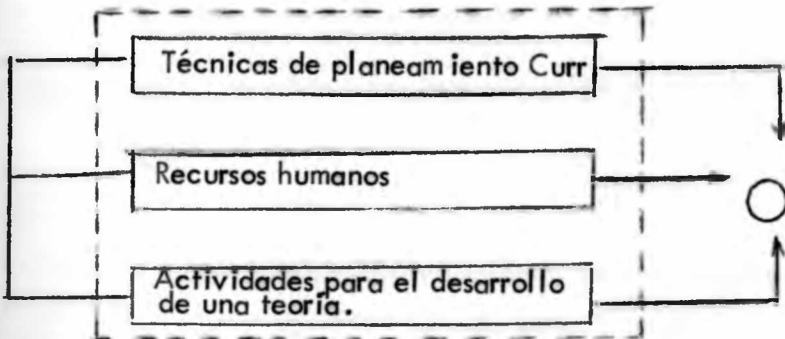
- a) La selección de la materia
- b) Sugerencias sobre la forma de hacerla
- c) Resultados deseables
- d) Organización de los contenidos de la guía, teniendo en cuenta la organización por materias, unidades, problemas,

FACTORES DEL CURRÍCULO

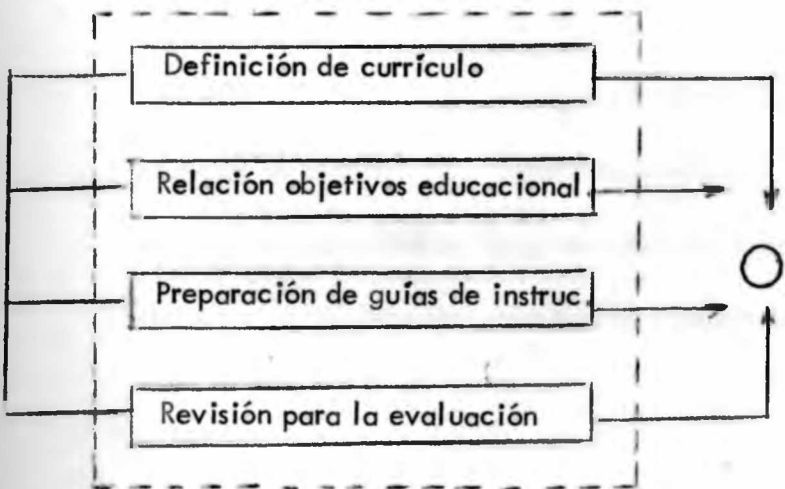
FACTORES DE RECURSO



FACTORES OPERATIVOS



FACTORES DE DISEÑO



4) Revisión para la evaluación.

d. **Práctica en la institución educativa:**

Aquí se tienen en cuenta todos los aspectos que se han planeado: los estudiantes, los objetivos, los métodos, las experiencias de aprendizaje, los materiales y equipos, la evaluación.

3. **Elementos del Currículo:**

Son los instrumentos a través de los cuales podemos desarrollar en la práctica el currículo que hemos designado con base en los factores del currículo.

Si bien cada uno de estos elementos es igualmente importante para la planeación y el desarrollo del currículo, cada uno tiene ciertas características que los distinguen así:

<u>Elemento</u>	<u>Característica</u>	<u>Enfasis en el tiempo</u>
Programa de estudio	Experiencia humana	Pasado
Programa de actividades	Experiencia del alumno	Presente
Programa de orientación	Servicio de consejería	Pasado, presente y futuro.

4. Características o cualidades del Currículo:

a. Alcance o proyección:

Es decir, la altura académica, las metas tangibles que deben lograrse a través de cada área o bloque; o del currículo en total, según los objetivos establecidos previamente.

b. Balance o proporción:

La distribución cuantitativa y equilibrada de las áreas o bloques.

c. Validez o funcionalidad:

Es la capacidad del currículo, para demostrar su valor e eficacia para lograr los objetivos para los cuales fué concebido. Esta validez o funcionalidad del currículo sólo se puede apreciar por medio de la evaluación de resultados obtenidos después de varios años de experiencia y comprobación de las metas alcanzadas.

d. La adaptación del Plan de Estudios a las condiciones especiales de los estudiantes, tanto de los aventajados como de los más lentos.

Un currículo rígido, estereotipado, no permite a los estudiantes más capaces avanzar en la carrera con la rapidez y agilidad que desear-

rfa; y a los estudiantes menos dotados les obliga con relativa frecuencia a llevar una carga académica superior a sus capacidades.

La falta de flexibilidad en el currículo es una de las principales causas de mortalidad estudiantil, y por consiguiente, de una mala economía de la educación. (3)

5. Clases de Currículo:

a. Currículo de progreso continuo:

El currículo se diseña generalmente alrededor de unas unidades o módulos instruccionales en que el estudiante puede trabajar individualmente. Estos dan al estudiante la oportunidad de progresar tan rápidamente como sea capaz de hacerlo.

A este tipo de currículo se le han dado nombres como: aprendizaje al ritmo del estudiante, programa de aprendizaje en secuencia, enfoque al descubrimiento y otros.

Independientemente el nombre que se le da a este plan curricular está basado sobre las diferencias individuales del estudiante que

(3) Universidad de Pamplona, Conferencias sobre principios acerca del Planeamiento del currículo. Castro de Romero Isaura.

se trate; por tanto, ha de ajustarse el currículo a las necesidades, intereses y dificultades de cada alumno. Es un esfuerzo dirigido a personalizar la instrucción de cada estudiante.

Las dimensiones que se requieren generalmente, en el desarrollo del currículo continuo:

- 1) El contenido curricular debe organizarse de tal forma, que el estudiante pueda moverse progresivamente de un concepto a otro, sin barreras que interrumpen la secuencia lógica del conocimiento.

Si el dominio de un concepto es necesario para aprender el concepto subsiguiente, éstos se organizan en forma vertical: a, b, c, etc.

- 2) La organización del currículo facilitará que el estudiante progrese a un propio ritmo basado en sus intereses y otras actitudes individuales, uno de los métodos que más facilitará la técnica de la individualización.

Estas unidades están orientadas hacia la instrucción y diseñadas especialmente por el currículo de progreso continuo. Se caracterizan por los siguientes componentes:

- a) Objetivos educacionales amplios relacionen los objetivos

de la unidad con los objetivos del curso.

- b) **Objetivos operacionales específicos de la unidad, están orientados en progreso científico de la unidad.**
- c) **Conceptos específicos como: subconceptos y destrezas a ser aprendidas.**
- d) **Actividades para la enseñanza aprendizaje; incluye todas las actividades a llevarse a cabo por maestros y estudiantes que ayudarán a entender los conceptos y las competencias requeridas en el objetivo.**
- e) **Recursos para la enseñanza aprendizaje: nos referimos a libros, objetos y materiales a usarse en el proceso.**
- f) **Instrumentos para medir el logro alcanzado. Incluye todas las instrumentos y medios a través de los cuales puede medirse la conducta específica a través del objetivo.(4).**

Según la organización del sistema educativo de un país, el currículo puede ser:

b. Único:

Cuando el sistema es centralizado y sigue un solo currículo para todo el país.

(4) Luis M. Santos de Dávila. Uso de estrategias. Revista de la Asociación de Profesores de la Universidad de la Habana, 1973. pp. 57-82.

c. **Diversos:**

Cuando el sistema es descentralizado y cada departamento, estado o provincia tiene su propio currículum.

Según la organización de las materias o asignaturas que integran el currículum, éste puede ser:

a. **Graduado:**

En el cual cada asignatura, aritmética, castellano, biología, etc., tiene un valor académico pero ninguna refuerza a la otra. Es simplemente un listado de materias más o menos importantes o difíciles.

b. **Correlacionado:**

En el cual las asignaturas están integradas por áreas, bloques o grupos de las ciencias: matemáticas, idiomas, ciencias sociales, humanidades, etc.

c. **Nuclear:**

○ "Core-curriculum". en el cual todas las asignaturas se desarrollan alrededor de un núcleo o aspecto de la ciencia.

d. **Concéntrico:**

○ globalizado, en el cual el foco académico es un centro de interés para el estudiante. (5).

6. Pasos del proceso de Planeamiento curricular:

"Desde el momento que se concibe la elaboración del currículo como una tarea que requiere juicio ordenado, es indispensable examinar tanto el orden de adopción de las decisiones, como el modo en que se realizan, para asegurarse de que todos los aspectos importantes han sido considerados". (6)

El proceso de planeamiento curricular es eminentemente técnico y busca dar una respuesta adecuada a las necesidades de la sociedad para la cual se planea siendo un proceso de planeamiento necesariamente, debe seguir los pasos del mismo y así podemos distinguir dentro del mismo, las siguientes etapas:

- a. Diagnosticar las necesidades o análisis situacional del contexto, para determinar las necesidades socio-económicas, culturales, individuales, a las cuales debe responder el plan.
- b. Determinación de objetivos. Estos se formulan en base a las necesidades detectadas y son elementos que encauzan y dirigen el plan hacia un punto determinado.

(6) Taba Hilda. *Elaboración del Currículo Teoría y Práctica*- México. Centro Regional de Ayuda Técnica (AID) - 1974.

Estos objetivos se desglosan según el nivel de planeamiento que se encuentre de más amplios y generales a más específicos y operacionales.

c. Selección de contenidos y actividades de aprendizaje.

Después de saber hacia donde vamos a llegar, debemos precisar cómo vamos a llegar, con qué elementos.

Es necesario definir por tanto cuáles actividades y contenidos de aprendizaje se hacen necesarios para el logro de objetivos.

Esta etapa es muy importante ya que en ella se toman decisiones de fondo para programas adecuadamente.

d. Organización de contenidos y actividades de aprendizaje:

En esta etapa se debe decidir sobre secuencia, continuidad y profundidad.

e. Control y evaluación del plan:

Definir qué se va a evaluar del plan y en qué forma se va a evaluar, así como el tipo de evaluación a emplear.

Diagnóstico	Formulación de objetivos	Selecc. de contenidos y actividades de aprendizaje	Organiz. de contenidos y activ. de aprendizaje	Evaluac. del Proceso
-------------	--------------------------	--	--	----------------------

Es importante recalcar que el centro del proceso de planeamiento es el alumno, se realiza para que éste pueda aprender y progresar por tanto en todas las fases debe tener la máxima importancia.

7. Niveles de decisiones en el proceso de planeamiento curricular:

Una de las etapas más importantes dentro de la planeación del currículo es describir a los estudiantes para quienes se diseña el sistema.

La descripción debe incluir su experiencia general, sus anteriores conocimientos específicos, sus aptitudes generales y su capacidad en el estudio (experiencias en el trabajo a solas, en grupos pequeños, y con problemas de resultados abiertos). Tal descripción tomará en cuenta las diferencias individuales y seguirá maneras de estimar qué comportamiento inicial se necesita con el fin de encontrar el punto de partida apropiado para el alumno en el sistema. De todos modos en virtud del actual conocimiento, los estilos individuales de aprendizaje y las técnicas de diseño de estos sistemas. Es uno de los aspectos que fundamenta el uso de objetivos.

a. Decisiones sobre contenidos y secuencias:

Definidos los objetivos del sistema y descritos sus destinatarios, se puede decidir cuál será el contenido específico y en qué se-cuencia se le presentará al alumno. Si estas tres etapas son tra-tadas por separado, hay entre ellas estrecha conexión e interdependencia. Una decisión adoptada en una etapa puede tener apreciaciones importantes sobre las otras dos y exigir por lo tan-to, que se repita parte del proceso de planificación inicial o su totalidad.

b. Decisiones sobre métodos y medios:

En su connotación más amplia, la tecnología educacional abarca una vasta gama de operaciones y equipos, lo que incluye la elaboración y ensayos de programas que forman parte del sistema, así como aparatos para promover o auxiliar la enseñanza (ayudas educativas).

En un sistema de aprendizaje los métodos y medios dependen en-tre sí y el problema del proyectista, estriba en relacionarlos de manera que unos fortalezcan a otros.

No sólo debe decidir con exactitud qué propósitos persigue la

información y qué se espera que haga el alumno; además debe establecer el método de comunicación (disertación, debate, imágenes visuales, etc.) y finalmente, debe elegir el medio o medios más apropiados para el método. Se advertirá que en la selección de comunicación y el empleo de sistemas de medios múltiples, una forma de presentación puede a menudo interferir en otro. De la información visual, por ejemplo, puede resultar un bloque de la auditiva.

La selección de medios apropiados implica apreciar los resultados específicos que cada grupo permite obtener. Las imágenes visuales pueden transmitir eficazmente, sin duda, mejor que cualquier otra forma de presentación, condiciones emocionales y experiencias ajenas al ámbito escolar. A la vez, por ser fugaz la imagen visual es una inadecuada fuente de información sin el respaldo de impresos o gráficos.

Los medios pueden más que transmitir información. Combinados con un sistema de aprendizaje flexible, pueden en cierta medida brindar oportunidades de aprendizaje independiente e impartirle distintos ritmos. Liberar al docente del papel de instructor y le permiten asumir una función más creadora.

8. Niveles de objetivos en el proceso de planeamiento curricular:

Dentro del plan curricular encontramos una jerarquía de objetivos que van desde el fin que persigue la educación y que se sustenta en un marco filosófico, hasta el objetivo de tarea que es el más operacional.

Podemos distinguir:

a. Fin:

Es el ideal que busca alcanzar la educación y está referido a un modelo humano. Es remotamente alcanzable ya que se requiere de procesar todo un conjunto de factores para llegar a él.

b. Valores:

Son entidades objetivas, pero apreciadas o valoradas por un sujeto o referidas a él.

c. Políticas:

Son las normas que establece el Gobierno respecto a educación y que encauzan la toma de decisiones.

d. Objetivos educacionales:

Son formulaciones explícitas que implican modificaciones de conductas en función del ideal trazado según la filosofía de la educaa

ción y que se esperan lograr después de un determinado proceso de aprendizaje (éstas son planteadas por los educadores).

e. Objetivos generales de nivel:

Particularizan los diferentes niveles de la educación.

f. Objetivos de la institución:

Se basan en los objetivos de nivel, considerando las políticas y filosofía que se ha fijado la escuela o institución.

g. Objetivos curriculares:

Son los que responden a las necesidades individuales, sociales, culturales de una región y de una modalidad.

h. Objetivos de Área:

Son los que se quieren lograr con el desarrollo de determinada área del conocimiento.

i. Objetivos instruccionales:

Son más operativas; buscan los logros del aprendizaje en el alumno, de un determinado aspecto. Estos objetivos comprenden los de unidad y los objetivos de clase que llevan a identificar la conducta del alumno en el desarrollo de determinado concepto.

j. **Objetivos de asignatura:**

Se refieren específicamente a una parte del área o un gran tema del mismo.

k. **Objetivos de conducta:**

Es una descripción de comportamiento que se espera en el alumno después de la experiencia educativa que le es proporcionada.

9. **Selección y organización de contenidos. Su validez.**

El contenido del currículo debe ser válido y significativo a medida en que se refleja el conocimiento científico y contemporáneo, pero estas características implican diferentes consideraciones específicas.

Frecuentemente se carga el currículo con detalles insignificantes, por que no existe la manera para determinar qué es importante y qué no lo es. Si carecemos de ideas básicas cualquier detalle es tan significativo como todos los demás.

10. **Equilibrio entre profundidad y alcance del contenido:**

El currículo debe presentar un equilibrio apropiado entre la amplitud y la profundidad. No obstante la profundidad del conocimiento y la amplitud del contenido que se abarca, son dos principios contradicto-

rios y no se pueden aplicar juntos en un mismo tiempo sin que se corra el riesgo de que un factor sea sacrificado por el otro.

Para lograr conocimientos profundos, es necesario analizar con sumo cuidado las ideas en suficiente detalle como para comprender su significado total, para relacionarlas con otras ideas y aplicarlas a nuevos problemas y situaciones.

Esta definición de profundidad sugiere la posibilidad de lograr un equilibrio razonable entre la amplitud del contenido y su profundidad, mediante la selección de una serie de ideas adecuadas fácilmente aplicables y transferibles, al estudio de las cuales se dedicará el tiempo suficiente.

Una aproximación de este tipo a la profundidad del conocimiento, permite al estudiante penetrar en el modo de pensamiento, lo cual le servirá para lograr la "disciplina" de la materia. Si combinamos una colección de ideas, que representen una esfera de conocimientos suficiente con un método de estudio que avance verticalmente, con cada uno de ellos podríamos eliminar el conflicto actual entre las exigencias del alcance del contenido y la profundidad, restableciendo el equilibrio que hoy parece faltar. La experiencia de estudiar compróvamente y en forma profunda algunas ideas extraídas

de una serie más amplia de materias, podría aún en lugar de producir comprensión e impresión, contribuir a una comprensión más clara de las similitudes y las diferencias en el uso de los principios, las leyes, y los conceptos de diversas disciplinas. (7)

11. Importancia del contenido:

La importancia del contenido reside en poder transmitir las ideas básicas (estructuras), los conceptos y las formas de pensamiento, que organizan los hechos y los acontecimientos concretos.

El planeador del currículo debe centrar su estudio y selección sobre un número limitado de principios cuidadosamente seleccionados, que constituyen el núcleo de la materia.

Para determinar primero qué es importante y qué no lo es. Si no se tiene referencia a las ideas básicas, cualquier detalle es tan significativo como todos los demás. El criterio de validez e importancia es relevante para la selección de conceptos y las ideas básicas. Las personas que confeccionan el currículo deben tener en cuenta para la selección de contenidos y de experiencias de aprendizaje, elementos que además de válidos en el sentido científico, sean también sig

(7) Taba Hilda. Elabarción del Currículo. Pag. 364

nificativos en el sentido social.

Si deseamos que la educación sirva en el futuro es especialmente importante cultivar el tipo de procesos mentales que fortalezcan la capacidad para transferir conocimientos a situaciones nuevas, las aproximaciones creativas, la solución de problemas y los métodos de conocimiento e invención. (8)

12. Las materias y su papel en la toma de decisiones:

La naturaleza de las materias ha pasado a primer plano como criterio para la selección de las materias por tres razones:

- a. Los conocimientos han aumentado en forma tal, que hoy se ha llegado al punto en que es preciso seleccionar para la enseñanza aquellas temas cuyo conocimiento es más importante.
- b. En los últimos tiempos los especialistas en las materias tienen más que decir sobre la naturaleza del tema de su especialidad y sobre todo la enseñanza de ésta.
- c. Se están practicando experiencias tendientes a demostrar que las materias antiguas y modernas, pueden ubicarse en épocas de

(8) Taba Hilda. Op. cit. pag. 362

la vida del educando que antes no se habían considerado. El aumento de los conocimientos no es sólo el problema. El conocimiento es útil a menos que pueda ser asimilado y utilizado; a medida que se aumentan los conocimientos, disminuye el tiempo para combinarlos y así formar conceptos aplicables.

Además el proceso de aumento en los conocimientos no es puramente aditivo. El saber nuevo niega parte del saber anterior y muchos conocimientos deben ser descartados.

Lamentablemente las universidades no han preparado a los estudiantes los elementos importantes de una materia, de las que no lo son. El hecho real es que pocos profesores universitarios han meditado a fondo los contenidos que enseñan. Es más fácil continuar la organización de materias heredadas de su propio maestro. Mientras tanto enormes bloques y pequeñas piezas de conocimientos recargan los planes viejos y los educadores preguntan cómo desarrollar todo ese material. (9)

13. Criterios de organización del currículo:

Para organizar el plan curricular se requiere:

(9) Taba Hilda. op.cit. pag. 234 y sig.

- a. Conocer la naturaleza del conocimiento
- b. Conocer la naturaleza del crecimiento y desarrollo del alumno.
- c. Conocer la naturaleza del aprendizaje.

Al organizar el currículo se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Cómo puede conciliarse la lógica de la materia con el proceso psicológico de aprender (jerarquía de aprendizaje).
- Cómo puede organizarse el contenido para lograr una variedad de objetivos de comportamiento, como la adquisición de formas de pensar y formar actitudes.
- Qué tiene que ver la dificultad del contenido con el nivel de las operaciones mentales que es necesario dominar.
- Puede el contenido ser organizado de tal manera, que sus principios fundamentales puedan ser adquiridos mediante diferentes modos de aprendizaje (11).

Secuencia es definida por diversos autores así:

Hilda Taba. El establecimiento de la secuencia puede ser considerado

(11) Taba Hilda. op.cit. pag. 382

principalmente,, como el ordenamiento del contenido y los materiales dentro de una especie de sucesión.

Leonard. Define el problema de la secuencia por medio de las siguientes preguntas:

- a. Qué es lo que debe determinar el orden de sucesión de los contenidos del currículo.
- b. Qué orden debe seguirse en cuanto a la presentación de materiales de instrucción.
- c. Cuál es el momento más propicio para realizar ciertos tipos de aprendizaje.

Allcia Fierro. Identifica secuencia y continuidad. La define como la gradación sucesiva que debe existir en el tiempo y en el espacio; entre las diferentes asignaturas entre sí, entre los diferentes niveles para que el P.E.A. logre el refuerzo del conocimiento.

Mario Leyton dice: Todo lo que se aprende debe ampliarse y profundizarse a través de los años de estudio (en sentido vertical) es el principio de la secuencia.

Tyler, afirma que la secuencia se relaciona con la continuidad pero llega más lejos, ya que no solamente es importante que un elemento

se presente varias veces en un mismo nivel, ya que se puede impedir el desarrollo intensivo de la comprensión de la capacidad, o de la aptitud para aprender.

La secuencia considerada como criterio enfatiza sobre la importancia de que cada experiencia sucesiva se funda sobre la precedente (pre-aprendizaje), pero avanza en ancho y profundidad de las materias que abarca. La secuencia pone el acento en los niveles superiores de cada actividad de aprendizaje sucesivo y no en la repetición. Ejemplo: la secuencia en la generación de capacidad de lectura de estudios sociales, comprenderá la provisión de material de estudios sociales cada vez más complejos, mayor ejercitación de la capacidad para leer esos materiales en mayor profundidad de análisis, de modo que el progreso de estudios sociales no se limita a la capacidad de leer los contenidos del grado anterior, sino que los supera en una amplitud y continuidad.

La secuencia como el criterio para la organización del currículo tiene con la ubicación el sentido vertical del contenido del mismo, es fundamentalmente aplicable a las experiencias del alumno y tiene que ver con el aprendizaje, conducta de entrada y pre-requisitos.(12)

(12) Universidad de Pamplona. Conferencias de planeamiento curricular. G. de Ayala- Recopilación de conceptos.

14. Continuidad:

Hilda Taba dice que para que el aprendizaje sea efectivo es necesario el esfuerzo o la repetición, el empleo continuo.

El currículo actualmente no ha prestado la debida atención a la continuidad y al esfuerzo; gran parte de lo que se imputa a la enseñanza deficiente, es quizá producto a la falta de organización de continuidad, de refuerzo insuficiente del material ya aprendido, así como de una atención precaria a la práctica.

Alicia Fierro Identifica secuencia y continuidad.

Mario Leyton, dice: Un mismo elemento debe repetirse en forma periódica a través del tiempo (sentido vertical).

Tyler dice: Continuidad es la reinteracción vertical de los elementos principales del currículo. Ejemplo: Si en estudios sociales un objetivo importante reside en la capacidad de leer materias de la misma, deben proveerse oportunidades reiteradas y continuas de practicar esa capacidad, así como de desarrollarla, lo cual significa que deben ejercitarse de continuo los mismos tipos de capacidades. (13)

(13) Mario Leyton Soto. Planeamiento educacional . pg. 46.

15. Integración:

Ilda Taba dice: Como concepto de organización la integración puede ser vista de diferentes maneras. Algunas definiciones señalan la relación horizontal de los diversos campos del currículo entre sí como por ejemplo, vincular lo que se aprende en matemáticas con lo que se aprende en ciencias.

La integración se define también como un algo que se sucede en el individuo se halle o no en el currículo organizado para tal fin. Esto conduce a que el proceso integrativo con el cual el hombre se compromete en su esfuerzo por organizar de un modo significativo del conocimiento y las experiencias que parecen inconexas.

Alicia Florio: Integración es la relación vertical y horizontal de los contenidos de los cursos, de suerte que sus unidades resulten en correlación. La integración horizontal entre las asignaturas de un mismo semestre, área o bloque e integración vertical entre los varios niveles de las asignaturas.

Mario Leyton: Integración es todo lo que el alumno aprende; debe ser articulado horizontalmente con lo que aprende en otras asignaturas.

Tyler: La integración se refiere a la relación horizontal de actividades del currículo; la organización de estas actividades debe ser tal, que ayuden al estudiante a lograr un concepto unificado, así como a unificar su conducta en relación con los elementos que le maneja. Ejemplo: al adquirir la capacidad para resolver problemas cuantitativos de aritmética, será también importante analizar las formas como la misma podría emplearse con éxito en estudios sociales, en ciencias, y en otros campos con efectividad, de modo que no se limite así a una conducta aislada y aplicable a un único curso, sino a una contribución cada vez mayor para la formación total del estudiante.

Tyler afirma que la continuidad, la secuencia y la integración constituyen orientaciones básicas en la elaboración de un esquema efectivo de organización de actividades de aprendizaje. (14)

16. Papel de los objetivos en el plan curricular:

Dar una orientación al programa educativo general. La función más importante es la de servir de guía para la selección de contenidos y de las experiencias del aprendizaje, y de promover crite-

(14) *Ibid.*, pag. 10.

rios sobre lo que se va a enseñar.

Los objetivos curriculares también sirven para clasificar la clase de operaciones mentales que necesitan ser desarrolladas. La definición de esas operaciones mentales determinará, cómo se debe seleccionar la materia y cómo debe ser impartida en la clase.

La evaluación debe fundamentarse en los objetivos.

a. Tipos de objetivos:

Entre las teorías de objetivos de Bloom y Gagné, se ha estudiado la taxonomía de los objetivos de Bloom porque éste nos permite una mejor sectorización y claridad en la identificación de las conductas que se quieren lograr.

DOMINIOCONDUCTACARACTERÍSTICASC
O
G
N
I
T
I
V
O

Conocimiento

Evocar conocimientos básicos pa
ra resolver problemas.Conocimiento de termino-
logíaEvocar símbolos específicos, ver
bales y no verbales.Conocimiento de hechos es-
pecíficosRecordar informaciones especí-
ficas.Conocimiento de formas y
medios de tratar con espe-
cíficosEvocar medios de organizar, es-
tudiar y criticar fenómenos.Conocimiento de conven-
cionesEvocar formas características
de presentar y tratar ideas y fe-
nómenos.Conocimiento de tenden-
cias y frecuenciasConocimiento de los procesos
de un fenómeno con respecto al
tiempo.Conocimiento de clasificac-
iones y categoríasConocer clases, divisiones y
distribuciones fundamentales en
un área del conocimiento de
criterios.Por los cuales son probados, he-
chos, principios y opiniones.Conocimiento de metodo-
logíaConocimiento de métodos de pre-
guntas, técnicas y procedimien-
tos, empleados en un campo de-
terminado.Conocimientos de univer-
sales, abstracciones de un
campoConocimiento de principales pa-
trones y escuelas por las cuales
los fenómenos o ideas que domi-
nan un campo particular o gene-

DOMINIOCONDUCTACARACTERÍSTICAS

Conocimiento de principios o reglas

El son usados para estudiar fenómenos o resolver problemas.

