

11.  
2er



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ACATLAN**

**RELACIONES ENTRE LA ORGANIZACION Y EL PROYECTO CURRICULAR EL CASO HILDA TABA**



**T E S I S**  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
**LICENCIADA EN PEDAGOGIA**  
P R E S E N T A :  
**ALICIA PEREZ GODINEZ**

ASESOR: PROF. MIGUEL ANGEL PASILLAS VALDEZ



**TESIS CON FALLA DE ORIGEN**

270435

ENERO 1999



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **AGRADECIMIENTOS**

### **A MI ASESOR PROF. MIGUEL ANGEL PASILLAS VALDEZ**

Un agradecimiento muy especial, por su inagotable paciencia e interés para con este proyecto. Lamento haberte desesperado tanto.

### **A IRMA ESPARZA**

Porque más de una vez me dió su apoyo incondicional.

### **A MIS PADRES:**

José Pérez Salinas y Josefina Godínez Muñoz

Porque junto con la vida, me dieron todo lo que ellos no tuvieron.

### **A MIS HERMANOS:**

Mary, Ely, Teny (+), Rosy, Pepe, Victor (+), Paty y Norma

Porque gracias a ellos, para mí todo fue más interesante.

### **A MIS SOBRINOS:**

Porque en sus juegos, sueños y esperanzas más de una vez he vuelto a ser niña.

### **A EDMUNDO:**

Porque me ayudo a rescatar esta tesis de las profundidades de una computadora.

### **A ALFREDO:**

Porque con su apoyo incondicional, paciencia, amor y comprensión he podido seguir el camino de mi desarrollo personal y profesional; aunque no siempre está de acuerdo en el camino que yo elijo.

# ÍNDICE

	<b>PÁGINA</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>I</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> TYLER Y LAS DIFERENTES CONCEPCIONES DE CURRÍCULUM	 <b>1</b>
<b>CAPÍTULO 2</b> UNA MIRADA SOCIOLÓGICA SOBRE EL COMPORTAMIENTO DE LAS ORGANIZACIONES	 <b>18</b>
2.1 Aspectos preliminares en el estudio de la organización	
2.2 Determinación de objetivos en la organización	
2.2.1 El establecimiento de objetivos en la organización	
2.3 La estructura de la organización	
2.3.1 Tendencias del cambio estructural	
2.4 Los miembros de la organización	
2.4.1 El reclutamiento de los miembros	
2.4.2 Permanencia en la organización	
2.5 La idoneidad de la organización	
2.6 Guiot y la organización	
<b>CAPÍTULO 3</b> LA ORGANIZACIÓN Y LA ADMINISTRACIÓN ESCOLAR	 <b>46</b>
<b>CAPÍTULO 4</b> SÍNTESIS DE “ELABORACIÓN DEL CURRÍCULO.” TEORÍA Y PRÁCTICA. HILDA TABA	 <b>56</b>
4.1 Parte I Las bases para la elaboración del currículo	
4.2 Parte II El proceso de planeamiento del currículo	
4.2.1 Los objetivos de la educación	
4.2.2 Tipos de objetivos	
4.2.3 El diagnóstico en la elaboración del currículo	

- 4.2.4 Recursos para el diagnóstico informal
- 4.2.5 Selección de las experiencias del currículo
- 4.2.6 La organización del contenido del currículo y del aprendizaje
- 4.2.7 La evaluación de los resultados del currículo
- 4.2.8 Desarrollo de una unidad de enseñanza-aprendizaje
- 4.3 Parte III La concepción del currículum
- 4.3.1 Modelos corrientes para la elaboración del currículo
- 4.3.2 Estructura conceptual para el planeamiento del currículo
- 4.4 Parte IV Los métodos para realizar los cambios en el currículo
- 4.4.1 Métodos para cambiar el currículo
- 4.4.2 El trabajo en equipo

<b>CAPÍTULO 5</b>	<b>140</b>
<b>ANÁLISIS DEL CASO TABA</b>	
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>153</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>157</b>

# INTRODUCCIÓN

Durante mi formación profesional recibí información respecto de muy diversas temáticas que me abrieron la oportunidad de conocer el objeto de estudio de la pedagogía, de entre esa gama de posibilidades al momento de elegir un tema de tesis decidí continuar con mi preparación profesional y acercarme a un asunto en mi opinión fundamental para el desarrollo de la educación, se trata del currículum. Esta situación, debo confesarlo representó para mí un obstáculo que lejos de asustarme, me hizo reconocer la necesidad de trabajar con más sistematización y disciplina el tema.

La idea fundamental de este trabajo es acercarme en una primera instancia a los asuntos de la organización que se encuentran tan ampliamente presentes en la vida del ser humano y en particular en el campo de la educación. Muy a menudo escuchamos comentarios respecto a la necesidad de hacer algo para mejorar la educación y en respuesta a esta preocupación se piensa a la organización como un medio para salvar los problemas educativos, como si por sí misma, pudiera asegurar un proceso educativo de calidad. Este asunto de la preocupación por la calidad de la educación no es nuevo, ya hace algún tiempo Hilda Taba se preguntaba, cuál era la manera más adecuada de planear la educación, de manera tal que diera a los estudiantes los elementos necesarios para desarrollarse en su sociedad, en respuesta a esta interrogante propuso un modelo de planeación curricular que en su opinión responde a esta necesidad.

Ambos elementos *organización* y *planeación curricular* se cruzan en la vida de la institución escolar donde en conjunto definen la manera en que los educandos realizan su proceso de aprendizaje, estableciendo las experiencias y actividades educativas a realizar con objeto de que puedan adueñarse del conocimiento, pero no de un conocimiento general sino de ese particular que les permita desenvolverse en la sociedad en la que viven, ya sea que su circunstancia los lleve a realizar cambios en la misma o a defender cierto estatus. No obstante todo lo que el currículum proponga, se halla inmerso en una institución escolar que se rige por cierto modelo de organización.

Por lo anterior a lo largo de este trabajo se explicarán las relaciones existentes entre organización y propuesta curricular. Para comprender esta relación, lo esencial es entender cómo la propuesta de diseño curricular responde a las circunstancias histórico-sociales en las que se desarrolla, ya que son éstas las que determinan su estructura, es decir, determinan contenido, tipo de experiencias y organización del currículo, también los valores que se reforzarán en los estudiantes, etcétera. Todo lo anterior crea un ambiente en el cual se interrelacionan los componentes y es alrededor de esta interacción que giran los planteamientos de este documento.

En esta tesis habré de conocer los elementos para explicar y comprender cómo se lleva a cabo la relación entre currículum y organización escolar. En el primer capítulo revisaré las diferentes concepciones de currículum que diversos autores han desarrollado a partir de los

planteamientos de Tyler, entre los cuales ubicaremos a la propia Hilda Taba. En este apartado revisaré los textos de “*Principios básicos del currículum*” de W: Tyler (1949) y de Ferrández Arenas “*Bases y Fundamentos del currículum*” (1990). En él se presenta una breve caracterización de las diferentes concepciones en el campo curricular y se pretende una clasificación de las diferentes concepciones sobre el currículum. Esta información me permitirá obtener un panorama general de las concepciones entre las que surge la propuesta de la autora antes mencionada.

El segundo capítulo está dedicado a la organización; en él realizaré una brevísimas revisión de sus antecedentes históricos, también lo relativo a sus componentes y a los fenómenos que en ella se suceden. En este mismo capítulo inicio las primeras señalizaciones respecto a las coincidencias existentes entre la organización general y la organización curricular en lo particular, para este efecto retomo “*Sociología de la organización*” de Renate Mayntz (1963) y “*Organizaciones sociales y comportamientos*” de Jean Guiot (1980) Mi interés en revisar los citados autores se debe a que ellos explican con claridad el tema de la organización y los fenómenos que se suceden en ella.

En el tercer capítulo preciso lo relativo a la organización y la administración escolar, en él presento las características particulares de este tipo de organización, es importante considerarlo puesto que concretiza las características de la organización educativa en particular; también retomo los planteamientos hechos por las teorías “clásicas” y “nuevas” clasificación hecha por Luorenco Filho en su libro “*Organización y administración escolar*” (1965). En el mismo capítulo resalto el carácter social de la institución escolar.

Este trabajo incorpora en el capítulo cuatro una síntesis del texto “*Elaboración del Currículo. Teoría y Práctica*” de Hilda Taba. Constituye la parte central y más extensa de mi tesis porque Taba es una autora importante en el campo del currículum, cuyo trabajo ha tenido mucha influencia en el medio educativo y pedagógico. La citada síntesis sirve de base para el análisis desarrollado en el capítulo cinco; en el cual enfrento los planteamientos de la Teoría Curricular con los de la Teoría y la Sociología de la Organización con objeto de descubrir qué componentes y asuntos son considerados por ambas teorías, cuáles son sus coincidencias, cuáles sus divergencias.

Para la realización de esta tesis la metodología utilizada fue la siguiente: en la primera etapa se estudiaron las perspectivas teóricas de la organización, de la sociología de las organizaciones y de la teoría de las instituciones. También se revisó lo relativo a la temática curricular en general. Durante ésta apliqué técnicas de investigación documental en libros, revistas y diferentes publicaciones.

En un segundo momento llevé a cabo la identificación y análisis de los contenidos sobre los temas de organización e institución que aparecen en el texto de currículum de Taba. Para llevar a cabo esta tarea fue necesario definir los criterios que permitieran identificar los elementos más significativos de los temas sujetos a investigación. Con base en estos criterios se estableció un marco analítico, estructurado con base en las categorías de análisis extraídas de la revisión bibliográfica que se realizó durante la primera etapa de la investigación. Las citadas categorías sirvieron como base para el análisis correspondiente a los elementos, componentes y fenómenos que se dan al interior de las organizaciones. Con

base en las citadas categorías se realizó el análisis de los argumentos de Hilda Taba, para identificar si la autora atiende a los planteamientos de la teoría de la organización y la forma en que lo hace.

Conviene establecer aquí que esta tesis se inserta en el proyecto “Curriculum y Estructuración Institucional”, dirigido por el Prof. Miguel Angel Pasillas Valdez, que es una línea de investigación del proyecto Investigación Curricular de la U.I.I.C.S.E. en la E.N.E.P. Iztacala U.N.A.M. Cabe destacar que la investigación “Curriculum y Estructura Institucional”, se registró e incorporó al programa de tesis becarios auspiciado por “Fundación U.N.A.M., programa del que recibí una beca – para realizar mi trabajo de tesis- durante seis meses, comprendidos en el periodo septiembre 1996 a febrero 1997.

Quiero dejar constancia de mi gratitud por este apoyo tan importante, que me ha permitido la culminación de una etapa cuyos resultados me hacen comprender todo lo que aún me falta por aprender, ya que el tema del curriculum y la organización son sólo una fracción del objeto de estudio de la pedagogía.



# CAPITULO 1

## TYLER Y LAS DIFERENTES CONCEPCIONES DEL CURRICULUM

En este capítulo expondré dos planteamientos muy relacionados entre sí, por un lado las bases y fundamentos de las propuestas curriculares y por el otro, lo que se considera como la propuesta que se ha constituido como una verdadera columna vertebral para la elaboración de proyectos curriculares. La realización de este apartado retoma los siguientes textos W. Tyler "*Principios Básicos del Currículum*" (1949) y de Ferrández Arenas "*Bases y Fundamentos del Currículum*" (1990). Atendiendo a un criterio cronológico en su aparición revisaré los planteamientos de ambos autores; considero que es fundamental comenzar por definir y establecer un marco de referencia sobre los temas seleccionados; lo cual me parece conveniente iniciar señalando algunas bases y fundamentos de la teoría curricular a partir de los cuales ubicar las relaciones existentes entre *la organización y el proyecto curricular* que ha sido concebido bajo la mirada de diferentes autores.

Quiero establecer aquí primero, que retomo el trabajo realizado por Ralph Tyler (1949) debido a que fue el primer autor en presentar una propuesta sistematizada respecto a la manera de realizar la planeación curricular. Su trabajo ha servido como punto de partida para el desarrollo de diversas propuestas, de entre las cuales podemos identificar el caso de la propia Hilda Taba cuya propuesta constituye el objeto medular de análisis de este documento. Segundo, que pretendo identificar en sus planteamientos la manera en que las condiciones sociales intervienen e interfieren con la planeación curricular.

---

\* consultar: PASILLAS, M.A. Racionalidad del Diseño Curricular y Sociología de las Organizaciones, UIICSE, ENEP Iztacala, UNAM.

Tyler expone en su texto *Principios básicos del currículo* “un método racional para encarar, analizar e interpretar el currículo” (Tyler, 1982, 7) con miras a lograr un programa de estudios de carácter funcional. Este método se estructura a partir de cuatro preguntas fundamentales a saber :

1. -¿ Qué fines desea alcanzar la escuela?
2. - De todas las experiencias educativas que pueden brindarse ¿Cuáles ofrecen mayores posibilidades de alcanzar esos fines?
3. -¿ Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?
4. -¿ Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?

La respuesta a estas preguntas será diferente en cada caso dependiendo del nivel educativo por atender y de las características del plantel escolar de que se trate. En lo relativo a la primera pregunta, el autor señala que todo proyecto educativo debe contar con una finalidad clara y bien definida. Por lo anterior, resalta que las metas han de señalarse de manera consciente y para ello propone varias opciones de estudio, capaces de brindar la información pertinente y necesaria para la delimitación de la finalidad establecida por la escuela, teniendo presente que una fuente única no puede brindar información suficiente para delimitar las necesidades educativas, sino que se hace necesario recurrir a varias *fuentes de información*.

Una de esas fuentes para delimitar objetivos educacionales, es el *estudio de los propios educandos*. Me parece necesario establecer primero qué significa para Tyler educar: “significa modificar las formas de conducta humana” (Tyler, 1982, 11) este concepto incorpora no sólo la conducta visible, palpable, también hace referencia al pensamiento y sentimiento: “Tomamos aquí el término conducta en su sentido más amplio, que comprende tanto al pensamiento y al sentimiento como a la acción manifiesta” (Ibídem). Así, los objetivos y finalidades que se proponga la escuela habrán de incorporar todas las áreas señaladas.

Anteriormente señalé que el estudio de los educandos es una fuente de información de la que se obtienen las *necesidades educativas*; éstas deben entenderse como “la ausencia o diferencia entre la realidad y la aspiración” (Tyler, 1982, 12) se trata de una comparación entre el estado actual de estudiante y lo que debe ser. Así, las metas educativas se obtienen al comparar la información obtenida con los criterios deseables o con las normas establecidas socialmente, el resultado de esta comparación constituye la finalidad del trabajo a desarrollar por la escuela, es decir, delimita los objetivos educativos.

Tyler apunta la dificultad que realizar un estudio de necesidades conlleva; por ello a manera de recomendación señala la conveniencia de separar e identificar a cada área de interés para agilizar la identificación de necesidades comunes a la mayoría de los alumnos; otras correspondientes a los estudiantes de ciertas características y unas más específicas a un pequeño grupo. Con la información obtenida, es posible reunir algunas sugerencias de necesidades, las cuales tendrán que compararse con “normas -es decir-, la filosofía de vida y los principios educativos que orientan al maestro,” (Tyler, 1982, 20) para después decidir

cuáles son válidas y útiles para definir la finalidad de la escuela, teniendo cuidado de no confundirse con necesidades que no corresponde a la escuela resolver, por ejemplo cuestiones de alimentación.

En este primer acercamiento al planteamiento de objetivos, éstos han de redactarse tal como surjan, considerando todos los factores que intervinieron y más adelante una vez que se ha obtenido la información de las otras fuentes serán modificados en función de la adecuada estructura que deben tener.

El citado autor sostiene que *el estudio de la vida contemporánea* funciona como otra fuente de información, la razón de retomar esta variable reside en que da indicadores de las condiciones actuales de vida. Se trata de seleccionar un aspecto de la vida con objeto de realizar un análisis con fines educativos. La información obtenida se analiza e interpreta para identificar el estado actual de la sociedad en cuanto a deficiencias y necesidades por resolver. Una vez que se han definido estas condiciones es necesario contrastarlas con la filosofía de la educación, para traducir esa información en objetivos y decidir qué debe ser enseñado en la escuela, considerando los intereses y necesidades de los alumnos así como la permanencia de lo aprendido. Al analizar el cúmulo de la información obtenida es posible descubrir amplias perspectivas respecto de los conocimientos, habilidades y actitudes que la escuela ha de desarrollar en los educandos.

Al revisar este texto de Tyler resalta la noción de educación como proceso construido socialmente; lo cual se manifiesta al retomar el análisis de la vida contemporánea como una fuente de información para definir objetivos puesto que, finalmente la escuela es una institución sujeta a los requerimientos sociales, de manera que si sus propuestas educativas son aceptadas éstas subsistirán; en caso contrario habrán de modificarse o de limitar su ámbito de acción a un sector reducido de la población al cual correspondan las necesidades y deficiencias a solventar con determinado modelo educativo que servirá para preparar a un grupo determinado de estudiantes.

Otra fuente de información para plantear objetivos la constituyen *los especialistas en las asignaturas* quienes sugieren aquéllo que desde su especialidad y punto de vista es lo adecuado para el aprendizaje de los educandos, sin perder de vista la pregunta básica que Tyler hace al respecto ¿Cómo puede contribuir su asignatura a la educación de la juventud que no se especializará en ese campo? (Tyler, 1982, 31) La respuesta a esta pregunta afirma Tyler, les permitirá sugerir conocimientos para elevar el nivel cultural de los estudiantes, sin que lleguen a ser especialistas en el área. De esta fuente también es posible retomar conocimientos o habilidades capaces de contribuir al cumplimiento de otras funciones educativas.

Ahora bien, todas estas sugerencias de temas deben traducirse en objetivos educacionales, que como se planteó anteriormente “son algo más que conocimientos, técnicas o hábitos; abarcan modos de pensamiento o interpretación, crítica, reacciones afectivas, intereses, etc.” (Tyler, 1982, 34)

Más arriba se presentaron las tres fuentes de información que desde la perspectiva de Tyler son fundamentales para obtener objetivos educacionales; ninguna de ellas por sí misma y de manera individual es capaz de dar toda la información necesaria; así, en conjunto brindan un gran cúmulo de objetivos que no pueden incluirse en un sólo programa escolar, por lo cual se hace necesario seleccionar aquellos que guarden mayor coherencia entre sí. El hecho de seleccionar un número reducido de objetivos se debe a que alcanzarlos lleva tiempo, pues la conducta no puede modificarse en periodos breves y con contenidos esporádicos o inconexos, por ello se requiere de un trabajo continuo y coherente para evitar confusión en los educandos respecto a las conductas requeridas.

Lo anterior me lleva a un aspecto medular, *¿Cómo realizar esta selección de objetivos?* Tyler afirma “**La filosofía educativa y social** adoptada por la escuela puede constituir el primer tamiz” (Tyler, 1982, 37) a partir del cual se eligen los objetivos de más alto valor y mayor coherencia con la filosofía de la escuela. En razón de que ésta brinda una idea del tipo de hombre y sociedad que se desea formar, en ello radica su importancia pues la filosofía define los valores para la vida personal y social. Una vez que se ha elegido un modelo éste ha de apoyarse y mantenerse a través de acciones educativas coherentes y permanentes relacionadas con la función primordial a cumplir por la institución escolar. Dicha función establece la línea de trabajo que todo el programa escolar sigue; por ejemplo si los valores predominantes son los democráticos se procurará su desarrollo y reforzamiento a través de contenidos y actividades en los que estos valores se vivan, comprendan e internalicen en los educandos.

El autor plantea que **la psicología del aprendizaje** representa un segundo filtro de los objetivos los que al ser de carácter educativo, requieren para su cumplimiento un aprendizaje; de manera que si no se estructuran de acuerdo a las condiciones didácticas requeridas no podrán ser reconocidos como metas educativas. Este filtro permite establecer los cambios de conducta que pueden esperarse como producto del aprendizaje y a definir cuáles están fuera del alcance por no corresponder por ejemplo a la edad cronológica de los estudiantes; dicho filtro también permite considerar el tiempo aproximado requerido para dar cumplimiento a un objetivo y la secuencia a seguir, para en forma gradual facilitar la tarea del aprendizaje; es decir, nos ayudará a tomar las decisiones relacionadas con el desarrollo gradual de los objetivos considerando los lineamientos psicológicos que permiten definir la secuencia de aprendizaje más apropiada para dar cumplimiento a cada objetivo particular, además permite identificar las condiciones necesarias tales como las actividades y los recursos materiales necesarios.

Tanto la filosofía como la psicología de la educación me remite al hecho de que objetivos, contenidos y actividades han de dirigirse hacia el mismo fin educativo. Por lo anterior seleccionar una teoría psicológica del aprendizaje es fundamental para comparar y seleccionar los objetivos, cuidando que no sean demasiado específicos o generales, asimismo la pertinente correspondencia con la edad y capacidades del educando.

Ambos filtros filosofía y psicología están estrechamente vinculados ya que la primera auxilia en la selección de la corriente psicológica, permitiendo la integración y unificación

de criterios respecto al proceso de enseñanza y formación de los educandos; proceso en el cual en opinión de Tyler los objetivos constituyen “modos generales de reacción y no hábitos muy específicos” a ser desarrollados en los estudiantes. No existe una corriente psicológica más idónea que otra para dirigir el proceso de planeación curricular, sino que los diseñadores decidirán cual es la más adecuada considerando las líneas filosóficas que los guían. Hasta aquí se han señalado las fuentes y filtros de los objetivos educativos, pasemos ahora a revisar la manera más adecuada de formular objetivos.

Como resultado de las actividades anteriores, los curricularistas cuentan con diversos objetivos, por lo cual conviene unificar su presentación de manera tal que sirvan tanto para seleccionar las actividades de aprendizaje como para orientarlo. En este sentido conviene resaltar que los objetivos no deben plantearse en función de las actividades a realizar por el educador, ya que la finalidad educativa es conseguir un cambio de conducta en los estudiantes y por lo tanto los objetivos han de estar relacionados con los cambios del alumno; situación que tampoco se consigue al elaborar objetivos en términos de temas, conceptos, generalizaciones o cualquier otro elemento a desarrollar durante el curso. Por lo anterior, “la forma más útil de enunciar objetivos consiste en expresarlos en términos que identifiquen al mismo tiempo el tipo de conducta que se pretende generar en el estudiante y el contenido del sector de vida en el cual se aplicará esa conducta.” (Tyler, 1982, 50) Así, conducta y contenido constituyen los dos elementos que guían la formulación de objetivos de enseñanza.

La compleja tarea de redactar objetivos se justifica si consideramos que sirven de guía para seleccionar tanto las experiencias de aprendizaje como la planeación de la enseñanza, incluyendo los materiales y las posibles situaciones de aprendizaje que se emplearán.

Conviene insistir aquí en que “es posible definir un objetivo con precisión si se tiene capacidad para describir o ilustrar el tipo de conducta que se espera que adquiera el estudiante, de tal manera que éste sea capaz de reconocer esa conducta cuando se presente”. (Tyler, 1982, 629)

Para continuar con la exposición de este método racional retomemos la siguiente pregunta *¿Cómo se pueden seleccionar actividades de aprendizaje con mayores posibilidades de alcanzar esos fines?* (objetivos educacionales) pues bien una vez formulados los objetivos de aprendizaje, lo procedente es buscar la manera de cumplirlos; es decir, determinar las **experiencias de aprendizaje** más adecuadas para generarlo, considerando que el alumno es quien tendrá que vivirlas. Tyler define como experiencia de aprendizaje a la “interacción que se establece entre el estudiante y las condiciones externas del medio ambiente ante las cuales éste reacciona” (Tyler, 1982,65-66) así la educación depende de las experiencias en las que el educando participe activamente, se trata de que realice por sí mismo las actividades propuestas. La experiencia educativa en el sentido planteado da al estudiante un carácter más activo en la construcción de su propio conocimiento, mismo que se da a través de las actividades que él realiza, por lo cual su participación directa lo lleva a un conocimiento significativo.

Por lo anterior, dice el autor, la responsabilidad del docente es seleccionar experiencias interesantes y adecuadas a los fines perseguidos. Dichas experiencias han de contar con las condiciones y la estructura necesarias para dar cumplimiento a los objetivos educacionales, es decir, las actividades tienen que dar al estudiante la oportunidad de ejercitar la conducta señalada como objetivo de aprendizaje por lo que ha de cuidarse que los efectos de las actividades no vayan en sentido inverso al cual fueron propuestas. Dichas actividades de aprendizaje deben ser gratificantes para el educando que las realiza de manera tal que su interés se mantenga. Al respecto revisemos los cinco **principios generales** que Tyler propone para seleccionar actividades de aprendizaje.

1. - Para un objetivo dado, el estudiante debe vivir ciertas experiencias que le permitan actuar de acuerdo con el tipo de conducta señalada por ese objetivo; es decir, el alumno ha de poner en práctica la conducta establecida en el objetivo.
2. - Las actividades de aprendizaje deben ser tales que el estudiante obtenga satisfacciones en el tipo de conducta implícita en el objetivo. En este sentido el planificador debe prever tareas realizables con éxito por el alumno, a fin de evitar desinterés y frustración.
3. - Las reacciones que se esperan de las actividades de aprendizaje deben corresponder a las posibilidades de los alumnos; es decir, sólo se les puede pedir aquello para lo cual están en condiciones de aprender en lo físico, lo mental y en lo educativo.
4. - Existen muchas actividades aptas para alcanzar los mismos objetivos de la educación; sin embargo, se debe realizar una selección y aplicación flexible de las experiencias de aprendizaje, siempre y cuando guarden coherencia con el objetivo establecido.
5. - La misma actividad de aprendizaje da por lo general distintos resultados, situación que bien controlada resulta productiva si contribuye a enriquecer y reforzar el aprendizaje, mediante procesos estimulantes y oportunos.

Conviene recordar que los objetivos constituyen el eje rector de la selección de las actividades de aprendizaje, por lo que en función de estos se aprobará la selección realizada.

Cuando ya se cuenta con los anteriores elementos *¿Cómo organizar las actividades para un aprendizaje efectivo?* Se trata de organizar las actividades de aprendizaje, de tal manera que guarden una relación coherente, pues aprender y cambiar la conducta no es fácil; en lo particular la escuela requiere de tiempos y actividades educativas, las cuales a fin de que produzcan el efecto deseado, deben organizarse de tal manera que se refuercen mutuamente, “de aquí que la **organización** se plantee entonces como un problema importante de la formulación del currículo ya que *influye de manera determinante sobre la eficacia de la enseñanza y la magnitud de los cambios* principales que la educación puede provocar en los alumnos”. (Tyler, 1982, 86 el subrayado es mío) El modelo de organización seleccionado puede facilitar o complicar el proceso de aprendizaje pues determina la vinculación entre objetivos y contenidos; ya que es al momento de considerar el tipo de

organización que se define la manera de abordar el conocimiento, su estudio y análisis desde la perspectiva de las diferentes materias.

Continuando con la noción de organización existen dos tipos de relaciones para organizar las actividades curriculares: *las verticales y las horizontales*. Las primeras se presentan a través del tiempo, por medio de contenidos sucesivos que en algunos casos son antecedentes y en otros consecuente; en tanto que las segundas se manifiestan en la relación lógica con otras asignaturas, para reforzar el aprendizaje. Las relaciones antes mencionadas son importantes ya que determinan el efecto acumulativo de las actividades educativas.

Un componente adicional a considerar es que “para elaborar un grupo organizado de actividades de aprendizaje es importante satisfacer al criterio principal: continuidad, secuencia e integración.” (Tyler, 1982, 87) La *continuidad* se refiere a la reiteración vertical de los principales elementos del currículo, se trata de revisar continuamente los conocimientos por aprender, para practicar una y otra vez la conducta esperada, y finalmente desarrollarla.

La *secuencia* “hace referencia sobre la importancia de que cada experiencia sucesiva se funde sobre la precedente” (Tyler, 1982, 87) ampliando la profundidad en el estudio del tema.

La *integración* tiene que ver con la relación horizontal que debe existir entre las materias y sus contenidos para ayudar al educando a conformar su conducta. Dicha integración puede darse en lo horizontal y vertical, siempre que los contenidos guarden relación entre sí.

Para continuar con lo relativo a la organización del currículo, es necesario tener presentes los *elementos organizativos* que sirven como canales de organización; se trata de los conceptos básicos de una ciencia, los cuales son la base del aprendizaje de un área. Debido a su importancia, su estudio se inicia en lo elemental y se va profundizando, extendiéndose hasta el final del currículo; por lo anterior sirven como nexo en la organización de todas las experiencias de aprendizaje, ya que éstas no aparecerán como actividades sueltas e independientes, sino que se desarrollarán en una misma línea al paso del tiempo. Cabe señalar que los elementos organizadores apoyan la continuidad, secuencia e integración del currículo.

Asimismo, se deben identificar los *principios organizadores* mediante los cuales se interrelacionan los elementos organizativos: “Se requieren principios organizadores que puedan servir como base para preparar los aspectos donde los elementos principales del currículo logren extensión y profundidad dentro del programa de estudios” (Tyler, 1982, 94 el subrayado es mío) Al identificar estos principios organizadores no debe perderse de vista que la continuidad, secuencia e integración se deben aplicar a las experiencias del alumno; es decir, se debe considerar el cómo la organización establecida va a ser percibida por el estudiante, considerando si estará en condiciones adecuadas de edad y habilidades para comprender y desarrollar los conocimientos y actividades que en determinado momento le presente la práctica curricular.

“Los principios organizadores deben ser considerados en términos de su significación psicológica con respecto al estudiante” (Tyler, 1982, 99) ya que la organización lógica guarda un cierto significado para los expertos, el cual no siempre coincide con la manera en que lo perciben los alumnos dadas sus condiciones académicas y de historia personal.

Entre los principios más comunes de organización escolar se encuentra el cronológico, seguido por la creciente amplitud de aplicación, la secuencia de actividades, el uso de descripciones seguidas por análisis, etc.

Una vez elegidos los principios organizativos, se procede a definir la estructura organizativa, la cual puede ser en diferentes niveles. El más amplio está constituido por :

- a)Asignaturas específicas
- b)Temas más amplios
- c)Un currículo básico de educación general combinado con sectores amplios o con asignaturas específicas.
- d)Una estructura totalmente diferenciada cuyo programa total sea una unidad.

A nivel intermedio las estructuras pueden ser:

- a)Cursos organizados basados en secuencias.
- b)Cursos que constituyen unidades de un semestre o año, sin planificación o considerados como parte de una secuencia que cubre un periodo mayor.

En el nivel inferior de organización, las estructuras posibles son:

- a)La lección tratada en un solo día como unidad.
- b)El tema a desarrollarse en varios días o semanas.
- c)La unidad que comprende varias unidades que ocupan semanas y se organizan alrededor de problemas o tareas.

Una vez que se ha decidido la estructura organizativa, se deberán elaborar *las unidades generadoras*, se trata de planes preliminares flexibles, cuya finalidad es ofrecer diversas propuestas para trabajar un mismo tema con diferentes grupos de estudiantes; con estas propuestas se incluyen ejercicios y materiales sugeridos para el trabajo frente a grupo.

Cada unidad generadora estará comprendida por:

- a)Las experiencias finales que ayudarán al alumno a integrar y organizar los aprendizajes extraídos de cada unidad.
- b)Una lista del material de referencia, que auxilie en el desarrollo de la unidad.
- c)La indicación del nivel de desarrollo deseable con respecto a los elementos organizativos de cada currículum.

Cabe señalar que aún cuando la planeación curricular incorpore a las unidades generadoras, es conveniente, planificar los diferentes temas y actividades para cada grupo de estudiantes, en razón de que sus necesidades e intereses cambian.



Tyler hace particular énfasis en los aspectos organizativos los que desde su perspectiva son particularmente decisivos en la eficacia y alcance de los objetivos; es decir, si la estructura organizativa hace accesibles los conocimientos y experiencias de aprendizaje, los educandos podrán modificar su conducta con mayores probabilidades de éxito. Al desarrollar la organización curricular simultáneamente puede evaluarse el efecto acumulativo de las distintas acciones de aprendizaje.

Una vez que los asuntos organizativos se han resuelto *¿Cómo evaluar la eficiencia de las actividades de aprendizaje?* En primer termino evaluar los planes de estudio reviste particular importancia pues permite asegurarse que cumplen con la finalidad educativa establecida por la institución escolar; se trata en última instancia de revisar si las experiencias educativas con sus objetivos, actividades y condiciones son adecuadas o no; lo anterior a la luz de la filosofía, la psicología educativa y los cambios de conducta que han operado en el educando; por esto se hace necesario evaluar tanto al iniciar, como al finalizar el curso, allegándose así, información que permita comparar *cómo se incorpora* al establecimiento educativo y *cómo egresa* de él, sin perder de vista todos los procesos cotidianos que suceden en el interior del mismo.

Evaluar no significa hacer examen sino que se trata de retomar todas aquellas manifestaciones de un cambio de conducta; entre éstas encontramos los datos obtenidos por el evaluador mediante ejercicios, cuestionarios y todo aquello que sirva como referente de las actividades realizadas, sin perder de vista que no se puede evaluar aquello para lo cual no se ha preparado a los educandos. Es conveniente recordar que al momento de evaluar el rendimiento de un estudiante, hay que elegir situaciones en las cuales la conducta evaluada pueda observarse y no apoyarse sólo en exámenes; los que no siempre pueden auxiliar en la evaluación en función del tipo de conducta evaluado.

Conviene señalar que la evaluación es un proceso que se inicia al momento de definir los objetivos educacionales; así al evaluar se verifica la conducta esperada, para lo cual es necesario definir la unidad de medida con la cual se comparará tal conducta. Esta unidad no es otra cosa que la conducta y contenidos señalados en los objetivos por lo que todas y cada una de las actividades educativas son dirigidas en este sentido, asegurándose de que éstas brindan al educando la oportunidad de manifestar la conducta establecida. Todo proceso comparativo de la evaluación del antes y el después es indispensable para establecer la magnitud de los cambios.

La evaluación del curriculum debe ser constante, con la finalidad de que brinde elementos para replantear objetivos, actividades y organización a fin de evitar su obsolescencia. Considerando que el planeamiento curricular es un proceso constante, en la medida en que se proponen materiales y procedimientos estos deben ensayarse, evaluarse, en caso necesario someterse a una modificación, mejorarlos, reelaborarlos, proceder nuevamente a la aplicación y volver a evaluar para continuar el ciclo.

Los planteamientos de Tyler dan cuenta de la necesidad de que al momento de elaborar las diferentes propuestas curriculares se parta de hechos concretos que cubran el criterio de

preparar a los estudiantes para su desempeño tanto en lo presente como en lo futuro. Asimismo proporciona algunos indicios del cómo las condiciones de la administración escolar afectan la organización curricular, ya sea por falta de recursos apropiados para desarrollar las actividades planteadas por la experiencia educativa o porque cierto tipo de acciones no están permitidas.

De esta primera propuesta hecha por Tyler se han derivado muchas concepciones respecto a bases y fundamentos del currículum así como concepciones del mismo; lo anterior como consecuencia de las diferentes corrientes teóricas que guían los planteamientos curriculares. A fin de identificar algunas de estas concepciones pasemos ahora a revisar los planteamientos que las sustentan. Al respecto Ferrández señala que establecer las bases del currículo implica tomar una postura, ya sea de manera consciente o inconscientemente, en tanto que no existe claridad en lo referente a qué considerar como bases y fundamentos del currículum; ya que existen diferentes líneas de pensamiento desde el punto de vista psicológico, filosófico, sociológico y económico de la educación que inciden en el momento de desarrollar los planteamientos curriculares. En este sentido Grundy (1991) en su texto "*Producto o praxis del currículum*" señala la confusión existente entre las bases y los fundamentos del currículum, ya que dependiendo del modelo de construcción que se decida seguir, se seleccionan las bases teóricas "¿Acaso cuando se construye el currículum de maneras distintas, la base teórica es la misma? Creo que no," (Grundy 1991, 15) puesto que cada vez que se propone un esquema de construcción curricular, se ponen en juego la visión de hombre y de mundo que tiene el diseñador y en consecuencia su opinión respecto a lo que es teóricamente válido, a partir de estas consideraciones Ferrández cita a Kemmis (1988) quien considera que "la educación es un terreno práctico, socialmente construido, históricamente formado, y sus problemas no son separables o reducibles a problemas de aplicación de saberes especializados desarrollados por las disciplinas "paternas" y "puras" (Ferrández, 1988,227). De lo anterior, puede deducirse que para estructurar una propuesta curricular pueden tomarse diferentes elementos como bases y/o fundamentos. Por ejemplo, tal como lo revisamos en Tyler, este autor sostiene que existen diferentes fuentes de información a partir de las cuales se puede elaborar una propuesta curricular entre ellas están los educandos, el análisis de la sociedad, los conocimientos de los especialistas en asignaturas, la filosofía educativa y la psicología del aprendizaje. En tanto que Hilda Taba (1954) parte de una estructura tecnológica y considera como fuentes los conceptos sobre la función de la escuela, el análisis de la cultura, de la sociedad, de la teoría del aprendizaje, los conceptos de evolución del individuo y la naturaleza del conocimiento. Cabe resaltar la similitud entre estos dos autores, para quienes las fuentes de información a partir de las cuales se estructura una propuesta son bastante semejantes.

Existen autores que diferencian entre bases y fundamentos del currículum, donde *las bases* se refieren a condiciones históricas en las cuales se produce la estructuración curricular, dando así un carácter ideológico al conocimiento; en tanto que *los fundamentos* se limitan al ámbito psicológico, sociológico, antropológico y pedagógico; para efectos de este documento se seguirá este criterio, ya que me parece más acertada la idea de Kemmis al considerar la práctica curricular como un todo, donde lo social y lo escolar se mezclan y

entrelazan; lo cual es condición fundamental, si se pretende que la escuela prepare a los educandos para enfrentar y responder a los constantes cambios sociales, económicos y políticos que toda sociedad vive.

En todas las definiciones de curriculum que diversos autores han dado, subyacen elementos que nos permiten identificar sus tendencias. A continuación rescato aquellas palabras de cada definición que son la clave para identificarlas.

⇒ Saylor y Alexander. Curriculum es el esfuerzo total de la escuela para producir los resultados deseados (planeados) intra y extraescolarmente. El curriculum se conceptualiza como oportunidades de aprendizaje.

⇒ Tyler. Es lo que ocurre a los niños en la escuela. Se trata de las experiencias por las que la escuela debe aceptar responsabilidades; es un proceso planeado.

⇒ Gagné. El curriculum es una unidad de contenidos adquiridos en condiciones de aprendizaje debidamente planeado.

⇒ Inlow. Curriculum es la planificación destinada a conducir hacia resultados predeterminados el aprendizaje.

⇒ Jonhson. Curriculum es una serie estructurada de objetivos y experiencias planificadas bajo la supervisión de la escuela.

⇒ Taba. Curriculum es un plan para el aprendizaje, que sigue un proceso en su planeación: a) Selección y ordenación de contenido b) Elección de experiencias c) Planes para lograr condiciones óptimas de aprendizaje. Para conceptualizar el curriculum es necesario investigar demandas y requisitos de la cultura y la sociedad, en lo presente y futuro, ya que debe preparar al estudiante para ser útil. El curriculum se entiende como un documento que planifica.

⇒ Weeler. El curriculum es un conjunto de experiencias de aprendizaje planificadas por la escuela

⇒ Tanner. El curriculum puede considerarse como la reconstrucción del conocimiento y la experiencia. Reconstrucción desarrollada sistemáticamente.

⇒ Nassif. El curriculum es un conjunto de experiencias educativas programadas. El autor lo considera un proyecto educativo y didáctico.

⇒ Stenhouse. El curriculum es una tentativa para comunicar principios y rasgos esenciales de un proceso educativo, abierto a la discusión crítica y trasladado a la práctica.

⇒ Zabalza. El *currículum* es un conjunto de supuestos de los cuales se parte a fin de lograr ciertas metas, para lo cual es necesario seguir ciertos pasos. Se consideran los conocimientos, las habilidades y las actitudes que la escuela considera importantes para trabajar sobre ellas.

A fin de sintetizar los diferentes conceptos de **currículum**, Gervilla lo define como “un plan general o estructura organizada de conocimientos, vivencias y experiencias del alumno durante la escolaridad,” (Ferrández, 1990,231) Según Ferrández la citada definición nos refiere que el *currículum* es un asunto planificado, escolarizado e inmerso en una institución educativa, inserta en un sistema escolarizado que sirve a su vez como instrumento de control social en razón de que es un medio para mantener el orden establecido y también para llevar a cabo transformaciones sociales planificadas vía investigación y búsqueda de conocimientos. En el texto se pone de relieve el papel escolarizado que se da al *currículum*, el autor insiste en que lo predominante en esta definición es lo planeado, se trata de un enfoque tradicional de la escuela, como medio de control social.

Revisar este texto de Ferrández nos permite identificar si es que la noción de la escuela como organización social aparece en las diferentes concepciones de *currículum* existentes a la fecha, o si se trata de la creación de propuestas concebidas sin considerar las condiciones sociales e institucionales bajo las cuales serán puestas en práctica. En este sentido es conveniente presentar un primer acercamiento a lo que aquí será considerado como *organización social* para tal fin me apoyaré en Mayntz para quien las organizaciones son “formaciones sociales, de totalidades articuladas con un círculo precisable de miembros y una diferenciación interna de funciones, orientadas de manera consciente hacia fines y objetivos específicos, configuradas racionalmente con vistas al cumplimiento de estos fines y objetivos” (Mayntz, 1990, 47). El desarrollo de las organizaciones da lugar a su carácter y estructura racionalmente configurada. Donde interesa la formación social como un todo, tanto planeado, como en lo no planeado. Asimismo respecto a los procesos que ocurren en su interior por acción y reacción de sus integrantes.

En tanto que Guiot, quien representa a la corriente estructuralista, sostiene “toda *organización* constituye una colectividad de personas,” (Guiot, 1985, 22-23) que cuenta con **estructuras formales** que “consagran la división de tareas y la jerarquización de roles, intenciones y prescripciones sobre lo que debe hacerse y la forma más apropiada de hacerlo.” (Guiot, 1985, 32) Ambas definiciones nos remiten al aspecto eminentemente social que tienen las organizaciones y al ser la institución escolar una organización social, se hace necesario considerar esta condición al momento de proponer la manera en la cual la escuela cumplirá el cometido informativo y formativo que la sociedad le ha impuesto. En este sentido conviene recordar los planteamientos señalados al inicio de este texto, donde quedó establecido que las bases del *currículum* se refieren a condiciones históricas en las cuales se produce cualquier propuesta curricular; de tal suerte que estas consideraciones de la escuela como organización intervienen al momento de elaborar dichas propuestas.

En las definiciones de *currículum* anteriormente expuestas resalta la conceptualización del mismo a partir de consideraciones sociales e institucionales, donde sobresale la

necesidad de una planeación respaldada por la escuela ya que dicha planeación ha de dar origen y sentido a las diferentes actividades definidas para atender a la población escolar. Sin embargo, para que esta planeación sea coherente y válida debe realizarse a partir de fundamentos teóricos que la guíen de una manera racional, lógica y debidamente organizada para que cumpla su cometido de la mejor manera posible. Conviene tener presente que independientemente de la ideología que domina a la sociedad ésta se refleja en la concepción del curriculum; con objeto de identificar esta noción presento cinco conceptualizaciones a través de las cuales podemos ejemplificar la manera en que la ideología, presente en todas las organizaciones, interviene a la hora de definir las propuestas curriculares.

\* El curriculum como los contenidos de la enseñanza

Desde esta perspectiva el curriculum es visto como la transmisión de contenidos culturales, dando así prioridad a lo cognitivo. Al considerar al curriculum como contenido “la ideología que subyace es la propia de los modelos humanísticos o tradicionales”, (Ferrández, 1990, 235) donde lo importante es la transmisión de la cultura. Situación que me parece bastante reduccionista, pues limita las posibilidades creativas y desarrollo de los educandos al considerarlos como meros receptores, en los que la inteligencia es equivalente a almacenar y recordar información que no necesariamente se analiza para identificar su posible aplicación a la vida real.

\* El curriculum como plan guía de la actividad escolar

El curriculum se considera como “el eje rector del proceso de instrucción,”(ibídem) de él se derivan objetivos, contenidos, actividades y evaluación; lo cual determina la relación entre el docente y el alumno, y hasta los aspectos administrativos, situación toda que nos remite a una ideología burocrática (eficientista).

\* El curriculum entendido como experiencia

La experiencia educativa se refiere a lo que ha de suceder durante el proceso de instrucción; se trata de una actividad que ha sido planeada para que los alumnos participen de manera activa en la construcción del conocimiento; por lo cual se dice que guarda un proceso y una evaluación; más aún, de acuerdo con Gimeno Sacristán señala que la experiencia educativa “desde la praxis se construye a través de la interacción entre el reflexionar y el autor, dentro de un proceso circular que comprende la planificación, acción y evaluación,” (Ferrández, 1990, 235) por lo anterior la construcción del curriculum debe partir de las condiciones reales y concretas dentro de las que su desarrollo se dará; por lo cual la praxis se percibe como un modo de interacción de la escuela con la sociedad y con su cultura en general; al ser la educación un acto construido socialmente no se encuentra carente de conflictos. El autor resalta la claridad con la que aparece la ideología emancipadora fundada en la praxis, dando lugar al enfoque socio-crítico.

En mi opinión la experiencia educativa constituye el puente indispensable entre la planeación curricular -vista únicamente bajo la mirada teórica- y los educandos, ya que éste es el momento en que los estudiantes pueden apropiarse del currículum vía su participación activa a través de la cual le dan vida, asimismo lo adaptan a las características particulares de sus necesidades y recursos disponibles.

\* El currículum como sistema

Al considerar al currículum como un sistema es necesario reconocer que el sistema escolar es “complejo, probabilístico, dinámico y compuesto por subsistemas” (Ferrández, 1990,239) Es complejo por la gran cantidad de elementos que intervienen; probabilístico porque no puede predecirse, ni prescribirse lo que sucederá en el aula; es dinámico debido a la relación que guarda con el entorno, lo cual lo convierte en un subsistema y a su vez cada componente es un subsistema en el que se repiten las tres características señaladas con anterioridad (Ver Ferrández, 1990, 239). Por lo anterior, es necesario señalar la contradicción que existe al elaborar una propuesta curricular bajo la teoría de sistemas pretendiendo lograr un mayor control de lo que por característica propia “no puede tener una estructura lineal y predeterminada, sino abierta y en dialéctica constante con el entorno social.” (Ferrández, 1990, 242)

\* El currículum como disciplina

Entendido como un objeto de estudio se concibe como un proceso activo, dinámico y reflexivo, es: “teoría y práctica de la planificación y aplicación de planes de estudio y programas escolares” (Ibídem) Los diseñadores consideran como una materia del plan de estudios con carácter teórico y práctico. El currículum se estudia como una disciplina enfocada como una herramienta técnica del sistema educativo.

\* El currículum como estructura organizada de conocimientos

Bajo esta perspectiva, lo más relevante del currículum es su función transmisora de la enseñanza, considerando la realidad sociocultural y las necesidades de los educandos; al seleccionar los contenidos que lo ayuden a reflexionar sobre su condición social, en este sentido los contenidos seleccionados se organizarán de manera tal, que no sean sólo información, sino fuentes de reflexión.

\* El currículum como sistema tecnológico de producción

A fin de responder al fundamento tecnológico, el currículum parte de los principios de eficiencia y eficacia; por lo que al seleccionar las necesidades individuales y sociales a las cuales responderá y al definir los objetivos se manifiesta la carga ideológica y se define si se trata de un currículum tecnológico o no, el cual a su vez se constituye como un modelo de control social.

\* El curriculum como plan de instrucción

Al momento de considerar al curriculum como un plan de instrucción es necesario tener presente que “incluye un amplio territorio de objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación” (Ferrández, 1990, 247) que puede ser general y abstracto en la planeación pero que en la práctica se particulariza. Es conveniente recordar que el curriculum se entiende como una guía general de instrucción, que si bien es cierto es producto de una planeación ello no significa que será llevado a la práctica tal como se planteo en papel, sino que será sujeto de modificaciones producto de la acción real que se produzca entre el docente y los educandos y entre estos mismos.

\* El curriculum como conjunto de experiencias

Las experiencias educativas no pueden ni deben reducirse al ámbito escolarizado, sino que es necesario reconceptualizar a la experiencia educativa considerando en este aspecto a toda actividad que lleve una “intencionalidad educativa sean estas responsabilidad de la escuela o de otras instancias... (siempre que se) lleven a cabo bajo la orientación, incentivación y ayuda de profesionales de la educación” (Ferrández, 1990, 248) En esta segunda conceptualización se amplía el radio de acción de aquello que puede considerarse como experiencia educativa. Esta idea va más allá del ámbito del plantel escolar para dar paso a todo aquello con lo cual pueda involucrarse al estudiante, siempre que el contacto sea planeado y dirigido hacia un objetivo educativo; por ejemplo las visitas a museos, teatros, bibliotecas y cines, entre otros.

Si se desea reducir al curriculum como instrumento de control lo más conveniente es limitar su acción al ámbito escolar, pues fuera de éste los educandos entran en contacto con muchos más elementos de los que aún la planeación más rigurosa puede predecir.

\* El curriculum como solución de problemas

El carácter fundamental de este enfoque curricular es global, integrado y flexible, puesto que busca preparar a los individuos para enfrentar la cambiante situación histórico-social que enfrenta la sociedad actual; por lo que quienes manejan esta perspectiva lo hacen desde una propuesta humanista, donde el curriculum es una propuesta dialéctica que se particulariza en la realidad en la cual es aplicado; no obstante lo anterior, para poner en marcha esta visión de curriculum es necesario no estar inmerso en un sistema escolar centralista que imposibilite la particularización de la propuesta curricular y su territorialización en función de las necesidades de grupos específicos de instrucción.

En conclusión ha quedado evidenciado que toda planeación curricular conlleva una carga ideológica, puesto que intervienen los valores, intereses y apreciaciones de los curricularistas; estos paradigmas se vuelven como filtros que impiden mirar algo diferente a su propia perspectiva. Sin embargo, la carga ideológica se transforma a medida que se concreta su aplicación en un núcleo escolar específico y se adecua a él, siguiendo su proceso dinamizador gracias a la práctica educativa. Además que en todos los casos se

reconoce que la planeación curricular es modificada en diversa medida por la realidad escolar y social en la que cualquier propuesta se encuentra inmersa de tal manera que podemos reconocer los primeros indicios de la injerencia que las organizaciones tienen sobre las diferentes propuestas.

A continuación se presentan las tres corrientes teóricas que prevalecen en los planteamientos curriculares.

