

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO

**CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE
INVESTIGACIÓN
EN EDUCACIÓN SUPERIOR**



**ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS CURRICULARES
DE LOS PROGRAMAS DE ASIGNATURA DE LA
CARRERA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UPEA**

TESIS DE GRADO PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
MAGISTER SCIENTIARUM EN EDUCACIÓN SUPERIOR

MENCION: ELABORACION Y EVALUACION DE PROYECTOS EDUCATIVOS

POSTULANTE : Lic. MARCELINO CERRUTO MAGNE

ASESOR METODOLÓGICO: Mgs. DOMINGO MAMANI COLQUE

LA PAZ - BOLIVIA

2011

AGRADECIMIENTOS

Al Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior.

Al Mg. Cs. Domingo Mamani Colque, por su valioso apoyo en el trabajo de la tesis.

Al Dr. Ryder Chuquimia y al Dr. Raúl Pereira, por sus acertadas sugerencias respecto a la revisión de la tesis.

DEDICATORIA

A mi esposa Martha,
mis hijos: Mariel, Erika y Omar

CONTENIDO

Dedicatoria.....	I
Agradecimiento.....	II
Contenido.....	III
Cuadros tablas.....	VI
Resumen.....	VII
Summary.....	VIII
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA EN LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.....	1
1. Presentación del tema.....	1
2. Justificación.....	5
2.1. Herramienta para los agentes curriculares.....	5
2.2. Enfoque al Currículo de Nivel Superior.....	5
2.3. Evaluación curricular a los programas de estudio.....	6
2.4. Contribución a la pedagogía.....	6
3. Planteamiento del problema.....	7
4. Formulación de la hipótesis.....	9
5. Variables.....	9
5.1. Variable independiente.....	9
5.2. Variable dependiente.....	9
5.3. Operacionalización de variables.....	10
6. Objetivos.....	12
6.1. General.....	12
6.2. Específicos.....	12
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO.....	13
1. Tipo de investigación.....	13
2. Diseño de investigación.....	14
3. Técnica para la recolección de datos.....	14
4. Acopio de información.....	16
5. Procedimiento.....	16
6. Muestra.....	18
7. Limitación del estudio.....	20
8. Novedad científica, aporte teórico y aporte práctico.....	22
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO, REFERENCIAL Y CONCEPTUAL.....	24
1. Marco teórico.....	24
1.1. Fundamentación de la carrera profesional.....	24
1.2. Perfil profesional.....	25
1.3. Organización y estructuración curricular.....	26
1.4. Evaluación continua del currículo.....	31

2. Marco referencial del diseño curricular de la carrera educativa.....	33
2.1. El perfil profesional.....	38
2.2. La organización y estructuración curricular.....	39
2.3. La evaluación curricular.....	42
3. Marco conceptual.....	43
3.1. El diseño curricular.....	43
3.2. Los programas de asignatura.....	45
3.2.1. Los objetivos.....	47
3.2.2. Los contenidos.....	51
3.2.3. Las actividades.....	53
3.2.4. Los métodos.....	55
3.2.5. Los medios.....	58
3.2.6. La evaluación.....	60
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS CURRICULARES DE LOS PROGRAMAS DE ASIGNATURA.....	64
1. Los objetivos.....	65
2. Los contenidos.....	80
3. Los métodos.....	84
5. La evaluación.....	88
CONCLUSIONES.....	92
RECOMENDACIONES.....	95
BIBLIOGRAFÍA.....	96

APÉNDICE 1: CUESTIONARIO A DOCENTES

CUADROS Y TABLAS

Pág.

Cuadros

1. Componentes de los objetivos generales por asignatura, 1º semestre	59
2. Componentes de los objetivos generales por asignatura, 2º semestre	60
3. Componentes de los objetivos generales por asignatura, 3º semestre	61
4. Componentes de los objetivos generales por asignatura, 4º semestre	62
5. Componentes de los objetivos generales por asignatura, 5º semestre	63
6. Componentes de los objetivos generales por asignatura, 6º semestre	64

Tablas

1. Frecuencia de verbos en la redacción de objetivos de unidad, 1º semestre	69
2. Frecuencia de verbos en la redacción de objetivos de unidad, 2º semestre	70
3. Frecuencia de verbos en la redacción de objetivos de unidad, 3º semestre	71
4. Frecuencia de verbos en la redacción de objetivos de unidad, 4º semestre	72
5. Frecuencia de verbos en la redacción de objetivos de unidad, 5º semestre	73
6. Frecuencia de verbos en la redacción de objetivos de unidad, 6º semestre	74
7. Contenidos mínimos de la asignatura didáctica I	78
8. Métodos de enseñanza según programas de asignatura	81
9. Medios y materiales didácticos según programas de asignatura	84
10. Dificultades de los programas con relación a los elementos curriculares al inicio del semestre	86
11. Elementos curriculares descritos de manera fragmentada	87
12. Eficiencia del programa significado en el avance de contenidos	88

SUMMARY

CHAPTER 1. - he/she thinks about the educational problem in the mark of the curriculum of the superior education, the study object is the curricular elements of the programs of subject of the career Sciences of the Education of the Public University of The High one. The relationship is questioned that exists among the description of the curricular elements proposed in the programs, with the to consider of the elements curricular proposals in the educational theories.

CHAPTER 2.-you explains the methodology and the design of investigation of the study for the treatment of the elements of the curriculum. Also, it is made notice the limitation of the study, as soon as one studies to the subject program and for effect to the educational one, being centered the analysis in the teaching.

CHAPTER 3. - the curricular problem is approached from the point of view of the literary revision, from the point of view of what happens with the curriculum of the educational career and from the point of view of the conception of the curricular elements that you/they express as proposal, certain theoretical of the education. Constituting this points of view in the theoretical marks, it indexes and conceptual of the curriculum.

CHAPTER 4. - the situation of the curricular elements is analyzed described in the subject programs, for this effect he/she takes into account to 36 matters of the common plan or trunk common of the educational career. Also, educational information of 36 of the career is picked up. By means of the analysis and interpretation of data is verified that fragmentation exists in the formulation of the elements of the curriculum, that is, in the contents, objectives, methods and evaluation. For the results you can conclude that an attitude exists sideways, on the part of the educational ones when they design subject programs, to the technical proposals that make the theoretical ones educational that try about the elements of the curriculum.

RESUMEN

CAPÍTULO 1.- Se plantea el problema educativo en el marco del currículo de la educación superior, el objeto de estudio son los elementos curriculares de los programas de asignatura de la carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto. Se cuestiona la relación que existe entre la descripción de los elementos curriculares propuestos en los programas, con la conceptualización de los elementos curriculares propuestas en las teorías educativas.

CAPÍTULO 2.- Se explica la metodología y el diseño de investigación del estudio para el tratamiento de los elementos del currículo. Asimismo, se hace notar la limitación del estudio, en cuanto se estudia al programa de asignatura y por efecto al docente, centrándose el análisis en la enseñanza.

CAPÍTULO 3.- Se aborda la problemática curricular desde el punto de vista de la revisión literaria, desde el punto de vista de lo que acontece con el currículo de la carrera educativa y desde el punto de vista de la concepción de los elementos curriculares, que expresan como propuesta, determinados teóricos de la educación. Constituyendo dichos puntos de vista en los marcos teórico, referencial y conceptual del currículo.

CAPÍTULO 4.- Se analiza la situación de los elementos curriculares descritos en los programas de asignatura, para dicho efecto se toma en cuenta a 36 materias del plan común o tronco común de la carrera educativa. Asimismo, se recoge información de 36 docentes de la carrera. Mediante el análisis e interpretación de datos se verifica que existe fragmentación en la formulación de los elementos del currículo, eso es, en los contenidos, objetivos, métodos y evaluación. Por los resultados se puede concluir que existe una actitud de soslayo, por parte de los docentes cuando diseñan programas de asignatura, a las propuestas técnicas que hacen los teóricos educativos que tratan acerca de los elementos del currículo.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA EN LA CARRERA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

En el presente capítulo se informa sobre la presentación del tema, la justificación del estudio, el planteamiento del problema, la formulación de la hipótesis, las variables así como los objetivos del presente estudio.

1. PRESENTACIÓN DEL TEMA

La Carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Pública y Autónoma de El Alto es una institución educativa de nivel superior que forma profesionales con especialidades en: evaluación y currículo, administración y gestión educativa, educación alternativa y psicopedagogía, asimismo, promueve la investigación científica para estudiar los hechos educativos y desarrolla programas de interacción social con organizaciones socioculturales de la ciudad y el campo.

La Carrera de Ciencias de la educación acoge en sus recintos de enseñanza principalmente a jóvenes de la ciudad de El Alto, además tiene sus sedes educativas en las localidades rurales de Achacachi, Qurpa y otros.

Inicia sus actividades con la creación misma de la Universidad Pública de El Alto, mediante ley 2115 del 5 de septiembre de 2000. En los inicios las actividades educativas obedecen a un diseño tecnócrata e incompleto elaborado por una universidad privada fuertemente relacionada con el gobierno neoliberal de ese entonces. En marzo de 2004 se realiza la primera Pre sectorial o jornada académica de la Carrera de Ciencias de Educación en donde se modifica el diseño curricular con la participación de docentes y estudiantes a través del funcionamiento de comisiones y subcomisiones. En mayo de 2006 se realiza la segunda jornada académica de la Carrera en donde se definen las áreas de especialización, notándose, como en la primera jornada, la participación de docentes y estudiantes.

Su peculiar forma de desarrollar el servicio educativo hace que la formación a nivel superior sea accesible para los jóvenes y señoritas de recursos económico restringidos, llegando a tener su influencia también en sectores de los pequeños artesanos y del comercio minorista. Actualmente la Carrera cuenta con 2760 estudiantes, constituyéndose en la carrera más grande en términos cuantitativos.

Las dos jornadas académicas realizadas por la Carrera de Educación conllevan la necesidad de conocer los resultados de los ajustes y modificaciones al currículo orientados hacia la formación de los estudiantes, tomando en cuenta a las expectativas de la sociedad así como a los requerimientos de recursos

profesionales por las organizaciones educativas que funcionan especialmente en la ciudad de El Alto.

Considerando a los dos eventos de la carrera como planes de aprendizaje diseñados para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, es que surge la preocupación de cómo se está desarrollando la formación de los estudiantes, es decir, de qué manera los elementos concurrentes del currículo se van traduciendo en estrategias de aprendizaje orientados hacia la adquisición de contenidos de las distintas asignaturas.

Con base a dicha conceptualización curricular, se puede decir que en la Carrera de Educación se conocen los planes por materia, valorándose el avance de los mismos a través de procesos de evaluación; sin embargo, se desconoce la pertinencia de los planes con relación a la manera en que los componentes del currículo son considerados por parte de los docentes.

Las planificaciones de los aprendizajes traducidos en diseños curriculares de materia caracterizados por variadas formas del uso de los elementos curriculares como ser: objetivos, competencias, contenidos, actividades, métodos, medios y criterios de evaluación, de alguna manera indican la intención que se tiene en cuanto a qué es lo que se va enseñar en las aulas, es decir expresan el ideal, el intento, expresado como propuesta de lo que se espera lograr con los currícula a través de su desarrollo. Sin embargo, surge el

cuestionamiento en torno a cómo los elementos curriculares, expresados en los planes, están siendo considerados por los operadores de los planes de aprendizaje, es decir si las descripciones de los objetivos contenidos, métodos y criterios de evaluación en los programas curriculares contienen propuestas integradoras o en su caso son propuestas fraccionadas o incompletas.

Por lo que hay la necesidad de saber si las variadas formas en que están redactados los elementos concurrentes del currículo, en los programas de aprendizaje, de alguna forma contemplan los criterios técnicos y/o metodológicos que plantean los teóricos de la educación.

Asimismo, surge el cuestionamiento de qué manera los instrumentos técnicos y normativos coadyuvan en el qué hacer de los docentes en cuanto a la adquisición de capacidades por parte de los estudiantes; es decir, de qué manera se establece la relación entre los elementos concurrentes del currículo con los planes de asignatura elaborados por los docentes.

“En realidad, cuando se realiza una evaluación curricular generalmente se conduce de manera asistemática, sin rigor metodológico y de manera fragmentaria; esto nos enfrenta a planes de estudio que se utilizan por años sin modificación alguna, o a planes que sí se modifican, pero sin un proceso científico de evaluación” (Díaz, Frida: 136).

2. JUSTIFICACIÓN

2.1. Herramienta para los agentes curriculares

Los currícula de aula en la carrera de educación están considerados como aquellas experiencias que se pueden ofrecer a los estudiantes a través de la participación de los docentes, el consejo de carrera y la dirección. El presente estudio pretende ser un instrumento auxiliar en el trabajo de los profesionales que trabajan en la carrera educativa, también de los mismos estudiantes, los padres de familia y personas interesadas en la planificación de los aprendizajes.

Por el avance de la disciplina pedagógica, el currículo tiene carácter instrumental, es decir que se lo considera como herramienta del trabajo educativo. (Franco de Machado: 23)

2.2. Enfoque al currículo de nivel superior

El presente trabajo tiene como objeto de estudio a los programas de asignatura de la carrera educativa de la UPEA, contemplando en su análisis a los elementos curriculares que corrientemente son utilizados en los procesos de planificación y desarrollo de la enseñanza y aprendizaje.

Las inferencias que se expresan tienen carácter de conjunto, integral, de totalidad a nivel de educación superior; aunque para dicho propósito se parte de particularidades a través de la observación y revisión de programas de asignatura y de trabajos de campo relacionados con la actividad de los docentes.

2.3. Evaluación curricular a los programas de estudio

En la carrera educativa, hasta el presente, no se realizó una evaluación curricular sistemática, es decir con cierto rigor metodológico, este estudio espera ser una contribución al currículo de la carrera y a las personas dedicadas a investigar los planes de aprendizaje de nivel superior.