Implica elaboración de ideas, esquemas y modelos fundamentales por medio de los cuales se organizan fenómenos o principios de una asignatura.

Conocimiento de teoría y estructura

Conocimiento de conjuntos y generalizaciones junto con interrelaciones, las cuales presentan una completa y clara vista de fenómeno complejo de un problema.

Comprensión

Entendimiento o aprehensión.

Traducción

Expresión del concepto en palabras diferentes o sea de un tipo de simbolismo a otro.

Interpretación

Cuando el estudiante va más allá del conocimiento de las partes separadas de una comunicación. Además es capaz de diferenciar aspectos esenciales del mensaje de los accesorios.

Extrapolación

Quien recibe comunicación no limitarse a aspectos literales sino prolongar o proyectar un ámbito mayor

Aplicación

Uso de abstracciones en situaciones particulares y concretas

Análisis

Rompimiento de una comunicación en sus elementos o partes. Constituir una jerarquización relativa de ideas en forma clara.

C
O
G
N
I
T
I
V
O

<u>DOMINIO</u>	<u>CONDUCTA</u>	<u>CARACTERISTICAS</u>
	De elementos	Identificación de elementos incluidos en una comunicación.
	De relaciones	Hace referencia a las interrelaciones de elementos.
	De organización y principios	Habilidad para ocuparse de la organización, arreglo sistemático y estructura que mantiene unida toda una obra.
C O G N I T I V O	SINTEISIS	Reunión de elementos y partes para formar un todo; organizarlos y cambiarlos de tal manera que constituya un modelo o estructura.
	a. Producción de una comunicación original	Se refiere al establecimiento de una comunicación, en la cual el escritor, artista, locutor, etc., transmiten otras ideas, sentimientos, relaciones o experiencias.
	b. Producción de plan o conjunto de operaciones	Se refiere a la elaboración de un plan de trabajo para hacer frente a la tarea o problema
	c. Derivación de un conjunto de derivaciones abstractas	Deducción de relaciones y proposiciones a partir de un conjunto de proposiciones básicas o representaciones simbólicas
	EVALUACION:	Formulación de juicios sobre el valor que para algún propósito tienen ideas, trabajos, soluciones, métodos, materiales, etc.

DOMINIOCONDUCTACARACTERISTICASC
O
G
N
I
T
I
V
O

a. Juicios en función de la evidencia interna

Juicios sobre la precisión de la comunicación, a partir de testimonios como la precisión y consistencia lógica.

b. Juicios en función de criterios externos

Implican una evolución de materiales, objetivos y políticas con relación a criterios relacionados, ya se trate de criterios elaborados por el estudiante. El estudiante puede formular juicios sobre un trabajo, utilizando un compuesto dado de criterios o normas.

A
F
E
C
T
I
V
O

RECIBIR: (atención)

Poner énfasis en un sentimiento una emoción o un grado de aceptación o rechazo.

Sensibilidad a la existencia de ciertos fenómenos y estímulos.

a. Conciencia

El alumno es consciente del estímulo sin llegar a discriminar sus características específicas.

b. Disposición a recibir

Hay tolerancia de ciertos estímulos pero no los juzga

RESPONDE:

a. Se conforma con responder

El alumno responde pero sin aceptar el por qué de la necesidad de hacerlo

DOMINIOCONDUCTACARACTERISTICAS

b. Desea responder

El alumno responde voluntariamente por un deseo que surge de él mismo. No responde por temor o por castigo.

c. Experimenta satisfacción al responder

El alumno siente satisfacción, alegría, complacencia y placer al responder.

VALORES:

a. Acepta un valor

El alumno acepta una proposición y doctrina que considera tiene valor

b. Prefiere un valor

El individuo se compromete con dicho valor

c. Convicción

Encierra un alto grado de certeza; lealtad a una posición, grupo o causa

ORGANIZACION:

a. Conceptualización de valores

Hay consistencia y estabilidad en una ciencia a un valor particular

b. Organización de un sistema de valores

Clasificar los valores en un orden de realización.

CARACTERIZACION:

Organización de valores, creencias, ideas, aptitudes, en sistema internamente coherente.

HABILIDADES:

Equilibrio entre lo psíquico y motor

A
F
E
C
T
I
V
O

<u>DOMINIO</u>	<u>CONDUCTA</u>	<u>CARACTERISTICAS</u>
	DESTREZAS:	Hay predominio de lo motor sobre lo psíquico
	HABITOS:	Hay interpretación entre los distintos dominios (15)

17. Aspectos a tener en cuenta en la formulación de objetivos:

a. Criterios para la formulación de objetivos:

1) Primer criterio:

La formulación de un objetivo deberá indicar en alguna forma tanto el tipo de conducta deseada, como el tipo de situación en que deberá producirse. (16)

La materia puede considerarse como un aspecto particular de la situación. Un análisis completo de la situación comprende aspectos como la capacidad y las necesidades del grupo de alumnos para quienes se planifica un programa. La conducta se califica como comprensión, y en cada caso se sugiere la

(15) Benjamín Bloom, Thomas Hastings y George F. Madaus. Técnicas de evaluación para objetivos cognoscitivos y afectivos. Evaluación del aprendizaje. México: Limusa Wiley, 1975—Cap. VII, VIII y IX.

(16) Mario Leyton Soto. Planeamiento educacional. Santiago de Chile, 1974 pag. 36

naturaleza del contenido o métodos que deben comprenderse.

2) Segundo criterio:

Los objetivos deben formularse en términos de la conducta que se desea del alumno, y no en términos de conducta del profesor. Este criterio pone énfasis acerca de lo que debe hacer el alumno, cómo debe razonar, sentir y actuar.

La tarea del profesor consistirá en organizar la situación del aprendizaje de tal modo que los alumnos puedan tener la oportunidad de comportarse en las formas indicadas en los objetivos.

La meta es la conducta deseable del alumno; la conducta del profesor es sólo un medio para alcanzar esa meta. La atención dada a este criterio tiende a modificar y a enriquecer la naturaleza de las actividades del aprendizaje seleccionadas por el profesor; más aún, principalmente, es la conducta del alumno lo que debe evaluarse.

3) Tercer criterio:

Los objetivos deben formularse en un nivel de especifica-

ción tal, que para cada uno de ellos sea posible inferir fácilmente algunas actividades del aprendizaje, apropiadas para ayudar a los alumnos a alcanzar los objetivos (17).

Este nivel de especificación también debe permitir diseñar medios para la evaluación de un grado de exactitud no mayor que el necesario con este propósito.

Este criterio presupone que el profesor, o quienquiera que formule los objetivos, comprenda la materia y la naturaleza de la conducta apropiada. El criterio afirma que en estas condiciones el profesor deberá ser capaz de planificar lecciones reales, o en términos más generales actividades de aprendizaje para los alumnos.

18. El Aprendizaje escolar:

"El aprendizaje es el proceso por el cual se origina o cambia una actividad, mediante la reacción a una situación dada, siempre que las características del cambio en un curso, puedan ser explicadas con apoyo en tendencias recreativas e innatas en la madura-

(17) Layton, op.cit., pgs. 38 - 39

ción o por cambios temporales".(18)

Robert Gagné define el aprendizaje: como un proceso que capacita a los organismos para modificar su conducta con cierta rapidez, en una forma más o menos permanente, de modo que la misma modificación no tiene que incurrir una y otra vez en cada situación nueva. (19)

a. Actividades de aprendizaje:

Leyton define las actividades de aprendizaje como un conjunto de experiencias en gestación que se transforma en un motor que pone en marcha las experiencias que se desea vivan los alumnos. Son los elementos que el docente planea para que sus alumnos puedan aprender.

b. Experiencias de aprendizaje:

Experiencia de aprendizaje es la interacción entre el estudiante y las condiciones externas del medio que lo hacen reaccionar. El aprendizaje se realiza a través de la conducta activa del alumno, el que aprende mediante lo que él hace y no de lo

(18) Efraim Sánchez Hidalgo. Psicología Educativa. Puerto Rico, Río Piedras, ediciones Universidad de Puerto Rico, 1969.

(19) Gagné Robert. Principios básicos del aprendizaje para la Instrucción. - Centro Regional de Ayuda Técnica- Editorial Diana. Primera Edic. 1975 pag. 13.

que hace el profesor.

c. Procesos y fases del aprendizaje según Robert Gagné:

FASES DEL ACTO DE APRENDER

1. Fase de motivación: Para que se produzca el aprendizaje debe haber un individuo motivado.

La motivación debe ser estimulante para que el individuo luche hacia el alcance del objetivo y obtenga su recompensa.

- La motivación estimulante ocurre en la escuela (salón de clase).
- Supuestamente refleja la tendencia natural del ser humano de manipular, dominar y elegir su medio ambiente.

2. Fase de Comprensión: Consiste esencialmente en la capacidad del estudiante para presentar atención a las partes de la estimulación total que le van a servir para llevar a cabo su propósito de aprendizaje.

PROCESOS DEL APRENDIZAJE

1. Espectativas: Permite que en el estudiante se establezca una motivación.

- Constituye una anticipación de la "recompensa" que obtendrá el alumno cuando alcance algún objetivo.
- El alumno adquiere una expectativa cuando la realización de un objetivo se ve recompensado.

2. Proceso de Atención: Se concibe por lo general como un estado interno temporal denominado conjunto mental o simplemente conjunto.

- Una vez que se ha establecido opera como una especie de proceso de control ejecutivo.
- Se puede activar mediante estimulación externa y persistir a lo largo de un período limitado.

Percepción Selectiva: Es un regis

FASES DEL ACTO DE APRENDER

3. Fase de Adquisición: Incluye aquello que hemos denominado el Indicente esencial del aprendizaje: el momento en tiempo en que alguna entidad recientemente constituida penetra en la memoria a corto plazo, para transformarse posteriormente en un "estado persistente" en la memoria a largo plazo.

PROCESOS DEL APRENDIZAJE

tro de los estímulos por parte de los estudiantes.

- Para que se lleve a cabo es preciso distinguir o discriminar las diversas características de la estimulación externa.
3. Cifrado: Aquello que permanece temporalmente en la memoria o corto plazo.
- Aparentemente no es lo mismo que lo que se ha percibido directamente.
 - Consiste en la transformación de la entidad percibida en una forma que es absolutamente almacenable de inmediato.
 - Mediante el estudio de este proceso se puede demostrar que lo que se recuerda casi nunca es exactamente lo mismo que la estimulación que dió origen al aprendizaje.
- B. Acceso a la Acumulación: Consiste en las transformaciones del material cuando la información penetra en la memoria a lo largo del plazo.
- Tiene el propósito de hacer que cualquier cosa que se aprenda resulte altamente memorable.
 - El acceso a la acumulación es

FASES DEL ACTO DE APRENDER

4. Fase de Retención: Es aquella en la que la entidad aprendida, alterada un poco por el proceso de cifrado penetra en el almacén de la memoria a largo plazo mediante el proceso de acumulación.
 - Esta es la etapa del aprendizaje acerca de la cual sabemos una mínima parte porque es lo menos accesible. A través de las características que presenta en el proceso de acumulación podemos detectar sus propiedades.
5. Fase de Recordación: Es la fase del aprendizaje en la cual la modificación aprendida puede ser recordada de tal manera que se pueda exhibir como un desempeño.
6. Fase de Generalización: Consiste en saber aplicar los principios que se han aprendido con anterioridad a nuevas situaciones, es decir generalizar el aprendizaje que ha tenido lugar por medio de proceso de transferencia.

PROCESOS DEL APRENDIZAJE

el mismo cifrado pero fijado en la memoria a largo plazo.

4. Acumulación en la memoria: Lo que se aprende se puede almacenar de manera permanente a lo largo de varios años.
 - Algunas cosas que se aprenden pueden sufrir un "desvanecimiento" gradual en el transcurso del tiempo.
 - El almacenamiento en la memoria puede verse sujeto a "interferencia" ya que los recuerdos más recientes pueden opacar los más antiguos.
5. Recuperación: Es el proceso que entra en función durante la fase de recordación, para revivir algo que fué recientemente aprendido.
 - El proceso de recuperación puede verse afectado por la estimulación externa.
6. Proceso de transferencia: Es la recordación de lo que se ha aprendido y su aplicación a nuevas y diferentes contextos.
 - La transferencia constituye uno de los objetivos del aprendizaje escolar.
 - La "enseñanza" para la transferencia consiste en el propó

FASES DEL ACTO DE APRENDER

7. Fase de Desempeño: Es aquella que se hace posible mediante el acto del aprendizaje y que tiene la valiosa función de preparar el camino para la siguiente fase: "la realimentación" mediante el proceso de respuestas.
- El desempeño en sí mismo constituye la mejor forma de asegurar que se ha producido el aprendizaje en el alumno.
8. Fase de Realimentación: Es aquella que permite dar la evaluación de la respuesta a través de su proceso de afirmación.
- Es la esencia del proceso denominado fortalecimiento.

PROCESOS DEL APRENDIZAJE

sito de proporcionar al estudiante los procesos para la recuperación que se aplica a varios contextos prácticos.

7. Proceso de Respuesta: Permite al alumno exhibir lo que ha aprendido.
- Se organizan mediante la participación del generador de respuestas.
8. Proceso de afirmación: Ayuda a que la expectativa establecida durante la fase de motivación del aprendizaje se vuelva a confirmar durante la etapa de realimentación.
- Hace posible que se destaque la importancia que tiene la fase de motivación en el "circuito de aprendizaje". (20)

d. **Leyes del aprendizaje:**

1) **Ley del efecto : (Thorndike)**

Según ella una conexión modificable entre una situación y una respuesta se fortalece o se debilita de acuerdo con el grado de satisfacción o de molestia que acompañe el ejercicio. La ley del efecto nos señala que las respuestas seguidas del refuerzo positivo (recompensa) provocan un incremento en las respuestas. A mayor número de respuestas obviamente corresponderá un mayor número de aciertos. El refuerzo negativo inhibe al individuo y reduce la posibilidad de respuestas.

a) **Transferencia positiva:**

La transferencia positiva se producirá cuando la tarea previa y la tarea presente poseen algunas combinaciones semejantes de estímulo-respuesta. Cuando las dos situaciones de aprendizaje nada tienen en común, no se produce transferencia. Los efectos de transferencia específica son por lo común demasiado pequeñas como para que el alumno pueda creer que el aprendizaje de una

materia, le ayudará más tarde a aprender una materia diferente. Los métodos y las técnicas de trabajo, los ideales y las actitudes y el conocimiento de principios y de relaciones generales pueden transferirse fácilmente de una materia de estudio a otra. La cantidad de transferencias es proporcional al grado de aprendizaje original (20).

b) Transferencia negativa:

Cuando una respuesta nueva tiene que vincularse a un estímulo viejo, hay transferencia negativa; por tal razón, el nuevo aprendizaje es más difícil.

c) Transferencia positiva:

Los resultados de diversos estudios indican que la transferencia positiva se producirá cuando la tarea previa y la tarea presente posean algunas combinaciones semejantes de estímulo-respuesta.

Cuando los mismos estímulos que se han usado en la actividad previa han de relacionarse con respuestas diferentes en la actividad presente es probable que se produzca una transferencia negativa.

c) **Transferencia en el aprendizaje escolar:**

Puesto que la transferencia constituye en forma por demás obvia un objetivo del aprendizaje escolar, es preciso que la instrucción incluya los medios para garantizar la recuperación en la mayor variedad posible de contenidos.

La enseñanza para la transferencia puede interpretarse como el hecho de tener el propósito de proporcionar al estudiante, los procesos para la recuperación que se apli-quen en varios tipos de contextos prácticos. (22)

2) **Ley del refuerzo. Contextualismo:**

Uno de los principios básicos de la programación es el refuerzo; cuando un organismo efectúa una conducta, las con-secuencias de su comportamiento influirán en el grado en el cual la conducta se repite en circunstancias semejantes. Si se recompensa la conducta ésta tiende a repetirse. Algunas consecuencias de las conductas que tenderán a aumentar la

(22) Robert M. Gagné. Principios básicos del aprendizaje para la instrucción.
p. 52.

probabilidad de que la conducta se repita, y que es contingente es un reforzador; la recompensa, el evento que sigue a la conducta es el refuerzo. Para un animal hambriento el alimento es un refuerzo. Pero seres humanos bien alimentados requieren un refuerzo que no sea alimento. Para los seres humanos los refuerzos son mucho más sutiles. Para un hombre el saber que está acrecentándose, su capacidad puede servir como refuerzo.

Gagné afirma que el factor más reforzante del aprendizaje es la satisfacción del aprendizaje mismo.

Skinner dice que: "El comportamiento humano se distingue por el acto de que se afecta por consecuencias pequeñas". Para los seres humanos simplemente el tener aprobación a algo que está haciendo, puede servir como refuerzo muy poderoso. Se aprende una conducta si se refuerza, pero para que sea efectiva ha de seguir el refuerzo inmediatamente después de una respuesta.

Para que una respuesta sea reforzada tiene primero que producirse: es decir, un estudiante tiene que estar activo y continuamente inter-actuando con el material que se ha de

aprender; tiene que hacer respuestas frecuentes las cuales pueden entonces reforzarse. Y si la conducta ha de reforzarse, ha de ser la apropiada, las respuestas han de ser correctas no incorrectas. (23)

a) Generalizaciones del concepto de refuerzo:

- Un individuo aprende o combina de la manera como se comporta observando las consecuencias de sus actos.
- Las consecuencias que tienden a fortalecer las posibilidades de que un acto se repita, se llamo refuerzo.
- Cuanto más rápidamente el refuerzo siga la acción, es más probable que se repita esta acción.
- Cuanto más frecuente ocurre el refuerzo, más probable es que el alumno repita el acto.
- La ausencia o aún la demora del refuerzo que sigue a un acto debilita la probabilidad de que el acto se repita.
- El comportamiento de aprendizaje del alumno se puede desarrollar o formar gradualmente por refuerzo diferen-

(23) ibid . pg. 74.

cia, es decir, reforzando las conductas que deben re-
petirse, y reteniendo el refuerzo tras los actos no de-
seables.

- El refuerzo también aumenta la actividad del alumno,
acelera su paso y activa su interés en el aprendizaje.
Todos estos son los efectos motivacionales del refuer-
zo. (24).

3) Ley del ejercicio:

La ley del ejercicio se refiere al fortalecimiento de condi-
ciones con la práctica (ley del uso), y el debilitamiento de
condiciones u olvido cuando la práctica se interrumpe (ley
del desuso). El fortalecimiento se define por el aumento de
la probabilidad de que las respuestas se produzcan cuando la
situación se repita. La posibilidad de ocurrencia puede ser
mayor si la situación es repetida inmediatamente o igual si
el tiempo se prolonga. (25)

Parque del fortalecimiento que se dé a la práctica con un de

(24) Heracle Gómez Junco. Una innovación en la enseñanza superior. México
Trillas, 1974- pg. 17.

(25) Hilgard Ernest. Teorías de aprendizaje, México- Edit. Trillas, 1969-pg.30.

terminado aspecto, depende el afianzamiento del aprendizaje. Estas leyes son las que se consideran más viables, ya que permiten al estudiante una mejor auto-instrucción.

De las leyes de la Gestalt, se han tomado las siguientes leyes:

- a) Ley de las propiedades derivadas que dice que se capta mejor una particularidad cuando se ha percibido el todo.
 - b) La ley de la génesis del campo, considerando que en el aprendizaje efectivo la enseñanza va gradualmente en complejidad.
 - c) Ley de la configuración, porque el individuo como un todo no reacciona a estímulos aislados, sino a un estímulo con relación a otro; el individuo siempre responde de manera integral.
- e. Características del aprendizaje:
- 1) El aprendizaje basado en el docente:
 - a) El aprendizaje se basa en el docente, aunque el esti-

la de enseñanza pueda variar. El sistema depende de aquél o de lo que hace. Desde el punto de vista del alumno, el proceso es pasivo; en el aula debe reinar el silencio para que no se escuche una sola voz. Por homogénea que sea la clase sea en su capacidad o nivel de realizaciones, su disciplina es lo que domina la situación de Enseñanza-Aprendizaje y determina el contenido y el ritmo de avance de la lección. El docente supone un horario fijo y lecciones de igual longitud.

- b) Un sistema de esta base impone al alumno en sus años más activos, una docilidad que pocos adultos podrían tolerar, implantada por un aparato de ruego, órdenes que constituyen una forma inadecuada de motivación. El horario fijo y desalienta la exploración individual y la experiencia personal del aprendizaje. En esta forma el horario se ha convertido en una formalidad que trae más trastornos que orden.
- c) Entre los docentes que tienen conciencia de su tarea, tal sistema provoca insatisfacción. En todas partes se

pide una educación de mejor calidad y se opina que como los niños permanecen en la escuela mayor tiempo sin estudiar, debe haber por parte de los alumnos más actividad y debe imperar un enfoque menos libreco.

- d) La enseñanza en equipo alivia en cierta medida de un aislamiento y de la dependencia de la clase de un docente que dicta un tema particular. Los profesionales que elaboran el currículo han creado materiales admirables para los docentes provistos de un papel genuinamente más activo, que es permitido por la enseñanza en el aula y los propósitos del laboratorio convencionales. La enseñanza aburrida tiene por cierto, menos excusas que antes.
- e) Existen presiones, los exámenes externos en masas son su emblema por obra de los cuales el secundario no puede adoptar aquellos hábitos de la primaria o la universidad, de acuerdo con los cuales el niño o estudiante recibe las condiciones en que podrá aprender activamente en un medio configurado por libros, casos y per-

sonas, en vez de reunirse hora tras hora con sus con -
discípulos para que el docente los haga seguir el cur -
so prescrito.

- f) La diferencia esencial entre esos intentos y la enseñanza
convencional reside en la relación entre el que aprende
y la fuente de instrucción. Dicho más concretamente,
" se enseña " activo; cuando aprendo voy
hacia algo, cuando se me enseña, algo viene hacia
mí. Lo normal desde luego es que si he de aprender
en vez de ser enseñado, los objetos que yo aprendo, estén
en general disponibles cuando los necesito (deben
tener forma física, ser materiales y además, deben resultarme
inteligibles).

Estas condiciones son necesarias pero no suficientes.

La noción de aprendizaje en cuanto a apuesta a la
de "ser enseñado". debe incluir además el concepto
de Independencia.

- g) En la práctica el alumno en la escuela no debe someterse
a constante instrucción acerca del mundo y su
interpretación, ni tampoco en el extremo opuesto; ten

drán absoluta libertad para aprender independientemente acerca del mundo por medio de los libros, objetos y personas que lo circundan. La enseñanza basada en el docente y la basada en el ambiente son polos extremos. Hemos visto cómo actualmente, libros, disposiciones, muebles y equipos de aula, currículo y distribución de alumnos por capacidad, encuadre, normas disciplinarias y los horarios, reflejan y facilitan por igual la enseñanza en clase. Si se adopta otro sistema de aprendizaje observaremos que esos elementos se transformaron sutilmente.

2) El aprendizaje basado en el ambiente:

a) Se entiende por crear un sistema basado en el ambiente, el trasladar el énfasis de la enseñanza por el docente al aprendizaje por el alumno, en un ámbito donde figuran, tanto los elementos tecnológicos auxiliares como el docente mismo. No es útil considerar los métodos de cualquier técnica o dispositivo particular, debido a que para la mayoría tecnología es sinónimo de dispositivos, vistos con el sistema de aprendizaje

existente o como sustituto mecánico que amenaza con reemplazar al docente en el sistema actual.

f. Pasos en el proceso de aprender:

- 1) Un motivo generalmente es definido como una fuerza interior del individuo que provoca, sostiene y dirige una actividad. Entiéndese por motivación el estado interno de necesidad. Así el individuo se siente estimulado a encarar la situación que el maestro presenta, porque nota que mediante tal conducta puede satisfacer sus motivos provocados, lo que el maestro hace es estimular y provocar al educando mediante la presentación de la actividad, de tal modo que éste ve la relación entre sus motivos conscientes y aquélla actividad.
- 2) El logro de metas de aprendizaje aumentan la motivación. El alumno ve que si logra cierta meta puede satisfacer sus motivos estimulados. La segunda condición del aprendizaje es diseñar un objetivo que satisfaga la necesidad del aprendiz. La meta no se logra inmediatamente, ya que entre el aprendiz y los incentivos existen barreras y

obstáculos. Temporalmente el educando se siente incapaz de actuar de una manera que le permita llegar hasta los incentivos debido a las barreras; sin estas barreras no hubiera el aprendizaje. Es necesario que el individuo se esfuerce por alimentarlos o salvarlos. En este momento conviene destacar que las barreras no deben ser tan difíciles, que el aprendiz sea incapaz de vencerlos, ni tan fáciles que engendren indiferencia o desinterés.

- 3) La tensión dentro del alumno aumenta. Dentro del aprendizaje se produce una descarga de energías, lo que significa que está listo para actuar en busca de la restauración del equilibrio. Los motivos provocados no cesan de agitar al individuo, hasta que se les proporciona la satisfacción requerida. La tensión que se acumula varía en su intensidad dependiendo de la fuerza de los motivos y de la resistencia que ofrecen los obstáculos.
- 4) El alumno busca una forma de actuar adecuada para lograr el objetivo.

Las respuestas que da el individuo a la situación difieren en cuanto a su eficacia para acercarse a la meta. La con_

ducta inicial se caracteriza por la variedad. Mientras más difícil sea la situación, más confusa e ineficaz será la conducta del aprendiz. Otros factores que también intervienen son las experiencias previas del individuo, sus capacidades, sus ajustes, su madurez general.

- 5) El alumno fija la forma de actuar que le resulta más adecuada.

La variabilidad de la conducta se reduce a medida que se estabilice la respuesta apropiada. El procedimiento para lograr el aprendizaje logrado depende en gran parte, del tipo de objetivo que se persigue. La clase de aprendizaje determina la manera de fijar los logros esenciales. En el caso de las destrezas como conducir, tocar, andar, etc., la práctica es el medio más recomendable.

- 6) El alumno descarta finalmente aquellas formas de conducta que resulten inapropiadas.

Los modos de conducta que no son pertinentes a la situación se descartan porque carecen de atracción como medio de satisfacer los motivos.

g. Selección de experiencias de aprendizaje:

1) Criterios:

- a) Comprobaciones hechas por la psicología de la educación, demuestran la conveniencia de aplicar criterios para la selección de las experiencias educacionales. Las experiencias de aprendizaje deberán de estar encaradas de modo que permitan las prácticas de las conductas seguidas por los objetivos. La práctica ha de lograr que el alumno encuentre satisfacción en aprender lo que el objetivo especifique.
- b) Las experiencias del aprendizaje deben expresar lo que el educando cree que debe existir. La sensación de que una experiencia es compensatoria constituye un factor de gran importancia en el aprendizaje.
- c) Las experiencias de aprendizaje deben ser de tipo atractivo. Los alumnos necesitan oportunidades para proceder por su propia cuenta en temas en los que se manejan bien.

- d) Las experiencias de aprendizaje deben fomentarse siempre que sea posible, en la relación íntima y directa dentro del grupo. La conveniente interacción y el aprendizaje más concreto se logra con mayor rapidez en grupos de cinco a ocho miembros.
- e) Las experiencias de aprendizaje habrían de ser tan variadas como las objetivos que representan.