#### La teoría técnica

Se la identifica como la corriente científica burocrática (administrativa). Los modelos construidos con su fundamento racionalizan sus componentes y se basan en razones científicas, fuera de la educación, por lo que la escuela se vuelve un instrumento de reproducción social y cultural; por ello todo debe ser controlado, previsto y definido, incluidos los aspectos operativos. Esta teoría separa lo social y cultural de la sociedad, de la acción educativa de la escuela: "Lo importante es lo establecido por las fuerzas dirigentes, y la escuela no es más que un medio para mantener lo establecido." (Ferrández, 1990, 251)

#### La teoría práctica

Esta teoría es humanística, regida por los ideales de la ilustración de los sujetos a través de la educación y la cultura. También es liberal y se ubica en una sociedad democrática, donde los sujetos sociales tienen la capacidad de participar en las decisiones; no obstante lo anterior, es racionalista de la acción; lo importante es conseguir los fines, mediante un razonamiento práctico. A consecuencia de las características antes señaladas, las propuestas surgidas bajo esta corriente se encuentran más relacionadas con la vida social y cultural, de manera que la actuación de los curricularistas al momento de planear los coloca en situaciones más cercanas a la realidad.

#### La teoría crítica

Su fundamento es el discurso dialéctico, dando lugar a procesos educativos democráticos, más comunitarios, donde la propia reflexión genera conflictos y abre paso a la acción emancipadora; situación que implica compromiso por parte de todos los actores del currículum para dar lugar a una praxis que transforme lo planeado.

De acuerdo con Ferrández, lo cito: "es difícil tomar posición sobre lo que las bases y fundamentos del currículum pueden suponer para la elaboración del mismo," (Ferrández, 1990, 253), sin embargo, si consideramos que hoy la sociedad se encuentra en un proceso de cambio constante y en consecuencia atendiendo a muy diversos fines, se justifica la diversidad de paradigmas elegidos por los curricularistas para definir los contenidos y procesos curriculares en función de lo que muy específicas necesidades sociales determinan.



Es conveniente recordar que cualquiera que sea el enfoque que se dé al proceso educativo, siempre existirá un juego interactivo entre el individuo que aprende y el objeto de estudio; por lo que la acción educativa ha de guiarse sobre bases y fundamentos que sirven de referente para tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con fundamento en lo anteriormente expuesto considero que el proceso educativo es eminentemente social; situación que lo circunscribe a una serie de límites y alcances que no debemos perder de vista si deseamos que la educación avance lo más cercanamente posible a las necesidades sociales actuales. Esta situación también aplica al proceso de planeación curricular donde dependiendo de la concepción de hombre y de sociedad que se tenga por ideal a lograr a través de la educación, se establecerán las metas generales y los objetivos particulares que socialmente se valoran como buenos y dignos de ser apoyados en su cumplimiento.

No obstante lo anterior, lo que me parece fundamental desde la perspectiva del curriculum, es la necesidad de cuidar que la práctica educativa no sea presa de la improvisación o intromisión de todos aquellos que creen que tienen derecho a opinar y decidir al respecto, en función de sus expectativas de lo que la institución escolar debe hacer para responder a las necesidades que la sociedad le exige resolver; en este sentido la misma teoría curricular sostiene que estas exigencias provenientes de múltiples criterios y ámbitos, han de traducirse en objetivos educacionales, considerando que sólo la planeación permitirá brindar dirección y coherencia al proceso de enseñanza aprendizaje.

El proceso de planeación curricular es particularmente complejo por lo cual es necesaria la participación de especialistas capaces de definir las fuentes de información más pertinentes, para derivar de ellas, objetivos educativos a partir de los cuales seleccionar con criterio científico los contenidos y modos de organización, asimismo respecto a las actividades de aprendizaje. Pero no sólo eso, también se requiere contar con los elementos necesarios para definir criterios de evaluación que permitan determinar en qué medida los objetivos propuestos se han cumplido. En este sentido puedo decir que la planeación curricular viene a ser condición fundamental para llevar a cabo un proceso educativo serio y capaz de preparar a los educandos para enfrentar los procesos sociales en que viven.

# CAPITULO 2

## UNA MIRADA SOCIOLÓGICA SOBRE EL COMPORTAMIENTO DE LOS INDIVIDUOS EN LAS ORGANIZACIONES

La finalidad de este capítulo es acercarme al estudio de la organización, a su definición y al conocimiento de las estructuras y fenómenos ocurridos en su interior, tanto en los aspectos planeados como en los no planeados. Los textos "*Sociología de la organización*" de Renate Mayntz (1963) y "*Organizaciones sociales y comportamientos*" de Jean Guiot (1980) son la base de tal información; misma que será presentada considerando su aparición histórica. Me parece importante retomar las consideraciones hechas por Mayntz dado que resalta el significado que para la sociedad actual -cuya característica principal es su carácter organizado- tienen las organizaciones. A través de estas consideraciones identificaré cómo las características y condiciones generales de la organización se entrecruzan con el tipo particular de organización que es el curriculum y el cómo éste es, en cierto sentido, condicionado por las características de la institución en la cual se desarrolla. Tomo como punto de partida la definición de organización para después entender como se incorpora esta noción a la sociedad. Mayntz define a la *organización* como "formaciones sociales, complejas, conscientes de sus fines y racionalmente constituidas" (Mayntz, 1990, 11) y con fines concretos, por lo cual ésta subsiste en sus fines aunque las personas que las integran cambien. La misma autora puntualiza que las organizaciones constituyen un elemento dinámico que genera cambios y adecuaciones que van respondiendo a la necesidad de mantener el fin establecido al momento de su creación, por esta razón buscan y crean los medios necesarios para responder al mismo; tal es el caso de las instituciones educativas cuya finalidad básica es educar a los miembros de una sociedad, finalidad que es continua y

está sujeta a las condiciones históricas en las cuales se desarrolla. A continuación entraremos a revisar el tema de la organización a partir de los planteamientos de Mayntz.

## 2.1 ASPECTOS PRELIMINARES EN EL ESTUDIO DE LA ORGANIZACIÓN

El desarrollo de las organizaciones se ha dado a lo largo de la historia y han existido diferentes entes sociales con características muy diversas de entre los cuales han surgido aquellos que hoy llamamos organizaciones, de entre todos sus componentes rescato aquellos elementos que sirven para identificarla:

- Forma social que adoptan los grupos de trabajo, al distribuir racionalmente funciones delimitadas, precisas, claramente diferenciadas.
- Existe especialización en sus fines.
- Cuentan con un sistema de ordenación estable y duradero.
- Son formaciones sociales independientes.
- Requiere preparación y conocimientos de los miembros que deseen incorporarse a ellas.
- Existe una estructura jerárquica claramente definida.
- Existen normas que regulan las relaciones de sus miembros.
- Las responsabilidades están formalizadas por tareas y obligaciones.
- Desarrollo de actividades administrativas (complementarias al fin último).
- Las personas se unen a las organizaciones a causa de los fines y tienen derechos u obligaciones limitados por esos fines, por lo tanto se generan relaciones impersonales y objetivas.

Las características señaladas se han ido modificando a lo largo del desarrollo de las organizaciones; actualmente éstas se consideran "Formaciones sociales que se han independizado institucionalmente y que cumplen fines específicos o bien persiguen objetivos específicos" (Mayntz, 1990, 25-26). Se distinguen además por una estructura diferenciada horizontal y verticalmente, en la cual se asignan papeles (roles, actividades) desde una perspectiva racional. Esta racionalidad constituye el hilo conductor de la organización al momento de perseguir su objetivo, ya que busca que tanto los recursos materiales, como los procesos y el elemento humano se organicen y dirijan hacia el cumplimiento de los objetivos.

En el desarrollo de las organizaciones influyen aspectos técnicos, legales, estructurales e individuales. En lo referente a los **medios técnicos**, estos constituyen herramientas que apoyan las funciones de una organización; en consecuencia cualquier descubrimiento o modificación en éstos afecta a la misma; por ejemplo, si algún equipo o maquinaria se modifica esto requiere de los individuos cambios en sus tareas y responsabilidades, más aun requiere del desarrollo de nuevas habilidades. En el **aspecto legal**, los ordenamientos jurídicos permiten elegir un modelo de estructura de entre posibilidades legal y previamente establecidas; considerando los límites que en las relaciones formales se aceptan; el tipo de organización de que se trata, ya sea una asociación voluntaria o una organización

estrictamente productiva cuyas relaciones laborales son desarrolladas bajo ciertos fundamentos legales; las instituciones educativas caen en esta categoría de los límites legales si es que quieren ser constituidas con el apoyo de un reconocimiento y validez oficial. En relación a la **estructura social**, esta se da de acuerdo al modelo de relación predominante en el contexto cultural donde se inserta la organización. En lo que respecta al **plano individual** que da origen a las organizaciones influye la "necesidad de organización humana, actitudes y valores" (Mayntz, 1990, 30) aprendidos en su medio social, sin perder de vista la racionalidad (planificación de los medios disponibles para conseguir el cumplimiento de objetivos). Cabe resaltar que las organizaciones como producto de la interacción constante que ejercen con sus integrantes, imprimen un sello determinado a los hombres que se incorporan a ellas, en el intercambio sujeto-organización independientemente de los motivos que los llevan a dicha interacción.

Conviene señalar aquí la necesidad de no sobrevalorar a las organizaciones, pues en sus inicios no siempre son aceptadas de buen grado, sino que en general se las rechaza hasta que demuestran su utilidad y beneficio.

Definir el concepto organización no es tarea sencilla debido a la diversidad de formaciones que pueden recibir tal denominación; por lo cual hay que reconocer algunas características básicas para definirla así. Se refiere a la **organización** como "aquellas formaciones sociales, de totalidades articuladas con un círculo precisable de miembros y una diferenciación interna de funciones, orientadas de manera consciente hacia fines y objetivos específicos, configuradas racionalmente con vistas al cumplimiento de estos fines y objetivos" (Mayntz, 1990, 47); por lo que casi "Toda ordenación social de la vida en sociedad" (Ibídem) puede considerarse en esta categoría. Las organizaciones no necesitan ser fundadas de manera consciente, sino que su desarrollo da lugar a su carácter y estructura racionalmente configurada. Donde interesa la formación social como un todo, tanto en lo planeado, como en lo no planeado. Asimismo respecto a los procesos que ocurren en su interior por acción y reacción de sus integrantes.

Cualquier organización es una parte de la sociedad; es decir, que se trata de grupos claramente diferenciados, con una formación de cierta magnitud; por lo cual grupos muy pequeños no son organizaciones, pues no hay lugar a la definición y asignación de tareas. Además en las organizaciones no hay contacto cara a cara, sino reglas, tareas y jerarquías que los miembros han de respetar desarrollando así relaciones impersonales y objetivas. Existe otro elemento que ayuda a definir la materia y es que no todos los fines se prestan para formar una organización, tal es el caso de los clubes deportivos.

Toda formación social que corresponde a la definición de organización anteriormente planteada, enfrenta una problemática común y por lo tanto se puede revisar con fundamento en similares planteamientos. Desde esta misma perspectiva, se considera a todas las organizaciones como sistemas sociales encaminados a ciertos objetivos. Pasemos ahora a revisar a la organización como sistema. Al considerar a las **organizaciones como sistemas**, debe tenerse presente que si un elemento de la misma se modifica, lo harán todos aquellos con los que guarde relación, tanto al interior de la misma como al exterior; por ello las

organizaciones están integradas y hasta cierto punto cerradas, en aras de conservar el equilibrio. Lo anterior, no significa la negación de relaciones con el exterior, sino que éstas son controladas por los fines.

Cuando se toma a las organizaciones como sistema es necesario identificar sus elementos; los cuales pueden ser personas o grupos de ellas, quienes desempeñan ciertas actividades en interacción constante, derivando de ello sentimientos y relaciones no planeados. Lo mismo sucede cuando existe demasiada libertad o coerción, pues ambas desintegran a la organización. En este sentido conviene revisar las relaciones funcionales que pueden darse en una organización.

1. Relaciones recíprocas. Estas son de intercambio, donde las contraprestaciones corresponden sin ser homogéneas.
2. Relaciones unilaterales. Estas se encuentran limitadas socialmente a una prestación, donde sólo una parte está obligada a dar algo.

Volviendo a la presentación de la organización entendida como sistema, a continuación señalo brevemente sus componentes. En primer lugar podemos identificar su **orientación hacia un objetivo** que sólo es válido si un grupo de personas lo representa y acepta como suyo, generando una estructura que le de cumplimiento. Este objetivo se transforma y adapta a las condiciones del medio en el que se circunscribe y sin las personas que lo sostienen desaparece. En segundo plano identificamos la existencia de una **acción recíproca con el medio ambiente**, al ser toda organización parte de una sociedad requiere de elementos externos para funcionar. Se da un intercambio entre el medio, las condiciones y los objetivos mismos, sin que la organización pierda identidad aún cuando cambien los integrantes –este fenómeno se denomina ultraestabilidad- ello requiere de su capacidad para aprender, cambiar y renovarse. El tercer elemento que interviene es la **autopreservación**. Se trata de una condición de permanencia para el objetivo o finalidad; es decir, si hay interés en las personas por un fin lo defenderán; igualmente si tiene alguna utilidad la existencia de la organización independientemente del fin. Sin embargo, el elemento de mayor permanencia radica en **considerar a la organización como parte de uno mismo**. algo así como “tomarle cariño”. **Integración**. Las personas que forman organizaciones pueden integrarse por voluntad o por coerción, dependiendo del objetivo, de los beneficios y de los medios con que cuenta para mantenerlos integrados; sin embargo, en todas las organizaciones existe contraposición entre sus miembros o entre grupos de ellos. ocasionada por la división de actividades; a pesar de esto, la integración procura en primera instancia la convergencia de todos los intereses hacia la finalidad de manera armónica y ordenada, razón por la cual no se desintegran sino que cambian en su interior.

Por lo general las organizaciones comparten variables y problemas comunes por lo cual se busca conocer lo general a partir de experiencias particulares y de explicar lo particular considerando el todo en el cual se halla inmerso; donde lo singular tiene su origen en la teoría, misma que requiere evaluar casos concretos para reafirmarse y seguir su desarrollo. En relación a los aspectos generales se establecen enunciados sobre lo que hacen las

organizaciones para conservarse y realizar su finalidad, lo anterior a través de comparar y relacionar las características observadas en diferentes organizaciones. Así, lo particular es un medio para sacar la conclusión general, mediante la explicación de cada particularidad. De ahí, que tales enunciados generales no sean aplicables a la totalidad de las organizaciones, sino sólo a un tipo de ellas.

Es conveniente señalar que en la organización se pueden identificar funciones, desviaciones y relaciones existentes en diferentes momentos; situación que no se ve aislada de los procesos históricos generales y del tipo de organización analizado. Así al definir y analizar cualquier organización debemos preguntarnos por el momento histórico del medio circundante para comprender cómo éste la determina. Una muestra de esta determinación radica en el establecimiento de objetivos dado que estos se definen de acuerdo al sistema de valores predominante; por ejemplo si participar en investigación es visto como algo bueno, digno de ser reconocido las instituciones dedicarán recursos al desarrollo de tal actividad.

## 2.2 DETERMINACIÓN DE OBJETIVOS EN LA ORGANIZACIÓN

Antes de precisar la forma en que se determinan los objetivos conviene establecer qué se entenderá aquí por objetivo de la organización. "Como *objetivo* de la organización solamente debe considerarse lo que realmente guía las decisiones, lo que en la organización orienta el acontecer, las actividades y los procesos hacia un fin específico." (Mayntz, 1990, 75) Se trata de algo que se autoimpone por voluntad propia de los miembros de la organización, algo que tal vez se alcanzará y para lo cual han de cumplirse varias metas o avances secuenciales. Visto desde la perspectiva del curriculum, para Tyler los objetivos se refieren a la finalidad que la escuela pretende alcanzar: finalidad que queda plasmada en los objetivos educacionales que, como se señaló anteriormente, se refieren a la modificación de la conducta, el pensamiento y el sentimiento.

Existen tres categorías donde puede recaer el objetivo de la organización. En la primera se puede ubicar a las organizaciones cuyo objetivo aplica únicamente para mantener "la coexistencia de sus miembros, a su actuación común y al contacto recíproco que esto exige" (Mayntz, 1990, 77). La estructura de estas organizaciones no está diferenciada, ni burocratizada; tampoco racionalizada y los roles que sus miembros desempeñan no están claramente definidos; por lo que en general no cumplen con las características antes mencionadas para identificar técnicamente a las organizaciones.

En la segunda categoría están las organizaciones cuyo objetivo es desarrollar actividades específicas sobre un grupo determinado de personas; que se integran a ella porque cumplen los requisitos de ingreso y permanencia en esa organización. Un ejemplo de esta categoría es la escuela que dependiendo del nivel educativo que atienda recluta a sus miembros bajo criterios específicos de edad, conocimientos y habilidades, entre otros. Para el caso de este trabajo, el tipo de organización que cae en esta segunda categoría nos servirá de guía para ir ubicando la manera en que las características de ésta determinan el proyecto curricular.

También dentro de las organizaciones podemos encontrar subgrupos que pueden incorporarse de manera voluntaria o forzosa.

En la tercera categoría se ubican las organizaciones que se caracterizan por trabajar hacia fuera. Sus integrantes perciben el objetivo como un valor al que pueden contribuir sin obtener ventajas personales de este; es decir, no hacen uso de lo que producen, sino que alcanzarlo es cuestión de interés, porque derivado de su actuación en ella obtienen su sustento.

Retomando la determinación histórico-social de los objetivos, cabe señalar que éstos al momento de su estructuración pueden diferenciarse en **legales** e **ilegales** dependiendo tanto del momento histórico, como del tipo de sociedad en la que surge determinada organización: "Para el funcionamiento de una organización es de gran significación el concepto que de su objetivo tiene la sociedad, y concretamente si está dentro o fuera del ordenamiento jurídico y hasta qué punto es considerado por la población como un valor" (Mayntz, 1990, 79) pues es en función de esto que pueden obtener ventajas tales como reclutar pública y libremente a sus miembros; participar en el tráfico jurídico y allegarse los medios necesarios para sus actividades. También disponen de libertad de acción y pueden solicitar protección jurídica, lo que las coloca en una situación de intercambio que las sujeta a las sanciones impuestas por el Estado; quién además las provee de recursos financieros lo cual contribuye a darles estabilidad. Estos señalamientos pueden aplicarse ampliamente a las organizaciones educativas que recaen en la categoría de escuelas públicas.

Para ser justos es necesario puntualizar que aquellas organizaciones que se consideran ilegales no necesariamente persiguen un objetivo inmoral, sino que no encajan entre las posibilidades legalmente aceptadas ya sea porque cuestionan el orden establecido o porque buscan áreas de acción que no se han explorado aún; puede tratarse inclusive de finalidades no planeadas que coexisten con el objetivo formalmente establecido, además pueden ser bien recibidos por la población en general: "La actitud de las organizaciones ilegales depende también de la estructura de la sociedad, principalmente de la estructura de la dominación." (Mayntz, 1990, 81) que cuenta con redes de vigilancia que impiden en cierto sentido que las organizaciones consideradas ilegales se mantengan y crezcan hasta cumplir con todas las características para recibir la denominación de organización. La misma autora plantea que la línea que divide a los objetivos legales de los ilegales se modifica en las sociedades a través del devenir histórico, por lo cual aquellos objetivos que hoy se consideran loables en otro momento quizá dejan de serlo.

### 2.2.1 Establecimiento de objetivos en la organización

En lo que concierne al establecimiento del objetivo en la organización, éste puede ser definido por los miembros de la misma en su totalidad, por el grupo dirigente o por una autoridad externa, como es el caso de la organización escolar que la mayoría de las veces recibe su objetivo y justificación del Estado; sin embargo, a la hora de realizar la propuesta curricular que guiará a cada escuela entran en juego los particulares puntos de vista de los diseñadores, los maestros y los dirigentes escolares, todos ellos en conjunto serán los

encargados de dar vida y de concretizar el objetivo general que la sociedad, vía la regulación estatal impuesta a la escuela. No obstante lo anterior, lo importante radica en la **preservación** del objetivo, puesto que su origen histórico no indica nada en relación al funcionamiento y valor que en la actualidad éste tiene en opinión de sus miembros; puede ser que lo acepten porque tiene un valor en sí mismo o porque es la expresión de su propio interés; pero igual pueden rechazarlo o mostrarse indiferentes ante él, situación que representa un problema para todas las organizaciones en tanto que en la medida del interés que se tenga por el objetivo se identifican los miembros con él y luchan por conseguirlo, de tal manera que si no hay interés no lucharán por allegarse los medios, ni por desarrollar las acciones que le den cumplimiento.

Lo anterior nos remite al asunto de la necesidad que tienen las organizaciones de que su objetivo sea preservado mediante decisiones y actividades que se dirijan siempre a aquél; asimismo de verificar que responda y actúe conforme al objetivo previamente definido: "Cuanto más miembros participen en la toma de decisiones tanto más importante será desde luego que todos ellos tengan realmente la misma idea del objetivo." (Mayntz, 1990, 85) En este mismo sentido, bajo la mirada curricular de Tyler es necesario que participen en la planeación y definición de los objetivos todos los involucrados en su ejecución, incluyendo a los educandos a través de la consideración de sus necesidades educativas y de información, para así asegurar su compromiso con el cumplimiento de la finalidad educativa. "...ninguna fuente única de información puede brindarnos una base para adoptar decisiones sensatas y amplias sobre los objetivos de la escuela. Cada una de aquellas fuentes posee ciertos valores y todas deben tenerse en cuenta al proyectar un programa educacional amplio." (Tyler, 1982, 11)

Esta idea de lo que el objetivo es, está determinada por las **actitudes valorativas** de los individuos que conforman las organizaciones. Dichas actitudes establecen líneas de comportamiento; Mayntz sostiene "el clima de los valores de una organización no determina necesariamente lo que se hace, pero sí determina con frecuencia cómo se hace." (Mayntz, 1990, 86). Por ello considera que las organizaciones cuyos objetivos se definen de una manera general pueden adaptarse a los cambios que las condiciones del medio circundante le exigen y a los deseos variables de sus integrantes, más fácilmente que aquellas con objetivos estrictamente definidos en los cuales el cambio de factores internos y externos origina la necesidad de cambiar el objetivo, pues "para una organización resulta perjudicial el que su objetivo deje de adaptarse a las circunstancias sociales, el que pierda en consideración social, el que no coincida ya con las actitudes valorativas de la población." (Mayntz, 1990, 90)

Una vez que se ha definido el objetivo, éste influye tanto sobre la capacidad de adaptación de la organización como sobre la personalidad de los miembros. Se trata de algo que se convierte en norma, en razón de que de este objetivo se deriva de una distribución racional de funciones que conlleva el establecimiento de roles o papeles que les han sido asignados previamente y que enmarcan su conducta: "El objetivo de una gran organización es, en definitiva, el modelo hacia el cual están orientadas todas las actividades que se desarrollan en la misma, el objetivo de la organización está por tanto, inserto en los papeles



que se asignan a los miembros." (Mayntz, 1990, 95).

**Es el objetivo de la organización el que determina la estructura;** sin embargo, para que esto suceda es necesario subdividir en partes más pequeñas el objetivo para derivar de esto la distribución racional de puestos, recursos y actividades. Cabe destacar que las organizaciones "comienzan como grupos pequeños y mediante un cambio gradual, se va formando paulatinamente su estructura, diferenciada sobre la base de la división del trabajo...Una organización plenamente desarrollada y en funcionamiento representa la traducción de un objetivo en estructuras y procesos." (Mayntz, 1990, 100) Para que lo anterior se concrete es necesario que todas las actividades estén encaminadas hacia el objetivo, ordenadas de tal manera que sean como una cadena de medios y fines sucesivos que al final van a servir directa o indirectamente al cumplimiento del objetivo.

Para las organizaciones es indispensable que los miembros no pierdan de vista el objetivo de la misma y que no lo sustituyan por el que representa cumplir las actividades que le han sido encomendadas; pues esto podría conducirlos a desviarse de la finalidad para la cual fue creada la organización. En el caso de la organización escolar ésta pierde el objetivo cuando para sus creadores y dirigentes se vuelve más importante mantener un "negocio" dejando de lado que recibir educación y formación académica es el fin por el que sus miembros decidieron integrarse.

La relación existente entre objetivo y estructura no es estática, sino que responde a factores tales como exigencias sociales, legales, tecnológicas e históricas sin olvidar a los miembros y su injerencia a consecuencia de su actitud, su nivel de colaboración así como de sus aptitudes, conocimientos, etc. La dinamicidad de esta relación conlleva el hecho de que cuando cambia el objetivo se hace necesario cambiar la estructura siempre y cuando no sea adecuada para responder a uno nuevo; en sentido inverso puede cambiar la estructura sin que necesariamente el objetivo haya sido modificado, sino que los cambios obedezcan a la necesidad de cumplir de la mejor manera la finalidad institucional, por ejemplo la creación de un departamento especializado.

Con fundamento en las consideraciones anteriores, pasemos a revisar lo concerniente a la estructura de la organización.

### 2.3 LA ESTRUCTURA DE LA ORGANIZACIÓN

Como señalé anteriormente la estructura se haya determinada en cierto sentido por el objetivo que da origen a la misma y esta estructura constituye una especie de modelo más o menos estable del cómo funciona la organización. Una característica importante de la estructura de la organización es la **estabilidad relativa** antes mencionada. Se dice que ésta es relativa debido a las exigencias a las que con cierta frecuencia tiene que responder; sin embargo, existe un criterio de permanencia que nos permite identificar a la estructura: "basta a menudo considerar como estructural cuanto tenga una duración que se acomode a las intenciones de los dirigentes." (Mayntz, 1990, 105)

En esta consideración recaen las relaciones que se dan entre los miembros, la distribución de tareas y en general todos los derechos y obligaciones que se establecen mediante reglas definidas que no siempre se cumplen o que no incorporan cierto tipo de actividades y relaciones: "Mientras que la ordenación programática de una organización puede ser deducida de las reglas fijadas parcialmente por escrito, su estructura efectiva sólo se descubre a través de la ordenación adicional de lo que sucede realmente en la organización." (Mayntz, 1990, 105-106) Sin embargo, es necesario partir de los roles o papeles que formalmente se han dado a los integrantes de la organización. Estos roles se forman de expectativas o normas respecto a lo que el encargado de cierto puesto debe hacer en cuanto a actividades, actitudes y posturas siempre que estén relacionados con el objetivo de la organización. Estas expectativas son transmitidas mediante instrucciones verbales y escritas que la dirección de la organización establece y hace saber a los miembros de la misma, las que son complementadas en algunos casos por comentarios de los compañeros.

Al interior de la organización el planteamiento de las expectativas puede llegar a ser una causa de conflictos debido a tres razones básicas:

1. Recibir órdenes de diferentes personas que tienen expectativas diferentes respecto a lo que un individuo debe hacer para cada uno de ellos.
2. Que el sujeto entienda su papel, obligaciones y derechos de diferente forma a la que corresponden en lo formal las expectativas para ese puesto.
3. La sobrecarga de funciones; es decir, las expectativas son coincidentes en lo formal y en la percepción del individuo, pero las cargas son tan grandes que no puede cumplir con algunos de sus cometidos.

Estos conflictos conducen en las organizaciones a situaciones tensionantes que disminuyen la satisfacción obtenida al desempeñar las actividades que le han sido asignadas en función del papel a cumplir. Esta asignación de papeles es una muestra de la formalización que se genera con la estructura funcional de las organizaciones, establecida sobre la base de la división del trabajo, a la definición de reglas y a los cometidos encomendados al titular de cada puesto en la organización.

La *formalización* es la expresión de la medida en que las actividades y las relaciones en una organización están determinadas formal y firmemente por las reglas establecidas. Los miembros de la organización se obligan a cumplir por medio de un contrato, a cambio de prestar sus servicios reciben una contraprestación correspondiente al sitio que ocupan en la jerarquía. Las características antes señaladas pueden incorporarse dentro de las que Max Weber considera como condiciones para hablar de *burocracia*. Con objeto de precisar los elementos que entran en este concepto a continuación se enlistan aquellos que caracterizan a la burocratización bajo la perspectiva del autor antes mencionado:

- Una ordenación en base a reglas
- La delimitación de competencias
- El orden jerárquico establecido que determina las relaciones de mando y obediencia
- La diferenciación existente entre miembros y medios

- Los puestos adquiridos no son de propiedad personal y no pueden heredarse
- La existencia de un contrato que regula las relaciones entre los miembros y la organización
- La selección de sus miembros en base a la calificación profesional
- El otorgamiento de una remuneración fija en base a las funciones desempeñadas
- El desarrollo de actividades profesionales dentro de la burocracia
- El ascenso de sus integrantes en una carrera profesional al interior de la burocracia

Estas características de la burocracia son condiciones importantes para dar formalidad a una organización, pues en ella pueden regularse los procesos que se repiten de manera regular y duradera; tal es el caso de las "organizaciones como las escuelas (que) tienen objetivos continuados, es decir, tienen un cometido que cumplir de una manera continua y por un tiempo indeterminado." (Mayntz, 1990, 93)

Pasemos ahora a revisar dos aspectos que bajo la mirada de la misma autora son fundamentales en la estructura de la organización. Se trata de las estructuras de comunicación y de autoridad; iniciemos con la primera:

*La estructura de las comunicaciones.* Al interior de las organizaciones, la comunicación puede darse en dos sentidos ya sea **horizontal** entre miembros de un nivel jerárquico igual o **vertical** entre niveles diferentes de arriba abajo o de abajo a arriba, pero transmitida en todos los casos de diferentes maneras. Dichas comunicaciones guardan diferentes contenidos como: instrucciones, quejas, información laboral, etc., que pueden transmitirse de manera directa o indirecta. Estas estructuras no necesitan transmitirse con palabras, sino que pueden representarse de manera gráfica bajo la forma de organigramas.

La importancia de las estructuras de comunicación radica en que ningún componente de la organización puede estar aislado; de ser así no podrían conjuntar sus esfuerzos y metas parciales para dar cumplimiento al objetivo de la organización y por esto es conveniente que las comunicaciones se realicen de la manera más directa posible; considerando a los integrantes de la organización, necesitados de recibir ininterrumpidamente la información necesaria para responder a las actividades que se le han asignado. Es en función de sus actividades que se decide el tipo de información que se brinda. Un principio general de la comunicación en la organización reside en que estar informados hace sentir a los miembros un sentimiento de pertenencia, de presencia y reconocimiento en la misma.

La información misma es más importante que las estructuras de información, pues es indispensable tanto para la toma de decisiones como para la ejecución de las actividades.

*La estructura de autoridad* es inevitable en toda organización pues establece la "división entre las facultades de decisión y de mando establecidas en reglas y papeles, de una parte, y las obligaciones de ejecución y obediencia, de la otra" (Mayntz, 1980, 125); ya que es a partir de ella que se coordinan las actividades que probablemente de otra manera no cumpliría la totalidad de los miembros de la organización.

De acuerdo con la manera en que se manda, de la forma en que se obedece y, se decide y ejecutan las instrucciones, existen diferentes estructuras de autoridad que a continuación presento:

1. **Organizaciones con estructuras jerárquicas caracterizadas por canales de mando de arriba a abajo.** Los niveles altos deciden cuales serán las acciones a seguir para llegar al objetivo. Existe cierto nivel de autoridad delegada que está sujeta a las instrucciones de la alta dirección. En este modelo mientras más bajo sea el nivel jerárquico más instrucciones se tienen que obedecer.
2. **Organizaciones con estructuras democráticas.** Los miembros deciden de manera conjunta sobre los objetivos y las actividades, mientras la autoridad se delega de abajo arriba, por ello los directivos dependen de las instrucciones de los miembros.
3. **Organizaciones de miembros que actúan juntos de manera profesional ejerciendo influencia sobre individuos que están en posición de inferioridad.** El grupo superior toma las decisiones respecto al objetivo y a las actividades que realiza por sí mismo sobre el grupo destino de esas actividades. Si este grupo no coopera voluntariamente existe en la organización la opción de aplicar medidas coercitivas que los obliguen a participar. Las organizaciones escolares recaen en esta categoría, pero sus miembros tienen cierto nivel de cooperación voluntaria y dentro del grupo dirigente existe una estructura jerárquica claramente definida; sin embargo, las decisiones sobre las actividades encaminadas al objetivo son tomadas por aquellos que se encuentran frente a grupo; en tanto que los niveles altos sólo deciden sobre las acciones mediatas.

Los modelos de las estructuras de autoridad generan diferentes tipos de dominación. Los que aquí se revisan a partir de los planteamientos de Max Weber. Para este autor la **dominación o autoridad** es "la probabilidad de que las órdenes específicas encuentren obediencia en grupos dados de personas" (Mayntz, 1980, 134); se trata de las relaciones establecidas entre los diferentes puestos de la jerarquía, situación que conlleva cierta voluntad de obediencia.

Anteriormente señalé que las estructuras de autoridad generan diferentes tipos de dominación de los que Weber establece tres. En primer lugar se encuentra la **dominación legal** la cual se fundamenta en la "legalidad de un orden establecido" (Mayntz, 1980, 135) en función del cual los encargados de ciertos puestos de nivel jerárquico elevado tienen un poder de mando respaldado por la estructura de la organización. En segundo lugar podemos ubicar la dominación tradicional, que se apoya en la tradición de que ciertas personas pueden ejercer la dominación. Finalmente la dominación carismática se sostiene en que por sus cualidades extraordinarias determinadas personas pueden ejercer su dominación.

De entre estos modelos el que corresponde en lo formal a las organizaciones es el tipo de la dominación legal que corresponde a un orden establecido; con reglas generales formuladas considerando los puestos y no las personas, sus derechos y obligaciones, sin

olvidar que en todas ellas existe siempre cierto grado de autoridad personal ya sea carismática o tradicional. Mayntz resalta que "para el análisis de la organización ... los motivos para la obediencia de los miembros, es tan importante como la pretensión de legitimidad de los que mandan." (Mayntz, 1980, 136) Así los miembros de una organización cumplen las órdenes dadas por otro miembro porque ante ellos tiene autoridad legal al existir un ordenamiento jurídico que lo respalda y que él aceptó al ingresar a la organización porque le pareció legítimo. En este caso se puede hablar de coincidencia entre legitimidad del que manda y motivos de la obediencia.

También puede darse el caso de que la obligación de obedecer surja por la simple reglamentación de la organización, por convenir así a sus intereses personales o porque el que manda posee autoridad personal, sin considerar si tal obediencia corresponde o no a los papeles definidos legalmente que señalan quién manda y quién obedece. En algunos casos puede suceder que quien obedece no lo haga por reconocimiento de autoridad, sino por un interés personal ya sea remuneración, prestigio, ascenso o distinción honorífica. Al respecto la autora señala que la discrepancia entre la pretensión de legitimidad de quien manda y los motivos de quien obedece pueden observarse con mayor claridad en organizaciones cuyos miembros han sido reclutados coactivamente pues rechazan el objetivo de la organización o cuando menos el papel que les ha sido asignado. Un ejemplo de ello lo encontramos en la población perteneciente a las cárceles.

Mayntz señala que de acuerdo con los planteamientos hechos por Weber existe al interior de las organizaciones una división tripartita por lo cual no sólo está el grupo de los que mandan y de los que obedecen, sino que también podemos encontrar al "estado mayor del mando o estado mayor administrativo, figurando como tercer grupo los miembros, quienes tienen poder de determinación sobre sí mismos pero no sobre otros." (Mayntz, 1980, 137) El poder de mando que este grupo tiene es delegado y cuando lo ejercen sólo obedecen a un ordenamiento impersonal o a instrucciones directas de sus superiores, por ésta razón aceptan la pretensión de legitimidad de la alta jerarquía y la afirman frente a los subordinados.

### **2.3.1 Tendencias del cambio estructural**

Las organizaciones no son entes que se desarrollan desde el momento de nacer hasta la madurez, sino que existen "tendencias del desarrollo que están relacionadas con el crecimiento en magnitud y en edad de una organización, porque estos factores desempeñan un papel en todos los tiempos y en todos los lugares." (Mayntz, 1980, 138) En la medida en que las organizaciones avanzan en edad y en número de miembros se genera un proceso progresivo de diferenciación estructural y de formalización; tendencia que puede identificarse especialmente en la etapa inicial de una organización, pero que se hace más lenta cuando ésta alcanza una magnitud y un funcionamiento más o menos estables.

A continuación presento los enunciados generales que dan paso a la **formalización de las organizaciones:**

1. Establecer un ordenamiento se hace necesario cuando el número de integrantes se ha incrementado tanto que ya no es posible dar instrucciones cara a cara a todo el personal, pues el dirigente no puede supervisar de manera directa e inmediata las actividades de todos.
2. Se realiza la división de funciones especializadas las cuales están delimitadas por reglas a fin de coordinar las actividades.
3. Para que las personas desarrollen hábitos y para que éstos se conviertan en reglas se necesita tiempo, ya que la reglamentación es "la consagración de un procedimiento probado y ya ejercitado." (Mayntz, 1980, 139)
4. Es requisito indispensable para alcanzar cierto nivel de formalización el que una organización haya alcanzado cierto equilibrio.

**La diferenciación estructural** de una organización se incrementa en la medida en que las actividades de los miembros se separan cada vez más entre sí a consecuencia de la división del trabajo ya sea porque es necesario para dar cumplimiento al objetivo, o porque con el tiempo y el crecimiento de la organización requieren nuevas actividades. Aunada a esta diferenciación funcional se genera la diferenciación vertical pues aumenta el número de rangos o de planos supraordenados en la escala jerárquica: "La **diferenciación vertical** nace como consecuencia de la necesidad de que las actividades de varios miembros sean coordinadas, dirigidas o fiscalizadas," (Mayntz, 1980, 140) ya que de acuerdo con el tipo de actividad y el tipo de supervisión que ésta requiere se hace necesario contar con niveles jerárquicos que supervisen determinado número de colaboradores. Sin embargo puede ocurrir también el proceso inverso, es decir que ciertas situaciones reduzcan la necesidad de las esferas de fiscalización.

Entre las tendencias de la diferenciación funcional, puedo identificar que al crecer la magnitud de una organización las actividades que sirven a las comunicaciones, a la administración y a la preservación de la misma adquieren mayor envergadura en términos de su utilidad y en proporción a la relación que guardan con las actividades encaminadas directamente al objetivo: "la creciente magnitud de las organizaciones exige de por sí un cierto aumento proporcional de las actividades de dirección, coordinación, comunicaciones, recopilación, archivo, y elaboración de informaciones, así como de una serie de actividades auxiliares especializadas para la dirección de las organizaciones." (Mayntz, 1980, 142). Es momento de revisar cual es la injerencia de los miembros en la vida de las organizaciones.

## 2.4 LOS MIEMBROS DE LA ORGANIZACIÓN

"Mientras una organización exista y funcione tiene que cumplir el triple cometido de ganar miembros, lograr su permanencia en ella y hacer que desempeñen sus cometidos." (Mayntz, 1980, 143) En este sentido es conveniente preguntar cómo y quién recluta a los miembros, qué les ofrece para integrarse a ella y qué medidas toma para lograr su permanencia y colaboración; también es necesario tomar en cuenta el punto de vista del individuo y preguntar por qué alguien se hace miembro, por qué permanece y por qué cumple con la obligación de desempeñar las tareas que le son asignadas.

### 2.4.1 El reclutamiento de los miembros

La autora señala que la forma en que las organizaciones reclutan a sus miembros guarda una estrecha relación con la actitud del miembro potencial ante el objetivo de la organización. Es conveniente retomar en este punto las posibles actitudes que el miembro puede tener: puede estar de acuerdo con el objetivo, por considerarlo un valor por sí mismo; puede aceptarlo por coincidir con su propio interés; puede serle indiferente o puede rechazarlo, de igual manera su actitud puede recaer en estas posibilidades. Hay que aclarar que independientemente de la actitud que tengan ante el objetivo ello no es condición para que se integren o no a la organización.

Sin embargo, lo que realmente decide el **tipo de reclutamiento** a desarrollar por una organización es la combinación de ambas actitudes; es decir, la actitud "frente al objetivo, de una parte, y respecto de la propia participación de la otra." (Mayntz, 1980, 144) También establece que algunas organizaciones no reclutan a sus miembros por sí mismas, pues éstos miembros llegan a ellas en algunos casos involuntariamente lo cual no quiere decir que éstas apliquen algún tipo de coacción para su ingreso, sino que son otros los encargados de proveerlos de miembros; tal es el caso de las prisiones y de las escuelas, en el primer caso son reclutados por la policía y en el segundo los encargados son los padres o tutores de los educandos. Independientemente de la razón por la cual estas organizaciones no tienen que preocuparse por reclutar a sus miembros, es característica común a ellas el no contar con un órgano creado especialmente para tal fin, sino que existen dispositivos para admitirlos e incorporarlos; por lo anterior no pueden ser selectivas con los miembros potenciales, esta característica hace gran diferencia con aquellas que reclutan a sus miembros por sí mismas.

Para el caso de las organizaciones en las que no hay que permanecer por mandato de la ley o por coacción, éstas deben ofrecer a sus miembros algo que haga atractivo su ingreso ya sea una remuneración o cualquier ventaja personal a través de influencias, prestigio, contacto social. Otra razón por la cual una persona puede desear pertenecer a una organización es la que se refiere a prestar servicios para una buena causa o ganar respeto por pertenecer a ella; en este caso es necesario que el objetivo de ésta sea reconocido como valioso, además requiere de una norma del comportamiento social o de un grupo de personas que apoyen tal objetivo. Sin embargo cada organización dispone de diferentes recursos para ofrecer a sus miembros diferentes alicientes para su ingreso y en la medida en que estos puedan tener mayor o menor demanda de gente interesada en ingresar a ella.

En las organizaciones el reclutamiento y el ascenso se realizan de diferentes formas. En lo general, el acceso a puestos más elevados se produce con mayor frecuencia por efecto del ascenso que por reclutamiento de nuevos miembros. En sentido inverso cuando se trata de puestos de bajo rango el reclutamiento externo es muy frecuente; más aún, constituye la regla. Cuando el ascenso se realiza ya sea por selección o por promoción existen ciertos criterios de selección que aplican a tal proceso; también influyen el origen social, la religión y el sexo. El hecho de adquirir nuevos cargos trae problemas para quienes los adquieren ya que necesitan adecuarse a su nuevo puesto y responder de la mejor manera a lo que se espera de ellos. Esto me lleva a revisar la necesidad que tienen los miembros de modificar y

conformar su comportamiento de acuerdo al papel que le es asignado en la organización.

La **actitud** de los miembros frente al objetivo de la organización y respecto a su cooperación para dar cumplimiento a éste influye en su comportamiento al interior de la misma. La actitud de los miembros puede cambiar por efecto del ingreso y trabajo en la organización; esta situación es susceptible de ser provocada por la dirección que busca la manera de que los miembros se identifiquen con el objetivo, de tal manera que adquieran un interés personal y por lo tanto estén dispuestos, bajo ciertas circunstancias a dar más de lo que oficialmente se les puede pedir; esto conlleva "la posibilidad de un amplio control normativo mediante una apelación a las virtudes y los valores...moviendo así a los miembros a un comportamiento que satisfaga las exigencias de la organización." (Mayntz, 1980, 161) Estos cambios son importantes no sólo para la organización y su objetivo, también lo son para el individuo para su realización y satisfacción personal, lo cual convierte la realización de sus actividades en una necesidad personal que corresponde ampliamente a su papel. El fenómeno antes citado no es la regla en el comportamiento de los miembros pero sucede en algunas ocasiones.

#### 2.4.2 Permanencia en la organización

No hay que perder de vista que un miembro puede estar dispuesto a desempeñar su papel no sólo por estar identificado normativamente con él, sino porque responde a su **interés personal**. Tratándose de miembros voluntarios lo que influye es el peso de las prestaciones y las contraprestaciones. Ello opera en sindicatos, asociaciones voluntarias e instituciones educativas.

La decisión voluntaria de un miembro de permanecer o no en la organización y en desempeñar de la mejor manera o hasta donde sea estrictamente necesario su papel, influyen los objetivos personales y en la medida en que pueden alcanzarlos, vía el cumplimiento de sus obligaciones, influye también el hecho de que cuente o no con alternativas que satisfagan de mejor manera sus deseos. Esta proporción determina el hecho de que si no cuenta con alternativas está más dispuesto a someterse a las exigencias y permanecer en la organización, aun cuando a su parecer reciba demasiado poco, pues en su visión el mercado de trabajo no le ofrece mejores alternativas de beneficio personal y a la larga termina por conformarse con lo que recibe; así su permanencia y obediencia voluntarias se abaratan al interior de la organización.

**Prestaciones y contraprestaciones** influyen en la permanencia de los miembros en una organización; como contraprestaciones podemos identificar a los estímulos oficiales de la organización; asimismo el sentimiento de servir a una buena causa, la satisfacción de necesidades de contacto social, prestigio, etc. En las prestaciones de los miembros ubicamos la contribución financiera, el tiempo y la energía necesarios para dar cumplimiento a sus actividades, así como el saber, el prestigio personal e incluso el estatus social que él aporta a la organización al incorporarse a ella. En este sentido afirma: "la exigencia de una prestación (o actividad, etc.) lo más elevada posible será cumplida con mejor voluntad por aquel que con esta prestación se aproxime más a un objetivo personal."



(Mayntz, 1980, 164) El asunto es pues cómo hacer para que los miembros cumplan los papeles asignados y que ello sirva al mismo tiempo para alcanzar los objetivos personales. La autora resalta que en general las organizaciones no pueden satisfacer plenamente esta condición por lo que "es muy frecuente que la falta de alternativas más favorables, y con ella la reducción del nivel de exigencias establecido de una manera realista, conduzca sino a la satisfacción por lo menos a la permanencia y a la obediencia de los miembros de la organización." (Mayntz, 1980, 165)

Otro elemento interviniente en la organización es **la cohesión del grupo y el comportamiento de los miembros**. Al respecto la autora sostiene que las organizaciones grandes siempre están integradas por grupos más pequeños ya sean producto de la división del trabajo, o lo sean porque sus miembros se hayan distribuidos geográficamente en distintos lugares. Lo importante es que los miembros de la organización se articulan de manera inmediata por sus funciones, cooperan con otros miembros y mantienen contacto social permanente al interior de sus grupos, por ello su medio ejerce gran influencia sobre su comportamiento, la cual es más fuerte a medida que la cohesión interna de tales grupos es más grande. Lo anterior, se produce porque los grupos predisponen a sus miembros respecto a los acontecimientos de la organización.

Lo anterior sucede porque son los pequeños grupos los que satisfacen la necesidad de contacto humano y convivencia, los que brindan una sensación de seguridad a los individuos. Los grupos también cumplen una función inversa, ya que cuando un miembro viola las reglas es reprendido de manera amenazante e intimidatoria para impedir incumpla sus obligaciones. Ambas funciones parecen ser contradictorias pues la segunda afecta ampliamente a la primera; sin embargo, sirve como medio de control y vigilancia que apoya la autoridad supraordenada, pues con tal de responder a las expectativas del grupo los miembros realizan sus funciones. La efectividad de tal influencia solo ocurre bajo ciertas circunstancias: "Si los miembros de un grupo se identifican con el objetivo de la organización, entonces es probable que apoyen lo que sirve a tal objetivo, si por el contrario, lo rechazan entonces fomentan más bien un comportamiento de sabotaje. Cuanto más opresivo sea el clima interno de una organización, cuanto más expuesta está una determinada categoría de miembros a medidas coactivas, tanto más fuerte será la tendencia en grupos pequeños a ganar protección y apoyo recíprocos frente a la organización, frente a las normas establecidas por la autoridad supraordenadora." (Mayntz, 1980, 167) Esta actitud de resistencia frente a la organización constituye un problema por lo cual busca procedimientos que contrarresten tal efecto.

En respuesta a este problema, un procedimiento consiste en que un representante de la dirección que guarda estrecha relación con los miembros que se necesita reprimir los vigila y controla a través de algunos miembros subordinados y pertenecientes al grupo por controlar. A estos miembros se les conceden ventajas especiales. Ellos conocen mejor que los dirigentes cómo suceden los hechos por lo que se vuelven una especie de extensión de aquéllos; en consecuencia rompen la solidaridad interna de los grupos. Estos personajes pueden imponer castigos por estar respaldados por la organización. De tal suerte que están protegidos por los directivos y no tienen que preocuparse por el repudio, pues su propia

posición los protege y protege al resto de los miembros ya que la vigilancia se realiza de manera más indirecta porque los niveles superiores confían esta tarea al miembro seleccionado. La existencia de estos personajes se da en organizaciones con carácter coercitivo interno en las cuales existe un grupo en oposición por ejemplo en las cárceles.

Otro de los elementos que la autora plantea es el estilo de dirección y el comportamiento de los miembros. Al respecto establece que el estilo de dirección en una organización o en una unidad de la organización repercute sobre el comportamiento y las actitudes de los miembros, por lo que un cambio en el estilo puede conducir a un cambio de actitud, ya sea positiva o negativa. Sin embargo, no es posible establecer una regla de aplicación sobre el estilo de dirección más favorable, ya que la repercusión de cierto estilo tanto en la actitud como en la satisfacción de los miembros y en su comportamiento no puede predecirse. Además dentro de la misma organización el estilo de dirección no puede ser estrictamente generalizado para dar cumplimiento a los cometidos parciales que finalmente llevarán al cumplimiento del objetivo de toda la organización.

## 2.5 LA IDONEIDAD DE LA ORGANIZACIÓN

La idoneidad de una organización depende de la claridad con la que establece en qué consiste su objetivo y cómo puede medirse su realización: "Sólo entonces se tendrá una escala de medida para el grado de rendimiento de una organización y se podrá preguntar además qué factores influyen sobre el mismo, de manera positiva o negativa." (Mayntz, 1980, 173) Esta búsqueda del rendimiento es problemática cuando la organización no ha esclarecido qué es lo que busca o produce, es decir no establece perfectamente su objetivo o tiene varios de ellos.

Para que una organización sea eficaz debe conservar o cuidar sus medios disponibles, mantener el número de miembros y su buena disposición hacia el trabajo. También debe garantizar a través de una regulación, sus relaciones recíprocas con el medio exterior para garantizar que sus medios (miembros e instrumentos) sean repuestos constantemente. Además, tiene que preservar su estructura y funcionamiento y en consecuencia el proceso de transformación de sus medios; para ello requiere conservar la medida necesaria de integración, evitar o limitar las tensiones, los conflictos y los fenómenos de integración. Así mismo requiere de poseer y conservar capacidad de adaptación para hacer frente a diferentes condiciones de funcionamiento, sin perder integridad. Desde la perspectiva de la autora, en función de estas capacidades está la idoneidad de la estructura de la organización para dar cumplimiento a su objetivo.

La eficacia del rendimiento de una organización se mide de manera indirecta a través de sus resultados; para ello es necesario determinar en qué grado la estructura y su funcionamiento son eficaces. Hay que establecer "qué hace que la estructura y el funcionamiento de una organización sean idóneos, es decir, lo que da lugar a una buena eficacia del rendimiento" (Mayntz, 1980, 176) en relación con un objetivo claramente definido. Se trata de determinar si un comportamiento, un procedimiento o un factor

estructural es el más idóneo para dar cumplimiento a un objetivo. Esta relación de idoneidad depende exclusivamente de qué tanto responden procedimientos específicos a objetivos igualmente específicos. Si llevamos estas consideraciones al terreno curricular, nos remiten a los planteamientos hechos por Tyler cuando se refiere a lo relativo a la necesidad de evaluar de manera constante toda propuesta curricular para asegurarse que se está cumpliendo con la finalidad educativa establecida por la escuela; se trata en última instancia de revisar si las experiencias educativas con sus objetivos, actividades y condiciones son adecuadas o no.