2.4. Contribución a la pedagogía

Se podría afirmar que existen escasos trabajos de investigación relacionados con la problemática curricular a nivel de educación superior; en tal sentido, con el presente, se espera hacer una contribución a la pedagogía.

Asimismo, es importante conocer cómo los docentes interpretan y manejan los elementos curriculares y a qué criterios acuden para el uso de los mismos.

Con el presente estudio se tiene la intención de “hacer hablar” a los elementos concurrentes del currículo que se encuentran propuestos en los programas académicos de la carrera de educación, y a partir de la revisión de sus elementos advertir su tendencia hacia el enfoque integral o fraccionado de los instrumentos de planificación de la enseñanza.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Qué relación existe entre la descripción de los elementos curriculares propuesto por los docentes, en los programas de asignatura de la carrera educativa de la UPEA, con la conceptualización de los elementos curriculares propuestos por las teorías educativas?

Consecuente con el planteamiento del problema y tomando en cuenta la variedad de elaboraciones y presentaciones de los programas de asignatura, dichos programas curriculares, como cualquier plan, se inician con la formulación de objetivos, (en algunos planes de asignatura el objetivo está considerado como propósito y en otros como competencia) y, a partir de la descripción de éste importante elemento-guía se procede a plantear la selección y secuencia de contenidos, los métodos que orientarán la acción educativa, así como los criterios de evaluación de los aprendizajes.

La aplicación de los elementos curriculares se convertirá en el manejo didáctico, es decir que el desarrollo de dichos elementos se traducirá en el proceso de enseñanza aprendizaje, denominada también experiencias de aprendizaje.

Es conveniente aclarar que los elementos del currículo difieren por su grado de complejidad conforme se refieran a un diseño de aula, o a un diseño curricular de institución; es decir, si nos enmarcamos en un diseño de aula los elementos curriculares tendrán características más concretas pues su realización estará en función del desarrollo de unidades, y si es un currículo de carrera los elementos concurrentes se expresarán en forma general.

Los instrumentos curriculares pueden definirse como cualquier documento técnico que se constituye, a su vez, en un instrumento normativo que coadyuva a lograr determinados conocimientos, habilidades o actitudes en los estudiantes. Es decir son instrumentos que están orientados al desarrollo de las capacidades de las personas.

4. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

La descripción de objetivos, contenidos, métodos y evaluaciones de los programas de asignatura de la carrera educativa de la UPEA, está asociado a criterios fragmentarios o incompletos con relación a la conceptualización integral de los elementos curriculares que plantean las teorías educativas.

5. VARIABLES.

5.1. Variable independiente

Conceptuación integral de los elementos curriculares

5.2. Variable dependiente

Descripción de objetivos, contenidos, métodos y evaluaciones de los programas de asignatura asociado a criterios fragmentarios.

5.3. Operacionalización de variables

Variable	Definición	Dimensión	Indicador	Instrumento	Escala
Objetivo	Elemento del programa de estudio que para su formulación considera los siguientes componentes: -El alumno -El verbo de acción -El contenido que se va aprender -El método a aplicar -La actitud a alcanzar en el alumno.	Formulación de objetivos íntegros o completos	La redacción contiene los elementos: -Alumno -Verbo -Contenido -Método y -Sentido	Programas de asignatura	-Nominal
		Formulación de objetivos fragmentarios, o incompletos	La redacción contempla a tres o dos elementos de los componentes del objetivo	Programas de asignatura	Nominal
Contenido	Elemento del programa que contempla a contenidos relacionados con el conocimiento declarativo y procesual	Contenidos declarativos	Requiere que el estudiante conozca conceptos, hechos, características o normas relacionadas con la materia	Programas de asignatura	Nominal
		Contenidos procesuales	-Requiere que el estudiante lleve a cabo	Programas de asignatura	Nominal

			un proceso o serie de pasos en su aprendizaje		
Metodología	Elemento del programa que indica las estrategias a desarrollar en el aula como forma de lograr el interés del alumno	Tipología de métodos de enseñanza en los programas de asignatura	-Métodos pasivos o represivos -Métodos activos o positivos	Programas de asignatura	Nominal
Evaluación	Proceso en que se emite un juicio o una valoración relevante respecto al aprendizaje del alumno , previa información obtenida	Evaluación diagnóstica	Identificación de dificultades y necesidades del docente	Cuestionario	
		Evaluación de proceso	-Congruencia del programa -Viabilidad -Continuidad -Integración	Cuestionario	
		Evaluación sumarial	Identificación de dificultades y necesidades del docente	Cuestionario	

6. OBJETIVOS:

General:

Analizar la formulación de los objetivos, contenidos, metodología y evaluación curricular, descritos en los programas de asignatura de la carrera ciencias de la Educación de la UPEA, con relación a la conceptualización de las teorías educativas.

Específicos:

Acopiar los programas de signatura del plan común de la carrera educativa de la UPEA (1º A 6º semestre), para mostrar aspectos relacionados con la fundamentación, el perfil de profesional, la organización y evaluación curricular de la carrera.

Analizar la organización y estructuración de los elementos curriculares de los programas de asignatura del plan común de la carrera educativa de la UPEA, tomando en cuenta como criterio metodológico a las definiciones y concepciones de los teóricos educativos.

Esquematizar y representar el empleo de los elementos del currículo, a través de la revisión de los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación descritos en los programas de asignatura.

Relacionar los elementos curriculares de los programas de asignatura con el marco teórico curricular del presente estudio.

CAPÍTULO II

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se describe la forma cómo se realizó la investigación, se expone el tipo de investigación, el diseño de investigación para observar y analizar a los programas de estudio, la técnica de recolección de datos para verificar la hipótesis formulada, el procedimiento para la búsqueda de respuestas al problema planteado, el tipo de muestra así como la limitación del presente estudio.

1. Tipo de investigación

El tipo de estudio es descriptivo (Hernández: 60) en cuanto se busca medir, analizar y evaluar a los elementos curriculares que están insertos en los programas de estudio de la carrera educativa de la universidad de El Alto, eso es: los objetivos, contenidos, métodos y la evaluación, los cuales están insertos en los planes de enseñanza de asignatura. Es descriptivo porque en el tratamiento de cada elemento curricular se pretende estudiar, medir y analizar en forma independiente a cada uno de los componentes curriculares.

Según Van Dalen: 226, "...la investigación descriptiva no se limita a la mera recolección de datos; la meta de los investigadores competentes es la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o mas variables.

2. Diseño de investigación

El diseño de investigación es no experimental de carácter transeccional descriptivo (Hernández: 184-187) pues se observa a los instrumentos curriculares de los docentes tal y como se han dado en el segundo semestre de la gestión 2007, es decir, ya están descritos los elementos curriculares en el marco de la planificación de asignatura o aula; es mas, no se manipula deliberadamente ninguna variable, pues este diseño sirve para responder a la pregunta planteada y sirve también para analizar y responder respecto a la certeza de la hipótesis formulada.

Desde el punto de vista de la incidencia de los teóricos del currículo, con el diseño se pretende medir la calidad de la formulación de los elementos curriculares insertos en los programas de asignatura para de esa manera tener un panorama del estado en que se encuentran los objetivos, contenidos, métodos y evaluación de los currícula de aula de la carrera de ciencias de la educación de la universidad de El Alto.

3. Técnica para la recolección de datos

La observación, traducida en la revisión y análisis de los elementos curriculares, consideradas como fuentes primarias, constituirá la actividad primordial para la recogida de información y determinación de datos. Por lo que la observación constituirá la guía del estudio hacia el logro de los objetivos formulados durante la investigación.

En el proceso de la observación se realizará las siguientes tareas:

Construir el marco teórico con relación a los elementos curriculares como forma de tener un enfoque teórico y conceptual de dichos componentes curriculares.

Realizar una investigación documental sobre la información existente respecto a los elementos del currículo.

Con base a la definición operacional, acopiar los programas de estudio de la carrera educativa para expresarlos en tablas, para luego realizar el respectivo análisis de cada uno de los datos obtenidos con relación a los elementos curriculares.

Realizar entrevistas estructuradas a docentes de la carrera para ver la valoración que tienen respecto a los instrumentos de enseñanza y elementos concurrentes del currículo.

Finalmente se enfocará a los elementos curriculares de los programas de estudio bajo el criterio integral o fraccionado. Demostrando, de esa manera, la concepción que tienen los elementos curriculares desde el punto de vista de los docentes de la carrera educativa de la UPEA.

4. Acopio de información

Se recolectará documentación técnica que de alguna manera está relacionada con los planes y programas de asignatura de la Carrera.

Documentos técnicos a acopiar:

Fundamentación de la carrera profesional

Determinación del perfil profesional

Organización y estructuración curricular

Plan de estudios

Programas de asignatura

Evaluación del currículo

Los indicados documentos junto a materiales bibliográficos referentes al currículo constituirán herramientas que contribuirán a analizar los elementos curriculares de los programas de asignatura.

5. Procedimiento

Para la búsqueda de respuestas más adecuadas o cercanas al problema planteado, se analizó a los elementos del currículo que están descritos en los programas de estudio por asignatura de la carrera de educación de la UPEA.

Esta acción dio lugar a observar y analizar el tratamiento que los docentes hacen de los elementos curriculares especificados en los programas de asignatura, que en otras palabras no es más que la revisión de la metodología del diseño curricular de aula de la carrera educativa contemplando para dicho efecto a los elementos del currículo que están expresados en los objetivos, contenidos, métodos y evaluación.

6. Muestra

La muestra es de carácter no probabilística, pues, se trabajó con un grupo previamente elegido por el investigador. Siendo la muestra una parte significativa de la población que se tomó para realizar el estudio, a la cual se considera representativa de la población que se estudia. Esta apreciación se la hace desde el punto de vista del acopio de los programas de estudio de la carrera de ciencias de la educación.

En la presente investigación se empleó el muestreo de tipo no probabilístico, del cual se aplicó el muestreo intencionado o deliberado, es también el que recibe

el nombre de sesgado, puesto que “en el muestreo intencionado el investigador decide y selecciona los elementos que integrarán la muestra según sus objetivos y que a su juicio son representativos, lo que exige al investigador un conocimiento previo de la población que se investiga...”. (Chuquimia, 2001:133)

Por lo anterior, la muestra para la investigación consistió en recolectar 36 programas de asignatura del plan común del currículo de la carrera educativa correspondiente al segundo semestre de 2007, lo cual en términos de muestra poblacional equivale 36 docentes; es decir, se ha tenido el cuidado de revisar 36 programas pertenecientes a distintos docentes. Para dicho efecto se ha tenido que anotar el nombre del docente y la materia que dicta para evitar la repetición de nombres y de esa forma darle el carácter de muestra intencionada.

Esquema de la muestra de la población docente con base a asignaturas del plan curricular común

Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6
Asignatura					

36 programas de asignatura del 2º semestre del 2007 de la carrera Ciencias de la Educación

7. Limitación del estudio

La investigación tiene como objeto de estudio a los programas de asignatura y su análisis se centra en los elementos principales que lo componen como ser: los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación curricular. En tal sentido, la evaluación se centra en la propuesta sistemática de enseñanza de parte del docente. Por lo que se estudiará al docente en el rol de planificador de la enseñanza, concretamente en cuanto al manejo técnico que hace de los componentes en el diseño curricular de la materia, es decir, la manera de cómo formula los objetivos, a los tipos de contenidos que prioriza en la selección de unidades y temas de trabajo a desarrollar, los métodos por los cuales más se inclina el docente, así como a los criterios que acude para evaluar al diseño curricular de aula.

Por consiguiente, con la presente investigación no se pretende indicar el rendimiento de los universitarios, pues se tiene en cuenta que los resultados obtenidos del análisis curricular de los componentes de los programas, estos se constituirán en un instrumento evaluativo de carácter correlacional con la evaluación curricular de los aprendizajes, los cuales tienen que ver exclusivamente con el rendimiento de los estudiantes de la carrera.

Por lo que es importante destacar que en la evaluación de los programas de asignatura además de tomar en cuenta los criterios de adecuación científica como son la validez, confiabilidad y objetividad de los datos que se expresan a través de la revisión cuidadosa de los elementos concurrentes de los programas, se toma también en cuenta los criterios de utilidad práctica como son la importancia, relevancia, viabilidad e integración de la formulación de objetivos, contenidos, métodos y evaluación de los programas de asignatura de la carrera educativa de la UPEA.

Consecuente con esta delimitación en el proceso de evaluación educativa se ha tomado en cuenta, con algunas variaciones, las cuatro operaciones interrelacionadas que corresponden al esquema de Ralph Tyler citado por Díaz Barriga: 138, las cuales se describen a continuación:

1. La definición y delimitación precisa del aspecto educativo que se quiera evaluar /.../. Como en el presente caso que es el estudio de los programas de asignatura de la carrera educativa.

2. La definición operacional del aspecto educativo en cuestión, /.../. Como ser: los objetivos, contenidos, metodología y evaluación curricular de los programas.

3. La selección y elaboración de instrumentos y procedimientos de evaluación más adecuados/.../. Como ser el uso de cuadros y tablas en este trabajo.

4. La revisión continua de acuerdo con la información obtenida a partir de la aplicación de los instrumentos y procedimientos diseñados, /.../.

8. Novedad científica

Mediante el análisis y la interpretación de datos obtenidos de 36 programas de asignatura, en el marco de la metodología del diseño curricular de aula, se confirma que existe fragmentación en la formulación de los elementos curriculares, es decir en los objetivos, contenidos, métodos y evaluación. Por lo que, dicho accionar de describir de modo parcial a los elementos del currículo llega a ser una característica en los docentes de la carrera Ciencias de la Educación de la UPEA.

Aporte teórico

Con base a la revisión de 36 programas de asignatura, así como la revisión de la literatura relacionada con la temática del currículo de la educación superior, se rediseñó al currículo de la carrera de Ciencias de la Educación considerando para dicho propósito la fundamentación de la carrera, el perfil profesional, la organización y estructuración curricular del plan común, así como la evaluación.