2) Organización de experiencias:

La forma en que se combinan las experiencias de aprendizaje, influyen en gran medida sobre el logro de los objetivos. La buena organización de experiencias proporciona secuencia cuando ésta es necesaria. Procura una gama de amplias experiencias, como para garantizar todo lo necesario al desarrollo educacional total.

Existen dos niveles de operación en la organización de experiencias de aprendizaje. En el primero se contempla el currículo como un todo y se permite que sus objetivos generales reflejados contra un fondo proporcionado especialmente por la psicología, determinan la secuencia, la

gama, la continuidad, el equilibrio y la correlación que deben tener los programas de enseñanza-aprendizaje.

Un segundo nivel comprende las decisiones adoptadas por los maestros en el aula, acerca del modo de organizar a sus alumnos, los bloques de materias que éstos estudian a fin de alcanzar la mayor cantidad de objetivos posibles.

3) Principios generales de la selección de actividades de aprendizaje:

a) Primer principio:

Establece que para alcanzar un determinado objetivo es necesario que el alumno tenga actividades que le den oportunidad de practicar el tipo de conducta implícito en el objetivo. Es esencial en relación con cada tipo de objetivo, que a las actividades de aprendizaje seleccionadas den al alumno la oportunidad de practicar el tipo de conducta que ellas implican.

b) Segundo principio:

Indica que la actividad de aprendizaje debe ser tal, que

el alumno sienta satisfacción al vivir el cambio de conducta dentro de la nueva experiencia que implica el objetivo; generalmente el aprendizaje deseado no ocurre si las actividades son poco satisfactorias o poco agradables.

c) Tercer Principio:

Establece que las reacciones provocadas por medio de aprendizaje deben estar al posible alcance de los alumnos. El profesor debe tomar como fuente de partida aquel en que se encuentre el educando.

d) Cuarto Principio:

Indica que diferentes actividades específicas, pueden conducir hacia el logro de un mismo objetivo, siempre que estén de acuerdo con los diferentes criterios para el aprendizaje efectivo. El profesor puede planear numerosas actividades que le conduzcan al logro de los objetivos.

e) Quinto Principio:

Establece que una misma actividad de aprendizaje por

lo general, hará posible que ocurran varias experiencias. Ejemplo: El alumno que resuelve problemas de salud adquiere simultáneamente ciertos conocimientos acerca de ella, y además es posible que desarrolle algunas aptitudes referidas a la importancia de los procedimientos usuales para resguardar la salud pública, o cierto interés o disgusto por el trabajo que se realizó en el campo relacionado.

h. Claves de Aprendizaje:

Para lograr que la enseñanza y el aprendizaje resulten eficaces se llevan a cabo las siguientes claves: " Los alumnos pueden absorber cualquier información que se le transmite, siempre y cuando se les ponga en contacto con ella de manera frecuente y continua, de tal modo que el niño reciba la información de distintas maneras interesantes". (26)

1) La frecuencia:

Supone que después de la presentación inicial de la infor-

(26) Linn, Rita y Kenneth. Procedimientos prácticos para individualizar la enseñanza. Editorial Guadalupe. 1975- pag. 41.

mación del material o la frecuencia eficaz se encuentra mejor en un enfoque Interdisciplinario, en el que determinados hechos y conceptos se presentan muchas veces empleándolos en distintos sectores temáticos o centros de interés del currículo, de modo tal, que el alumno perciba repetidas veces la misma información de distinto modo.

2) Variedad:

Significa que los alumnos y los maestros deben emplear un enfoque de aprendizaje por medios múltiples, para que los alumnos puedan escuchar, ver, tocar, tomar con tacto directo con los hechos y conceptos mediante el uso de libros, grabados, películas, diapositivas, películas fijas, discos, cintas grabadas, cassetes, televisión, y otros medios didácticos con que se cuenta. El poner el alumno repetidas veces (frecuencia) frente a determina dos temas y mediante distintos recursos de aprendizaje (variedad) tiende a reforzar el material en su memoria y en su marco de referencias.

3) Intensidad:

Está dada por el contacto con el material, mediante recursos que complementen las capacidades de percepción, (estudio de aprendizaje) de cada alumno. La intensidad proviene del hecho de que el maestro se centra y pone a cento en determinados temas, o bien nacen del propio a lumno (sus intereses y ocupaciones del contacto o de sus partes). La aut omotivación mediante el interés cons tituye fundamentalmente para brindar la intensidad. Los alumnos que reciben información con frecuencia, intensidad y variedad se entregan al aprendizaje y retienen lo aprendido.

19. El proceso enseñanza-aprendizaje y su planificación:

La razón esencial de planificar la enseñanza y por ende el aprendizaje radica en que éste no se da en un solo momento, sino que se da sucesivamente en una serie de pasos u ocasiones distintas, por tanto es necesario que se prevean estos aspectos y que se planea el aprendizaje desde un marco amplio y general hasta llegar al detalle o tarea que conlleva a producir la adquisición de un objetivo de aprendizaje.

Por tanto el aprendizaje debe organizarse para la enseñanza en "carreras de secuencia o propósito" en las cuales se designan los contenidos que han de estudiarse en un curso o en un conjunto de cursos.

Afirman Briggs y Gagné que hasta la presente parece que la base de esta planificación es el sentido común, ya que no existe un trabajo sistemático a excepción del presentado por Bruner que permita una estrategia definida para planear el aprendizaje.

El plan de estudios en espiral propuesto por Bruner propone que a intervalos periódicos se reintroduzcan los planes de estudio. Este planteamiento sirve a dos propósitos:

- a. Se repasa el conocimiento previamente aprendido (continuidad).
- b. Puede elaborarse progresivamente el tema, factor que conlleva a una comprensión más amplia del mismo y a una transferencia de aprendizaje.

Es de suma importancia en la planificación de la enseñanza partir de objetivos de ejecución adecuadamente formulados que sean representativos y que conlleven a lograr el aprendizaje en sus distintos pasos.

Es importante recalcar que la planificación de la enseñanza es té en relación directa al tipo de aprendizaje al que ésta se en foca. Las jerarquías de aprendizaje van desde la meta en obje tivos de meta, hasta analizar sus objetivos integrantes.

B. ANALISIS DE METODOS Y MEDIOS

El proceso de planeamiento curricular debe contemplar el análisis de mét odos y med ios como un paso muy importante que permite precisar cómo y con qué elementos se van a lograr los objetivos que se han definido previamente.

En este paso se va a identificar la estrategia o sea el método para llenar ciertos requisitos de ejecución y se van a seleccionar los instrumentos que permiten la aplicación de la estrategia (27).

1. Cuándo debe iniciarse un análisis de métodos y medios:

Según Kaufman el análisis de métodos y medios debe comenzar cu an do se identifiquen los requisitos de ejecución para un producto; o sea, inmediatamente después del establecimiento de uno o más requisitos de ejecución de la misión general.

(27) Kaufman Roger A. Planificación de Sistemas Educativos. Editorial Trillas Centro Regional de Ayuda Técnica- México 1973- pag. 137.

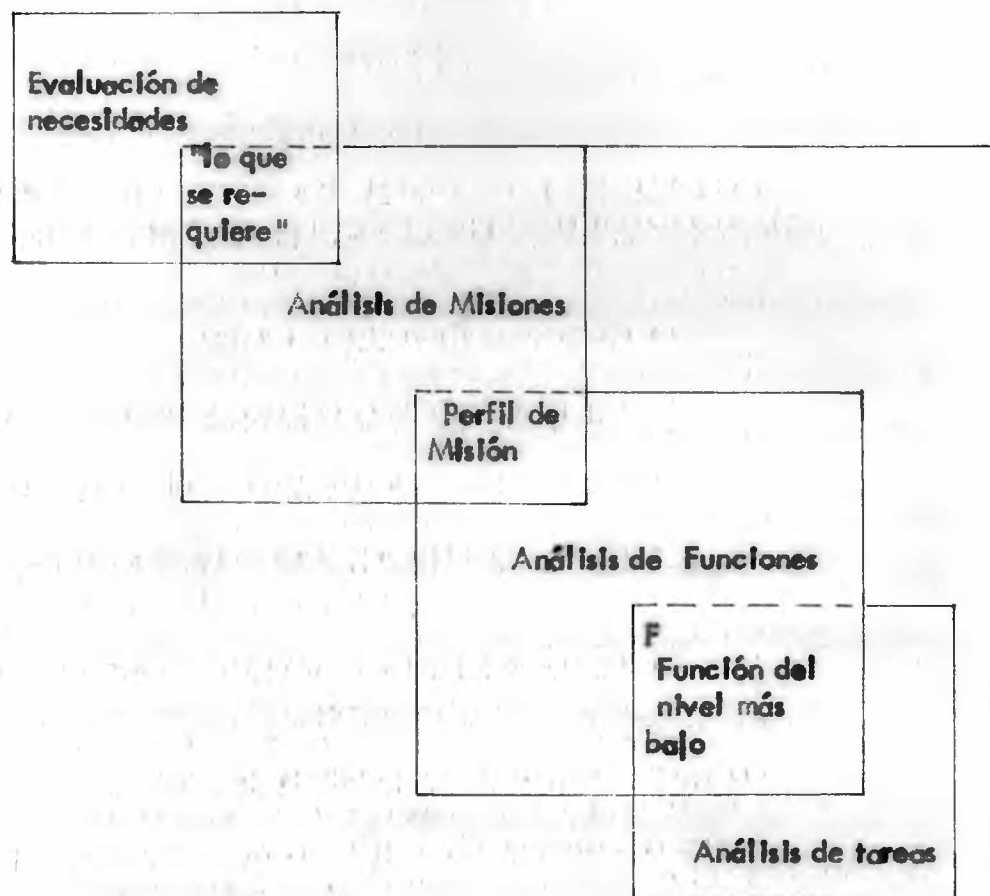
2. Funciones del análisis de métodos y medios:

- a. Determinar los posibles métodos y medios, estrategias o instrumentos, e indicar las ventajas y desventajas de cada uno de ellos para cada requisito de ejecución.
- b. El análisis de métodos y medios constituye un estudio de viabilidad.
- c. Obligar a tener en cuenta las alternativas posibles para la solución de los problemas que se presentan.

3. Análisis de costo de beneficio:

Al llevar a cabo el análisis de métodos y medios es particularmente importante, recoger e incluir en una lista los datos relativos a las dimensiones de costo y tiempo, de acuerdo a su relación con los requisitos de ejecución.

4. Relación que existe entre el análisis de misiones funciones y tareas con los métodos y medios:



A medida que se continúan los análisis de misiones, funciones y tareas, puede efectuarse un análisis paralelo de métodos y medios. Cada vez que se identifica un requisito de ejecución pueden especificarse también posibles métodos y medios.

En un análisis de misiones se plantean métodos y medios generales y permiten resolver o ejecutar la misión de la misma forma en las fun-

ciones y tareas; los métodos y medios se van haciendo más específicos y permiten dar mayor cumplimiento a las funciones y tareas en el proceso de la instrucción.

5. Relación del análisis de métodos y medios con los requisitos de ejecución:

Los requisitos de ejecución se consideran como especificaciones medibles para los resultados o productos. Se tienen en cuenta dos tipos:

- a. El que indica cómo se hará o qué se hará el producto final. Los métodos y medios son los que permiten que este requisito se lleve a cabo según lo previsto en la planeación.
- b. El que identifica "especificaciones que se dan" en relación a cómo debe producirse el resultado o producto final. De la misma manera que el aspecto a los métodos y medios permiten mejor cumplimiento.

- Datos fundamentales que brinda el análisis de métodos y medios:

El análisis de métodos y medios nos brinda no sólo datos del mensaje instruccional, sino también datos sobre las respuestas de los estu-

diantes u otras varias pautas de datos necesarios para mantener los sis-
temas operativos.

6. Cual es producto en nuestro caso en el modelo de planeamiento curri-
cular:

En nuestro caso se consideran productos intermedios y productos fina-
les de la siguiente manera:

a. Productos intermedios:

Se consideran al finalizar cada parte del programa de consta de
un módulo y un taller; cada parte del proceso tiene su análisis
de métodos y medios, que harán que el producto sea de mejor o
mayor calidad según la operatividad, su empleo y selección apro-
piada.

b. Producto final:

Se considera una vez terminado un programa de Instrucción, en
forma tal que ha venido siendo desarrollada por módulos y taller-
res.

7. Importancia del análisis de métodos y medios en este modelo:

En el modelo de instrucción donde se utilizan diferentes estrategias

de enseñanza, los métodos y medios que se utilicen en el desarrollo de cada elemento serán de primordial importancia y efectividad en el proceso de instrucción; de ahí la necesidad de prever los mejores métodos y medios que serán necesarios en todas y cada uno de los módulos que se llevan a la aplicabilidad.

8. Opción que se toma en el modelo para el análisis de métodos y medios:

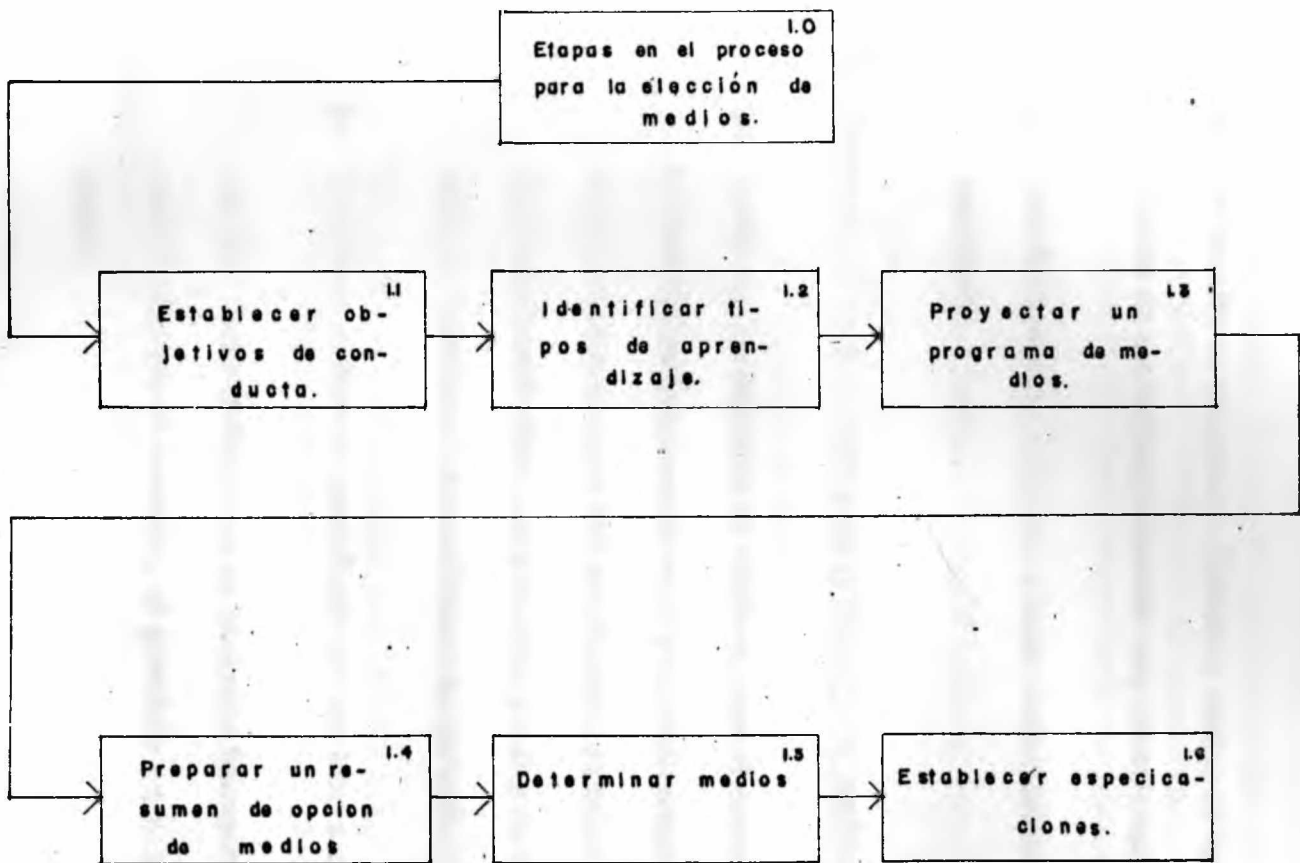
En este modelo los métodos y medios se van tomando y seleccionando paralelamente a la elaboración de guías de instrucción, considerando la viabilidad de éstos, al desarrollar cualquier tema. Por ejemplo: se va a desarrollar determinado tema; el mayor o menor aprendizaje depende de la mejor selección de los métodos y medios los cuales permiten una mejor y mayor adaptación de dichos conceptos. Si hay medios cridad y poca adecuación de métodos y medios el aprendizaje puede ser deficiente.

9. Utilidad de los métodos y medios:

Los métodos y medios prestan mucha utilidad en este modelo de instrucción. Algunas de estas utilidades son:

- a. Permiten identificar posibles obstáculos, que impiden desarrollar total o parcialmente un módulo o parte de éste.

ETAPAS EN EL PROCESO PARA LA ELECCION DE MEDIOS



- b. Permiten la elección de los mejores métodos y medios apropiados para cualquier unidad de enseñanza.
- c. Se permite un desglose de métodos y medios en las diferentes unidades de aprendizaje siguiendo una concatenación lógica.
- d. Permite inventar, sintetizar o hacer combinación con los diferentes métodos y medios.

10. Etapas en el procedimiento para la elección de medios:

- a. Establecer los objetivos de conducta para el curso o la unidad de instrucción en la secuencia en la cual serán enseñados, lo cual determina lo que espera del estudiante al terminar la instrucción. La determinación lleva una secuencia precisa de la capacidad de logro de identificar las condiciones del aprendizaje.

- b. Identificar el tipo de aprendizaje que encierra cada objetivo:

Los tipos de aprendizaje que se presentan frecuentemente son aquellos referidos al concepto, al principio y a la solución de problemas.

- c. Proyectar un programa de medios:

Para cada objetivo que detalle los casos didácticos, identifique

las características de los estímulos necesarios y determine los medios aceptables, teniendo en cuenta las condiciones de aprendizaje requeridas. Es necesario describir la secuencia de hechos que representan las condiciones del aprendizaje, exigidas para cada forma de instrucción determinada; conviene hacer notar que ciertas condiciones son comunes a todas las variedades de aprendizaje (la presentación del estímulo, la orientación de la atención, la evaluación).

d. Preparar un resumen de opciones de medios:

Destinadas a un grupo de objetivos que componen una secuencia de instrucción. Una vez que se ha efectuado el programa de medios para cada objetivo, corresponde considerar el curso o parte del curso para cada objetivo con criterio integral. Esto puede lograrse elaborando una tabla para facilitar la revisión de medios individuales establecidos para objetivos individuales con el objeto de identificar el mejor para alguna instrucción.

C. EVALUACION DEL CURRÍCULO

1. Definiciones:

La evaluación es un proceso continuo, donde se detectan deficien-

cias tanto del educando, del educador y del sistema; se puede ir efectuando durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje como también al final de éste.

a. Ricken:

Define la evaluación como "la medición de consecuencias deseables e indeseables de una acción, encaminada hacia una meta que valáramos".

b. Himen:

Define la evaluación como " los procedimientos para encontrar hechos acerca de los resultados de una acción planeada.

c. Kilberg:

La define, " como un proceso que capacita al investigador para descubrir los efectos de su programa y con ello hacer ajustes progresivos con el fin de alcanzar sus metas de manera progresiva".

d. Birman:

Hace una lista de seis estudios principales de evaluación:

- 1) Descubrir si las objetivos se están cumpliendo y realizando.

- 2) Determinar las razones de los procesos y de éxitos específicos.
- 3) Revelar los principios que sustentan un programa exitoso.
- 4) Dirigir el curso de experimentos con técnicas que aumenten la eficacia.
- 5) Poner la base para investigaciones posteriores fundamentadas en las razones de éxito.
- 6) Redefinir los medios que deben emplearse para lograr los objetivos e inclusive redefinir las metas a la luz de los descubrimientos de la investigación.

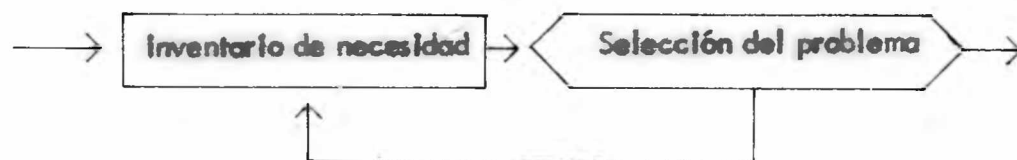
2. Etapas de la evaluación del currículo:

a. Inventario de necesidades:

La evaluación del inventario de necesidades, ofrece dos tipos principales de información relacionadas con las decisiones en la relación del problema:

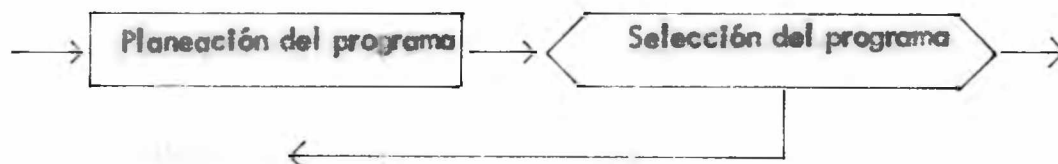
- 1) Dar información acerca de qué fines se consideran importantes para quienes toman las decisiones.

- 2) Dar información sobre las diferencias entre los fines deseados y el estado actual del sistema. Es decir, que la evaluación del inventario de necesidades ofrece información sobre la prioridad relativa de los fines de la forma como estén trabajando los estudiantes diariamente, con respecto a estos fines de alta prioridad dentro del sistema vigente. (28).



b. Planeamiento del programa de evaluación:

En base a la información ejercida por el inventario de necesidades, el responsable puede determinar el área del problema en que su sistema es deficiente y luego relacionar un programa que permita alcanzar un objetivo que sea una respuesta al problema detectado. (29)



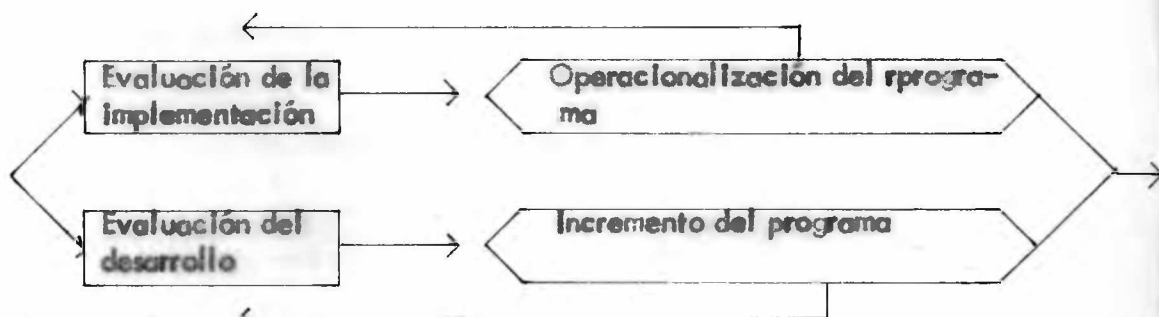
(28) Sergio U. Nillo. Temas de Evaluación. Revista Educación de Hoy. Nº17 1973. pag. 55.

(29) Nillo, Op.cit. pags. 57-58

c. Evaluación de la Implementación:

Una vez que se ha seleccionado un programa se debe poner en ejecución y el responsable necesita tomar a menudo decisiones que modificarían el programa. La evaluación de la implementación y el desarrollo en conjunto, ofrecen la información en que se basan estas decisiones, que Scriven llama evaluación formativa y ocurre simultáneamente. El evaluador realiza una evaluación de la implementación al mismo tiempo que la evaluación del desarrollo.

En la evaluación de la implementación el evaluador es el responsable de ofrecer información sobre la manera cómo se implementa el programa. El debe determinar cosas como: "se ejecutó el programa de acuerdo a la planeación?. El material se entregó en forma oportuna?. Toda esta clase de información debe ser ofrecida por una evaluación de implementación. Esta información se necesita para tomar decisiones acerca de cómo se puede modificar la implementación del programa.(30)



(30) Ibid. pag. 60

d. Evaluación del desarrollo:

La información ofrecida por la evaluación del desarrollo dice cómo está funcionando un programa en términos de los fines que se intentan alcanzar. El evaluador busca contestar preguntas tales como: Cómo están trabajando los estudiantes al final de la unidad? Logran los objetivos que se planearon? Hay algunos resultados no previstos en el programa de los que el responsable debería estar consciente? Par ejemplo, si un programa científico se pusiera en operación en una escuela, el evaluador podrá ofrecer información relativa a cómo están trabajando los estudiantes en los tests semanales de ciencias. El evaluador podrá ofrecer información sobre las actividades de los estudiantes, los sentimientos de los profesores hacia el programa, y el impacto del programa sobre el desempeño de los estudiantes en otras áreas de materias. Todas estas serán parte del dominio legítimo de interés durante la evaluación del desarrollo. (31)

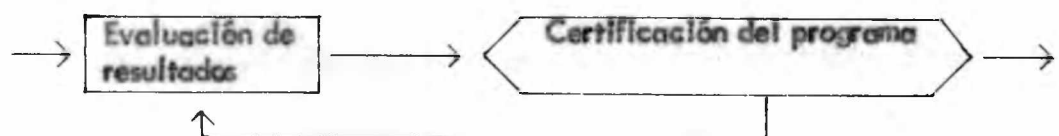
e. Evaluación de los resultados:

La responsabilidad del evaluador en esta etapa es ofrecer infor-

(31) Nilo Op.cit. pag. 60.

mación y recomendaciones que se pueden usar para juzgar todo el programa. Una decisión para retener o quizás para discontinuar el programa o posiblemente un juicio sobre la bondad de este programa para uso en otras organizaciones que son básicamente similares a éste y tienen los mismos objetivos.

La información ofrecida por la evaluación de los resultados es de varios tipos: una que ofrece información sobre la versión final de un programa. Las decisiones tomadas durante la evaluación de implementación, evaluación formativa y del desarrollo pueden conducir a una revisión del programa y antes de que se emita un juicio sobre la efectividad de todo el programa, se necesita información acerca de la forma final del programa; o si se hicieron cambios más tarde en el programa, se necesita información sobre cómo afectarían estos cambios en las primeras etapas del programa, si fuese para implementarse de nuevo. La evaluación de los resultados también ofrece información sobre los mayores efectos del programa, tanto los previstos como los imprevistos.



3. Clases de evaluación:

a. Evaluación sumativa general:

Es la que se hace al finalizar la implementación de un proyecto o actividad y permite medir los logros según las objetivos propuestos.

b. Evaluación sumativa en aprendizaje:

Esta se orienta hacia una estimación más general del grado en que los resultados parciales han sido alcanzados, o lo largo de todo el curso en una parte considerable de él. La evaluación sumativa certifica el logro de los objetivos y conducta del alumno al final de la unidad, semestre o curso.

El propósito primario de la evaluación sumativa es calificar a los estudiantes de acuerdo a su rendimiento, en relación con las metas del curso. Las evaluaciones sumativas van en un sentido muy realista. Los exámenes sumativos cubren una cantidad relativamente grande de material de instrucción.