En lo que se refiere a la idoneidad y la decisión racional, la autora señala que hay que decidir con respecto al objetivo de la organización cuáles son las posibles rutas para llegar a él; cuáles medios se requieren y una vez que se han determinado ambos, debe procederse a la elección de las acciones relacionadas con la ejecución racional, cuya finalidad es traducir ese objetivo en estructura y procesos. En esta configuración intervienen también los intereses personales y bajo este criterio se define lo que se considera como la máxima utilidad. El hecho de valorar a una organización por su idoneidad no significa que ésta es la única razón para configurarla de cierta manera, sino que al paso de tiempo y en función de las nuevas exigencias su estructura va a transformarse para adaptarse a las nuevas circunstancias. Desde la perspectiva escolar, lo anterior también se aplica al curriculum en cuyo caso su no revisión y actualización le impide responder a las necesidades actuales; por lo anterior lejos de preparar a los educandos para enfrentar y transformar su realidad, los enfrasca en viejos modelos que los incapacitan para desenvolverse en una sociedad cuya única constante es el cambio. En este sentido Tyler puntualiza que el planeamiento curricular es un proceso constante y en la medida en que se proponen materiales y procedimientos estos tendrán que someterse a un proceso de ensayo, evaluación, modificación, mejora, reelaboración, aplicación, para nuevamente evaluarse y continuar el ciclo.

Existen algunas **consecuencias imprevistas** que la estructura de una organización puede enfrentar. Pasemos a su revisión. En todas las organizaciones **suceden fenómenos no previstos, ni deseados**; son algo que sucede sin causa aparente, pero al estar interrelacionados todos los elementos de la misma, cuando ocurren cambios en alguno de ellos se afecta los que guardan algún tipo de relación con los sujetos a esa modificación. Lo anterior sucede por el carácter sistémico de la organización, por ello si aún en cierto sentido el cambio de un elemento ha sido debidamente planeado no sucede así con todos los efectos que ese cambio provocará "la aparición de consecuencias imprevistas se debe generalmente al conocimiento insuficiente de las complejas conexiones entre los distintos elementos de la organización." (Mayntz, 1980, 183) Si llevamos esta consideración al campo de la institución escolar y el curriculum, es necesario reconocer que toda nueva propuesta curricular implica algún tipo de modificación al responder a supuestos diferentes de los que dieron origen al planteamiento vigente, razón por la cual en cierto sentido repercutirá tanto en la estructura formal - legítima - como en la informal; al respecto revisamos con anterioridad, al referirnos a los planteamientos de Tyler, que la filosofía establecida por la institución escolar define los valores que todo el programa ha de seguir, valores que cambian en función de aquello que los diseñadores consideran importante; en consecuencia

puede suceder que desaparezcan algunas materias o áreas de trabajo, actividades y enfoques etc. Es conveniente señalar que en organizaciones cerradas también puede suceder lo contrario; es decir, que al no contar con un ambiente adecuado o con los recursos necesarios, las propuestas no sean aceptadas.

Otra fuente de imprevistos es el hecho de desconocer o no tener en cuenta las reacciones psicológicas de los miembros cuyo sistema de valores, esquemas, costumbres, deseos y actitudes se ven afectados por modificaciones que aparentemente sólo afectan aspectos centrados en el ámbito laboral; un ejemplo de ello lo identificamos en una organización cuando se procede al cambio o reajuste de las normas que tienen que ver con horarios de entrada, asignación de premios o promociones. Una más recae en no considerar que la organización está sujeta a la influencia del medio que la rodea por lo que algunas de las consecuencias no previstas pueden venir de fuera, por ejemplo: innovaciones tecnológicas, injerencias gubernamentales, condiciones de mercado, etc.

"Los procesos y fenómenos ... aparecen, no siempre de una manera necesaria pero de hecho con frecuencia como consecuencias imprevistas, como transformaciones espontáneas y modificaciones no planeadas, conciernen a la formación social de la organización y no al esquema racional de su deber intencional; por el contrario constituyen desviaciones de este esquema programático." (Mayntz, 1980, 185) Desde el punto de vista curricular y bajo la mirada de Tyler, lo anterior nos remite a las experiencias de aprendizaje que son planeadas para acercar a los educandos a una participación más activa en su aprendizaje. El ciclo es como sigue: el diseñador elige actividades que dan al estudiante la oportunidad de ejercitar la conducta establecida en el objetivo de aprendizaje; sin embargo, una sola actividad genera distintos resultados, por lo cual se requiere su control, es decir, que no vayan en sentido inverso al cual fueron propuestas.

En las organizaciones no todas las consecuencias imprevistas son negativas, cuando tienen que ver con la capacidad de funcionamiento y la eficacia pueden ser muy positivas al llevar a la organización hacia adelante en su desarrollo. Es conveniente resaltar que no existe una organización cuyo funcionamiento se vea libre en todo momento de consecuencias imprevistas.

Hasta aquí hemos revisado los elementos estructurales, es preciso considerar ahora los elementos eminentemente sociales en la organización, para lo cual revisar los planteamientos de Guiot es fundamental si queremos profundizar en el estudio del comportamiento que los seres humanos desarrollan al interior de las diferentes organizaciones a las que se integran a lo largo de su vida. El comportamiento variará en función de las estructuras existentes en las organizaciones y de la posición que a cada individuo correspondan en éstas, el autor sostiene que organizaciones y miembros se modifican y determinan en una relación recíproca.

## 2.6 GUIOT Y LA ORGANIZACIÓN

En su texto "**Organizaciones sociales y comportamientos**" Guiot establece que el estudio de los fenómenos organizativos se realiza a partir de diferentes disciplinas, sin embargo desde su perspectiva lo más adecuado es considerar a la organización bajo una mirada global, misma que tiene como punto de partida la consideración de que es un sistema donde intervienen cinco elementos:

- Objetivos
- Estructuras
- Tecnologías
- Medio ambiente
- Composición social

Revisemos cada uno por separado sin olvidar que al ser la organización un sistema, cualquier elemento que se modifique provocará cambios en el resto de ellos.

Al ser las organizaciones entes sociales, constituidas por seres sociales no pueden funcionar completamente conforme a planes formalmente establecidos sino que su desarrollo responde en ocasiones a comportamientos impredecibles; por lo anterior hay que evitar la pretensión de que una organización se comporte como dice la teoría racional de la administración; cada organización sigue su propio ritmo de relación e interacción entre sus miembros.

Existen características compartidas por todas las organizaciones; una de ellas es que los *objetivos* perseguidos por éstas son múltiples en razón de que las personas que las integran se incorporan por diferentes motivos, lo que propicia la coexistencia del objetivo *oficial* formalmente establecido y públicamente reconocido y la del objetivo *operativo*, es decir las metas que realmente persigue la organización, las cuales pueden ser oficiales o no; sin embargo, en última instancia sirven como medios para alcanzar los oficiales.

Es conveniente precisar que los objetivos operativos no oficiales corresponden a los intereses de los miembros o grupos de estos, situación que puede llegar a entorpecer la consecución de los oficiales al revestir mayor importancia para los individuos encargados de un proceso en particular. En este sentido Selznick, citado en "Claves de la sociología" de Lapassade y Lourau, resalta el hecho de que la especialización de los empleados en sus funciones vuelve el trabajo más racional y especializado; sin embargo, aparece cierta disfunción puesto que cada pequeño grupo considera como más importante su propia subfunción y objetivo en contra de los de la organización. Al interior del proyecto curricular es posible identificar esta situación si observamos la manera en que algunos docentes priorizan su materia por sobre toda la estructura del plan de estudios, encaminando sus acciones a ganar espacios que permitan la subsistencia de la misma, aun cuando se viole la estructura general y se quebrante la coherencia fundamental que Tyler plantea al hablar de continuidad, secuencia e integración indispensables para no entorpecer la formación de los educandos al confundirlos respecto a aquello que han de aprender.

En relación con los objetivos cabe señalar que existe una jerarquía de fines por lo que uno solo puede ser a la vez un fin y un medio para conseguir otras actividades; "Todo objetivo implica un conjunto de actividades definidas con mayor o menor precisión de acuerdo con su nivel jerárquico...A medida que uno se aleja de la cúspide, se va acentuando el carácter operativo de los objetivos y las actividades requeridas aparecen cada vez más definidas" (Guiot, 1985, 21).

Estas prescripciones se reagrupan y configuran los *roles* a ser desempeñados por los miembros de la organización; de manera tal que existe correspondencia entre la jerarquía de objetivos y la jerarquía de roles; es decir, en función de aquellos objetivos que se deban cumplir es necesario desempeñar un rol, cumplir ciertas prescripciones de actividades y comportamientos. Estos roles se componen de dos **aspectos**, conocidos como **programados** y **discrecionales**. El componente programado corresponde a las actividades, funciones, responsabilidades, derechos y obligaciones a desarrollar por cada persona de acuerdo al rol que desempeña; en tanto que el factor discrecional opera de acuerdo al libre albedrío de las personas, así pueden realizar algunas actividades no programadas y tomar ciertas decisiones.

El planteamiento de objetivos involucra conflictos en tanto que "toda organización constituye una colectividad de personas, (sus) miembros se ven divididos por intereses, valores, opiniones y metas diferentes y en ocasiones opuestos" (Guiot, 1985, 22-23) También tratan de hacer dominar sus preferencias en la fijación de objetivos en función de los recursos que controlan y de las ventajas que esperan obtener; sin embargo, sólo algunas preferencias dominan en la redacción de objetivos: "se desarrolla así un proceso continuo de negociaciones que traduce (en objetivos las) preferencias de aquellos que movilizan el suficiente poder para la toma de decisiones." (Guiot, 1985, 23) En el campo curricular dichos conflictos se manifiestan en la importancia y espacios asignados a determinada materia o a un conjunto de las mismas frente a otras de igual importancia y alcance debido a que los individuos que las imparten hacen prevalecer sus valores e intereses y "convencen" a los demás de la necesidad de recibir apoyos adicionales.

Los miembros de la organización identifican parcialmente las consecuencias de sus decisiones puesto que en general conocen de manera limitada las opciones que tienen; así en ocasiones enfrentan consecuencias no previstas, ni deseadas. Llevada esta consideración a la práctica curricular es necesario reconocer que las metas propuestas en los objetivos educativos, que las consideraciones del cómo habrá de desarrollarse el aprendizaje no sucede tal como han sido planteados en el proyecto y que sus resultados variarán en la misma medida en que lo hagan las condiciones de su desarrollo en aula; esto obedece a que los diseñadores al no acceder a la práctica frente a grupo no pueden conocer, ni prever las situaciones cotidianas.

Al interior de las organizaciones, el cumplimiento de las aspiraciones de los miembros varía en función de su *capacidad estratégica* es decir, de su poder movilizador para manejar las situaciones en su beneficio. Este manejo se modifica de acuerdo con la autopercepción e interpretación que de los fenómenos que rodean a la organización hacen

sus miembros; si bajo su propia mirada cierto suceso los coloca en una posición de desventaja su opción es negociar con los recursos y relaciones que poseen. Dichas percepciones y manejos generan cambios en los objetivos organizativos; si los intereses prioritarios se modifican al mismo tiempo se provoca un cambio en la posición de poder que los miembros poseen; al dejar de ser prioritarias las actividades realizadas por un grupo de miembros su reconocimiento y su valor disminuirá, el cumplimiento de las mismas ya no dará prestigio y la posición que ocupan dentro de la organización corre el riesgo estar en desventaja.

En todas las organizaciones existen dos tipos de **estructuras**: las formales y las organizativas, ambos tipos coexisten y se mueven entre lo racional administrativamente planeado y lo creado a partir de la práctica y la necesidad de resolver lo no previsto; a fin de comprender estas estructuras pasemos a revisar su definición. Las estructuras **formales** establecen la división de tareas y la jerarquización de los roles; asimismo las intenciones y prescripciones sobre lo que debe hacerse y la manera de hacerse; en tanto que las **organizativas** corresponden a las actividades realizadas en la práctica, "son esencialmente concatenaciones de roles o núcleos de actividad más o menos recurrentes que se asocian entre sí por relaciones de interferencia, estas actividades y relaciones se rigen por expectativas" (Guiot, 1985, 34) del estilo ¿qué puedo obtener?. Ambos tipos de estructuras consagran tanto la división técnica como social del trabajo ya que "... se concede a los diferentes tipos de miembros distintas posibilidades de acceso a las fuentes de poder y de prestigio," (Guiot, 1985, 42) igualmente respecto a ciertas ventajas. La noción de las estructuras formales y las organizativas nos remite al asunto del proyecto y la práctica curricular ya que el programa general estipula ciertas actividades y prácticas racionalmente organizadas -estructura formal de curriculum- sin embargo, al momento de que los actores del mismo construyen su propia práctica se generan actividades no previstas que al demostrar su efectividad posteriormente se asumen como si fueran una actividad formal; sin embargo, generan una estructura organizativa dentro del curriculum; en algunas ocasiones pueden sobreponerse a las estructuras ya existentes.

La **tecnología** constituye otra variable organizativa debido a su carácter de apoyo en el cumplimiento de los objetivos de la organización. Desde la perspectiva de Guiot, se trata de conocimientos científicos y técnicos (máquinas y aparatos) que se ponen en práctica para que la organización cumpla cada vez de mejor manera sus objetivos. Dicha tecnología se ve recubierta de cierto matiz social pues su selección se lleva a cabo por sujetos sociales que en función de sus actitudes, creencias y valores toman la decisión respecto a la tecnología más adecuada; cabe resaltar que las máquinas y los aparatos por más novedosos y desarrollados que sean, no son nada si para los miembros de la organización no tienen valor alguno al no contribuir al cumplimiento de un objetivo.

Referente a la relación existente entre **organización y medio ambiente**, el autor plantea que este último es una configuración dinámica de elementos que corresponden a diferentes niveles, donde el ambiente general "comprende el conjunto de condiciones en las que se desenvuelven todas las organizaciones de una misma sociedad global (los sistemas políticos, económicos, jurídicos, culturales, etc.)" (Guiot, 1985, 61). También existe el

medio ambiente particular que se crea a través de las actividades organizativas. Ambos ambientes se relacionan pues el ambiente general es la realidad que plantea a la organización una serie de exigencias que de una manera u otra determinan la forma estructural de la misma (ambiente interno) para responder a esas exigencias.

Al interior de la organización existe una *composición social* constituida por el conjunto de miembros y de relaciones existentes entre ellos; se trata de "un conjunto de hombres interdependientes en ciertos sentidos, pero que también pueden estar separados entre sí por discrepancias más o menos profundas" (Guiot, 1985, 73). Guiot sostiene que la composición social es parte inseparable tanto de la sociedad como de la organización por lo que los individuos enfrentan al mismo tiempo las condiciones impuestas por ambas. Además simultáneamente pertenecen a varias organizaciones y provienen de distintas clases sociales, todo lo cual queda interrelacionado al interior de la estructura de las organizaciones, de tal suerte que "la división técnica del trabajo (disposición de roles, diferenciación funcional) no puede separarse del contexto socioeconómico en el que se realiza" (Guiot, 1985, 75) éste se manifiesta en los conflictos de intereses entre grupos sociales diferentes, "la vinculación de los miembros (con la organización) se deriva esencialmente de su propia interpretación de la situación en que se encuentran, es decir, de su definición de la situación" (Guiot, 1985, 79); los miembros de la organización otorgan un valor y un significado a los acontecimientos, realizan su propia interpretación y prevén las acciones que desde su perspectiva son más apropiadas para conseguir sus fines. La composición social de las organizaciones también se encuentra permeada por condiciones tales como quién posee el poder de decidir - ya sea de manera directa o indirecta - y el grado de dependencia que los colaboradores tienen respecto al grupo dirigente; del grado de dependencia deriva la intensidad de la relación misma que opera como sigue: a mayor necesidad de la alta jerarquía para satisfacer sus deseos o necesidades, mayor dependencia e intensidad de la relación ya sea de manera positiva o negativa.

Bajo la mirada de Guiot la *composición social* de las organizaciones es como un mosaico de grupos, donde pueden distinguirse dos clases fundamentales: los grupos formales y los grupos informales. Los **formales** se estructuran de acuerdo a lo establecido por las estructuras formales; éstos se conforman a partir de la definición de los roles a desempeñar en esos grupos. En tanto que los grupos **informales** surgen de la interacción entre las personas que dependen entre sí por diferentes aspectos, generando dependencias y relaciones al margen de las estructuras formales; en ellos predomina el componente discrecional, pues los roles se modifican a consecuencia de las interacciones que en determinado momento se realizan y no existen prescripciones formalmente establecidas que deban cumplirse; sin embargo, hay que recordar que cuando estos roles se alejan de los límites permitidos por la organización, se está en riesgo de recibir una sanción; en la práctica es difícil identificar esta diferenciación pues son pocos los grupos constituidos formalmente cuyas actividades han sido prescritas con claridad, que no han modificado sus atribuciones y alcances para dar cumplimiento a los objetivos debido a que en el papel no siempre se prevén las eventualidades que obligan a modificar algunos procesos y atribuciones. El autor enfatiza que independientemente de que se trate de grupos formales o informales, continuamente hay un intercambio de roles, mismos que van acompañados de



expectativas formalizadas o no, con respecto a la manera en que la persona que desarrolla cierta función debe comportarse.

*La composición social y las estratificaciones* (separación de clases o de grupos de miembros) que se dan al interior de las organizaciones generan “una trama de relaciones de poder de importancia capital, porque sus acciones afectan a toda la composición social” (Guiot, 1985, 88); tales relaciones son al mismo tiempo el origen y el resultado de la estratificación social. Para comprender el asunto de la influencia del poder en las organizaciones, conviene precisar aquí lo que el autor define como **poder legítimo**: “es aquel que designa la noción de **autoridad**. La autoridad es el derecho a ejercer un control sobre determinadas personas en ciertas circunstancias” (Guiot, 1985, 89) de manera que el poder legítimo está dado por la posición jerárquica que se ocupa dentro de la organización; así la autoridad está respaldada por las estructuras formales. Sin embargo este poder formal-autoridad no es el único que existe, al interior de la organización se juegan otros tipos, como son:

- El poder de recompensa. Se basa en otorgar ventajas o recompensas a cambio de algo.
- El poder de coerción. Su fundamento es que se puede castigar a alguien en algún sentido si no cumple determinadas condiciones.
- El poder de referencia. Se refiere a la necesidad de los individuos de parecerse a un miembro importante y ser aceptado por el grupo.
- El poder de competencia. Tiene que ver con la percepción de que un miembro de la organización posee amplios conocimientos o gran experiencia.

Los poderes antes señalados nada tienen que ver con la autoridad formal establecida por la jerarquización, no obstante representan en ocasiones un obstáculo para ésta, ya que el poseer un nivel jerárquico alto nada tiene que ver con el reconocimiento de los miembros de toda la organización. Cabe señalar aquí que en un momento determinado un solo individuo puede poseer varios tipos de poder.

Volviendo a las relaciones de poder, Guiot considera que: “Toda relación de poder implica necesariamente una relación de dependencia basada en las necesidades o los valores (normas interiorizadas) de las entidades sociales que, en consecuencia, son susceptibles de determinados intentos de influencia.” (Guiot, 1985, 91) Para el caso del poder legítimo (autoridad) estos intentos de influencia se definen por las estructuras de autoridad que establece la división del poder legítimo con fundamento en los niveles jerárquicos, por lo que de acuerdo a la posición que se ocupe al interior de la organización se tiene derecho a ordenar, recompensar y hasta castigar en nombre de la misma.

Existe otro elemento que permea las relaciones existentes entre los miembros de un grupo y éste es el *poder-influencia* que se ejerce sobre otros; es decir, se trata de la capacidad de hacer que los sujetos modifiquen su comportamiento sin que medie el apoyo de la estructura formal, en este sentido se acepta la injerencia del otro porque se le ha dado especial reconocimiento. Si nos remitimos al ámbito del curriculum podemos observar que

no se haya exento del asunto del poder-autoridad, el cual se manifiesta en los aspectos administrativos que circunscriben a la práctica curricular; por ejemplo en el número de horas asignado a cierta materia, los espacios, recursos y reconocimientos que reciben los encargados de ciertas áreas del conocimiento, etc. También puede observarse el poder-influencia cuando por alguna razón, un docente en particular cuenta con el apoyo de los estudiantes interesados en participar en actividades promovidas fuera de la planeación curricular; asimismo en el reconocimiento que un alumno otorga a aquellos profesores que desde su perspectiva poseen mayor grado de conocimientos.

Dentro de la misma composición social de las organizaciones identificamos las dos dimensiones en las que se juegan las relaciones de poder antes señaladas. Por un lado ubicamos a la *dimensión horizontal* que se refiere a la división técnica del trabajo, misma que se refleja en la distribución de los miembros en diferentes unidades funcionales tales como grupos, departamentos, divisiones, áreas, etc. Por el otro a la *dimensión vertical* que constituye la división social del trabajo que diferencia a los miembros según el poder legítimo (autoridad) que poseen. De acuerdo al lugar que en función de ambas dimensiones se tenga dentro de la organización puede accederse en mayor o menor medida a la toma de decisiones en todos los ámbitos.

Al interior de todas las organizaciones el comportamiento de los individuos en esencia obedece a su personal interés de satisfacer ciertas necesidades y de alcanzar determinados resultados, es decir, a lo que los psicólogos denominan *motivación*. Así, adoptan ciertas conductas y rechazan otras que desde su perspectiva no son tan oportunas para alcanzar sus fines. En este sentido el mismo autor señala que la existencia de los grupos en las organizaciones obedece a su papel fundamental de contribuir a la satisfacción de las necesidades de los miembros; por lo anterior, los grupos se crean tanto en las estructuras formales como en las organizativas; en ambos casos ejercen un control en el comportamiento y motivaciones de los miembros, pues éstos se adhieren a las normas y valores determinados por el grupo con tal de ser aceptados.

Otra de las funciones de los grupos es que posibilitan el agrupamiento de los recursos de sus miembros; es decir, conjuntan sus conocimientos, información, poder y recursos lo que en algún momento les permite contrastar sus opiniones y una vez que llegan a un acuerdo se someten a lo establecido.

Al interior de estos grupos que se generan en las organizaciones surgen *líderes*, cada uno de los cuales ejerce un tipo de liderazgo diferente; el cual puede ser adecuado en ciertas circunstancias pero en otras no, su efectividad depende de los objetivos perseguidos y de las actividades a realizar; por ejemplo en el ejército un líder democrático es mal visto e improductivo al no corresponder a los modelos de comportamiento establecido para este tipo de organización.

Guiot plantea que a lo largo de la vida de las organizaciones es posible identificar cambios constantes producto del proceso evolutivo natural que la transforma a través del tiempo. Proceso que se identifica como *desarrollo organizativo*, éste responde a las nuevas

y diferentes necesidades y requerimientos de su medio ambiente, situación que conlleva la toma de decisiones nuevas y diferentes por parte de los directivos de las organizaciones; quienes buscan seguir siendo eficaces para responder a las exigencias planteadas; no obstante, también intervienen otros elementos en los cambios organizativos; antes de llegar a los citados cambios se dan luchas políticas entre los miembros que buscan mantener o modificar las estructuras existentes según convenga a sus propios intereses; buscan conservar o adquirir poder sobre los otros, situación que trae aparejada la aparición de conflictos entre los miembros y dependiendo tanto de la posición como de las actividades que se realicen los miembros tendrán expectativas, valores e intereses diferentes y tratarán de imponer los que para cada uno de ellos sea lo más importante.

Lo anterior es lo que Guiot llama *diferenciación organizativa*, según su posición dentro de la composición social de la organización: "los miembros tienen acceso a informaciones diversas que los llevan a interpretar de diferente forma los problemas" (Guiot, 1985, 180) en función de su formación profesional y de los valores que poseen; por ello lo que para unos es la solución más racional y conveniente, no lo es para otros. Además, hay que considerar que la misma cantidad de recursos tiene que distribuirse entre todos los miembros, al momento de los cambios los recursos que alguien obtiene otro los pierde, dando como resultado que los objetivos planteados finalmente no sólo son diferentes, sino que se vuelven incompatibles al quedar limitadas sus posibilidades de cumplimiento al obstruirse unos a otros.

No todos los cambios que se operan en una organización se dan de manera natural, sino que algunos son producto de acciones planeadas lo que se conoce como *desarrollo de las organizaciones*: cuya finalidad es "...incrementar la eficacia de la organización, haciendo que sus miembros comprendan mejor y manejen más adecuadamente los diferentes procesos que desarrollan". (Guiot, 1985, 188) Este desarrollo incluye el aspecto personal de los miembros y el de la organización en su totalidad.

A continuación presento de manera condensada las características antes expuestas.

1. En toda organización se realiza una declaración oficial de objetivos; sin embargo, coexisten al mismo tiempo diferentes objetivos; situación que genera conflictos en la organización porque para algunos miembros ciertos objetivos son más importantes que otros. En relación con los objetivos existen dos tipos dentro de la organización:

a)Objetivos formales-oficiales. Se formulan en términos tan generales que dan cabida a los objetivos de todos los miembros.

b)Objetivos operativos. Incluyen metas y constituyen los medios elegidos para alcanzar los objetivos oficiales, en cuanto a la producción, los modos de funcionamiento y las características que el producto debe tener.

2. El establecimiento de objetivos conlleva la definición de roles, al definir qué función, actividad y tareas han de realizarse para dar cumplimiento al objetivo. Los roles a desempeñar tienen un componente programado (prescripción de lo que se debe hacer) y uno

discrecional (margen de maniobrabilidad de libre albedrío).

3. Al interior de la organización existen conflictos y negociaciones que surgen del nivel de poder que maneja cada grupo para hacer valer sus intereses mediante su capacidad estratégica (poder movilizador).

4. La organización es una colectividad con intereses, valores, y metas diferentes entre sus miembros.

5. Al interior de la organización se toman decisiones que más que buscar la solución certera, buscan la más satisfactoria.

6. El contexto social donde se genera y desarrolla la organización interviene en ella, la transforma con base en las diferentes demandas que le plantea y es transformado por ella, guardan una relación dialéctica.

7. A lo largo de la vida de la organización coexisten estructuras formales (jerarquías, división de tareas y roles) y estructuras organizativas (actitudes y prácticas reales) que entre sí pueden ser contrarias al no responder las segundas a prácticas racionalmente programadas.

8. Con objeto de lograr mayor efectividad y orden en el manejo de la organización se realiza la división especializada de funciones.

9. Al mismo tiempo que se realiza la división técnica del trabajo también se hace una división social del mismo y dependiendo del lugar que esta división otorga a los miembros de la organización, se pueden obtener mayor o menor prestigio y poder.

10. Con objeto de dar legitimidad a una serie de acuerdos que se dan entre los miembros de la organización, se realizan negociaciones; en las cuales se trata de tomar en consideración el interés de todos los miembros así como las ventajas que pueden obtener y una vez que llegan a una conclusión los participantes de la negociación se sujetan a lo establecido.

11. Al interior de la organización se manifiestan diferentes tipos de liderazgo, que dependiendo del objetivo y actividades de que se trate puede ser democrático o impositivo. Guiot considera que no existe un tipo de liderazgo que sea mejor que otro.

El revisar los textos de Mayntz y Guiot me permite establecer las primeras relaciones entre la organización en general y la organización curricular en particular, en ambos casos la organización surge con fines concretos y racionalmente estructurados, mismos que subsisten dada su utilidad social; es decir, los objetivos que les dieron origen son respaldados por la comunidad, la cual brinda a la organización los elementos necesarios para su subsistencia; sin embargo, las organizaciones no se hayan libres de modificaciones, pues aún cuando la planeación racional se manifiesta en los objetivos, en la distribución de

funciones, actividades, recursos, roles y jerarquías, suceden al interior de la misma fenómenos sociales que no pueden planearse; ejemplo de ello son, el manejo del poder, la trama de las relaciones sociales y el liderazgo, entre otros. Lo anterior debido a que los sujetos sociales que integran cualquier organización incorporan a ésta sus intereses, valores y necesidades, situación que conlleva el continuo de la negociación como un medio para enfrentar el conflicto y los intereses de los diferentes grupos intervinientes.

En mi opinión tanto los planteamientos de Mayntz como los de Guiot evidencian que las organizaciones y en particular la organización curricular, tienen como punto de partida y de llegada a los seres sociales que les dan vida; todas ellas han sido creadas, modificadas y planeadas para ellos y por ellos; de tal suerte que dependiendo de las necesidades que en ambos sentidos se plantean las organizaciones se modifican; pocas son las que se anticipan a los nuevos requerimientos, no obstante en todos los casos –aún cuando tienen elementos comunes- cada una va construyendo su propia historia; por esta razón pasaremos a revisar la organización dentro de la institución escolar, lo anterior, a efecto de revisar de manera concreta lo relativo a la escuela como organización y la manera cómo ésta condiciona a la propia organización curricular.

# CAPITULO 3

## LA ORGANIZACIÓN Y LA ADMINISTRACIÓN ESCOLAR

En este apartado pretendo dar cuenta del cómo los asuntos de la administración y la organización se aterrizan en la institución escolar. Para su estructuración el texto de Lorenzo Filho "*Organización y administración escolar*" (1965) servirá de base. Dicho texto, reviste particular importancia ya que ubica los aspectos de la organización con respecto a la institución escolar. Llama de manera especial mi interés lo relativo a "*la realidad de la organización y la administración escolar. Aspectos de su estudio*" apartado en el cual se establece que todas las escuelas comparten características que las identifican como organizaciones educativas y que tales características son compartidas tanto por las instituciones públicas como por las privadas. Pasemos a revisar estos planteamientos.

En primer lugar queda establecido que ese carácter común les viene dado por la finalidad compartida por ellas: en todos los casos ofrecen oportunidades para que los estudiantes de diferentes edades y características desarrollen sus capacidades y aptitudes. Lo anterior determina la existencia de escuelas dirigidas a estudiantes de las más diversas edades y grados, mismas que cuentan con particularidades definidas por el tipo de servicios extras que prestan. Tal diversidad obedece a los requerimientos que la sociedad impone; es decir, **las escuelas existen porque la sociedad desea su existencia** para que respondan a las expectativas en cuanto a lo que sus miembros deben hacer (roles) y conocer de acuerdo a la etapa de vida en que se encuentren. Los objetivos educativos en todos los casos están encaminados a desarrollar actividades específicas sobre un grupo determinado de personas; que se integran porque cumplen los requisitos de ingreso y permanencia en esa organización por lo que la institución escolar, dependiendo del nivel educativo que atienda recluta a sus miembros bajo criterios específicos de edad, conocimientos y habilidades, entre otros.

En opinión del autor "...lo que determina el origen de las instituciones escolares, su evolución, variación y articulación son los patrones culturales, más o menos unificados por la conciencia de una estructura y un destino comunes." (Filho, 1965, 5) Entre estas consideraciones se hallan presentes las costumbres, tradiciones, valores, expectativas

sociales, normas morales, el modelo político y económico; así, la actividad educativa se encuentra coordinada con el resto de las manifestaciones sociales, tanto implícita como explícitamente y para poder cumplir su finalidad requiere de coordinarse con otras instituciones. Esto le obliga a institucionalizarse de acuerdo con los principios sociales aceptados, a fin de estar en igualdad de circunstancias; lo que desde la perspectiva de la sociología de la organización lleva a las instituciones escolares a ubicarse entre el tipo de organizaciones para cuyo funcionamiento es vital el concepto que de su objetivo tiene la sociedad; es decir, si está dentro o fuera del ordenamiento jurídico y hasta qué punto es considerado por la población como un valor, pues es en función de esto que pueden obtener ventajas tales como reclutar pública y libremente a sus miembros, participar en el tráfico jurídico y allegarse los medios necesarios para sus actividades. Esta clase de organizaciones también dispone de libertad de acción de manera tal que puede solicitar protección jurídica que ampare su funcionamiento lo que las coloca en una situación de intercambio que las sujeta a las sanciones impuestas por el Estado, quien en algunos casos además las provee de recursos financieros lo cual contribuye a darles estabilidad.

*La organización escolar* reúne en su existencia tanto las expectativas de adaptación social como los servicios de enseñanza; en forma de empresa que persigue un objetivo socialmente definido, de tal manera que reúne intenciones y fines que pretenden solventar diferentes necesidades y funciones. Esto evidencia la relación inquebrantable entre la vida social y la institución escolar, generando una relación condicionante “según sea la sociedad, así serán las escuelas” (Ibidem) razón que la somete a ciertas formas de control social.

El hecho de que la escuela atienda requerimientos tan diversos y generales como lo son los planteamientos de padres, maestros y estudiantes, le impone una problemática considerable. Por esto si desea responder a tales requerimientos necesita organizarse, definir esferas de responsabilidad, niveles de autoridad, cierta estructura y mecanismos de financiación que permitan en conjunto el cumplimiento de los servicios; además todo lo anterior sería inútil si faltase el trabajo cooperativo que conjugue el esfuerzo de todos los interesados en el cumplimiento de esta labor. Las consideraciones anteriores nos remiten a la cuestión de la organización y administración escolar, mismas que dan cuenta del cómo se estructuran los servicios de enseñanza en todos los establecimientos escolares. Si nos detenemos a observarlas podremos ver y comprender cómo influyen las condiciones en que se producen y cómo se generan ciertas situaciones cíclicas.

Al interior de las organizaciones escolares se presentan diferentes hechos y situaciones que constituyen la realidad de las mismas. Estos fenómenos no se fijan de una vez y para siempre, sino que se trata de entes dinámicos, donde ningún hecho es algo aislado, sino que guardan una estrecha interrelación entre sí, al responder a un esquema general de relación entre medios y fines por lo cual todo hecho o situación aislada no tiene significado alguno, sino hasta que lo ubicamos dentro de la estructura organizativa a la luz de los objetivos previamente determinados y aceptados; es así, que hasta que un hecho o suceso se ubique en el esquema general de la relación medios fines, adquiere significado.

No obstante lo anterior, no debe perderse de vista que los objetivos constantemente evolucionan y cambian para adaptarse a las circunstancias sociales, por ello es necesario recordar que “todo cuanto sabemos obedece a sistemas de referencia que nos permiten relacionar cosas y hechos a perspectivas que dan significado real a nociones que, de otra manera, permanecen inconexas...las realidades de la vida escolar no escapan a esta regla.” (Filho, 1965, 11) Así, las organizaciones escolares se presentan siempre en un contexto cultural determinado que influye en sus moldes estructurales y en su funcionamiento. De manera tal que las escuelas son instituciones originadas por las necesidades sociales sujetas a las condiciones antes señaladas, con objeto de cubrir determinadas funciones “con ello relacionamos aspectos orgánicos y funcionales, formas de instrumentación y organización de los servicios en combinación con la definición previa de objetivos que hemos aceptado.” (Ibidem)

En opinión de Filho, las instituciones escolares aparecen como “...grandes empresas, dotadas de un sentido propio y de una instrumentación adecuada al mismo” (Ibidem). Instrumentación que obedece al tipo de objetivos educacionales definidos por la escuela, sin embargo, “...las escuelas se constituyen, se desarrollan y operan con el fin de alcanzar ciertos objetivos, o de producir algo que ciertos grupos y clases, o que la vida colectiva en general, tienen por útil, justo y necesario.” (Filho, 1965, 14) Esa es la razón que justifica su existencia con tan diversas características entre una y otra.

Volviendo a los objetivos educativos, estos requieren para su adecuado cumplimiento de una estructura capaz de cumplirlos con un razonable nivel de eficiencia, y para alcanzar estos resultados “...tienen que emplear medios apropiados, en una instrumentación adecuada, con recursos materiales y personales regulados de un modo racional en su funcionamiento,” (Ibidem) estos aspectos permiten planear su labor, coordinar sus elementos y recursos para dar lugar a una adecuada ejecución de tareas; en este esquema la eficiencia es producto de la articulación efectiva de todos los componentes y recursos que intervienen en la instrumentación racional proveniente de una acción intencional que busca cumplir el objetivo organizacional para el cual trabaja. Toda acción intencional, como es el caso de la actividad educativa, requiere ser planeada y al concebir un proyecto hay que establecer hasta donde se desea llegar considerando las condiciones reales a las que habrá de incorporarse; se trata de establecer una visión unitaria donde todas las fases y momentos contribuyen a concretizar el resultado.

Por lo anterior, al ser los objetivos educativos tan amplios se recurre a la distribución de actividades entre los individuos o entre grupos de ellos funcionalmente diferenciados por objetivos y actividades. Después es necesario prever los recursos materiales y los elementos humanos requeridos, finalmente se ejecutarán operaciones de dirección y supervisión. El conjunto de estas actividades plantea el problema de contar con una estructura que incorpore la división del trabajo y la organización de todas las acciones requeridas. Se requiere en suma de coordinar la acción conjunta de diferentes personas, donde la finalidad de su acción sea inherente a la estructura organizada; tal estructura obedece a que los hombres viven en grupos formados de manera intencional y entre todos estos grupos organizados existen elementos constantes con los cuales se relaciona.



Entre esos elementos constantes, en primer lugar se encuentra la noción de grupo; la cual necesariamente me remite a la acción conjunta de dos o más personas, si no existe esta condición no puede hablarse de organización como ente que incorpora la división de tareas y su coordinación. También debemos recordar que “en un momento dado habiendo adquirido conciencia de los objetivos y de los recursos que hacen la acción más eficiente, se sentirá la necesidad de **definir las esferas de responsabilidad** en la acción conjunta y, por ende, de regular los niveles de la misma o de **establecer planos de autoridad**” (Filho, 1965, 18) esa necesidad establece los roles o papeles a ser desempeñados por la gente dentro de la organización, ya sean niveles de mando u operativos; la organización se hace necesaria en todo trabajo continuo a fin de que se mantenga en condiciones de cumplir adecuadamente con el objeto de permanecer. **En general, la organización y la administración vienen a constituir un mismo y único proceso, pues en suma sirven para coordinar la actividad de varias personas.**

Siguiendo a Filho, es conveniente puntualizar que la organización de hecho y la organización formal coexisten “...con implicaciones de orden dinámico y estático: la estructura a organizar, el proceso de disponerlo todo bien para que el conjunto alcance los objetivos previstos, y la cosa organizada, cada persona o cosa en su lugar, a fin de que entren en función dónde, cuándo y cómo convenga.” (Filho, 1965, 19) Esa es la esencia de ambos tipos de organización, que se mezclan e interactúan. Retomemos en este punto a Guiot cuando plantea que en todas las organizaciones existen dos tipos de estructuras: las formales y las organizativas; las cuales, coexisten y se mueven entre lo racional administrativamente planeado y lo creado a partir de la práctica y la necesidad de resolver lo no previsto; recordemos que las estructuras formales establecen la división de tareas y la jerarquización de los roles, las intenciones y prescripciones sobre lo que debe hacerse y la manera de hacerse; en tanto que las organizativas corresponden a las actividades realizadas en la práctica, se trata de la conjunción de roles o actividades constantes que se asocian entre sí por relaciones de complementariedad e interferencia, regidas por expectativas, donde predomina la pregunta ¿qué puedo obtener a cambio?. Ambos tipos de estructuras definen la división técnica y social del trabajo, donde dependiendo del lugar que se ocupe en la jerarquía se concede a los miembros diferentes posibilidades de acceso a las fuentes de poder y de prestigio, asimismo respecto a la obtención de ciertas ventajas.

De acuerdo con Filho puedo decir que al interior de toda organización existen “grupos que forman conjuntos de extensión variable y composición más o menos compleja,” (Filho, 1965, 22) es decir, existe un grupo básico que para el caso de la organización educativa, es la clase, la cual se integra a un grupo mayor: la escuela, misma que se compone de varias unidades básicas a las que coordina en torno a un objetivo común: la educación.

A su vez cada escuela forma parte de un conjunto mayor y más complejo, de un distrito, luego de una localidad, después es parte de una región y luego de una nación. Donde cada nivel escolar ocupa una posición que le impone obligaciones y atribuciones claramente definidas en manos de un cuerpo administrativo; que en todos los niveles presentará una diferenciación de funciones y responsabilidades que involucran a más miembros de la

organización escolar, pero coordinados todos por una entidad administrativa superior, "...en todos los casos, sin embargo, el profesor, el director, el inspector, ... ejercerán siempre funciones de organización y administración." (Filho, 1965, 23) Aunque no todos lo reconozcan, en especial los docentes, para quienes su labor de preparar las lecciones no significa organizar, ni administrar, eso lo hace el Director. Conviene resaltar que estas diferentes unidades son al mismo tiempo conjuntos y subconjuntos englobados y coordinados en torno a un objetivo educativo; lo cual, no obsta para que **"las escuelas surjan, se multipliquen y se desarrollen como empresas que deben producir un bien o rendir utilidad,"** (Filho, 1965, 25) para lo cual se busca realizar la más adecuada instrumentación, la que tenga mayores probabilidades de éxito, con menores desperdicios de tiempo, energías y dinero. En este sentido aplicar los principios de la organización y la administración orientan sobre la mejor manera de alcanzar este fin, puesto que nos ayudan a definir objetivos graduados, la estructura y la vinculación de funciones más adecuada. Llevada esta consideración al campo curricular, conviene traer de nueva cuenta los señalamientos realizados por Tyler, cuando se establece que al momento de presentar una propuesta curricular los aspectos organizativos son particularmente decisivos para la eficacia y alcance de los objetivos; es decir, si la estructura organizativa hace accesibles los conocimientos y experiencias de aprendizaje, los educandos podrán modificar su conducta con mayores probabilidades de éxito. Así, **la manera de organizar una propuesta, viene a constituir la instrumentación que conduce a la institución escolar a cumplir los objetivos educativos dependiendo del cómo se relacionen medios y fines.**

Estas consideraciones se aclararán al estudiar lo que Filho denomina como "teorías clásicas" y "nuevas" de la organización; pasemos ahora a revisar los fenómenos y relaciones que dichas teorías han descubierto.

Desde la perspectiva de *"la teoría clásica"* lo que importa en las organizaciones son las condiciones en las que los trabajadores realizan sus actividades. Se trata de los recursos materiales necesarios tales como equipo, maquinaria, herramientas y materias primas; asimismo, de la existencia de órganos especializados en la ejecución de las tareas (departamentalización), donde todos y cada uno de los departamentos contribuyen de una manera racional al cumplimiento del objetivo último de una empresa; lo cual viene a constituir el elemento que da unidad a las organizaciones. Traído esto al campo curricular, toda actividad educativa propuesta esta encaminada a la finalidad definida por la escuela.

Conviene detenerse en este momento y revisar de acuerdo con los planteamientos de Fayol -máximo exponente de la corriente francesa-, las etapas que desde la perspectiva de la administración se deben cumplir al interior de toda empresa cuando se pretende dar cumplimiento a un objetivo ya definido: prever, organizar, dirigir, coordinar y controlar; baste mencionar aquí en qué consiste cada una de ellas. **Prever** se entiende como definir los objetivos y programas; **organizar** es reunir los elementos personales y materiales necesarios para la producción; en tanto que **dirigir** es articular los esfuerzos que llevan al progreso. Todo lo anterior se somete al **control** que no es otra cosa que comparar los resultados obtenidos con los planeados. Más adelante trataré de identificar si es que estas consideraciones se encuentra presentes en los planteamientos de Hilda Taba; sin embargo,

hasta este momento, tales señalamientos se han ido manifestando en los planteamientos curriculares anteriormente expuestos, quizá no de manera directa pero si en líneas que podemos considerar paralelas en sus resultados. Se trata en todo caso de definir objetivos, programas, de considerar los elementos materiales y personales necesarios, de articular esfuerzos y de comparar los resultados con lo planeado; todo lo anterior bajo la coordinación de especialistas. Desde la perspectiva clásica, la eficiencia parte de la distribución racional de tareas “la conciencia de las relaciones entre medios y fines, en el sentido de la eficiencia general se hace... más clara,” (Filho, 1965, 30) puesto que las operaciones se coordinan de manera racional.

Asimismo, dentro de las organizaciones podemos ubicar jefaturas, liderazgo y delegación de autoridad, lo que se relaciona con la coordinación vertical y horizontal de los sujetos para el cumplimiento de sus actividades. No debemos olvidar que estos elementos surgen por la necesidad de coordinar a todos los involucrados en la empresa y la forma más adecuada de llevar a cabo esta coordinación es darle una estructura y una dirección, la cual puede recaer en cualquiera de estos tres tipos:

- a) Estructura de línea continua
- b) Estructura funcional
- c) Estructura mixta

“En cualquiera de los casos, la **organización aparece como una familia de conjuntos, dominada siempre con la intención general de producir. La definición de los objetivos generales no podrá cambiarse...**” (Filho, 1965, 32) pero si requerirá de un constante ajuste en sus elementos con miras a adecuarse a las condiciones reales; por lo que se hace necesario analizar desde el punto de vista funcional a cada departamento. En este sentido Guiot establece que en todas las organizaciones las estructuras formales consignan la división de tareas y la jerarquización de los roles, las intenciones y prescripciones sobre lo que debe hacerse y la manera de hacerse, sin perder de vista la influencia que las relaciones cotidianas generan y las modificaciones que esto conlleva vía la estructura organizativa, se trata de actividades y relaciones que se rigen por expectativas. Llevada esta consideración al campo curricular Tyler propone realizar un proceso de evaluación constante que permite comprobar que todas las actividades realizadas cumplen dos criterios básicos: por un lado, son coherentes con la finalidad educativa establecida por la institución escolar y por el otro, responden a las necesidades de los educandos sujetos a tal propuesta curricular.

Revisemos ahora las propuestas de “*las nuevas teorías*”. Conviene señalar que para esta corriente, el elemento que hace incompletas a las teorías clásicas es que no tienen en cuenta que **decidir no es privativo de los niveles más altos de la jerarquía formal**, sino que ya obedezca a una “motivación del comportamiento humano” (la satisfacción de hacer bien el trabajo), ya debido a la influencia de las propias condiciones de la organización, como ambiente específico, en todos los casos, **la totalidad de los miembros de una organización toma muy variadas decisiones**, por lo cual “cuanto más compleja sea una organización, tanto mayor será el número de conflictos e interferencias personales” ...” (Filho, 1965, 35) Tal como lo vimos en Guiot las organizaciones involucran conflictos en

tanto que “toda organización constituye una colectividad de personas, (sus) miembros se ven divididos por intereses, valores, opiniones y metas diferentes y en ocasiones opuestos” (Guiot, 1985, 22-23) que tratan de hacer prevalecer sobre las de los demás.

Existe un elemento que debemos considerar al revisar lo relativo a los planteamientos de las nuevas teorías; tal elemento se refiere a que **las condiciones de la propia organización, como medio ambiente influyen sobre la conducta general de los miembros**; es decir, los elementos formales pueden revestir las relaciones humanas con algunos conflictos ya que las decisiones tomadas por algunos integrantes de la organización, en función del nivel que ocupan en la estructura jerárquica interfieren con las decisiones de otros miembros. A medida que las organizaciones se hacen más complejas, se incrementa el número de conflictos; lo anterior puede ser producto de que las decisiones tomadas pueden ser racionales, viables, oportunas para algunos miembros pero no para otros. En este sentido, dentro del ambiente escolar cuestiones tan sencillas como el establecimiento de horarios para impartir ciertas materias o de acceder a ciertos servicios, pueden generar conflictos debido a la imposibilidad de coordinar los intereses de los miembros.

Otro asunto que las nuevas teorías enfatizan se refiere a la toma de decisiones centralizada. Desde la perspectiva de estas teorías, esta situación conlleva a que los trabajadores estereotipen sus respuestas para resolver diferentes problemáticas. Lo anterior deriva de que no pueden poner en práctica sus ideas, sino que quienes toman las decisiones los hacen repetir los esquemas establecidos obstaculizando en consecuencia el cumplimiento del objetivo organizacional, pues al tratarse de situaciones diferentes se requiere de soluciones nuevas y específicas las que al no darse, obstaculizan el desarrollo tanto de la organización como de la creatividad de los individuos. Al respecto anteriormente revisamos con Mayntz estos elementos cuando se habló de la existencia de consecuencias imprevistas. Dicha autora sostiene que en las organizaciones una de esas consecuencias imprevistas es estereotipar las respuestas; lo cual, constituye un fenómeno no previsto, ni deseado y sin causa aparente; sin embargo, sucede por el carácter sistémico de la organización, por ello si aún en cierto sentido el cambio de un elemento ha sido debidamente planeado no sucede así con todos los efectos que ese cambio provocará ya que “...el desconocimiento o simplemente no tomar en cuenta las reacciones psíquicas de los miembros de la organización, sus deseos, sus costumbres, sus esquemas y sus actitudes” (Mayntz, 1980, 183) puede generar cierta problemática.

Con objeto de atender esta problemática las nuevas teorías proponen delegar autoridad y reconocer que el proceso de toma de decisiones es personal y colectivo, sin dejar de lado los mecanismos de control necesarios para proteger la diferenciación indispensable entre objetivos por cumplir y realización de tareas. En resumen, se sugiere cuidar que la línea de control y autoridad no se delegue tanto que se pierda y desaparezcan los responsables de las decisiones y procesos. Esta nueva corriente reconoce que los integrantes de las organizaciones son seres humanos quienes son los verdaderos protagonistas de los procesos con sus impulsos, motivos y sentimientos, con los cuales se presentan al encuentro con el otro que forma parte de la misma organización; se rescata lo relativo al comportamiento social generado por la necesaria convivencia en la organización; convivencia que puede

coordinarse tanto como puede perturbarse pues se trata de procesos no planeados racionalmente.

Considerando los antecedentes teóricos antes señalados conviene precisar que al ser las organizaciones escolares establecimientos donde se trabaja con personas, dicho carácter no debe perderse de vista, pues esto les confiere una condición especial; si bien es cierto la función principal de toda institución escolar es el desarrollo de los educandos, su adaptación social y el adecuado manejo de las relaciones humanas, sus miembros involucran intereses de tipo personal y tratan como veíamos anteriormente de hacerlos prevalecer en su beneficio. Por si esto fuera poco, sobre las instituciones pesa la tendencia social que le impone y encarga la definición de los papeles sociales atribuidos a las diferentes edades. Sin embargo, “las condiciones y los patrones generales de la labor escolar dependen no sólo de las condiciones técnicas, sino también de las tendencias sociales generales que la organización y la administración escolar deben considerar.” (Filho, 1965, 43) **No obstante al igual que toda empresa los servicios escolares operan en torno a propósitos predeterminados.** Por lo anterior, se justifica la existencia de las escuelas porque prestan sus servicios.