Aporte práctico

Para la formulación de los elementos curriculares se propone describir integralmente los objetivos, contenidos, métodos y evaluación, considerando para dicho efecto a la estructura y/o componente que tiene cada elemento curricular, es decir, en cuanto a los objetivos considerar a los elementos: estudiante, verbo, contenido, método y valor o actitud a crear en el alumno. En cuanto a los contenidos mantener un hilo conductor en el diseño de la programación de unidades didácticas, así como evitar repetir contenidos de

acuerdo al área a que pertenecen. Con relación a los métodos, evitar en lo posible centrarse en determinados métodos, como ser los trabajos grupales; y, en cuanto a la evaluación prioritariamente hacer un seguimiento y monitoreo de los objetivos y contenidos.

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO, MARCO REFERENCIAL Y MARCO CONCEPTUAL DEL DISEÑO CURRICULAR

Con el presente marco teórico y conceptual se informa sobre la revisión de la literatura con relación a la metodología del diseño curricular para la educación superior. De similar forma, a manera de marco referencial, se explica la situación del diseño curricular de la carrera educativa de la UPEA.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. FUNDAMENTACIÓN DEL LA CARRERA PROFESIONAL

“La fundamentación de la carrera profesional está integrada por una serie de investigaciones previas, consideradas evaluaciones que sustentan y apoyan el por qué de la creación de una carrera/.../” (Díaz Barriga: 59)

“Estas investigaciones de evaluación pueden ser útiles tanto para planear una profesión nueva, como para actualizar la fundamentación de una carrera profesional, ampliarla en caso de que esté incompleta e, incluso, para crear otra” (Díaz-Barriga:60)

Tomando en cuenta a dichas conceptualizaciones, a continuación se describen las etapas que contemplan la fundamentación de una carrera profesional con base a la metodología del currículo del nivel superior que plantea Díaz Barriga: 60 – 67.

- Investigación de las necesidades que abordará el profesional.
- Justificación de la formación del profesional desde el punto de vista de una necesidad requerida por la sociedad.
- Investigación del mercado ocupacional.
- Investigación de las instituciones nacionales que ofrecen carreras afines
- Análisis de los principios universitarios pertinentes.
- Análisis de la población estudiantil

1.2. PERFIL PROFESIONAL

Existen diversas concepciones acerca del perfil profesional. “Para Arnaz...es una descripción de las características que se requieren del profesional para abarcar y solucionar las necesidades sociales. Díaz Barriga: 87... opina que el perfil profesional lo componen tanto conocimientos y habilidades como actitudes”. Bajo esta misma concepción Arnaz (en Díaz Barriga: 91) propone las siguientes características que debe contener el perfil del egresado:

1. La especificación de las áreas generales de conocimiento en las cuales deberá adquirir dominio el profesional.

2. La descripción de las tareas, actividades, acciones, etc., que deberá realizar en dichas áreas.

3. La delimitación de valores y actitudes adquiridas necesarias para su buen desempeño como profesional.

4. El listado de las destrezas que tiene que desarrollar.

Con base a la revisión del plan de estudios de la carrera se puede ver que las áreas generales del conocimiento y de especialidad que el profesional de educación debe dominar son:

Áreas comunes:

1. Pedagogía
2. Psicología
3. Sociología
4. Filosofía
5. Currículo

Especialidades:

1. Currículo y evaluación
2. Psicopedagogía
3. Administración y gestión educativa
4. Educación alternativa y popular

1.3. ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN CURRICULAR

La organización curricular está relacionada con la elaboración de un plan curricular y los programas de estudio que son parte de dicho plan.

“El *plan curricular* comprende el total de experiencias de enseñanza-aprendizaje que deben ser cursadas durante una carrera, e involucra la especificación del conjunto de contenidos seleccionados para lograr ciertos objetivos...” (Díaz Barriga: 112)

“Los contenidos curriculares se refieren a la especificación de lo que se va a enseñar, mientras que la *organización* se relaciona con la agrupación y el ordenamiento de dichos contenidos para conformar unidades coherentes que se convertirán en asignaturas o en módulos, según el plan curricular adoptado.

La *estructuración* consiste en la selección de determinados cursos para establecer la secuencia en que éstos serán impartidos, tanto en cada ciclo escolar como en el transcurso de toda una carrera”. (Díaz Barriga: 112)

La organización y estructuración curricular, según Díaz Barriga: 115, está determinada por la organización curricular de áreas, tópicos y contenidos, los cuales darán lugar a la elaboración de un determinado plan curricular, así como la elaboración de los programas de estudio de cada curso.

Tomando en cuenta dichas consideraciones conceptuales como criterios normativos, la organización y estructuración curricular de la carrera educativa de la UPEA se describe en el siguiente esquema:

ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN DE LA CARRERA EDUCATIVA

Perfil profesional de la carrera Ciencias de la Educación-UPEA

Ser capaz de realizar tareas de:

- Análisis
- Investigación
- Planificación y
- Evaluación

Contenidos curriculares de la Carrera

Área Común:

SOCIAL	PSICOLOGÍA	FILOSOFÍA	EDUCATIVA	METODOLOGÍA
Sociología Cultura andina Historia cultura Antropología y Educación Naciones ori- ginarias	Fundamento psi- cológico Psicología evo- lutiva Psicología edu- cativa	Filosofía de la educación	Ciencia de la educación Pedagogía Evaluación edu- cativa	Investigación Estadística Currículo Didáctica

Contenidos curriculares por materia según área

Área social	Contenido curricular
-------------	----------------------

SOCIOLOGÍA	Introducción a la sociología, corrientes o teorías sociológicas, génesis del Estado, análisis social
CULTURA ANDINA	Introducción y concepto, diferentes definiciones, cultura e identidad, origen del hombre andino, evolución del hombre andino, cosmovisión andina
HISTORIA Y CULTURA	Panorama social boliviano, período incaico, la república periodos: 1825-1889; 1899-1925; 1952-1994, análisis de la historia de la educación.
ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN	Carácter epistemológico de la antropología, Paradigmas antropológicos, cultura y movilidad social, sistema de valores y patrones culturales, cosmovisión andina-amazónica, el contexto de la cultura, antropología y educación
NACIONES ORIGINARIAS	Consideraciones sobre categorías esenciales, historia de la educación de las naciones originarias, modelo educativo de las naciones originarias

Área psicología	Contenido curricular
Fundamentos psicológicos de educac.	Introducción, corrientes psicológicas, teorías psicológicas básicas, aplicación de la psicología
Fundamentos biológicos de educación	Introducción a la biología, los seres vivos, condiciones con otras ciencias, microbiología, Desarrollo biológico del niño, enfermedades infecto-contagiosas, biotipología, condiciones biológicas del niño, características somáticas
Psicología evolutiva	Introducción, etapa prenatal, primera infancia, niñez temprana, niñez intermedia, adolescencia, adultez joven, adultez media, adultez tardía
Psicología educativa	Objeto y estudio de la psicología educativa, teorías del aprendizaje, constructivismo, procesos psicológicos del aprendizaje, estrategias de aprendizaje, epistemología y psicología
Psicología del desarrollo humano	

Área filosofía	Contenido curricular
Filosofía de la educación	Conocimientos prefilosóficos, origen e historia de la filosofía, objeto de estudio de la filosofía, filosofía y

	educación, corrientes filosóficas
--	-----------------------------------

Área educativa	Contenido curricular
Ciencias de la educación	Concepciones básicas, educación y pedagogía, escuelas pedagógicas, corrientes educativas, paradigmas educativos, evolución de las ciencias de la educación, teorías educativas
Pedagogía	Introducción a la pedagogía general, objeto, métodos de la educación, metodología del proceso educativo, modelos pedagógicos, experiencias educativas latinoamericanas, sistemas educativos
Evaluación educativa	Introducción y fundamentos de la evaluación educativa, campos de la evaluación, procedimientos e instrumentos de evaluación, evaluación del aprendizaje, calidad de la educación, cómo procesar los resultados.

Área metodología	Contenido curricular
Investigación	Origen del conocimiento, investigación en ciencias sociales, epistemología de la investigación científica, las ciencias en la investigación, clasificación de las ciencias, clasificación de los trabajos investigativos y surgimiento de la tesis, metodología de la investigación, etapas del proceso de la investigación, elaboración del marco teórico, tipos de investigación, hipótesis y variables, diseño de la investigación, las investigaciones cualitativas, la población objeto, presentación del perfil o proyecto de investigación
Estadística	Introducción a la estadística, distribución de frecuencias, medidas de tendencia central, de dispersión, de forma, distribución bidimensional, regresión y correlación, introducción a las probabilidades, muestreo aleatorio, estimación de parámetros, prueba de hipótesis y demografía
Currículo	Desarrollo del currículo, concepciones y conceptualizaciones, fundamentos, ejes transversales, evaluación, currículo desde la Reforma,

	paradigmas educativos, principales teorías del aprendizaje, legislación educativa, elaboración del currículo, metodología del planeamiento curricular, los componentes del currículo, modelos del currículo, la programación.
Didáctica	Educación, pedagogía y didáctica, aprendizaje y enseñanza, modelos y paradigmas didácticos, intencionalidad de la didáctica, metodología del PEA, contenidos, materiales, evaluación.

Áreas

Currículo y evaluación

Psicopedagogía

Administración y gestión educativa

Educación alternativa y popular

1.4. EVALUACIÓN CONTINUA DEL CURRÍCULO

Hoy, cuando estamos tratando la temática curricular del nivel superior, la evaluación curricular está llegando a adquirir su propia independencia dentro de las ciencias de la educación, demostrando cada vez en forma más notoria su propio objeto de estudio, así como determinadas estrategias y técnicas que tienen relación con la mediación de conocimientos, habilidades y valores. En el plan de estudios de la carrera educativa de la UPEA, por ejemplo, la asignatura de evaluación contempla cuatro semestres, las cuales se expresan en las materias de evaluación educativa I y II, evaluación del currículo y evaluación institucional.

Por la experiencia adquirida a través del desarrollo curricular, expresado en el proceso de enseñanza aprendizaje, se puede afirmar que una evaluación requiere el acopio de información acerca del desenvolvimiento del estudiante, dichas informaciones constituirán elementos de valoración que contribuirán a formular juicios de valor con relación al aprendizaje de los estudiantes. La determinación del juicio de valor, contribuirá a la vez, a entrar en la toma de decisiones para hacer enmiendas y correcciones al diseño curricular y a las experiencias de aprendizaje.

Por lo que “la evaluación se realizará para valorar el grado de éxito con respecto al modelo o las metas propuestas, y deberá aplicarse en cada una de las etapas del proceso,…” (Díaz-Barriga:136).

Es mas, “la evaluación curricular es importante porque en la actualidad constantemente ocurren cambios y hay nuevos hallazgos científicos, deben juzgarse continuamente los resultados obtenidos pues sólo así se llega al perfeccionamiento o al reemplazo racional y fundamentado de lo que se tiene establecido (Quesada: 1979).

En cuanto a los programas de asignatura, instrumentos que semestral o anualmente se presentan en las instituciones educativas, dichas herramientas se caracterizan porque son las mismas con relación al avance de los años, esto

es, se continúa utilizando el mismo plan sin modificación alguna desde hace años atrás; lo que da a entender que la evaluación curricular hasta el presente no cuenta con sistemas de evaluación capaz de enmendar errores y fortalecer aciertos, es decir, que los objetivos, contenidos, métodos, medios y resultados de los procesos educativos no se evalúan en forma integral sino en forma parcelada.

2. MARCO REFERENCIAL DEL DISEÑO CURRICULAR DE LA CARRERA EDUCATIVA DE LA UPEA

El currículo de la carrera educativa representa la opción sobre la forma de abordar la educación de los universitarios. Sin embargo, el hecho de enfrentar la formación profesional de los estudiantes obedece a la forma de cómo se ha planteado el problema en la carrera educativa, o en su caso a qué necesidad educativa se trató de responder con el diseño curricular de la carrera.

Cuando se elabora y organiza un currículo, en este caso de nivel superior, los currícula a nivel de carrera y los currícula a nivel de aula son fuertemente influenciados por determinadas perspectivas, corrientes, paradigmas o teorías educativas. Estas perspectivas teóricas o corrientes educativas conllevan un conjunto de ideas y conceptos coherentes acerca de cómo es y debe ser entendida la educación y cómo debe ser comprendido su componente principal que es el currículo. Las respuestas que se tengan con relación a los elementos

del currículo constituirán la perspectiva que tiene un plan curricular, es decir, ¿qué objetivos expresados en capacidades deben ser adquiridos por los estudiantes?, ¿qué contenidos deben ser seleccionados y cómo debe organizarse el contenido de la enseñanza?, ¿cómo se produce el conocimiento en el estudiante y cómo debe facilitarse el aprendizaje?, ¿cómo deben evaluarse los aprendizajes?, ¿cuál es y como debe ser la relación entre la carrera educativa y la sociedad en general?

De hecho las respuestas a estas preguntas darán lugar a configurar una determinada perspectiva teórica de carácter formativo que influirá en la organización y estructuración del currículo; es más, “una perspectiva teórica funciona como una metáfora para pensar y para hablar sobre la mente, la enseñanza y el currículo” Posner (citado por Álvarez de Zayas, 2002:69). Por lo que la perspectiva que se tenga entorno a la educación contribuirá a determinar el enfoque curricular y el tipo de enseñanza a desarrollar.

En la carrera educativa de UPEA, el currículo se encuentra en el marco de la perspectiva de la estructura de las disciplinas: la conductista y la cognitiva.

El currículo centrado en las disciplinas (Cfr. Posner: 56-61) está orientado a mejorar el currículo de las asignaturas mediante el análisis de los elementos que los componen y el desarrollo de sus contenidos a través de los respectivos cursos. Por lo que en la teoría de la estructura de las disciplinas se

entiende primero que la materia de estudio es dinámica, es algo que va transformándose de modo permanente en función del avance de la ciencia, por lo que ninguna asignatura en su estructuración y organización es estática o algo determinado. Segundo, que cada disciplina tiene su propia forma de hacer investigación, por lo que no hay un solo método de investigación científica sino muchos. Tercero, que el objetivo de la enseñanza debe estar orientado a formar estudiantes investigadores como forma de contribuir al avance de la ciencia y al desarrollo de la sociedad.