La evaluación por grupos numerosas constituye la primera etapa de la evaluación sumativa. Esta mide la actitud de los alumnos y la

eficacia del diseño de instrucción al final del curso. El propósito de la documentación es informar a los usuarios sobre la instrucción: su eficacia, tiempo y recursos, usando los datos recolectados sistemáticamente durante la experimentación con la población estudiantil.

c. **Evaluación diagnóstica general:**

Permite detectar requisitos o aspectos previos indispensables para poder implantar un nuevo conocimiento, proyecto o actividad.

d. **Evaluación diagnóstica en aprendizaje:**

Esta difiere en muchos sentidos, pero al mismo tiempo está estrechamente relacionada con la evaluación formativa y la sumativa. El diagnóstico entraña una valoración, determinación, descripción y clasificación de algunos aspectos de la conducta de los estudiantes. Los dos propósitos del diagnóstico son:

- 1) Ubicar al estudiante adecuadamente al comienzo de la instrucción o descubrir las causas subyacentes de las diferencias en su aprendizaje a medida que avanza la

instrucción. La evaluación diagnóstica efectuada con anterioridad a la instrucción tiene como función primordial la ubicación, es decir, trata de ordenar la instrucción localizando el punto de partida adecuado. El diagnóstico para este propósito puede asumir varias formas:

- a) Puede tratar de determinar si un estudiante posee o no ciertas conductas o habilidades consideradas como requisitos previos para el logro de objetivos de la unidad planeada.
- b) Puede tratar de establecer si el estudiante posee ya el dominio de los objetivos de una unidad determinada, y puede incluirse por ende, en un programa más avanzado.
- c) Puede tratar de clasificar a los estudiantes con ciertas características como el interés, la personalidad, los antecedentes, las aptitudes, la habilidad y la instrucción previa o conocimiento previo relacionado con una determinada estrategia de la enseñanza, o método de instrucción.

El diagnóstico trata de señalar las razones de los síntomas observados de la eficacia en el aprendizaje, a fin de que cuando sea posible, se tomen medidas terapéuticas para corregir o eliminar esos obstáculos para el progreso.

Si consideramos la educación como un proceso destinado a ayudar al alumno a cambiar de un modo intencional, necesitamos dos tareas fundamentales:

- Determinar qué cambios se esperan y cómo se puede contribuir para que ocurran.
- Determinar si el alumno efectivamente ha cambiado y en qué grado lo ha logrado.

Una evaluación que pretenda contribuir al mejoramiento del proceso de aprendizaje, no puede ser tan sólo sumativa, es decir, que se hace al final del curso o proceso; es necesario que sea también formativa durante el mismo proceso y que sea igualmente diagnóstica (de entrada) para contribuir a una mejor organización del proceso mismo.

Para la elaboración de la prueba de evaluación en general

y en especial para la diagnóstica, se requiere una for-
mulación significativa y pasiva de las objetivas. Esta
formulación debe ser hecha en términos operacionales,
de tal modo, que se describan las operaciones que ne-
cesitamos medir.

e. **Evaluación Formativa General:**

Es la que se realiza periódicamente durante el desarrollo de las etapas que conforman cualquier proyecto. Es conti-
nua y permite modificaciones inmediatas de diseños.

f. **Evaluación formativa en aprendizaje:**

Se entiende en contraste, la provisión del Feeb-back o re-
troalimentación y correcciones en cada una de las etapas del proceso educacional. La evaluación formativa busca básicamente identificar debilidades de aprendizaje, antes de la complementación de la instrucción durante un semestre del curso, que bien puede ser una unidad, un capítulo o una lección.

El propósito es lograr un dominio del aprendizaje proporcionando informaciones que puedan dirigir la situación de

enseñanza aprendizaje subsiguiente, o sea, una continuación o una corrección diferenciada. De este modo la evaluación formativa constituye real y efectivamente una parte ídeal del Proceso Enseñanza-Aprendizaje.

El proceso de evaluación formativa se realiza al cotejar cada paso del diseño con los anteriores, es decir, el análisis de tareas con el objetivo terminal, la conducta de entrada y así sucesivamente. En el proceso de evaluación hay tres elementos siempre presentes:

- 1) Los objetivos del comportamiento observables
- 2) El material de instrucción
- 3) Los instrumentos de evaluación.

Los pasos para realizar una evaluación formativa son tres:

- a) Evaluación individual
- b) Evaluación por grupo pequeño
- c) Evaluación por grupos numerosos.

- Evaluación individual:

Es aquella en la que se utiliza únicamente un a-

alumno para probar el material. Debe elegirse un estudiante que esté por encima del nivel promedio, o un representante típico de la población a la cual se dirigirá la enseñanza.

- Evaluación en pequeños grupos:

Una vez que el material ha sido experimentado con un estudiante y seguramente se han introducido mejoras, el trabajo debe ser revisado por un experto. Para efectuar la prueba con un grupo pequeño se escogerá entre cuatro y ocho estudiantes promedio, se les hará una prueba previa para establecer cuántos saben la materia.

- Evaluación por grupos numerosos:

Se hace en la misma forma como se hizo con el grupo pequeño.

4. Clasificación de la evaluación según Stufflebeam:

Stufflebeam, hace una clasificación de la evaluación en la siguiente forma:

- a. Evaluación de contexto: (grado de discrepancia entre los logros y las objetivos del PR y PE) (32)

Su propósito es suministrar un marco conceptual, en que ha de basarse la determinación de los objetivos, específicamente ésto define el contexto pertinente, describe las condiciones deseadas y las condiciones reales de ese contexto, identifica las necesidades no satisfechas y las oportunidades desaprovechadas. Podemos decir que se hace un inventario de necesidades del marco donde se ubicará el plan, para que éste sea una respuesta a su problemática.

La evaluación contextual es sobre todo sistemática; controla el sistema para mantener una base actualizada de información acerca del mismo, además es ad-hoc (se hace una vez en el tiempo) cuando se efectúa en el diagnóstico del problema que impide la satisfacción de las necesidades o el empleo de las oportunidades. La metodología de la evaluación contextual presenta dos modalidades:

- 1) Modalidad de contingencias

(32) Daniel E. Stufflebeam y otros. "Tipos de evaluación y modelos de evaluación". ICOLPE-Bogotá N°6 - 1974 pg. 41 siguientes.

Mide las necesidades del medio y sus cambios. La evaluación contextual desea mejoras dentro del sistema y tiene en cuenta las presiones de fuerza del medio ambiente; también explora el futuro, por medio de él se proyectan las necesidades y los valores, el avance tecnológico, las informaciones políticas, el desarrollo económico, la estadística demográfica de la sociedad. Esto implica una investigación explorativa dentro de límites amplios y visitas de estudio a otros sistemas, investigaciones y desarrollos, ideas, estimación de valores, actitudes y prioridades de la comunidad.

2) Modalidad de congruencia:

Mira el sistema en sí y qué es en sí; busca mejoras para el mismo objetivo logrado. Compara desempeños actuales con desempeños propuestos por el sistema. La evaluación contextual de congruencia examina el sistema para determinar si los objetivos están siendo alcanzados de acuerdo con los planes previstos; un elemento esencial de esta modalidad de evaluación contextual lo constituye un conjunto de datos específicos so

bre el funcionamiento. La evaluación de congruencia busca adaptación y la contingencia busca mejoras. Los dos tipos se complementan.

La evaluación de contexto tiene muchas características distintivas: es macroanalítica, fija los límites del sistema que se ha de evaluar, lo describe y lo analiza; describe la utilidad de los objetivos del sistema que han de ser delineados y examinados. Proporciona una base para el control del sistema por medio de constantes chequeos del mismo, y proporciona también una base para el cambio dentro del contexto específico al identificar las necesidades no satisfechas y las oportunidades no empleadas. También busca fuera del sistema orientaciones nuevas de valores, para cambiar la orientación de éstos dentro del sistema. Además es ad-hoc cuando se acentúa en el diagnóstico de los problemas que impiden la satisfacción de las necesidades o el empleo de las oportunidades.

- b. Evaluación de insumos: (Nos lleva a analizar los recursos del sistema).

El propósito de la evaluación de insumos es proporcionar información sobre los recursos que se utilizan y cómo se utilizan, para generar los productos deseados y los objetivos perseguidos; esto se puede alcanzar identificando y evaluando las capacidades relevantes de la institución, las estrategias, métodos para obtener estos productos, como también los diseños para implementar las estrategias seleccionadas, etc. Considerando como insumos todos los recursos tanto o humanos como físicos, materiales y equipos, financieros.

- c. Evaluación del Proceso: (Mediante la implementación y el control de operaciones).

La meta de evaluación de proceso es proporcionar elementos a las personas encargadas de implementar el proyecto para hacerlo operar. La evaluación del proceso se propone detectar o predecir defectos de los diseños de procedimientos para su implementación, y el control de la operación del programa.

La evaluación del proceso es una función de la calidad de la evaluación de contexto y de la evaluación de insumos. La evaluación del proceso es más importante que la evalua-

ción de producto en los niveles esenciales del desarrollo del programa; pero este se refiere en la medida en que los diseños del desarrollo del programa son menos exploratorios y no estructurados.

Se considera como proceso: elaboración de guías, desarrollo de guías, entrega, revisión de guías, realización de actividades complementarias por parte del alumno y profesor.

d. Evaluación del producto: (Es ad-hoc)

La evaluación de contexto como evaluación de producto mide hasta qué punto los objetivos y fines han sido logrados; la evaluación de contexto lo hace con referencia a un sistema total y la evaluación de producto lo hace con referencia a un esfuerzo de cambio dentro del sistema.

El método general de este tipo de evaluación comprende la formulación de decisiones operativas de objetivos, la medición de criterios relacionados con los objetivos de la actividad, la comparación de estas mediciones como normas pre fijadas y la interpretación racional de los resultados con la ayuda de la información sobre el contexto, el insumo y el proceso.

Aquí consideramos productos intermedios y finales. Los primeros

comprenden aquellos aspectos logrados al finalizar cada módulo y unidad y finales los alcanzados al finalizar una materia o semestre.

5. Evaluación de elementos del Planeamiento Curricular:

a. Objetivos:

A menudo en la práctica educativa los profesores y educadores e valúan de alguna manera el "logro de los objetivos" de la enseñanza, aprecian el rendimiento de valor en términos de progreso intelectual y la formación del estudiante.

Tal apreciación se realiza mediante la comparación de ciertas manifestaciones más o menos observables y externas del comportamiento del estudiante, con normas predeterminadas conocidas como objetivos. Sin embargo, la toma evaluativa tradicionalmente se reduce, o la evaluación del rendimiento en términos de objetivos pero olvidan analizar críticamente los objetivos mismos; lo anterior significa que averiguar si se han logrado determinados objetivos es muy importante, pero todavía más importante preguntar si el objetivo propuesto cumple o nó una función relevante en la información del estudiante.

Para saber que papel desempeñan los objetivos dentro de un currículo se formulan preguntas tales como:

El objetivo u objetivos propuestos satisfacen las necesidades reales del estudiante ?

Los objetivos si están a la altura de las capacidades del estudiante?

Hay congruencia entre los objetivos propuestos y los demás elementos del currículo?

Los términos en que los objetivos se presentan, facilitan o entorpecen la tarea docente, y el logro de los fines de la educación?

Los objetivos educativos los podemos formular desde tres áreas:

1) Area sustancial:

Es la fundamental y se refiere al examen de los objetivos de acuerdo a principios filosóficos, sociológicos y psicológicos aplicados a la educación.

2) El Area Formal:

Implica buscar las expresiones que comuniquen lo que se

pretende con suficiente claridad y de manera específica como base para la evaluación del rendimiento.

3) **El área curricular:**

Se entiende por ésta la ubicación de objetivos con respecto a los demás elementos del currículo: si éste se entiende como un todo integrado.

b. **Evaluación de contenido:**

La implicación obvia para el currículo es la necesidad imperiosa de una evaluación continuada de los contenidos, de las causas y de los temas tratados en las diferentes actividades y experiencias escolares. Si el cambio en los conocimientos hace que muchas verdades y principios científicos se vuelvan poco a poco obsoletos, entonces el currículo requiere modificaciones sustanciales y aún cambios drásticos que lo adapten a los nuevos logros de las ciencias y la cultura; tales cambios pueden basarse solo en una evaluación sistemática de los temas tratados en las diferentes actividades del aprendizaje.

Se pueden seguir como pasos necesarios para la adecuación de los

temas a la modalidad educativa, los siguientes:

- 1) **Relación de los temas propuestos con las disciplinas y las ciencias; es decir, una mirada crítica que la escuela y el maestro deben dar a la actualización de sus propios conocimientos respecto al desarrollo de las investigaciones, la creación de cultura en sus campos de especificación.**
- 2) **Correspondencia entre los temas y contenidos, programados con la realidad socio-educativa que se trabaja. Es una evaluación de actitud que busca ver cómo el estudiante no solo aprende, sino que utiliza lo aprendido para actuar sobre la realidad física y social en general.**
- 3) **La organización de los temas, su programación y distribución es un aspecto de tipo formal, que también requerirá exámenes por parte de la Institución docente. La adecuada realización de un programa escolar, exige que sea organizado de acuerdo a criterios como la madurez del estudiante, naturaleza de los temas tratados y su grado de dificultad, condiciones socio-psicológicas del estudiante (sus grupos) y otros.**

- 4) **La evaluación de la organización del contenido curricular:**
El problema más significativo de un currículo de tipo tradicional y estático es la respuesta a la organización del contenido. La distribución y división implican una serie de problemas de organización curricular. Puede presentarse así:
- a) **Correlación entre las diversas áreas del trabajo educativo a fin de que formen un sistema armónico de conocimientos y experiencias dentro de un determinado nivel.**
 - b) **Integración o articulación de conocimientos y de experiencias. La secuencia implica la selección de un determinado orden, de acuerdo a un criterio determinado apropiada a las características del estudiante, la escuela, la sociedad, la materia, etc.**
 - a) **Extensión y profundidad de temas y conocimientos, éstos son problemas correlativos del currículo pues las limitaciones del tiempo, personal docente y recursos escolares, determinan que una decisión sobre la primera implique sacrificar hasta cierto punto la segunda. Pa-**

el propósito de estas sugerencias de la evaluación de la organización curricular, basta anotar que cualquier currículo o cualquier parte de él sea área o unidad, lección, etc., requieren un balance entre extensión y profundidad.

La decisión sobre tal balance obedece a factores como la índole misma de la materia, conocimiento o actividad en cuestión, nivel del estudiante y sus características, objetivos de la escuela, y fines generales de la educación. En suma, es una decisión sistemática ligada a todas las demás decisiones administrativas y docentes implícitas en todo el proceso curricular.

e. Evaluación de métodos y experiencias de aprendizaje:

Las causas del fracaso se encuentran casi siempre en haberse propuesto objetivos demasiado exitosos que no se pueden alcanzar con los medios, metas y recursos disponibles. Una situación similar se presenta en el desarrollo curricular, cuando objetivos muy deseables y bien elaborados para la actividad educativa, se quedan solamente en el papel y no llegan a producir los resultados en el proceso enseñanza-aprendizaje.

No debe proponerse un objetivo si se carece de los medios para lograrlo, y tampoco debe utilizarse un medio o recurso, ni realizarse una actividad que no estén orientadas hacia el logro de un objetivo. Otro requisito de la evaluación de métodos y experiencias de aprendizaje, es su adecuación a los conocimientos, temas y contenidos.

No todos los recursos, medios o técnicas de enseñanza, son apropiados para el desarrollo del mismo tipo de conocimientos y materia. Cada área, cada materia, tienen una metodología científica propia que a su vez implica técnicas y medios peculiares de investigación, información; son por tanto actividades necesarias para evaluar el currículo, revisar los términos, medios y recursos de trabajo para cada una de las ciencias, materias y actividades escolares. Tal revisión tiene el fin de establecer hasta que grado ellos son apropiados para que el área curricular tenga su propio desarrollo y haga su contribución general como específica a la tarea docente.

d. Evaluación del personal docente:

De hecho es necesario postular que el agente decisivo del desarrollo curricular, es a la par con el alumno, el maestro mismo.

Esta aseveración implica que la calidad de un currículo y la capacidad de los docentes para implementarlo son dos factores interdependientes.

Como corolario, no puede concebirse un proceso de evaluación del currículo en que no se incluyan al maestro, tanto como autor y como sujeto del cambio y mejoramiento curriculares.

Es necesario, no obstante, aclarar que la evaluación del personal docente y el juicio sobre su capacidad para llevar a cabo la planeación curricular, son materia de estudio y decisión por parte de la supervisión docente.

El proceso de evaluación curricular y la tarea de supervisión docente son actividades íntimamente ligadas, cuyo mejoramiento en la educación, deben ser preocupaciones prioritarias de todos, muestra educadores y administradores de la educación a todos los niveles.

6. Aspectos a evaluar en el educando:

Hacia un deber ser: La auto-evaluación debe cumplir una función educativa, debe contribuir al autodesarrollo del educando.

a. Principios:

- 1) La evaluación debe ser compañera inseparable del auto-desarrollo, forma parte intrínseca al seguirlos desde su iniciación, valorar cada paso, ser un estímulo permanente para el auto-desarrollo intelectual, social y psicomotor del alumno.
- 2) Un aprendizaje solo es posible cuando el educando muestra cierta disposición para él, cuando posee cierta preparación básica, cuando ha alcanzado cierto grado de madurez emocional, social e intelectual.
- 3) Una evaluación debe permitir al educador y al educando, determinar y clasificar estas conductas de entrada para planear de acuerdo con ellas las experiencias de aprendizaje.
- 4) Un aprendizaje resulta efectivo cuando el educando lo supone positivamente capaz de satisfacer sus necesidades e intereses.
- 5) La evaluación diagnóstica es el medio capaz de determinarlos para construir sobre ellos una programación exitosa.

Cuando mediante la evaluación diagnóstica educando y educador saben con qué posibilidades cuentan, qué bases cognoscitivas y emocionales se poseen, pueden entrar a la formulación de objetivos para la tarea educativa.

No pueden concebirse acciones realmente educativas si no se han fijado con anterioridad unas objetivos que indiquen la dirección del proceso y forma cómo deberán tener lugar los cambios de conducta del alumno.

De otra parte cómo iniciar el cambio si no se sabe a dónde se va? Aún en el caso no deseable de que la evaluación fuera solo una medición realizada al final de una etapa escolar. Qué se mediría si no se ha determinado antes qué se pretendía lograr? La evaluación inicial, que ha dado su justo valor a las conductas de entrada permitirá fijar unos objetivos valiosos y alcanzables que hagan al profesor y al alumno conscientes de los resultados que esperan lograr y permitirá fijar los objetivos que no superen las posibilidades del educando, pero que tampoco estén por debajo de ellos. Porque en primer caso se perdería un esfuerzo en busca de algo difícil de

obtener, y en segundo, se desperdiciarían otras que bien podrían ser aprovechadas.

7. Evaluación de los estudiantes:

En el educando deben evaluarse:

a. Aspecto cognoscitivo:

Análisis, síntesis, juicio, percepción, comprensión, dificultades en el aprendizaje, conceptos, errores.

b. Aspecto Afectivo:

Actitudes hacia las materias, hacia el profesor, hacia la familia, la sociedad, a la enseñanza, al método, al material, a las formas de trabajo.

c. Aspecto Psicomotor:

Las habilidades estéticas, culturales, artísticas, los deportes en general todas las destrezas.

d. Otros aspectos:

Intereses especiales e influencia y motivaciones debidas al medio distinto al de la escuela, influencias claves, culturales,

económicas, etc.

La evaluación debe ser integral, es decir, abarcar todos los aspectos. Debe alejar todas las improvisaciones y obedecer a un proceso consciente y organizado. La evaluación debe acompañar todo el proceso educativo desde su iniciación y para evaluar en un momento dado el proceso del educando, no se debe considerar solo los datos obtenidos, sino también el conjunto de observaciones y criterios sobre diferencias individuales, posibilidades y limitaciones.

Cuando las estrategias de la enseñanza se ponen en práctica, es preciso hacer de ellas una continua evaluación para conocer su valor y eficacia. La evaluación no debe emplearse con el fin exclusivo de dar una nota numérica, usarla con un fin en sí misma, y no como un medio para estimular el autodesarrollo del educando, que es el papel que le compete.

8. Métodos de evaluación de resultados afectivos:

Un paso importante en el proceso de evaluación del docente que ha definido sus objetivos en términos de conducta, consiste en crear situaciones y técnicas que permiten a los estudiantes manifestar la conducta afectiva deseada.

Este paso importante no es tan fácil en el caso de los resultados afectivos, como en el caso de las conductas cognoscitivas, que se prestan más a la evaluación por medio de las pruebas de rendimiento tradicional a base de láminas y papel.

Si un estudiante siente que su conducta afectiva está sujeta a una crítica o calificación, existe la posibilidad de que finja la conducta deseada.

Ya hemos mencionado las justificables vacilaciones de los docentes en la calificación de la conducta efectiva. Lo único que se necesita para decisiones relativas al currículo son datos de grupo sobre la conducta efectiva. Si una proporción de estudiantes no ha alcanzado las conductas afectivas buscadas en el curso, entonces se deben tomar medidas para cambiar métodos o materiales diferentes.

El hecho de que los resultados de grupo sean aceptables para la evaluación, hace posible que el docente garantice el anonimato de los estudiantes al permitirles omitir sus nombres en las respuestas a los instrumentos afectivos.

Sin embargo, algunas veces es deseable identificar a los individuos para que la información obtenida por medio de las respuestas

pueda utilizarse en una conversación con ellos para la orientación y la autoevaluación formativa. Cuando esto sucede el estudiante debe tener la seguridad de que su desempeño no sea criticado ni mucho menos observado.

Una vez que los docentes comprendan que la evaluación de los resultados afectivos no debe evadir la vida del estudiante o implicar una calificación, tendrán a su disposición muchas técnicas para su uso en la evaluación sumativa e informativa de los objetivos del currículo.

9. Evaluación Diagnóstica:

a. Evaluación diagnóstica de entrada

Una evaluación diagnóstica de entrada implica: una valoración, determinación, descripción y clasificación de algunos aspectos de la conducta del individuo. Tiene un doble propósito:

- 1) Seleccionar a los estudiantes no capacitados para emprender un determinado proceso de aprendizaje.
- 2) Descubrir las bases que se tienen antes de entender di

cho proceso.

Entre las varias funciones de la evaluación diagnóstica de entrada, podríamos numerar:

- a) Localizar el punto de partida, determinando cuáles poseen o no las conductas de entrada consideradas como requisitos mínimos para el logro de los objetivos determinados por la unidad. Determinando cuá les alumnos tienen suficiente dominio de los objeti vos propuestos para integrarlos a un programa más avanzado, clasificando los alumnos según sus carac terísticas determinadas, tales como: intereses, per sonalidad, fundamentos, aptitudes, habilidades a prendizajes anteriores y poder establecer así una es trategia de aprendizaje y un método de instrucción.
- b) Detectar síntomas de desorden en el aprendizaje, que pueden ser corregidos antes de comenzar el curso, u nidad o secuencia de enseñanza.
- c) Agrupar a los alumnos para asignarles a distintos ni veles según sus aptitudes.

b. **Diferentes niveles de entrada**

No se trata con la evaluación diagnóstica de entrada profetizar desde un comienzo, quiénes son los alumnos que van a fracasar, sino de ver cómo se puede establecer una determinada secuencia de aprendizaje basada en el nivel de competencia individual y de acuerdo a los objetivos determinados para el curso.

Mientras la evaluación formativa busca regular al maestro y al alumno durante el proceso de aprendizaje de una unidad, la evaluación diagnóstica de entrada los ubica al comienzo y sugiere las alternativas ante eventuales fracasos, cuando se han detectado las causas de un aprendizaje inadecuado.

Conociendo por la evaluación cuáles son las capacidades y actitudes de los alumnos, cuáles sus conocimientos, necesidades e intereses, el educador y el alumno pueden con más probabilidad de éxito y en una forma más consciente planear una serie de contenidos y actividades de aprendizaje que tengan una secuencia lógica, que sigan métodos y procedimientos tan escogidos con anterioridad, y que se consideren capaces de suscitar cambios de conducta que busca

los objetivos fijados.

Si no se cumple o no se tiene en cuenta esa primera evaluación en el PEA, se hará sólo lo que el maestro piensa intuitivamente, que debe hacerse con una base de nula muy dudosa y se dejará de todo lo que nos interesa al alumno; lo que piensa y siente y cómo reacciona ante las situaciones de aprendizaje. Y esto, lo que más interesa, porque al fin y al cabo el autodesarrollo del alumno y con él su futuro, es lo que está en juego en todas las actividades escolares.

c. Algunas formas de la evaluación diagnóstica de entrada:

Al hacer los diagnósicos de las conductas y habilidades de entrada, no se busca retener a los alumnos dentro de sus desventajas culturales sino facilitar el establecimiento de programas educativos compensatorios para los mismos.

1) El uso de pruebas de ejecución estandarizadas:

Para el diagnóstico de habilidades y conductas mínimas de entrada. La aplicación de una batería puede ayudar al profesor a identificar los niveles generales de realización entre los sujetos para las áreas básicas, y obte-

ner así el perfil de cada uno. Es preferible evaluar un determinado grupo de habilidades en detalle y tener así un indicativo del nivel en que se encuentran los alumnos para ese grupo de alumnos, para ese grupo de habilidades; estos instrumentos han de estar compuestos por una buena cantidad de ítems fáciles, en contraposición a las pruebas destinadas a medir toda una gama de realizaciones. Las pruebas hechas por el mismo maestro para la evaluación diagnóstica son de una utilidad especial cuando se busca montar programas para alumnos que representen algunas determinadas dificultades en el aprendizaje, ya que en estos casos las pruebas estandarizadas se tornan difíciles de administrar e interpretar.

- 2) El diagnóstico que determina el dominio que un alumno pueda tener sobre las objetivos fijados para el curso, puede permitir ver cuáles no van a ser significativamente exigidos por tener un dominio suficiente. Para ellos el curso significaría verse privado de un provecho, entonces la evaluación diagnóstica intenta ubicarlos en un curso apropiado para ellos.

- 3) La evaluación diagnóstica para la ubicación y agrupación de los alumnos.

Suponer la homogeneidad al comenzar un curso pudiera ser aceptable en los primeros años de estudio, en una sociedad que no cambiara el ritmo de la nuestra. Pero en nuestros días el trasfondo educativo de cada uno de los alumnos es tan distinto y variado en su naturaleza, cantidad, profundidad, etc, que no nos permite establecer un "cero imaginario". Muchos alumnos pueden hallarse por encima de él y otras muchas por debajo. La evaluación diagnóstica de entrada al ubicar al estudiante dentro de un continuo imaginario, permitirá organizar de tal modo la secuencia de instrucción y aprendizaje, que quienes se encuentren por encima de este punto ideal "cero imaginario" pueden tener un programa tal que no se vayan a sentir aburridos y desinteresados y quienes se encuentren por debajo del punto ideal de partida, tengan un programa que no les desconcierte en un comienzo, ni los frustre. La evaluación diagnóstica puede permitir diseñar varias alternativas.

- 4) Evaluación diagnóstica para diseño de estrategias alternativas de enseñanza.

Las diferentes experiencias, entrenamientos, intereses y personalidades, han demostrado ser influyentes en el modo como los estudiantes responden ante la instrucción; por lo tanto, el maestro ha de conocerlos para planear adecuadamente su trabajo.