“...Las escuelas existen para ofrecer sus servicios, en forma adecuada, a determinados grupos de población. Si aspiramos a un sistema de enseñanza regular y eficiente, debemos prever establecimientos que satisfagan a contingentes demográficos según un orden natural de sucesión de edades. La continuidad y la distribución geográfica son condiciones fundamentales para que los servicios de enseñanza sean planeados, diversificados, regulados en sus condiciones de funcionamiento, orientados y controlados en la misma forma que una gran empresa. Por consiguiente no pueden despreciarse ciertos principios de racionalización, ni la adopción de los esquemas administrativos clásicos. Los servicios escolares requieren planeamiento, instrumentación, selección y reclutamiento de personal, dirección o mando general, coordinación, articulación de informaciones entre varias partes y subpartes, control. Una vez definidos los propósitos educativos generales, se deben distinguir objetivos graduales, escoger procedimientos adecuados, adoptar un orden de operaciones con momentos sucesivos de la producción, tal como lo establecen las teorías clásicas, en principios aplicables a cualquier empresa.” (Filho, 1965, 43-44)

No obstante lo anterior, las organizaciones, incluidas las dedicadas a la enseñanza son irreductibles a esquemas mecánicos; dada su condición de relación personal entre los individuos participantes en esta empresa, los cuales en todas sus interacciones reflejan sus ideales y aspiraciones. Es cierto que al estar todas las organizaciones integradas por sujetos sociales, siempre existirán conflictos e interferencias al interior de las mismas y esta condición también influye en la determinación de objetivos, actividades y roles, ya que los individuos que la integran, en unos casos tienen “el derecho a firmar decisiones, situación que obliga a otros a subordinarse a ellos y, para conseguirlo en las mejores condiciones posibles será necesario distinguir entre el ejercicio de la autoridad pura y simple, y el poder que se justifica por la necesidad de cohesión de cada grupo, y el reconocimiento de los líderes por parte de ese grupo.” (Filho, 1965, 46)

A través de su exposición el autor presenta algunos componentes que podemos considerar como básicos de la organización, los que destaco a continuación.

1. Las organizaciones surgen de las expectativas y necesidades sociales, porque es la sociedad la que fija la finalidad de las mismas. Podemos agregar que son grupos específicos los que participan en la definición de fines.
2. La organización no está exclusivamente orientada racionalmente a fines, sino que al mismo tiempo participan en la organización aspectos como la ideología, la perspectiva la política, la educación, los intereses de grupo, etc.
3. Para que exista una organización es necesario que exista la acción conjunta de dos o más personas, cuyas acciones estén encaminadas a una finalidad previamente definida.
4. Al ser las organizaciones entes racionalmente estructurados, se dividen tareas y se coordinan sistemáticamente; lo cual conlleva a la asignación de roles a ser desempeñados por los integrantes de las mismas, mediante la diferenciación técnica de sus miembros.
5. Al interior de las organizaciones se determinan esferas de autoridad, responsabilidad y poder.
6. Al interior de la organización se viven tanto la estructura funcional como la de hecho. La primera referida a la articulación constitutiva formal de los elementos; mientras la segunda se refiere a la estructura informal, a las relaciones entre los miembros. (El autor únicamente las menciona)
7. Existen múltiples organizaciones que ofrecen servicios de muy diversas clases a diferentes grupos sociales.
8. Requieren de personal profesionalmente preparado para poder prestar sus servicios.

Tomando como base lo anteriormente expuesto, puedo concluir que la institución escolar, al igual que cualquier tipo de organización que surge en la sociedad aparece para atender una necesidad de la misma. En consecuencia su forma de planeación y organización genéricamente han sido compartidas con otras organizaciones. Me parece importante señalar que entre la escuela como institución social y la organización como entidad para lograr fines se ha venido dando una estrecha relación en la que las corrientes administrativas están presentes, compartiendo líneas comunes. Quiero establecer aquí la importancia de no perder de vista que la planeación curricular obedece a principios de organización tamizados en función de consideraciones de orden psicológico, filosófico, didáctico y educativo, para guiar el proceso mediante las líneas administrativas; baste señalar aquí que aún dentro de la planeación curricular hay que considerar y establecer qué tipo de recursos materiales y humanos son requeridos para el cumplimiento del objetivo educativo, lo cual no está lejos de lo que cualquier empresa que planea su producción, realiza.

Deseo precisar que no considero que la institución escolar produzca individuos académica, moral y físicamente formados igual que si produjera sillas, sino que la planeación es una herramienta entre otras, que dota al curriculum de mayores elementos de control en sus funciones y alcances para evitar que la práctica educativa sufra la falta de seriedad y la improvisación; asimismo, le permite coordinar las exigencias provenientes de múltiples criterios y ámbitos sociales, lo anterior debido a que las acciones educativas no pueden realizarse de manera desordenada; es decir, no se trata de realizar las actividades que puedan parecer más adecuadas en determinado momento, sino de integrar un

currículum educativo en función de las necesidades educativas, sin caer en la trampa de la estructura administrativa que limita las acciones porque no está preparada para nuevos planteamientos educativos.

En mi opinión la planeación permite obtener la información necesaria para estructurar un currículum, capaz de responder a las necesidades sociales; mas no debe constituir una camisa de fuerza donde la interacción entre los docentes y los educandos se vea limitada única y exclusivamente a lo planeado; ya que la interacción entre los individuos, por más que se estructuren experiencias educativas, horarios y se distribuyen tareas, entre otros, variarán de un grupo a otro de individuos.

Conviene recordar al respecto que en todas las organizaciones los individuos llegan cargados de sus propios valores, intereses, necesidades, aspiraciones y sueños, y que es en función de estos aspectos que se comportan de cierta manera y no de otra; así, al momento de planear el currículum, la planeación coadyuva a darle dirección y coherencia al proceso de enseñanza aprendizaje, bajo la coordinación de curricularistas que lleven a cabo un proceso educativo serio, capaz de incorporar las individualidades arriba señaladas.

# CAPITULO 4

## SINTESIS DE “ELABORACIÓN DEL CURRÍCULO”. TEORÍA Y PRÁCTICA. HILDA TABA

### 4.1 PARTE 1 LAS BASES PARA LA ELABORACIÓN DEL CURRÍCULO

En esta primera parte de su exposición Taba plantea la necesidad de construir una teoría y un sistema de conceptos capaces de adecuarse a los constantes descubrimientos en las diferentes disciplinas relacionadas con el curriculum y sostiene que la propia definición que de éste se haga determinará los aspectos del mismo, a los cuales se dará mayor relevancia. En este sentido considera necesario, para lograr la evolución científica del curriculum, el hecho de analizar la sociedad y la cultura, sus demandas y requisitos en lo presente y en lo futuro; pues a partir de éstos se determinan los propósitos escolares y la manera de estructurarlo.

Cabe señalar que en esta primera aproximación, la autora define al *curriculum* como "un plan para el aprendizaje", por lo cual al estructurarlo, se requiere aplicar todo lo que se conozca respecto al aprendizaje y al desarrollo del individuo, siguiendo un esquema racional y una metodología que interrelacione las decisiones que en diferentes momentos han de tomarse.

A continuación presento las bases que desde la perspectiva de Taba deben considerarse para elaborar cualquier propuesta curricular. La primera de ellas es *el concepto sobre la función escolar*. En opinión de la autora éste ha de ser considerado, porque dependiendo del concepto que la sociedad tenga de la función que la escuela debe cumplir, se determina



la clase de currículo que guiará la función educativa y reconoce la estrecha relación y dependencia existente entre educación y sociedad, en tanto que la sociedad crea a las escuelas a fin de reproducir sus parámetros culturales; por lo que los educadores deben "analizar las tendencias sociales, definir los problemas que encara la sociedad, especular sobre las consecuencias de la dinámica social y proyectar los valores y las metas que deben ser buscadas" (Taba, 1980, 46) ya que las instituciones educativas sólo pueden perseguir objetivos deseables en opinión de la sociedad.

La autora puntualiza que es el concepto de la función de la educación el que define la estructura y el contenido curricular; las necesidades que ha de satisfacer, así como el tipo de métodos y técnicas de enseñanza que se aplicarán en la práctica; en suma, es el concepto que define lo esencial o lo superfluo.

La segunda base que Taba considera necesario atender para elaborar el currículo es el *análisis de la sociedad*. Anteriormente decíamos que es la sociedad la encargada de definir el papel que la educación debe desempeñar, sus metas y prioridades por lo cual "se hace necesario realizar un análisis constante de la sociedad y de las fuerzas que operan en ella, con el objeto de mantener a la educación orientada en un sentido de realidad: para determinar qué conocimiento merece mayor atención, qué tipo de capacitación debe prevalecer y qué valores son relevantes." (Taba, 1980, 53) Lo anterior es lo que da sentido al análisis de la sociedad. En opinión de Taba, independientemente de la finalidad que se de a la educación, responder a estas interrogantes es fundamental para elaborar cualquier currículo.

La misma autora sostiene que quienes buscan definir las líneas de acción que la escuela debe seguir para formar jóvenes capaces de participar en una cultura que cambia constantemente sin perderse en la técnica y sin olvidar los valores, han de investigar en las ciencias sociales cuáles son las ideas y los hechos capaces de guiar la preparación de los educandos en un sentido total, tanto técnico como social.

La tercera fuente a revisar, de acuerdo con Taba recae en *el análisis de la cultura*, ya que la problemática real de la escuela tiene su origen en la dinámica del medio humano y social; por ello es necesario conocer y analizar el medio ambiente a fin de determinar qué es lo que la escuela puede y debe hacer en ese medio.

Recordemos que las ciencias de la conducta que estudian la cultura y la personalidad son las más idóneas para hacer una contribución importante a la educación debido a que "los intereses de la educación y la antropología convergen, porque ambas tienen que ver con técnicas de vida creadas por el hombre, con normas y valores agregados a esas técnicas" (Taba, 1980, 73) y transmitidas a la siguiente generación.

Dentro de las ciencias de la conducta que pueden aportar algo al proyecto curricular ubicamos a la psicología social, la que nos permite identificar la función social de la escuela y la manera en que los procesos de grupo pueden contribuir al logro del aprendizaje; por su

parte los estudios sociológicos "de la escuela como institución social deben enfocar más claramente los efectos relativos del curriculum formal y de la cultura escolar, proporcionan un análisis científico de las maneras en las cuales surgen las metas educacionales." (Taba, 1980, 74)

De la contribución de estas ciencias se desprende una nueva perspectiva respecto a la interpretación de los procesos y problemas que enfrenta el progreso educativo en toda la cultura; sin embargo, ésta no es la única aportación, sino que puede llegar a convertirse en el propio contenido curricular.

La misma autora sostiene que todos los individuos sujetos a procesos educativos cuentan con bagajes culturales diferentes, a los que ella denomina subculturas; las cuales influyen en el proceso educativo ya que cada subcultura otorga un valor diferente a la realización escolar, sus logros y avances; además si el nivel cultural de los estudiantes es muy diferente se impide el aprendizaje en la escuela. Desde la perspectiva antropológica la personalidad humana se compone de elementos originales y de elementos estandarizados culturalmente a través del proceso de aprendizaje social que estructura una personalidad común a la de otros miembros de su cultura. De ahí la importancia de analizar la cultura, ya que si el diseñador del curriculum no reconoce tales diferencias y carencias, no podrá presentar una propuesta capaz de atender a la población estudiantil, que requiere de establecer y modificar su personalidad de acuerdo a las fuerzas sociales y culturales que lo rodean; ya que el carácter social del individuo depende de las expectativas, preferencias y aprobación de los otros.

Los aportes hechos por las *teorías del aprendizaje* constituyen otra fuente información para estructurar el curriculum. La autora sostiene que para definir tanto temas como métodos, durante la planeación curricular el conocimiento que se tenga respecto a la naturaleza humana y al aprendizaje es sumamente valioso, puesto que históricamente siempre ha existido una estrecha relación entre educación y conocimiento de la manera en que se produce el aprendizaje.

Taba enfatiza el hecho de que este conocimiento sobre estudiante y aprendizaje sustenta una serie de decisiones respecto al currículo; entendido éste como un plan para el aprendizaje, "dado que consiste en los objetivos del aprendizaje y las maneras de lograrlos, planificar un currículo es el resultado de decisiones" (Taba, 1980, 109) referentes a la selección y orden del contenido, a la selección de las experiencias de aprendizaje que servirán de base para manejar el contenido, para lograr su aprendizaje y en consecuencia dar cumplimiento a los objetivos; asimismo, en relación al establecimiento de las mejores condiciones para realizar todo el proceso.

Durante la toma de decisiones se considera lo que se sabe respecto a la evolución de la niñez, a las formas de pensamiento características de cierta edad y en función de este conocimiento se define el momento más propicio, ya sea para impartir una materia o para desarrollar ciertas habilidades. Con base en los mismos criterios se definen las experiencias de aprendizaje y la secuencia de las mismas.

Cualquiera que sea su orientación todas las teorías del aprendizaje se basan en un **concepto de hombre y su conducta**. Esencialmente existen dos conceptos:

a) **La mente del hombre esta dotada de capacidades tales como el razonamiento, la memoria y la imaginación que se desarrollan por ejercitación**. Este concepto produjo la teoría de la disciplina mental o psicología de las facultades, la cual postula que la mente contiene todos los atributos o facultades y que la educación debe hacerlos progresar a través de la adquisición de conocimientos y a mayor dificultad en esta adquisición mayor ejercitación de la mente. La práctica y el ejercicio son importantes como medida disciplinaria, en tanto que preparan la mente para otra disciplina y no porque produzcan respuestas correctas.

En esta corriente ni la individualidad, ni la motivación son tomadas en cuenta, ya que "se supone que la transferencia ha de ser automática y universal, porque la ejercitación de la mente, es general." (Taba, 1980, 113) Es conveniente señalar que para algunos educadores esta filosofía - aun con todos los defectos que pueda tener- sigue vigente.

b) El otro concepto sostiene que **el hombre es un sistema de energías** "que intenta mantener un equilibrio en respuesta a otros sistemas de energía con los cuales intercala a través de sus órganos sensoriales. Este sistema de energía abarca todo su ser, incluye sus respuestas a los estímulos, sus motivaciones, sus sentimientos y los procesos racionales." (Taba, 1980, 113)

De estos conceptos se han derivado dos teorías. Del primer concepto se derivó la teoría asociacionista o conductista. En tanto que del segundo derivan las teorías organísmica y la gestalt. Ambas corrientes influyen de manera diferente en la forma de elaborar el currículo. Así, cuando lo que predomina es la idea de la disciplina mental los objetivos de aprendizaje son estrechos y parciales; en tanto que la secuencia del contenido y la continuidad de las experiencias de aprendizaje están condicionadas por el orden lógico de las materias independientemente de los modos de pensar y de las percepciones de los estudiantes.

Cuando lo que predomina son los supuestos asociacionistas se planea un currículo dominado por un contenido específico y cada una de sus partes se presenta de manera detallada, lista para ser memorizada y aprendida.

La influencia de la teoría conductista sobre el currículo se manifiesta en el establecimiento de estímulos y respuestas específicas por medio del recitado y la repetición; en caso de existir respuestas incorrectas, éstas se corrigen por condicionamiento. El currículo se reduce a la "confección de un inventario de todos los casos específicos que han de ser aprendidos, para producir un programa por medio del cual atenderlos." (Taba, 1980, 118) Por su parte la teoría del campo propone aprendizajes más generales y organizados; los cuales incluyen el conocimiento de la asignatura, el desarrollo de procesos cognoscitivos, de las actitudes y de la orientación general. La secuencia que siguen las experiencias del aprendizaje está dada por las etapas necesarias para crear una organización de ideas y respuestas de manera integral: "La organización de las secuencias del aprendizaje es

psicológica y la del contenido, lógica y psicológica a la vez" (Taba, 1980, 119) por lo que se toma en cuenta tanto la evolución emocional como la social, asimismo la intelectual. En esta teoría el contexto, las relaciones y la comprensión organizada son parte de la organización del contenido como de la forma de enseñar.

Las unidades que componen el currículo se conciben como grandes totalidades organizadas, donde contenido y procesos de aprendizaje constituyen una totalidad diferenciada en sus componentes pero indivisible; el aprendizaje es concebido como una transacción entre el contenido y el estudiante.

La siguiente base que Taba considera necesario analizar para elaborar el currículo es el *concepto de evolución*, el cual "introdujo la idea de que existe una transformación ordenada y secuencial que amplía la capacidad del organismo para la adaptación," (Taba, 1980, 125) Se trata de un proceso que involucra a los sujetos de manera integral ya que reaccionan ante el medio que les rodea; por lo anterior, han de considerarse los diferentes niveles de evolución al momento de determinar qué tipo de educación y preparación necesitan para su desarrollo y crecimiento físico, social, emocional y mental.

Taba sostiene que la interrelación que existe entre los diferentes aspectos del desarrollo, es un factor a tomarse en cuenta al momento de la planeación curricular, ya que "el desarrollo emocional afecta el crecimiento mental porque los factores emocionales facilitan u obstaculizan actividades mentales tales como el lenguaje y el razonamiento. Cuando los cambios físicos del individuo tardan demasiado en producirse u ocurren demasiado temprano, es probable que el individuo se sienta socialmente desubicado con respecto a sus compañeros. Este hecho afecta el desarrollo emocional, y a su vez el funcionamiento intelectual" (Taba, 1980, 127) Por lo anterior puede decirse que el nivel de madurez de un sujeto, determina su comportamiento. A este respecto la función de la escuela es tratar de reconocer y considerar las diferencias individuales para que a la hora de ofrecer un programa, pueda responder a esas individualidades de la evolución.

La autora plantea que la idea del desarrollo secuencial ha dado lugar al concepto de disposición y ritmo que tan útil ha sido en la planeación curricular al definir contenidos y experiencias acordes con las capacidades físicas y mentales del individuo.

En opinión de Taba la aportación más importante de la idea del desarrollo es que **el educando está siempre en proceso de transformación**, por lo cual un currículo capaz de atender las individualidades, capitalizará el hecho de que la manera de clasificar y ordenar las experiencias cambia con cada etapa del desarrollo del individuo.

La autora establece que el desarrollo de los individuos responde no sólo a sus necesidades, sino que también a las exigencias y expectativas familiares, escolares y en general a las de toda la comunidad que le rodea. Dentro de este contexto el concepto de desarrollo representa una "tarea de aprendizaje que el individuo debe llevar a cabo con el de ser una persona exitosa, productiva y sana en nuestra sociedad," (Taba, 1980, 135) esas

tareas conllevan un conflicto entre sentimientos y deseos que han de ser superados para dar paso a nuevos cambios y conflictos.

Al utilizar el concepto de tareas del desarrollo en el diagnóstico educacional se cuenta con la ventaja de entender y enfrentar la relación existente entre las condiciones de aprendizaje y las dimensiones del desarrollo; por lo que al planear el currículo se han de proyectar las condiciones de aprendizaje más favorables para cubrir el contenido de manera exitosa.

La autora sugiere que la ubicación de las materias en la planeación curricular, responda a la capacidad para aplicar conceptos, habilidades y que además ayude a los individuos a desarrollar recursos para satisfacer las tareas de desarrollo fuera de la escuela y que éstas a su vez apoyen las definidas por la escuela.

*La inteligencia y del desarrollo mental* constituyen otra de las bases que bajo la mirada de Taba es necesario analizar para dar paso a la estructura del currículo. La autora sostiene que la capacidad mental de los educandos ha sido el criterio para agrupar a los estudiantes, así como para determinar quién sigue adelante en su preparación académica, con base en el nivel de rendimiento mínimo esperado de acuerdo a sus facultades intelectuales. Sin embargo, el concepto de inteligencia no es ni tan simple, ni tan sencillo de definir: "Actualmente la balanza se inclina hacia la idea de que la inteligencia es producto de una interacción entre el medio ambiente y la herencia, por consiguiente...es modificable" (Taba, 1980, 140), por ello el individuo puede desarrollar aptitudes producto de sus experiencias ante las exigencias del medio ambiente.

De acuerdo a los planteamientos de Miner, Taba, presenta tres variables que delimitan el funcionamiento de la inteligencia, las cuales tienen que ser consideradas al elaborar el currículo. A continuación las presento.

#### **A) Potencial natural**

Se trata de las capacidades para aprender y razonar con las cuales el individuo nace. Cuando estas capacidades se ponen en práctica, se transforma el individuo de manera que esté en condiciones de adaptarse a las exigencias que su medio ambiente le impone para sobrevivir.

#### **b) Motivación**

Ningún aprendizaje se produce si no existe en el individuo el deseo de aprender, por más estimulante que sea el medio ambiente. Para que lo que el medio ofrece sea aprovechado, ha de interesar realmente al individuo.

### c) El estímulo del medio ambiente

Los individuos según la cultura a la cual pertenecen reciben diferentes tipos de estimulación que a su vez desarrolla algunas habilidades y otras no; además, para que un estímulo sea eficaz depende tanto del potencial natural como de la motivación, ya que los individuos responden selectivamente a los estímulos.

Taba sostiene que en función del origen de los educandos y de las variables que determinan el funcionamiento de la inteligencia, la propuesta curricular que se elabore enfrenta las problemáticas siguientes:

a) **El problema de la heterogeneidad** que tiene ver con que los sujetos que llegan a la escuela provienen de ambientes culturales muy diferentes y con que el currículo no está preparado para reconocer y atender esas diferencias; situación que le impide trabajar con esquemas de motivación y mentales heterogéneos, generando así que aquellos educandos que no han tenido la adecuada estimulación para desarrollar su inteligencia, sean considerados inferiores: "Las escuelas pueden ser culpables de enfrentar una esfera limitada de habilidades mentales y sistemas cognoscitivos que no permite llegar a los niños desviados, ya sea por su origen cultural o por motivos personales." (Taba, 1980, 155) La autora enfatiza la necesidad de que el currículo brinde mayor atención y recursos a los sujetos más desfavorecidos para compensar las deficiencias de su ambiente cultural, de manera tal que se eleve tanto su nivel de aspiración como de motivación.

b) **El problema del aprendizaje receptivo y creativo.** El problema verdadero recae en la planeación curricular que únicamente da importancia a respuestas o procesos lineales y predeterminados, sin considerar el valor de una respuesta nueva y diferente; situación que limita el desarrollo de la inteligencia creativa para dar lugar a una inteligencia limitada por la respuesta y el aprendizaje único y predeterminado. Lo realmente importante es buscar y definir el equilibrio entre lo que se debe dar al educando como un conocimiento base y lo que se debe descubrir para desarrollar sus propias generalizaciones. El problema no es usar generalizaciones hechas por otros, sino usarlos sin contar con la experiencia que les dé significado.

c) **El problema del bajo rendimiento,** tiene que ver con un entrenamiento insuficiente para desarrollar los procesos cognoscitivos; al respecto Taba sostiene "el problema es, también aumentar las maneras y los medios para elevar el nivel de funcionamiento mental de cada uno" (Taba, 1980, 160). Además el currículo tiene que ser planeado para descubrir y responder a las potencialidades de los individuos. Sin olvidar que las experiencias de aprendizaje no sólo han de ser secuenciales, sino que deben exigir cada vez una actividad mental más compleja, sin que esto se vuelva un obstáculo para el cumplimiento de logros y avances de los educandos. "La condición que hace esto posible, es saber cómo trasladar la materia a las formas de pensamiento apropiadas para el estudiante, y también profundizar constantemente estas ideas básicas, utilizándolas en una forma cada vez más compleja." (Bruner, en Taba, 1980, 161)

En opinión de Taba, la *transferencia del aprendizaje* es una más de las bases a considerar para estructurar una propuesta curricular. Al respecto sostiene que independientemente de cuál sea la manera en que se organiza el currículo, se espera que los conocimientos que se imparten en la escuela sirvan a los educandos para enfrentar y resolver problemáticas existentes fuera de la misma; sin embargo, la transferencia que se produce no siempre es suficiente ni productiva, pues deben considerarse las limitaciones que los programas educativos presentan. Por ello la autora propone: "el currículo siempre debe acentuar aquellas cosas que prometen más transferencia, que crean un dominio y una comprensión de los temas que van más allá de lo que se enseña directamente," (Taba, 1980, 165) a fin de evitar las transferencias negativas que predisponen a los educandos contra algunos materiales o conocimientos.

El concepto de transferencia hace al currículo y a la enseñanza una aportación importante si consideramos que la transferencia abre casi de manera ilimitada la aplicación de lo ya aprendido a situaciones diferentes y novedosas dentro y fuera de la escuela. Sin embargo, ¿cuál es el camino para lograr esa transferencia positiva? Taba sostiene que la transferencia positiva se logra cuando el currículo y las prácticas de aprendizaje del mismo, estimulan el descubrimiento de principios; dan la posibilidad de llevar a la práctica tales principios y desarrollar una estructura de cómo aprender a aprender, sin perder de vista que cada conocimiento será utilizado de maneras nuevas y diferentes. "...al descubrir los principios por sí mismos, el estudiante los comprende más claramente, los retiene durante más tiempo y los emplea con mayor eficacia." (Taba, 1980, 171). El secreto de la transferencia es la comprensión de los principios e ideas fundamentales, donde al aprender un conocimiento específico también se aprende un modelo para interpretar y aprender otras cosas.

Otro factor que influye en el planeamiento curricular es el *aprendizaje social y cultural*. Taba sostiene que las diferentes teorías psicológicas del aprendizaje no explican aún todos los procesos y elementos que intervienen en el aprendizaje; por lo cual, es conveniente retomar algunos planteamientos hechos por la psicología social, la antropología y la sociología. A continuación se presentan las ideas más relevantes.

1. Desde la perspectiva de las ciencias antes mencionadas el aprendizaje responde a las exigencias que la cultura plantea a un individuo para permitirle se integre a ella. "El aprendizaje se define como la manera en la cual un individuo adquiere conductas, creencias, modos de pensar y en general todos los conceptos que orientan la percepción y la comprensión.

2. La capacidad para reaccionar y aprender que poseen los seres humanos no ha sido descubierta ni aprovechada en su totalidad por la institución escolar.

3. La mayor parte de la conducta humana es aprendida a consecuencia del impacto que el medio social ejerce sobre el individuo para modificar su conducta y desarrollar en él una personalidad ideal que será socialmente aceptada.

4. La forma en que las personas piensan, sienten y se comportan es aprendida y determinada por la cultura a la que pertenecen.

5. El aprendizaje está sujeto y condicionado por las exigencias sociales; así desarrolla medios estandarizados para satisfacer sus necesidades. En este proceso de socialización hace suyas las exigencias que su cultura le plantea.

6. La socialización se lleva a cabo por medio de diferentes agentes culturales, de estos el papel principal lo desempeña la familia, seguida por la escuela, el empleo y la religión. La continuidad en la acción de estos agentes facilita el aprendizaje.

7. La mayor parte de la conducta humana es producto de motivos, culturalmente esquematizados y acompañados de poderosos sentimientos que una vez establecidos son difíciles de cambiar.

Por lo anterior, el proceso de **aprendizaje social** en opinión de Taba se da porque las conductas aprendidas responden a impulsos naturales o adquiridos; sin embargo, para aprender es necesario querer hacerlo. Los impulsos pueden aparecer ya sea por necesidades básicas como alimento o afecto, o por necesidades secundarias tales como la aprobación. Conviene aclarar que los impulsos básicos se han determinado biológica y universalmente, mientras los secundarios se **definen de manera cultural** y pueden ser muy particulares.

La autora señala que para aprender "también es indispensable contemplar las situaciones que brindan las ocasiones y los medios para la actividad con la cual responder al impulso. Estas situaciones se llaman pautas. Las pautas o señales tienen un significado que está determinado socialmente." (Taba, 1980, 180) Estas pautas definen cuándo, dónde y cómo actuar; por lo cual para cada grupo de individuos las mismas pautas pueden tener significados diferentes y una vez que ciertas conductas tienen recompensa se mantienen, las que no lo reciben se eliminan.

La autora plantea que las diferencias entre las exigencias de la escuela y los aprendizajes sociales residen en buena medida en los diferentes significados que se dan a las palabras, a los símbolos y los hechos consignados en el currículo. "La cultura particular del niño determina qué son estos significados; los aprendidos en una subcultura no siempre coinciden con los asignados en la escuela" (Taba, 1980, 192) Cuando esas diferencias no son tomadas en cuenta, el aprendizaje no puede realizarse puesto que se trabaja con referencias que impiden la comprensión y la comunicación, por ello antes de entrar al proceso propiamente escolar, es necesario aproximar a todos los educandos a un mismo significado, para entender qué es y para qué sirve cada concepto empleado.

Desde la perspectiva de Taba, cuando se estructura una propuesta curricular, es necesario considerar entre las bases que le dan origen a la **extensión del aprendizaje**; la cual tiene que ver con el hecho de definir qué ha de hacer la escuela para desarrollar las potencialidades de los educandos. Por ello la autora propone dirigir los procesos educativos a descubrir las potencialidades de cada uno de los educandos; por lo que han de incrementarse y variarse



los estímulos. También es necesario enseñar a aprender y generar un pensamiento capaz de transferir una idea y aplicar a situaciones nuevas lo aprendido.

Taba enfatiza la necesidad de educar tanto las emociones como la creatividad, no para limitarlas sino para que el sujeto se conozca y desarrolle sus potencialidades. En este sentido sostiene que el aprendizaje más significativo es el que se obtiene por **experimentación**, es decir cuando es necesario investigar, analizar y llegar a conclusiones. Si se presenta un principio, el educando ha de observar cómo actúa, qué explica, para qué sirve y cómo se aplica. La autora considera que la clasificación de ideas, cualidades y propiedades como producto de la experiencia brinda oportunidades más eficaces de aprendizaje, pues permite comprender que las diferentes cosas pueden ser agrupadas para de estas agrupaciones, derivar nuevas agrupaciones y clasificaciones con base en otras características.

La autora propone trabajar sobre el desarrollo del pensamiento inductivo, "mediante el manejo de los procesos y las cosas mismas en lugar de símbolos" (Taba, 1980, 207) así las ideas, relaciones y principios pueden comprenderse con base en aspectos concretos para después ser representadas con abstracciones verbales. Es conveniente resaltar que tanto el acercamiento empírico como el verbal han de ser sometidos a una análisis crítico para evitar un conocimiento distorsionado o parcial. "En el planeamiento del currículo, entonces, la experimentación directa debe formar parte de la secuencia de aprendizaje calculado para producir la comprensión inductiva de ideas, relaciones, procesos y sentimientos sin interponer la verbalización hasta tanto la madurez del entendimiento permita su utilización productiva". (Taba, 1980, 209) No hay que perder de vista que los temas que se han revisado de manera intuitiva y experimental, también deben serlo a nivel de abstracción y conceptualización.

Taba considera que **con objeto de contribuir al logro del mejor aprendizaje es necesario considerar el efecto que la adaptación social tiene sobre el aprendizaje**. "Quizá la fuente principal para movilizar las potencialidades no utilizadas para el aprendizaje y control de los factores que lo bloquean o lo retardan, sea el empleo eficiente de las relaciones de grupo en el aula y en la escuela" (Taba, 1980, 215).

La misma autora sugiere poner en práctica un nuevo modelo de grupo donde los integrantes interactúen y se reconozca el valor del aprendizaje mutuo; asimismo, el de las relaciones interpersonales y el del clima del grupo, tanto para favorecer el aprendizaje de los contenidos técnicos como los de los valores y sentimientos.

**Las relaciones de grupo** son un fenómeno que está presente siempre que existe interacción entre dos o más personas; donde puede haber aceptación, rechazo o indiferencia y pueden jugarse los más diversos papeles o roles. Dependiendo de éstos se genera un espacio vital para cada uno de los miembros. Existen también derechos y deberes que se deben cumplir si se desea seguir perteneciendo al grupo; se trata de "un sistema de relaciones sociales (que) genera motivos, expectativas, propósitos, valores e ideales de grupo, complejo al cual a menudo se denomina clima de grupo. Si las expectativas son

elevadas, se obtendrá un clima conducente al aprendizaje y si el grupo valora las diferencias individuales, el espacio social se extiende y las idiosincrasias y los cambios son tolerados..." (Taba, 1980, 217).

Taba subraya que las aulas tienen también estructuras sociales y por lo tanto, redes de relación interpersonal; las cuales pueden ser estrictamente de trabajo, de relación jerárquica (toma de decisiones) y de relaciones sociales. Éstas últimas constituyen la parte informal de las relaciones, en tanto las primeras son formalmente establecidas por la organización escolar.

La autora plantea que **la estructura social y el clima del grupo afectan los resultados del aprendizaje, puesto que influyen la participación y la comunicación, porque los sistemas de relación que se generan, en realidad constituyen líneas de comunicación. La comunicación y la interacción constituyen la línea que orienta el cumplimiento de tareas por realizar, sin perder de vista que las líneas de comunicación no son nunca uniformes, en tanto que dependen del rol a cumplir en el grupo.**

Así el clima social afecta el nivel de motivación para aprender, los niveles de aspiración, la conducta a seguir y los límites permisibles de las expectativas y las funciones a desempeñar. Este clima establece también el espacio vital de todos los miembros. "La estructura interpersonal de los grupos de clases, su clima social, su dinámica y su moral no deben ser un accidente. Pueden ser proyectados, siempre que se conozcan los factores que los producen." (Taba, 1980, 222)

El tipo de agrupación que se establezca como criterio para estructurar un grupo es fundamental para configurar el clima de la clase. Como punto de partida debe rescatarse el hecho de que agrupar estudiantes tiene como principal finalidad facilitar el aprendizaje de manera cualitativa y cuantitativa. Esta agrupación contribuye al aprendizaje netamente académico y también al de los valores y sentimientos. Al respecto considera que cuando agrupar se entiende por homogeneizar se comete un gran error, al impedir que se complementen las diferentes capacidades y puntos de vista. Conviene resaltar que no promueve una mezcla indiscriminada, sino que está a favor de **una heterogeneidad controlada, complementaria**. "Es posible formar un equipo de trabajo que combine los recursos sociales e intelectuales para una heterogeneidad determinada...La experimentación con pequeños grupos de trabajo sobre dos criterios - una heterogeneidad determinada en capacidades, habilidades y recursos y una cohesión psicológica" (Taba, 1980, 225) genera un mejor aprendizaje, al reducir actividades de control irrelevantes y problemas de disciplina; pues los miembros se sienten integrados, pero sin perder su independencia, su auto estima y su lugar en el grupo para contribuir con sus habilidades y conocimientos en el trabajo grupal.

La última de las bases que desde la perspectiva de Taba tiene que ser considerada para elaborar el currículo es *la naturaleza del conocimiento*. En este sentido establece que a lo largo de la historia del currículo siempre ha existido la misma interrogante: ¿cuál es el conocimiento que produce mayor impacto educativo y desarrolla procesos mentales más

complejos? su respuesta varía de acuerdo al punto de vista del diseñador; a este respecto la autora propone considerar algunos aspectos que orienten la selección del conocimiento que ha de ser incluido.

Lo primero que se debe considerar es que cada rama del conocimiento tiene su propia reserva de información y un método o estrategia particular para apropiarse de ese conocimiento; así dependiendo de la naturaleza del conocimiento los estudiantes deben adquirir ciertas habilidades, actitudes y hábitos necesarios para descubrir una clase específica del conocimiento. También es necesario al diseñar el currículo, promover la adquisición del conocimiento mas útil en función del tiempo disponible para cada materia. No obstante, la autora sostiene "ambos extremos - la valoración de los temas y de los problemas per se - operan como criterios para la elaboración del currículo, a menudo como presunciones ocultas en la manera de seleccionar y organizar el contenido y de determinar cuáles son los fundamentos" (Taba, 1980, 231) estos elementos vienen a constituirse como criterios de organización curricular, que deben tomarse en consideración al mismo tiempo y con el mismo valor.

Un criterio importante para seleccionar el contenido es considerar la naturaleza del conocimiento y la forma en que los niveles de su contenido sirven para lograr determinado objetivo de aprendizaje; es decir qué nivel de contenido es necesario revisar para cada nivel de aprendizaje establecido por los objetivos.

En opinión de Taba cada asignatura que se incorpora al currículo aporta algo particular a los estudiantes, puesto que tiene un modo específico de considerar las ideas, de utilizar las inferencias y deducciones, en una palabra una lógica especial, bajo la cual interpreta y organiza acontecimientos. En consecuencia existen diversas maneras de observar y entender la realidad "cada materia tiene una repercusión diferente sobre la mente y ofrece un tipo diferente de ejercitación mental," (Taba, 1980, 41) independientemente de cuál sea el nivel de conocimiento que se busque. Por lo anterior, no existen materias únicas y especiales para desarrollar el pensamiento lógico, sino que cada una influye de modo particular.

Bajo el punto de vista de Taba, los elementos fundamentales del **conocimiento son aquellos principios generales cuyo campo de aplicación es amplio y además permite construir conocimientos nuevos con base en ellos**; así, el elemento fundamental se encuentra "en la manera en la cual preparamos a la gente a pensar sobre cualquier conocimiento que posea o sobre los problemas" (Taba, 1980, 245) relacionados con este conocimiento. Por lo que éstos son los fundamentos más idóneos para dirigir la enseñanza y la evaluación.

Taba establece que el alcance del contenido no se limita a lo que abarca un conocimiento, sino que interviene la consideración y la definición de las ideas básicas sobre las cuales se estructuran preguntas a formular y a contestar para definir el alcance del contenido; asimismo, en lo que respecta a la orientación que guiará la enseñanza.

A fin de delimitar el alcance la autora establece dos puntos a considerar. Por un lado, deben tenerse presentes las ideas y conceptos importantes que se deben abarcar y por el otro, es necesario delimitar los tipos de reacciones (mentales, afectivos, sociales, etc.) que se necesita cultivar, es decir los objetivos funcionales.

## 4.2 PARTE II EL PROCESO DE PLANEAMIENTO DEL CURRÍCULO

### 4.2.1 LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN

Todo programa educativo conlleva una serie de expectativas cuya finalidad es cambiar en algún sentido a los educandos, ya sea brindarles mas conocimientos, desarrollar habilidades, actitudes, sensibilidades, etc. "Los enunciados de estos resultados esperados o deseados se denominan corrientemente metas u objetivos educacionales." (Taba, 1980, 257) Las citadas metas u objetivos surgen a partir de cuatro aspectos básicos a saber:

1. El análisis de la cultura y la sociedad permite identificar sus problemas, necesidades, exigencias y lo que aquellas requieren de los sujetos que en ellas viven.
2. Los conocimientos sobre las personas, sus necesidades, su desarrollo y sus necesidades de realización personal.
3. Los estudios sobre el alumno y el proceso de aprendizaje, ya que nos permiten establecer qué es posible lograr y los tiempos aproximados requeridos.
4. El análisis de las asignaturas que van a integrar el programa educativo, para definir las capacidades y la comprensión requeridas para cada una.

La información que todas y cada una de estas fuentes proporciona no se excluyen mutuamente, ni se traduce de manera automática en objetivos; es necesario revisarla a la luz de la filosofía educativa, "entendida como la selección e interpretación de hechos e ideas derivados de las fuentes." (Taba, 1980, 259)

#### **Funciones de los objetivos educacionales**

Los objetivos educativos se establecen en diferentes niveles de alcance y su función principal es orientar la tarea de los programas educativos, al traducir las necesidades y valores de la sociedad y las personas en estos programas.

Los **objetivos generales** se logran hasta que las personas adquieren algunos conocimientos, habilidades, técnicas y actitudes. En lo que se refiere a las actitudes éstas "...representan una plataforma más específica de objetivos; generalmente, a este nivel más

específico, los resultados son denominados objetivos educativos..." (Taba, 1980, 260) y se encuentran en dos niveles los que son generales para la escuela y los que se refieren a la conducta requerida para una unidad particular. Los **objetivos específicos** van a orientar la selección del contenido, los aspectos importantes, el contenido específico y las experiencias de aprendizaje más convenientes, así como el alcance y límite del mismo. También sirven para establecer las facultades que deben ser desarrolladas. Asimismo como guía de la evaluación del rendimiento, siempre y cuando definan la conducta y el contenido a evaluar.

No debe perderse de vista que los objetivos específicos deben dirigirse hacia el cumplimiento del objetivo general que establece el núcleo común que guía las múltiples actividades del currículo.

### **Principios para orientar la formulación de objetivos**

Taba sostiene que para elaborar objetivos capaces de guiar el currículum, es necesario seguir ciertos principios que sirven para establecer una base racional para su formulación, agrupación y clasificación. A continuación se presentan estos principios.

1. "La determinación de objetivos debe describir tanto el tipo de conducta esperada como el contenido o el contexto al cual esa conducta se aplica." (Taba, 1980, 264) Es necesario especificar la conducta ya que ésta es la base tanto para el desarrollo del currículum, como para determinar el tipo de evaluación que ha de llevarse a cabo. Asimismo, son útiles para especificar los procesos necesarios de un campo de conocimiento a otro. Cabe resaltar que los objetivos más útiles y claros son los que especifican el tipo de reacción de la conducta que se espera y el contenido al cual se aplica esa conducta; es decir, al momento en que se definen objetivos se establecen contenidos y facultades.

2. "Los objetivos complejos deben ser determinados tan analíticamente y específicamente como para que no quede duda sobre el tipo de conducta esperada o a lo que ésta se aplica." (Taba, 1980, 266) La precisión y la claridad de la conducta y los contenidos enunciados en los objetivos son indispensables a fin de ser una guía adecuada para la toma de decisiones referentes al currículum y a la evaluación. Además precisar las conductas facilita reconocer si éstas son perceptibles y reconocibles, o si se trata de enunciados incapaces de dirigir la vida escolar. Es necesario señalar que la especificación, también permite reconocer en qué medida diferentes materias pueden llevar al cumplimiento de ciertas conductas, que habrán de ser desarrolladas de manera más integral a lo largo del currículo.

3. "Los objetivos deben formularse de tal manera que establezcan diferencias claras entre las experiencias del aprendizaje apropiadas para lograr conductas diferentes." (Taba, 1980, 267-268) Cada objetivo al momento de su formulación especifica la conducta y guía la selección de la experiencia de aprendizaje que dará cumplimiento al mismo; sin embargo, no hay que perder de vista que una misma experiencia puede contribuir al logro de diferentes objetivos por lo que éstas deben planearse de tal manera que no obstruyan entre sí el logro de los objetivos.

4. "Los objetivos son evolutivos y representan caminos que recorrer antes que puntos terminales." (Taba, 1980, 266) Así el nivel de aprendizaje que cada objetivo conlleva, como una continuidad de desarrollo que a través del tiempo va encaminada al logro de un objetivo más general; es decir, se trata de un desarrollo acumulativo tanto de los contenidos como de las conductas que los educandos viven a su paso por las actividades curriculares.

5. "Los objetivos deben ser reales e incluir sólo aquello que puede ser trasladado al currículo y a la experiencia del aula." (Taba, 1980, 270) Este principio se refiere a que las conductas y contenidos que se plantean en los objetivos deben ser sujetos reales de cumplimiento, por lo que al momento de su elaboración hay que considerar si la institución escolar cuenta con los recursos necesarios para generar experiencias de aprendizaje capaces de responder a esos objetivos.

6. "El alcance de los objetivos debe ser lo suficientemente amplio como para comprender todos los tipos de resultados de los cuales la escuela es responsable," (Taba, 1980, 271) es decir, su elaboración no debe ser tan cerrada que imposibilite el desarrollo de diversas habilidades y conocimientos que los educandos no puedan obtener fuera de la institución escolar.

### **Clasificación de los objetivos**

Taba sostiene que **una vez elaborados los objetivos educativos, éstos deben clasificarse o agruparse de manera que permitan un análisis racional sobre ellos** y a partir de ese análisis seleccionar las experiencias de aprendizaje más adecuadas para lograrlo; también este análisis orientará la selección de las técnicas de evaluación requeridas en cada caso. Ambas actividades se harán sobre la base de una aproximación lógica y coherente del alcance que los objetivos tendrán en su realización. Cabe resaltar el hecho de que no debemos confundir los propósitos generales de la educación con los objetivos curriculares; asimismo, respecto a los resultados que se desea alcanzar con los medios necesarios para llegar a tales resultados.

La autora propone un esquema de objetivos basado en las conductas considerando su diferenciación y agrupación con relación a los procesos de aprendizaje requeridos para alcanzar esas conductas. "Esta clasificación distingue conductas que pueden clasificarse como adquisición de conocimiento, la capacidad intelectual que representa el pensamiento, las conductas que pueden clasificarse como actitudes y sentimientos y aquellas que se denominan como capacidad académica y hábitos de estudio" (Taba, 1980, 276) Taba enfatiza que una base racional y funcional de objetivos únicamente se logra cuando los objetivos específicos se encuentran correcta y claramente relacionados con los objetivos generales que dirigen la planeación curricular.

### **4.2.2 TIPOS DE OBJETIVOS**

Taba plantea que al momento de enunciar los objetivos educacionales, esto ha de realizarse de manera organizada y sobre una base racional que fundamente los objetivos,

considerando si se ha rescatado lo realmente importante en educación; asimismo, cuales son los valores que lo sostienen. Esta definición permitirá establecer límites y alcances curriculares tanto para la especificidad como en la profundidad del conocimiento. Por ello la autora sostiene "...una enunciación organizada de objetivos expresa la filosofía educacional de un sistema escolar o de una escuela en particular" (Taba, 1980, 279).

La autora considera que clasificar objetivos no es una tarea sencilla, puesto que conducta o contenido pueden constituir el criterio de clasificación; sin embargo, el criterio que se ha decidido seguir es el de la conducta por ser más funcional para evaluar tanto la evolución del currículo como la clasificación hecha sobre el contenido. A continuación presento las categorías de conducta a partir de las cuales se clasifica a los objetivos.

#### **a) Conocimientos: hechos, ideas y conceptos**

Esta categoría del conocimiento se estructura en base a la memorización de hechos, ideas o fenómenos, tal como se los experimenta o se los aprendió. Vista más ampliamente esta categoría incluye la comprensión y el discernimiento; sin embargo, se trata de conocimientos que no pueden ser reorganizados y mucho menos utilizados en situaciones diferentes puesto que no se comprenden las relaciones entre fenómenos, ni se formulan juicios.

Los fenómenos específicos que se aprenden tienen una utilidad temporal como medio para adquirir ideas, por lo que su retención no es prioritaria; por ello la autora plantea la necesidad de diferenciar entre los hechos que son importantes por sí mismos y los que contribuyen para el estudio de otros, a fin de evitar gastar tiempo y energías en cubrir toda una serie de hechos que por sí solos no ayudarán al desarrollo de estructuras de pensamiento.

Dentro de esta categoría de pensamiento se puede ubicar otro nivel, el correspondiente a los principios e ideas básicas. En esta categoría el conocimiento es más útil por ser más general y porque puede aplicarse más ampliamente, dando paso a nuevos conocimientos, pues las ideas pueden transferirse para comprender cosas y hechos aun cuando no se hayan aprendido directamente.

Las ideas básicas que son el fundamento del contenido han de seleccionarse considerando su validez científica, su idoneidad para enseñarse en una edad determinada y su utilidad para la cultura actual.

El siguiente nivel es el de los conocimientos que relacionan grupos de generalizaciones con los principios; se obtiene gradualmente como producto de diversas experiencias de aprendizaje obtenidas en prolongados lapsos de tiempo y en contextos diferentes. "Conocimientos de este tipo deben ser desarrollados por abstracción de diversas experiencias de diferenciación y sintetización." (Taba, 1980, 283)

### **El pensamiento reflexivo**

El pensamiento reflexivo es sumamente importante para el desarrollo del ser humano, quien tiene que aprender a pensar inteligente e independientemente para estar en posición de responder a todos los cambios que se suceden en la sociedad.

### **La interpretación de datos**

La interpretación constituye una categoría de conducta que "consiste en separar de un contexto hechos o ideas importantes, relacionados entre sí y derivar de ellos ciertas generalizaciones" (Taba, 1980, 285) a través de comparaciones y la consecuente deducción de causas y consecuencias. Incluye también la evaluación de los datos, su confiabilidad y sus limitaciones. Para llegar a la interpretación de los datos se requiere interpretar símbolos y analizar conjuntos de datos, desintegrándolos en sus partes. Este proceso de interpretación variará en función del tipo de datos de los cuales disponga cada sujeto en su particular experiencia de la que ha de rescatar los hechos e ideas relevantes, para estar en condiciones de realizar las deducciones que tal información le provea.

### **La aplicación de hechos y principios**

La aplicación de hechos e ideas para solucionar problemas nuevos y diferentes y para predecir y explicar nuevos fenómenos constituye otro nivel de pensamiento. Para llegar a éste el individuo requiere cubrir un proceso que se inicia con la comprensión del principio, lo cual lo coloca en posibilidad de discriminar en cada caso, entre los principios relacionados con el problema y los que no guardan relación alguna. La otra parte de este proceso consiste en comprender el nuevo problema para entender la relación entre éste y el principio, lo cual nos lleva a la reestructuración y reorganización del conocimiento a fin de adaptarlo a situaciones nuevas.

La claridad de este proceso varía de un individuo a otro, del tipo de problema y de la información con la cual se cuenta. En este sentido no hay que perder de vista que la aplicación de principios no se da de igual manera en todo tipo de materias, sino que en algunas son de aplicación más universal y confiable, por ejemplo los relativos a las ciencias exactas; no así los relativos a las ciencias sociales que caen en el terreno de la interpretación. Sin embargo, los principios están ahí para ser usados en situaciones nuevas, por lo cual la transferencia del aprendizaje es un objetivo de aplicación que el curriculum debe desarrollar en los estudiantes para poder hablar de aprendizaje.

### **EL razonamiento lógico**

El razonamiento lógico es el siguiente nivel de pensamiento. Éste se obtiene cuando el individuo desarrolla la capacidad para razonar lógica y críticamente al momento de analizar ideas que al provenir de diferentes fuentes pueden dar información contradictoria sobre un mismo aspecto. Este tipo de análisis permite al sujeto diferenciar entre las ideas válidas y confiables y las que no lo son. Esta capacidad de análisis crítico se desarrolla en



diferentes tiempos y formas de un individuo a otro, no puede aprenderse a través de una materia o un programa, sino que requiere de ser desarrollado de manera secuencial y constante en diversas áreas de conocimiento. "Un desarrollo secuencial es posible solamente si existe una comprensión suficientemente clara tanto de las conductas específicas que componen el pensamiento como de las etapas necesarias para su evolución." (Taba, 1980, 290).

La misma autora sostiene que para facilitar el desarrollo del razonamiento lógico de la organización curricular, deben acentuarse los métodos para el desarrollo del pensamiento a través de todas las asignaturas; entre las cuales se comparen diferentes procesos de interpretación y aplicación que se siguen para usar el razonamiento lógico entre diferentes generalizaciones y principios en función de su grado de universalidad. Para desarrollar el razonamiento lógico también se requiere que la selección y estructura del contenido, así como la selección de material y las técnicas de aprendizaje se dirijan al desarrollo del análisis y no de la memorización.

#### **b) Valores y actitudes**

Desde la perspectiva de Taba, los objetivos encaminados a valores se orientan hacia lo social y cultural; pasando por los elementos motivacionales que responden a los valores y sentimientos de los sujetos; por lo que es difícil establecer con claridad los valores y actitudes a ser desarrollados, ya que responden a diversas individualidades. Por lo anterior la autora propone realizar un análisis cuidadoso de los valores, elegirlos e identificar las formas en que se pueden desarrollar con mayores posibilidades de ser aprendidos.

No obstante lo anterior, el desarrollo de los objetivos relativos a valores y actitudes se enuncian de manera muy general, lo que afecta el currículum y el proceso de enseñanza.