Desde el punto de vista metafórico, se concibe a los estudiantes como investigadores de las materias establecidas en el plan de estudios, se les induce a tener el comportamiento de los expertos en investigación, valorando las conductas de observación, análisis e interpretación de los hechos que son objeto de estudio.

Cabe hacer notar que en la carrera educativa el enfoque de la teoría disciplinar se manifiesta antes del inicio de la gestión curricular semestral, aprovechando los docentes ese reducido espacio de tiempo a la mejora de sus programas de estudio. Al presentar cada semestre y/o en algunos casos cada gestión, por parte de los docentes, los programas de asignatura a una comisión evaluadora, de alguna u otra forma se está entrando en un currículo disciplinar, es decir, que la presentación de los currículos de aula cada determinado tiempo, conlleva el criterio de relación con la experiencia anterior del curso en que ha tenido el docente, dando a entender que se produce una reforma curricular cada

semestre o cada gestión en determinadas materias. Ahora, verificar si se dan o no estas individuales reformas curriculares en tiempos semestralizados no es objeto de estudio del presente trabajo, sino que se quiere decir que es una de las características del currículo de la carrera de ciencias de la educación.

En cuanto a la perspectiva conductista (Posner, :61-64) ésta se caracteriza por el énfasis que da al objetivo a lograr, considerando que los objetivos expresan la capacidad a conseguir en términos medibles y observables las conductas a ser aprendidas por los estudiantes. Esto en contraposición al enfoque disciplinar que se fundamenta en los contenidos que se desean enseñar o a las experiencias de aprendizaje que se desea suscitar en los estudiantes.

La enseñanza programada basada en la secuencia de contenidos, el aprendizaje memorístico, el dominio gradual de determinados objetivos, el entrenamiento del estudiante, así como los comportamientos observables constituyen requisito principal de esta perspectiva.

En la carrera educativa de la UPEA el enfoque señalado continúa en vigencia a través del desarrollo de contenidos, la metodología y las evaluaciones que aplican los docentes.

Desde el punto de vista metafórico, los currícula conductistas se conciben como modeladores del comportamiento del estudiante, consideran a la formulación de

objetivos como la destinación específica a la cual deben llegar los estudiantes, por lo que la determinación de un objetivo implicará el uso de la tecnología educativa para que los estudiantes dominen la capacidad especificada en el objetivo.

Asimismo, la corriente cognitiva ha tenido un fuerte impacto en la mayoría las instituciones educativas. Como no podía ser de otra manera, en la carrera de ciencias de la educación la perspectiva cognitiva ha influenciado en los docentes para que sus programas de estudio de alguna manera se basen en la forma de pensar propia de los estudiantes, acudiendo a la indagación de los aprendizajes previos y el diagnóstico de determinadas necesidades básicas de aprendizaje para de esa manera los estudiantes construyan sus propios conocimientos.

Al presente, en el marco de la gestión curricular, los programas de asignatura para expresar las capacidades a lograr en los estudiantes describen objetivos y competencias, entendidas como conocimientos, habilidades y/o valores que debe asimilar el alumno en su estructura mental. Por lo que dicha teoría en los procesos de planificación curricular centra su atención en el estudiante considerado como sujeto pensante.

2.1. EL PERFIL PROFESIONAL

El tipo de plan curricular que ha adoptado la carrera de educación es el plan mixto que consiste en un plan por áreas comunes o tronco común, que comprende seis semestres y un plan por especialidades o conocimientos laborales que comprende cuatro semestres. La característica del plan curricular por especialidad es que permite al universitario especializarse en un campo más particular dentro la carrera educativa.

Los elementos que componen el perfil profesional de la carrera de educación de alguna forma están caracterizados por las áreas comunes y de especialidad. Es decir, para lograr la preparación académica, el universitario que cursa la carrera tiene que adquirir conocimientos y habilidades conforme a las áreas comunes de: pedagogía, psicología, sociología, filosofía y currículo; y de acuerdo a las especialidades o conocimientos laborales en: currículo y evaluación, psicopedagogía, Administración y gestión educativa, educación a distancia así como educación alternativa y popular.

En cuanto al conocimiento y desempeño laboral, es decir en cuanto a las habilidades a adquirir a través del curso por especialidad, el profesional tendrá que estar con la capacidad de realizar tareas de análisis, investigación, planificación y evaluación, constituyendo estos desempeños en rasgos básicos deseables en los futuros profesionales de la carrera educativa.

Por lo que el perfil profesional de la carrera de educación está orientado a alcanzar determinados conocimientos, habilidades y valores que están expresados en el plan curricular mixto de la carrera.

2.2. ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN CURRICULAR

Como elemento guía para la organización y estructuración curricular de la carrera se señala el perfil profesional:

El profesional de la carrera educativa debe alcanzar determinados conocimientos, habilidades y valores según la especialización que ha optado (currículo y evaluación, psicopedagogía, administración educativa, educación a distancia y educación alternativa) realizando tareas de análisis, investigación, planificación y evaluación con relación a su particular formación.

Con base al presente perfil se presenta, en forma esquemática, la organización y estructuración del currículo de la carrera:

a) Objetivos por especialidad considerando las áreas de:

Currículo y evaluación

Psicopedagogía

Administración y gestión educativa

Educación alternativa y popular

b) Contenidos que conforman el currículo

Contenidos por áreas comunes o tronco común (6 semestres)

Contenidos por especialidad o de conocimientos laborales (4 semestres)

Los contenidos por área y especialidad se constituyen en elementos de organización para derivar de cada área las asignaturas respectivas y a partir de cada asignatura derivar los respectivos contenidos mínimos. Por último de cada contenido mínimo se vertebrará en contenidos más específicos que serán elaborados por los docentes de la carrera, los mismos que se enseñarán a los universitarios.

Este desglose y agrupamiento de contenidos constituyen los elementos teóricos y prácticos que conforman al currículo de la carrera.

c) Plan curricular mixto (esquema de organización y estructuración curricular)

Área común

Pre especialidades

d) Elementos para la elaboración de programas de asignatura semestrales

1. Información general	Contiene datos específicos respecto a la asignatura
2. Presentación de la asignatura	Hace referencia al objeto de la materia, al contenido global del curso y al beneficio que reportará en el estudiante
3. Objetivo de la asignatura	Expresa el aprendizaje último que alcanzará el alumno al finalizar el semestre
4. Contenido programático	Organizado con base a unidades didácticas, tomando en cuenta la secuencia entre unidades. A cada unidad didáctica le corresponde un objetivo específico que es congruente con el objetivo de asignatura y en función de la unidad didáctica se describe el temario respectivo.
5. Competencias profesionales a desarrollar	Describen las competencias en términos de desempeños o capacidades que tienen relación con determinadas habilidades a desarrollar. Las competencias a desarrollar deben tener relación con las capacidades cognitiva, procedimental y actitudinal.
6. Metodología y estrategias de trabajo	Señalan los métodos, y las estrategias de enseñanza, los cuales se relacionan con los contenidos y objetivos específicos.

7. Materiales didácticos	Son recursos necesarios para desarrollar el programa de asignatura, tales como textos de estudio, cuadros, medios audiovisuales y otros medios necesarios.
8. Evaluación	Describe las formas y los tipos de evaluación
Bibliografía	Se cita el material impreso que tiene relación con la asignatura.

3.3. EVALUACIÓN CURRICULAR

“El currículo no debe ser considerado como algo estático, pues está basado en necesidades cambiantes y en avances disciplinarios que son continuos. Esto implica adecuar de manera determinante el plan curricular y determinar sus logros, para ello, es necesario evaluar continuamente los aspectos internos y externos del currículo”. (Díaz, Frida: 133).

La necesidad de una evaluación continua de hecho significa realizar una evaluación sistémica, en tal sentido, se exigirá el acopio de información y datos de carácter cuantitativo y cualitativo de contenidos, métodos, y medios con relación a los logros a conseguir.

Con base a esta concepción, la generalidad de los docentes consideran que la evaluación, previo un proceso de acopio de datos, debe llegar a formular

juicios de valor, lo cual a su vez llevará a tomar decisiones en el sentido de corregir o profundizar el currículo.

Interpretando a Díaz, 1990: 135, en el caso del presente estudio, un plan de asignatura vigente, mediante la evaluación curricular, llegará a ser generador de otro nuevo plan de asignatura, el cual a su vez llegará a ser objeto de una nueva evaluación. De similar forma se podrá comparar el plan de asignatura vigente con un modelo que puede estar representado por una serie de criterios establecidos, por lo que el marco teórico de esta tesis constituirá el modelo para evaluar los programas de asignatura de la carrera de educación.

3. MARCO CONCEPTUAL

3.1. EL DISEÑO CURRICULAR

De acuerdo a la propuesta de Arnaz, citado por Frida Díaz: 36, en la metodología del diseño curricular, en su fase de elaboración del currículo, se deberá considerar las siguientes etapas:

- a) Formulación de los objetivos curriculares
- b) Elaboración del plan de estudio, por medio de la selección de contenidos
- c) Diseño del sistema de evaluación

d) Elaboración de cartas descriptivas, o lo que es lo mismo decir en nuestro ámbito, elaboración de programas de asignatura.

El presente trabajo que estudia la metodología del diseño curricular de aula de la carrera de ciencias de la educación de la UPEA, de alguna u otra manera se sustenta con la definición de Posner quién expresa que “el currículo es la manera práctica de aplicar una teoría pedagógica al aula, a la enseñanza real. El currículo es el mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza, es el plan de acción específico que desarrolla el profesor con sus alumnos en el aula, es una pauta ordenadora del proceso de enseñanza; y cada teoría, cada modelo pedagógico genera una propuesta de currículo diferente”

Asimismo, otra definición que tiene mucha relación con el presente estudio es la de Carlos Fernández Collado, quién expresa que “un currículo o currículo es el conjunto de objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que los alumnos deben alcanzar en un determinado nivel educativo. De modo general, el currículum responde a las preguntas ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar?”

En tal sentido, el diseño curricular, a partir de un diagnóstico contextual de la realidad en que se encuentra la institución, “posibilita determinar las cualidades a alcanzar por el egresado y la estructura organizacional del proceso enseñanza aprendizaje, a nivel de carreras...” (Alvares de Zayas: 12). Es decir

posibilita alcanzar los objetivos de aprendizaje, considerando a los objetivos como el elemento orientador que contribuye a realizar el proceso de estructuración de los demás elementos que forman parte del currículo y contribuye a organizar el proceso enseñanza aprendizaje.

Por lo que el currículo constituye una herramienta de trabajo del docente que dinamiza el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura así como de la carrera.

3.2. LOS PROGRAMAS DE ASIGNATURA

Los programas de asignatura constituyen instrumentos de trabajo de los docentes los cuales llegan a ser parte del plan de estudios de la carrera.

Según Álvarez de Sayas: 160 y 161, el programa de asignatura cualquiera que sea su tipo, tendrá:

- El objeto de estudio, que caracteriza con qué se trabaja;
- Los objetivos, que expresan integralmente lo que se quiere, lo que se aspira que el escolar sea capaz de dominar o formar;
- Los contenidos de cada tema, declarado del modo más general; es decir, sin entrar en detalles, ...

- El tiempo que se dedicará a cada disciplina o área, asignatura o módulo; así como, una distribución tentativa del tiempo por tema;
- Las indicaciones metodológicas, que explican sucintamente los métodos, las formas y los medios a emplear en el plano operacional del proceso;
- La evaluación final del aprendizaje de la asignatura y la evaluación parcial de cada tema;
- Los métodos y medios más significativos para el aprendizaje de los temas.

En la carrera educativa de la UPEA los programas de asignatura contemplan los siguientes elementos curriculares:

- **Los objetivos generales**, que describen los conocimientos, habilidades, destrezas o actitudes que los universitarios deben conseguir al finalizar el semestre. En este sentido los objetivos generales tienen carácter terminal, es decir que la asignatura tiene un término o fin.
- **El contenido programático**, que está expresado por las unidades didácticas más sus respectivos temas.

-**Las competencias profesionales**, las cuales expresan las capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales a lograr a través de las experiencias de aprendizaje.

- **La metodología**, que indican los métodos y estrategias del trabajo docente a desarrollar en las experiencias de aprendizaje.

- **La evaluación**, que tiene carácter de control del desarrollo curricular de la asignatura y que generalmente toma en cuenta a la evaluación inicial, formativa y sumarial.

Considerando la conceptualización que hacen los autores al instrumento programa de asignatura y considerando, desde el punto de vista académico a los elementos curriculares que contempla el programa de estudios de la carrera de educación de la UPEA, a continuación se procede a expresar de modo casi textual a cada elemento concurrente del currículo, constituyendo dichos conceptos los elementos integrales que plantean los teóricos educativos.

3.2.1. LOS OBJETIVOS

Son “un elemento del diseño que apoya y orienta al docente a hacer explícito y comunicar lo que desea enseñar, y, a los alumnos, a visualizar lo que harán para lograr el aprendizaje. Asimismo los objetivos son un referente documentado que apoya la enseñanza-aprendizaje y la evaluación del logro de dichas finalidades” (Álvarez de Sayas, 2004b: 53).

Los textos recomiendan que al redactar un objetivo se debe precisar ante todo la habilidad que debe mostrar el estudiante al término del desarrollo de una unidad o en su caso de una determinada temática. Es decir, que al indicar en la redacción la habilidad que debe conseguir el alumno se está entrando en la parte central del objetivo de aprendizaje. Por lo que se hace necesario analizar los elementos y su ordenamiento en la formulación del objetivo.