10. Diagnóstico del alumno al comienzo de la unidad de aprendizaje:

El docente trata de determinar los elementos importantes que el alumno ha fijado a la tarea de aprendizaje, determinando luego los problemas especiales que el estudiante puede tener de acuerdo con su aprendizaje previo, afín a la nueva tarea que emprenda o enfrenta. Ejemplo: Un niño que puede andar en un triciclo, tendrá un comienzo algo distinto para andar en bicicleta, a aquél que nunca ha tenido una experiencia semejante.

Cuando el docente o el planificador del currículo especifica los resultados de la instrucción, debe tener en cuenta los tipos de estudiantes que probablemente han de alcanzar esos resultados en un período razonable, en las condiciones de aprendizaje que tienen

la intención de utilizar. Puede suponer que sus alumnos poseen ciertas características, cuando ingresan a su curso o programa. Sin embargo sus suposiciones talvez no sean totalmente exactas, y deba aprender gradualmente para suponer que sus alumnos carecen de importantes características particulares que habrá esperado encontrar en ellos.

Así se verá obligado a revisar sus expectativas, a cambiar la naturaleza de aprendizaje que había realizado, o hacer ambas cosas. El docente debe poder diagnosticar las características importantes de sus alumnos en el momento en que ingresan en el curso o programa, conocer sus disposiciones para las tareas de aprendizaje; el punto de entrada es una secuencia de aprendizaje apropiado para cada uno de los alumnos o para el grupo, y determinar qué preparación y orientación especiales sean necesarias antes que los alumnos comiencen las secuencias de tareas de aprendizaje.

La evaluación puede desempeñar un papel vital proporcionando al docente la información que necesita, para efectuar las decisiones necesarias sobre cada uno de los alumnos o sobre todo el grupo con el que piensa trabajar. Parte de esta evaluación inicial será proporcionada por el registro de evaluación previo de los estudiantes

tes. Otros aspectos pueden exigir pruebas especiales de diagnóstico y de ubicación o incluso el uso de determinados tests de aptitud, y otros instrumentos, los que puedan seguir enfoques alternativos en el aprendizaje.

11. Diagnóstico de las conductas y habilidades previamente requeridos:

Un aspecto fundamental de la evaluación diagnóstica, es la identificación de los estudiantes que se encuentran por debajo del imaginario "punto cero" recién analizado; y uno de los problemas de los estudiantes que no han tenido éxito en la escuela y en particular de alumnos en situación desventajosa, es que con frecuencia han sido colocados en secuencia de instrucción sin haber dominado las habilidades básicas o capacidades previas enseñadas en el grado inferior.

No debemos esperar que los materiales y los métodos preparados para el estudiante medio o adelantado sirvan para aquellos que carecen del necesario aprendizaje previo. Por ejemplo: Es muy probable que un estudiante no pueda dominar los objetivos del curso de Estudios Sociales del cuarto grado, si aún no ha adquirido una habilidad inicial tan básica en la lectura como la comprensión de las relaciones sonido-símbolo.

Con algunos estudiantes y particularmente los alumnos en situación desventajosa, talvez sea necesario adaptar la instrucción de tal modo que el alumno adquiriera primero estas habilidades previas, especialmente en la lectura y el lenguaje. Esta función diagnóstica tiene una importancia particularmente crítica en los programas de educación compensatoria, pero de ninguna manera se limita a los estudiantes que se encuentran en una situación culturalmente desventajosa. Dentro de cualquier grado es posible encontrar una amplia variación de los niveles de rendimiento de los estudiantes en asignaturas básicas. Es el caso de muchas estudiantes que no han dominado habilidades enseñadas en los grados inferiores, y la identificación a estos estudiantes es una función primaria de evaluación diagnóstica.

12. Uso de pruebas estandarizadas en el diagnóstico:

El diagnóstico de las deficiencias en las habilidades relativamente generales que constituyen requisitos previos, puede comenzar con la administración de una batería de pruebas estandarizadas de rendimiento. Una batería semejante puede ayudar al docente a identificar niveles generales de desempeño de un estudiante en los aspectos comunes del currículo.

Las pruebas permiten al docente comparar el desempeño de un alumno de cierta edad o grado, con el de un grupo normativa en áreas básicas. La mayoría de los organizadores de pruebas dan al docente la opción de llenar fichas individuales con perfiles de cada estudiante, que proporcionan un gráfico del nivel global, de rendimiento del estudiante con relación a su edad o grado. Básicamente los gráficos permiten al docente comparar visualmente el desempeño de un estudiante en diversas subpruebas, con el desempeño de un grupo normativo.

13. Uso de pruebas estandarizadas de carácter diagnóstico:

Una vez que se han establecido las diferencias generales, es necesario emplear más instrumentos diagnósticos, analíticos, para tratar de individualizar la naturaleza del retraso en el aprendizaje. La prueba diagnóstica evalúa una determinada sub-habilidad con muchas más detalles que los que son posibles para una prueba de rendimiento que debe cubrir muchas áreas generales en términos más amplios. En forma similar, puesto que una prueba diagnóstica está destinada a estimar las deficiencias de los estudiantes que se desempeñan por debajo del nivel promedio en una sub-habilidad, estos instrumentos tienen unos ítems más fáciles que las pruebas de

rendimiento que están destinadas a medir todo el ámbito del desempeño.

14. Diagnóstico para determinar el grado de dominio previo de los objetivos:

Otras formas de diagnóstico de ubicación, implica determinar el grado en que el estudiante haya dominado los objetivos planeados para el curso. La evaluación diagnóstica para este tipo de ubicación puede comenzar con una prueba previa mediante el uso de una forma alternativa del examen sumativo establecido. Si el estudiante llega a un nivel de dominio previamente determinado en la prueba, se le podría dar aprobado el curso y colocado en uno más avanzado, o en el caso de cursos que no siguen una secuencia, permitirle la elección de otro curso.

El sistema funciona particularmente bien en los niveles más altos de la educación, en que los horarios y los cursos optativos permite una mayor individualización del programa del estudiante. Algunos estudiantes talvez no exhiben el nivel del dominio requerido en la prueba sumativa previa, pero poseen algunas de las aptitudes que el curso trata de desarrollar. Cuando esto sucede puede ser posible organizar con más inteligencia el curso, ubicando el

punto inicial óptimo para la instrucción. Si se ha fragmentado el curso en unidades formativas, y se han elaborado tests formativos para cada unidad, estas pruebas pueden ser utilizadas para diagnosticar no sólo la unidad apropiada en que debe comenzar la instrucción, sino también el adecuado punto de partida dentro de la estructura de esa unidad.

15. Diagnóstico de ubicación para estrategias alternativas en la enseñanza:

Reflejando diferencias de experiencias, capacitación, interés, personalidad, los docentes siempre han demostrado variación en la forma en que enfocan la instrucción. Ejemplo: Un docente puede considerar un primer curso de estadística, desde un simple punto de vista aritmética, mientras que otra igualmente eficaz puede ampliar el cálculo o el álgebra de matrices. Un estudiante puede fracasar en un curso dictado con este último enfoque, no porque sea incapaz de dominar la estadística, sino porque no posee los conocimientos necesarios de cálculo y álgebra de matrices. Así en cierto sentido, el estudiante fracasa en las asignaturas previamente requeridas y no en estadística.

Una simple prueba previa de cálculo y álgebra de matrices, predi-

ce con mucha precisión el grado de éxito que un estudiante puede alcanzar. El instructor puede administrar un instrumento semejante para determinar qué estudiantes no poseen aún esas habilidades, y luego tomar medidas para aquellas que carecen de las habilidades las desarrollen antes que comience la instrucción; o bien, puede utilizar en la enseñanza dirigida a esos estudiantes una estrategia al ternativa, que no depende del cálculo o el álgebra de matrices.

Una de las consecuencias de los nuevos proyectos principales del currículo, ha sido el reconocimiento de que no existe una única forma nueva de organizar o enfocar el desarrollo de un nuevo curso.

Uno de los propósitos principales de la evaluación diag nóstica con siste en determinar la posición del estudiante en un continuo imaginario, de tal modo que pueda ser ubicado en el lugar preciso de la secuencia de instrucción. Si la instrucción para todos los estudiantes se inicia en el punto care, el resultado puede ser que aque llos que ya han dominado los objetivos mucho más allá de estos puntos se aburran rápidamente y pierdan el interés, mientras que quienes aún no poseen los elementos se sientan al poco tiempo desalentados y frustrados.

Con mucha frecuencia cuando comienza un curso, la instrucción se inicia en el mismo punto para todos los miembros de la clase; esta práctica supone, al menos implícitamente, que todos los componentes de la clase se encuentran en el mismo lugar en el continuo de rendimiento. Un punto "cero imaginario" en términos del dominio de los objetivos planeados. La suposición de homogeneidad en los antecedentes educacionales, podrá haber sido más segura en el pasado, al menos en los niveles elemental y secundario, antes que nuestra sociedad llegara a tener un alto grado de movilidad.

Para la mayoría de las clases actuales, se compone de estudiantes que varían mucho en su formación educacional, carecen de una uniformidad completa en sus pautas sobre el rendimiento y difieren con respecto a la naturaleza, cantidad y calidad del estudio y la lectura por cuenta propia. A medida que aumenta esa diversificación, aumentan también las variaciones con respecto al imaginario punto cero. Los estudiantes que realmente se ubican en ese punto, son aquellos que aún no han dominado ninguno de los objetivos del curso planeado, pero poseen todas las conductas, habilidades y contenidos iniciales, previamente requeridos para el logro de los objetivos. En realidad algunos de ellos pueden estar más allá del punto cero, porque ya dominan todas o muchas de las aptitudes que el curso ha des

tinado a desarrollar; por otra parte, algunos de los estudiantes se encuentran por debajo de ese punto, es decir, poseen pocas o ninguna de las conductas, habilidades y contenidos iniciales que se consideran previamente indispensables para el progreso futuro.

16. Comparación de tipos de evaluación:

La comparación de los tres modelos de evaluar nos sirve para clarificar los conceptos de las mismas:

a. Desde sus funciones:

La diagnóstica busca la ubicación de los alumnos determinando la presencia o ausencia de las habilidades requeridas en el nivel anterior de dominio, sobre los objetivos que ahora se proponen clasificándolos de acuerdo a sus indifferencias individuales para establecer planes alternos de instrucción y la determinación de las causas subyacentes de dificultades para el aprendizaje.

1) La formativa:

Proporciona realimentación al alumno y al profesor a través de la unidad, detecta los errores dentro del desarro-

llo de la unidad, para que puedan establecerse planes al
ternos de corrección.

2) **La Sumativa:**

Certifica el logro de los objetivos y conductas del indivi-
duo al final de la unidad, semestre o curso.

b. Desde su tiempo de ejecución:

1) **La diagnóstica:**

Antes de comenzar el año o la unidad escolar. Durante el
proceso de instrucción cuando el alumno muestra una inha-
bilidad frecuente, para la realización satisfactoria de lo
que de él se espera.

2) **La formativa: a través de la instrucción.**

3) **La sumativa: al final de la unidad o curso.**

c. Desde el énfasis en la evaluación:

1) **La diagnóstica cubre los dominios cognoscitivo, afectivo
psicomotor.**

2) **La formativa, principalmente el dominio cognitivo**

- 3) La sumativa, generalmente el dominio cognitivo, según la naturaleza de las asignaturas; algunas veces las conductas psicomotoras, y ocasionalmente las conductas emotivas.

d. Desde el punto de Instrumentos utilizados:

Podemos establecer comparaciones también teniendo en cuenta los tipos de Instrumentos utilizados, el modo como se agrupan los objetivos, la dificultad de la misma prueba, y la manera de hacer la notación y la presentación.

- 1) Realización de pruebas de la evaluación diagnóstica. Si consideramos la educación como un proceso destinado a ayudar a alumnos a cambiar de un modo intencional, necesitamos dos tareas fundamentales:
 - a) Determinar qué cambios se esperan y cómo pueden contribuir para que ocurran.
 - b) Determinar si el alumno efectivamente ha cambiado y en qué grado ha logrado los objetivos propuestos.

La evaluación que pretende contribuir al proceso del mejora-

miento del aprendizaje no puede ser tan sólo sumativa, se necesita también que sea formativa durante el mismo proceso y que sea igualmente diagnóstica (de entrada), para contribuir a una mejor organización del proceso mismo. En la formulación de la prueba diagnóstica se requiere que ésta esté hecha en términos operacionales.

17. Algunas formas de hacer evaluación diagnóstica:

- a. El uso de pruebas de ejecución estandarizadas para el diagnóstico de las habilidades y conductas mínimas de entrada. La aplicación de una batería puede ayudar al profesor a identificar los niveles generales de realización entre los sujetos para los años básicos, y obtener así el perfil de cada uno.
- b. El diagnóstico que determina el grado de dominio que un alumno puede tener sobre los objetivos fijados para el curso; puede permitir cuáles no son significativamente exigidos por tener un dominio suficiente.
- c. La evaluación diagnóstica para el diseño de estrategias alternativas de enseñanza.
- d. Evaluación diagnóstica para la ubicación y agrupación de los

alumnos.

- e. **La evaluación diagnóstica de las causas no educacionales que inhabilitan a los alumnos . (33)**

(33) **Adolfo Galindo Quevedo. Evaluación diagnóstica de entrada. Revista "Educación Hoy". pag.s 67-71**

proporcionar a la facultad de educación de la U.P. un modelo de planeamiento curricular que fundamentado en el uso de la estrategia - Modelo de la Enseñanza Activa para la Facultad de educación de la U.P." de tal forma que permita mejorar la calidad del producto - un 90%.

1.0
Hacer un estudio del actual sistema de Planeamiento curricular de la Universidad.

2.0
Determinar el sistema de Administración curricular que sigue cada facultad, Departamento y Programa.

3.0
Estructurar un modelo de Planeamiento Curricular que permita eliminar las deficiencias del Planeamiento encontradas en los objetivos de Misión 1.0 y 2.0

4.0
Presentar el nuevo modelo de planeamiento curricular que facilite utilizar la estrategia de Instrucción sugerida.

5.0
Implementar el proyecto en la Facultad de Educación iniciando con el programa de Administración Educativa

CAPITULO IV

PROYECTO SISTEMICO

Misión 0.0. Proporcionar a la Facultad de Educación de la Universidad de Pamplona un modelo de planeamiento curricular que fundamente el uso de la estrategia "Modelo de Enseñanza Activa para la Facultad de Educación de la Universidad de Pamplona" de tal forma que permita mejorar la calidad del producto en un 90%.

Requisitos de Ejecución:

Son los criterios precisos y medibles para describir y determinar los resultados.
Son especificaciones que indican los criterios para medir el éxito final en cuanto al objetivo de misión.

Requisitos de ejecución del proyecto:

- a. El modelo de planeamiento curricular debe adaptarse al actual sistema de administración curricular que posee la Universidad.
- b. El proceso de planeamiento académico tiene la máxima importancia en el modelo.
- c. La programación se realizará por áreas académicas.
- d. Los actuales planes de estudio serán modificados en lo referente a la sec-

torización por áreas y la estructura de grandes módulos.

- e. Requiere de una infraestructura completa sobre todo en lo referente a biblioteca y laboratorios.
- f. El desarrollo del proyecto requiere de recursos suficientes y financiamiento para la producción de materiales.
- g. La grabadora será un instrumento indispensable de trabajo para la asesoría.
- h. La Universidad debe proporcionar grabadoras a los profesores.
- i. En un 90% el profesorado que trabaje en el proyecto debe ser de dedicación exclusiva.
- j. Para su implementación requiere previamente de un taller de adiestramiento.
- k. Cada curso debe tener un máximo de 30 alumnos.
- l. El sistema empleará para su desarrollo los siguientes tipos de trabajo:
 - Individual
 - En pequeños grupos
 - Trabajo colectivo
- ll. El trabajo colectivo o taller de cada asignatura debe realizarse cada quince días.
- m. La asesoría continua es necesaria para que el estudiante prograse en el sistema.

- n. Un 50% de la asesoría se hará en forma de cassettes.
- n. El estudiante estará en continuo contacto con sus compañeros y con la Universidad.
- o. El estudiante tiene bajo su responsabilidad el éxito de su aprendizaje.

Es necesario resaltar el hecho de que los destinatarios de este proyecto son los estudiantes de la jornada nocturna de la Facultad de Educación.

ANÁLISIS DE METODOS Y MEDIOS:

El análisis de métodos y medios es la identificación del mayor número posible de métodos con sus ventajas y desventajas para satisfacer los requisitos de ejecución identificados.

Al análisis de métodos y medios no corresponde seleccionar el modo como se llenarán los requisitos, solamente especifica los posibles métodos y medios para satisfacer los requisitos de ejecución. (1)

Por proceso metodológico se ha realizado el análisis de métodos y medios a los objetivos de misión N°3.0 y 4.0.

OBJETIVO DE MISION 1.0

(1) Kaufman Roger- Planificación de sistemas educativos. Pag. 138.

- 1.0 Hacer un estudio del actual sistema de planeamiento curricular realizado por toda la Universidad de Pamplona.
- 1.1. Analizar la forma como está organizada la Universidad para el cumplimiento de los objetivos.

Estructura académica y administrativa de la Universidad de Pamplona.

En un estudio hecho por el Doctor Jaime Ortiz, Jefe de la Oficina de Planeación de la Universidad encontramos la siguiente síntesis que permite visualizar la actualidad organizativa de la Universidad. Dicha síntesis dice:

"El año de 1975 fué un período de cambios fundamentales en la Universidad de Pamplona, merced a la implementación del Plan de Desarrollo-1975-1979.

Uno de los aspectos más connotados de dicho cambio fué el que se produjo en la estructura académico-administrativa. En efecto, hasta 1975 y a lo largo de 14 años la Universidad había crecido en una forma lineal creando nuevos órganos de acuerdo al incremento de sus programas, alumnos y mayor complejidad de los servicios. Pero el resultado había sido una estructura poco armónica, incoherente a veces y sin una filosofía definida.

Con la participación de estamentos universitarios se adaptó entonces la

filosofía que debería sustentar la nueva estructura: lo fundamental en la Universidad es la actividad académica y el servicio a la comunidad, entendiendo por actividad académica la docencia y la investigación. Las actividades de administración, planeación y servicios sólo tienen su razón de ser en función de las actividades fundamentales. La Universidad debe considerarse entonces, como un sistema social abierto, que recibe insumos y da productos al sistema mayor, con el cual tiene múltiples interrelaciones. Dentro del Sistema Universidad de Pamplona las actividades fundamentales conforman los sistemas operativos, los cuales son apoyados por los sistemas administrativos y auxiliares, estableciéndose de este modo una serie de procesos de información, comunicación y retroalimentación.

Con el anterior marco conceptual, los estamentos universitarios entraron a definir y diseñar la estructura que lo implementaría. Se utilizaron técnicas de administración de sistemas y administración por objetivos.

El resultado fue una organización funcional, donde se establecieron con precisión los objetivos de los órganos de la estructura, las responsabilidades, canales de comunicación y jerarquías. (Estatuto Orgánico de la Universidad de Pamplona aprobado por el Honorable Consejo Superior según Acuerdo N°103 de junio 2 de 1975). El Consejo del Estado

filosofía que debería sustentar la nueva estructura: lo fundamental en la Universidad es la actividad académica y el servicio a la comunidad, entendiendo por actividad académica la docencia y la investigación. Las actividades de administración, planeación y servicios sólo tienen su razón de ser en función de las actividades fundamentales. La Universidad debe considerarse entonces, como un sistema social abierto, que recibe insumos y da productos al sistema mayor, con el cual tiene múltiples interrelaciones. Dentro del Sistema Universidad de Pamplona las actividades fundamentales conforman los sistemas operativos, los cuales son apoyados por los sistemas administrativos y auxiliares, estableciéndose de este modo una serie de procesos de información, comunicación y retroalimentación.

Con el anterior marco conceptual, los estamentos universitarios entraron a definir y diseñar la estructura que lo implementaría. Se utilizaron técnicas de administración de sistemas y administración por objetivos.

El resultado fue una organización funcional, donde se establecieron con precisión los objetivos de los órganos de la estructura, las responsabilidades, canales de comunicación y jerarquías. (Estatuto Orgánico de la Universidad de Pamplona aprobado por el Honorable Consejo Superior según Acuerdo N°103 de junio 2 de 1975). La esencia del Estatuto Orgá

nica de la Universidad es la participación democrática en la toma de decisiones a todo nivel y la descentralización administrativa con unidad de dirección y criterios.

El diseño de la nueva organización presenta las siguientes características más destacadas: (Ver organigrama adjunto).

Un nivel de políticas representado por el Honorable Consejo Superior.

Un nivel de dirección, control y administración general representado por el Honorable Consejo Directivo y el Rector.

Un nivel de dirección de la ejecución representado por el Rector y miembros del Staff (Decano Académico, Director de Servicios Institucionales y Director Administrativo Financiero).

La planeación se realiza en todos los órganos pero se coordina y sistematiza a nivel de la Oficina de Planeación que funciona como asesora de la Rectoría.

La División Administrativo-Financiera agrupa todas las actividades de apoyo en función del área académica y la de servicios.

La División de Servicios Institucionales agrupa todos los servicios de Bienestar Universitario, Tecnología Audiovisual, Bibliotecas, actividad

das de extensión cultural y servicio a la comunidad.

La División Académica agrupa en tres Facultades las distintas áreas del conocimiento. Estas Facultades dirigen su actividad a la docencia y la Investigación fundamentalmente.

Los programas de formación profesional de Licenciados son Administrados directamente por la Decanatura Académica a través de un Comité Curricular Central, Comités Curriculares de Programa, Coordinadores de Programa y Oficina de Admisiones Registro y Control Académico. De esta forma se ha obtenido una organización flexible que permite diseñar e implementar nuevos programas o reformar los existentes sin modificar los órganos de la estructura.

La participación en la toma de decisiones se obtiene a través de los distintos Consejos de Facultad y de División.

La coordinación se logra mediante la conformación y operación de diferentes comités que se refieren a los diferentes aspectos de la vida Institucional: La financiación, el currículo, la actividad académica, el Bienestar Universitario y la planeación.

La anterior organización fue implementada a partir de julio de 1975 me-

diante un trabajo sistematizado de programación, y en nuestra apreciación ha obtenido magníficos resultados, a pesar de las dificultades inherentes. El próximo paso a realizar será entonces la evaluación institucional de la organización para poder contar con resultados más objetivos y mejorar nuestros productos". (2)

- 1.2. El análisis se fundamentó en el estudio de las actividades que los distintos Organismos de la Universidad tienen asignados para el logro de sus objetivos.

Son objetivos de la Universidad:

- 1.2.1. Satisfacer la necesidad específica en cada comunidad en cuanto se refiere a docencia, asistencia técnica y de bienestar social.

Las funciones para lograr este objetivo son:

Consejo Superior: Mantener la dinámica de la Institución, diseñar políticas generales y renovar su organización académica y administrativa en procura de alcanzar los objetivos que se propone.

(2) Ortiz Jairo. Estructura académica y administrativa de la Universidad de Pamplona.

LO
UN ESTU-
DEL ACTUAL
MA DE PLA-
MENTO CURRI-
REALIZADO
LA U.

1.1
Analizar la forma
como esta organi-
zada la U. para el
cumplimiento de los
objetivos

1.2
Identificar las ac-
tividades que tiene
asignados los distin-
tos organismos.

1.2.1
Identificar las funci-
ones para el lo-
gro del objetivo
numero Uno

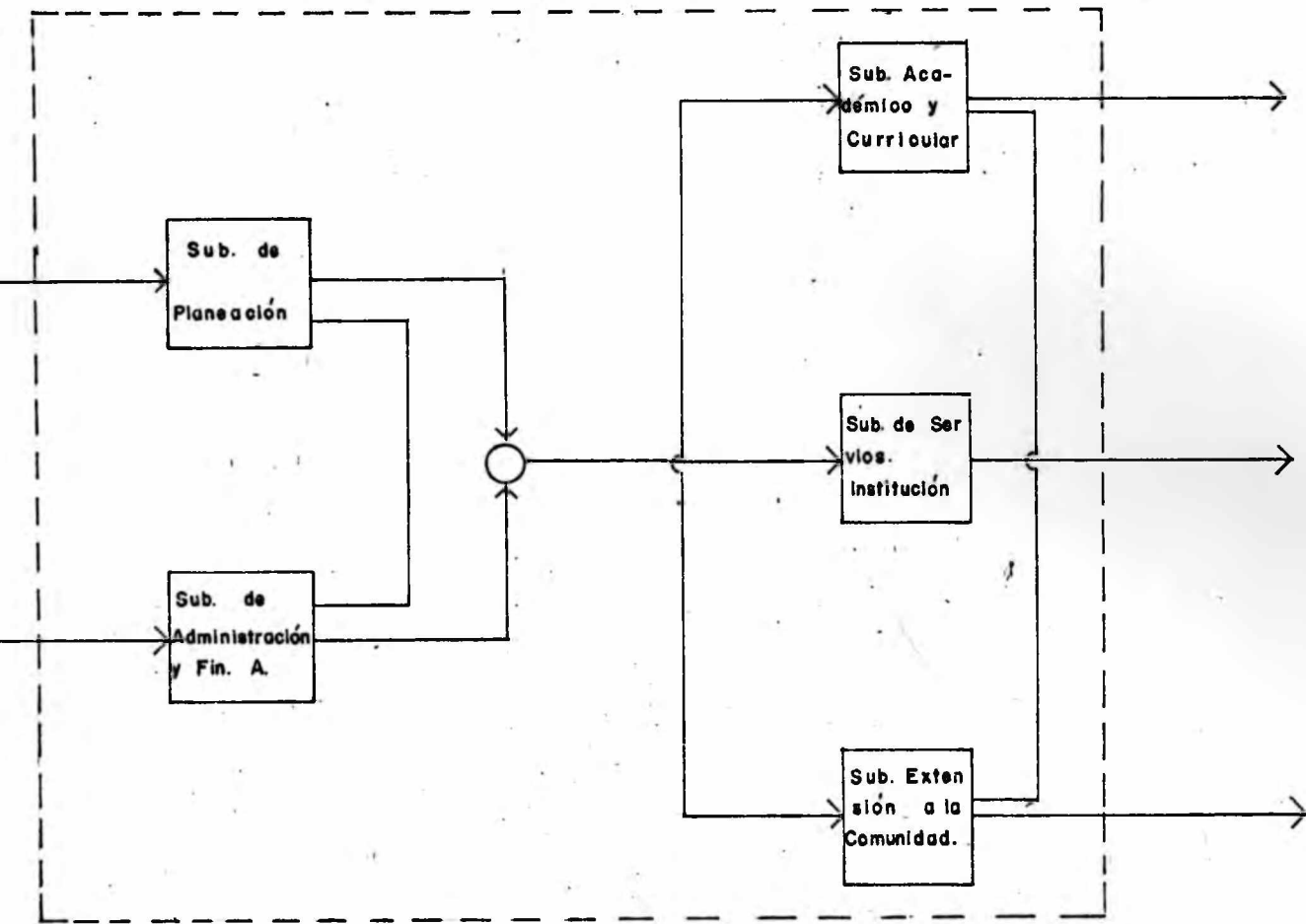
1.2.2
Identificar funcio-
nes para el logro
del objetivo nú-
mero Dos.