#### **La sensibilidad y el sentimiento**

Sensibilidad es el término que refiere experimentación de sentimientos y valores que la escuela pretende desarrollar en los individuos, a fin de que respondan al medio ambiente social y cultural considerando la percepción, el significado y la reacción que tienen ante las relaciones que guardan con los demás. Es conveniente recordar que sentimientos y actitudes se aprenden en el núcleo familiar y bajo esa mirada se juzgan todas las conductas ya sean adecuadas o inadecuadas; sin embargo, cuando la interiorización de estos criterios es muy profunda se crea una especie de filtro que impide ver objetivamente a los demás.

"El alcance de los sentimientos es un aspecto importante de la sensibilidad, ya sea social, moral o estética. Los sentimientos figuran en la mayoría de las situaciones humanas: es difícil comprender al otro sin comprender sus sentimientos," (Taba, 1980, 295) por ello cuando los individuos no pueden leer los sentimientos e interpretarlos, no pueden hacer uso de ellos para enfrentar y solucionar conflictos, de manera tal que logren un acercamiento real y personal.

Taba plantea que la mejor manera de lograr que la sensibilidad y el sentimiento se aprendan es a través de experiencias de aprendizaje mediante las cuales los sentimientos, los valores y la sensibilidad se descubran por experiencia directa con auxilio de los materiales más adecuados para afectar los sentimientos, tales como películas, análisis de casos, etc.

### **c) Habilidades**

El aprendizaje de habilidades está presente en todos los puntos de la planeación curricular, ya se trate de capacidades académicas básicas o de valores y sentimientos que están incluidos en el estudio académico. Las habilidades se van desarrollando paralelamente a los contenidos y a las experiencias de aprendizaje. La autora establece la existencia de diversos tipos de habilidades:

- Habilidades para el trabajo intelectual independiente y creativo. Se refieren a la habilidad para ubicar y evaluar la información proveniente de diversas fuentes de información, su análisis y posterior aplicación a la solución de problemas.
- Habilidades para solucionar problemas. Los individuos deben desarrollar habilidades para definir problemas y formas de investigación, considerando el análisis y evaluación de las fuentes.
- Habilidades para el manejo de las relaciones humanas y la conducta en grupos se refieren al desarrollo de las habilidades sociales comunes y al manejo de las relaciones interpersonales positivas, considerando que los sujetos deben aprender a evaluar los sentimientos de la otra persona, sin perder de vista la manera en que la conducta personal provoca las reacciones de la gente.
- Habilidad para el manejo de autoridad y control, tiene que ver con el uso del poder, los sujetos han de aprender a aplicarlo bajo diferentes alternativas que no impliquen métodos autoritarios.
- Habilidades para el trabajo en grupo. Los sujetos tienen que aprender a pensar de manera ordenada; a establecer objetivos de grupo; a mantener la dirección hacia el cumplimiento de la tarea; a establecer comunicación e interacción respetando los límites impuestos por el grupo. Asimismo los integrantes deben aprender a aplicar el esfuerzo conjunto y a distribuir las funciones de liderazgo, guiados por las experiencias educativas dirigidas a desarrollar tales habilidades.

### **Traslación de objetivos generales a específicos**

La autora puntualiza que los objetivos generales aun cuando estén claramente definidos no sirven como guía para tratar aspectos específicos del currículo, por lo que se requiere traducirlos en objetivos específicos para adaptarlos al manejo de un criterio particular y a las necesidades de grupos de aprendizaje.

Es preciso cuidar que en el paso de objetivos generales a específicos no se pierda la congruencia entre ambos tipos de objetivos, sino que se deben "...proporcionar los elementos para cumplir los objetivos generales en todas sus etapas: la formación de objetivos en el campo de las materias para las unidades específicas, y el examen de compatibilidad que debe existir entre las diversas experiencias de aprendizaje para determinar si éstas brindan realmente las oportunidades adecuadas para el logro de los objetivos fundamentales." (Taba, 1980, 301)

Esta traslación de objetivos implica entender el objetivo general en función de contenidos y experiencias de aprendizaje; considerando el nivel de edad y madurez de los estudiantes a los cuales va dirigido; es decir, los objetivos específicos son aspectos desarrollados del objetivo general y por lo tanto guardan una dirección y una secuencia.

#### **4.2.3 EL DIAGNÓSTICO EN LA ELABORACIÓN DEL CURRÍCULO**

Se entiende el diagnóstico como "el proceso de determinación de hechos que deben ser tomados en cuenta al adoptar decisiones para el currículo" (Taba, 1980, 305) por lo cual realizarlo es indispensable tanto para su elaboración como para su revisión pues a partir de él se ubican las necesidades educativas, las condiciones reales del aprendizaje en el salón de clases, así como otros factores que intervienen en la realización de los objetivos educativos.

##### **Diagnóstico del rendimiento**

De manera particular el diagnóstico del rendimiento, permite conocer en qué medida los estudiantes han logrado cumplir con los objetivos educacionales. Esta información sirve para establecer estándares de rendimiento sobre lo que se puede esperar que grupos de estudiantes, con ciertas características han de lograr bajo ciertas circunstancias y en un tiempo determinado. La misma información se usa también para identificar las causas de las deficiencias y los éxitos en el rendimiento de los estudiantes. "Cuando se dispone de esta información sobre una amplia gama de objetivos, también es posible determinar si existe un equilibrio en el rendimiento con respecto a los objetivos educacionales o si los estudiantes rinden sistemáticamente en algunos aspectos y muestran una deficiencia igualmente sistemática en otros" (Taba, 1980, 307), más aún, este diagnóstico permite establecer parámetros de rendimiento; es decir, en qué nivel ha de iniciarse el estudio de un tema y cómo será revisado para obtener el rendimiento esperado, sin perder de vista cuáles son las experiencias de aprendizaje más adecuadas para trabajar cada objetivo y tema; sin esta información se corre el riesgo de pedir de más o de menos de acuerdo a las capacidades de los estudiantes pertenecientes a un grupo particular.

El diagnóstico del nivel de rendimiento sirve también para establecer parámetros de referencia para la evaluación. Con base en ellos, se realizará la comparación entre el nivel de conocimiento obtenido por el educando en diferentes tiempos y áreas. Este diagnóstico se realiza a diferentes niveles, durante la planeación es general, pero al momento de

empezar el trabajo con un grupo se vuelve particular. Esta característica nos permite atender las particularidades de cada grupo sin descuidar el programa general.

A fin de que el diagnóstico del rendimiento sea realmente efectivo su amplitud debe ser de la misma medida que lo son los objetivos de aprendizaje.

### **Diagnóstico de los alumnos como sujetos de la enseñanza**

Este tipo de diagnóstico se realiza debido a que para desarrollar la planeación curricular no es suficiente saber cuál es su nivel de rendimiento y sus habilidades, sino que también debe conocerse el tipo de ambiente cultural del cual provienen, sus modelos de comportamiento, de relación social y de motivación para a partir de ello entender cuáles son los significados que dan a diferentes conceptos. Al respecto Taba sostiene “las diferencias existentes en los sistemas mentales y en la comprensión de los estudiantes de los conceptos y los símbolos comunes, deben ser tomados en cuenta al elegir una aproximación a las tareas de aprendizaje.

Dentro del diagnóstico de los alumnos es necesario evaluar cómo los estudiantes se acercan a la solución de problemas, a la abstracción y a la captación de significados para comprender qué cantidad de ejemplos necesitan y cuál es la forma más adecuada para que una idea sea captada. Es necesario recordar que para que una idea sea captada adecuadamente, también debe considerarse el diagnóstico de las condiciones en las que se lleva a cabo el aprendizaje. En estas condiciones podemos distinguir la estructura de las relaciones interpersonales, el clima en el aula y los valores predominantes en el grupo. En suma conocer el ambiente social de la clase sirve para descubrir los problemas, sus causas y para proponer las posibles soluciones, considerando que estas condiciones pueden aumentar o inhibir el nivel de aprendizaje.

### **Diagnóstico de los problemas del currículo**

La autora pone de relieve la dificultad de llevar a cabo un diagnóstico nacional, por ello establece una diferenciación entre la información que sirve para diagnosticar las necesidades de toda la población estudiantil y aquella información útil para conocer aspectos de un grupo específico en sus características o en sus aspectos de aprendizaje.

Cuando se trata de realizar un diagnóstico para analizar los problemas del currículo, es indispensable realizar un plan claramente definido en función de la problemática por investigar a fin de evitar recopilar información que no está relacionada con el problema. Por lo anterior, es necesario identificar la información prioritaria a partir del establecimiento de hipótesis en las que se consideran las causas más probables que pudieron originar la problemática sujeta a diagnóstico. A partir de esta hipótesis se delimita el tipo de información a recoger tanto la que puede estar relacionada directamente, como la que sólo guarda una causalidad superficial.

En opinión de Taba “Diagnosticar los problemas del currículo mediante el proceso de determinación del material de estudio, y la formulación de hipótesis, la recopilación de datos y su interpretación, probablemente añade una perspectiva estimulante y nueva a los aspectos fundamentales del currículo, del aprendizaje o de la enseñanza.” (Taba, 1980, 314).

Un beneficio adicional que se obtiene al realizar el diagnóstico del currículo es que si los docentes participan en el proceso de identificar problemáticas, determinación de factores causales, formulación de hipótesis y selección de los métodos para probar o desechar esas hipótesis están participando en un proceso de formación docente, pues se estimulan los interrogantes teóricos y la aplicación de los principios psicológicos a los procedimientos educativos bajo una nueva perspectiva de aplicación práctica.

La autora enfatiza que la existencia del *currículo funcional* está en manos de los maestros, pues son los encargados de dar vida a los planes y su experiencia los habilita para dinamizar la enseñanza y la elaboración del currículo; por lo cual el diagnóstico entra en la corriente de la investigación activa pues se trata de un método de diagnóstico sistemático aplicado para resolver los problemas prácticos del currículo. Este proceso ofrece respuestas a problemas reales que han sido debidamente analizados por lo que sus datos son válidos y confiables para dar paso a nuevos conceptos. A continuación se enlistan las etapas a seguir durante el diagnóstico del currículo.

a) Identificar el problema. Constituye el primer paso y es necesario que la problemática identificada parta del interés de los docentes, de lo contrario no se comprometerán en el proceso.

b) Análisis del problema. La realización de esta tarea sirve para establecer las dimensiones reales del problema.

c) Formulación de hipótesis y recopilación de datos. La hipótesis permite enfocar el problema y sus causas; en consecuencia, establece los límites en la recopilación de datos, considerando si la información es fácil de obtener, con objeto de no desgastarse, ni perder tiempo en una búsqueda infructuosa.

d) Experimentar con la acción. Una vez que se han obtenido los resultados y comprobado o disprobado las hipótesis, Taba sugiere tomar en consideración modelos de acción nuevos y diferentes a partir de la información obtenida. Sin perder de vista que si se descubren causas diferentes del problema éstas pueden y deben atacarse bajo nuevas perspectivas, sin empeñarse en identificar solamente un modelo de causalidad.

#### 4.2.4 RECURSOS PARA EL DIAGNOSTICO INFORMAL

Taba plantea la existencia de diferentes recursos para realizar el proceso de diagnóstico de una manera más informal.

### **a) Conversaciones abiertas en el aula**

Este procedimiento consiste en realizar preguntas a los alumnos con objeto de descubrir qué significado tienen determinadas cosas o hechos para ellos; con cuáles están familiarizados y que experiencias han tenido en relación con ellos. A partir de lo anterior se puede "...interpretar sus antecedentes, sus sentimientos y opiniones con respecto a ciertos fenómenos y conceptos." (Taba, 1980, 324) Estas conversaciones son muy útiles para orientar la selección de ideas y contenidos de las unidades de aprendizaje, especialmente si se trabaja con grupos integrados por miembros de origen muy heterogéneo.

Dichas conversaciones también permiten descubrir qué conocimientos poseen los alumnos con respecto al contenido de una unidad o de un curso; así se facilita decidir en qué nivel retomar el estudio de cierto tema y sobre qué ideas y contenidos es necesario enfatizar.

Una alternativa de aplicación de esta técnica es solicitar a los alumnos que realicen preguntas sobre lo que desean saber respecto a un tema de estudio; de esta manera puede realizarse un diagnóstico sobre el nivel de conocimientos de los alumnos y al mismo tiempo detectar ideas erróneas que requieran ser aclaradas.

### **b) Preguntas y temas abiertos**

Esta técnica requiere que los educandos sujetos a ella sepan escribir, ya que se trata de preguntas abiertas que servirán como diagnóstico respecto a ideas, conceptos y sentimientos. "Las preguntas abiertas son tests proyectivos sencillos que proporcionan un estímulo suficientemente ambiguo como para no sugerir a los estudiantes la respuesta esperada." (Taba, 1980, 325) De tal manera que escriban sobre los asuntos y temas cuestionados, y/o que los discutan y/o que los representen mediante un sociodrama. El requisito principal es que las preguntas admitan respuestas espontáneas y reveladoras que permitan identificar conceptos, sentimientos y malas interpretaciones. Por lo anterior, las preguntas deben planearse muy bien, cuidando que no den indicios de respuesta, que no limiten la libertad y la espontaneidad de la expresión. En opinión de Taba, las preguntas o temas proyectivos que tienen que ver con los sentimientos requieren de un clima armónico para dar resultados positivos.

### **c) Relatos e incidentes inconclusos**

Estos permiten "diagnosticar la calidad y nivel de los sentimientos, los juicios y las sensibilidades. La idea principal...es la lectura de una secuencia de un relato o la descripción de un incidente que encierra un dilema," (Taba, 1980, 326) dicha secuencia es analizada a través de la discusión o la representación. Para realizar un diagnóstico más sistemático la autora sugiere utilizar las siguientes preguntas (Taba, 1980, 327)

1. "¿Qué sucedió en este relato o en este incidente?" Esta pregunta permite obtener una imagen del nivel de sensibilidad y percepción de quienes contestan.
2. "¿Por qué sucedieron estas cosas?" La pregunta permite identificar si los estudiantes perciben las causas y el tipo de cosas que originan la conducta señalada en el relato.
3. "¿Cómo se sintieron los protagonistas del relato o incidente?" A través de esta pregunta se diagnostica su capacidad para ponerse en el lugar de otro e identificar los problemas relacionados con la sensibilidad.
4. "¿Has pasado alguna vez algo parecido?" La pregunta permite analizar el nivel de abstracción que tienen los estudiantes y en consecuencia su nivel de transferencia.
5. "¿Qué harías para que esta situación finalizara mejor?" La respuesta permite conocer el nivel en el cual se aplica la percepción, los sentimientos y la comprensión.

#### **d) Registros de los debates**

Este método de diagnóstico se realiza con respecto al contenido de las discusiones, el cual se analiza para conocer la sensibilidad que tienen los alumnos en relación a los valores, los sentimientos y los conceptos que los estudiantes dominan y aplican y la habilidad para establecer relaciones y generalizaciones.

Estos registros sirven también para diagnosticar la habilidad de los educandos para realizar la discusión, para ejercer el liderazgo y la participación en el grupo. Taba resalta la necesidad de realizar un análisis muy sistemático a fin de que sean realmente útiles los registros, por lo que deben establecerse categorías de análisis respecto de lo que se desea identificar.

La autora propone las siguientes categorías de análisis.

1.- **Proyecciones** son los intentos por comprender el relato, explicar y evaluar la conducta de manera que puedan proponer solución a los descritos. Esta categoría se subdivide en otras subcategorías:

a) Explicaciones. Se determina la relación de causa y efecto, estableciendo la explicación de la motivación o el análisis de las circunstancias por las que se generó determinada conducta.

b) Evaluación. Se evalúa la conducta a través de principios generales.

c) Acción. Dar sugerencias de la acción a seguir.

d) Experiencia. Se intenta explicar la conducta con fundamento en la experiencia personal.

e) Hechos. Se presentan hechos reales que fueron registrados en la grabación.

2.- **Generalizaciones.** Derivan de las interpretaciones hechas sobre los relatos grabados y expresan principios de aplicación general.

3.- **Referencias al yo.** Se analiza si los estudiantes han tenido experiencias personales al respecto.

4.- **Irrelevancias.** Todo aquello que no es significativo para el hecho a analizar. Esta técnica permite analizar conducta y contenido de las sesiones en el aula.

#### **e) Registros de lectura y redacción**

Este tipo de registro es una fuente de información con respecto al alcance, la diversidad, la cantidad, la calidez y la madurez de los intereses. Se usa también para el diagnóstico de los modelos de percepción y pensamiento, de manera que se pueden analizar las ideas expresadas, la capacidad para discriminar la información y organizar el pensamiento; también se puede evaluar la originalidad y la sensibilidad de la interpretación.

#### **f) Observación y registro del pensamiento**

Los registros de rendimiento son muy útiles para diagnosticar habilidades y hábitos de trabajo. El procedimiento es realizar un registro de lo que hacen los alumnos mientras trabajan en las actividades normales de la clase; de esta manera se pueden descubrir los hábitos positivos o negativos, también pueden identificarse modelos de interacción y participación grupal.

#### **g) Ejercitación y tareas especiales**

"Un método para evaluar el nivel de los conceptos utilizados, el grado de abstracción que los estudiantes son capaces de lograr, la capacidad para interpretar materiales verbales o cuantitativos o cualquier otro aspecto del pensamiento es, como prelude a la enseñanza, la introducción de tareas que requieren llevar a cabo estos procesos." (Taba, 1980, 331) Las citadas tareas sirven para diagnosticar la capacidad de aplicar información y las generalizaciones conocidas.

#### **h) Los tests sociométricos**

La autora pone de relieve que ningún diagnóstico que tenga por finalidad orientar el currículo estará completo, si no proporciona información respecto de las condiciones críticas que afectan el aprendizaje, el rendimiento y en consecuencia las posibilidades reales de una clase determinada. Por lo anterior el diagnóstico de las relaciones interpersonales es muy importante pues es en buena medida determinan las posibilidades de éxito del aprendizaje. Los tests sociométricos son los mejores métodos para realizar este tipo de diagnóstico.



Los resultados de los tests aplicados pueden analizarse y tabularse para a partir de ellos identificar la forma en que esta compuesta la estructura de estas relaciones, cuales son los subgrupos existentes, el grado de aislamiento o de centralización con respecto a algunos individuos. Dicha información nos permite descubrir los factores que dan origen a las situaciones identificadas. El origen puede estar en las diferencias en la capacidad, en los antecedentes raciales, a consecuencia de ciertas practicas escolares o estilos de enseñanza o debido a factores personales. Es conveniente señalar que esta información no se obtiene de manera automática, sino a través del establecimiento de categorías de análisis. "Al categorizarlas, estas razones revelan los valores que prevalecen en todo el grupo y, de ese modo arrojan luz sobre los factores psicológicos del clima." (Taba, 1980, 334) además permite identificar si los valores de la clase son compatibles con las buenas relaciones humanas o las obstaculizan. Derivado del análisis se realizan sugerencias de mejora.

Los tests sirven también para agrupar de una manera mas adecuada a los estudiantes considerando sus características, más aún sus resultados permiten organizar el currículo, las técnicas de enseñanza y la agrupación considerando las estructuras sociales que imperan en el grupo.

### **Métodos para diagnosticar el ambiente extraescolar**

Desde la perspectiva de Taba, es indispensable que el maestro conozca el clima social en el que los alumnos se desenvuelven fuera de la escuela. En este sentido sostiene que cuando el estilo de vida de los educandos le es desconocido, contar con esa información le permite realizar las adecuaciones necesarias para adaptar el currículo a los antecedentes del grupo.

La autora hace hincapié en la importancia que tiene para los docentes conocer el ambiente psicológico y social en el que viven sus alumnos; este conocimiento le permite obtener también nuevas perspectivas. Una manera de investigar el medio extraescolar es a partir del conocimiento de la ocupación de los padres, ya sea que esa información se tome de los archivos o que se interroge a los estudiantes al respecto. Una vez que se conocen las ocupaciones, éstas se clasifican según la clase social y a partir de ello se infieren las principales características del aprendizaje social y las carencias que enfrentan en cuanto a tipo de experiencias, intereses y capacidades; esto facilita el diagnóstico, la reorientación de los docentes y las adecuaciones necesarias al programa.

Otra técnica consiste en que los estudiantes describan lo que hacen fuera de la escuela, ya sea a través de la aplicación de cuestionarios o del registro en un diario en el cual se consignan los hechos que anteceden en el espacio vital de su hogar y su comunidad; con esta información pueden revisarse y revalorarse los contenidos, estructuras y desarrollo de los programas, permite también anticipar el manejo de la clase y los elementos que se han de manejar para lograr una enseñanza adecuada; de tal manera que la escuela brinde a los alumnos aquello que su medio no les provee, sin olvidar que existen carencias tanto físicas, como intelectuales y afectivas que la escuela no puede resolver y que aún cuando afectan el desarrollo curricular no es responsabilidad de la escuela resolverlos.

### **Un programa para el diagnóstico**

La autora sostiene que es indispensable realizar un diagnóstico con respecto a todos los objetivos del currículo, especialmente aquellos que relacionamos con aprendizajes intangibles. Para esto se requiere información relacionada con los problemas que afectan el aprendizaje y de las condiciones que pueden modificarlo tanto positiva como negativamente. Taba sugiere hacer uso de procedimientos informales para allegarse tal información ya que estos pueden aplicarse simultáneamente a los procesos de instrucción, de tal manera que pueden emplearse en el momento en que son necesarios y aplicar sus resultados casi inmediatamente; además, permite analizar necesidades particulares del proceso educativo. "Todo esto ayudará a evitar que el currículo adquiera una estructura demasiado estereotipada y uniforme que le impediría responder a las nuevas ideas o necesidades." (Taba, 1980, 343)

En opinión de la autora la utilidad didáctica de los medios para realizar el diagnóstico no obstaculiza las tareas normales del aprendizaje. Además proporciona información más reveladora que la obtenida mediante procesos formales, pues sugiere procedimientos y materiales cuyo uso es necesario para destacar aspectos débiles del curriculum.

Cabe señalar que estos métodos tienen algunas desventajas tales como brindar información subjetiva al tratarse de información vivencial, lo que desvía la atención a detalles impactantes más que a rasgos generalizados; por lo que se hace necesario analizar e interpretar los datos con mucho cuidado para evitar desviaciones. Recordemos que los juicios obtenidos son válidos si se obtienen de fuentes coherentes y compatibles y son contrastados con información proveniente de fuentes diversas. "Sólo es posible lograr objetividad en la interpretación cuando los datos no se reúnen de manera desordenada sino de acuerdo a una serie racional de hipótesis." (Taba, 1980, 344) De otra manera todo parecerá importante, no se establecerán objetivos de trabajo, ni metas por lograr.

Con objeto de analizar debidamente los datos se requiere dar un tratamiento técnico especializado a la información; de tal suerte que una vez identificado el problema, éste sea objeto de propuestas y soluciones para responder a las necesidades de la realidad curricular.

## **4.2.5 SELECCION DE LAS EXPERIENCIAS DEL CURRÍCULO**

### **Problemas de la selección racional**

La selección de las experiencias de aprendizaje constituye una de las decisiones importantes del currículo y en sí misma representa una problemática particular, pues siempre existe mucho más por aprender que lo ofrecido a los estudiantes en el tiempo y bajo las condiciones disponibles; por lo cual el problema de seleccionar el contenido del currículo sobre una base racional es el elemento a resolver, basados en los objetivos de la educación; mismos que con su extensión y profundidad determinan racionalmente el contenido, a partir de una re-evaluación de las materias que conforman el currículo.

También debemos considerar la influencia de la tecnología al servicio de la educación, pues a partir de ella, de sus adelantos se hace posible revisar más información en menos tiempo y con mejores resultados en relación a lo propuesto en el proyecto curricular.

Es necesario reconocer que abundan estudiantes y escasean recursos y maestros; por lo que a la luz de los objetivos se requiere analizar el tiempo y el contenido propuestos en el proyecto curricular para buscar la manera de atender a las necesidades identificadas.

En opinión de Taba, el problema de la selección del contenido guarda estrecha relación con el establecimiento de prioridades; las cuales, cuando no se han establecido bajo una perspectiva racional, están incapacitadas para mantener a la estructura de la propuesta, de ahí la necesidad de establecer criterios racionales para evitar que las necesidades temporales y las urgencias determinen qué incorporar como contenidos del currículum, e inversamente que respondan a las funciones básicas de la educación, del aprendizaje y de la enseñanza.

#### **Problemas en la determinación de criterios**

Desde la perspectiva de Taba, antes de determinar los criterios racionales para la selección de contenido es necesario aclarar algunas cosas. Primero, **el currículo se conforma de contenidos y de experiencias de aprendizaje u operaciones mentales a través de las cuales los estudiantes aprenden el contenido.** "Solo podemos hablar de aprendizaje efectivo cuando tanto el contenido como los procesos son fructíferos y relevantes." (Taba, 1980, 350) Si ambos elementos no concuerdan se corre el riesgo de perder tiempo, recursos y aprendizajes. En este sentido señala que dependiendo del tipo de experiencias de que se trate cualquier tema "puede ser reducido a **aprender sobre** o convertirse en **medio para aprender cómo pensar** disciplinadamente." (ibídem el subrayado es mío) La misma autora sostiene que al diferenciar entre contenido del currículo y experiencias de aprendizaje se simplifica la selección de las experiencias.

Al analizar los objetivos se pone de manifiesto el hecho de que algunos se cumplen vía contenido; mientras que otros se alcanzan mejor a través de experiencias; puesto que la adquisición de conocimiento, conceptos, ideas y hechos se obtienen gracias al contenido. En tanto que objetivos relacionados con el pensamiento, las capacidades y actitudes requieren de ciertas experiencias en las cuales se ponga en práctica la conducta deseada.

**"Si el currículo es un plan para el aprendizaje y si los objetivos determinan qué aprendizaje es importante, se deduce entonces que el planeamiento adecuado del currículo comprende la selección y la organización tanto del contenido como de las experiencias de aprendizaje."** (Taba, 1980, 351) Sin perder de vista que todas las experiencias de aprendizaje ya sean relativas a aspectos cognoscitivos o afectivos son necesarias a fin de cubrir los objetivos educacionales propuestos.

**Taba considera que la selección involucra varios niveles, el primero de ellos es decidir las materias, los temas que abarcará cada una de ellas y finalmente seleccionar los conceptos básicos que organizarán tales contenidos.** El hecho de formular y aplicar

criterios para la selección y organización del currículo sirve para traducir la información contenida en las fuentes en un currículum en funcionamiento. "Estos criterios deben, por consiguiente, abarcar e integrar todo lo que implican los puntos de vista con relación a la función de la escuela en la sociedad, el estudio del alumnado y los procesos del aprendizaje y el análisis de la naturaleza del conocimiento y de las asignaturas." (Taba, 1980, 352)

Dichos criterios sólo pueden aplicarse de manera realista cuando el diagnóstico revele las necesidades particulares de determinada situación escolar. La autora considera que para lograr un currículo eficaz y productivo se requiere conservar sólo el contenido y las experiencias que luego de ser sometidas al análisis bajo dichos criterios demuestran su pertinencia.

### **Validez y relevancia del contenido**

Taba sostiene que el contenido del currículo ha de ser válido y significativo en la medida en que sea reflejo del conocimiento científico contemporáneo. En este sentido enfatiza la velocidad a la que cambian y evolucionan los conocimientos científicos, de manera tal que el contenido curricular se vuelve obsoleto rápidamente; lo que en su opinión impide que los alumnos se acerquen y comprendan su mundo actual. A fin de hacer frente a dicha obsolescencia considera que la pregunta fundamental respecto a la validez es "...hasta qué punto es fundamental el conocimiento" (Taba, 1980, 355) seleccionado, **hasta que punto se organiza el currículo en torno a ideas básicas, a los conceptos y las formas de pensamiento realmente importantes**. Si en el currículum se preve la revisión de ideas fundamentales mayor será el radio de aplicación de las mismas ya que los estudiantes estarán en condiciones de comprender hechos y fenómenos más específicos y relacionados con tales ideas fundamentales. Sin embargo, la comprensión de dichas ideas no se realiza de manera automática, requiere de una amplia variedad de experiencias de aprendizaje para ser comprendidas.

Desde la perspectiva de Taba, es necesario que las ideas fundamentales se revisen de forma vertical en el currículo para profundizar en su estudio y aplicación. Por lo anterior plantea la conveniencia de centrar el estudio alrededor de un número limitado de principios generales cuidadosamente seleccionados, los cuales constituyen el núcleo básico de una materia, para posteriormente usar esas ideas como criterios que sirven para ejemplificar el contenido específico a revisar. Estas ideas se consideran como los elementos esenciales del currículo, puesto que a su alrededor gira la organización del conocimiento, además impiden cargar el currículo con información innecesaria e insignificante.

De acuerdo con la autora puedo decir que los criterios más importantes para llevar a cabo la selección del contenido son: validez e importancia de los conceptos y las ideas básicas. Es conveniente recordar que la comprensión de las ideas básicas requiere de experiencias, de hechos y acontecimientos simples y concretos relacionados con la experiencia de los estudiantes.

Taba señala que las materias son sólo categorías de clasificación del conocimiento, las cuales cambian su contenido y estructura en la medida en que modifican el conocimiento y/o las ideas sobre el aprendizaje. Además, los hechos particulares del conocimiento que son seleccionados como contenido deben representar también a la estructura interna de la materia; lo cual parece ser lo más difícil de lograr en la práctica curricular, "no es tarea fácil trasladar los principios, las ideas y los métodos de investigación a los sistemas de pensamiento apropiados para los niveles evolutivos de los estudiantes." (Taba, 1980, 358).

Así parece posible enseñar cualquier cosa, siempre que las ideas complejas puedan traducirse en formas adecuadas de pensamiento, que respondan a las habilidades de los educandos.

### **Compatibilidad con las realidades sociales**

Taba sostiene: para que el currículo sea una prescripción útil para lograr el aprendizaje, tanto su contenido como sus resultados deben responder a las necesidades de la realidad social y cultural del momento histórico-social en el cual se desarrolla; por lo que de todo el conocimiento imperante se ha de seleccionar lo fundamental y lo científicamente válido y significativo, así como aquello que brinde con su estudio una orientación útil respecto al funcionamiento del mundo que nos rodea. En opinión de la autora no debemos olvidar la diferencia existente entre responder únicamente a las exigencias inmediatas y lograr una orientación reflexiva y realista que dé a los educandos habilidades para responder a las necesidades básicas de la cultura en la cual se desarrollan.

Señala también que el análisis de la cultura y la sociedad permite conocer sus problemáticas y al mismo tiempo da indicadores de aquello en lo cual se debe preparar a los estudiantes para que estén en condiciones de vivir en tal sociedad. Así, según Taba "el currículo debiera desarrollar conocimientos y perspectivas acordes con el tipo de mundo en que vivimos," (Taba, 1980, 359) de tal suerte que se reconozca que aún cuando la comunicación y la interrelación entre los diferentes pueblos ha aumentado, ello no significa que las diferencias culturales hayan desaparecido. Asimismo considera necesario entender los límites de las materias, de manera comparativa, para que al mismo tiempo permitan orientar a los educandos en las realidades culturales y sociales vía la educación de sus valores, ya que en algún sentido la tecnología llega a modificar dichos valores. En opinión de Taba la literatura, las artes y las ciencias son quizá las materias más apropiadas para analizar valores y conflictos.

Los cambios constantes son otro aspecto que afecta la realidad contemporánea por ello "Esencialmente, el problema de la estructuración del currículo consiste en incluir suficientes materiales y experiencias como para desarrollar una comprensión conceptual del fenómeno del cambio y de los problemas introducidos por él y, por otro lado, crear mentes capaces de encararlo y técnicas razonables para hacerlo." (Taba, 1980, 361-362)

De tal manera que un currículo orientado al pasado imposibilita comprender el escenario actual. Por ello sugiere seleccionar conocimientos aplicables al presente y que abran

posibilidades de construir y entender el futuro, en tanto el pasado se revisa sólo para no cometer los mismos errores. La autora resalta para que la educación sea útil para el futuro es necesario "...cultivar el tipo de procesos mentales que fortalecen la capacidad para transferir el conocimiento a situaciones nuevas, las aproximaciones creativas a la solución de problemas..." (Taba, 1980, 362) para que el pensamiento autónomo y el juicio independiente se ejerciten y preparen para tomar sus propias decisiones.

Existe otro aspecto de la realidad al cual debe responder el planeamiento curricular, se trata de reconocer la función que tiene en la vida social y en la toma de decisiones la organización de grupos y las relaciones humanas, en opinión de Taba se trata de "comprender la cultura de los grupos - cómo funcionan, cómo adoptan las decisiones, cómo influyen sobre la conducta individual- es una parte importante del conocimiento sobre nuestra sociedad como lo es comprender su funcionamiento político y económico." (Ibidem) Este tipo de conocimiento adicionalmente permite agudizar la perspectiva social de los educandos pues les prepara para conocer los diferentes papeles que pueden desarrollar en tal sociedad.

La misma autora enfatiza la necesidad de conservar el delicado equilibrio entre capacidad intelectual y perspectiva social, de tal suerte que los conocimientos desarrollados y adquiridos no sean utilizados en detrimento de la propia sociedad.

### **Equilibrio entre la profundidad y el alcance del contenido**

La autora sostiene que toda propuesta curricular debe guardar cierto equilibrio entre profundidad y alcance. Esto se logra cuando no existe confusión entre el significado de tales conceptos y se entiende a la *profundidad* como "...comprender plena y claramente ciertos principios, ideas o conceptos básicos y su aplicación." (Taba, 1980, 364) De acuerdo con este concepto para obtener conocimientos profundos, se requiere analizar detallada y cuidadosamente las ideas a fin de comprender el significado total; de tal manera que puedan relacionarse con otras ideas y aplicarse para responder a nuevos problemas y situaciones.

"Esta definición de profundidad sugiere la posibilidad de lograr un equilibrio razonable entre la amplitud del contenido y su profundidad mediante la selección de una serie de ideas adecuadas fácilmente aplicables y transferibles al estudio de las cuales se dedicará el tiempo suficiente." (Taba, 1980, 364) De tal manera que los estudiantes logren comprender la lógica de la materia mediante el estudio profundo y comparativo de las ideas centrales de la misma. Se trata de lograr la comprensión de las similitudes y diferencias en el uso de principios, leyes y conceptos de diferentes disciplinas.

El punto central de este equilibrio consiste en lograr que lo aprendido se pueda transferir y aplicar en contextos diferentes y como respuesta a problemáticas también diferentes; por ello, la selección de las experiencias de aprendizaje debe contribuir a conformar procesos que contribuyan a desarrollar habilidades necesarias para lograr la transferencia de conocimientos.

### **Provisiones para alcanzar una amplia gama de objetivos**

En opinión de Taba el proyecto curricular ha de tomar medidas para lograr una amplia serie de objetivos, adicionales al dominio del contenido, pues varios tipos de conducta pueden convertirse en objetivos educacionales. "Un currículo efectivo toma en cuenta del mismo modo, la adquisición de conocimientos nuevos y significativos y el desarrollo de modos de pensamiento cada vez más eficaces, actitudes e intereses positivos y hábitos y capacidades apropiados." (Taba, 1980, 366) Esto se concreta si consideramos que son las experiencias de aprendizaje las encargadas de lograr objetivos adicionales al conocimiento, en tanto la comprensión se logra a través del contenido.

Diferentes aspectos del pensamiento como la habilidad para interpretar datos o actitudes y valores surgen mediante la revisión de contenidos muy diversos y se desarrollan independientemente de las asignaturas consignadas en el proyecto curricular. Conviene señalar que la naturaleza del contenido y la organización del mismo establecen los límites externos de los objetivos, pues delimitan el alcance de las experiencias de aprendizaje y las conductas susceptibles de ser desarrolladas. En este sentido, la autora plantea los siguientes **principios generales**.

- "...el logro de las diferentes conductas involucradas en las diferentes esferas de objetivos requiere de diferentes tipos de experiencias de aprendizaje" (Taba, 1980, 367) debido a que cada conocimiento tiene su propia manera de ser aprendido; por ello, las experiencias seleccionadas deben brindar la oportunidad de poner en práctica las conductas que se desea lograr, por ejemplo para desarrollar actitudes, las experiencias programadas deben permitir que afloren los sentimientos con ellas relacionadas.
- Según Taba el uso de auxiliares tecnológicos permite variar el contenido de las experiencias de tal suerte que una sola de ellas posibilite alcanzar objetivos múltiples, es decir, ejercitar diversas conductas relacionadas con los objetivos señalados.
- "El logro de objetivos múltiples comprende también aumentar las oportunidades para el aprendizaje activo." (Taba, 1980, 368) por lo que se requiere proyectar experiencias de aprendizaje en las que al mismo tiempo se adquieran conocimientos y se generen diferentes procesos mentales activos. "...uno de los propósitos de las actividades es brindar las condiciones para el pensamiento reflexivo..." (Taba, 1980, 369) Así mediante ellas se deben consolidar hechos, ideas, sentimientos y habilidades adquiridos con anterioridad por los estudiantes. Además cada objetivo ha de ser complementado por actividades calculadas para que se practiquen las conductas señaladas.

Lo anterior nos lleva a reconsiderar el uso hecho del tiempo disponible, pues si la actividad de aprendizaje implica muchos objetivos y facilita la práctica del pensamiento y la investigación, es conveniente invertir más tiempo en ella, que el dedicado al contenido puro en razón de que los estudiantes aprenderán nuevas conductas.

### **Accesibilidad y adaptabilidad a las experiencias de los estudiantes**

En opinión de Taba, uno de los factores que influye para hacer accesible a los educandos el conocimiento es la "adaptación del contenido del currículo y del enfoque de las experiencias del aprendizaje a la capacidad de los estudiantes." (Taba, 19890, 371) De manera que **al planear, seleccionar y organizar las experiencias lo más recomendable es elegir aquellas que desarrollen las habilidades para descubrir ideas y conceptos generales.** En este sentido las experiencias de aprendizaje operan como escalones que conducen a esas generalizaciones; la cantidad y naturaleza de los mismos varían de un sujeto a otro en función de su capacidad de aprender, de los sistemas mentales y de los esquemas conceptuales con los que ya cuentan al enfrentar el currículo. Es conveniente resaltar que este principio pierde validez cuando no se realiza un buen diagnóstico de la población estudiantil y se dan por supuestas facultades que no poseen. A fin de solventar tal deficiencia, la autora sugiere analizar a profundidad las diferencias cualitativas de los sistemas mentales de manera tal que se esté en condiciones de organizar un currículo que brinde aproximaciones diferenciadas e igualmente eficaces al aprendizaje de estudiantes con diferentes sistemas mentales y con diferentes modelos de aprendizaje social y motivacional.

El hecho de lograr un currículo accesible también "involucra la tarea de trasladar la herencia social a experiencias que ayuden a cada niño a considerarla como propia" (Taba, 1980, 372) es decir, en cierto sentido necesitan vivir, experimentar lo que aprenden; por ello los elementos esenciales para llegar al currículo han de relacionarse con lo ya aprendido y con lo que habrán de aprender posteriormente; ello es especialmente importante cuando la población estudiantil cuenta con antecedentes heterogéneos o marginales.

La autora sostiene que el principio de adaptabilidad se aplica a dos puntos, por un lado al principio de una unidad o un tema, cuidando la selección de los casos concretos a través de los cuales se descubrirán las ideas generales; pues mientras más próximos estén estos casos a aquello que tiene sentido para los estudiantes, existen mayores posibilidades de que la idea general sea descubierta y comprendida, asimismo de que el nivel de involucramiento con su experiencia, sus potencialidades y motivación se logre. El segundo punto de aplicación reside en que la experiencia vital del estudiante puede proporcionar situaciones a las cuales aplicar lo aprendido; de esta manera la posibilidad de lograr la transferencia del aprendizaje se incrementa pues la aplicación del mismo no le resulta ni extraña, ni desconocida. Sin embargo, tal criterio no es aplicable para seleccionar y definir qué ideas o principios generales es importante aprender.

### **Adaptación a las necesidades e intereses de los estudiantes**

En opinión de Taba el principio de que el currículo debe satisfacer las necesidades de los estudiantes enfrenta al momento de su aplicación niveles diversos de confusión, pues no está claro si se trata de responder a necesidades individuales o sociales y si los estudios que sirven de base para la selección de las necesidades a considerar, son suficientes como para fundamentar la elaboración de un currículo.



Con objeto de aclarar lo relativo a las necesidades e intereses, se generó una clasificación de las necesidades a las que la escuela debía responder, de esta manera se identificaron tres *tipos de necesidades: las psicológicas, las sociales y las integradoras del yo*. Donde las primeras se refieren a las exigencias biológicas y naturales de los seres humanos (alimento, actividad, descanso); **las segundas tienen que ver con las relaciones que los individuos establecen con las demás personas, con las instituciones y con las organizaciones (pertenencia, seguridad, ubicación)**; finalmente las integradoras del yo incluyen cualidades y condiciones de la experiencia vital que contribuyen al desarrollo del individuo y la conciencia del yo (contacto con la realidad, simbolización progresiva de la experiencia, autodeterminación, equilibrio entre éxito y fracaso, armonía e integración de la personalidad). Si bien es cierto que se ha realizado diversas clasificaciones, las citadas categorías siguen vigentes.

Guiada por la misma necesidad de aclarar el concepto, la autora define qué es la *necesidad* en el sentido educativo: se "denomina necesidad a la distancia que existe entre el estado actual de un individuo y los objetivos deseables, " (Taba, 1980, 376) dentro de esta categoría ubicamos la necesidad de conocimiento, de pensamiento crítico, de idoneidad en la habilidad social, de rendimiento adecuado en aritmética, de actividades democráticas y de la capacidad para relacionarse y trabajar en grupo.

La misma autora puntualiza que la controversia existente entre atender las necesidades individuales o las sociales no tiene sentido pues ambas se complementan: además, es responsabilidad de la escuela responder a tales necesidades, siempre limitada en sus funciones por la sociedad misma; sin embargo, predomina lo relativo a cumplir objetivos educacionales y responder a las exigencias antes señaladas. En lo relativo a las psicológicas, no debe perderse de vista que éstas se encuentran fuera del alcance de la actividad escolar; por lo cual lo más indicado es tomarlas en cuenta al momento de la planeación, interpretarlas y atenderlas de manera general, considerando que afectan el proceso de aprendizaje. En este sentido señala que interesan al educador todas las necesidades porque finalmente interfieren en la práctica curricular, pero sólo algunas de ellas pueden explicitarse en el currículo. Taba señala "...cuando hablamos de que el currículo satisface las necesidades de los niños y los adolescentes pensamos en términos de tipos diferenciados de necesidades y en las formas de satisfacer cada una de ellas." (Taba, 1980, 377) Es responsabilidad de cada escuela decidir cómo y en qué medida tratarán las necesidades identificadas.

En lo relativo al compromiso del curriculum por responder a los intereses de los alumnos han existido confusiones similares; con objeto de aclararlas, Counts (1926) señaló que si se desea que el aprendizaje se produzca es necesario captar la atención del estudiante apelando a sus intereses, por lo que éstos deben utilizarse al máximo posible pero que no pueden considerarse como orientaciones para la selección de contenidos curriculares; sino que son la materia prima y determinan en buena medida las condiciones en que se desarrolla la educación pero que los intereses no constituyen objetivos educativos. En su opinión no deben incluirse contenidos solo porque interesan; sin embargo, aquello que se

incluya ha de acercarse lo más posible a sus intereses. En este sentido Taba resalta lo difícil que es estructurar un currículo en torno a intereses y necesidades, ya que éstos son cambiantes, no sirven para establecer objetivos, no permiten una organización adecuada y menos puede hablarse de continuidad. No obstante lo anterior, también puntualiza la dificultad que no considerar las necesidades, intereses, debilidades, poderes y preocupaciones de los educandos representa para el aprendizaje, sólo que debe prevalecer el criterio educativo que desarrolle tales aspectos; ya que los alumnos se interesan por las ideas, el goce del descubrimiento y por la aplicación de sus facultades mentales, "la educación integral debe construir un puente entre la motivación y los intereses de los alumnos y los aspectos esenciales de la educación." (Taba, 1980, 379) Esto se logra seleccionando actividades y contenidos que guardan alguna relación con sus intereses y necesidades, y que además generen nuevas áreas de interés. "La tarea de quienes estructuran el currículo es penetrar por debajo de la superficie y descubrir aquello que puede "atrapar" al estudiante, para luego ampliarlo y relacionarlo con lo que debe ser aprendido." (Taba, 1980, 380)

La autora sostiene conjugar intereses, necesidades y proyecto curricular si es posible en la medida que los proyectos curriculares respondan a elementos esenciales que deben ser aprendidos y que los detalles, experiencias y materiales de aprendizaje respondan a la experiencia vital de los estudiantes.

#### **4.2.6 LA ORGANIZACION DEL CONTENIDO DEL CURRÍCULO Y DEL APRENDIZAJE**

Taba establece que el aprendizaje escolar se caracteriza por ser organizado formalmente de manera tal que se organizan y ordenan las experiencias de los alumnos para que el aprendizaje se produzca. "Para que el *currículo* sea un plan de aprendizaje, su contenido y las experiencias de aprendizaje deben ser organizados de modo que permitan alcanzar los objetivos educacionales." (Taba, 1980, 381) En opinión de la autora **el tipo de organización del currículo determina si éste es adecuado o no para generar aprendizajes ya que la forma en que se ordenan los contenidos, las actividades y las experiencias de aprendizaje lo facilitan o dificultan.**

##### **Los problemas de la organización**

Taba plantea que la organización del currículo es difícil y compleja puesto que requiere de la aplicación de todos los conocimientos relativos a la naturaleza del conocimiento, el crecimiento y el desarrollo de la niñez y del aprendizaje; por lo que si las bases teóricas son inadecuadas el organizarlo se dificulta; más aun señala qué organizarlo siguiendo el método científico es sumamente difícil.

**La autora señala que el problema de la organización tiene dos vertientes por un lado hay que organizar el contenido y por el otro las experiencias de aprendizaje.** En este sentido plantea que la estructura del currículo detalla las materias y los temas que se abarcarán así como la secuencia a seguir en el estudio de los mismos. No sucede lo mismo

con las actividades de aprendizaje, las cuales se presentan de manera desorganizada y cuya aplicación responde al libre albedrío de los docentes, los únicos principios que se aplican son los relativos a empezar con lo más simple y concreto y avanzar hacia lo más complejo y abstracto, de manera que la orientación en cuanto a la manera de combinar experiencias de aprendizaje y contenido es muy limitada. Por lo anterior puntualiza la existencia de diversos niveles de problemática en la organización del contenido del currículo y del aprendizaje, los que se tratarán en lo sucesivo.

### **Determinación de la secuencia**

Taba sostiene "el establecimiento de una secuencia en el currículo puede ser considerado principalmente como el ordenamiento del contenido y los materiales dentro de una especie de sucesión." (Taba, 1980, 384) pero **cuando se considera al currículo más como un plan de aprendizaje, se hace necesario incorporar la secuencia de las experiencias de aprendizaje necesarias para dominar la conducta.** Las etapas de la secuencia evolutiva varían de acuerdo con el objeto de aprendizaje, puesto que cada concepto requiere de una táctica diferente, la cual se determina en función de la lógica interna que cada materia por aprender posee.

Planear secuencias de aprendizaje exige organizar el contenido y la secuencia de las reacciones, las conductas y las experiencias de aprendizaje. "Tanto el contenido como las experiencias de aprendizaje deben ser divididas en etapas apropiadas de modo de posibilitar una comprensión activa." (Taba, 1980, 386) Además es necesario encontrar la forma de traducir la idea, el proceso o el concepto específico a formas de pensamiento y a modelos de percepción que cambian de acuerdo a las secuencias evolutivas del desarrollo, a la calidad de su aprendizaje social y experiencias previas a la vida escolar.

La misma autora señala que al momento de planear el currículo quienes lo proyectan deben tener en cuenta las funciones generalizadas a las que cada etapa de la secuencia ha de servir; de esta manera "el contenido inicial con un "ejemplo" concreto de una idea y un concepto o un sentimiento, debe relacionar lo que va a venir con cualquier cosa que el estudiante ya comprende o siente, y abrir la posibilidad de un nuevo aprendizaje." (Taba, 1980, 387) A continuación el educando requiere nuevos hechos, descripciones o acontecimientos que le permitan ampliar la primera visión; lo anterior se logra al someter experiencias familiares a nuevos análisis o a través de la asimilación de hechos nuevos, la comparación y el contraste entre ambos permiten lograr nuevas generalizaciones.

Taba sostiene que la secuencia del currículo no se logra por sí sola, sino que ésta ha de ser debidamente planeada.

### **Medidas para lograr la integración**

La misma autora señala que el problema de la especialización y la integración del conocimiento es un continuo en el proceso educativo, pues como "...es sabido...el

aprendizaje resulta más eficaz cuando los hechos y principios asimilados en un campo pueden ser relacionados con otros, especialmente si este conocimiento se aplica." (Ibídem)

Taba señala que como concepto de organización la *integración* se entiende de diferentes maneras. En un primer sentido se dice que se trata de la **relación horizontal que existe entre diferentes campos del currículo. En un segundo sentido "...la integración se define como algo que sucede al individuo, se halle o no el currículo organizado para tal fin."** (Taba, 1980, 392) En opinión de la autora el problema reside en identificar los modos de ayuda que permitan a los educandos lograr unidad en los conocimientos. Lo cual obliga a desarrollar una estructura interna integradora que ayude al estudiante a organizar la investigación de la materia, pero no debe especializarse en una materia de estudio sino que ha de abarcar el contenido curricular de manera continua.

Dichas estructuras integradoras resultan efectivas en tanto que pueden ser reformuladas, alteradas y adicionadas en función de la sucesión de las experiencias de aprendizaje, las cuales deben compararse y contrastarse de manera tal, que se aclare la relación existente entre ellas. Las estructuras integradoras sólo son útiles cuando tienen significado para los estudiantes.

### **Intentos típicos por organizar el currículo**

**Taba sostiene que en la mayoría de los casos la reorganización del currículo corresponde más a elementos administrativos que educativos.** De entre estos intentos señala que los programas integrados que se centran en problemas o conceptos amplios y derivan de cualquier campo todos los conocimientos o las ideas más pertinentes, son los que mejor responden a los resultados esperados de la integración, pues parten del interés como base para la organización de la información y las ideas; este tipo de organización facilita la relación entre hechos, ideas y conceptos provenientes de diferentes campos del conocimiento. Cuando los temas se eligen bien, las relaciones descubiertas pueden aproximarse a situaciones vitales, de manera que su aplicación a la vida se facilita. La integración es más exitosa cuando las estructuras integradoras y la organización de las experiencias de aprendizaje se determinan por la naturaleza del problema.

Taba considera que cuando se realiza la integración del aprendizaje a través de modelos de pensamiento coherentes con la lógica de la materia de estudio, se facilita el logro de esta estructura integradora; pues mediante el señalamiento de los conceptos amplios que comparten logra en los educandos una estructura sólida para comprender la manera en que se usan esos conceptos al interior de la disciplina de estudio.

### **Combinación de exigencias lógicas y psicológicas**

Desde la perspectiva de Taba **"la organización del currículo debe preservar y proteger tanto la lógica de la asignatura como la secuencia psicológica de las experiencias de aprendizaje."** (Taba, 1980; 395) De manera que independientemente de la forma en que se acomode el contenido, lo importante es que las ideas básicas o los modelos

de relaciones existentes entre diferentes conceptos sean percibidos con claridad por los educandos, asimismo que los contenidos resulten accesibles a los estudiantes. En este sentido, cabe precisar que cada materia se organiza lógicamente y de modo diferente en función de sus particularidades, por lo que su estudio debe responder a las dos lógicas señaladas anteriormente (psicológica y lógica).