Según Posner y Rudnitski, 1995, citado por Alvarez de Sayas, el diseño del trabajo Docente: 55, para formular adecuadamente los objetivos se deben considerar los siguientes elementos clave:

El alumno, (es decir, es el sujeto que aprende y la formulación se refiere a él)

La acción por realizar, (es decir, qué hará el alumno, qué acción realizará)

El contenido, (es decir con qué contenido trabajará el alumno)

Las condiciones de realización, (es decir cómo procederá en determinadas circunstancias, situación que va relacionado con el método o procedimiento)

Con base al autor Román Pérez:: 149, en la formulación de objetivos terminales, eso es, cuando se quiere definir lo que el alumno debe alcanzar al finalizar el proceso educativo se deben tomar en cuenta a los siguientes componentes:

El alumno: es el sujeto que aprende y la formulación está centrado en él.

El verbo de acción: es decir se consigna la acción que va a realizar el alumno.

El qué (conceptos, principios y hechos): indican los contenidos básicos que va a aprender el alumno.

El cómo (procedimientos, métodos y técnicas): indican los procedimientos a desarrollar y a aprender.

El para qué (sentido: valores, actitudes, normas): muestran los valores y actitudes a crear en el alumno y por ello el sentido básico de la educación.

La definición de un objetivo con estos componentes, considerado como estructura para la formulación de objetivos, dará lugar a facilitar la redacción de objetivos de aprendizaje orientados a lograr determinados conocimientos, habilidades y actitudes en el alumno en cuanto a aprender conceptos, procedimientos o valores.

LA COMPETENCIA

Es un concepto relativamente nuevo, de manera general se conceptualiza como capacidad o aptitud, habilidad, condición o situación y sinónimo de desempeño.

Competencia es el logro y adquisición de capacidades (conceptos, procedimientos, habilidades y actitudes), que le permiten al individuo interactuar consigo mismo, con los demás y el medioambiente.

ACERCA DE LOS OBJETIVOS Y/O COMPETENCIAS

Es criterio general en los docentes, educadores e investigadores de la educación que el objetivo es lo que se desea lograr en los estudiantes a través de determinados procesos formativos; son los propósitos y aspiraciones que se pretende lograr en los alumnos. Sin embargo, con la influencia de las corrientes reformistas de los sistemas educativos, se ha llegado a plantear el cambio del elemento curricular objetivo por el de competencias y en otros casos por el de propósitos, intenciones o capacidades, quedando centrada la disyuntiva entre los objetivos y las competencias.

Con el uso de estos dos elementos y con el transcurrir del tiempo, se ve que no existe contradicción entre los dos elementos, sino que se ha producido un proceso de complementación entre ambos conceptos. Ambos buscan lograr desarrollar determinadas habilidades y valores en el sujeto que aprende. Es más, en función de su utilización y del tiempo y en el marco de los niveles de aprendizaje, en la elaboración de los diseños curriculares las competencias se contemplan en los programas por área de aprendizaje del nivel primario, sin desechar que tiene su significado de objetivo de aprendizaje. Quedando el uso de objetivos en los programas de asignatura del nivel secundario y del nivel superior.

En cuanto al presente estudio, con base a los programas de asignatura de la carrera educativa se contemplará al objetivo y a la competencia como

elementos concurrentes del programa de asignatura de la carrera educativa, y por consiguiente como objetos de análisis que están relacionados con las capacidades a conseguir en los estudiantes.

3.2.2. LOS CONTENIDOS

La organización de los contenidos en los programas de asignatura está íntimamente relacionada con los objetivos de aprendizaje, es decir al tratar de definir un objetivo, implícitamente ya se está haciendo referencia a determinado contenido que va coadyuvar a lograr un determinado aprendizaje.

Según Marzano, citado por Álvarez de Zayas (2004b: 76), en el diseño del trabajo docente, el contenido es visto como un elemento que incentiva la construcción de conocimientos y como un medio para generar aprendizajes. Por lo que las asignaturas se constituyen en recursos curriculares que permiten a los estudiantes a asimilar, reflexionar y aplicar el conocimiento, es decir, construir su propio conocimiento por parte del estudiante.

De acuerdo a las nuevas paradigmas educativos, los contenidos seleccionados deben incidir en el procesamiento de la información a partir de la vivencia propia del alumno, en donde la acción del pensar del alumno lo lleve a la comprensión y la aplicación de los contenidos, e inclusive ir hasta los niveles del análisis, la síntesis y la valoración de los conocimientos.

“El contenido fortalece el desarrollo de los procesos de aprendizaje y por medio de él los estudiantes pueden obtener la experiencia de construcción del conocimiento,...” (Álvarez de Sayas, 2002: 76)

“Parker y Rubin, en Álvarez de Sayas (2002: 76), expresan que el proceso es de hecho la más alta forma de contenido... Es en la enseñanza de los procesos donde podemos presentar mejor el aprendizaje...”

Cabe tomar en cuenta también que existen dos categorías básicas de conocimiento y por ende dos categorías de contenido que son el conocimiento declarativo y el conocimiento procesal (Álvares de Sayas, 2002: 77).

El conocimiento declarativo involucra partes de un contenido, es decir atributos, características, conceptos, hechos, principios, normas. Por ejemplo cuando pensamos en el concepto democracia reconocemos los atributos de la democracia, sus características, se reflexiona, no se va de un paso a otro.

El conocimiento procesal o conocimiento de habilidades, involucra que el alumno lleve a cabo un proceso, es decir una serie de pasos que la mente o el cuerpo desempeña, por lo que el alumno debe realizar una acción. Por ejemplo manejar un paquete estadístico para las ciencias sociales.

3.2.3. LAS ACTIVIDADES

Cuando se habla de actividades se hace referencia al momento en que los planes de asignatura se llevan a la práctica, las opciones que se han tomado con relación a los elementos curriculares: objetivos, contenidos, métodos y evaluaciones. Por lo que, poner en contacto al estudiante con los contenidos a transmitir implica una actividad tanto por parte del educador como por parte del educando, lo que se traduce en las experiencias de aprendizaje.

Cabe hacer notar que las experiencias de aprendizaje que se suscitan a través del desarrollo de determinadas actividades son solo un medio de aprendizaje y no un fin en sí misma.

En tal sentido, de acuerdo al texto de la USB, 1993: 41 las experiencias de aprendizaje han de ser:

- *Numerosas*: se debe disponer de las necesarias para que todos los estudiantes alcancen los objetivos.

- *Variadas*: La diversidad de tareas evitará el cansancio y el aburrimiento; la variedad estimulará al educando, incitándole a proseguir activo, despertando su atención y moviéndole en su afán de conseguir los objetivos. Serán, además,

variadas, en el sentido de cubrir todas las posibilidades de alcanzar la conducta deseada.

- *Congruentes* con la conducta fijada, con el propósito perseguido, es decir, han de ser válidas.

- *Adecuadas* a los intereses y capacidades de los educandos.

- *Significativas*, en tanto que aparezcan conexionadas con la realidad actual que vive el educando, cercanas a su mundo, a sus preocupaciones, a su vida.

- *Relacionar entre sí*, de tal manera que formen un conjunto equilibrado y armónico.

En resumen/.../ las actividades han de ser adaptadas:

- A los objetivos generales, específicos y operativos.

- A la psicología de los educandos, para los que se planifica.

- Al ambiente social en que vive y se desenvuelve el educando.

- A los contenidos que el educando ha de aprender e interiorizar.

“El problema de las actividades no consiste en tener más o menos imaginación y creatividad, sino en una coherencia, una selección y una organización que se corresponda con las demás opciones del proyecto”.

De acuerdo al texto de la USB, 1993: 42, se puede hablar de dos tipos o grupos de actividades:

- Unas dirigidas al sujeto que las va a realizar o ejecutar.
- Otras dirigidas a la actividad propiamente, o al modelo empleado.

3.2.4. LOS MÉTODOS

“Como parte del diseño de la asignatura se hace necesario establecer los métodos de aprendizaje y enseñanza más generales. Estos se infieren de las relaciones entre el método, con el objetivo y con los contenidos” (Álvarez de Zayas, 2004a: 160).

“...los métodos de aprendizaje son las vías para que el alumno alcance el objetivo; sin embargo, el método tiene que contener los aspectos motivacionales y afectivos del estudiante, para que el mismo sea capaz de sentir el aprendizaje y sufrir las emociones que posibilitan alcanzar dicho objetivo,... (2004a:160).

“El método de enseñanza lo constituye fundamentalmente la solución de problemas, a través de la actividad, lo cual propicia el intercambio, facilita a

enseñar a los estudiantes a escuchar los argumentos de los demás, establece la comunicación entre ellos, se pone de manifiesto el enfrentamiento mediante el diálogo, los enseña a aprender a vivir juntos” (Álvarez de Sayas, 2004a: 156).

“La transformación del objeto de trabajo del profesional mediante la aplicación de la ciencia, o sea, la solución de problemas de la sociedad inherentes al objeto de la profesión, constituye el modo fundamental de actuación del egresado y a ello debe tender el método de enseñanza y aprendizaje (Álvarez de Sayas, 2004: 198).

“En el método de enseñanza, se operacionalizan los contenidos de acuerdo con las habilidades particulares a desarrollar con los elementos de dicho contenido, pero en correspondencia con las condiciones específicas en que se desarrolla el proceso” (Álvarez de Sayas, 2004a: 199).

“Fundamentalmente los métodos de enseñanza deben ser problémicos, activos, investigativos, donde el estudiante comprenda, sugiera transformaciones y resuelva problemas que se relacionen con el objeto de la asignatura y el profesor tenga el papel de guía de la actividad del estudiante hacia los conocimientos y no los imparta como verdades acabadas” (2004:199).

En cuanto a la clasificación general de los métodos estos se dividen en activos y pasivos (o represivos), cada tipo de método a su vez agrupa a determinados

métodos específicos. Con relación al interés de este estudio, los métodos activos constituirán el marco conceptual para la evaluación curricular. En este entendido algunos de los métodos activos a tomar en cuenta, según Hidalgo Matos: 17- 72 son los siguientes:

1. Métodos estimulativos o de la motivación, estos a su vez pueden darse en dos formas de motivación a) **represiva**, que emplea el temor y la obligación y b) **positiva**, que emplea la actividad espontánea basada en el interés , de algo atractivo.
2. Método por ósmosis, que promueve experiencias educativas con la colaboración voluntaria de los alumnos.
3. Método cooperativo o de ayuda mutua
4. Método socializado
5. Método de auto-estudio
6. Método de estudio dirigido o estudio supervisado
7. Método de tareas, deberes, asignaciones o estudios en casa
8. Método Heurístico
9. Método crítico o de la crítica
10. Método de análisis o estudio de casos
11. Método inductivo, sus procedimientos son: análisis, comparación, ejemplificación, experimentación, generalización, intuición y observación
12. Método deductivo, sus procedimientos son: síntesis, demostración y aplicación.
13. Método mixto inductivo-deductivo
14. Método de discusión o debate
15. Método dialógico
16. Método de proyectos
17. Método de solución de problemas

18. Método de equipos de trabajo de Cousinet
19. Método o sistema Montessori
20. Método autoinstructivo de Mackinder
21. Método de laboratorio o plan Dalton
22. Método de descubrimiento, desarrollado por David Ausubel
23. Método de descubrimiento guiado, fundamentado por Jerome Bruner
24. Método de ambiente simulado
25. Método dialéctico
26. Método computarizado
27. Método “Delphi” o del consenso
28. Método de investigación acción
29. Método de juegos vivenciales o dinámicas
30. Método expositivo o de comunicación directa
31. Método interactivo o de interacción docente-alumno
32. Método virtual o educación virtual

3.2.5. LOS MEDIOS

“Los medios son los instrumentos que sirven de fuente de información para el aprendizaje. Cualquier método necesita de una fuente de información, sea para la enseñanza que ofrece el docente o para que el alumno se acerque al nuevo conocimiento” (Álvarez de Sayas, 2002: 89 y 90).

“El medio o fuente de información por excelencia es la palabra del profesor. En su discurso el docente informa de los conocimientos necesarios,/.../ conociendo el programa, el nivel de sus alumnos, las características del grupo y otros

detalles. Estas mismas razones son las que han llevado a un uso abusivo de la palabra oral del profesor” (2002: 90).

“El otro medio por excelencia es el libro de texto..., material concebido para seguir el programa y que dosifica el contenido para la asignatura...” (2002: 90).

Ni el libro de texto, ni la palabra del profesor pueden convertirse en únicos medios o fuentes de información puesto que reduce la actividad del aprendizaje, haciendo que el proceso sea tedioso y conforme una actitud acomodada en el estudiante, cuando de lo que se trata es que se convierta en un insaciable investigador de nueva información,(2002: 90).

“Por otra parte, el uso de otros medios depende de la posibilidad de introducir un número mayor y más variado de métodos y procedimientos” (Ibidem)

Para fines del análisis de los programas de asignatura, con base Álvarez de Sayas 2002: 90 y 91) se describen los tipos de medios de enseñanza aprendizaje:

- Gráficos: manuales, libros de consulta, revistas, obras literarias, folletos, prensa escrita, guías didácticas.

- Visuales: dibujos, fotografías, pinturas, esquemas, gráficos, tablas.

- Orales: Cassetes, discos, emisiones radiofónicas

-Audiovisuales: montajes de diapositivas, películas, videos, programas de televisión.

Los recursos didácticos son materiales de apoyo para el proceso educativo. Ellos van desde los tradicionales e insustituibles pizarrón u cuaderno del alumno hasta la computadora, pasando por el retroproyector, el proyector de diapositivas, proyector de cuerpos opacos, proyector cinematográfico, la grabadora de sonido, los equipos de laboratorios y otros. (Idem: 91).

3.2.6. LA EVALUACIÓN CURRICULAR

La evaluación considerada como el elemento dinamizador y regulador del proceso enseñanza aprendizaje, que en este caso garantiza el mejoramiento constante de los objetivos, contenidos y métodos establecidos en los planes de asignatura.