1.2.3
Identificar funcio-
nes para el logro
del objetivo núme-
ro Tres.

1.2.4
Identificar funcio-
nes para el logro
del objetivo núme-
ro cuatro

1.2.5
Identificar funcio-
nes para el logro
del objetivos nume-
ro cinco.

SISTEMA BASICO UNIVERSIDAD DE PAMPLONA



Art. 17.2. Crear, modificar y suprimir las Facultades, los institutos y escuelas que deban cumplir las funciones académicas investigativas y técnicas propias de la Universidad. (3)

Consejo Directivo:

Art. 23.2. Proponer al Consejo Superior la creación, modificación o supresión de programas académicos, divisiones, facultades o departamentos previa justificaciones y estudios realizados por los organismos competentes.

Comité Académico:

Art. 71.1. Dirigir, estudiar y recomendar las actividades, normas y requisitos en el desarrollo académico general de la Universidad.

Art. 71.2. Estudiar y recomendar las reformas de los programas académicos.

Art. 71.3. Recomendar la creación o supre

(3) Los artículos citados corresponden al Estatuto Orgánico.

slón de áreas y programas académicos.

Formular políticas generales sobre el planeamiento y evaluación curricular de la Universidad y recomendar mejoramiento e innovaciones siguiendo el concepto de los Comités Curriculares.

Comité Curricular Central: a) Coordinar en interacción con las Facultades y áreas académicas el desarrollo de los diferentes programas.

b) Formular diagnósticas sobre la marcha de la Universidad.

c) Proponer modelos de planeamiento y programación curricular.

d) Realizar evaluaciones y presentarlas al Comité Académico sobre las efectividad de los planes de estudio.

e) Asesorar a los comités curriculares en investigación, planeamiento, evaluación y diseño curricular.

f) Elaborar estrategias de implementación

de planes y proyectos resultados de la investigación.

- g) Presentar al Comité Académico recomendaciones sobre supresión y reforma a los planes y programas de acuerdo a evaluación formativa del currículo. (4)

Decanatura Académica: Establecer políticas encaminadas al mejoramiento del subsistema académico de la Universidad, en concordancia con los Consejos Superior, Directivo y los Comités Académico y Curricular.

Coordinar la actividad académica de su Facultad y recibir la información sobre la misma.

Art. 54.2. Promover y dirigir la programación académica y curricular de la Universidad.

(4) Citado del Proyecto de organización de un sistema para la administración del Currículum de la Universidad de Pamplona.

Art. 54.10. Supervisar y asesorar a los Decanos, Jefes de Departamento y Coordinadores de programa académicos a través de Informes presentados por los Comité Curricular Central, de Programa y Consejos de Facultad.

Decanaturas de Facultad: Establecer políticas encaminadas al mejoramiento de su Facultad.

Coordinar la actividad académica de su Facultad y recibir la información sobre la misma de Directores de Departamento y Coordinadores.

Planificar, integrar y correlacionar la programación curricular de su Facultad con las distintas Facultades.

Supervisar el adecuado desarrollo y ejecución del conjunto de áreas de su Facultad y de los programas académicos.

Desarrollar programas de control para la

planeación y administración del área aca
de
m
ica.

Coordinar los mecanismos de autoevaluación
académica de las áreas que conforman su
Facultad, con la asesoría del Comité de Fa
cultad y el Comité de Evaluación Docen
te.

Atender las solicitudes de los Coordinado
res de programa en cuanto a orientación de
las asignaturas, diseño instruccional de las
mismas según el programa.

Presentar al Comité Académico las reformas
de los planes y programas de su Facultad pre
vio estudio de los Comité Curricular de
Programa. (5)

Consejo de Facultad: Art. 75.1. Asesorar al Decano en el esta
blecimiento de políticas y en la planeación
académica.

Recomendar al Comité Académico las reformas de los planes de estudio previo el concepto de los Comités Curriculares de Programa.

Art. 75.2. Recomendar las reformas de los contenidos de las asignaturas de las áreas académicas.

Jefes de Departamentos Académicos:

Coordinar la actividad administrativa docente de la Universidad.

Integrar y correlacionar las actividades administrativas docente de su área con las demás áreas de su Facultad.

Supervisar el cumplimiento de la planeación y programación académica encomendada a su área en los niveles, planeación de programas, planeación de unidades, evaluación.

Realizar evaluación formativa de los dife-

rentes programas de su área en coordinación con los Comités Curriculares.

Responder por la planeación, dirección y evaluación de su área.

Presentar proyectos y sugerencias para la creación de nuevos programas. (6)

Presentar al Decano de Facultad las reformas de su área en base a recomendaciones de los Comités Curriculares de los programas que tienen más relación con su área.

Comité Curricular de Programas:

Hacer investigaciones que permitan hacer un correcto planeamiento curricular en base a necesidades detectadas.

Coordinadores de Programa: Vigilar porque el programa a su cargo cumpla las políticas académicas de la Universidad.

Efectuar en coordinación con el Director de Departamento la planeación curricular semestral.

Solicitar a los Directores de Departamento las materias o asignaturas de su área que integran el programa de Licenciatura.

Supervisar el desarrollo de la planeación académica del programa a su cargo.

Supervisión continua del desarrollo y funcionalidad del currículo para detectar fallas y presentarlas al Comité Curricular de Programa.

Profesor:

Participar con el Director de Departamento y Coordinador de programa en la planeación curricular semestral.

Programar, ejecutar y evaluar la enseñanza y contenido de sus programas.

Dirigir, supervisar y evaluar el proceso E-A.

1.2.2. Objetivo número dos:

"Realizar investigaciones científicas sobre el medio socio-cultural especialmente en el campo educativo, para establecer programas concretos de acción que lleven al mejoramiento de la comunidad, de la región y del país".

Comité Académico: Art. 71.5. Recomendar al Consejo Directivo los programas específicos de investigación que deben adelantarse en la Universidad.

Comité Curricular Central: Formular normas directrices, proponer instrumentos sistemáticos para la investigación curricular a los Consejos de Facultad.

Dar conceptos sobre investigación curricular a nivel de Comité Curricular a fin de mejorar los planes y programas.

Decanatura Académica: Proponer al Rector y al Comité Académico las innovaciones sobre investigación.

Consejo de Facultad: Recomendar al Comité Académico los programas de investigación específica que deben desarrollarse en la Facultad en colaboración con las demás Facultades o Departamentos de la Universidad.

Jefes de Departamento: Presentar proyectos concretos de investigación en el área de su Departamento con asesoría del Departamento de Investigación.

Coordinador de Programa: Realizar reuniones periódicas con los representantes estudiantiles del programa para evaluar el programa, oír inquietudes y ser su vocero en el Comité Curricular de programa.

Profesor: Programar, impulsar y participar en los proyectos de su área.

1.2.3. Objetivo número tres:

" Lograr un mejoramiento del producto y la acción en la comunidad facilitando el cambio de acuerdo a las nuevas corrientes

tecnológicas y a través de actividades de evaluación y planeamiento".

Comité Académico: Someter a estudio de las distintas Facultades y comités la información obtenida en otras dependencias que sirvan como criterio para la formulación de políticas.

Comité Curricular: Estudiar y analizar la organización curricular de otras universidades con el fin de aprovechar sus experiencias en la formulación de políticas referentes al desarrollo curricular.

Decanatura Académica: Presentar al Comité Académico recomendaciones sobre supresión y reformas de los planes y programas de acuerdo a evaluación formativa.

Comité Curricular de Carretera: Someter al Comité Curricular Central modelos que han tenido éxito en la investigación y el planeamiento curricular.

Realizar evaluaciones semestrales y presentarlas al Comité Curricular central para la efectividad de los planes de estudio.

Proponer cambios en materia curricular previo un estudio y justificación de los mismos al Comité Curricular Central.

1.2.4. Objetivo número cuatro:

"Perfeccionar primordialmente el área de educación y establecer las nuevas áreas que requiere el desarrollo socio-económico regional y nacional".

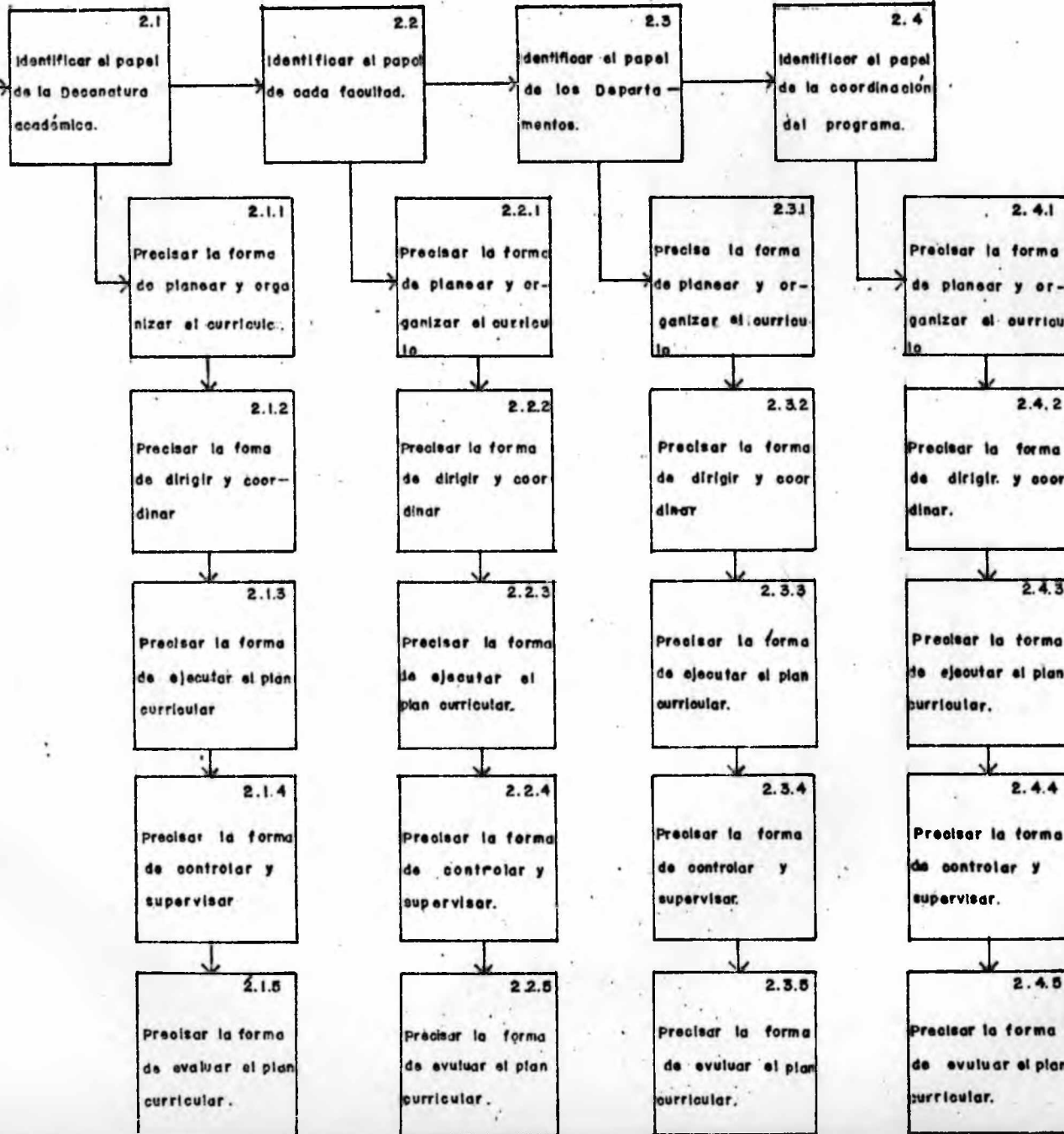
El cumplimiento de este objetivo se cumple por medio de todas las actividades ya especificadas.

1.2.5. Objetivo número cinco:

"Establecer los servicios de extensión y divulgación científico-cultural".

Consejo Directivo: Art. 23.12 Reglamentar los servicios de extensión a la comunidad que se

SISTEMA DE AD. CURRICULAR REAL
QUE SE SIGUE EN
LA UNIVERSIDAD



prestan por conducto de las diversas en-
tidades y organismos de la Universidad.

Decanatura Académica: Coordinar las actividades académicas
de extensión a la comunidad en las di-
versas Facultades.

Decanatura de Facultad: Presentar por medio del Decano Acadé-
mico el Comité Académico los proyec-
tos de extensión a la comunidad de su
Facultad.

Jefes de Departamento: Presentar al Consejo De Facultad ac-
tividades concretas sobre extensión a
la comunidad en su área.

Profesor: Participar en los proyectos de exten-
sión y asesorar a la comunidad.

2.0. Determinar el sistema de administración curricular real que se sigue en
la Universidad.

2.1. Papel de la Decanatura Académica:

La Decanatura Académica es la encargada de establecer las polí-

ticas encaminadas al mejoramiento del sub-sistema académico en concordancia con los consejos Superior, Directivo y los Comités Curriculares y Académico.

Debe promover y dirigir la programación académica y curricular en la Universidad.

2.1.1. Forma de planear y organizar el Currículo.

Asesorada por los Comités Académico y Curricular la Decanatura Académica decide sobre la aceptación de los planes y programas de las distintas Facultades, propone modificaciones y da sugerencias.

2.1.2. Forma de dirigir y coordinar:

En reuniones periódicas con los Comités Curriculares y Académico coordina las actividades académicas de investigación y de extensión a la comunidad.

2.1.3. Forma de ejecutar el plan curricular:

Al decidir sobre un plan curricular, la Decanatura Académica ordena a los implicados en el plan la ejecución del mismo.

2.1.4. Forma de controlar y supervisar el plan curricular:

El control y la supervisión se hacen exclusivamente a través de informes presentados en la reunión de Comité Académico por las distintas Decanas de Facultad.

2.1.5. Forma de evaluar el Currículo a nivel de toda la Universidad:

No existe una forma de evaluación definida.

2.2. Papel de cada Facultad:

Establecer las políticas encaminadas al mejoramiento del currículo de cada Facultad en concordancia con los distintos Consejos.

2.2.1. Forma de planear y organizar el currículo a nivel de Facultad:

Una de las funciones que tienen los Decanos de Facultad es planificar, integrar y correlacionar la programación curricular de las distintas Facultades.

Presentar al Comité Académico las reformas de los planes y programas de su Facultad, previo estudio de los Comités Curriculares de programa.

Atender las solicitudes de los Coordinadores de programa en cuanto a la orientación de las asignaturas y las estrategias de instrucción según programa.

2.2.2. Forma de dirigir y coordinar el currículo a nivel de Facultad. En reuniones con los distintos Jefes de Departamento un representante de los profesores y un representante de los alumnos, miembros todos del Consejo de Facultad, se coordina la actividad académica ya que allí se recibe la información sobre el proceso académico de cada Facultad.

2.2.3. Forma de ejecutar el plan curricular:

El Decano de Facultad ordena a los Jefes de Departamento las actividades que se han decidido realizar ya sea en el Comité Académico, curricular o el Consejo de Facultad.

2.2.4. Forma de controlar y supervisar el plan curricular por cada Facultad:

El control y la supervisión del desarrollo y ejecución de las áreas de la Facultad se hace por medio de Informes po

riédicos rendidas en los Consejos de Facultad.

2.2.5. No existe sistema de evaluación curricular a nivel de Facultad.

2.3. Papel de los Departamentos:

En la unidad administrativa sobre la que recae propiamente la responsabilidad del proceso de planeamiento curricular, su función fundamental es la coordinación de las actividades administrativas docentes de la Universidad.

2.3.1. Forma de planear y organizar el currículo a nivel de Facultad.

Definir el enfoque de su área, determinar los objetivos del área y seleccionar las actividades que conlleven el logro de los mismos.

2.3.2. Forma de dirigir y coordinar el currículo a nivel de Departamento.

La función principal de los departamentos es la de la coordinación de la actividad docente en lo referente a docencia, investigación y extensión a la comunidad.

2.3.3. Forma de ejecutar el plan curricular:

Cada departamento debe hacer operacional el área que le corresponde atendiendo para ello la solicitud que hacen los distintos programas de las distintas asignaturas, de su enfoque y los contenidos que precisan los comités curriculares de carrera.

2.3.4. Forma de controlar y supervisar el plan curricular por cada Departamento:

Supervisa el cumplimiento de la planeación y programación de su área en los niveles planeación de programas, planeación de unidades didácticas, evaluación.

Al Jefe de Departamento corresponde supervisar y controlar el desarrollo de los programas en el tiempo que estos tienen estipulado.

2.3.5. Forma de evaluar el plan curricular a nivel de Departamento:

El Departamento es el encargado de realizar evaluación de tipo formativo de las diferentes asignaturas de su área

en coordinación con los comités curriculares de carrera, pero no tiene un sistema específica de evaluación.

2.4. Papel de la coordinación de programa:

La coordinación del programa es la unidad administrativa más operativa y que ella es la que está más directamente relacionada con la ejecución de los distintos planes de estudio.

2.4.1. Forma de planear y organizar el currículo:

La coordinación del programa debe verificar que el programa a su cargo se planea dentro del marco conceptual de los objetivos de la Universidad y cumpla con las políticas de la misma.

2.4.2. Forma de dirigir y coordinar:

El encargado de esta unidad administrativa debe en coordinación con el Departamento respectivo realizar la planeación curricular por semestre; debe solicitar al respectivo director de departamento las asignaturas de su área que forman parte del programa de Licenciatura que coordina, definiendo el enfoque y los objetivos generales.

2.4.3. Forma de ejecutar el plan curricular:

La coordinación del programa no desempeña papel significativo en la referente a la ejecución del plan curricular ya que no puede decidir sobre modificaciones de los planes de estudio.

2.4.4. Forma de controlar y supervisar el plan curricular:

La supervisión y el control junto con la coordinación son las funciones administrativo-docentes de mayor significación. El coordinador debe supervisar el desarrollo de la planeación académica del programa a su cargo, su desarrollo y funcionalidad para detectar fallas y presentarlas al comité curricular del programa.

Debe realizar reuniones periódicas con los representantes estudiantiles de semestre para evaluar el programa, oír inquietudes y ser vocero ante el Comité Curricular, el Jefe de departamento y el Decano de Facultad y el Decano Académico.

Otra de las funciones de control y supervisión es la de organizar reuniones de profesores por las áreas que con

forman el programa de carrera para el estudio y orientación de asignaturas, integración, correlación, utilización de diseños instruccionales y medios didácticos.

2.4.5. Forma de evaluar el plan curricular:

No hay un modelo definido de evaluación de programa, sólo se detectan fallas por las reuniones periódicas que se hacen con los profesores y estudiantes implicados en el programa que se coordina. En base a esta actividad se presentan las modificaciones al Comité Curricular de carrera para su estudio preliminar y el comité curricular central para su posterior revisión y recomendación.

2.5. Papel del Departamento de Investigaciones:

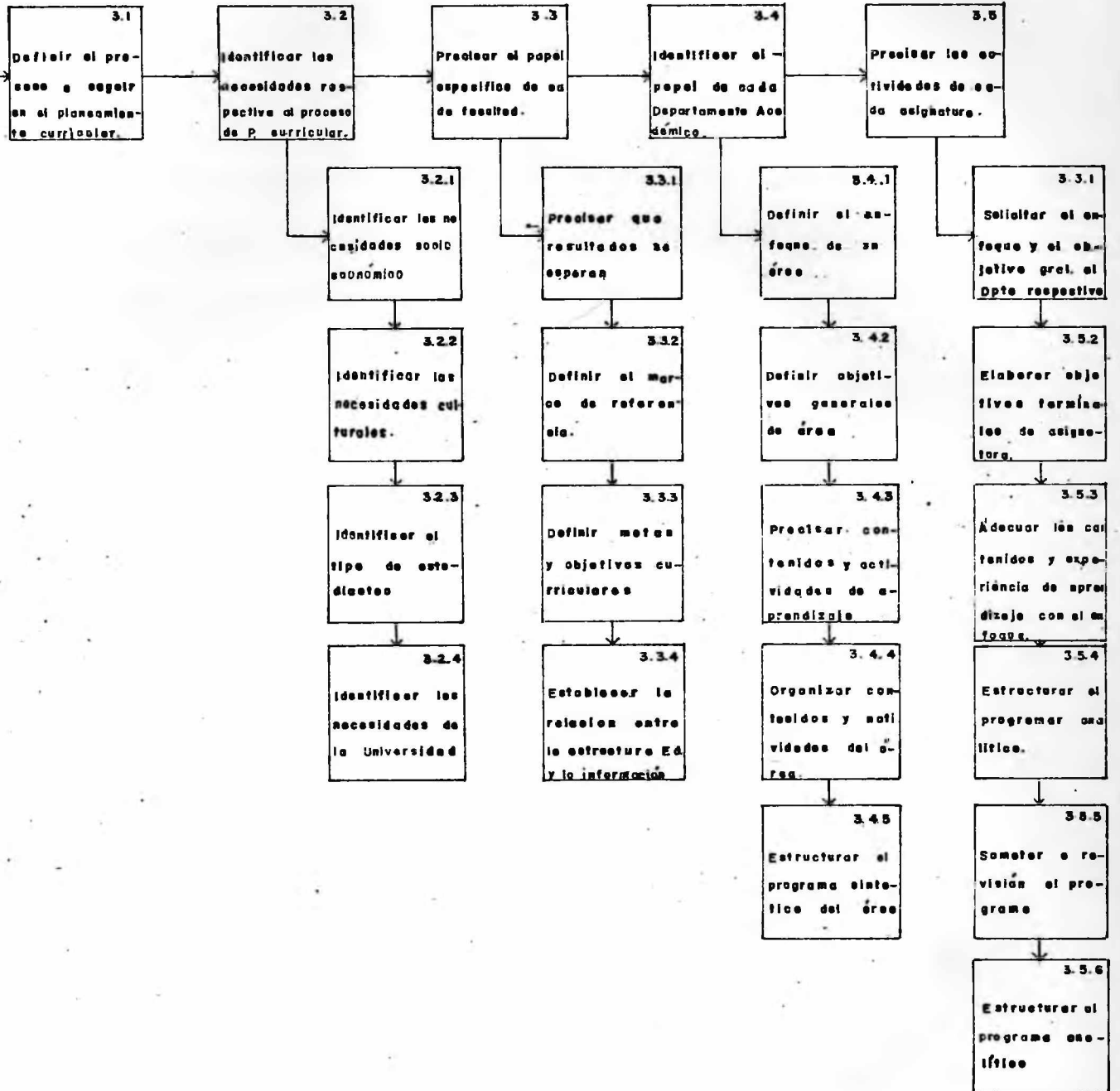
No ha tenido ninguna relación directa con el desarrollo del currículo.

2.6. Identificar las funciones de otras dependencias que tiene relación con la Administración del currículo.

Los Servicios Generales que son sub-sistemas de apoyo de docencia, brindan su producto al proceso curricular. Ejemplo: la Bi-

4.6 OBJETIVO DE MISION Nº 3.0

3.0
 ESTRUCTURAR EL
 PLAN DE PLANEACIÓN
 DEL DEPARTAMENTO ACADÉMICO



biblioteca, el servicio de salud y orientación y consejería.

Deficiencias encontradas en lo referente a la forma como se administra el plan curricular:

No existe un proceso bien delimitado en cuanto a planeamiento curricular se refiere, por tanto el proceso de control y evaluación del proceso curricular no se realiza adecuadamente.

Los cambios que se hacen a los planes de estudio no son producto de una evaluación de los mismos.

La nueva programación tampoco es producto de una investigación. Se nota desorganización en los Departamentos Académicos en lo referente a enfoque de las áreas, la elección y organización de sus contenidos lo que ocasiona repetición de temas y contradicciones en la enseñanza.

3.0. Estructurar el modelo de planeamiento curricular:

Conocidas ya la estructura administrativa y el papel que cada organismo desempeña respecto al planeamiento curricular se comprueba que una de las grandes fallas que posee la Universidad es la de carecer de un modelo de planeamiento curricular que precise los límites del sistema y defina el proceso a seguir para lograr la planeación curricular sistemática.

Un modelo que permita sincronizar todas las actividades que se realizan para lograr una actividad uniforme y coherente.

Con un modelo definido las actividades de control, supervisión y evaluación podrán realizarse en una forma más técnica.

Análisis de Metodos y Medios (Ver Cuadro)

3.1. Definición del proceso a seguir en el planeamiento curricular:

El papel de los distintos consejo está bien definido en la actual organización y por tanto no se hace necesario que el modelo los reestructure sino que los haga funcionales.

Gráfico: Relación entre la estructura organizativa de la Universidad y el nivel de planeamiento.

Gráfico: Flujograma del proceso de planeamiento.

3.2. Identificar las necesidades respecto al proceso de Planeamiento Curricular.

3.2.1. Identificar las necesidades socio-económicas que debe sa

ANALISIS DE METODOS Y MEDIOS

MODELO DE PLANEAMIENTO CURRICULAR

Objetivos REQUISITOS DE EJECUCION	Posibilidad de Métodos y Medios	Ventajas	Desventajas
3.1. A. El modelo de planeamiento curricular debe adaptarse a la actual estructura administrativa de la Universidad de Pamplona.	3.1.A- Debe estudiarse la actual estructura organizativa y su modo de operar.	Es más factible lograr su aprobación. No representa costos por este aspecto	
3.2.B. La programación curricular debe tener como fundamento siempre la investigación, ya sea para reformar los programas existentes o para nuevos programas.	3.2.B- La Universidad, y más específicamente el Comité Curricular Central, debe tener modelos para las investigaciones que se deben hacer al respecto.	a) Se parte siempre de una selección real.- Se utilizan criterios para la investigación	El profesor puede considerar esta actividad no demente
3.3.C- La planeación por áreas debe fundamentar el modelo.	3.3. Cada asignatura debe planearse en base al programa sintético que existe en cada departamento.	Facilita el logro de objetivos curriculares. Se fundamenta en una secuencia lógica de contenidos. Facilita la correlación e integración de contenidos.	