Al elegir y establecer la organización del contenido más idónea para lograr un aprendizaje efectivo no debe perderse de vista la lógica del contenido. En este sentido las interrogantes de cada tema deben responder a dimensiones importantes que al mismo tiempo establezcan un modelo racional y organicen los detalles de manera lógica. "En realidad lo que se considera el contraste entre la organización lógica y la psicológica del contenido es, simplemente, la elección de un conjunto de relaciones como base para la organización en lugar de otro..." (Taba, 1980, 396) sin embargo, ambos aspectos requieren ser comprendidos, por lo que la decisión a tomar tiene que ver con el conjunto de estas relaciones. Cabe señalar que para los educandos, es difícil aprender si no se consideran los principios psicológicos. En suma, son los objetivos de estudio los que en gran parte definen la elección organizativa; también hay que tomar en cuenta la eficacia, la practicidad y la integración del aprendizaje. **En suma la principal aplicación del criterio psicológico reside en organizar las experiencias de aprendizaje de manera acumulativa, en respetar las secuencias acumulativas y psicológicas y en posibilitar la asimilación de los aspectos aprendidos.**

### **Determinación del enfoque**

Desde la perspectiva de Taba, la mayor carencia de la organización del aprendizaje, reside en la falta de un núcleo central de enfoque, lo que obstaculiza la toma de decisiones en relación con asuntos importantes que requieren más dedicación, tales como las relaciones entre hechos e ideas que han de ser desechadas o destacadas. Cuando falta el criterio sobre el enfoque, cualquier detalle parece importante, por ello es **necesario decidir qué aspectos del currículo pueden servir como enfoque o núcleos de la organización.** "Pareciera que solo en la medida en que formulamos ideas centrales a las cuales nos dedicaremos, es posible hablar de un núcleo organizador de estudio." (Taba, 1980, 399) La lógica de las ideas básicas sobre la materia de estudio define los aspectos a destacar, los detalles relevantes y los que no lo son, así como las relaciones más importantes que existen entre ellos. En consecuencia es la lógica de las ideas la que define los hechos a estudiar y la manera de combinarlos.

La misma autora señala que utilizar ideas esenciales como *núcleos organizadores* conlleva diferentes funciones importantes. En primer lugar **permiten estructurar las unidades o temas al darles una perspectiva de las dimensiones del contenido a tratar.** Si tales dimensiones son claras es posible evaluar los detalles a incluir, así como los ejemplos del contenido elegidos sobre una base racional, para evitar detalles irrelevantes e insignificantes; de manera que al centralizar en torno a ideas esenciales se permite un alcance más completo del contenido. Dichos núcleos organizadores también proveen de una

estructura a la materia, permiten planificar el estudio y dan la base para comparar la información, para investigar las causas, las similitudes y las diferencias.

En segundo lugar si utilizamos las ideas como centros para organizar el contenido, contribuimos también a **la definición del alcance pues establecen los límites de los detalles permitidos para ser estudiados en torno a una idea central**; de esta manera los detalles se reducen al mínimo necesario para comprender o desarrollar tales ideas. Esto permite que el tiempo se emplee para realizar un estudio más completo; además de incorporar objetivos diferentes al contenido relacionados con habilidades tales como manejar fuentes de información, interpretar datos, etc. Más aun este tipo de organización favorece la libertad de adaptar el contenido a los antecedentes y capacidades de los estudiantes, sin demeritar el nivel académico.

En tercer lugar **"...las ideas como núcleos del enfoque pueden servir como estructura interna, ya sea para una continuidad vertical o una integración horizontal..."** (Taba, 1980, 401) ya que proporciona la estructura necesaria para identificar similitudes y oposiciones entre las experiencias de aprendizaje, ello con el fin de que todas converjan hacia el logro del objetivo educativo. Cabe señalar que tanto contenido académico como aprendizaje conforman el proceso educativo por lo que este enfoque de ideas centrales permite que ambos elementos se combinen.

### **Variedad en las formas de aprendizaje**

Taba pone de manifiesto que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, ni con las mismas actividades, ni con el uso de los mismos medios, debido a que cada individuo **necesita** diferentes actividades de aprendizaje que para él de manera personal tengan sentido; pero como la institución escolar no puede atender "n" necesidades individuales, lo que puede hacer es brindar a todos **"...un equipo de métodos de aprendizaje que los ayude a continuar su educación más allá de la escuela."** (Taba, 1980, 402) En la medida que domine un conjunto mayor de técnicas de aprendizaje tendrá mayores posibilidades de seguir aprendiendo aun cuando su instrucción escolar haya terminado. En este sentido la misma autora sostiene que cuando se siguen métodos idénticos sin considerar las diferencias individuales, la eficacia en la estimulación y ejercitación de la inteligencia de los educandos se demerita. Pues el interés por aprender no sólo tiene que ver con el contenido sino que también involucra la forma en que aprende ya se trate de materiales verbales, cuantitativos, de manejo de datos, generalidades, experimentación, etc.

**En el proceso de aprendizaje influye también el efecto que los grupos tienen sobre los individuos, ya que en función del tipo de modelo de grupo de que se trate sus integrantes pueden apoyarse y satisfacer sus necesidades tanto emocionales como de aprendizaje.**

Con base en todo lo anterior, Taba establece la necesidad de que exista **un equilibrio entre las formas de aprendizaje y las condiciones en que éste tiene lugar, con el fin de lograr igualdad de oportunidades de aprendizaje.** Ello se logra al considerar el

equilibrio en el uso de los diferentes medios para aprender, entre otros se encuentra la lectura, el análisis, la investigación, la manipulación y la construcción. Se trata de no depender de una sola forma de aprendizaje, pues esta dependencia limita las oportunidades de algunos estudiantes. También es necesario "lograr un equilibrio entre las experiencias o actividades que representan "absorción" y las que representan síntesis, reflexión y expresión." (Taba, 1980, 403) Cuando predomina la absorción no es posible desarrollar aprendizajes nuevos y más profundos, sino que se limita a guardar información. La misma autora establece que una vez que se da la absorción es necesario consolidar, internalizar y reorganizar el conocimiento para dar paso al aprendizaje creativo.

Algo similar a lo antes mencionado es necesario para "incorporar la "comprensión de los sentimientos" al dominio de lo cognoscitivo, especialmente en los campos en los cuales los conceptos y las ideas están tenidos por sentimientos y actividades." (Taba, 1980, 404) Al respecto establece que la absorción de hechos e ideas requiere combinarse con actividades de aprendizaje y materiales que permitan descubrir y ampliar los sentimientos y las sensibilidades.

Al proporcionar una variedad de experiencias de aprendizaje equilibradas se incrementa la capacidad y la motivación para aprender; asimismo se atienden las diferencias individuales y la heterogeneidad de las necesidades. Además se amplía la capacidad para dominar el contenido y para desarrollar las facultades de pensar y sentir. También flexibiliza la aproximación al conocimiento pues aunque el objetivo de aprendizaje es el mismo, se llega a él de diferentes maneras. Se trata de proyectar métodos de aprendizaje que respondan a las diferentes necesidades, niveles de comprensión o capacidad, mediante la planeación de tareas libres; donde los educandos usan medios alternativos y materiales diferentes que cumplen la misma finalidad y sirven para atender el mismo objetivo.

#### 4.2.7 LA EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL CURRÍCULO

En opinión de Taba, el término evaluación conlleva gran variedad de significados y puede aplicarse a diversos procesos; situación que ha generado confusiones múltiples, aun así el mismo término se usa para describir un proceso que tiene que ver con la recolección de datos respecto al logro de un objetivo. Por si esto no fuera suficiente la evaluación se realiza a todos los niveles y a diversidad de gentes. En este sentido la autora comienza por establecer dos definiciones de evaluación:

"Desde el momento en que el currículo es, esencialmente, un plan para ayudar a los estudiantes a aprender, en última instancia, toda evaluación **vuelve al criterio de la efectividad del aprendizaje.**" (Taba, 1980, 408) A fin de determinar tal efectividad es necesario definir evaluación; por un lado se entiende como calificación, donde el progreso que han alcanzado los estudiantes se reduce a una **nota.** (En opinión de Taba este es el concepto más limitado de evaluación.)

En otra perspectiva la evaluación se describe como **un proceso cuyo inicio se da con la formulación de objetivos e incorpora decisiones sobre los medios para asegurar la**

**evidencia del grado de cumplimiento de lo previsto.** Incluye también "los procesos de interpretación para llegar al significado de esta evidencia y los juicios sobre las seguridades y las deficiencias de los estudiantes." (Taba, 1980, 409) Este proceso concluye con la toma de decisiones respecto a cambios y mejoras necesarios tanto para el currículo como para la enseñanza.

Ambas definiciones no pueden considerarse como algo independiente, sino que la medición es parte de la evaluación, pues se trata de "obtener una representación cuantificada de cierta característica..." (Ibídem) La medición es básicamente descriptiva pues indica el grado en el que un individuo posee cierta característica. En el terreno de la educación, la medición se centra en características limitadas, específicas y definidas. Aun cuando la evaluación depende de la medición, la primera abarca características y logros más amplios. La autora precisa los elementos en los cuales basa su definición de evaluación:

- La educación tiene por objetivo realizar cambios en la conducta de los estudiantes; estos cambios incluyen dominio de contenidos y aunque ese dominio se logra por efecto del estudio de una materia, también hay que considerar las reacciones de los estudiantes con relación a dicho contenido.

- La evaluación es el proceso mediante el cual se determina en qué consisten los cambios arriba señalados y cómo se determina su relación con los valores representados por los objetivos, para definir hasta qué nivel se logran los objetivos educativos.

- Los métodos de evaluación incluyen todos los medios que dan evidencia respecto al logro de los objetivos ya se trate de tests, de registros, de observaciones sobre conducta, rendimiento, etc.

En opinión de Taba elaborar un programa de evaluación comprende:

1. Clarificar objetivos de manera que describan conductas que representen un buen desempeño en un campo específico.

2. Es necesario desarrollar y emplear diferentes formas de allegarse evidencia respecto a los cambios producidos en los educandos.

3. Elegir medios adecuados para sintetizar e interpretar las evidencias.

4. Utilizar la información obtenida en relación a si los estudiantes progresan o no a fin de mejorar el currículo, la enseñanza y la orientación dada al contenido.

Las características particulares del tipo de programa de evaluación que se elabore dependen de los objetivos que se desea cubrir, de la manera en que se los define y de los propósitos para los cuales se utilizarán los resultados de tal evaluación. La autora puntualiza "...la evaluación es parte indivisible de la elaboración del currículo, que comienza con el



interés por los objetivos y termina cuando se establece en qué medida éstos han sido alcanzados." (Taba, 1980, 411)

### **Función de la evaluación**

Taba resalta la importancia del papel de la evaluación para el currículo, la enseñanza y el aprendizaje. Por ello es necesario reconocer que "La manera de evaluar lo que se aprende determina el modo en el cual se lleva a cabo el aprendizaje." (Taba, 1980, 411) Al responder a tal evaluación se determinan los tipos o niveles de aprendizaje sobre los cuales es necesario enfatizar durante el desarrollo de la práctica curricular. Además cuando los estudiantes reconocen los puntos sujetos a evaluación dirigen especialmente su atención hacia ellos. Pasemos ahora a revisar las funciones específicas de la evaluación:

1. **La evaluación da validez a las hipótesis sobre las que se basa el currículo**, ya que los planes y aproximaciones del currículo son hipotéticas, tienen que ser probadas. Lo anterior aplica tanto para el currículo que ya está en marcha como para los proyectos nuevos. En ambos casos es necesario determinar los cambios reales y los efectos que tienen sobre el sistema total de los resultados educacionales. "La evaluación, en consecuencia, sirve no sólo para controlar la hipótesis sobre la cual se basa el currículo, sino también para descubrir los efectos más amplios de un programa que puede ser efectivo con relación a su propósito central, pero producir al mismo tiempo, subproductos negativos." (Taba, 1980, 413)
2. **Existe otra función que cumple el programa de evaluación, la cual se refiere a la información que proporciona respecto a las deficiencias y aciertos del currículo a través de la determinación de variables en el rendimiento de los estudiantes.** Para esto se requiere contar con información respecto de los conocimientos de los estudiantes, de los conceptos y capacidades que poseen para estar en condiciones de realizar la comparación entre lo que ya sabían en el nivel anterior y lo que aprenderán en el nivel actual; de manera que los alcances que se determinen sean realistas, adicionalmente permitirá determinar aquellos aspectos del aprendizaje que requieren especial atención; para este proceso también se necesita información respecto a las diferencias de rendimiento que existen entre los estudiantes de manera individual. En opinión de la autora, el currículo y la enseñanza son más efectivos cuando tratan de enfrentar tales problemas individuales, al ser organizados de manera tal que ayuden al aprendizaje.

Taba insiste en señalar que **sirve también como un aliciente para el esfuerzo, puesto que los estudiantes y los maestros tienden a estudiar más aquello en lo cual serán evaluados.** En consecuencia mientras más amplio es el programa de evaluación más amplias son las posibilidades de despertar el interés en un diversas materias de estudio.

En suma, la evaluación proporciona información que puede servir para asignar calificación e informar con mayor veracidad todo lo relativo al curriculum, al rendimiento, a los avances y deficiencias del mismo.

## **Criterios para un programa de evaluación**

### **a) Compatibilidad de los objetivos**

Todo programa de evaluación que se realice ha de ser compatible con los objetivos del currículo, es decir debe responder a las intenciones del programa escolar, además ha de ser coherente con la filosofía que fundamenta el currículo y la enseñanza. Por ejemplo, si la finalidad curricular es crear una evaluación sobre la base de pruebas objetivas. El punto es que las decisiones que se tomen respecto a la evaluación, se tomen considerando el programa total, donde cada parte del programa de evaluación corresponda a los planteamientos curriculares.

### **b) Amplitud**

Desde la perspectiva de Taba, el alcance del programa de evaluación debería ser tan amplio como lo son los objetivos de la escuela, a fin de no dejar aspectos sin evaluar; los cuales en un momento dado pueden obstaculizar los mejores resultados de la práctica curricular. Dicha amplitud de la evaluación sólo se logrará si se emplean más recursos técnicos creados para responder a este fin, de manera que las decisiones que se tomen no sean producto de suposiciones sino que se tomen con la base de información objetiva.

### **c) EL valor del diagnóstico**

Un criterio importante a cubrir con la evaluación es que al momento de elaborar una propuesta de evaluación hay que considerar que los resultados de ésta sirvan también como diagnóstico del nivel de rendimiento o dominio logrado por los estudiantes. Debe también describir aciertos y deficiencias tanto en los procesos como en el producto de dicho rendimiento. Es importante distinguir entre los diferentes niveles de rendimiento y entre los diferentes procesos que se dan en él, pues a partir de ellos se determina el nivel de comprensión y transferencia que un estudiante ha alcanzado. Los medios más adecuados para la evaluación son los que ofrecen descripciones múltiples, evidencias descriptivas y prácticas tanto para las deficiencias como para los aciertos.

Para obtener la información multidimensional se requiere que los instrumentos sean estructurados y seleccionados en función de los procesos involucrados en el logro de los objetivos sujetos a evaluación. También "...es importante que el programa de evaluación brinde un objetivo y una imagen válida del rendimiento. Esto significa que los datos sobre los cuales se basa la evaluación deben estar razonablemente libres de prejuicios subjetivos u otras deficiencias que malogran su objetividad y su exactitud."(Taba, 1980, 420) Cabe señalar que no se trata de eliminar un juicio, porque siempre se haya presente; de lo que se trata es de impedir que factores sin importancia tengan efecto sobre él; por lo que en el programa de evaluación, al especificar las conductas y el desarrollo de los criterios de estimación es necesario reducir al máximo la subjetividad de los juicios, en el manejo de las evidencias, especialmente cuando no forman parte del programa de evaluación.

#### d) Validez

"La validez o la capacidad de la evidencia para describir aquello para lo cual fue proyectada, es aun más importante para mejorar el currículo y la enseñanza que la confiabilidad y la objetividad." (Taba, 1980, 421) La validez de un instrumento de evaluación mejora cuando ésta última es compatible con los objetivos educacionales, cuando se fundamenta en el análisis cuidadoso de la conducta a evaluar y se dirige hacia lo que los estudiantes han aprendido; es decir, los hechos o situaciones que se utilizarán para comprobar las capacidades, conocimientos o aptitudes de los estudiantes, **deben brindar** la oportunidad para que los estudiantes pongan de manifiesto la conducta exigida, sin inferencia de factores extraños.

Un obstáculo para la validez es el planteamiento de objetivos de aprendizaje difusos, vagos y abstractos que no pueden relacionarse con conductas reconocibles.

#### e) Unidad del juicio evaluativo

En opinión de Taba, el mayor problema que enfrenta la validez es el relativo a la forma en que se obtienen los juicios evaluativos, ya que se trata de procesos analíticos donde "medir" la conducta de manera clara y precisa, requiere de medir grandes bloques de conducta en unidades más pequeñas. Para medirlas por separado "...debemos desmembrar un objetivo en las unidades que lo componen para diferenciar analíticamente las conductas específicas que comprende; asimismo es necesario utilizar elementos específicos para obtener evidencias sobre estas conductas también específicas." (Taba, 1980, 422) Sin embargo, una vez analizadas las evidencias de la conducta deben reintegrarse para dar la información de manera significativa respecto al individuo y al grupo con relación a un objetivo de aprendizaje, pues estos representan un modelo relacionado y unificado del desarrollo del individuo. Los instrumentos seleccionados han de constituir una batería unificada donde la información obtenida por uno de ellos amplíe, complemente o contrasten la información proporcionada por otro, de esta manera la misma conducta se controla y verifica por diferentes medios.

La misma autora señala que para obtener un juicio válido, los tests aplicados sobre dominio de la información tienen que relacionarse con aspectos tales como habilidades, antecedentes emocionales, sociales y sobre el tipo de experiencia escolar planeada. En su opinión al elaborar el programa de evaluación hay que considerar los principios de interrelación existentes entre la conducta y las condiciones de aprendizaje, pues estas afectan el proceso positiva o negativamente el dominio de la información; es decir, son las relaciones existentes entre información y condiciones de aprendizaje las que constituyen la base para seleccionar la batería de tests.

Con objeto de no entorpecer la unidad del juicio valorativo, Taba recomienda no comparar información, ni evaluar sino es sobre la base de los objetivos y sobre los antecedentes particulares de los estudiantes, pues si se desea lograr progreso en el estudio

de determinada materia, es indispensable conocer las causas de la deficiencia en su aprendizaje, de manera que las acciones correctivas correspondan a los hechos reales.

### **f) Continuidad**

La evaluación debe ser un proceso continuo y una parte integral del currículo y la instrucción, ya que los progresos obtenidos tienen que observarse y registrarse en cuanto suceden; de manera que los aspectos eficaces y los deficientes sean atendidos como corresponda. El programa de evaluación ha de iniciar con un diagnóstico, al iniciar cualquier tema o unidad, continuar durante su desarrollo y terminar con las técnicas que mejor sirvan para concluir el proceso de aprendizaje de determinada materia.

#### **Un programa de evaluación amplio**

Taba plantea cinco preguntas básicas que han de resolverse para desarrollar un **programa de evaluación**, mismas que a continuación transcribo.

1. ¿Cuáles son los objetivos que fundamentan el programa del currículo? ¿Qué conductas involucra el logro (o demuestran el logro) de estos objetivos?

2. ¿Bajo qué condiciones o en qué situaciones los estudiantes tendrán oportunidad de demostrar la conducta?

3. ¿Mediante qué criterios es posible apreciar el logro de un objetivo por parte de los estudiantes?

4. ¿Qué factores determinan el logro de los objetivos educacionales y cómo se pueden determinar dichos factores?

5. ¿Qué implican los resultados con respecto a la enseñanza del currículo o la reorientación de los estudiantes? " (Taba, 1980, 425)

Las preguntas anteriores representan los elementos y la secuencia de un programa de evaluación. **La pregunta fundamental es la que se refiere a la determinación de los objetivos**, pues sobre la base de ellos se estructura todo el programa. Si estos son vagos o su planteamiento es deficiente el programa de evaluación también lo será, pues las conductas reales y evaluables no corresponderán al planteamiento formal de los objetivos; además las sugerencias de mejora no podrán atender las necesidades reales. Otra de las deficiencias que la inadecuada formulación de objetivos puede generar al no establecer los criterios para identificar y diferenciar el nivel de rendimiento, es dificultar la determinación de la evidencia necesaria o de los criterios más adecuados para medirla.

La misma autora sostiene que a la hora de elegir las técnicas para reunir los datos es necesario tener claramente definidos los objetivos, puesto que no todas las conductas relacionadas con un objetivo general pueden evaluarse con la misma técnica; por lo que los

métodos y medios seleccionados deben cumplir la condición de **brindar a los educandos la oportunidad de evidenciar la conducta que se evalúa**. Además la evidencia ha de recogerse durante un cierto lapso de tiempo y en diversas situaciones que corroboren tal conducta. Todos los informes que se obtienen a través de los instrumentos generales de evaluación son sólo descripciones de conductas que por sí solas no sirven sino que hay que analizarlas a la luz de criterios particulares. Además "La información procedente de diversas fuentes y sobre diversas dimensiones del rendimiento debe ser interpretada como un modelo unificado." (Taba, 1980, 428) Donde la evaluación del currículo y la orientación adecuada de la instrucción queden de manifiesto.

En el proceso de evaluación la información relativa al rendimiento tiene que interpretarse en el contexto de los antecedentes y las condiciones de aprendizaje de los estudiantes.

### **Técnicas para obtener evidencia**

En lo relativo a la evaluación estas técnicas se clasifican en tests estandarizados, no estandarizados y/o escritos propuestos por los docentes y los elementos informales. Taba plantea que generalmente se recurre a tests escritos por considerarlos objetivos y confiables; sin embargo, estos tienen algunas limitaciones. La primera es que no existe una variedad tal que responda a las necesidades de evaluación de todos los tipos de objetivos; por ejemplo, como evaluar objetivos que son intangibles o que implican procesos mentales más complejos. La misma autora sugiere para obtener evidencia sobre el progreso de los educados utilizar técnicas informales y experimentales además de las formales, puesto que brinda información objetiva y confiable con relación a los objetivos particulares del aula.

Entre este tipo de recursos ubicamos los registros, las observaciones en el aula, los diarios, ensayos, ejercicios y todo aquel material que sirva como referencia del trabajo realizado por los estudiantes en el aula. Este tipo de material sirve como un medio para la instrucción y como un medio para medir el rendimiento.

### **Interpretación de los datos de la evaluación**

Taba sostiene que las puntuaciones obtenidas de los tests o de cualquier instrumento de recolección de datos no contienen por sí mismas información sobre el aprendizaje o el rendimiento que pueda traducirse en sugerencias respecto al currículo o a la instrucción, sino que hacen falta referencias de cada grupo escolar. Existen estándares de la evaluación de la conducta humana que representan promedios o normas de grupo, que en general constituyen promedios de lo que sería el nivel normal de desempeño; sin embargo, no pueden aplicarse estrictamente a todos los grupos, lo conveniente es comparar los grupos de una escuela con su propio programa y con los resultados obtenidos por alumnos en igualdad de circunstancias.

La interpretación de la información tiene que ser analítica de manera que sugiera hipótesis con relación a las causas de las eficiencias y las deficiencias en el desempeño de

los individuos y los grupos. El problema de la evaluación tiene que ver con el análisis y síntesis de la información, donde la interpretación de información corresponde principalmente a la síntesis. Por lo que hace necesario buscar modelos de conducta en torno a los cuales dar significado a los datos, donde cada uno de éstos se interprete en el contexto global del proyecto curricular, así los "...éxitos y los fracasos de los estudiantes en el trabajo académico deben ser analizados en conexión con sus actitudes, sus hábitos y su adaptación social." (Taba, 1980, 435).

Al interpretar los datos de la evaluación también debe diferenciarse entre el rendimiento individual y del grupo, ya que no todos sus integrantes siguen la misma línea de desarrollo académico y personal.

La misma autora señala que si el plan de evaluación posee un diseño unificado la síntesis de los datos se facilita, ya que conforman una serie de datos ordenados donde lo interesante es descubrir las deficiencias y las eficiencias, sus causas y los perfiles de rendimiento de los estudiantes, de conformidad con su historia personal y con su evolución educativa.

La interpretación de la información obtenida también permitirá establecer hipótesis respecto a las acciones correctivas a tomar, de manera que se establezcan las deficiencias cuya atención es prioritaria en el cumplimiento de los objetivos educativos, para ello es necesario realizar un análisis del currículo y de los métodos de enseñanza bajo el tamiz de los principios psicológicos del aprendizaje: "Debemos clarificar la causa de la dificultad para decidir entonces, qué tipo de acción correctiva ofrece mayores probabilidades de resultar efectiva...la evaluación solamente llama la atención hacia los problemas que deban ser resueltos, pero no brinda las soluciones." (Taba, 1980, 436)

Adicionalmente a los beneficios señalados, la evaluación permite confrontar las bases utilizadas para fundamentar el programa educativo de las escuelas, a fin de contar con la seguridad de que los resultados programados no conllevan consecuencias imprevistas e indeseables; asimismo que las suposiciones que lo fundamentan no son erróneas; esta información se logra cuando se revisa el programa total y no aspectos aislados.

### **Métodos para la interpretación**

Taba señala que la selección de los métodos para interpretar los datos depende de dos factores:

- El propósito para el cual se emplean los datos
- La naturaleza de los datos disponibles

Sin embargo, independientemente de esto "...todos los procesos racionales de interpretación poseen un factor común: la formulación de hipótesis alternativas para explicar ciertos modelos de datos y comparar cada hipótesis con otros datos para establecer cuál de ellas ofrece mayores probabilidades de ser la correcta." (Taba, 1980, 438) Cuando con

seguridad se conocen las causas de los problemas identificados, las decisiones y las acciones correctivas que se definan aseguran mejores resultados.

La autora señala que cuando se interpretan los datos lo primero es comprender su significado individual con referencia a lo que representan las categorías bajo las cuales se sintetizarán los datos. El significado de los datos se establece con referencia al modelo o norma disponible siempre y cuando sea acorde a las características del grupo evaluado. El siguiente paso de la evaluación es relacionar cada puntuación o juicio específico que el significado posee con los hechos que tales puntuaciones indican. "Al interpretar los datos de un grupo, es necesario determinar si una clase o la escuela están logrando los objetivos principales" (Taba, 1980, 438) de manera que se pueda establecer la comparación entre los niveles de rendimiento. Taba sostiene que la transformación de los datos de la evaluación en interpretaciones que orienten el currículo y la enseñanza es tarea de quienes confeccionan éste, de quienes planean la enseñanza de manera que el programa de evaluación esté subordinado a los objetivos. Una vez que se han analizado los datos puede realizarse la traslación de los datos de la evaluación.

Es decir, se proyectan puntos de insistencia para el futuro currículo, para experimentar con él a la luz del análisis del nivel de rendimiento actual, los datos se emplean para elevar la calidad de la enseñanza y para comprobar las hipótesis que sustentan el currículo.

### **La evaluación como empresa compartida**

En opinión de Taba, la cooperación es necesaria durante todas las fases de la evaluación especialmente para formular y aclarar objetivos que sólo pueden alcanzarse por efecto de la combinación de varias materias y por el dominio de las actividades escolares. Esta cooperación se hace especialmente necesaria cuando se trata de las tareas más complejas del aprendizaje.

Sólo cuando las personas que están a cargo de estas ramas del saber buscan la identificación y el análisis de sus objetivos buscan establecer criterios para la evaluación acordes con éstos, la evaluación da resultados positivos. "La clarificación de las conductas en estos objetivos generales, por consiguiente, requiere una asociación entre las ideas y las perspectivas..." (Taba, 1980, 444)

La cooperación también debe formar parte de la proyección o selección de las técnicas y elementos a través de los cuales se obtendrán las evidencias necesarias para la evaluación amplia de objetivos que no pueden ser revisados mediante tests objetivos, se requiere de unificar recursos e inventiva de todos los profesores, de manera que se esté en condiciones de utilizar toda la información disponible.

La cooperación también se hace necesaria para estructurar el programa de evaluación de toda la institución escolar, de manera que pueda obtenerse información tanto para toda la escuela como para cada clase.

Desde la perspectiva de Taba, la planificación conjunta del programa de evaluación sirve para los elementos de la misma que se usan de manera limitada, se exploten al máximo, sin necesidad de recabar mayor información que implique tiempo o esfuerzo adicional. También facilita la validez y la confiabilidad de la información pues se cruza y obtiene de diferentes fuentes. Además enriquece la interpretación de la información a la luz de diversas categorías, que al ser construidas por ellos mismos permiten resumir la información y deducir el significado adecuado de los datos. Una vez que se obtiene este primer análisis es sometido a la opinión del resto de los colaboradores quienes pueden realizar aportes adicionales. De manera que en la interpretación de toda la información predomine la visión total del proyecto, evitando así medidas correctivas insuficientes e innecesarias. "A menos que se realicen esfuerzos concretos para trasladar a la práctica todo lo conocido sobre el progreso del alumno, el esfuerzo de la evaluación habrá sido en vano." (Taba, 1980, 446)

Cuando las decisiones se toman en equipo, los docentes adquieren información del progreso de los alumnos y de la conveniencia de la política escolar para dar cumplimiento a los objetivos educacionales. Cabe resaltar que la participación de expertos externos durante los procesos de evaluación debe servir sólo como guía técnica, pero no pueden sustituir la participación de los docentes.

#### **4.2.8 DESARROLLO DE UNA UNIDAD DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

Taba inicia señalando que **desarrollar una unidad de aprendizaje no es otra cosa que trasladar todos los elementos de la planeación curricular a totalidades dinámicas, de ejecución práctica.**

##### **La función de un modelo para una unidad de enseñanza-aprendizaje**

En opinión de Taba, la tarea de organizar una unidad de enseñanza de manera coherente requiere de aplicar diversos criterios teóricos que permitan como ya dijimos, trasladar lo planeado a actividades, experiencias, experimentos y acciones concretas en el aula, entendidas todas estas actividades como componentes de unidades activas. La misma autora afirma "...la organización de un plan de instrucción - tanto para una materia o unidad - se encuentra dentro de la categoría de las tareas más importantes del planeamiento del currículo." (Taba, 1980, 450) Además propone inducir la experimentación en el aula con base en modelos creativos.

Es en este punto que los diversos problemas que significa elaborar un currículo son vistos a través del espejo de la realidad; a partir del cual se toman las decisiones relativas al modo de integrar las experiencias de aprendizaje, de satisfacer los intereses de los estudiantes, de brindar continuidad al aprendizaje, de convertir objetivos en actividades. "El fin creativo de la confección del currículo (es) la experimentación con la continuidad del aprendizaje adecuados para satisfacer necesidades nuevas..." (Taba, 1980, 451) En este sentido sostiene que desarrollar criterios teóricos y estructuras, alcance y secuencia ofrece pocas



posibilidades de éxito si no se tiene como punto de partida la experimentación, puesto que según Taba las situaciones concretas confrontan y aclaran los supuestos teóricos.

Taba señala que los criterios fundamentales para elaborar un buen currículo sólo se materializan cuando son aplicados a contenidos reales, en abstracto no hay posibilidades de prueba y evaluación.

Cuando se desarrollan unidades piloto proyectadas para grupos concretos de estudiantes y para sus circunstancias particulares se puede evaluar la continuidad, la secuencia y la integración de materias. Por lo anterior, "la elaboración del currículo debe ser un proceso inductivo que comienza con las partes fundamentales y con unidades naturales y pequeñas y prosigue con los problemas más generales de la organización total." (Taba, 1980, 452)

### **Metodología para planificar una unidad**

Taba propone una guía metodológica para planificar una unidad de aprendizaje y puntualiza "el término unidad se utilizará aquí para denominar a un sector organizado de un plan de enseñanza-aprendizaje." (Taba, 1980, 452) De manera que la unidad será entendida en un sentido genérico.

#### **Primera etapa: Diagnóstico de necesidades**

El diagnóstico ha de preceder a la unidad de enseñanza, ya que es el análisis de los problemas, las condiciones y las dificultades el que permite desarrollar ideas y acciones nuevas con relación al currículo, de manera que se atiendan las necesidades identificadas. Desde la perspectiva de Taba, no puede iniciarse una nueva unidad de enseñanza si no se tiene alguna idea de lo que se necesita atender en los grupos. Se trata pues de identificar los antecedentes culturales, sociales y académicos con que cuentan los educandos al llegar a la institución escolar. "...el alcance del diagnóstico y su acentuación particular depende de la naturaleza de la revisión del programa proyectado, incluyendo el alcance de sus objetivos y el contexto dentro del cual éste va a funcionar." (Taba, 1980, 457) La autora puntualiza que en la medida de la amplitud de los objetivos programados deberá definirse el alcance de la tarea del diagnóstico; asimismo que la información necesaria para realizar el análisis de las necesidades pueda obtenerse de diversas fuentes ya se trate de registros escolares, de entrevistas con los padres, con los alumnos, etc., el diagnóstico nos permite saber lo suficiente para tener una perspectiva más clara de la situación escolar.

#### **Segunda etapa: Formulación de objetivos específicos**

Una vez que se ha realizado el diagnóstico se tiene una clara orientación respecto de los objetivos o de los aspectos de los mismos que se requiere acentuar. Según Taba las unidades de aprendizaje que tienen mayores probabilidades de éxito son aquellas que incluyen material respecto a los conceptos o ideas sujetos del aprendizaje. Si se trata de actitudes, sensibilidades y sentimientos se requiere especificar las habilidades a desarrollar; asimismo

las formas de pensamiento que deben ser reforzadas, fortalecidas o iniciadas y en el caso de hábitos y destrezas aquellas que deben dominarse.

Objetivos amplios permiten la incorporación de más contenidos y actividades que serán detallados en las unidades de aprendizaje. En este punto la tarea es trasladar los objetivos generales en objetivos específicos de acuerdo a lo que abarca la unidad considerando el análisis de necesidades realizado con anterioridad. "Es indispensable dedicar especial atención a la progresión acumulativa en el nivel de las conductas indicadas en los objetivos." (Taba, 1980, 459) La trascendencia del sentido acumulativo radica en que cada nueva unidad de aprendizaje ha de contribuir para que los estudiantes alcancen mayores niveles de desarrollo.

Al proyectar los objetivos específicos de una unidad no debe perderse de vista que no todos aquellos pueden alcanzarse en todas las unidades; es decir, algunas unidades de aprendizaje por su estructura son apropiadas para desarrollar algunas actitudes o habilidades, lo importante es buscar la manea de alcanzarlos mejor. Cabe señalar que la planeación en un primer momento no puede ser totalmente adecuada pues la percepción más clara se produce al momento de determinar los criterios de evaluación.

### **Tercera etapa: selección de contenido**

La tarea de seleccionar el contenido, generalmente se encuentra enmarcada en una estructura definida por la política educativa del Estado situación que de entrada establece las líneas generales de contenido. "Es indispensable llevar a cabo selecciones sobre diversos niveles de contenido: el tema central y sus dimensiones, las ideas fundamentales de acuerdo con las cuales se van a desarrollar el tema o la unidad y los hechos y los detalles específicos que servirán para el desenvolvimiento de las ideas esenciales." (Taba, 1980, 460)

#### **- Selección de temas**

Taba sostiene que la selección de temas debe realizarse bajo criterios racionales, donde el tipo de temas o unidades define las relaciones que se destacan, asimismo el alcance del estudio realizado. Además la selección determina también la manera de organizar el contenido y las experiencias de aprendizaje.

#### **- Selección de las ideas básicas**

Al planear una unidad de aprendizaje es necesario definir las ideas básicas que deben enseñarse. Las ideas básicas son los elementos fundamentales de una materia o disciplina. Son aquellas ideas que constituyen el conocimiento, son las que brindan la perspectiva particular del contenido. Las *ideas básicas* son el conocimiento esencial, mínimo que deben dominar todos los educandos. Son ellas las que también orientan la selección y orientación de la información. La autora puntualiza que elaborar una lista de ideas básicas permite eliminar aquellos aspectos irrelevantes e insignificantes que en un momento dado pueden obstaculizar el aprendizaje; por lo que al seleccionarlas y formularlas es necesario realizar

una cuidadosa selección que permita asegurarse de que son válidas, significativas y accesibles.

Taba puntualiza la conveniencia de que contenidos, experiencias de aprendizaje y materiales constituyen un todo organizado que apoye el aprendizaje de estas ideas. Cabe recordar que al momento de formular las ideas básicas es indispensable tener como punto de partida los objetivos designados para cada unidad de aprendizaje. De manera que cada idea ha de ser seleccionada y organizada siguiendo una secuencia coherente que conserve la estructura básica de cada unidad de aprendizaje.

La formulación y selección de ideas centrales no es una tarea sencilla, además requiere de ser pensada en términos del nivel cognoscitivo y comprensivo de los alumnos que habrán de trabajar con ellas. Para corroborar su validez y selección final es necesario esperar al momento de la selección y organización de las actividades de aprendizaje.

#### - Selección del contenido específico

Cuando las ideas básicas han sido seleccionadas lo procedente es seleccionar el contenido específico que corresponda al desarrollo de tales ideas. A cada idea ha de corresponder un ejemplo de contenido específico que permita desarrollar la conexión lógica necesaria entre teoría y práctica; "no es necesario abarcar el contenido específico. Es posible ilustrarlo mediante la selección de contrastes necesarios para representar las ideas contenidas en la idea." (Taba, 1980, 466)

Al ejemplificar el contenido se elimina el problema de los detalles excesivos que impiden la comprensión y percepción de las relaciones existentes en los hechos. La selección de los ejemplos más adecuados tiene que ver con la validez de los mismos, se trata de seleccionar aquellos que contribuyen al cumplimiento de objetivos múltiples, que responden a las necesidades del grupo, a sus intereses, a su nivel de comprensión y de aprendizaje, y que tengan relación con su experiencia.

Esta selección tanto de contenido específico como de ejemplos corrobora su nivel de adecuación cuando ya se ha llevado a la práctica en el aula escolar. Sin embargo, el contar con el apoyo de un especialista en la materia capaz de reconocer las relaciones globales ayuda a realizar la mejor selección e interrelación. "La función del especialista...es evaluar la validez y la relevancia de las ideas y verificar que los ejemplos sean adecuados." (Taba, 1980, 469)

El asunto de la selección del contenido de manera sistemática y científica involucra el equilibrio entre el alcance y la necesidad de un enfoque definido para revisar un tema. Se trata de seleccionar los conocimientos universales mínimos que de acuerdo a sus circunstancias particulares deben dominar los educandos. Involucra también las decisiones relativas al nivel de dominio de contenido y al desarrollo de las facultades mentales requeridas.

#### **Cuarta etapa: Organización del contenido**

Taba sostiene que **la organización del contenido ha de realizarse de manera tal que sus dimensiones guarden un orden secuencial de acuerdo a la orientación establecida por el aprendizaje.** Temas, ideas, conceptos y ejemplos han de agruparse de lo conocido hacia lo desconocido, del concepto a lo abstracto, de lo fácil a lo difícil, es decir, " es necesario establecer un ordenamiento lógico inductivo del contenido y una secuencia lógica para las experiencias del aprendizaje." (Taba, 1980, 469) La secuencia psicológica de las ideas debe partir de la base de la simple percepción e ir avanzando en su complejidad para dar lugar al desarrollo acumulativo de las capacidades mentales, donde cada operación mental aumente su dificultad.

En este punto la autora resalta el papel que juegan las ideas fundamentales puesto que constituyen la estructura de pensamiento sobre el tema; de manera que si han sido seleccionadas y formuladas de manera deficiente, obstaculizan el desarrollo del pensamiento de los educandos. En este sentido la misma autora establece que "el plan de la unidad (de aprendizaje) es un método para enseñar a pensar...es una manera de relacionar las ideas con los hechos y las ideas entre si." (Taba, 1980, 470) De tal suerte que **la organización del contenido tiene que facilitar el aprendizaje.**

Taba puntualiza "tanto desde el punto de vista de la organización del contenido, como desde aquello a lo que los estudiantes se dirigen, la asignatura constituye el núcleo" (Ibidem) que ha de ser enseñado directamente, de esta manera la misma asignatura puede servir para alcanzar otros objetivos que no están limitados al contenido académico, sino que tienen que ver con habilidades, actitudes, aptitudes y sentimientos.

La misma autora señala que las dimensiones del contenido seleccionado pasan a convertirse en un proceso de investigación, pues constituyen una serie de interrogantes a descubrir y comprender para lograr el aprendizaje de los contenidos de cada asignatura. La mayor ventaja de este tipo de organización es que posibilita la simplificación del aprendizaje guiado de manera coherente y productiva. Además de ser muy flexible en su aplicación pues permite realizar las adecuaciones necesarias en cuanto a facilidad, cantidad, complejidad y nivel de abstracción de los conocimientos adecuados a cada grupo de educandos. De manera tal que se produzca un esquema particular, sin necesidad de reelaborar toda la unidad de aprendizaje, sino que únicamente se modifique el nivel de las preguntas hechas sobre las ideas fundamentales. Los resultados del aprendizaje dependen en consecuencia de la manera en que maestros y alumnos aborden el contenido.

Otra ventaja de este modelo es que aun dentro de un mismo grupo de estudiantes los niveles de comprensión pueden ser adaptados siguiendo el criterio arriba señalado ya que "Todo se relaciona con el mismo currículo básico, pero puede ser analizado a diferentes materiales o experiencias y examinándolos a través de diversos niveles de percepción."(Taba, 1980, 473) La línea que coordina todas las actividades de aprendizaje es la comparación y contraste hecho sobre las preguntas y respuestas realizadas sobre el tema, de manera que lleguen en grupo a generalizaciones construidas por ellos mismos.

Existe otra ventaja más y es que facilita el análisis de las relaciones horizontales de los contenidos, al facilitar la correlación de conceptos por su relevancia y necesidad de ser aprendidos, independientemente de las materias a las que pertenecen; de esta manera las ideas fundamentales se enriquecen y contribuyen a la integración del contenido curricular.

### **Quinta y Sexta etapas: Selección y organización de las experiencias de aprendizaje**

Una vez que han sido seleccionados los contenidos, lo procedente es planificar las experiencias o actividades de aprendizaje. Cabe señalar que el esquema del contenido es un plan parcial de aprendizaje, de manera que por sí solo no puede lograr los objetivos de aprendizaje, pues como se mencionó anteriormente, los contenidos puramente académicos tienen que ser complementados con actividades que posibiliten el desarrollo y ejercicio de las diversas facultades y conductas que también requieren aprender. Taba plantea algunas reglas básicas a considerar para llevar a cabo la selección de las experiencias de aprendizaje.

- **Cada experiencia de aprendizaje** seleccionada ha de corresponder a la idea fundamental del contenido; es decir, **ha de cumplir una función específica**, de lo contrario se convierte en una pérdida de tiempo para los estudiantes.

- **Las experiencias de aprendizaje con mayores probabilidades de éxito son aquellas que empujan a los estudiantes a hacer o a experimentar para llegar al logro de la conducta señalada**; por ello es necesario contestar preguntas tales como ¿es apropiada esa actividad para el tipo de idea básica que se trata en el tema? ¿Es eficaz para cumplir el objetivo? ¿Promueve el aprendizaje activo? ¿Es adecuada para el nivel de madurez y conocimientos que poseen los educandos?

Taba propone también que al momento de seleccionar y organizar las experiencias, se combinen diferentes modos de aprendizaje pues las experiencias encaminadas a la asimilación y a la absorción, así como las relativas a la síntesis requieren ser consideradas y representadas en la tarea de aprendizaje para variar y apoyar el desarrollo de diferentes tipos de habilidades en los educandos.

En opinión de la autora, la adecuada organización de las experiencias de aprendizaje es el principal requisito para que éstas contribuyan de la mejor manera al aprendizaje continuo y acumulativo. Al respecto señala "Una secuencia de aprendizaje psicológicamente adecuada consiste, en realidad, en un aprendizaje programado que incluye no solo el avance inductivo hacia la generalización y la abstracción....sino también las etapas apropiadas para adquirir conceptos y actitudes." (Taba, 1980, 476)

- **Introducción, descubrimiento, orientación**

Taba plantea que en lo general, la secuencia de las experiencias de aprendizaje sigue tres etapas: introductoria, descubrimiento y orientación. Se trata de actividades que permiten al docente realizar un diagnóstico respecto a cómo llegan a sus manos los alumnos, mientras

que a estos últimos les ayuda a rescatar sus propias experiencias relacionadas con el tema, les despierta el interés; pero además, les permite crear compromisos y desarrollar cierta motivación hacia el aprendizaje.

En opinión de la autora, el diagnóstico que dichas actividades le permiten realizar al maestro le dan la posibilidad de descubrir las diferencias particulares, los modelos de sensibilidad con los que cuentan los alumnos, así como del tipo de experiencias personales con los que éstos cuentan; de manera que, pueda establecer la conexión necesaria con las experiencias de aprendizaje para dar lugar al cumplimiento de los objetivos educativos. El realizar esta actividad inicial permite a los estudiantes acercarse a los métodos particulares de aprendizaje necesarios para cada materia, asimismo en relación con la lógica de los contenidos. Además tratándose de sentimientos y sensibilidades se requiere prepararlos para que los estudiantes lleguen a la comprensión total de los mismos.

**Taba puntualiza que la función básica de estas actividades de aprendizaje es preparar la atmósfera necesaria para llevar a cabo el aprendizaje de cierto tema. Dichas actividades pueden ser tan breves o prolongadas como lo requiera la complejidad de los temas a tratar en cada clase.**

- **Desarrollo, análisis y estudio**

Este tipo de experiencias de aprendizaje se utiliza para desarrollar aspectos particulares de la asignatura y para designar el material necesario en cada caso. El proceso de organización específica del estudio ocurre en este periodo, en el que adicionalmente se desarrollan las capacidades necesarias para realizar diferentes tareas.

- **Generalización**

Una vez que se cuenta con actividades de desarrollo y análisis es necesario incorporar tareas y actividades que ayudan a los estudiantes a generalizar, a coordinar ideas y a reformularlas en sus propios términos, a llevar a cabo la comparación y contraste hasta que extraigan sus propias conclusiones.

- **Aplicación, resumen, culminación**

El tipo concluyente de estas experiencias de aprendizaje es aquel en el que se ha de aplicar lo aprendido dentro de un contexto más amplio; donde se resuelven preguntas tales como ¿qué significado tienen las ideas revisadas? ¿Qué relación guardan con otras ideas? ¿De qué manera se pueden aplicar mejor? Otra manera de realizar estas actividades consiste en aplicar los conocimientos obtenidos a situaciones nuevas y diferentes, dentro de contextos también diferentes.

Desde la perspectiva de Taba la secuencia de actividades anteriormente señalada permite hacer del aprendizaje un proceso continuo y acumulativo, mucho más eficaz; ya que paso a paso, se ejercitan las funciones mentales superiores, además también se desarrollan la

sensibilidad y el pensamiento productivo. La misma autora establece que esta secuencia en las experiencias de aprendizaje constituye "un plan evolutivo para alcanzar objetivos múltiples." (Taba, 1980, 488)

Este modelo de secuencia sirve también para facilitar la enseñanza que posibilite la transferencia del aprendizaje; ya que el introducir un método de descubrimiento ayuda a los educandos a incorporar dicho método a su propia estructura de aprendizaje. Además al estimular la formulación de ideas y percepciones generales se les da la oportunidad de prepararse para realizar el mismo proceso para desarrollar ideas respecto a otro tipo de conocimientos y en situaciones diferentes. Finalmente al concluir cada secuencia con la aplicación de lo aprendido se realiza casi automáticamente la transferencia del aprendizaje.

Este proceso de aprendizaje adicionalmente "...al permitir variedad en la aproximación es en las tareas del aprendizaje, facilita la diversificación de sus formas y métodos, existe una posibilidad mayor de ofrecer a cada individuo su oportunidad para recibir estímulo y entusiasmo." (Ibidem). Esta secuencia en las experiencias de aprendizaje aprovecha y atiende la heterogeneidad de los educandos, cuyas necesidades pueden atenderse por medio de tareas abiertas que sigan la misma secuencia.

### **El ritmo de las actividades de aprendizaje**

En opinión de Taba **las actividades de aprendizaje guardan un ritmo de asimilación, de organización, de síntesis y de expresión a lo largo de su desarrollo**, de manera que si este ritmo de desarrollo no se respeta no puede lograrse el aprendizaje real. "Constituye un curriculum equilibrado aquel en el cual ambas fases del acto de aprendizaje total están equilibradas, que ofrece oportunidades tanto para el dominio del conocimiento como para su incorporación interna... y que exige conocimiento disciplinado, análisis y reflexión" (Taba, 1980, 489)

En el caso de sentimientos y significados también ha de considerarse el ritmo, pues la ampliación de los sentimientos es indispensable para comprender ideas y conceptos relacionados con la cultura, la sociedad y los seres humanos; en este sentido la autora establece que no es posible comprender algo que rechazamos.

El trabajo individual combinado con el grupal y el de los pequeños grupos es otro ritmo de aprendizaje. Donde los resultados de cada etapa pueden presentarse, analizarse y combinarse con los de los compañeros para enriquecer las experiencias y elevar el nivel de aprendizaje. Cabe recordar que por sus propias características ciertos tipos de tareas son más fáciles de desarrollar ya sea en grupo, ya de manera individual o en pequeños grupos. La autora plantea que al momento de enseñar ideas, lo más recomendable es partir de materiales ya conocidos por los estudiantes, asimismo hacer uso de las capacidades con las cuales están familiarizados.

En este punto Taba plantea la conveniencia de proyectar junto con los estudiantes las dimensiones de los temas y las preguntas a formular respecto a los mismos, para darles una

perspectiva más clara de los temas de estudio o para permitirles experimentar la planeación de manera que su motivación respecto del aprendizaje se incremente; sin olvidar que no están preparados para decidir la secuencia educativa más conveniente, tarea que por ningún motivo puede dejarse en sus manos sin correr el riesgo de que pierdan validez los planteamientos curriculares.

### **Séptima etapa: evaluación**

Taba establece que evaluar "...consiste en la determinación de los objetivos, el diagnóstico o el establecimiento de los puntos de referencia para el aprendizaje y la estimación del progreso y los cambios." (Taba, 1980, 492) Con objeto de se trate de un proceso objetivo se requiere evidencia de los adelantos alcanzados por los estudiantes. Se requiere considerar datos substanciales del trabajo realizado de manera continua, a través de los cuales se realiza la comparación de los adelantos, con relación al propio desarrollo de los contenidos de la unidad. Por lo que las actividades finales que se programen deben servir para estimar tales progresos.

### **Octava etapa: verificación del equilibrio y la secuencia**

Cuando ya se dispone de todos los elementos anteriores, lo procedente es verificar que todas las partes sean compatibles: ideas fundamentales, contenidos, ejemplos, actividades de aprendizaje. También debe evaluarse si la secuencia es la adecuada, si la progresión acumulativa existe, si las formas de aprendizaje se combinan y varían, si las formas de expresión previstas son las adecuadas.