En el proceso que va desde la elaboración del plan, instrumentación y la aplicación del proyecto curricular, según Stufflebeam (Díaz: 138) es posible encontrar cuatro tipos generales de evaluación: evaluación de contexto,

evaluación de entrada o insumos, evaluación de proceso y evaluación de producto.

La evaluación de entrada en el presente estudio está relacionada con el perfil del profesional así como con la organización y estructuración del currículo de la carrera educativa de la UPEA, por lo que en este marco conceptual se contempla con cierto énfasis a la evaluación de proceso o interna y a la evaluación sumarial o externa.

Con respecto a la evaluación de proceso o interna la Díaz-Barriga: 140-148, con base a los autores como Glazman, De Ibarrola y Arredondo identifica la evaluación de proceso con la evaluación interna del currículo con la cual se busca determinar el logro académico del estudiante con respecto al programa de asignatura considerando para este propósito los criterios de congruencia, viabilidad, continuidad, integración y vigencia del plan.

Con relación a la congruencia del plan estudia el equilibrio y la proposición de los elementos curriculares: objetivos, contenidos, métodos y la propia evaluación para lo cual se trata de detectar omisiones, repeticiones y digresiones de los mismos.

Al evaluar la viabilidad (Díaz: 145), “se estudia éste en relación con los recursos existentes, por lo que se requiere:

1. elaborar un inventario de recursos de la institución y analizar su operación.
2. Cotejar los recursos con los objetivos definidos”

Al evaluar la continuidad e integración del programa (Díaz) “se pretende determinar la relación entre los objetivos de materias/.../ con el período semestral en que se imparten y, posteriormente, establecer su interrelación con todos los objetivos del plan”.

Con respecto a la evaluación de producto o externa se refiere principalmente al impacto social que puede tener el egresado. Según Díaz: 147, al hacer la evaluación externa del currículo los criterios principales a evaluar serán los siguientes:

1. Análisis de los egresados y sus funciones profesionales
2. Análisis de los egresados y de los mercados de trabajo
3. Análisis de la labor del egresado a partir de su intervención en la solución real de las necesidades sociales y de los problemas de la comunidad para los que fue diseñada la carrera

Consecuente con el sentido conceptual anterior, según Álvarez de Sayas, 2004:185 la evaluación de proceso tiene dos momentos:

La evaluación externa

La evaluación interna

La evaluación externa constata el grado de aceptación que tiene el egresado, el producto del proceso de enseñanza aprendizaje, del proceso curricular, en el medio social. La evaluación interna tiene que revelar el grado de excelencia en la ejecución del proceso curricular y de los documentos que registran el proceso planificado”

Por lo que en el capítulo referido al análisis de los elementos del currículo, de manera específica se tomará en cuenta la evaluación de proceso y producto.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS CURRICULARES DE LOS PROGRAMAS DE ASIGNATURA

En este capítulo se analiza la situación de los elementos curriculares en los programas de asignatura. Para dicho efecto se han tomado en cuenta a 36 materias del segundo semestre de la gestión 2007, tomando en cuenta al ordenamiento semestral desde el primero hasta el sexto semestre, cuyas asignaturas corresponden al área común del currículo de la carrera. Es decir, se ha tomado en cuenta a la totalidad de las materias del tronco común.

Los datos que se han obtenido con relación a cada elemento curricular, eso es de los objetivos, competencias, contenidos, métodos y evaluación, se han resumido en determinados cuadros, tablas, figuras o esquemas, los cuales a su vez, se han constituido en instrumentos de análisis curricular.

Se revisaron los objetivos de 36 programas de asignatura para fines de análisis e inferencia. Asimismo con fines de mantener el criterio de representatividad de los cuadros y tablas, se han revisado los programas de asignatura teniendo el cuidado de que cada programa represente a un docente, depurando de esta

manera a dos o mas programas elaborados por un mismo docente, analizando de esa manera a 36 planes que corresponden a 36 docentes.

1. LOS OBJETIVOS

Cuadro 1

Componentes de los objetivos generales por asignatura

Primer semestre

ASIGNATURA	VERBO	CONTENIDO	MÉTODO	SENTIDO
Investigación educativa I	Desarrollar y brindar	Los contenidos de investigación		posibilitar la formación de investigadores
Introducción a las ciencias educación I	Comprender y analizar	el campo de las ciencias de las educación	Enfoque integral en el contexto regional y nacio.	
Fundamentos biológicos de la educación	Comprender	...el estudio de la biología		conocer al ser humano
Introducción a la cultura andina I	Analizar...	Nuestro pasado histórico		
Sociología de la educación I	Comprenda	"la sociedad"		
Taller de lenguaje I	Enseñar...	Morfología y sintaxis del castellano		

Fuente: Programas de asignatura, gestión 2007, segundo semestre

Cuadro 2
Componentes de los objetivos generales por asignatura
Segundo semestre

ASIGNATURA	VERBO	CONTENIDO	MÉTODO	SENTIDO
Investigación educativa II	Desarrollar	proceso investigativo		
Introducción a las ciencias de la educación II	Analizar...	las ciencias de la educación	como ciencia, teoría y filosofía	
Fundamentos psicológicos de la educación	Instaurar	Planteamientos científicos de la psicología		
Historia de la cultura andina II	Contribuir	interpretación de la realidad		para responder a las demandas de la realidad
Sociología de la educación II	Conozcan	Sociología educativa		
Taller de lenguaje II	Valorar y comprender	Taller de lenguaje II	Exposiciones, manejo de lenguaje escrito, prácticas	

Fuente: Programas de asignatura, gestión 2007, segundo semestre

Cuadro 3
Componentes de los objetivos generales por asignatura
Tercer semestre

ASIGNATURA	VERBO	CONTENIDO	MÉTODO	SENTIDO
Investigación educativa III	Dotar	las herramientas de investigación		
Pedagogía general I	Estimular	capacidades de enseñanza aprendizaje		

Psicología evolutiva I	Identificar	características biológicas y psicológicas	Contrastando diferencias en distintos ámbitos	
Historia de la educación boliviana	Conocer y analizar	formación del hombre		
Filosofía de la educación	Conozca	Filosofía de la educación		
Estadística I	Dar a conocer	La estadística descriptiva		

Fuente: Programas de asignatura, gestión 2007, segundo semestre

Cuadro 4
Componentes de los objetivos generales por asignatura
Cuarto semestre

ASIGNATURA	VERBO	CONTENIDO	MÉTODO	SENTIDO
Investigación educativa IV	Promover, orientar y dirigir	adquisición de conocimientos		
Pedagogía general II	Establecer	bases...de la pedagogía	analizando distintas tendencias ped.	
Psicología evolutiva II	Relacional	con los procesos de enseñanza aprendizaje		
Antropología educativa I	Desarrollar	un análisis e interpretación de la realidad		
Pedagogía comparada	Fundamentar			
Estadística II	Aplicar	la estadística		

Fuente: Programas de asignatura, gestión 2007, segundo semestre

Cuadro 5
Componentes de los objetivos generales por asignatura
Quinto semestre

ASIGNATURA	VERBO	CONTENIDO	MÉTODO	SENTIDO
Evaluación educativa I	Capacitar	dentro la evaluación educativa		
Currículo I	Formar alumnos	responder a las distintas problemáticas		
Psicología educativa I	Profundizar	teorías psicológicas de la educación	desarrollando una práctica dialéctica	
Antropología de la educación II	Proporcionar	elementos socioculturales		
Didáctica general I	Desarrollen su capacidad			para comprender los conceptos
Creática I	Estimular	capacidades creativas		

Fuente: Programas de asignatura, gestión 2007, segundo semestre

Cuadro 6
Componentes de los objetivos generales por asignatura
Sexto semestre

ASIGNATURA	VERBO	CONTENIDO	MÉTODO	SENTIDO
Evaluación educativa II	Analizar y aplicar	bases teóricas de la evaluación		
Currículo II	conozcan	teorías y paradigmas de aprendizaje		
Procesos educativos de naciones originarias	Rescatar	prácticas educativas de naciones origina.		

Psicología educativa II	Lograr	comprenda y practique teorías y principios psico		
Didáctica general II	Expandir	conocimientos académicos		
Creática II	Estimular	capacidades creativas		

Fuente: Programas de asignatura, gestión 2007. Segundo semestre

Objetivos generales fragmentados o parciales

De acuerdo a los cuadros analíticos se observa que casi la totalidad de los objetivos de asignatura en su formulación se limitan a expresar al verbo de acción y al contenido a desarrollar, quedando como interrogante el por qué en la formulación de objetivos se inhiben de indicar al método que guiará el desarrollo de los contenidos y aun más, la redacción de objetivos no contempla al sentido del objetivo, eso es, las actitudes a crear en los estudiantes.

Asimismo, bajo el criterio de niveles de objetivos en el dominio cognoscitivo, la mayoría de los verbos se ubican en los niveles del conocer, enunciando a los siguientes verbos: desarrollar, brindar, enseñar, instaurar, dotar, estimular, identificar, conocer, dar a conocer, capacitar y proporcionar... Cabe hacer notar que dichos verbos apuntan a la parte informativa. No esta por demás advertir que en el dominio cognoscitivo, el conocimiento significado en la recordación está considerado como el nivel más bajo de los resultados del aprendizaje.

En segundo plano quedaría la profundización de los conocimientos que estaría relacionado con los niveles de comprensión y aplicación expresados en los verbos: relacionar, fundamentar, aplicar, profundizar, analizar.

Por los verbos que expresan los objetivos se advierte que la profundización de los conocimientos a partir del nivel de comprensión queda aún en la iniciativa individual y por consiguiente en la mayoría de los docentes, situación que de alguna manera influirá en la fragmentación de la redacción cuando se formulan los objetivos.

Para fines de dar valoración curricular a la formulación de los objetivos generales de carácter estructural se han considerado como requisitos a cuatro elementos-clave los cuales son: el verbo, el contenido, el método y el sentido o el para qué del objetivo, entendiendo implícitamente que el objetivo está centrado en el estudiante.

Considerando a dichos cuatro elementos, de acuerdo a los cuadros analíticos, se observa que los objetivos de todas las asignaturas están redactados en forma fragmentada o incompleta, notándose objetivos incompletos que tienen por componentes en su mayoría a el verbo y el contenido; existen algunas pocas formulaciones que tienen como componentes a los elementos verbo, contenido y método; y otros algunos pocos objetivos fragmentados que tienen como componentes al verbo, contenido y sentido.

Formulación de objetivos de asignatura con estructura incompleta

En la totalidad de los programas de asignatura la redacción de objetivos de asignatura no contempla a los componentes que se deben tener en cuenta para la formulación de objetivos. Es decir que los objetivos de asignatura no expresan una estructura integral en su formulación de acuerdo a sus componentes como ser: el verbo, el contenido, el método y el sentido.

La metodología para la formulación de objetivos generales toma en cuenta a determinados componentes que se deben considerar a manera de requisitos, los cuales son: el alumno, el verbo de acción, el qué o contenido, el cómo o procedimiento y el para qué o sentido, elementos que coadyuvan a indicar las capacidades y las actitudes a crear en el alumno.

Tomando en cuenta dicha metodología para la formulación de objetivos, la totalidad de los objetivos de asignatura analizados consideran los componentes que debe tener el objetivo de modo fragmentario, pues, si bien describen el verbo, no indican claramente el objetivo general, básico o de asignatura a aprender y menos el procedimiento a nivel de asignatura a seguir, y aún más, no indican la actitud a generar en el estudiante al finalizar el curso de la asignatura. Como muestra de lo advertido y a manera de ejemplo veamos las siguientes formulaciones transcritas de los programas de asignatura:

“Desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo a través de una visión de cómo se realiza o se aplica la evaluación”

(En evaluación educativa I)

“Orientar en el conocimiento y aplicación de la evaluación educativa en los diferentes ámbitos y niveles de la educación, como: formación, enseñanza y aprendizaje y elaboración de materiales educativos”

(En evaluación educativa I)

“El estudiante asimilará bases teóricas, metodológicas y prácticas para la supervisión y desarrollo del currículo”

(En Currículo I)

“Lograr que los estudiantes conozcan los procedimientos su repercusión del currículo en el ámbito educativo”

(En currículo I)

“...introducir conceptual y analíticamente en un conjunto de conocimientos iniciales, referidos al campo del estudio de la psicología aplicada a la educación...”

(En psicología educativa)

“Dotar al estudiante,..., de una metodología adecuada de acuerdo a las demandas científicas y sociales del contexto. ...”

(En didáctica general I)

“Expandir los conocimientos académicos hacia la comunidad social”

(En didáctica general II)

“Cristalizar y fortalecer procesos cognitivos de vertenes(SIC) e innovadores, que desarrollen el potencial de un pensamiento lateral”

(En procesos educativos de naciones originarias)

Etcétera.

Aunque se formulan objetivos de asignatura que en muchos casos tienden a la abstracción, algunas formulaciones además de ser confusas, dejan de ser formalmente válidas.

Es así que, si vamos a la parte técnica de la redacción, se verá que los objetivos transcritos de ninguna manera satisfacen los criterios metodológicos expresados por los teóricos Posner y Díaz., quedando como resultado la formulación de objetivos fragmentarios o incompletos en los planes curriculares

Por lo que, la necesidad de tener una metodología para la formulación de objetivos se hace patente en los programas de asignatura de la carrera de educación.