ANALISIS DE METODOS Y MEDIOS

MODELO DE PLANEAMIENTO CURRICULAR

Objetivos 3.0.	REQUISITOS DE EJECUCION	Posibilidad de Métodos y Medios	Ventajas	Desventajas
	<p>3.4.D. Los programadores (profesores) deben trabajar siempre en grupo.</p> <p>3.5.E- El 90% del profesorado que trabaja en el proyecto debe ser de dedicación exclusiva.</p> <p>3.6.F- Los actuales planes de estudio serán modificados en lo referente a sectorización por áreas.</p>	<p>3.4.D- El Jefe del Departamento es directo responsable del proceso. Debe establecer un plan de trabajo con su respectivo cronograma.</p> <p>3.5.E- Debe lograrse un acuerdo del Consejo Directivo que reglamente este aspecto.</p> <p>3.6.F- Se hace necesario una evaluación de todos los planes de estudio para replantearlos por áreas.</p>	<p>Existe en esta forma un marco legal respecto a la situación del profesorado que trabaja en el proyecto. Se garantiza la continuidad del proceso.</p> <p>Se hace así un proceso sistemático y acorde de la realidad.</p>	

ANALISIS DE METODOS Y MEDIOS

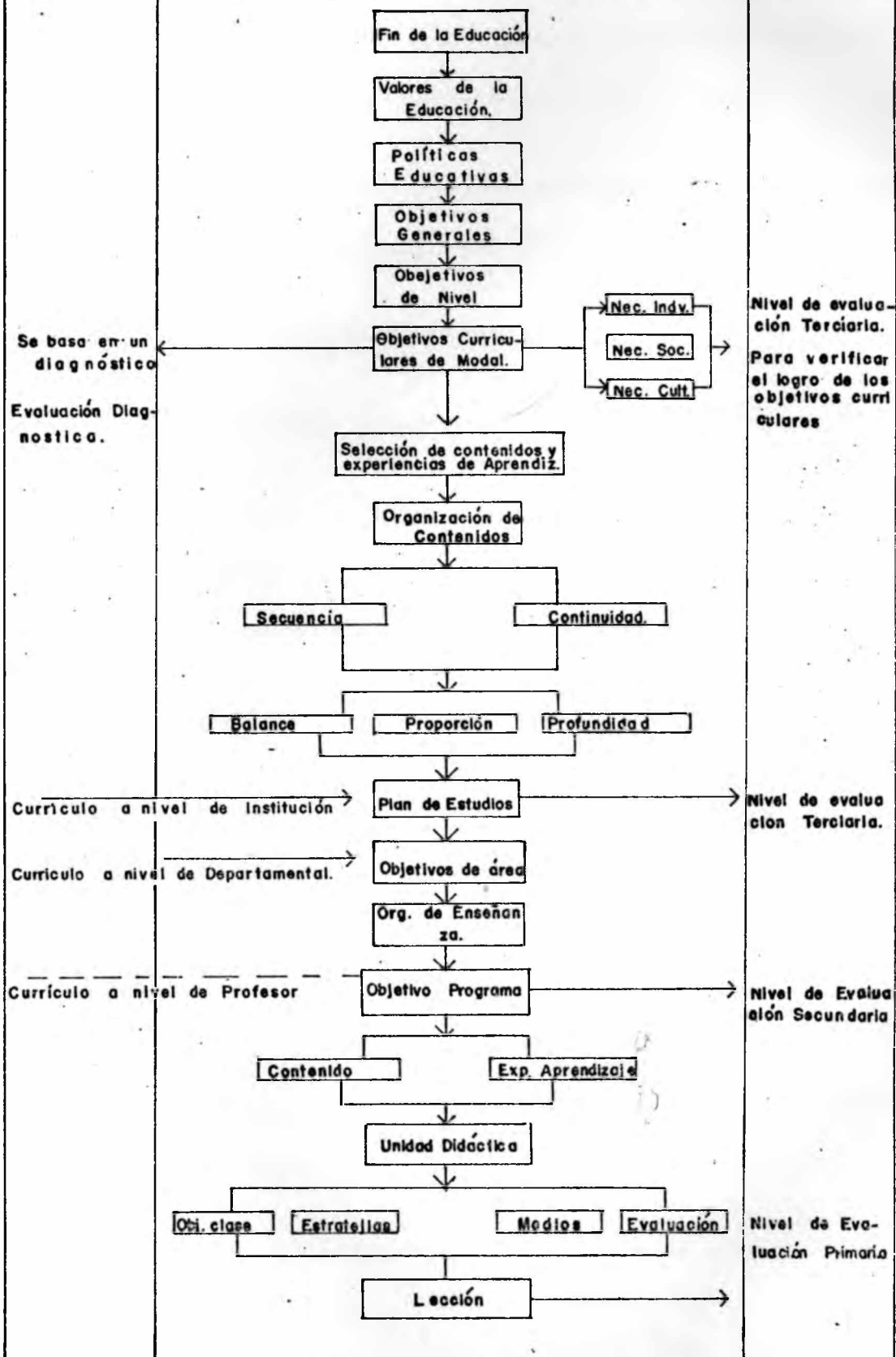
MODELO DE PLANEAMIENTO CURRICULAR

Objetivos 3.0	REQUISITOS DE EJECUCION	Posibilidad de Métodos y Medios	Ventajas	Desventajas
	3.7.G- El Departamento Académico tiene la máxima importancia en el modelo.	3.7.G- El modelo debe ser manejado por los Jefes de Departamento		

ESTRUCTURA ORGANIZATIVA. NIVEL DE PLANEAMIENTO	COMITE CURRICULAR	DECANATURA DE FUNCIONES	CONSEJO DE FACULTADES	DEPARTAMENTO	CONSEJO CURRICULAR DE PROGRAMACION	PROFESORES
PLAN DE ESTUDIOS	Aprueba en primera instancia el plan de estudios a las reformas. Da concepto técnico	Formula objetivos curriculares en base a investigación diagnóstica. Define grandes actividades.	Da el V.B a la programación curricular de su facultad.	Formula objetivos de Dpto. Precisa actividades de análisis para el logro de objetivos Establece secuencia y correlación.	Define objetivos terminales de carrera Precisa balance y proporción de las áreas. Identifica recursos	
PROGRAMA SINTETICO				Define objetivo generales en base a enfoque de programa. Precisa contenidos y experiencia. Presenta Programas sintéticos de áreas.	Solicita a Dptos los programas sintéticos que requiere y en base a ellos, precisa enfoque y objetivo específicos de área. Estructura plan sintéticos	
PROGRAMA DE ASIGNATURA				Delimita el enfoque. Suministra contenidos y experiencias de aprendizaje (Programa sintético)	Da el enfoque de cada programa. Controla la secuencia y correlación de los programas	Desglosa el programa sintético en analítico.
UNIDADES						Define objetivos operativos. Precisa actividades de análisis, selección, recursos.
ESTRATEGIA				Controla la formulación de objetivos, secuencia y correlación de contenidos Supervisa el desarrollo curricular.		Hace operativa la estrategia, trabaja en equipo.

Xerox

FLUJO DEL PROCESO DE PLANEAMIENTO CURRICULAR.



Un modelo que permite sincronizar todas las actividades que se realizan para lograr una actividad uniforme y coherente.

Con un modelo definido las actividades de control, supervisión y evaluación podrán realizarse en una forma más técnica.

Análisis de métodos y Medios (Ver Cuadro)

3.1. Definición del proceso a seguir en el planeamiento curricular:

El papel de los distintos consejos está bien definido en la actual organización y por tanto no se hace necesario que el modelo los reestructure sino que los haga funcionales.

Gráfico: Relación entre la estructura organizativa de la Universidad y el nivel de planeamiento.

Gráfico: Estructura operativa del proceso de planeamiento de la Universidad y el nivel de planeamiento.

Gráfico: Flujograma del proceso de planeamiento.

3.2. Identificar las necesidades respecto al proceso de Planeamiento Curricular.

3.2.1. Identificar las necesidades socio-económicas que debe sa

tisfacer el plan a nivel local, regional y nacional.

3.2.2. Identificar las necesidades culturales y de conocimiento que servirán de base para la selección de contenidos científicos.

3.2.3. Identificar el tipo de estudiantes a los cuales se destinará el plan. Sus requisitos de ingreso, sus cualidades personales, aptitudes e intereses.

3.2.4. Identificar las necesidades de la Universidad. Es necesario conocer la situación real de la Universidad y detectar sus necesidades y sus posibilidades para tener un fundamento real del plan en cuanto a factibilidad se refiere.

3.3. Precisar el papel específico de cada facultad en el modelo.

3.3.1. Precisar qué resultados se esperan del nuevo programa de la reforma al plan curricular.

3.3.2. Definir el marco de referencia del Plan Curricular.

3.3.3. Formular metas y objetivos curriculares.

3.3.4. Establecer la relación entre la estructura educativa y la información obtenida por la investigación de las necesi-

dades.

- 3.4. Identificar el papel de cada departamento académico.**
 - 3.4.1. Definir el por qué de su área de acuerdo a necesidades conocidas.**
 - 3.4.2. Definir objetivos generales del área.**
 - 3.4.3. Precisar contenidos y actividades de aprendizaje que respondan a la problemática detectada.**
 - 3.4.4. Organizar los contenidos y actividades de aprendizaje para determinar la secuencia.**
 - 3.4.5. Estructurar el programa sintético del área.**
- 3.5. Precisar las actividades de cada asignatura.**
 - 3.5.1. Solicitar el enfoque y el objetivo general al departamento respectivo.**
 - 3.5.2. Elaborar objetivos terminales de programa**
 - 3.5.3. Adecuar los contenidos y experiencias de aprendizaje que el profesor programa con las guías dadas por el de-**

departamento.

3.5.4. Estructurar el programa analítico de asignatura, con su enfoque justificación, objetivos generales, metodología, contenidos y experiencias de aprendizaje, recursos y tiempo.

3.5.5. Someter a revisión el programa por el Comité Curricular de carrera y el departamento respectivo.

3.5.6. Estructurar definitivamente el programa analítico.

ELEMENTOS DEL PLAN DE ESTUDIOS

Plan de Estudios

Justificación:

Todo plan de estudios que la Universidad presente debe llevar en su justificación las conclusiones de las investigaciones realizadas que fundamenten su implementación,. Las necesidades a las cuales pretende satisfacer y las razones precisas que lo hacen necesario e importante.

Objetivos:

Objetivos del plan de estudios deben relacionarse con los objetivos generales

de la Universidad y con el tipo de necesidades individuales, sociales, económicas y culturales investigadas.

Metas Curriculares:

La meta es el resultado cuantificado que debe alcanzarse en un período determinado de acuerdo a medidas claras de desempeño cuantitativas y cualitativas.

Si el plan de estudios ha especificado sus metas claramente y ha precisado hasta dónde quiere llegar, la evaluación que se haga del mismo es más significativa.

Tipo de estudiantes:

Al presentar el plan de estudios es necesario definir el tipo de estudiantes y sus características para así tener políticas definidas en cuanto al proceso de admisión se refiere.

Áreas de contenidos y actividades de aprendizaje:

Precisar cuáles serán las áreas que conformarán el plan de estudio, su secuencia, balance y proporción.

Asignaturas:

El plan de estudios debe llevar:

- a) La división de las materias
- b) Identificación de las mismas

- c) **Crediteje**
- d) **Horario semestre**
- e) **Niveles de los cursos.**

Programas sintéticos de asignatura:

Todo plan de estudios debe llevar anexo el programa mínimo de las asignaturas sobre todo en lo referente a su enfoque, a su objetivo general y a las grandes actividades de aprendizaje.

Para tal efecto es importante seguir las recomendaciones dadas por el ICFES a este respecto que dicen: " Para cada asignatura deberá establecerse un programa mínimo que contemple:

- 1) **Nombre de la asignatura**
- 2) **Código**
- 3) **Pre-requisito**
- 4) **Co-requisitos y simultaneidades**
- 5) **Objetivos generales y específicos que justifiquen el curso**
- 6) **Contenido básico**
- 7) **Metodología**
- 8) **Forma de evaluación**
- 9) **Bibliografía básica**

Recursos:

Al presentar el plan de estudios debe precisarse los recursos físicos, humanos y financieros necesarios para su funcionamiento.

Costos:

Es importante para la Universidad tener una visión aproximada del costo que acarrea la implementación de un plan de estudios o su reforma, ya que de este paso depende mucho la decisión que se tome.

Financiamiento:

Existe la posibilidad que organismos nacionales o extranjeros financien programas de estudio en las Universidades y es importante que el plan presentado los tenga en cuenta.

Acciones y responsabilidades:

Debe definirse qué organismo dentro de la Universidad es responsable del plan y qué actividades específicas se van a cumplir para su realización.

Elementos de la programación curricular de área:**Enfoque del área:**

Todo Departamento Académico debe tener definido el enfoque de su área de acuerdo con los grandes objetivos de la Universidad.

Objetivo general del área:

Fundamentado en el enfoque de la misma

Objetivos específicos:

Determinados por las necesidades de conocimiento que determina cada asignatura. Estos objetivos aparecen en los programas sintéticos de asignatura.

Grandes contenidos o actividades de aprendizaje.

Definidos en actividades de docencia, de investigación y de extensión a la comunidad.

Una de las normas que debe seguir el modelo se refiere a que las actividades de docencia, investigación y extensión a la comunidad debe ser una constante en los distintos niveles de planeamiento.

Estructura del programa sintético de asignatura:

Enfoque de la asignatura

Objetivos terminales

Definir las actividades de aprendizaje que se realizarán en el programa.

- a) Docencia
- b) Investigación
- c) Extensión a la comunidad.

Determinar características de organización del programa.

Definir tipo de evaluación

Recursos necesarios para el desarrollo del programa de asignatura.

Estructura del Programa Analítico de asignatura:

Justificación del programa

Objetivos Terminales

Objetivos específicos . Metodología y requisitos de ejecución.

Unidades que componen el programa

Actividades de las unidades (docencia, investigación y extensión a la comunidad).

Recursos

Tiempo

Tipo de Evaluación.

Nota: El programa analítico de asignatura se realiza desglosando el programa sintético en sus unidades componentes.

X1007

4.9 OBJETIVO DE MISION N° 4.0

4.0
FINIR LA NUEVA
STRATEGIAS DE
STRUCCION QUE
FUNDAMENTA
C.

4.1
Temor el programa analítico.

4.1.1
Formular objetivos instruccionales de unidad

4.1.2
Desglosar cada unidad en sus partes componentes o módulos.

4.1.3
Determinar el tiempo base y peso de cada unidad.

4.1.4
Determinar los medios, métodos y recursos para su desarrollo.

4.1.5
Planear la evaluación de la U.

4.2
Planear la estrategia de instrucción.

4.2.1
Definir el tema y las actividades del módulo

4.2.2
Justificar la importancia del tema.

4.2.3
Definir objetivos de conducta.

4.2.4
Realizar la prueba de conductas de entrada.

4.2.5
Precisar las actividades de aprendizaje.

4.2.6
Definir requisitos de ejecución.

4.2.7
Precisar cantidad de trabajo individual.

4.2.8
Precisar cantidad de trabajo en pequeños grupos.

4.3
Organizar el taller pedagógico.

4.2.9
Identificar las actividades a realizar en el taller.

4.2.10
Realizar la Post. prueba en base a objetivos.

4.2.11
Definir las actividades de recuperación.

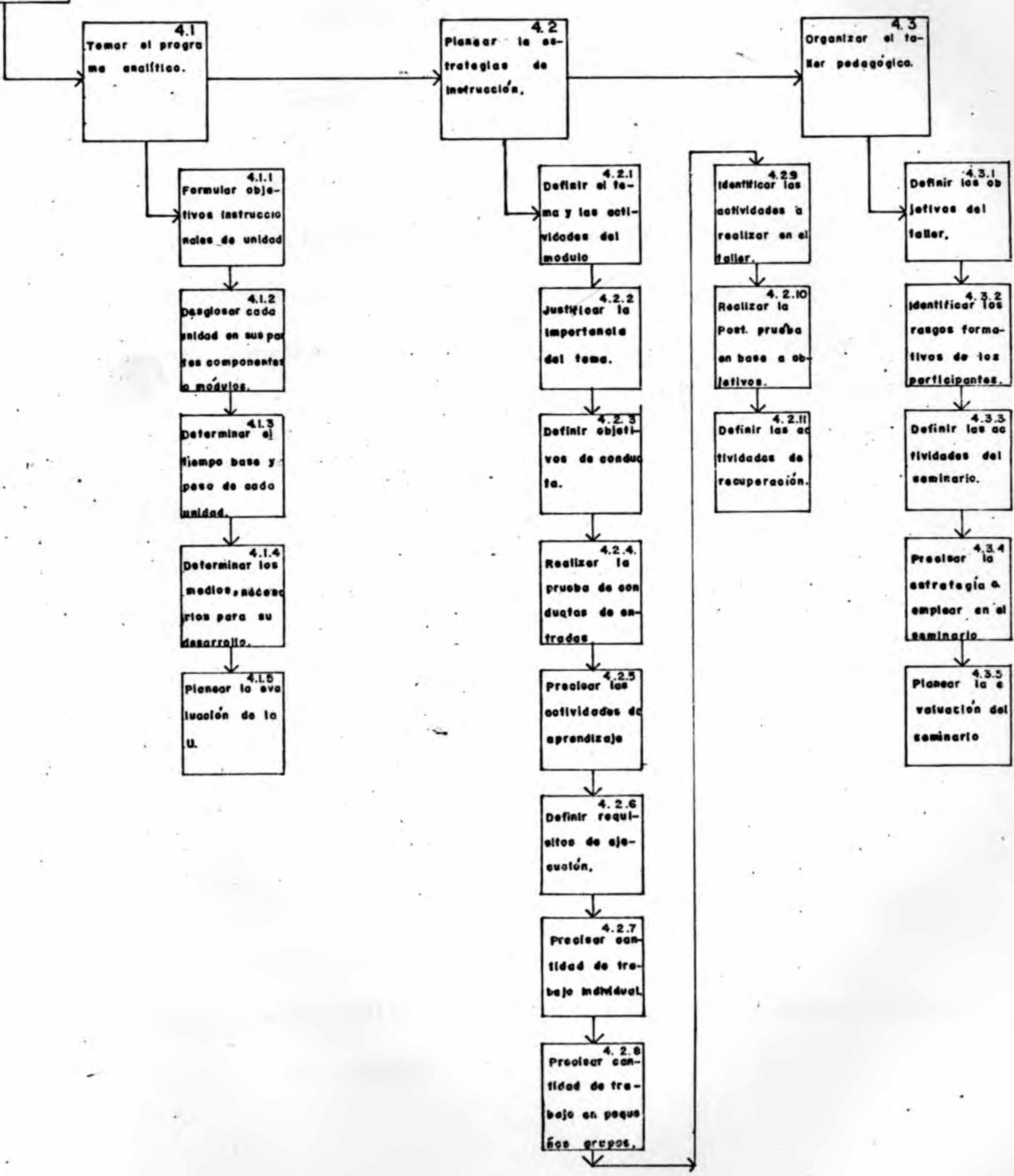
4.3.1
Definir los objetivos del taller.

4.3.2
Identificar los rasgos formativos de los participantes.

4.3.3
Definir las actividades del seminario.

4.3.4
Precisar la estrategia a emplear en el seminario.

4.3.5
Planear la evaluación del seminario.



4.0. Definir la nueva estrategia de instrucción, que se fundamenta en el modelo de planeamiento curricular estructurado.

4.1. Desglosar el programa analítico.

4.1.1. Formular objetivos instruccionales de unidad.

4.1.2. Separar cada unidad en sus partes componentes o módulos, en base a sub-categorías de aprendizaje.

4.1.3. Determinar tiempo, balance, peso de cada unidad.

4.1.4. Determinar los medios necesarios para el desarrollo.

4.1.5. Planear la evaluación formativa de la unidad.

4.2. Planear la estrategia de enseñanza.

4.2.1. Definir el tema y las actividades de aprendizaje a tratar

4.2.2. Justificar la importancia del tema a tratar por el estudiante.

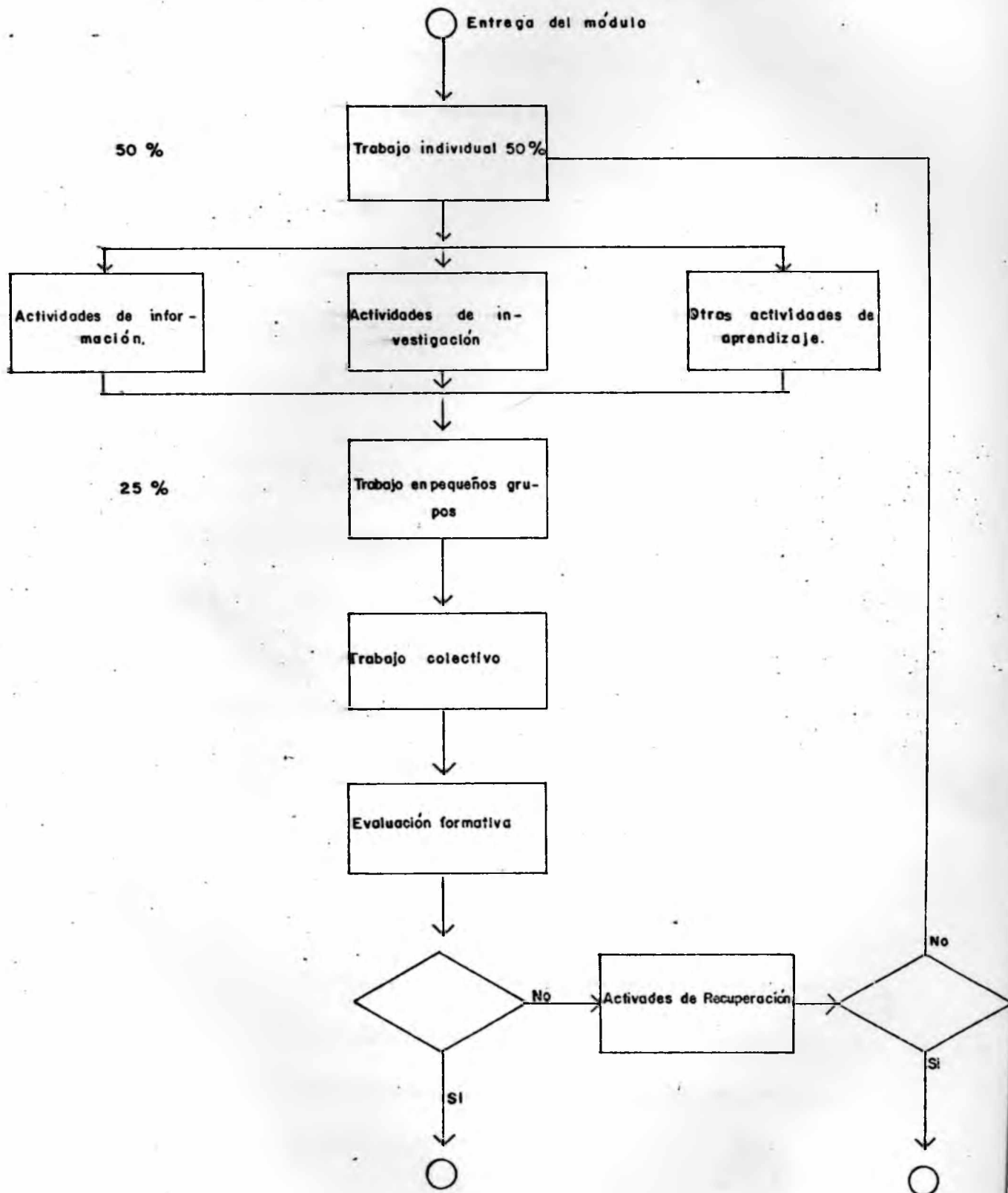
4.2.3. Definir objetivos de conducta a lograr por parte de los estudiantes.

4.2.4. Realizar la prueba de conducta de entrada en relación con los objetivos fijados.

4.2.5. Precisar las actividades de aprendizaje correspondientes al módulo.

Verax

FLUJO OPERACIONAL DE LA ESTRATEGIA



- 4.2.6. Definir requisitos de ejecución
- 4.2.7. Precisar cantidad de trabajo individual
- 4.2.8. Precisar cantidad de trabajo en pequeños grupos
- 4.2.9. Identificar las actividades a realizar en el taller.
- 4.2.10. Realizar la post-prueba en base a los objetivos
- 4.2.11. Definir las actividades de recuperación en caso de que el alumno no tenga los resultados esperados.

4.3. Organizar el taller pedagógico:

- 4.3.1. Formular objetivos de taller
- 4.3.2. Identificar los rasgos formativos de los participantes
- 4.3.3. Definir las actividades del seminario
- 4.3.4. Precisar la estrategia a emplear en el seminario
- 4.3.5. Evaluación del seminario

4.4. Modo de operar la estrategia:

50% Trabajo individual - El estudiante recibe el material correspondiente al módulo a desarrollar, la guía de cómo procesarlo y la asesoría a este parte (realizada) grabada en cassette por el profesor programador o por el grupo programador.

Las actividades de aprendizaje van debidamente definidas y el alumno cuenta con las referencias bibliográficas y las conferencias que le permitirán la información requerida.

25% Trabajo en pequeños grupos - Permitirá al alumno intercambiar experiencias, clarificar dudas e informarse más a fondo del tema estudiado con un grupo pequeño de sus compañeros.

25% Trabajo colectivo - Esta parte del trabajo es de tipo directivo y es donde el docente entra en acción con perfecta dominio del tema, a reforzar el aprendizaje de sus alumnos. El objetivo fundamental de esta parte del trabajo es no dejar lagunas ni dudas respecto al tema tratado.

Después de este proceso el estudiante se somete a la evaluación formativa que en el módulo se llama Post-test, en donde comprobará el grado en que logra los objetivos de aprendizaje.

Si el estudiante no cumple con el puntaje mínimo requerido recibirá las actividades de recuperación que debe entregar dos días después de cumplida la evaluación.

4.5. La distribución del tiempo en la estrategia:

Es necesario prever que el tiempo disponible según las disposiciones del ICFES para un semestre de la Universidad es de 16 semanas y que por tanto este factor incide necesariamente en la planeación del número de unidades y número de módulos del programa.

Si se tiene como política que cada 15 días se realizarán las actividades del taller, entonces tenemos: Ejemplo (Ver Cuadro).

Para el semestre se pueden planear de 8 a 10 módulos, según la extensión de la materia.

Se supone que el módulo tiene una estructura más amplia y profunda que el tipo de planeación tradicional y que permitirá al grupo programador avanzar más y en forma más concreta.

4.6. Distribución de la planta física:

Siendo éste uno de los mayores problemas de la Universidad, ya que sólo cuenta con 28 aulas en regular estado y con muy mala iluminación, factor que está incidiendo negativamente sobre todo en el estudiante nocturno, la estructura que se presenta como alternativa y que permitirá el uso de una nueva estrategia de instrucción, tiene que solucionar uno de los problemas más importantes, la deficiencia de la planta física.

Por ejemplo la Facultad de Educación sin contar Educación Física maneja en la actualidad 37 semestres de los cuales el 80% son nocturnos ya que a partir del 5º semestre casi todas las clases empiezan para los estudiantes de 4 a 5 de la tarde, presentándose una congestión notable en las aulas, sobre todo en las horas de 4 a 8 de la noche. Por esta circunstancia, asignaturas difíciles tanto para el profesor como para el alumno, se dictan entre 9 y 10 de la noche.

A cada Facultad le han asignado un número aproximado de 8 aulas para que desarrolle todas sus clases, factor que es eficiente para el desarrollo adecuado de las actividades docentes y que incide negativamente en el producto.

Al estudiar a fondo esta circunstancia se visualiza la importancia del proyecto en cuanto a solucionar un problema que afecta a los estudiantes de la Facultad de Educación, especialmente los que siguen los cursos nocturnos, ya que por las circunstancias de esfuerzo personal que realizan, muchos de ellos trabajan en zonas rurales distantes; es indispensable que la Universidad dedique gran parte de su acción administrativa así como recursos de tipo financiero a la solución de esta necesidad.

El proyecto prevé esta situación y busca atacar directamente el



problema.

4.6.1. Asignar las aulas con mejores condiciones pedagógicas para la realización de los seminarios.

4.6.2. Detallar de la mejor iluminación.

4.6.3. Adecuar el horario de las mismas, de tal manera que diariamente pueda funcionar en ellas un (seminario) taller.

4.6.4. El tiempo de utilización de las mismas será de 3 horas que se iniciarán formalmente a las 5 de la tarde.

4.6.5. Cada semestre puede utilizar una aula así por ejemplo: el programa de Administración Educativa que tiene 5 semestres, dispondrá diariamente del aula # 13 para un taller.