En suma se trata de "examinar la compatibilidad y el equilibrio entre los diversos elementos de la unidad: objetivos, las ideas principales, el plan general del contenido y las actividades de aprendizaje" (Taba, 1980, 494), al realizar esta actividad pueden corregirse fallas que pudieran existir. Además permite evaluar si el tiempo disponible es suficiente para dar cabida al cúmulo de actividades programadas. También es preciso verificar si la organización es lo suficientemente abierta y flexible como para permitir que el docente y el alumno puedan enfatizar en aquello que llame de manera particular su atención. "No todos los materiales necesitan ser exactos, adecuados y confiables siempre que exista la oportunidad y capacidad para evaluarlos." (Taba, 1980, 495)

Cabe resaltar que en este momento es cuando se confronta la planeación con la realidad de los materiales disponibles; más aun, aparecen las limitantes institucionales en cuanto al manejo y asignación de tiempo y de recursos, asimismo respecto a la permisividad para la realización de cierto tipo de actividades.



## 4.3 PARTE III LA CONCEPCIÓN DEL CURRÍCULO

### 4.31. MODELOS CORRIENTES PARA LA ELABORACIÓN DEL CURRÍCULO

Taba sostiene: Cada modelo para la organización del currículo adquiere determinada idea sobre su alcance pues adopta centros de organización diferentes; es a partir de estos centros de organización que se establecen los criterios para definir el tipo de secuencia, la estructura que dará lugar a la continuidad y la integración; razón por la cual al estar estos elementos interrelacionados si alguno se modifica afecta a los otros. Más aun, las decisiones que se toman en cierto nivel de la organización afectan al siguiente. Por ejemplo: si se decide que la organización de las unidades de aprendizaje se centrará en revisar por temas cada materia, todo el currículum se estructura de esa manera; si se considera que es mejor organizar por áreas, todos los objetivos de aprendizaje irán encaminados de esa manera. Pasemos a revisar los **modelos más usuales para organizar el currículo**.

#### - Organización por materias

Constituye el modelo de organización más antiguo e importante, su fundamento se encuentra en que "las materias específicas no sólo cubren los campos importantes de la herencia social, sino también el alcance total de la educación," (Taba, 1980, 503) por lo cual al ubicarse nuevas áreas de conocimiento en el currículo se adicionan materias, generando así una acumulación de las mismas.

"La esencia de la organización de la materia consiste en seguir una lógica de la disciplina pertinente, es decir, que tanto el contenido como las experiencias del aprendizaje correspondientes para adquirirlo sean divididos y organizados por la lógica de los campos respectivos de la materia." (Ibídem) El encargado de determinar esta lógica es el especialista en contenido por ser él quien conoce la ruta del aprendizaje. Los curricularistas y los maestros han de encontrar la forma para que los educandos aprendan el contenido como se ha organizado de acuerdo con la lógica interna de éste.

**En este tipo de organización la selección y ubicación de materias se basa en una jerarquía de prioridades en función de su valor para desarrollar la disciplina mental de los estudiantes, así se realiza la distinción entre materias difíciles y fáciles considerando su contenido.**

En opinión de Taba la mejor defensa de este modelo radica en que la organización por materias es un método lógico y eficaz para que los educandos organicen los conocimientos que aprenden, al existir orden y disciplina en todo el proceso de conocimiento. Adicionalmente conocen las particularidades del lenguaje específico de cada ciencia.

Al ser este modelo el más común, las cuestiones relativas a la organización administrativa son muy familiares a los docentes, situación que facilita su labor. En este sentido las formas de evaluación se sujetan a conocimientos muy específicos señalados en el contenido de cada materia.

Independientemente de su utilidad y permanencia este modelo ha recibido varias críticas tanto sobre los métodos de enseñanza que se utilizan, como sobre el establecimiento de prioridades y el orden lógico de las materias. Respecto al primer punto se cuestiona que los métodos predominantes sean la exposición y el uso exclusivo del libro de texto únicamente para contestar a la pregunta; se reduce a seguir instrucciones para abarcar contenidos preestablecidos, sin que ello necesariamente signifique aprendizaje; se trata de recordar hechos específicos que han de ser absorbidos **para la prueba**. La autora considera que "El aprendizaje mediante la exposición, la prescripción y la deducción alientan la pasividad mental, impide la transferencia y no estimula el empleo activo de lo aprendido." (Taba, 1980, 507) al no existir motivación en los estudiantes y sí un direccionamiento constante. Además esta organización no reconoce la diversidad de métodos para desarrollar la lógica y para adquirir conocimientos y desarrollar el pensamiento.

Otro aspecto que Taba cuestiona es el referente a la necesidad de estudiar por un tiempo prolongado una misma materia para llegar al pensamiento disciplinario que la caracteriza. Esta crítica está relacionada con la relativa a la atomización del conocimiento, donde una materia amplia se parcializa para su estudio y se adiciona con nuevos descubrimientos pero a través de información cuya interrelación no se especifica, lo cual obstaculiza en cierta medida la transferencia del conocimiento.

Una crítica más se refiere a la falta de aplicación y al descuido de las experiencias de aprendizaje planeadas para contribuir a este tipo de organización; ya que las experiencias y la disposición de los estudiantes no son reconocidas para servir como medio de aplicación de lo aprendido; existe pues una separación entre lo que se aprende académicamente y lo que los estudiantes aplican en su vida diaria; lo cual también genera la imposibilidad de desarrollar valores y lealtades pues los hechos no pueden analizarse de manera conjunta y relacionada, sino de manera fragmentada.

Desde la perspectiva de Taba, la organización por materias no ayuda a desarrollar el pensamiento lógico pues la información que se brinda a los alumnos al ser predigerida no les permite pensar y aplicar en contextos diferentes esa información; esta misma situación sucede con los docentes que tampoco pueden identificar nuevas relaciones del conocimiento. Este modelo de organización además no permite la incorporación y exploración de conocimientos nuevos porque en este modelo no hay espacio para ello.

La autora considera que lo anterior provoca que la organización por materias no brinde un espacio adecuado para lograr una educación integral, ni permite la secuencia del conocimiento, asimismo la generación de un conocimiento interrelacionado.

### - El currículo de los grandes temas generales

Este modelo surge en respuesta a las críticas hechas al modelo por materias y trata de superar la fragmentación del conocimiento que implica la organización por materias. En el currículo de los grandes temas se combinan campos específicos de conocimientos en ramas más amplias. Por ejemplo la física, la química y la biología se revisan de manera conjunta en el estudio de las ciencias naturales. Taba resalta que la mayor aportación de la organización por temas es que **facilita la integración del conocimiento y una organización más funcional del mismo, así como un alcance más amplio, además de eliminar detalles demasiado específicos e innecesarios, ya que las líneas de organización están dadas por principios generales y por temas esenciales.**

No obstante lo anterior, la misma autora presenta las críticas a este modelo; en este sentido resalta que tal amplitud del conocimiento conlleva la revisión demasiado general y superficial de los conocimientos al no promover la investigación y la experimentación a falta de métodos de aprendizaje activos. Además hay que recordar que por característica propia algunos conocimientos no pueden ofrecerse de manera generalizada; tal es el caso de aquellas que en su aprendizaje requieren de formulas y largos procesos de análisis. También es necesario subrayar el hecho de que al estudiar únicamente las generalizaciones se impide a los estudiantes el examen de los conceptos y principios que dan paso a esas generalizaciones por lo que el aprendizaje también se realiza de una manera parcial. Taba plantea que estas deficiencias pueden superarse cuidando la selección y enseñanza de los contenidos ya que el principio que guía este modelo posibilita un mejor aprendizaje.

### - El currículo basado en los procesos sociales y las funciones vitales

Taba plantea "Los partidarios de esta aproximación sostienen que organizar el currículo en torno de las actividades de la humanidad no sólo producirá una necesaria unificación del conocimiento sino que también permitirá que un currículo tal constituya una gran ayuda para la vida cotidiana de los estudiantes, así como también para preparar su participación en la cultura." (Taba, 1950,516) Lo que básicamente busca este modelo es **relacionar contenido académico y vida de los estudiantes.**

La misma autora presenta las ventajas de este modelo bajo la mirada de Marshall y Goetz.

1. El hecho de clasificar los procesos sociales para su estudio permite ubicar núcleos de conocimiento alrededor de los cuales pueden revisarse diversos componentes de la sociedad; en consecuencia las experiencias de aprendizaje son más amplias y verdaderas evitando así el conocimiento fraccionado.
2. Los antecedentes experimentales de los alumnos son utilizados para el aprendizaje; es decir, al tener los estudiantes todos los antecedentes de su vida éstos se analizan, a través de ello se conoce y explica la realidad, considerando que generalmente todos los procesos que se viven en la sociedad han estado presentes en algún momento de la vida de estos educandos.

3. Este modelo aplica especialmente para el currículo del área social en cualquier cultura que sea sujeto de estudio.
4. La línea de organización que rige este modelo es la de revisar los procesos sociales fundamentales, mismos que en cualquier cultura y tiempo pueden identificarse como objeto de estudio.
5. Posibilita la orientación y educación de los valores al analizar los hechos reales, la apreciación de estos y el cómo la valorización de los mismos ha cambiado de una sociedad a otra; adicionalmente permite preparar a los estudiantes para el cambio constante tanto de la sociedad como de sus valores.
6. Es mucho más sencillo y productivo realizar un estudio comparativo de distintas sociedades, de las instituciones que las componen y de los procesos a que éstas dan lugar.

Taba puntualiza la principal falla de la propuesta basada en procesos sociales radica en que la relación de enseñanza que debe existir entre contenido y realidad no fue lo suficientemente clara como para lograr el alcance del aprendizaje propuesto. Aunado a esto se descuidó la validez y significado del aprendizaje de estos elementos sociales. Además la integración y unificación de las experiencias no se logró concretar de entre toda la diversidad que acompañaba a los educandos; mismos que fueron descuidados en su participación activa mas allá de aportar solamente sus experiencias pasadas.

#### **- Currículo activo o experimental**

Este modelo tiene como punto de partida el acercamiento a las necesidades e intereses de los alumnos. La filosofía que le sirve de base sostiene: "la gente sólo aprende aquello que experimenta. Solamente el aprendizaje que se relaciona con propósitos activos o prácticos y que tiene sus raíces en la experiencia se transforma en cambios en la conducta." (Taba, 1980, 522) Así el aprendizaje más provechoso se logra cuando se utiliza para resolver problemas ya sea para satisfacer necesidades reales o para descubrir cuestiones de interés personal. La técnica de aprendizaje que acompaña a este modelo es aprender haciendo. Desde esta perspectiva el aprendizaje sólo ocurre cuando se logra superar obstáculos mediante la consecución de tareas concretas a través de las cuales y paulatinamente se adquiere conocimiento de diferentes áreas.

Esta teoría del currículo experimental gira en torno a las necesidades e intereses de los estudiantes; abarca conocimientos de varios campos, permite aprender en un medio que posibilita la aplicación de lo aprendido. Taba sostiene que tanto las situaciones reales de aplicación del conocimiento como los intereses espontáneos de los estudiantes son impredecibles por lo cual planear un currículo es prácticamente imposible. Al respecto la misma autora enfatiza que en los programas elaborados bajo esta perspectiva en el currículo "los centros de actividad o de interés constituyen tanto el alcance como la secuencia: las

necesidades y los intereses de los niños proporcionan la estructura principal y actúan como selectores de lo que se va a estudiar. Las necesidades y los intereses que los niños sienten, sus impulsos para investigar, experimentar y construir, crean el currículo." (Taba, 1980, 523) Esta propuesta ha evolucionado y la experiencia, los intereses y las actividades espontáneas se han vuelto auxiliares del aprendizaje debidamente planeado.

El elemento fundamental para el aprendizaje bajo este modelo de organización es la experiencia, la cual por si misma no sirve, sino que requiere ser descompuesta en ideas, de ser analizada para adquirir algún significado, para establecer relaciones, para valorarla a partir de observar los hechos que suceden.

El modelo del currículo activo o experimental también es objeto de críticas, "la dificultad principal reside en no diferenciar el tipo de organización de las materias que conducen a los estudiantes a organizar su propia experiencia y conocimiento, de una organización que supone una presentación predigerida." (Taba, 1980, 527) Los seguidores de esta corriente no diferenciaron entre el modelo que sirve a la organización curricular y la organización que el conocimiento requiere en si mismo para ser aprendido en la particularidad de cada sujeto.

Por ello también se descuidó la selección y la organización del contenido académico básico que guiaría tanto el aprendizaje, como la selección y aprovechamiento de las experiencias para concretar conocimientos. Lo anterior, no contribuyo a que conforme avanzaba el nivel de conocimiento se dificultara seleccionar las experiencias de aprendizaje que servirían para introducir un conocimiento y el cómo transformarlas en conocimiento intelectualmente organizado. En este sentido Taba sostiene "el principio de experiencia y actividad es un criterio para determinar una secuencia de las experiencias de aprendizaje y no para organizar el contenido." (Taba, 1980, 529) Si a esto agregamos que los intereses de los educandos tampoco pueden guiar la adquisición de conocimiento, entonces no es posible conseguir continuidad, ni secuencia, ni amplitud elementos indispensables de la planeación curricular.

La misma autora reconoce dos aportaciones básicas hechas por este modelo a la planeación curricular, la primera de ellas es haber reconocido el papel fundamental de la actividad experimental en el aprendizaje activo como producto de la manipulación, la construcción, la dramatización y la expresión del individuo. La segunda es el reconocimiento y estudio de la evolución infantil, sus principios, secuencias, y lo más importante su reconocimiento y aplicación en la planeación curricular.

#### - Currículo integral

Este modelo de organización curricular **"produce integración, sirve a las necesidades de los estudiantes y promueve el aprendizaje activo y una relación significativa entre la vida y el aprendizaje."** (Taba, 1980, 531) Se trata de una respuesta a los modelos de organización existentes y se caracteriza por:

- a) Promover la integración del aprendizaje al unificar las materias en torno a un área del conocimiento. Por ejemplo se plantea el estudio de una época histórica y todas las materias revisan conocimientos, hechos, descubrimientos y sucesos sociales relacionados con ella.
- b) Considerar el alcance de dos maneras diferentes. Por un lado a través de lo que abarcan los núcleos de la organización; es decir, cuál es la amplitud de conocimiento que se busca respecto a un tema o época específicos, y por el otro el equilibrio que es necesario guardar entre las disciplinas que componen el currículo integral, es decir que el alcance del conocimiento no privilegie una área sobre el estudio de otra.
- c) Esforzarse por relacionar el programa escolar con los problemas de la vida real y con los intereses de los estudiantes.

Con base en lo anterior, Taba establece que el centro de organización de las actividades de aprendizaje de este modelo puede elegirse de entre campos amplios de una materia, de materias unificadas o correlacionadas y de temas cotidianos o problemas sociales o personales. En todos los casos se trata de **sobrepassar los límites establecidos por las materias solas y aisladas; además se busca responder a los intereses de los educandos sin que éstos se tomen como base para organizar el currículo.**

Por sus propias características permite hacer uso de horarios flexibles, de recursos variados, de métodos de instrucción también flexibles y de una gran diversidad de experiencias de aprendizaje, todos estos encaminados a la solución de problemas, al desarrollo del pensamiento crítico y a la aplicación de las capacidades intelectuales y académicas. La especialización en alguna rama del conocimiento sólo se desarrolla si su uso es indispensable.

A fin de generar un aprendizaje significativo, éste tiene como punto de partida experiencias con las cuales los estudiantes estén familiarizados; para despertar su motivación y sus individualidades respecto a esa experiencia, sin olvidar la proyección que socialmente tiene ésta.

Taba establece que al igual que las propuestas anteriores tienen sus limitaciones, en primer lugar está su incapacidad para ofrecer conocimientos realmente significativos y sistemáticos. También la indebida puesta en práctica del modelo ya que no se crea la organización formal y administrativa (incluidos los nuevos recursos necesarios) para poner en marcha la propuesta; además no se cuenta con las generalizaciones interdisciplinarias que permitan el estudio integral de un tema, más aun los docentes requeridos para trabajar este modelo no están preparados para el mismo, sino que su comportamiento responde al modelo de materias.

### 4.3.2 ESTRUCTURA CONCEPTUAL PARA EL PLANEAMIENTO DEL CURRÍCULO

Taba sostiene que la elaboración del currículo necesita de una estructura teórica o conceptual que la guíe; sin embargo, antes de llegar a ésta plantea en primer término, las que a su parecer son deficiencias en la razón fundamental de los proyectos actuales de currículo.

A partir de un análisis sobre diferentes modelos de organización curricular, la misma autora pone de manifiesto las deficiencias teóricas que desde su punto de vista tienen los fundamentos que dan origen a tales modelos. Al respecto establece "una característica importante de la elaboración adecuada del currículo es que las decisiones adoptadas en el curso del planeamiento descansan sobre criterios múltiples y consideran una gran cantidad de factores." (Taba, 1980, 538)

Esta situación no se da en ninguno de los modelos de organización existentes, pues en éstos se insiste en seguir un solo criterio o principio como base única en la formulación del currículo lo que conlleva a desatender o la naturaleza del estudiante o la naturaleza del contenido. Así al caer en una simplificación excesiva no es posible prever el desarrollo y los elementos necesarios para complementar el currículo; además lo relativo al alcance y la secuencia de las materias no se ha analizado en cada caso, sino que se aplican estos criterios de manera general sin considerar si verdaderamente se aplican al modelo de organización curricular que se persigue; más aun, algunos proyectos que han sido provechosos bajo circunstancias muy específicas se aplican a otras sin considerar si son adecuadas para éstas.

En opinión de Taba el hecho de seguir un principio único para la formulación del currículo acarrea posiciones doctrinarias y conceptos rígidos en lo relativo a la forma de organización; lo que condujo al desaprovechamiento de los elementos valiosos de otros modelos sólo por el modelo mismo y no por haber sido sujetos a un análisis. Un ejemplo de ello lo encontramos en el uso de las experiencias de aprendizaje donde predomina la actividad del estudiante, que fueron rechazadas en el modelo de organización por materias, cuyas experiencias se basan en actividades por parte del docente.

Una consecuencia de la aplicación de principios únicos de organización está representada por la confusión sobre qué principios o consideraciones es conveniente seguir para la selección del contenido; cuál para la organización del mismo y cuál para la organización relativa a las experiencias de aprendizaje. "Si bien los principios y los criterios básicos para un buen currículo en cierta medida se aplican a todas las decisiones relacionadas con los currículos, ciertas consideraciones son, por lógica esenciales para algunos de sus aspectos." (Taba, 1980, 540) Por lo tanto no pueden aplicarse los mismos criterios que se usan para adoptar decisiones relativas a las experiencias del aprendizaje, a la selección de contenido, en tanto que en las primeras se siguen principios de aprendizaje y para el segundo se considera la validez.

La autora sostiene "quizá la mayor deficiencia de las teorías actuales sobre el currículo sean las carencias relativas a la conceptualización de la evolución del currículo y, en

consecuencia, también a su complementación." (Taba, 1980, 541) Por ello algunos elementos importantes no se encuentran considerados en algunos proyectos, mientras las relaciones existentes entre los diferentes elementos del currículo no son consideradas. Un ejemplo de ello está dado por la traslación deficiente de objetivos a contenidos, de éstos a conocimientos y experiencias de aprendizaje, y de éstas a la evaluación adecuada de los objetivos.

Esto sucede porque no se han realizado los análisis teóricos que indiquen en cada aspecto del conocimiento cuál es la mejor manera de lograrlo, asimismo de evaluarlo.

**Otro elemento de deficiencia presente en los modelos, es la falta de una estructura administrativa que responda a las exigencias de la organización, de recursos, horarios, espacios y forma de acreditación necesarios para complementar el proyecto curricular.**

Una expresión más de las limitaciones de las teorías que guían los modelos usuales de organización curricular, es su falta de consideración respecto a la necesidad de sistematizar el conocimiento. En estos modelos no se precisa con exactitud cuándo y cómo se llega al conocimiento; además no se toman en cuenta los niveles de conocimiento que cada tipo de aprendizaje necesita para ser logrado.

A manera de síntesis Taba sostiene " la aproximación doctrinaria ha impedido la sistematización de la percepción del complejo total de factores que deben ser considerados en la elaboración del currículo." (Taba, 1980, 544)

### **Funciones de la estructura conceptual para el planeamiento del currículo**

Taba considera que en lo general la estructura conceptual o teoría del currículo es una forma de organizar el pensamiento en torno a todo aquello que tiene que ver con el currículo; es decir, establece su conceptualización, sus elementos, la manera en que se realiza esta selección, la organización de los mismos, las fuentes a consultar para tomar decisiones y los criterios a seguir para concretar éstas en un proyecto. Al respecto la misma autora comenta que en la planificación del currículo se pueden identificar varios elementos, entre los cuales surgen relaciones diversas e interactuantes que deben seguir ciertos principios de organización; además, también se establecen las condiciones administrativas necesarias para su puesta en marcha. Asimismo, establece que todos los proyectos deben descansar sobre una teoría que delimite las fuentes a considerar y los principios a aplicar en la toma de decisiones que tienen que ver con el currículo.

### **Elementos del currículo**

La autora pone de manifiesto la necesidad de identificar los *elementos básicos del currículo* para, a partir de ellos, desarrollar la planificación del currículo. Asimismo plantea la falta de consenso respecto a estos elementos a partir de "los puntos principales sobre las cuales deben adoptarse las decisiones en el proceso de la elaboración del currículo," (Taba, 1980, 548) con base en lo anterior podemos identificar los **principios de aprendizaje, las**



**ideas respecto a los estudiantes, a su desarrollo, a las experiencias de aprendizaje, las metas, los objetivos, el contenido, la evaluación;** elementos todos que se encuentran presentes en varios proyectos; pero dependiendo de la filosofía que guía cada proyecto, pueden no ser reconocidos y aplicados en su valor real, al respecto dice "Un proyecto eficaz establece también qué es lo que constituye las bases de la selección y los puntos de insistencia sobre los diversos elementos, así como las fuentes de las cuales derivan estos criterios." (Taba, 1980, 544) Además la selección del contenido y su organización necesitan ser explicadas a través del análisis de las características del conocimiento que cada materia aportará y del proceso de aprendizaje necesario para que dicho conocimiento sea adquirido por los estudiantes; sin este análisis se pierde la lógica de la organización, lo cual conlleva la separación entre teoría y práctica del currículo.

### **Relaciones entre los elementos**

Taba enfatiza la importancia que en cualquier proyecto curricular tiene el hecho de definir claramente el cómo se relacionan entre sí los elementos que componen el currículo; así como las consideraciones relacionadas con ellos, ya que cualquier decisión que se tome respecto a un elemento afecta a los demás "porque cada elemento del currículo adquiere significado y sustancia con referencia a los demás elementos y gracias a su ubicación en el esquema que los comprende a todos." (Taba, 1980, 550) Un ejemplo de lo anterior podemos encontrarlo en el hecho de que dependiendo del modelo de organización curricular que sea elegido, se determinará el tipo de experiencias de aprendizaje a utilizar en cada proyecto.

La autora sostiene que todo proyecto curricular debe explicitar su relación con los factores de la organización escolar, así como los recursos de instrucción requeridos para poner en práctica cada proyecto. Es conveniente resaltar el hecho de que **por muy bueno que sea el proyecto sino encuentra en la institución escolar todos los elementos necesarios para ponerlo en práctica, no pasará de ser eso, un buen proyecto.** "Si bien la organización de la escuela y sus recursos institucionales deben ser estructurados como complemento del currículo, generalmente sucede lo contrario. El currículo es adaptado a los arreglos existentes y conformado por las limitaciones de las condiciones dadas. Cuando no se cumplen las condiciones necesarias para poner en práctica un modelo de currículo, naturalmente aparece una discrepancia entre el currículo proyectado y el currículo real," (Taba, 1980, 552) con objeto de tratar de evitar esta separación, Taba propone que todo proyecto especifique los elementos que lo componen, las relaciones que se dan entre ellos, los principios que los sustentan y las prioridades existentes entre los diferentes factores.

### **Problemas y principios de la organización**

Todo proyecto curricular requiere para su diseño considerar la forma en que afrontará los problemas de la organización, qué elementos constituirán los núcleos de organización para integrar el conocimiento, las experiencias de aprendizaje, la secuencia del contenido. **Pasemos ahora a revisar los principales elementos para organizar el currículo.**

### • Elementos centrales para organizar el currículo

Taba señala que en la organización del currículo, las decisiones respecto a los elementos que servirán como núcleos de organización son fundamentales ya que es a partir de estos que se pueden crear o evitar problemas a todo el diseño.

Anteriormente revisamos los modelos de organización vigentes, así como los elementos en torno a los cuales se organizan; por lo cual, siguiendo la exposición hecha por la autora sólo revisaremos lo relativo al papel de la centralización o enfoque. En primer lugar es necesario reconocer que las decisiones relacionadas con el enfoque van a afectar a todo el resto de las decisiones por tomar, puesto que **el enfoque organiza y materializa los diferentes puntos de vista de todos los involucrados en la planeación del currículo**; para que todas las decisiones sean tomadas a la luz de esos criterios y de las relaciones que consignan, evitando así el entorpecimiento del proceso a causa de que los curricularistas no se pongan de acuerdo. Al respecto dice “Las decisiones relativas a la organización del contenido, ponen en juego la necesidad de analizar las funciones de los diversos niveles de éste, así como también la naturaleza de los estudiantes, demostrando así una manera de aplicar consideraciones múltiples en la adopción de las decisiones,” (Taba, 1980, 554) **Además el tipo de organización establecido por los enfoques centrales va a influir sobre la selección del contenido, sobre las experiencias de aprendizaje pero no sólo eso, sino que también van a determinar lo relativo al alcance, la secuencia y la integración del proyecto**; una vez que estos se han definido entonces comienzan a organizarse los campos específicos del conocimiento, incluidos sus métodos y experiencias de aprendizaje. Lo anterior es una muestra de la interdependencia que existe entre todos los elementos del currículo por lo cual toda decisión que sea tomada lo será dentro del contexto del proyecto total. Taba puntualiza “...los dos tipos de actividades, el análisis de los diversos elementos del currículo, y la organización, representan dos pasos diferentes pero interrelacionados; esta interrelación debe mantenerse tanto en el nivel específico como en el general de la organización del currículo.” (Taba, 1980, 555).

Cuando el enfoque o centro de la organización se ha estructurado adecuadamente, la organización del proyecto curricular responde armónicamente a las necesidades y capacidades de los estudiantes, con las condiciones reales de las escuelas, con los recursos y la preparación de los maestros.

#### **Alcance, secuencia e integración**

Para que un diseño de curriculum organice con claridad el conocimiento a ser aprendido por los estudiantes es preciso defina *el alcance y la continuidad* del aprendizaje. “El alcance es una manera de describir lo que se abarca o lo que se aprende.” (Taba, 1980, 555-556) lo anterior considerado en dos niveles tanto en el contenido como en los procesos mentales que se adquieren, es decir, se trata de objetivos que no tienen que ver con el contenido, sino con el desarrollo de habilidades o conocimientos adicionales, por ejemplo en química el objetivo puede ser identificar las características de los ácidos pero al momento de su estudio también se aprenden condiciones de seguridad para el manejo de los mismos. La autora pone de

relieve la importancia de considerar el alcance bajo esta doble dimensión a fin de evitar confusiones respecto a **amplitud y profundidad, en tanto que ambas integran el alcance.**

Revisemos ahora lo relativo a *la continuidad*, también con una doble dimensión. La primera se refiere a un **progreso vertical**, de un nivel a otro, lo que se denomina **secuencia**. La segunda tiene que ver con **la relación que guarda el aprendizaje entre diferentes áreas del conocimiento pero al mismo tiempo, esto se identifica como integración**. En lo relativo a **la continuidad del aprendizaje** también pueden identificarse dos niveles, uno relativo a **la organización de las unidades de enseñanza-aprendizaje, otro relacionado con el nivel de planeación de todo el currículo.**

“Cuando los problemas del alcance y la secuencia son considerados en dos dimensiones - una que describe el modelo del contenido que va a ser abarcado, y la otra que indica los tipos de facultades o capacidades que van a desarrollarse, y una secuencia para lograr esta evolución -, el conflicto entre el alcance y la profundidad puede ser encarado desde una perspectiva más equilibrada.” (Taba, 1980, 556-557).

Taba plantea que el modelo doble de secuencia y alcance genera ciertas exigencias a los núcleos de organización; los cuales deben combinar los requisitos para que se dé el progreso tanto en el nivel de contenido aprendido como en el nivel de las operaciones mentales desarrolladas. La misma autora sugiere el uso de las ideas básicas como centros de enfoque de la organización ya que si las ideas básicas se expresan con claridad resulta más sencillo definir las facultades y operaciones intelectuales necesarias para llegar a ellas, también permite conocer con mayor precisión la secuencia tanto del contenido como la secuencia de las facultades y capacidades a desarrollar en cada nivel del currículo.

- **Una secuencia de operaciones mentales**

Taba plantea que si las actividades de aprendizaje correspondientes a las diversas unidades de aprendizaje están definidas claramente, a partir de su análisis puede determinarse el alcance y la variedad con las que éstas cuentan así como **el progreso acumulativo** que conllevan para otras facultades aparte de comprender el contenido; es decir, si generan **avances en el pensamiento, en las capacidades académicas y de grupo, en las actitudes, los valores y sensibilidades.**

La misma autora señala que la secuencia acumulativa se da también **en el pensamiento lógico y crítico** mediante el paso de la abstracción, a la deducción lógica, después al contraste para arribar a la comparación. Este proceso no se realiza de manera automática sino que requiere de la planeación de una secuencia evolutiva tanto para el contenido como para las facultades.

- **Ventajas de una secuencia doble**

Taba presenta las ventajas que tiene el **esquema doble** de estructurar el alcance y la secuencia a través de **ideas y conceptos y de conductas esperadas**. La primera de ellas es que puede aplicarse a cualquier modelo de organización curricular pues **al ser las ideas los centros de organización se permite establecer la integración entre las disciplinas o materias** en varios niveles, sin limitar ésta sólo a materias específicas. La segunda es que bajo este esquema **existe gran flexibilidad para adaptar el currículo a las características de los estudiantes y a las condiciones de la escuela**, en tanto que las ideas persisten, mientras la profundidad, los métodos y las experiencias de aprendizaje varían. Lo anterior permite un modelo de curriculum que es como una guía, no una norma que limita la realidad escolar.

#### **Metodología de la elaboración del currículo**

En este punto Taba hace referencia a la *metodología del proceso de construcción del currículo*; es decir, se refiere a la secuencia de tareas que se cumplen en su elaboración. Para la realización de este proceso propone que **“en lugar de partir de planteamientos generales, es necesario reconsiderar y replantear las unidades de enseñanza-aprendizaje, lo cual debe constituir la primera etapa de la elaboración del currículo.”** (Taba, 1980, 570) Así, los resultados obtenidos de la experimentación con unidades concretas de enseñanza-aprendizaje permitirán reducir al máximo la separación entre la teoría y la práctica curriculares; para lograrlo **se requiere que en la práctica de la enseñanza se aplique teoría**; que se reconozca cómo los principios teóricos se hayan inmersos en la enseñanza y que aquellas prácticas cuyo fundamento teórico no sea del todo claro se especifique. Además cuando las guías curriculares son producto de unidades reales su aplicación por parte de los docentes es más sencilla en tanto que se asemeja a sus condiciones reales. Esto permite **“una afluencia más constante de ideas y hechos provenientes de las ciencias básicas de la conducta dentro del desarrollo y la práctica del currículo, porque la tarea conjunta de proyectar unidades funcionales y una estructura exige una atención mayor al traslado de ideas de las ciencias básicas a la práctica educativa que lo que lo hace la concepción de una estructura general.”** (Taba, 1980, 571) Taba sostiene que aquellas guías curriculares que son producto de una estructura general y de un proyecto concreto tendrán mayores probabilidades de contribuir con éxito a un mayor aprendizaje.

La autora sostiene que esta metodología basada en la conjunción de la teoría y la práctica requiere de gran preparación previa. Esta planeación determina en primer término si el proyecto curricular es abierto o cerrado, en segundo término el grado de libertad que sus actores tienen para hacerlo propio. En lo que respecta al primer punto, Taba sostiene que **el modelo teoría-práctica está condicionado en cuanto a su contenido por estructuras formales fuera de la escuela**, lo cual imposibilita hablar de un curriculum abierto donde cada maestro y alumno incorpore lo que a su parecer es el contenido adecuado; sin embargo, con relación al grado de libertad este modelo permite libertad en la selección de ideas alrededor de las cuales va a organizar el conocimiento, van a seleccionar las experiencias y la metodología más idónea para su aprendizaje, a fin de que la conjunción teoría-práctica no se

diluya, requiere durante todo este proceso la presencia de un especialista en currículo; que trabaje de manera conjunta con los docentes.

A manera de cierre la misma autora plantea “Llegamos a la conclusión de que el problema principal acerca de la planificación del currículo no consiste en **planificar** o no, sino en cómo hacerlo **inteligente y científicamente y sobre la base de hechos y consideraciones racionalmente reconocidos...**” (Taba, 1980, 573 el subrayado es mío) y no sobre meras suposiciones o consideraciones pretendidas como un sustento científico; también hay que considerar **quién debe planear cada cosa, cuál es el orden a seguir y el nivel de planeación requerido para alcanzar los objetivos de aprendizaje del proyecto curricular.**

## **4.4 PARTE IV LOS METODOS PARA REALIZAR LOS CAMBIOS EN EL CURRÍCULO**

### **4.4.1 MÉTODOS PARA CAMBIAR EL CURRÍCULO**

En este capítulo Taba enfatiza la única constante que ha afectado a todos los proyectos curriculares existentes hasta la fecha, dicha constante es el cambio.

#### **Métodos corrientes para la modificación del currículo**

Taba inicia señalando que aquello que denominamos perfeccionamiento del currículo, no es otra cosa que las modificaciones a que éste se haya sujeto; para tal fin existen diversos métodos, mismos que a continuación se presentan. En primer término encontramos el método a través del cual los supervisores y los directores ayudan a los docentes a aplicar las guías curriculares que ya existían, a realizar algunas modificaciones ya sea en la manera de organizar el contenido o en la realización de las experiencias de aprendizaje; sin embargo, este trabajo al no ser sistemático, ni evolutivo no modifica lo fundamental de las propuestas, en realidad las conserva con sólo cambios superficiales.

El segundo modelo de modificación se realiza mediante el perfeccionamiento docente. En este modelo se integran grupos de estudio, talleres, conferencias y cursos dirigidos a los docentes, estas actividades pueden estar relacionados con planes para elaborar el currículo o no. También se busca mejorar los métodos de enseñanza, crear materiales nuevos, además se pretende analizar algún aspecto del currículo que sea de particular interés, tal como el desarrollo del niño. En esta misma corriente se encuentran los talleres y conferencias en las cuales se analiza algún problema con miras a elaborar propuestas para su solución.

“El principal vehículo de organización para la revisión del currículo, sin embargo, es una comisión que, o bien trabaja sobre un tema en particular o bien produce orientaciones generales o una estructura.” (Taba, 1980, 581) Otro medio de perfeccionamiento lo es la creación de juntas, proyectos y programas que trabajan a través de la planeación y estudio con grupos, que se encargarán de analizar diferentes aspectos tales como la filosofía y los objetivos, la relación entre currículo y las experiencias de trabajo, etc. Bajo esta corriente el papel de la cooperación que debe existir es fundamental para integrar todas las aproximaciones propuestas tanto por especialistas como por profesores y directores de las escuelas.

El más reciente intento de modificar el currículo es “la aproximación mediante la investigación para la elaboración del currículo, es decir, los medios para producir ideas sobre éste partiendo del análisis de problemas prácticos.” (Taba, 1980, 583) El procedimiento a seguir consiste en que los investigadores trabajan sobre problemas de interés inmediato aplicando los métodos corrientes de investigación científica. En este esquema se pide que todos aquellos que se ven afectados por el currículo participen. Al respecto la autora puntualiza que la idea de la participación es buena, sin embargo, el problema recae en la falta de definición del papel que cada grupo va a desempeñar, además de la falta de precisión respecto a quién o quiénes van a tomar las decisiones importantes. En este sentido la autora sugiere que lo mejor es que la participación de todos los relacionados con el currículo se limite aquellos aspectos en los cuales su preparación y experiencia sean los más adecuados.

Taba resalta el hecho de que **en toda modificación curricular parece existir demasiada injerencia administrativa**, ya que siempre que se piensa en modificar el curriculum se originan diversos modelos de participación que por principio de orden están bien; pero, que por lo manera en que son asignados sus integrantes no; pues en general los individuos encargados de tales proyectos no son siempre los más idóneos ya sea porque no tienen interés, porque no están preparados o porque sólo se les involucra por ser personas con altos cargos dentro del sistema escolar. Además tanto el esquema de trabajo como el liderazgo necesario para hacer trabajar a los equipos no están claramente definidos, lo que dificulta la tarea del cambio puesto que **no se definen responsabilidades, papeles y competencias**. Más aún “cuando los miembros de la comisión representan más a la escuela que a las ideas, el planeamiento del currículo tiende más a hacia el común denominador que a lo nuevo y creativo.” (Taba, 1980, 586).

La misma autora agrega que la **división inadecuada de las diferentes tareas de modificación curricular constituye un obstáculo para el desarrollo de una nueva propuesta**, lo anterior porque se rompe la secuencia y la interrelación necesaria para comprender el esquema general que conlleva todo proyecto; únicamente se analiza la parte que le toca a cada grupo fuera de su interrelación general a lo cual hemos de agregar la falta de visión con respecto a cómo suceden las situaciones verdaderas en el aula. Por si esto no fuera suficiente existe también la cuestión relativa al tiempo de que disponen. Taba enfatiza que en general disponen de poco tiempo y para cuando ya están familiarizados con la actividad a desarrollar su tiempo se acabó.

A manera de resumen la autora establece “Quizá lo que menos contribuye para el cambio creativo del currículo es el hecho de que no existe todavía una secuencia metodológica en la cual abordar el cambio del currículo, ni una manera definida de estimar el grado o la calidad de los cambios que se realizan.” (Taba, 1980, 587)

### **El concepto de la estrategia para el cambio del currículo**

Taba puntualiza la necesidad de precisar la diferencia entre perfeccionar y cambiar el currículo. En lo referente a perfeccionar únicamente se modifican algunos aspectos sin cambiar los aspectos fundamentales; es como si se ampliase los conceptos fundamentales; la organización, lo relativo a su alcance y la secuencia que ha de seguir. En este sentido resalta *“cambiar el currículo significa, de alguna manera, cambiar una institución. El cambio de instituciones comprende el cambio tanto de los objetivos como de los medios,”* (Taba, 1980, 588). Cambiar el currículo también implica **cambiar a las personas** que tienen relación con éste. Dicho cambio incide en dos aspectos: en el cognoscitivo y en el emocional. En el primero se requiere **cambiar la orientación que tienen respecto al mundo** que les rodea, a lo que perciben y captan; mientras el segundo tiene que ver con su **sistema de valores, con lo que quiere hacer y con la carga emocional que acompaña sus actividades.** “El cambio es efectivo en la medida en que ambos aspectos se integran.” (Ibidem) Por ello establece que la estrategia más eficaz para lograr el cambio del currículo ha de incorporar ambos aspectos de manera que simultáneamente ha de trabajar para cambiar las ideas que ya se tienen sobre el currículo y la dinámica de la participación humana en el mismo. Para cumplir tal fin sugiere la siguiente metodología, la que a continuación transcribo (Taba, 1980, 589-590).

1. “El cambio del currículo requiere una secuencia sistemática de trabajo que trata todos los aspectos del currículo,” si la revisión es fragmentada no puede dar los mejores resultados pues no cambia ni la totalidad, ni la práctica real; por ello es conveniente seguir una secuencia de etapas o tareas necesarias para transformarlo debidamente interrelacionado con todo el contexto.
2. “Una estrategia para el cambio del currículo comprende la creación de las condiciones para el trabajo productivo,” es decir, si no se cuenta con las condiciones físicas necesarias así como con la guía teórica que oriente los trabajos de modificación ésta no podrá llevarse a cabo con los mejores resultados.
3. “Efectuar el cambio del currículo implica una gran preparación”, pues se requieren destrezas y modos de pensamiento nuevos, fundamentados en nuevas corrientes teóricas.
4. El cambio implica aspectos humanos y emocionales, por lo que para cambiar “el pensamiento sobre el currículo se necesita también, cambiar las actitudes de la gente hacia lo importante y las percepciones acerca de las funciones, los propósitos y la motivación” que surge en los individuos respecto al trabajo con el currículo.

5. Al ser la elaboración del currículo extremadamente compleja "requiere muchos tipos de competencias en combinaciones diferentes y en diferentes etapas del trabajo," para lo cual debe distribuirse a los miembros del equipo de trabajo, de acuerdo a las actividades a desarrollar y considerando su nivel de participación y compromiso.
6. "Manejar el cambio del currículo requiere un liderazgo diestro y distribuido," la presencia del liderazgo servirá para orientar y unificar los esfuerzos de trabajo.

### **Una secuencia para la elaboración del currículo**

En opinión de Taba la modificación más certera y fructífera de cualquier proyecto curricular reside en trabajar con unidades específicas de actividad real del aula; pues es en ellas que pueden ponerse en práctica nuevas teorías y datos provenientes de investigaciones que en su aplicación probarán su aporte concreto. Pasemos pues a revisar la **secuencia del cambio**.

#### **a) producción de unidades piloto**

La fase inicial consiste en producir experimentalmente unidades piloto las cuales serán elegidas considerando si se trata de una materia importante, si es la que más preocupa a los profesores o si es la más obsoleta. Salta a la vista la necesidad de selección puesto que no sería posible, ni conveniente revisarlas todas a la vez, ya que se perdería la proporción del trabajo a desarrollar así como la calidad del mismo. En esta etapa se pretende iniciar el acercamiento entre teoría y práctica, donde tanto los especialistas en currículo como los maestros aportan sus conocimientos y experiencia sin perder de vista las necesidades reales de los estudiantes y las condiciones existentes en el aula.

#### **b) la prueba de las unidades experimentales**

Considerando que las unidades piloto han sido seleccionadas para responder a clases con necesidades individuales, éstas no pueden sugerirse como modelos generales hasta que no han sido probadas en diferentes clases y condiciones. Los resultados de estas pruebas determinarán su validez, sus posibilidades de generar aprendizaje, así como los límites mínimos y máximos de aptitudes requeridas para su manejo. Adicionalmente se obtendrán sugerencias en cuanto a modificaciones de contenido, experiencias de aprendizaje, a los materiales más adecuados y los niveles de variación permitidos en función de los recursos disponibles, sin que las unidades de aprendizaje pierdan efectividad.

También dará indicadores respecto a cómo responde ante las variaciones de la población estudiantil; asimismo al cómo diferentes estilos de instrucción pueden desenvolverse siguiendo esta propuestas. Cabe señalar que antes de que los maestros pongan en práctica estas propuestas requieren de cierta inducción y preparación para familiarizarse con ellas así como para realizar sus observaciones.



### c) **revisión y consolidación**

Una vez que las pruebas se han realizado, se trabaja con las modificaciones sugeridas y se estructura un plan de currículo general que puede usarse en diversos tipos de clase; a esto se llega después de analizar la coherencia del plan considerando los principios teóricos que controlan la validez y utilidad de los materiales y recursos disponibles. Al respecto precisa "en este punto es también importante consolidar la razón fundamental para el desarrollo de las unidades mediante el enunciado de principios y consideraciones teóricas sobre las cuales se basan la estructura de las unidades, la selección del contenido y de las actividades de aprendizaje y sugerir los límites dentro de los cuales pueden realizarse las modificaciones en clase." (Taba, 1980, 593)

### d) **elaboración de una estructura**

Cuando se cuenta con una serie de unidades de aprendizaje es necesario revisarlas bajo los criterios de alcance y secuencia, tarea que debe recaer en los especialistas del currículo. Las ideas centrales se analizan para establecer si genera una evolución gradual y acumulativa hacia niveles más maduros y complejos tanto en la capacidad intelectual como en las percepciones emocionales; de no ser así es en este momento cuando deben hacerse los ajustes necesarios. También se requiere establecer el criterio fundamental de la selección y la organización, es decir, las razones que fundamentan la selección y organización de ciertas actividades de aprendizaje en concordancia con la filosofía de todo el proyecto curricular. "Este criterio fundamental equivale a un enunciado de la estructura general que establece el alcance y la secuencia." (Ibídem).

### e) **Disposición y distribución de las nuevas unidades**

Taba considera que la tarea de modificar el currículo conlleva dos vertientes. Por un lado, existe el proceso de modificación en sí mismo en el que los docentes están interesados; sin embargo, y ésta es la otra vertiente, no cuentan con las condiciones necesarias por lo cual requieren preparación tanto para desarrollar nuevas aptitudes como para adquirir nuevos conocimientos; tales como los principios teóricos relacionados con la identificación, clasificación y organización del contenido; igualmente con respecto a los relativos al desarrollo evolutivo y su relación con la selección de las experiencias de aprendizaje. "La preparación es necesaria para desarrollar la capacidad para aplicar los principios psicológicos y sociales sobre los cuales se basa la elaboración del currículo." (Taba, 1980, 595) Estos principios teóricos se aplican en la formulación de objetivos, en la toma de decisiones respecto a las ideas fundamentales alrededor de las cuales se organiza el contenido, en la decisión de las experiencias de aprendizaje, en la secuencia y el alcance, etc. De la aplicación de tales principios puede obtenerse un mejor currículo, adicionalmente se contará con maestros más preparados que en lo futuro podrán modificar las propuestas curriculares de una manera más autónoma. Para llegar a este punto es necesario que ambos procesos se desarrollen al mismo tiempo, de tal manera que teoría y práctica se encuentren debidamente relacionados.

En el proceso de modificación es necesario que los docentes aprendan lo relativo a la metodología de la investigación y que desarrollen la habilidad para desarrollarla y traducir los datos resultantes en criterios para seleccionar y organizar contenido y experiencias de aprendizaje.

Taba sostiene que si se pretende modificar eficazmente el proyecto curricular la preparación de los docentes no puede estar separada de este proceso, pues sin la formación adecuada se corre el riesgo de realizar modificaciones que no siempre irán acompañadas de los fundamentos teóricos necesarios.

La misma autora considera que **en el proceso de elaboración del currículo sólo deben proyectarse actividades que pueden ser enseñadas y aprendidas de acuerdo a las capacidades de los educandos, el mismo criterio opera para los docentes;** es decir, no es válido pedir a los docentes que realicen actividades para cuya ejecución no han sido preparados o no hay forma de que adquieran los conocimientos y las habilidades necesarias para ello. Para lograr la adecuada combinación de teoría y práctica es necesario que los maestros lleven a la vida de sus salones de clase la producción, la ejercitación de las habilidades y la teoría que aprenden en sus grupos de preparación para transformar el currículo.

Taba sostiene "una aproximación sistemática a la iniciación del cambio del currículo implica también el manejo humano: una estrategia para la modificación de actitudes, el control de los factores humanos y la creación de las relaciones interpersonales." (Taba, 1980, 597) Conviene recordar que la capacidad profesional y las actitudes se encuentran estrechamente interrelacionadas por lo cual cualquier cambio que se registre en alguna de ellas afecta a la otra abriendo posibilidades de nuevos cambios; por ejemplo, para un maestro que acostumbra desarrollar sus clases a la manera tradicional, el trabajar con técnicas participativas implica romper con sus moldes de lo que es permitido y lo que no lo es al interior del salón de clase. Por lo cual también es necesario que se reconozca la importancia de realizar un análisis objetivo de las posibles alternativas, independientemente de lo que el docente puede sentir frente a ellas sin conocer su manejo y sin haberlas vivido.

En este mismo aspecto de la relación entre **la capacidad profesional y las actitudes personales**, Taba nos muestra cómo el propio concepto que tienen de sí mismos se relaciona con su disposición para arriesgarse a experimentar y cambiar. **Si los docentes comulgan con la idea de que lo saben todo y por ello están calificados para enseñar, hacerlos participar del cambio será mucho más difícil ya que toda experimentación conlleva no tener éxito o no demostrar habilidad en las actividades realizadas.** Un elemento más que interviene es la falta de confianza en sí mismo, en su capacidad para realizar las nuevas tareas que se les encomiendan, pues subestiman tanto sus funciones como sus aptitudes quienes se encargan de coordinar el proceso de transformación y de acercarlos a los conocimientos necesarios tiene que reconocer y manejar estos sentimientos; para ello sugiere hacerlos conscientes de la importancia que su experiencia tiene dentro del proceso pues son ellos los especialistas en "realidad escolar", por lo cual son los únicos capacitados en decidir

si tal o cual método es el más apropiado para aplicarse a las muy específicas circunstancias de su realidad laboral.

La autora resalta que al planear el trabajo para modificar el currículo han de tenerse presentes tanto la preparación profesional como los factores humanos, así como el ritmo y secuencia que dicha tarea necesita para llevarse a cabo. "Todos los aspectos de la planificación y el trabajo deben responder a un doble programa: 1) las experiencias necesarias para producir modelos de currículo, 2) las experiencias necesarias para eliminar la visión confusa, los temores y los riesgos, y crear un clima en el cual el cambio en los sentimientos resulte tan posible como fácil." (Taba, 1980, 601)

### **Modelos de trabajo**

Taba resalta que en el proceso de preparar la estrategia de cambio y desarrollo de los factores psicológicos y humanos es indispensable pensar en actividades que fomenten la participación a través del estudio y análisis de las preocupaciones y problemas que los docentes viven en su realidad escolar. Lo anterior permite la identificación con la tarea de modificación curricular así como con la primera aproximación sistemática y científica que dicha actividad implica. La identificación con el proceso resulta indispensable si se quiere que los docentes reconozcan el problema como suyo y estén dispuestos a enfrentar y resolver los obstáculos que tanto su aprendizaje como la modificación del currículo les harán enfrentar.

Por lo anterior, **los problemas y los intereses alrededor de los cuales gira el proceso de elaboración y transformación del currículo deben partir de los maestros a fin de aprovechar al máximo su interés y aportación al trabajo desarrollado.** Otra ventaja de tomar como punto de partida aquello que interesa a los docentes es que "la identificación de los problemas constituye la base fundamental para estructurar un currículo con orientación científica y de investigación." (Taba, 1980, 602) ya que procurarán realizar un análisis cuidadoso hasta llegar a precisar las causas de las diferencias y deficiencias existentes entre la propuesta y la práctica curricular; en consecuencia, estarán en posibilidad de lograr una nueva visión, y entendimiento de los hechos a los cuales ya se han acostumbrado perdiendo así la posibilidad de desempeñar de mejor manera su labor: "Esta integración de la teoría con el análisis de los problemas y las condiciones de la clase permite también apartarse con mayor audacia de las prácticas usuales porque las novedades pueden ser consideradas nítidamente como las medidas necesarias para lograr propósitos determinados... En esta estructura las experiencias con nuevo contenido o métodos pueden ser planificados conscientemente como consecuencias lógicas de principios comprendidos y aceptados." (Taba, 1980, 602-603)

La misma autora enfatiza la necesidad de realizar un diagnóstico respecto a lo que los maestros piensan, sienten y actúan en su práctica curricular; así como sobre lo que conocen respecto al aprendizaje, las técnicas didácticas que manejan, sus conceptos respecto al currículo, al aprendizaje y a partir de ello para establecer el programa de trabajo de preparación y actualización de los docentes al mismo tiempo que realizan la modificación

curricular. Esta etapa inicial es fundamental para el acercamiento entre teoría y práctica pues permite definir en qué nivel se encuentran uno y otro, y una vez que los maestros se familiarizan con la teoría pueden desarrollar nuevos modelos para la organización de las unidades de aprendizaje; por ello es necesario dedicar más tiempo y atención a este paso inicial.