Objetivos de unidad en el nivel del conocer y comprender

Para sustentar esta apreciación se procede a presentar, con base a los niveles de objetivos en el dominio cognoscitivo de B. Bloom, las siguientes tablas:

Tabla 1
Frecuencia de verbos en la redacción de objetivos de unidad
(Primer semestre)

Asignatura	Verbo	Frecuencia	Nivel de los objetivos en el dominio cognoscitivo
Investigación educativa	Conocer	4	Conocer Comprender
	Explicar	4	
Introducción a las ciencias de la educación	Analizar	3	Analizar
Fundamentos biológicos de la educación	Conocer	6	Conocer Comprender
	Explicar	1	
Introducción a la cultura andina	Conocer	4	Conocer Aplicar
	Lograr	2	
Sociología de la educación	Lograr	3	Aplicar Aplicar
	Desarrollar	1	
Taller de lenguaje I	Conocer	4	Conocer Aplicar
	Combinar	2	

Tabla 2
Frecuencia de verbos en la redacción de objetivos de unidad
(Segundo Semestre)

Asignatura	Verbo	Frecuencia	Nivel de los objetivos en el dominio cognoscitivo
Investigación educativa II	Conocer	2	Conocer Comprender
	Explicar	2	
Introducción a las ciencias de la educación	Conocer	3	Conocer Conocer
	Describir	1	
Fundamentos psicológico de la educación	Conoce	2	Conocer Conocer
	Identifica	1	

Historia de la cultura andina II	Identificarán 2 Diferenciarán 1	Conocer Analizar
Sociología de la educación II	Comprender 2 Desarrollar 1	Comprender Aplicar
Taller de lenguaje II	Identificar 1 Reconocer 1	Conocer Conocer

Tabla 3
Frecuencia de verbos en la redacción de objetivos de unidad
(Tercer semestre)

Asignatura	Verbo	Frecuencia	Nivel de los objetivos en el dominio cognoscitivo
Investigación educativa III	Definir	2	Conocer
	Delimitar	1	Analizar
Pedagogía general I	Establecer	3	Conocer
	Explicar	1	Comprender
Psicología evolutiva I	Conozcan	4	Conocer
	Logren	2	Aplicar
Historia de la educación en Bolivia	Identificar	3	Conocer
	Reconocer	2	Conocer
Filosofía de la educación	Se apropien	2	Conocer
	Que visualicen	1	Conocer
Estadística I	Aplicar	5	Aplicar

Tabla 4
Frecuencia de verbos en la redacción de objetivos de unidad
(Cuarto semestre)

Asignatura	Verbo	Frecuencia	Nivel de los objetivos en el dominio cognoscitivo
Investigación educativa IV	Comprender	1	Comprender
	Elaborar	1	Aplicar
Pedagogía general II	Desarrollar	1	Aplicar
	Inducir	1	---
Psicología educativa II	Que conozcan	3	Conocer
	Que logren	2	Aplicar
Antropología educativa	Conocer	5	Conocer
	Discernir	1	Analizar
Pedagogía comparada	Conocer	3	Conocer
	Describir	2	Conocer
Estadística II	Para comprender	2	Comprender
	Para decidir	1	Aplicar

Tabla 5
Frecuencia de verbos en la redacción de objetivos de unidad
(Quinto semestre)

Asignatura	Verbo	Frecuencia	Nivel de los objetivos en el dominio cognoscitivo
Evaluación educativa I	Conocer	8	Conocer
	Comprender	2	Comprender
Currículo I	Conocer	1	Conocer
	Conceptualizar	1	Comprender
Psicología educativa I	Conozcan	4	Conocer
	Interpretar	1	Comprender
Antropología de la educación II	Conocer	2	Conocer
	Analizar	2	Analizar
Didáctica general I	Reflexionar	3	-
	Establezcan diferencia	1	Analizar
Creativa I	Definir	3	Conocer
	Describir	1	Conocer

Tabla 6
Frecuencia de verbos en la redacción de objetivos de unidad
(Sexto semestre)

Asignatura	Verbo	Frecuencia	Nivel de los objetivos en el dominio cognoscitivo
Evaluación educativa II	Conocer	4	Conocer
	Interpretación	1	Comprender
Currículo II	Comprender	2	Comprender
	Aplicar	1	Aplicar
Psicología educativa II	Definir	2	Conocer
	Analizar	1	Analizar
Procesos educativos de naciones originarias	Identificar	3	Conocer
	Reconocer	2	Conocer
Didáctica general II	Conocer	4	Conocer
	Saber	1	Conocer
Creativa II	Conocer	2	Conocer
	Analizar	1	Analizar

Como se puede ver en las seis tablas, casi la totalidad de los objetivos de unidad se ubican en el **primer nivel de objetivos** que **es el de conocer**, es decir, los objetivos que tienen relación con el conocer son los que cuentan con mayor frecuencia. Dichos objetivos, en el criterio de evaluación curricular, están ubicados en el nivel de aprendizaje más bajo, eso es, más pobre, pues se orientan a informar conceptos, definiciones, principios, hechos, fechas y otros conocimientos relacionados con la información y cuyo efecto será la memorización de los contenidos temáticos y en otros la repetición.

La frecuencia de objetivos agrupados en el nivel del conocer cuyos verbos de acción hacen referencia al: conocer, definir, identificar, describir, reconocer, se apropien, que visualicen... se orientan a conseguir el aprendizaje memorístico; por lo que el tipo de capacidad cognitiva que se busca desarrollar con dichos objetivos es el de retener la información (el contenido). Por lo que, La copia, la reproducción, el nombramiento de cosas, la fijación de esquemas, la memorización de definiciones serán actitudes que caracterizarán a los estudiantes.

Es mas, los verbos señalados los cuales corresponden al nivel del conocer, en el marco de la evaluación llegarán a ser excesivamente imprecisos y difíciles de compatibilizar con una evaluación de aprendizajes, pues enfatizan la memorización y no la habilidad de pensar de los estudiantes.

Por lo que, a manera de inferencia, se puede afirmar que las enseñanzas todavía tienen la preferencia por desarrollar los contenidos temáticos con un fuerte sentido de información.

El **segundo nivel de objetivos**, de acuerdo a lo que expresan las tablas, está en el **del comprender**, el cual está en un nivel más elevado que el conocer. Dichos objetivos buscan que el estudiante de alguna manera lleguen a traducir, interpretar y hasta relacionar el contenido con alguna situación de la vida del que aprende, por lo que con ese accionar podrá extraer algunas conclusiones.

Los objetivos agrupados en este nivel de la comprensión como ser: interpretar, comprender, conceptuar, explicar... se orientan a conseguir un aprendizaje por encima de la memorización, es decir que el aprendizaje tiene un sentido de interpretación.

Por lo que se puede inferir que existen grupos de docentes que desean llegar a la comprensión de los contenidos, mediante la interpretación y traducción de las unidades temáticas, sin embargo, cabe hacer notar que dicha tendencia no llega a ser representativa.

Finalmente, a manera de hechos aislados, existen otros objetivos de unidades que están relacionados con otros niveles de conocimiento más superiores que la comprensión como ser: aplicar y analizar.

Es más, llama la atención que los objetivos por unidad didáctica, señalados en las tablas no contemplan verbos de acción relacionados con objetivos del nivel de aprendizaje más alto como es el de sintetizar y evaluar, es decir, el afán de investigar, de profundizar conocimientos, de elucidar ideas no tienen aceptación en la casi totalidad de los planes de asignatura.

Por lo que se deduce que en la formulación de objetivos de unidad la fragmentación de los elementos método y sentido es lo que caracteriza al

objetivo de unidad, mostrando una redacción incompleta y hasta parcelada por soslayar al método o estrategia en la formulación del objetivo de unidad didáctica.

2. LOS CONTENIDOS

Ausencia de un “hilo conductor” en los contenidos y carácter conservador

Casi la totalidad de los contenidos de asignatura se encuentran organizados en unidades y éstas a su vez en tópicos. Sin embargo, en más de la mitad de los planes, se pudo notar dos aspectos que caracterizan a los planes de asignatura: la ausencia de un hilo conductor en los contenidos mínimos de la asignatura y el carácter de repetición de contenidos de asignatura con relación al área que pertenecen.

La ausencia de un hilo conductor en los contenidos se expresa a través de la siguiente tabla:

Tabla 7
Contenidos mínimos de la asignatura didáctica I

DIDÁCTICA I (a)	DIDÁCTICA I (b)	DIADÁCTICA I (c)
1. Educación y didáctica 2. Fundamentos del proceso E-A 3. Pedagogía y didáctica 4. Aprendizaje y enseñanza	1. Introducción a la didáctica 2. Referentes del Arte de ser un buen maestro 3. Teorías del aprendizaje 4. La comunicación en la educación 5. El escenario de la enseñanza 6. Estrategias de enseñanza 7. Los recursos didácticos 8. La evaluación didáctica	1. Educación, pedagogía y didáctica 2. Aprendizaje y enseñanza 3. modelos y paradigmas didácticos

Fuente: Programas de la asignatura didáctica general I, segundo semestre 2007

La secuencia entre las didácticas (a) y (c) es notoria, es decir, hay relación de igualdad de contenidos.

La incongruencia en la programación de unidades entre las didácticas (a)-(c) y (b) es notoria, es decir, no hay el criterio de mantener un hilo conductor en cuanto a la programación de unidades. Es más, el carácter denso del programa didáctica I (b) expresado en numerosas unidades, rápidamente hace suponer que estableciendo la relación entre al avance de unidades en función del tiempo surgirá la dificultad de desarrollar todo el contenido programado.

Si observamos los contenidos mínimos del programa (b) con relación a los contenidos de los programas (a) y (c) se podrá advertir la falta de complemento en los programas (a) y (c) con relación al programa (b), interpretándose que

dos programas estarían incompletos con relación a otro. Los motivos, factores o causa para que de esa manera se expresen los programas considero que va merecer otro espacio de estudio.

En cuanto al carácter de repetir contenidos en el marco del área a que pertenecen, por la revisión de unidades didácticas se advierte que aún permanecen temas que ya deberían darse por concluidos en semestres anteriores, como sucede con las unidades metodología de la investigación en las asignaturas de investigación I, II, III y IV.

Investigación I	Investigación II	Investigación III	Investigación IV
1.Los métodos en investigación	1.Tipología de la investigación científí.	1.Diseño de investigación científic	1.Construcción del objeto de estudio
2. La investigación educativa	2. <u>Metodología de la investigación científic</u>	2. <u>Metodología de la investigación científic</u>	2.Procedimiento del objeto de estudio
3. <u>Metodología de la investigación</u>	3.Diseño de la investigación	3.análisis e interpretación dedato	3.Diseños
4.El método científico	4.Estructura de un modelo de diseño de investigación	4.Diseño, planificación e implementación de la investigación	4.Tipos de estudio
			5. <u>Planteamiento del problema</u>
			6. <u>Justificación</u>
			7. <u>Objetivos</u>
			8. <u>Hipótesis</u>
			9.Método y diseño

Fuente: Programas de asignaturas de investigación I, II, III y IV

La repetición de contenidos que se expresa en el cuadro, explícitamente nos indica que se enfatiza el tópico metodología de la investigación, e implícitamente se soslaya determinadas unidades de trabajo desde el punto de

vista de la progresión del currículo por conocimiento. Con dicho criterio de progresión del saber, se advierte también que existe fraccionamiento del conocimiento a desarrollar en un determinado semestre.

Por lo que en educación superior, cuan importante es organizar y estructurar los contenidos considerando a la asignatura y el área a que pertenece como criterio de selección y coherencia de la unidad didáctica y temas a tratar, como se expresa en los contenidos curriculares del área común de la carrera educativa.

Esta situación hace notar claramente que los planes de asignatura, en la secuenciación de unidades didácticas, demuestran una debilidad y es que no cuentan con una metodología que ayude a sistematizar los contenidos por contenido y conocimiento para de esa manera desarrollar un currículo coherente, integrado y coordinado.

Tal parece que contenidos con sentido innovador que se logran a través de los procesos de investigación, tienen que seguir haciendo antesala en las puertas de varias asignaturas.

3. LOS MÉTODOS

Tabla 8
Métodos de aprendizaje según programas de asignatura
(Área común de la carrera educativa)

Método	Frecuencia
Trabajos grupales e individuales	30
Clases expositivas y dialogadas	17
Control de lecturas	15
Exposición y debate sobre trabajos teóricos y prácticos	13
Investigaciones	10
Mapas conceptuales y mentales	7
Estudio y análisis de casos	4
OTROS:	
De tareas o estudios en casa	
Inductivo y deductivo	
Clase taller	
Bitácoras	
Metacognición	
Analógico comparativo	
Lluvia de ideas	

Fuente: 30 programas de asignatura de 2º semestre de 2007

De acuerdo a la tabla, los métodos grupales e individuales se emplean en todas las asignaturas. La caracterización del método global está significada por la participación docente y estudiantil en la fase de organización del grupo, y de comunicación directa entre el grupo estudiantil. En el proceso del trabajo grupal los estudiantes constituyen grupos de aprendizaje a través del cual se produce una comunicación directa, cuyo efecto se expresa en trabajos mancomunados,

participación de los estudiantes, ayudas mutuas, tomas de decisiones grupales, así como una responsabilidad colectiva en la presentación de sus trabajos. El trabajo individual en este caso se opaca, dando lugar al trabajo integral del grupo. Por lo que la actividad individual se da en el desarrollo de determinadas técnicas del método grupal como por ejemplo en el diálogo y discusión, el uso de referencias, entrevistas u otro procedimiento.

En segundo lugar sobresale la clase expositiva y dialogada centrada en el rol de docente actividad que esta relacionada con el desarrollo de la unidad temática a través de la exposición de hechos, datos y conceptos, así como la lectura de determinados documentos, acompañados de determinadas preguntas respecto al tema.

La llamativa presencia del método grupal con relación a los otros que se detallan en orden de frecuencia, hace percibir que el avance de contenidos está ligado al trabajo grupal de grupos de aprendizaje en donde los alumnos se comunican directamente permitiendo un trabajo mancomunado y con responsabilidad colectiva en cuanto al tratamiento de temas se refiere. Por lo que al acudir al criterio de equidad junto a la valoración de la frecuencia en los métodos a usar, de alguna forma se está entrando en el campo de la fragmentación de los métodos a partir de los planes de asignatura.

Los otros métodos expresados en la tabla constituyen las expresiones didácticas que el docente aplica para desarrollar los contenidos programados.

En general, los 14 métodos señalados, de alguna manera están identificados como métodos activos, pues se centran en el estudiante, es decir, de alguna manera se basan en las necesidades e intereses de los educandos, por lo que los mismos representan los métodos que se desarrollan en la carrera.