Como el proyecto prevé dos seminarios por semana, el aula # 14 servirá de sede para el taller # 2.

Los talleres se proveen en el modelo cada 14 días de tal modo que estas aulas pueden prestar su servicio para talleres de otros programas en las semanas en las cuales el programa de Administración Educativa no les utiliza.

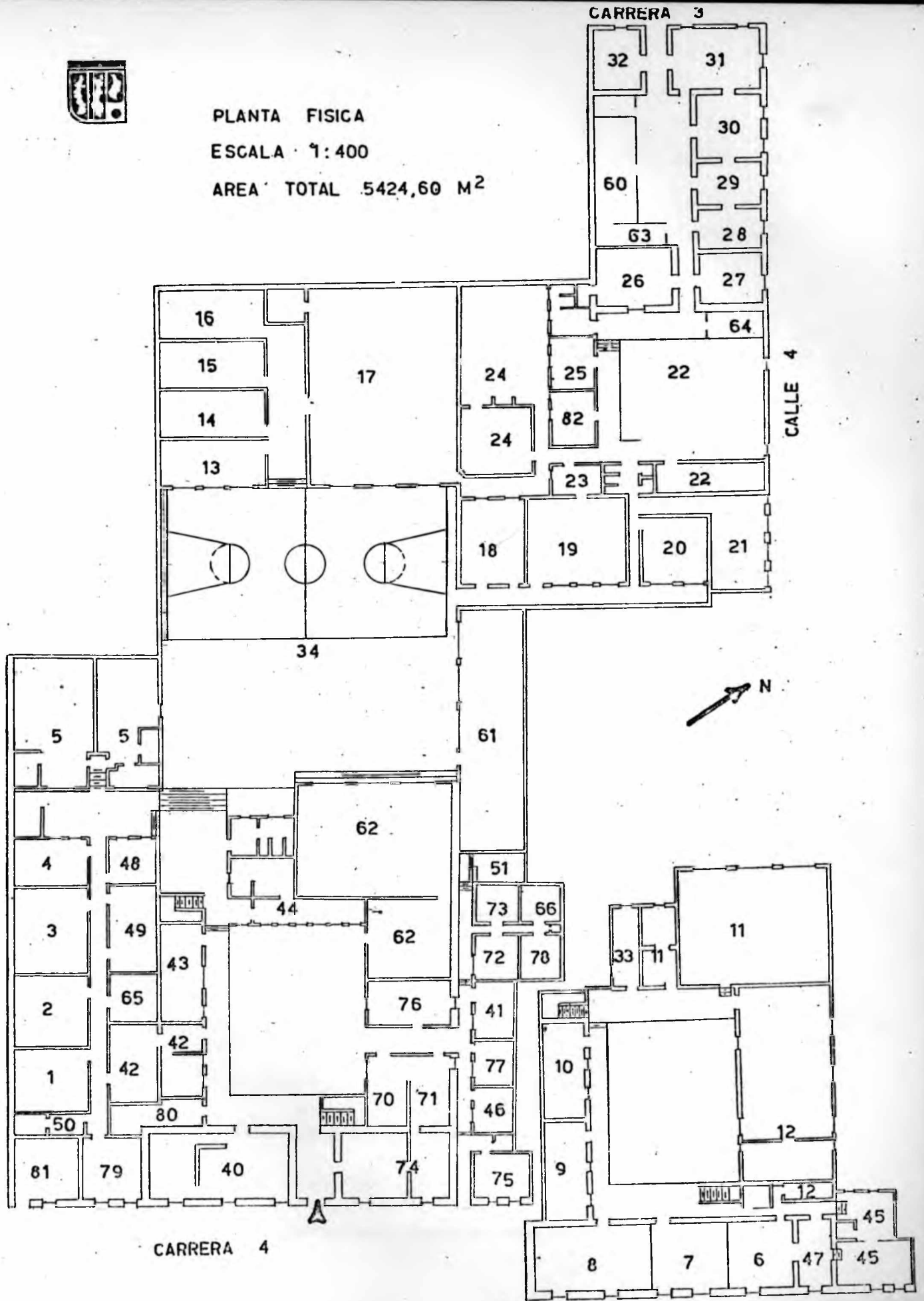
Dentro del proyecto se provee un aula pequeña utilizable



PLANTA FISICA

ESCALA 1:400

AREA TOTAL 5424,60 M²



CARRERA 4

PRIMER PISO

SEGUNDO PISO

DEPARTAMENTO DE PLANEACION

cuando la asesoría a todo el grupo se haga indispensable.

(Anexo esquema de la planta física).

El local de la biblioteca así como las oficinas destinadas a profesores tienen también su importancia ya que la biblioteca en realidad es la médula del sistema es necesario ampliarla y dotarla de una mejor iluminación.

Las oficinas para profesores que trabajen en el proyecto deben ser amplias de tal manera que faciliten el trabajo en grupo de los mismos y la asesoría a los estudiantes.

4.7. Equipamiento:

Para que el sistema proyectado funcione, requiere de una infraestructura adecuada en cuanto se refiere a equipamiento. Son indispensables los siguientes implementos:

4.7.1. Máquina reproductora

4.7.2. Mimeoógrafo

4.7.3. Offsett

4.7.4. Equipo de grabación

4.7.5. Grabadoras

4.7.6. Extensa bibliografía en cada área

4.7.7. De cada libro básico de asignatura un mínimo de 10 en reserva.

4.7.8. Mobiliario adecuado para trabajo en grupo para los docentes.

4.7.9. Mobiliario adecuado para trabajo en grupo para los alumnos.

4.8. Producción de material:

La estrategia de enseñanza activa concede mucha importancia al proceso de producción de material, pues es este elemento el que facilitará la dinámica de la misma, además es un complemento indispensable del modelo de planeación presentado.

Este proceso puede realizarse en las siguientes etapas:

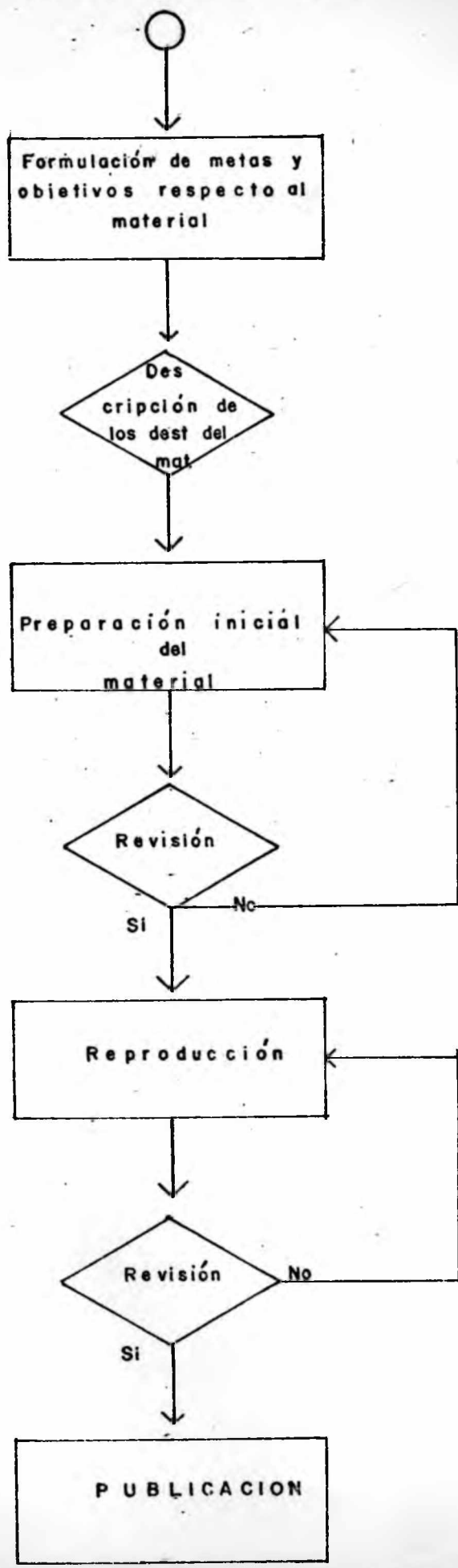
4.8.1. Formulación de metas y objetivos respecto al material a producir.

4.8.2. Revisión de los destinos del material a producirse, por parte del grupo programador o por el profesor.

4.8.3. Preparación inicial del material; esta etapa debe tener en cuenta el proceso de aprendizaje, y el sistema de aprendizaje ya que es necesario diferenciar el material que se prepara para trabajo individual, del que se prepara para traba-

FLUJO DE PRODUCCION DEL MATERIAL

XEROX



Formulación de metas y objetivos respecto al material

Descripción de los dest del mat

Preparación inicial del material

Revisión

Reproducción

Revisión

PUBLICACION

jo en pequeños grupos y el destinado al taller.

(Ver gráfico de reproducción de material)

4.9. Costos e Inversiones:

Debido a que el proyecto se adapta a la estructura organizativa de la Universidad, no presenta costos en la referente a recursos humanos, pues la planta de personal con que cuenta actualmente puede realizar las actividades que se planean.

La mayor inversión se prevé para biblioteca y laboratorios, así como para adecuación de las aulas que servirán de sede.

No debe hablarse de costos, ya que al maximizar la eficiencia del proceso Enseñanza-Aprendizaje, la Universidad está haciendo la mejor inversión.

PRESUPUESTO

Biblioteca.....	\$ 1'000,000,00
Laboratorios.....	100,000,00
Materiales y equipos.....	200,000,00
Adecuación planta física.....	<u>700,000,00</u>
TOTAL.....	\$ 2'000,000,00

CAPITULO V

A. ESTRATEGIAS DE IMPLEMENTACION

Son todos aquellos pasos previos a la implementación del sistema, necesarios para que opere realmente.

1. Presentación sistemática del proyecto:

- a. Motivar el grupo de profesores de la Facultad sobre el proyecto, sus características y su importancia.
- b. Presentar al Consejo de Facultad del proyecto. En este Consejo se presenta a los estamentos directivos y estudiantiles, para analizar las ventajas que el mismo presenta a los profesores y estudiantes de la Facultad, sobre todo a quienes estudian o trabajan en la jornada nocturna.
- c. Lograr que el Consejo de Facultad autorice la realización del taller para su estudio.
- d. Presentar al Comité Académico el proyecto por intermedio del Decano de Facultad.

FLUJOGRAMA DEL PROCESO DE IMPLEMENTACION

Organismos	Profesores	Consejo de Facultad	Decanatura Académica	Comité Académico	Consejo Directivo
Pasos del Proceso de Implementación					
1) Motivar sobre su importancia.					
2) Presentar el proyecto a los representantes de los estamentos en el Consejo de Facultad.					
3) Lograr la autorización del taller.					
4) Presentar el proyecto al Comité Académico.					
5) Presentar el proyecto al Consejo Directivo para aprobación.					
6) Iniciar su implementación en el programa académico					

2. Aprobación del Proyecto:

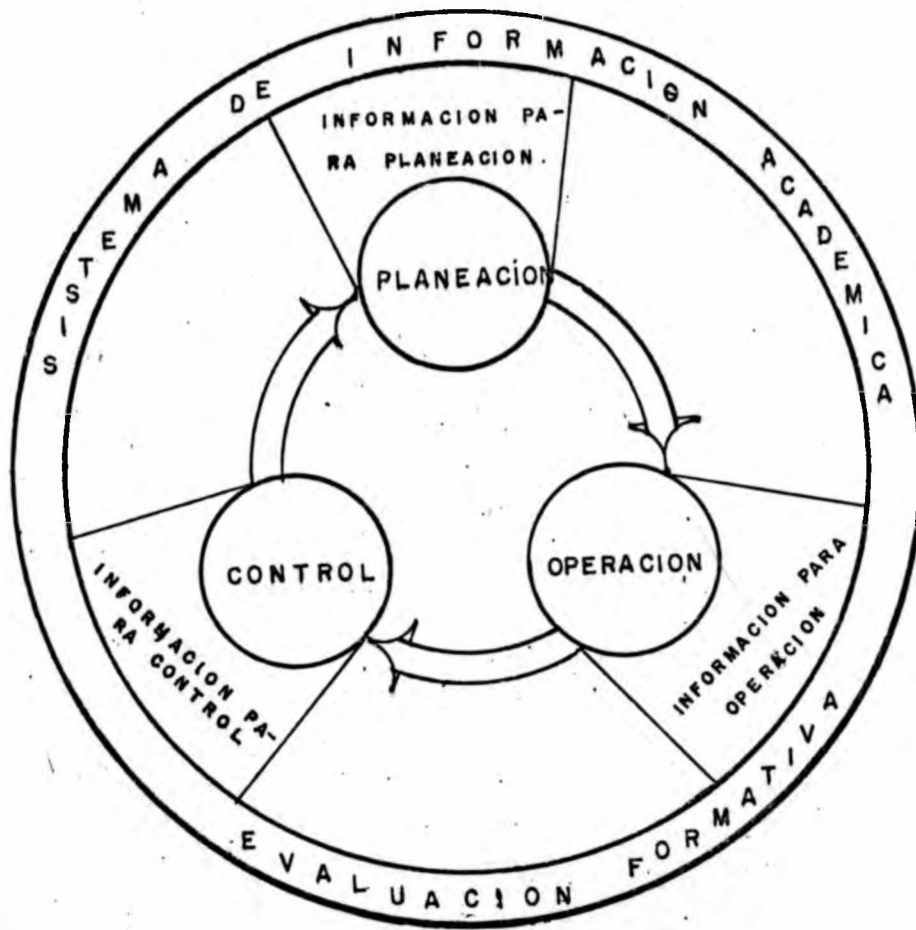
- a. Realizar un taller en el cual participaran todos los profesores de la Facultad con el fin de asimilarlo y adaptarlo, ya que el proyecto es flexible y puede adaptarse a las circunstancias actuales.
- b. Lograr en base a las conclusiones del taller, el apoyo del profesorado para obtener su aprobación.
- c. Presentar las conclusiones al Comité Académico para su recomendación al Directivo.
- d. Presentar el proyecto al Consejo Directivo para su aprobación.

3. Implementación:

- a. Decidir en qué programa académico se puede iniciar su implementación.

Para tal efecto ya se han evaluado todos los programas académicos de la Facultad.
- b. Organizar grupos de trabajo por Departamentos Académicos para re-planear el currículo.
- c. Determinar los recursos mínimos indispensables para que el proyecto

- se inicie por ejemplo en el programa de Administración y Planeamiento Educativo.
- d. Precisar la forma como el proyecto se adaptará a la administración curricular del programa elegido.



B. EVALUACION FORMATIVA DEL PROYECTO

La esencia del presente trabajo radica en la planeación curricular, por tanto la evaluación formativa del proceso planteado es algo que tiene igual importancia.

Basado en un modelo operativo se han diseñado encuestas para evaluar el plan de estudios en todos sus elementos, instrumentos que adaptados permiten evaluar todos los niveles de planeamiento,

Las encuestas presentadas se relacionan con:

justificación

objetivos del plan de estudios

definición del tipo de estudiantes

contenido, y

recursos

1. Manera de operar:

Cada ítem tiene 5 posibilidades de respuesta desde excelente, hasta deficiente.

Cada posibilidad de respuesta se ha ponderado en la siguiente forma:

Excelente : 1

Muy bueno	2
Bueno	3
Regular	4
Deficiente	5

Esta ponderación permite determinar la deficiencia de cada aspecto evaluado; el valor máximo de la misma se determina al multiplicar el número de ítems de cada encuesta por el valor de deficiente ($N \times 5$).

Así: Número de ítems - $10 \times 5 = 50$

El valor máximo de deficiencia del factor es 50. En relación con este valor se determina el índice de deficiencia.

Ejemplo: Si se obtiene un valor de respuestas de 35, éste se relaciona con el valor del factor 50.

$$\frac{35}{50} = 0.70\%$$

El índice de deficiencia en el factor evaluado es de 70%.

El modelo presentado está dividido en 5 factores, cada uno tiene por tanto un valor de acuerdo al número de ítems que lo conformen.

Justificación

	45
--	----

Objetivos

	40
--	----

Tipo de estudiantes

	50
--	----

Contenido

	75
--	----

Recursos

	45
--	----

La suma de los valores determinan el valor máximo del instrumento que en este caso es de 225. Por tanto corresponde el 100% de deficiencia.

El valor de respuestas obtenidas se relaciona con el valor total y se obtiene así el dato de la deficiencia total del aspecto evaluado.

Ejemplo: Valor Respuestas

105	225
-----	-----

= 0.46%

Esta información facilita visualizar en dónde estén las fallas respecto a lo planeado y determina a su vez qué se debe corregir para rebajar el porcentaje obtenido.

Es importante recalcar que el modelo permite precisar cuál es el índice de deficiencia total, cuál parte de las evaluados presenta mayores fallas, y en qué sentido se debe mejorar.

EVALUACION DEL PLAN DE ESTUDIOS

45

A. JUSTIFICACION

	Exc.	MB	B	R	D	Obs.
1. Está claramente delimitada la problemática que fundamenta el plan.						
2. Es correcta la selección de la muestra en la cual se fundamenta la investigación.						
3. La posibilidad de mercado ocupacional de los egresados se tiene en cuenta.						
4. Estón delimitadas en términos concretos las razones que justifiquen el plan.						
5. Se ha delimitado claramente el tipo de estudiantes a los cuales se enfoca.						
6. Define claramente el producto a obtener.						
7. Grado de interés que se supone generará en los destinatarios se tiene en cuenta.						
8. La factibilidad de cumplimiento por parte de la Universidad se ha estudiado.						
9. La factibilidad de cumplimiento del plan por parte de los alumnos destinatarios está clara.						
10. Observaciones _____						

40

B. OBJETIVOS DEL PLAN DE ESTUDIO

- | Exc. | MB | B | R | D | Obs. |
|--|----|---|---|---|------|
| 1. Responder los objetivos formulados a la problemática social-económica detectada. | | | | | |
| 2. La función de la Universidad como transmisora de cultura se tiene en cuenta en la formulación de los objetivos. | | | | | |
| 3. Existe correlación entre los objetivos del plan y los generales de la Universidad de Pamplona. | | | | | |
| 4. Permiten ubicarse en un enfoque de tipo filosófico y sociológico. | | | | | |
| 5. Se identifica claramente en ellos el producto a lograr. | | | | | |
| 6. Su estructura es correcta. | | | | | |
| 7. Son realizables por parte de la Universidad. | | | | | |
| 8. Existe adecuación entre lo que propone los objetivos y la situación real de la Universidad de Pamplona. | | | | | |
| 9. Observaciones _____ | | | | | |

C. DEFINICION DEL TIPO DE ESTUDIANTES

50

	Exc.	MB	B	R	D	Obs.
1. Se han definido claramente las condiciones de ingreso.						
2. Se han precisado las condiciones socio-económicas de los estudiantes.						
3. Se ha previsto la capacidad de desempeño de cada alumno en relación con el plan.						
4. Se tienen en cuenta algunas políticas de ingreso respecto a estudiantes.						
5. Están bien definidas las condiciones humanas requeridas por los estudiantes.						
6. El profesograma que representa las cualidades que exige el plan está adecuado.						
7. Se definen las áreas de tipo técnico en las cuales saldrá preparado el futuro profesional.						
8. Se ha definido concretamente lo que debe saber.						
9. Se ha definido correctamente lo que debe saber hacer.						
10. Se ha precisado las actividades positivas que se tienen que desarrollar en el estudiante.						

Observaciones _____

D. EVALUACION RESPECTO A CONTENIDO DEL PLAN DE ESTUDIOS

75

	Exc.	MB	B	R	D	Obs.
1. Se han definido claramente los conocimientos requeridos para el plan.	1	2	3	4	5	
2. Se han clasificado de acuerdo a un criterio de organización.						
3. Son realmente un medio de lograr los objetivos.						
4. Se han seleccionado de acuerdo a resultados de investigación.						
5. El perfil profesional está bien estructurado.						
6. Se han distribuido adecuadamente los porcentajes de la parte teórica y de la parte práctica.						
7. Se han especificado las áreas que conforman el plan.						
8. Se han identificado las asignaturas de cada área (nombre y código)						
9. Es adecuada la distribución de créditos.						
10. Corresponde el valor crédito de cada materia al horario semestre de la misma.						

D. EVALUACION RESPECTO A CONTENIDO DEL PLAN DE ESTUDIOS (Cont.)

75

	Exc.	MB	B	R	D	Obs.
11. Están claros y bien definidos los pre-requisitos.	1	2	3	4	5	
12. Están claros y bien definidas las simultaneidades.						
13. Están bien elaborados los programas mínimos de cada asignatura.						
14. Está bien definido el balance y proporción de las asignaturas.						
15. Se distingue claramente las materias de línea de carrera, de las de cultura general y formación docente.						

Observaciones _____

E. RECURSOS DEL PLAN DE ESTUDIOS

45

	Exc.	MB	B	R	D	Obs.
1. Se ha precisado el tipo de aulas necesarias para el funcionamiento del plan.						
2. Se ha especificado el tipo de laboratorios necesarios.						
3. Se ha hecho un estudio de la dotación en equipo que requiere.						
4. Se han estudiado sus costos.						
5. Se han definido claramente las calidades del personal docente.						
6. Se ha hecho un estudio total del costo del programa.						
7. El financiamiento del programa está definido.						
8. Están definidas las acciones y responsabilidades para conseguir la financiación.						
9. Están definidas las acciones y responsabilidades para la implementación del plan.						

Observaciones _____

02476

BIBLIOGRAFIA

1. AMATO CASTRO, Laura de. Centros de Interés renovado método Decraly. Buenos Aires. Editorial Kapeluz-1971.
2. ARBOLEDA TORO, Jairo. Ubicación de la educación a distancia en el plan de desarrollo del lector educativo y fundamentación teórica del proyecto de universidades desescolarizada. Vol. 1- Medellín-1976.
3. ASOCIACION COLOMBIANA DE UNIVERSIDADES. Planeación universitaria. Bogotá-1975.
4. BALABANIAN, Norman. Enseñanza Programada en la Educación Activa. México. Editorial Pax. 1974.
5. BETANCUR A., Horacio y otro. La evaluación del currículum. Mimeógrafo. 1971- Universidad de Antioquia.
6. BRIGGS, Leslie. Manual para el diseño de la instrucción. México. Editorial Guadalupe-1973.
7. BRIGGS, Leslie. Los medios de instrucción, un método para el desarrollo de los múltiples para el planeamiento. México. Editorial Uteha-1963. /
8. BLOCK, Alberto. Innovación educativa: El sistema integral de enseñanza - aprendizaje. México- Editorial Trillas-1974.
9. BLOOM, Benjamín y otros. Evaluación del aprendizaje. México-Editorial Troquel-1975- Tomo I.
10. BLOOM, Benjamín y otros. Técnicas de evaluación por objetivos cognoscitivos y afectivos. Evaluación del aprendizaje. Editorial Limusa-1975. /
11. CENTRO PARA LA INVESTIGACION E INNOVACION DE LA ENSEÑANZA. Currículo y Técnicas de la Educación. Barcelona. Editorial Marymar-1975.
12. CENTRO PARA LA INVESTIGACION E INNOVACION DE LA ENSEÑANZA. Currículo y dirección de los Institutos de Enseñanza Superior. Barcelona. Editorial Marymar-1975. /

- 02476
13. COMBETA, Oscar Carlos. Planeamiento del Currículo. Buenos Aires. Editorial Lozada- 1971.
 14. CHARLES CH., Christine. Guía práctica para el currículo y la instrucción. Buenos Aires. Editorial Guadalupe- 1973.
 15. DECOTE, G. La enseñanza programada. Barcelona. Editorial Tride- 1967.
 16. DIAZ GARZON, Héctor. Técnica de la enseñanza aplicada a la reforma educativa. México. Editorial Trillas- 1967
 17. DUNN, Rita K y otro. Procedimientos prácticos para individualizar la enseñanza. Barcelona- Editorial Guadalupe- 1975. 12
 18. DOTRENS, Robert. La enseñanza individualizada. Buenos Aires. Editorial Kapeluz- 1959.
 19. ECHEGARAY DE JUAREZ, Elena. El estudio dirigido en la enseñanza media. Revista Limen 50 Julio-Septiembre-1975. 123
 20. FUETHE, Jaime. Los procesos de enseñar y aprender. Editorial Paidós. México- 1971.
 21. FIERRO, Alicia. Conferencias acerca del planeamiento del currículo. Universidad Nacional- Mimeo. 1
 22. GAGNE, Robert. Principios básicos del aprendizaje para la instrucción. Editorial Diana- México- 1975. 12345
 23. GAGNE, Robert y otro. La planificación de la enseñanza. Sus principios. México-Buenos Aires- Editorial Trillas-1974. 12
 24. GOMEZ JUNCO, Horacio. Sistema de Instrucción personalizada. SIP - Una innovación en la enseñanza personalizada. Editorial Monterrey- 1974. 123
 25. HINGUE, Francis. La enseñanza programada hacia una pedagogía cibernética. Buenos Aires. Editorial Kapeluz-1969.
 26. IBONA VELEZ, Oscar. Didáctica moderna del aprendizaje y enseñanza. Madrid. Editorial Aguilar- 1969.

02476

27. INSTITUTO COLOMBIANO DE PEDAGOGIA. ICOLPE. La evaluación institucional aplicada a la Educación. Boletín N°6 - Bogotá-Centro nacional de documentación e Información pedagógica. 1976.
28. JONY, Arthur. Sistema de unidades de trabajo escolar. Bogotá. Editorial Hispanoamericana- 1950.
29. JUANOT, Henry. El individuo y el grupo. Madrid. Editorial Aguilar- 1966.
30. KAUFMAN, Roger. Planificación de Sistemas educativos; Ideas concretas. México. Editorial Trillas- 1973. /
31. KLAUC, David. Técnicas de Individualización e Innovación de la enseñanza. México -Editorial Trillas-1972.
32. KOOK, Sidney. La educación para una nueva era. Cali- Editorial Norma- 1967.
33. KOOPMAN, Robert. Desarrollo del Currículo. Buenos Aires- Editorial Troquel- 1969.
34. LABOUCORDE, Pedro. Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior. Buenos Aires. Editorial Kapeluz-1974.
35. LEYTON SOTO, Márla. Planeamiento Educativo-un modelo pedagógico. Editorial Universitaria. 3a. Edición-1970. / 2345
36. MOGOLLON, Oscar y otros. Hacia la Escuela Nueva. T. I. II. III y IV Bogotá- 1976. /
37. NILO, Sergio. Temas de Evaluación. Revista Educación Hoy. N°17-1973. / 234
38. PURDY, Robert y otros. Currículo y Administración Escolar. Buenos Aires- Editorial Paidós-1969.
39. RUCH, Lard L. Psicología y Vida- Editorial Trillas-1974. /
40. SANCHEZ HIDALGO, Efraín. Psicología Educativa. Puerto Rico- Río Piedras- Ediciones de Puerto Rico- 1969. /

02476

130

41. SANTOS DE DAVILA, Luis. Uso de estrategias. Revista Extramuros N°6
Universidad de Puerto Rico- 1973. /

42. TABA, Hilda. Elaboración del Currículo. Teoría y Práctica. México- Centro
Centro Regional de Ayuda Técnica. (AID) -1974. / 2345