Se comprende que de la variedad de los métodos específicos que están en la tabla cada docente podrá elegir el que más contribuya a sus posibilidades y a las expectativas de los estudiantes, siempre con el propósito de generar mayor efectividad en los procesos de enseñanza aprendizaje, procedimiento que, se espera, contribuirá a generar un ambiente de confianza y familiaridad entre docentes y alumnos.

4. LOS MEDIOS

Tabla 9

Medios y materiales didácticos según programas de asignatura

Medios y materiales didácticos	F r e c u e n c i a
Videos	26
Papelógrafo	20
Texto de consulta o apoyo	15
Fotocopias	10
Pizarra y marcador	10
Retroproyectora	6
Maskin	5
Transparencias	3
Cuadros	3
Revistas educativas	2
OTROS:	
Dossier	
Gráficos educativos	
Radiograbadora	
Rotafolio	
Test	
Pruebas	
Peródicos	
Fichas	

Fuente: 36 programas de asignatura de 2º semestre de 2007

Los medios descritos en la tabla constituyen los instrumentos que sirven de fuente de información para el desarrollo de los procesos educativos.

Cabe destacar que los videos, como máquinas tecnológicas, constituyen uno de los recursos más requeridos por los docentes y por ende para que en los estudiantes se facilite la adquisición de los nuevos conocimientos. Asimismo, el papelógrafo, considerado un medio casero por su facilidad en su uso, llega a ser otra de las fuentes de información también mas requerido por los docentes.

Luego, los textos de consulta, las fotocopias, así como la pizarra y el marcador constituyen los medios por los cuales se inclinan los docentes.

Sin embargo, cabe hacer notar que pese a que en los programas de asignatura no registran la voz del docente como medio didáctico, la voz humana llega a ser otro medio por excelencia. En tal sentido, el discurso del docente llega a ser la fuente de información más importante para desarrollar los contenidos programados.

5. LA EVALUACIÓN

La evaluación curricular, tomando en cuenta la limitación del presente estudio, está relacionada con los momentos pedagógicos que cada docente tiene respecto al programa de asignatura considerando el inicio, el proceso y el resultado de esta herramienta. Por lo que se procederá a analizar al elemento evaluación a través de las siguientes tablas.

Tabla 10

Dificultades de los programas con relación a los elementos curriculares al inicio del semestre

Elemento curricular	Frecuencia	Porcentaje
Contenidos	18	50
Objetivos	10	28
Método	4	11
Evaluación	4	11

Fuente: encuesta a 36 docentes

En el marco del concepto evaluación de entrada, al comenzar el semestre, con relación a los programas de asignatura, el 50 % de los docentes encuestados manifiestan que han tenido dificultades con la organización y estructuración de los contenidos; dando ha entender que el contenido constituye el principal elemento, puesto que a través de su tratamiento se pretende lograr la acción del pensar del estudiante para llegar, de esa manera, a la comprensión y aplicación de los contenidos. Es mas, como se ha visto en el acápite de el contenido, la secuenciación de las unidades didácticas demuestra cierta debilidad por que no se cuenta con un metodología para sistematizar e innovar los contenidos.

De similar forma ocurre con el elemento objetivo, 28 %, en cuanto a la capacidad que se desea conseguir en el estudiante y a la forma de expresarlo a

través de la formulación considerando para su efecto al contenido, al procedimiento y al sentido o la conducta que se quiere lograr en el discente.

Tabla 11
Elementos curriculares descritos de manera fragmentada

Elementos	Frecuencia	Porcentaje
Contenidos	18	50
Objetivos	12	33
Métodos	4	11
Evaluación	2	6

Fuente: encuesta a 36 docentes

En el marco del concepto evaluación de proceso, todos los elementos curriculares se describen de manera fragmentada, sobresaliendo los contenidos y los objetivos como los elementos que más frecuencia tienen en cuanto a su formulación incompleta y fragmentaria.

Según la tabla el 50 % de los docentes advierten que los contenidos seleccionados de alguna manera llevan una carga de conocimiento declaratorio que procesual; es decir, que los contenidos en su desarrollo son más teóricos que prácticos.

Es más, al evaluar la congruencia de los planes, en las propuestas de contenidos y objetivos se pueden advertir omisiones, repeticiones y digresiones de ambos elementos.

Tabla 12
Eficiencia del programa significado en el cumplimiento de
avance de contenidos

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
SI	34	94
NO	2	6

De acuerdo a la tabla casi todos los docentes desarrollan sus programas de asignatura basados en un objetivo común, cual es, el de cumplir con el desarrollo de los contenidos programados, lo que da lugar a que el docente busque el logro del proyecto de aula mediante el cumplimiento de las unidades didácticas del programa de asignatura.

En cuanto a la evaluación externa, referida al impacto que tiene en la sociedad el egresado de la carrera y en cuanto la evaluación interna, respecto a la actitud del estudiante en el desarrollo curricular, ni el currículo de la carrera de manera expresa, ni los programas de asignatura contemplan este criterio. Por lo que este mismo hecho, de alguna manera advierte el criterio fragmentario de la evaluación curricular.

CONCLUSIONES

1. En la formulación de objetivos de asignatura y de unidades didácticas no se vislumbra un enfoque metodológico capaz de estructurar la redacción de un objetivo, contemplando como base para su formulación: el alumno, el verbo, el contenido, el método y el sentido o conducta a crear en el alumno.

Con base a los cuadros analíticos se percibe que casi la totalidad de los objetivos de asignatura se limitan a expresar al verbo y al contenido, soslayando al método y al sentido o actitud a crear en el estudiante; esta modalidad de formulación además de ser fragmentaria llega a ser ineficaz por la falta de sentido integral para orientar el desarrollo de los aprendizajes.

Tomando en cuenta la estructura integral que debe tener el objetivo en su formulación, la totalidad de los objetivos de los programas de asignatura del plan común de la carrera demuestra fragmentación, es decir se expresan de modo incompleto. En tal sentido la metodología de la formulación de los objetivos llega a caracterizarse por enfatizar al verbo y al contenido. Es mas, la fragmentación de los objetivos en los programas llega también a caracterizarse por que los verbos llegan a concentrarse en el nivel de conocimiento del conocer.

2. En cuanto a la selección de contenidos se deduce dos características: primero, la ausencia de un “hilo conductor” en los contenidos mínimos de la

asignatura, problema que se advierte cuando se comparan contenidos de una misma asignatura como se expresa en la tabla 7 y segundo, el carácter conservador de los contenidos, debido a la repetición de temas en las asignaturas que conllevan prerrequisito. Por lo que se advierte un criterio fragmentario y de soslayo en la secuencia de contenidos.

La secuencia entre unidades didácticas expresa ausencia de una metodología que coadyuve a la sistematización de las mismas. La repetición de unidades en programas de distintos semestres a manera de contenidos incambiables como forma de dar por descontado otros contenidos, más aun considerando la progresión gradual del conocimiento, de alguna u otra forma hace advertir la fragmentación de los contenidos en los planes de estudio.

4. Los métodos de alguna manera están identificados como métodos activos, pues se centran en el estudiante, es decir, basan su enfoque en las necesidades e intereses de los educandos. Por lo que, la variedad de métodos específicos que expresan la variedad de criterios favorecerá el desarrollo de los contenidos curriculares. En tal sentido, considerando la tabla 8, la tendencia hacia los métodos grupales de alguna manera representa un fraccionamiento significativo en el marco de los métodos activos. Ante esta conclusión cabe aclarar una limitación, que la actividad grupal no se puede usar para alcanzar cualquier objetivo de asignatura o de unidad, pues el objetivo que un docente se proponga determinará si la actividad grupal constituirá o no un método adecuado.

6. Según los docentes la evaluación curricular de entrada, al inicio del semestre, expresa dificultades en la organización y estructuración de contenidos y objetivos en los programas de asignatura. En cuanto a la evaluación de proceso de manera variada todos los elementos del currículo están descritos de modo fragmentado, advirtiéndose con más frecuencia dicho problema en los contenidos y objetivos, pudiéndose advertir repeticiones y digresiones de contenidos, así como omisiones de elementos en la formulación de objetivos. En cuanto a la evaluación de resultados de la herramienta curricular, casi todos los docentes, desde el punto de vista cuantitativo, esperan cumplir el desarrollo de unidades de aprendizaje propuestos en sus programas.

RECOMENDACIONES

1.OBJETIVOS INTEGRALES

El criterio integral, a partir de los elementos que lo conforman, es un aspecto básico a considerar en la formulación de objetivos, eso es: el alumno, el verbo, el contenido, el método y el valor o actitud a crear en el estudiante. Del mismo modo, otro aspecto esencial a tomar en cuenta es el verbo, pues con él se indica una acción simple o compleja, como por ejemplo, conocer y fundamentar respectivamente; en tal sentido, el verbo llega a ser un elemento técnico que orienta el accionar de los demás componentes del currículo.

2.CONTENIDOS SECUENCIADOS

En el proceso de la programación, considerar a las unidades didácticas como elementos de interrelación con sentido propio, o sea, como planificaciones pequeñas que tienen determinados tópicos y sub tópicos que, al ser secuenciados en el marco de la lógica de la disciplina a tratar, constituyen la base de la programación.

3.MÉTODOS ACTIVOS Y VARIADOS

Se sugiere ampliar la aplicación de los métodos que consisten por lo general en desarrollar trabajos grupales, clases expositivas y control de lectura. La ampliación de los métodos contribuirá a reforzar a los métodos señalados y por tanto, llevará a entrar en el terreno de los métodos activos centrados en la formación de los estudiantes.

4.RELACIÓN ENTRE OBJETIVOS Y EVALUACIÓN

Comparto con el teórico Álvarez de Sayas: 62, cuando expresa que “los objetivos bien formulados, al tener como base las intenciones educativas que se plantea del docente, se convierte en un instrumento muy útil para el logro de la tarea docente y por ende del logro del aprendizaje”.

BIBLIOGRAFÍA

- ABOLIO DE COLS, Susana.
1980 Planeamiento del proceso de enseñanza aprendizaje. 8 ed.
Buenos Aires: Marimar.
- ÁLVAREZ DE SAYAS, Rita Marina.
2002 Metodología del aprendizaje y la enseñanza. Métodos, estrategias,
procedimientos y técnicas. Cochabamba: KIPUS.
- ÁLVAREZ DE SAYAS, Carlos M.
El diseño del trabajo docente.
- ÁLVAREZ DE SAYAS, Carlos M.
2004a Diseño curricular. 4 ed. Bolivia: Kipus.
- 2004b Didáctica General. La escuela en la vida. Bolivia: 6 ed., Kipus.
- BOSCH GARCÍA, Carlos.
1990 La técnica de investigación documental. 12 ed. México: Trillas.
- BOLIVIA, Ministerio de Educación, cultura y deportes.
1999 Compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes
conexas. La Paz: Hermenca Ltda.
- CHUQUIMIA, CH. Ryder C.
2001 Diseño y construcción del proyecto y proceso de la investigación
científica. La Paz: Gráficas.
- DÍAZ – BARRIGA, Frida y otros.
1990 Metodología del diseño curricular para educación superior. México:
Trillas (reimp. 1995)
- ECO, Humberto.
1983 Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de
investigación, estudio y escritura. 6 ed. Barcelona: gedisa.
- GUTIERREZ, Feliciano.
1999 Currículo a nivel de aula. 3 ed. La Paz: Yachay.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto y otros.
1991 Metodología de la investigación. 2 ed. México: Mc GRAW- HILL.

- MADRID, Instituto Internacional de Teología a Distancia.
1994 Desarrollo Curricular. Imprimatur.
- PEREZ, Martiniano y DIEZ, Eloisa.
1990 Currículo y aprendizaje. Un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la Reforma Educativa “. ed. Madrid: Itaka.
- POSNER, George J.
(2003) Análisis del currículo
- RODRIGUEZ SOSA, Miguel A. y ROGRIGUEZ RIVAS, Miguel A.
1988 Teoría y diseño de la investigación científica. 2 ed. Lima: Atusparia.
- UNIVERSIDAD SALESIANA DE BOLIVIA.
1993 Planificación educativa. Licenciatura en ciencias de la educación. Madrid: s.n.t.
- VAN DALEN, Deobold B.
1978 Manual de técnicas de la investigación educacional. Buenos Aires: Paidos.
- VARGAS SALGADO, Humberto.
2004 Teoría y doctrina curricular. Perú: San Marcos.

**ESTUDIO SOBRE LOS PROGRAMAS DE ASIGNATURA DE LA CARRERA
EDUCATIVA DE LA UPEA**

N° 01

Distinguido Docente:

Este cuestionario tiene únicamente fines de estudio para analizar a los elementos curriculares de los programas de asignatura. Anteladamente agradezco su colaboración.

1. En el inicio del semestre, con relación al programa de su asignatura, las dificultades que encontró han estado relacionados con:

- a) Los objetivos
- b) Los contenidos
- c) Los métodos
- d) Los criterios de evaluación

(SUBRAYE SU RESPUESTA)

2. En el inicio del semestre, con relación al programa de su asignatura, consideró que era necesario

- a) Mejorar la formulación de los objetivos
- b) Mejorar la selección de contenidos
- c) Mejorar los métodos de enseñanza
- d) Mejorar los criterios de evaluación

(SUBRAYE SU RESPUESTA)

3. El proceso de desarrollo del programa de su asignatura considera que ha sido:

- a) Congruente y conveniente
- b) Viable, ha encaminado la enseñanza
- c) Continuo y secuencial
- d) Fragmentado

(SUBRAYE SU RESPUESTA)

4. Considerando la descripción de los objetivos, contenidos, métodos y evaluación del programa de su asignatura, ¿cuál de los elementos cree que ha sido descrito de forma fragmentada o incompleta?

- a).....b).....c).....

4. ¿Considera que el programa de su asignatura ha cumplido sus expectativas?

SI

NO

5. ¿Considera que el programa de su asignatura ha superado sus expectativas?

SI

NO