### **Niveles de participación**

Taba sostiene que en la realización de la tarea de perfeccionamiento del currículo, lo más adecuado es integrar grupos de trabajo con diferentes niveles de participación tomando como base su nivel y áreas de interés. Por ello sugiere iniciar con grupos de voluntarios preocupados por algún aspecto del currículo y deseosos de resolver algún problema que afecte su labor. La misma autora establece que se debe **“considerar la elaboración del currículo como una secuencia evolutiva** en la cual grupos diferentes de personal escolar se hallan comprometidos en diferentes etapas del trabajo, cada uno de ellos desempeñando un papel diferente y en un punto diferente de la secuencia.” (Taba, 1980, 606 el subrayado es mío) Por lo que una vez que se cuenta con la participación de voluntarios sucesivamente deben integrarse nuevos miembros que realizarán diferentes tareas. Un excelente medio para allegarse más miembros lo constituye la comunicación formal e informal de los adelantos obtenidos, así se puede generar interés y participación en los docentes que no están trabajando en el grupo piloto. Es conveniente resaltar que cuando se obliga la participación el ritmo y la calidad del trabajo se ven limitados, son menospreciados por la resistencia de aquellos para quienes realizar cambios al currículo no tiene importancia.

### **4.2.2. EL TRABAJO EN EQUIPO**

Taba sostiene que el trabajo en equipo es fundamental durante el proceso de elaboración del currículo, ya que el trabajo en grupo posibilita la creación de perspectivas y orientaciones nuevas pues estimula la inteligencia, permite un ambiente de enriquecimiento, reflexión, estudio y discusión ya que ideas diferentes surgen dando lugar a análisis de variados aspectos, experiencias y conocimientos. Adicionalmente este tipo de trabajo puede contribuir a la motivación y entusiasmo por el proyecto. Sin embargo, estos beneficios no surgen de manera automática sino que requieren de un programa de trabajo, de una adecuada selección de sus miembros, del adecuado manejo de los mismos y de los procesos que ahí se dan, así como de una orientación adecuada en sus relaciones humanas. Durante todo el proceso de construcción se aplican los principios de la dinámica de grupos, que si bien no fueron creados para el trabajo de planeación curricular, si aportan elementos creativos y constructivos al mismo.

#### **Formación de los equipos de trabajo**

La autora resalta que el trabajo de elaboración del currículo necesita de la integración de diversos conocimientos, lo cual no puede hallarse en un sólo individuo razón por la cual propone desarrollar un trabajo planificado en equipo donde cada uno aporta lo que sabe y se

concentra en una tarea específica que combina y complementa con las habilidades personales de los otros miembros del grupo.

Para la integración de estos equipos es conveniente partir del interés personal respecto a algún tema o problemática de la enseñanza o del currículo, para posteriormente buscar la integración de grupos heterogéneos debidamente planificados considerando la formación y la experiencia de los posibles integrantes, que de acuerdo a su rama de especialización pueden contribuir a generar nuevas ideas. En la citada integración heterogénea “los teóricos se ven obligados a tomar contacto con los datos y la experiencia al nivel de la clase; y los prácticos a someter sus puntos de vista a consideraciones teóricas.” (Taba, 1980, 611) Así los representantes de cada orientación se dedican a trabajar juntos en tareas específicas y concretas al producir unidades de enseñanza, lo cual permite evaluar y reconsiderar los puntos de vista de cada integrante del equipo. Esto sucede porque cada uno tiene una perspectiva diferente, posee su propia filosofía sobre el educando y el contenido que este debe manejar, lo anterior no podría darse en equipos cuyos miembros se conocen de tiempo atrás y respetan las jerarquías, o si se trata de miembros con perspectivas homogéneas.

Otro aspecto a considerar en la integración de equipos es el personal; es decir, no sólo debe considerarse su formación profesional sino también sus habilidades personales lo cual enriquece la heterogeneidad al brindar la oportunidad de realizar tareas diversas donde cada individuo ocupa el lugar idóneo que le permite hacer más fructífera su participación.

Un aspecto más a considerar es el que Taba denomina **liderato potencial** que no es otra cosa que “la capacidad de las personas elegidas para comunicarse con diferentes partes de la escuela y de la comunidad.” (Taba, 1980, 612) ellos van a constituir canales de comunicación que al mismo tiempo que informan de los adelantos mantienen el interés en el proyecto.

Al integrar un equipo de trabajo también debe tenerse en cuenta el número de sus integrantes; al respecto establece si “la productividad y la participación son los criterios básicos y la variable dependiente es el tiempo que el grupo está reunido, entonces los diferentes números de participantes pueden ser adecuados, según la tarea, la composición del grupo, la naturaleza de sus relaciones interpersonales y el tiempo durante el cual van a trabajar juntos.” (Taba, 1980, 612) En este sentido enfatiza que grupos de trabajo mayores de quince integrantes son difíciles de manejar pues cada integrante o subgrupo requiere de un espacio para realizar sus aportaciones. En todo caso debe prevalecer el criterio de integrarlos en función del alcance de la tarea y de acuerdo a las características más idóneas para la realización de la misma y considerando los intereses de los miembros y no integrándolos a mesas de trabajo para las cuales no están preparados o no tienen interés por el tema a trabajar.

### **Clima de trabajo productivo**

En opinión de Taba, la adecuada composición de los grupos no es garantía de que estos sean productivos, sino que el adecuado funcionamiento y la productividad son producto de

los sucesos que se dan al interior de los grupos y entre las personas que los integran. La primera condición es que sientan como algo importante y significativo el hecho de trabajar algún aspecto del currículo, donde el mérito no es de uno sino del equipo donde cada uno aporta algo que guarda estrecha relación con lo que hacen los demás. Otro elemento que influye en el trabajo del grupo es el clima que existe en él; así como las expectativas de sus miembros. Una de las ventajas de esta labor colectiva es que el grupo brinda apoyo para llevar a cabo acciones y/o decisiones, pues las consecuencias las enfrenta el grupo y no el individuo; así la responsabilidad es colectiva y recíproca por ello el éxito de un subgrupo es parte del adelanto de todo el proyecto.

La autora establece algunos criterios para desarrollar un clima de trabajo adecuado y productivo. A continuación transcribo estos criterios. (Taba, 1980, 614-616)

1. "Los grupos tienden a ser más productivos cuando sus deliberaciones tienen lugar en una atmósfera de libertad," donde las decisiones son susceptibles de ser modificadas en función de las observaciones a éstas.

2. "Los grupos necesitan oportunidades para apreciar sus propias ideas y métodos de trabajo para hacerse más versados sobre ellos," con objeto de lograrlo es necesario analizar y evaluar las ideas y los problemas que todos los miembros del grupo aportan de tal manera que una vez identificadas las deficiencias, éstas puedan superarse.

3. "La protección de las conductas y los puntos de vista individuales en los grupos debe ser asegurada aunque estos provengan de aquellos que son muy hostiles y agresivos o que expresan conceptos insostenibles." Lo anterior tiene especial importancia cuando el trabajo del grupo se encuentra en las etapas iniciales puesto que sus miembros no tienen del todo clara la tarea.

4. "El grupo trabaja más eficazmente cuando el liderazgo natural se cultiva y se distribuye," esto no sucede cuando los líderes oficiales o los conductores oficiales desempeñan siempre el papel principal obstaculizando la aparición de otras figuras de liderazgo.

5. "Deben establecerse canales de comunicación"; es decir, todo comentario aportación que se realice debe tener un significado claro para todo el grupo por lo cual deberán realizarse todas las aclaraciones pertinentes; además es necesario eliminar barreras en la comunicación tales como tensiones, falta de un marco de referencia homogéneo, etc.

6. "Tanto la composición del grupo como el método de trabajo pueden ser flexibles." Lo que coadyuvará a desarrollar de la mejor manera posible la tarea ya que tanto la formación profesional como las habilidades de los miembros se adecuarán para atender aquel problema para el cual se hallan más calificados.

### **Diferenciación de tareas para grupos e individuos**

Desde la perspectiva de Taba a fin de no cansar a los miembros del equipo de trabajo, es conveniente diferenciar entre las actividades que pueden realizarse de manera individual o en subgrupos de aquellas para cuya realización se requiere la presencia de todo el grupo. Por ello sugiere que el **trabajo individual** se dedique a realizar tareas que denomina **producción activa**, es decir realizar observaciones en el aula, seleccionar ejemplos para contenido, proyección de diferentes objetivos, informes de los experimentos hechos en el aula. En tanto que el **trabajo de grupo** está dedicado a **desarrollar principios teóricos** a nivel general, ya que la discusión en grupo permite aclararlos y comprenderlos para su posterior aplicación. También se proponen y desarrollan nuevos procedimientos, se discute y analiza la actividad individual, prestandose ayuda mutua para la realización de la tarea grupal. Asimismo, para los asuntos en los que la máxima variedad de participación, sugerencias y experiencias son necesarias, por ejemplo para identificar y analizar problemas, para determinar criterios de evaluación de objetivos, etc.

La autora establece que la combinación de ambos tipos de trabajo favorece e incrementa la participación, crea nuevas posibilidades para el desarrollo del pensamiento tanto individual como de grupo, ya que se enriquecen mutuamente a partir de sus conocimientos, de los hechos que enfrentan, de las experiencias de los demás, etc. Además la teoría es susceptible de nueva aplicación en función de las necesidades reales e individuales.

### **Las funciones del liderazgo**

Taba aclara que aun cuando los planteamientos relativos al **liderazgo** no surgen con la teoría curricular, éstos pueden **aplicarse** ampliamente al **proceso de construcción curricular**. Es a partir del concepto de funciones del liderazgo que se cruza con la tarea antes señalada ya que estas funciones aplican a fines específicos y en situaciones de grupo muy particulares. La autora precisa "en cada sistema escolar existen varias posiciones de <liderazgo> que son desempeñadas por distintos miembros del personal." (Taba, 1980, 617) y que **corresponden a una jerarquía administrativa, este es el liderazgo formal**, sin embargo **en la práctica** opera también el **liderazgo funcional** donde las funciones, alcances y límites no están claramente definidos. Lo anterior también sucede durante el proceso de planeación o modificación curricular. Por lo que sugiere que la dinámica del cambio debe partir de la situación local. "Un experto externo puede resultar útil en el análisis de la situación que requiere cambio, en los métodos para iniciarlo o en la técnica y el conocimiento necesarios, pero en la responsabilidad del enfoque del punto de partida y la evolución del cambio del currículo debe pesar el liderazgo local," (Taba, 1980, 618) por ello los papeles funcionales necesarios para la elaboración del currículo han de definirse con claridad, es decir, las funciones y actividades a desempeñar por los miembros del grupo tienen que definirse de acuerdo con las aptitudes específicas que cada miembro posee; así como con la responsabilidad profesional que cada uno tiene, dando lugar al surgimiento natural del liderazgo.

Para la elaboración de todo proyecto curricular se requieren de dos tipos de liderazgo el que sirve para mantener al grupo y el derivado de la experiencia profesional; este tipo de liderazgo brinda ideas e información, mientras el primero mantiene la armonía necesaria para que la tarea se cumpla. Aunado a lo anterior, se requieren diferentes aptitudes técnicas y humanas para reconocer cuál es el nivel de cambio al que las personas pueden responder, cuáles son las actitudes con las que se puede contar; el ritmo de trabajo más adecuado así como los ajustes indispensables para elevar la productividad del grupo.

La misma autora establece que no existe una sola persona que reúna todos los requisitos antes señalados, por lo cual la presencia de expertos se requiere para coordinar el trabajo de los maestros quienes a partir de fundamentos teóricos podrán definir lo válido y las ideas importantes que serán el eje de la organización curricular.

Ambas cualidades han de ser desarrollados en todos los miembros del equipo de trabajo a fin de que el liderazgo no sea monopolizado, ni limitadas a las posibilidades de aportación y desarrollo.

A continuación se presenta la descripción de las etapas de las funciones de liderazgo

#### a) **Iniciación**

El punto de partida recae en el análisis de los problemas que enfrenta el currículo y que requieren algún cambio, esta actividad la realizan los docentes acompañados por un especialista en currículo y uno en relaciones humanas.

Taba señala las preguntas básicas a partir de las cuales se estructura el esquema de trabajo "1) ¿El esfuerzo inicial debe dirigirse hacia una orientación o hacia una serie de modelos de unidades de currículo? 2) ¿Cuál sería el método principal de trabajo?...¿por donde ha de empezarse? 3) ¿Cuál es la secuencia total y, aproximadamente cuánto tiempo llevará? 4) Cuáles serán las funciones del personal...? ¿Cómo deben formarse los equipos de liderazgo? (Taba, 1980, 623) después de responder a estas preguntas Taba propone cuatro principios.

1) El objetivo del programa de trabajo es "la reeducación de todo el personal y la creación de modelos piloto de currículo y enseñanza." (Ibidem)

2) "El programa debe tender hacia una aproximación de investigación sociopsicológica en grupos." (Ibidem) Su punto de partida son los intereses y los problemas que más interesan a los maestros, los cuales analizaran para identificar causas y factores influyentes.

3) Para la realización del proyecto debe dedicarse todo el tiempo que sea necesario.

4) Las funciones del personal asesor como las de los docentes han de especificarse considerando tareas y responsabilidades.



## b) Movilización

La planeación de la estrategia de trabajo es realizada por todo el personal. Lo ideal es iniciar con un grupo de voluntarios quienes después darán a conocer sus adelantos y buscarán el apoyo y colaboración de otros docentes. La participación de los voluntarios no es libre se requiere de una selección a partir de los siguientes criterios.

### 1) Selección de personas

- a) Quién tiene algo sobre qué trabajar y quién desea trabajar
- b) Quién cree que puede permanecer durante todo el proyecto
- c) Han de considerarse los problemas o proyectos de quienes resultan importantes para la escuela involucrada.
- d) Quiénes tienen la probabilidad de ejercer algún liderazgo con respecto a otros maestros

2) Los niveles de grado y de las materias que se pretende afectar con la modificación, en principio ha de ser limitado para en trabajos posteriores abarcar cada vez más.

3) Para la realización del trabajo no es conveniente obligar a representantes de todos los grupos involucrados, sino que es preferible contar con varios representantes del mismo grupo o escuela que después invitarán a otros.

## c) Estudios preliminares

Durante la primera fase lo principal es distribuir las funciones que cada equipo realizará. Los asesores junto con los docentes determinarán las etapas y los procedimientos generales. Los docentes llevarán el registro de todo lo que suceda en el grupo de trabajo, la mecánica del desarrollo de las ideas, los métodos de análisis de los problemas y el manejo de las relaciones humanas. El personal representante de las autoridades ha de proporcionar los materiales y resolver los problemas de apoyo logístico.

La principal función del asesor externo es ayudar a la identificación de los problemas y el análisis de los mismos especificando y aclarando las técnicas de investigación más convenientes para llevar a cabo la transformación del currículo. Además realizan un diagnóstico sobre la percepción, los sentimientos y las actitudes de los miembros. Todo ello con el fin de orientar el trabajo grupal hacia la productividad. Los maestros por su parte serán los encargados de investigar, obtener datos, realizar observaciones y analizar toda la información.

Tabla resalta la existencia de dos **funciones claves del liderazgo**; la primera es **incrementar y mantener la iniciativa** y ayudar a que por sí mismos descubran una perspectiva racional respecto a los problemas identificados a partir del análisis y a la investigación antes que a la simple suposición. Dicha investigación servirá para definir los factores intervinientes y las relaciones existentes. La segunda función es la relativa al

**manejo humano**, es decir, el líder ha de proteger los sentimientos, fomentar la seguridad y la confianza con relación a las nuevas actitudes y al trabajo tanto individual como en equipo, además de inducir al cambio y a la reorientación.

“Cuando el análisis del problema llega a un punto en el cual son necesarias las técnicas de investigación, el papel del asesor cambia, éste se convierte en experto, describe métodos y técnicas, explica las maneras de utilizarlas, sugiere procedimientos por medio de los cuales obtener datos y criterios válidos para interpretarlos objetivamente.” (Taba, 1980, 627) Esta función se hace menos necesaria en la medida en que los docentes van aprendiendo. Es conveniente recordar que el papel del asesor no es brindar respuestas definitivas, sino que debe respetar el tiempo de los grupos para llegar a sus propias respuestas. La autora sugiere preparar a los responsables administrativos para que sean ellos quienes en lo sucesivo realicen las funciones de los asesores. De manera tal que cumplan las dos funciones de liderazgo antes señaladas.

#### **d) Planificación de las unidades piloto**

Durante la planificación los participantes intensifican su actividad ya que definen objetivos, plantean ideas respecto al contenido, proyectan nuevas experiencias de aprendizaje y realizan experimentos en su propia clase, conforme avanza el trabajo éste debe ser más teórico y formal. Durante esta fase de trabajo el asesor actúa sólo como reorganizador y sistematizador de ideas; así como especialista en métodos de pensamiento, también sugiere métodos para aclarar y agrupar objetivos, para determinar las ideas principales y la validez de las mismas. Además ha de ayudar a definir las experiencias de aprendizaje y la secuencia de éstas para llegar a cubrir los objetivos propuestos.

Otro factor indispensable para el desarrollo de la modificación curricular es la participación de los directores de las escuelas, su función es resaltar la importancia que el trabajo desarrollado tiene para toda la institución a fin de mantener vivo el interés y la disposición para el mismo.

#### **e) Experiencias con las unidades**

Antes de ponerlas en práctica se requiere de preparar a los docentes seleccionados para que estén en condiciones de obtener el máximo provecho de las mismas; para ellos se requiere en primer término que comprendan los criterios fundamentales que dan origen a las nuevas unidades: su estructura, la base de las experiencias seleccionadas y la secuencia definida. También es necesario que los maestros identifiquen las posibles modificaciones que pueden realizar en función de las necesidades de la población escolar con la cual laboran. Otro elemento que los auxiliará en su función es conocer las nuevas técnicas de enseñanza que corresponden a las nuevas unidades de enseñanza.

## Conclusión

En opinión de Taba la dinámica del trabajo en equipo permite planificar y sintetizar muchos tipos de conocimiento que un sólo individuo no puede poseer y que por lo tanto se complementa con las aportaciones de los demás a partir del intercambio de ideas, aportes, perspectivas y aptitudes. Es a partir de este intercambio que surge y se desarrolla la creatividad tan necesaria en el proceso de transformación curricular pues en diferentes momentos del mismo, se hace necesaria la intervención de ramas diferentes. Además quienes participan en este proceso desarrollan habilidades de investigador, más aún están facultados para tomar decisiones respecto al currículo y su evaluación ya que cuentan con la información necesaria.

La autora precisa que “en la elaboración del currículo el liderazgo no es una entidad mística sino un proceso que puede ser analizado específicamente y cuyas diversas funciones pueden ser identificadas con bastante claridad,” (Taba, 1980, 635) además lo importante es estructurar una asociación planificada de diversas competencias científicas y no la participación omnipresente de un líder sabeloto; el principal motor es lo que puede hacer cada uno independientemente de su jerarquía y de la autoridad que pueda ostentar.

*Taba concibe la elaboración del currículo como una empresa local donde ha de dominar la planificación científica y racional, donde el pensamiento teórico y la experiencia práctica confluyan de la manera más provechosa. “Todos estos procedimientos y sus resultados son aspectos en la profesionalización de la elaboración del currículo como empresa local. Todos ellos ayudan a mantener esta tarea a este nivel, fuera del dominio del procedimiento empírico, y la trasladan al dominio de la planificación científica y racional, en el cual tanto pensamiento teórico como experiencia práctica contribuyen provechosamente”* (Taba, 1980, 636).

# CAPÍTULO 5

## ANÁLISIS DEL CASO TABA

Al ser la planeación curricular, elemental para dotar el proceso educativo de sistematización, se hace indispensable conocer cuál es la manera sugerida por diferentes autores para realizar dicha planeación. Para el caso de esta tesis el interés se centra en los planteamientos de Hilda Taba, por lo que este capítulo tiene como finalidad analizar su propuesta respecto a la manera de estructurar un currículum. El análisis se llevará a cabo bajo una doble perspectiva por un lado a través de la teoría de la organización y por el otro, mediante los planteamientos de la sociología de las organizaciones. Conviene recordar en este momento que pretendo identificar las relaciones existentes entre *la organización y el proyecto curricular* que ha sido concebido bajo la mirada de la autora.

La propuesta de Taba surge - como quedó establecido anteriormente - debido a lo que ella consideró **la necesidad de construir una teoría y un sistema de conceptos** que pudiera adaptarse a los descubrimientos de las disciplinas relacionadas con el currículo; en sus planteamientos pueden identificarse similitudes con los propuestos por Tyler. Una de esas convergencias la identificamos cuando la autora establece **la necesidad de retomar información para estructurar el currículo de lo que ella denomina bases del currículo**, entre las cuales podemos identificar el estudio de los educandos, el estudio de la vida contemporánea, la información que los especialistas en asignaturas brindan, la filosofía educativa y social, la psicología del aprendizaje, entre otras. Cada una de las bases incorpora información y ninguna de ellas por sí sola es capaz de brindar todos los puntos de vista necesarios para realizar la planeación curricular. En este sentido coincide con Tyler; sin embargo, para este autor se trata de fuentes de información a consultar. Respecto a este punto, Ferrández establece que las *bases* se refieren únicamente a las condiciones históricas en las cuales surge la propuesta y lo relativo al ámbito psicológico, pedagógico y antropológico corresponde a los *fundamentos* (consultar capítulo 1) del currículum, con este antecedente parece que para la autora no existe tal diferenciación entre bases y fundamentos.

Volviendo a las bases propuestas por Taba, la primera de ellas es el concepto sobre la *función escolar*, en relación con esta base, la autora hace referencia a la necesidad de

considerar el análisis de las tendencias sociales, de los problemas que encara la sociedad, de proyectar los valores y las metas que deben ser buscadas, de manera que **las instituciones educativas sólo pueden perseguir objetivos deseables socialmente** y es en función de esos objetivos que se definen la estructura y contenido, las necesidades por satisfacer, así como los métodos y técnicas de enseñanza que se aplicarán en la práctica. Coincide en este aspecto con los planteamientos de Ferrández y Kemmis quienes conciben *la práctica curricular como un todo, donde lo social y escolar se mezclan*. Ese asunto de la injerencia de la sociedad en la aparición de las organizaciones también coloca en un lugar relevante la relación entre las condiciones histórico sociales y la definición de lo que la organización es y debe realizar; se trata de la relación entre la dinámica del medio humano y social que condiciona a la organización escolar estableciendo qué estructura puede y debe tener bajo las condiciones de ese medio en particular.

De entre esas condiciones que la sociedad impone a la organización, el tema de la **cultura y los valores** resalta, puesto que influyen de manera determinante para otorgar un valor diferente en cada sociedad a la realización escolar, sus logros y avances; en ello radica la importancia de analizar la cultura ya que si el diseñador del curriculum no reconoce esas diferencias, no podrá realizar una propuesta capaz de atender a la población estudiantil que requiere de establecer y modificar su personalidad de acuerdo a las fuerzas sociales y culturales en las que vive, pues su carácter social depende de las expectativas, preferencias y aprobación de los otros. Los planteamientos hechos por Taba nos remiten a lo que ya revisamos con Filho cuando hablamos de que **las organizaciones educativas - cualesquiera que sean sus características- surgen porque socialmente se desea su existencia para responder a determinadas necesidades**, hecho que de alguna manera condiciona todo su quehacer, en palabras de Filho "es en función del modelo de estructura social que se determina el modelo estructural de la organización."

Retomemos las bases del currículo establecidas por Taba en lo relativo a los aportes hechos por las teorías del aprendizaje; asunto en el que la autora coincide con Tyler en lo que respecta a que **la psicología del aprendizaje sirve como guía para determinar cuáles son las condiciones más adecuadas para lograr el aprendizaje**. En ambos casos la función es la misma, brindar información que permite establecer las mejores condiciones para dar cumplimiento a los objetivos y en general para realizar todo el proceso; no obstante lo anterior, para Taba se trata de una base y para Tyler de un filtro de la información obtenida con anterioridad.

Otro asunto que podemos identificar en las bases determinadas por Taba tiene que ver con que **las relaciones de grupo son un fenómeno presente siempre que existe interacción entre dos o más personas**; interacción en la cual puede generarse aceptación, rechazo o indiferencia y los miembros de estos grupos pueden jugar los más diversos papeles o roles. Existen también derechos y deberes que se deben cumplir si se desea seguir perteneciendo al grupo, es como si se generara un sistema de relaciones sociales con sus motivos, expectativas, propósitos, valores e ideales de grupo. Bajo la mirada de la autora, **en las aulas existen estructuras sociales y redes de relación interpersonal**, las cuales pueden ser estrictamente de trabajo debido a una relación jerárquica formalmente

establecida; también consigna la existencia de relaciones sociales, las que constituyen la parte informal de las relaciones. Estos sistemas de relaciones formales e informales se dan tanto al interior del aula, como al interior de la institución escolar debido a los equipos de trabajo que combinan recursos sociales e intelectuales para lograr un mejor aprendizaje, en el que las actividades de control y disciplina disminuyen, pues los miembros se sienten integrados, sin perder su independencia, su autoestima y su lugar en el grupo de tal suerte que contribuyen con sus habilidades y conocimientos en el trabajo grupal. En este proceso se genera el fenómeno de la cohesión entre los miembros del grupo, fenómeno en el que al mismo tiempo que los grupos brindan contacto y afecto establecen control y vigilancia sobre sus miembros.

En el párrafo anterior establecí que estos sistemas de relaciones formales e informales se dan tanto al interior del aula como al interior de la institución escolar; punto que anteriormente revisamos con Guiot cuando hablamos de que un elemento de las organizaciones lo constituye la composición social de la misma; la cual está constituida por el conjunto de sus miembros y de las relaciones que se generan entre ellos. **Así, podemos identificar un sistema de relaciones sociales común a todas las organizaciones que persiguen objetivos claramente diferenciados y jerarquizados, para cuyo cumplimiento se generan estructuras organizativas que en última instancia son las que contribuyen al cumplimiento del fin último de la organización;** la manera en que estas relaciones se desarrollan viene a constituir un fenómeno muy particular en cada una de ellas.

Taba considera que **la estructura social y el clima del grupo afectan los resultados del aprendizaje**, puesto que influyen la participación y la comunicación porque los sistemas de relación que se generan en realidad constituyen líneas de comunicación. La comunicación y la interacción constituyen la línea que orienta el cumplimiento de tareas por realizar; sin perder de vista que las líneas de comunicación no son nunca uniformes, en tanto que dependen del rol a cumplir en el grupo. **Estas líneas de comunicación forman parte de la estructura de las organizaciones y tal como lo postula teoría de la organización responden en sus modelos a una estructura jerárquica.**

Con fundamento en lo arriba señalado Taba concluye: **el clima social afecta el nivel de motivación para aprender**, los niveles de aspiración, la conducta a seguir y los límites permisibles de las expectativas y las funciones a desempeñar, así como el espacio vital de todos los miembros. **Por lo que el tipo de agrupación que se establezca como criterio para estructurar un grupo es fundamental para configurar el clima de la clase.** Considerando el hecho de que agrupar estudiantes tiene como principal finalidad facilitar el aprendizaje de manera cualitativa y cuantitativa, pues esta agrupación contribuye al aprendizaje netamente académico y al de los valores y sentimientos.

Taba considera que educar implica cambios de conducta como resultado de un programa educativo que responde a objetivos claramente definidos; donde los objetivos y en consecuencia los cambios de conducta, incluyen habilidades, actitudes y sensibilidades, asunto en el que coinciden con los argumentos de Tyler, ambos autores establecen que **los objetivos educativos han de ser producto de una investigación seria y debidamente**

**sistematizada, que permita identificar las necesidades de los educandos, entendiendo a esas necesidades como la diferencia obtenida al comparar entre lo que es actualmente y lo que debe ser, lo anterior bajo parámetros de lo socialmente aceptado.**

Antes de avanzar en el proceso es pertinente establecer el componente básico de la organización en general y de la curricular en particular, me refiero a qué se debe entender por objetivos educativos. Desde la perspectiva de Taba, al momento de realizar una propuesta curricular y una vez que las citadas bases han sido consideradas, se hace necesario resolver lo relativo al establecimiento de objetivos que, como revisamos con Mayntz, representan el fin último hacia el cual se dirigen las actividades realizadas por los miembros de la organización; los objetivos representan también la guía de las decisiones, son lo que orienta el acontecer, las actividades y los procesos hacia el fin específico. Se trata de algo que tal vez se alcanzará y para lo cual han de cumplirse varias metas o avances secuenciales Mayntz sostiene que en el caso de las organizaciones escolares, especialmente las de corte público, sus objetivos son establecidos por una autoridad externa, es decir, reciben su objetivo y justificación por parte del estado.

En relación con los objetivos Taba establece que todo programa educativo tiene por finalidad cambiar en algún sentido a los educandos, ya sea al brindarles más conocimientos, desarrollar habilidades, actitudes, sensibilidades, etc. "Los enunciados de estos resultados esperados o deseados se denominan corrientemente metas u objetivos educacionales". (Taba, 1980, 257) Como ya mencioné los objetivos surgen del análisis de los problemas, necesidades y exigencias de la cultura y la sociedad; así mismo de los conocimientos sobre las personas, sus necesidades, su desarrollo y sus necesidades de realización personal; también de los estudios sobre el alumno y el proceso de aprendizaje, así como del análisis de las asignaturas que van a integrar el programa educativo. No obstante lo anterior, la información obtenida no se traduce de manera automática en objetivos, es necesario revisarla a la luz de la filosofía educativa.

Los objetivos se establecen en diferentes niveles de alcance, en esta jerarquía los objetivos generales se logran hasta que los individuos adquieren algunos conocimientos, habilidades, técnicas y actitudes. El objetivo se concreta a partir de una sucesión de objetivos específicos condición indispensable en todas las organizaciones, de manera que los objetivos específicos de cada departamento contribuyen al logro del objetivo general el cual se subdivide en partes pequeñas, lo que determina la estructura; a partir de la subdivisión se da la distribución racional de puestos, recursos y actividades que genera en la organización escolar la estructura de las relaciones interpersonales, el clima en el aula y los valores predominantes en el grupo.

En relación con la distribución de recursos y actividades en las que el aprendizaje se habrá de realizar, Taba no incorpora en el diagnóstico de los alumnos lo relativo a las cuestiones materiales en las que el aprendizaje se dará. Anteriormente revisamos con Filho, estos planteamientos cuando se revisaron los postulados de la teoría clásica; la cual sostiene que para la consecución de los objetivos de la organización revisten particular importancia las condiciones en que los trabajadores realizan sus actividades; las condiciones

incluyen los recursos materiales necesarios tales como equipo, maquinaria, herramientas y materias primas. **En el caso de la organización curricular hay que considerar si en la institución se cuenta con los recursos necesarios** para que los educandos desarrollen las experiencias educativas y que no tengan que omitirse actividades por falta de recursos, espacios y/o docentes preparados para su realización.

Retomando las condiciones que el diagnóstico de los estudiantes permite conocer, la autora pone de relieve la existencia del currículo funcional que está en manos de los docentes, quienes son los encargados de dar vida a los planes y su experiencia los habilita para dinamizar la enseñanza y la elaboración del currículo. De esta manera reconoce la existencia de eventos y situaciones no planeados.

“...el currículo funcional se haya en manos de los educadores...cualesquiera (que) sean el papel de la estructura o las orientaciones del currículo el toque creativo final de trasladar los objetivos y los planes generales y a menudo vagos a un currículo en funcionamiento, depende la capacidad de los maestros para lograr un pensamiento teórico creativo sobre el currículo...Son ellos quienes dan vida a los proyectos a su cargo también se haya el intrincado proceso de lograr que algo suceda en las mentes y en los corazones de los alumnos al combinar en una sola corriente dinámica de experiencia multiplicidad de hechos, ideas y consideraciones que encierra el currículo. Por esta razón, la experiencia en el diagnóstico resulta condición sine qua non para la creatividad en la enseñanza y la elaboración del currículo: para producir las perspectivas con las cuales modificar el contenido o las experiencias del aprendizaje, para crear actividades y contribuciones con las cuales desentrañar los problemas del aprendizaje y superar la rigidez nacida de la tradición y la rutina”. (Taba, 1980, 315 el subrayado es mío)

Durante su exposición Taba reconoce la presencia en la práctica curricular de sucesos no previstos del tipo de los que revisamos con Mayntz cuando se trató lo relativo a la existencia de consecuencias imprevistas en las organizaciones; con fundamento en lo establecido por la autora cabe la posibilidad de que una sola propuesta sea sujeto de infinidad de modificaciones que si no cuidan la integración y coherencia del currículo pueden provocar la desarticulación del proyecto.

Tal como se estableció en párrafos anteriores, Taba centraliza la toma de decisiones relativas a la práctica curricular en manos del docente; sin considerar que tal como lo revisamos con Filho, en lo relativo a los planteamientos de las teorías nuevas, para evitar que se estereotipen las respuestas que solucionan diferentes problemáticas y la consecuente aparición de imprevistos; conviene reconocer que la toma de decisiones grupal e individual donde todos los miembros pertenecientes a la organización deciden en el ámbito de sus funciones y actividades, en función de sus motivos, impulsos y sentimientos.

Visto desde la perspectiva de Guiot estas situaciones son las que generan la estructura organizativa. Recordemos que se trata de las actividades realizadas en la práctica, generadas por relaciones de interferencia que además consagran la división social del trabajo; más aún en relación con el proyecto y la práctica curricular el proyecto establece determinados conocimientos, experiencias de aprendizaje; cierta organización de actividades y prácticas racionalmente estructuradas - estructura formal del curriculum- y al momento en que los docentes y alumnos se apropian del curriculum generan, actividades no previstas que posteriormente se asumen como actividad formal, generando así una estructura organizativa dentro del curriculum, la que en algunas ocasiones puede sobreponerse a la estructura ya existente.



En contraste, la misma autora **reconoce la importancia del ambiente extraescolar** en el cual se pondrá en práctica la propuesta curricular; por ello considera indispensable que el maestro conozca el clima social en el que los alumnos se desenvuelven fuera de la escuela. De manera que con esa información se realicen las adecuaciones necesarias para **adaptar el currículo a los antecedentes del grupo**, lo cual es una manera de reconocer que se trata de seres humanos con historias particulares, con valores, aspiraciones y necesidades específicas, que darán vida a los proyectos; situación que de alguna manera nos lleva a los señalamientos revisados con Filho cuando se trató lo relativo a los planteamientos de las nuevas teorías, las que sostienen que **los miembros de las organizaciones son seres humanos con impulsos, motivos y sentimientos** que interfieren en su relación con el otro y con la misma organización a la hora de concretizar el objetivo perseguido por la misma. Es dentro de este proceso, que se genera la necesaria convivencia que puede coordinarse tanto como puede perturbarse dependiendo de las relaciones que surjan como producto de la interacción entre sus miembros, ya que se trata de procesos que por sus propias características no pueden planearse racionalmente.

Taba también hace hincapié en la **importancia que tiene conocer el ambiente psicológico y social en el que viven los educandos**, pues este conocimiento permite inferir las principales características del aprendizaje social y las carencias que enfrenta en cuanto a tipo de experiencias, intereses y capacidades. Esta información facilita el diagnóstico, la reorientación de los docentes y las adecuaciones necesarias al programa. En relación con este asunto Guiot sostiene que **la composición social es parte inseparable tanto de la sociedad como de las organizaciones** - situación a la que la organización escolar no es ajena- por lo que **los individuos enfrentan al mismo tiempo las condiciones impuestas por ambas; además al pertenecer simultáneamente a varias organizaciones y provenir de distintas clases sociales esos intereses, experiencias y capacidades se han desarrollado de diferente manera**; lo cual se manifiesta al interior de la estructura de las organizaciones de tal suerte que la división técnica del trabajo con sus roles, diferenciación funcional y su estructura jerárquica no pueden separarse del contexto histórico social en el que se ubica a la organización, puesto que cada miembro por sus propias características ocupará un lugar diferente.

Conviene establecer en este momento que durante la presentación de sus argumentos Taba **reiteradamente sostiene la pertinencia de realizar un proceso racional de la planeación curricular**. Una muestra de ello es que considera que dentro del proceso de planeación curricular el asunto de la selección de contenidos y experiencias debe realizarse de manera racional, basándose en los objetivos de la educación mismos que con su extensión y profundidad determinan racionalmente el contenido, a partir de una re-evaluación de las materias que conforman el currículo, pero, ¿Qué entiende por racionalidad? Derivado de sus postulados puedo decir que entiende la racionalidad como la sucesión de pasos y actividades que se tienen que desarrollar siguiendo un orden, donde las decisiones se tomen a partir del análisis de la información obtenida y en función de las prioridades identificadas; se trata de definir la adecuada distribución de recursos, donde organizar es proveer de recursos. La autora sostiene que la finalidad de su propuesta es "...establecer una secuencia de

interrogantes para formular un ordenamiento de medidas que habrían de observarse en el planteamiento del currículo". (Taba, 1980, 8).

Otra muestra de la racionalidad manifestada por Taba, es que en su opinión el problema de la selección del contenido guarda estrecha relación con el establecimiento de prioridades las cuales, cuando no se han establecido bajo una perspectiva racional, están incapacitadas para mantener la estructura de la propuesta; de ahí la necesidad de evitar que las necesidades temporales y las urgencias sean las que determinen los contenidos del currículum. Se trata de que los contenidos respondan a las funciones básicas de la educación, del aprendizaje y de la enseñanza. Las consideraciones arriba señaladas, ponen de manifiesto nuevamente la postura racionalista a partir de la cual la autora concibe el proceso de planeación; ya que los contenidos deben responder a los fines establecidos por los objetivos educativos, mismos que se han de mantener porque sirven para construir el tipo de hombre socialmente requerido. Surge así la necesidad de determinar los criterios racionales para la selección de contenido y así responder a la necesidad que tiene la escuela de sistematizar sus procesos de manera tal que esté en condiciones de responder a las necesidades de alumnos, maestros y sociedad; para lo cual requiere organizarse, precisar responsabilidades, niveles de autoridad, estructura y recursos financieros necesarios que posibiliten cumplir con los servicios de enseñanza.

En función de esa racionalidad considera conveniente centrar el estudio alrededor de un número limitado de principios generales cuidadosamente seleccionados; los cuales constituyen el núcleo básico de una materia, para posteriormente usar esas ideas como criterios que sirven para ejemplificar el contenido específico a revisar. Estas ideas se consideran como los elementos esenciales del currículo, puesto que a su alrededor gira la organización del conocimiento, de manera tal que se esté en condiciones de organizar un currículo que brinde aproximaciones diferenciadas e igualmente eficaces al aprendizaje de estudiantes con diferentes sistemas mentales y con diferentes modelos de aprendizaje social y motivaciones. Taba sostiene que se trata de organizar las actividades de aprendizaje, de tal manera que guarden una relación coherente que propicie aprendizajes y cambios conducta; por eso **plantea a la organización como un asunto medular en la formulación del currículo pues influye de manera determinante sobre la eficacia de la enseñanza y los cambios de habilidades, actitudes y sensibilidades, que la educación puede generar. Es aquí donde resalta la importancia del modelo de organización seleccionado ya que facilita o complica el proceso de aprendizaje, así como la vinculación entre objetivos y contenidos, al definir la manera de abordar el conocimiento.**

En relación con este mismo punto la autora reitera la importancia de la organización y establece que el aprendizaje escolar se caracteriza por su organización formal, de manera tal que se ordenan las experiencias de los alumnos para que el aprendizaje se produzca; así, su contenido y las experiencias de aprendizaje permiten alcanzar los objetivos educativos. En su opinión el modelo de organización es determinante para generar aprendizajes. Al seleccionar el modelo de organización hay que considerar dos asuntos: por un lado la organización del contenido y por el otro las experiencias de aprendizaje. Al respecto la autora reconoce que en la mayoría de los casos la organización del currículo corresponde más a elementos

administrativos que educativos, ya que se ajustan horarios y recursos, como si encuadrar en el mismo ámbito dos materias distintas garantizara tanto la secuencia como la integración. En su opinión la integración es más exitosa cuando la estructura integradora y la organización de las experiencias de aprendizaje se determinan por la naturaleza del conocimiento.

Por lo anterior sostiene: "la organización del currículo debe preservar y proteger tanto la lógica de la asignatura como la secuencia psicológica de las experiencias de aprendizaje." (Taba, 1980, 395) Independientemente de la forma en que se acomode el contenido, debe procurarse que las ideas básicas o los modelos de relaciones existentes entre diferentes conceptos se presenten con toda claridad a los educandos; asimismo, los contenidos han de ser accesibles a los estudiantes. Al elegir y establecer la organización del contenido más idónea para lograr un aprendizaje efectivo no debe perderse de vista la lógica del contenido. En este sentido las interrogantes de cada tema deben responder a dimensiones importantes que al mismo tiempo establezcan un modelo racional y organicen los detalles de manera lógica.

Taba considera que cada modelo para la organización del currículo adquiere determinada idea sobre su alcance pues adopta centros de organización diferentes. Es a partir de estos centros de organización que se establecen los criterios para definir el tipo de secuencia, la estructura que dará lugar a la continuidad y la integración; razón por la cual al estar estos elementos interrelacionados si alguno se modifica afecta a los otros; más aun, las decisiones que se toman en cierto nivel de la organización afectan al siguiente, de manera que cada decisión que se tome respecto a un elemento afecta a los demás "porque cada elemento del currículo adquiere significado y sustancia con referencia a los demás elementos y gracias a su ubicación en el esquema que los comprende a todos." (Taba, 1980, 550) Estos planteamientos de Taba nos remiten a la consideración de la organización como sistema en el que, como revisamos con Mayntz, por su carácter sistémico no todos los procesos y modificaciones son sujeto de una **planeación estrictamente racional**. Un ejemplo de lo anterior podemos encontrarlo en el hecho de que dependiendo del modelo de organización curricular que sea elegido se determinará el tipo de experiencias de aprendizaje a utilizar en cada proyecto. Nuevamente aparece la relación de medios-fines de la que anteriormente se habló; recordemos únicamente que de acuerdo a su carácter sistémico, no existe un solo hecho que modifique los medios o los fines que no repercuta en toda la organización, generando sucesos o fenómenos no previstos.

En este mismo sentido la autora sostiene que todo proyecto curricular debe explicitar su relación con los factores de la organización escolar, así como los recursos de instrucción requeridos para poner en práctica cada proyecto, pues por muy bueno que sea el proyecto si no encuentra en la institución escolar todos los elementos necesarios para ponerlo en práctica, no pasará de ser eso, un buen proyecto: "Si bien la organización de la escuela y sus recursos institucionales deben ser estructurados como complemento del currículo, generalmente sucede lo contrario. **El currículo es adaptado a los arreglos existentes y conformado por las limitaciones de las condiciones dadas.** Cuando no se cumplen las condiciones necesarias para poner en práctica un modelo de currículo, naturalmente aparece

una discrepancia entre el currículo proyectado y el currículo real". (Taba, 1980, 552, el subrayado es mío) A fin de evitar tal deficiencia Taba propone que todo proyecto especifique los elementos que lo componen, las relaciones que se dan entre ellos, los principios que los sustentan y las prioridades existentes entre los diferentes factores. Todo proyecto curricular requiere para su diseño, considerar la forma en que afrontará los problemas de la organización, qué elementos constituirán los núcleos de organización para integrar el conocimiento, las experiencias de aprendizaje, la secuencia del contenido.

Dentro del tema de la organización curricular hay que cuidar "el equilibrio entre las experiencias o actividades que representan "absorción" y las que representan síntesis, reflexión y expresión." (Taba, 1980, 403) Cuando predomina la absorción no es posible desarrollar aprendizajes nuevos y más profundos, sino que se concreta a recibir información; sin embargo, una vez que se da la absorción es necesario consolidar, internalizar y reorganizar el conocimiento para dar paso al aprendizaje creativo. Estos conceptos nos llevan a recordar que un elemento común a todas las organizaciones es la estructura en la cual se relacionan los medios y los fines donde todo hecho o situación aislada responde a los objetivos previamente determinados y aceptados. Lo mismo con la organización curricular por lo que cualquiera que sea la proporción de estas posiciones lo importante es que respondan al fin establecido y que no se caiga en un modelo determinado que no responda a las necesidades educativas.

Volviendo a los argumentos de la autora, ella reconoce la importancia del papel de la evaluación para el currículo, la enseñanza y el aprendizaje; por ello considera que **la forma de evaluar el aprendizaje determina la manera en la cual se lleva a cabo el aprendizaje**, pues para responder a lo que será evaluado se determinan los tipos o niveles de aprendizaje sobre los cuales es necesario enfatizar durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además cuando los estudiantes reconocen los puntos sujetos a evaluación dirigen especialmente su atención hacia ellos. En las consideraciones hechas por Taba respecto a este tema es posible identificar nuevas coincidencias con Tyler en el sentido de que evaluar los planes de estudio es de suma importancia pues permite asegurar que cumplen con la finalidad educativa establecida. Su esencia es revisar si las experiencias educativas con sus objetivos, actividades y condiciones son adecuadas o no.

Derivado de la necesidad de evaluar tanto en el curriculum como en la práctica curricular se generan modificaciones y actualizaciones. Estos planteamientos sugieren coincidencias con un fenómeno que se sucede en las organizaciones, se trata del constante ajuste que deben realizar para responder a las necesidades sociales; al respecto Guiot plantea que cuando los cambios no se realizan de manera natural, sino que son producto de acciones planeadas se trata del fenómeno conocido como desarrollo de las organizaciones, en el que la finalidad es hacer a la organización más eficaz en su desempeño. En este proceso interfiere la aparición de nuevas propuestas tecnológicas, modificación de actividades, desarrollo de nuevas habilidades y determinación de nuevos puestos entre otros.

Taba propone que un elemento de la planeación curricular es desarrollar unidades de enseñanza-aprendizaje; las cuales sirven para organizar los diferentes sectores del

conocimiento que conforman el plan general de instrucción, asunto en el que coincide con Tyler. Ambos autores consideran que se trata de ayudas que los docentes reciben como apoyo en su desempeño frente a grupo y que como tales no constituyen la norma sino una herramienta, capaz de ajustarse a las necesidades de los educandos.

"Es necesario verificar si la organización es lo suficientemente abierta como para brindar alternativas tanto para los detalles del contenido que se van a utilizar, como para las formas de aprendizaje que permitan satisfacer las necesidades especiales...es importante concebir una unidad de trabajo primero en los términos más ideales, para su estructura final deben tenerse en cuenta las muchas limitaciones de una situación escolar determinada." (Ibidem)

Los planteamientos anteriores traen referencias de lo relativo a la idoneidad de la organización, al objetivo que se persigue y a la manera de medir su realización, de identificar su rendimiento real. En las organizaciones la eficacia del rendimiento se conoce a través de sus resultados, por ello es necesario determinar en qué medida la estructura y el funcionamiento de la misma son eficaces en relación con el objetivo definido. Se trata de determinar qué tanto responden procedimientos específicos a objetivos igualmente específicos.

En relación con el tema del cambio curricular Taba incorpora la relación estructura-objetivo que anteriormente revisamos. Recordemos que es el objetivo general de la organización el que define la estructura, los recursos, los procedimientos y las tareas necesarias para su cumplimiento, si el objetivo se modifica el resto de los elementos también, en este cambio de las instituciones algunos departamentos o funciones pueden desaparecer y sus recursos materiales pueden pasar a otros, entrando todos - en función del poder que manejan- en una negociación. El poder se vuelve el medio para negociar recursos y posiciones en una nueva estructura. Taba **no hace ninguna referencia directa al asunto del poder** aun cuando para modificar el currículo sugiere hacer uso de la influencia que algunos miembros de la organización escolar pueden tener sobre sus compañeros, lo que para la autora constituye el *liderato potencial*.

Considero que este asunto del poder que la autora no desarrolla, es fundamental dentro de la organización curricular, puesto que, como Guiot sostiene, el manejo del poder abre la posibilidad de ejercer el control ya sea sobre las personas o sobre las situaciones y aun cuando no se halle respaldado por la estructura jerárquica, su influencia lo alcanza casi todo vía recompensas, coerción, referencia o competencia, tal como quedó establecido en el capítulo dos; de manera tal que durante la planeación curricular algún miembro del equipo de trabajo puede hacer prevalecer su punto de vista sobre el resto del grupo, más aun en ocasiones puede obstaculizar el desarrollo del proceso. En este sentido el autor antes mencionado considera que poseer un nivel jerárquico alto dentro de las organizaciones no garantiza reconocimiento por lo que durante la propia práctica curricular pueden suceder modificaciones, si como la propia Taba plantea, los docentes dan el toque final a los proyectos.

Además a partir del manejo del poder que se da el fenómeno de la negociación, proceso al que los miembros de la organización se presentan en función de su capacidad estratégica la que depende de los recursos y habilidades que poseen, el manejo que realizan depende de

su autopercepción e interpretación de su posición en la organización, tal como quedó establecido en el capítulo dos.

Decíamos anteriormente que el currículum, con objeto de permanecer vigente ha de someterse a un proceso de evaluación continua, derivado de este proceso surgen propuestas de cambio. Al respecto Taba considera que cambiar el currículo también implica cambiar a las personas que tienen relación con este. Dicho cambio incide en dos aspectos: en el cognoscitivo y en el emocional. En el primero se requiere cambiar la orientación que tienen respecto al mundo que les rodea, a lo que perciben y captan; mientras el segundo tiene que ver con su sistema de valores, con lo que quieren hacer y con la carga emocional que acompaña sus actividades. "El cambio es efectivo en la medida en que ambos aspectos se integran." (Ibidem) Todo este asunto del cambio intencional y planeado del currículo, me remite al desarrollo organizativo donde los procesos de cambio son producto del análisis y la planeación que tiene por objeto obtener mejores resultados; sin embargo, no hay que perder de vista la posibilidad real de que sucedan fenómenos imprevistos ante la imposibilidad de prever al cien por cien cómo estos cambios incidirán en los valores de los seres humanos relacionados con ese proyecto curricular; lo cual me lleva a considerar una característica común a todo tipo de organizaciones: Se trata de la estabilidad relativa, producida por efecto de las cambiantes y constantes exigencias a las que frecuentemente tiene que responder la organización; Taba también lo toma en cuenta; sin embargo, el proceso de transformación que ella propone es largo debido a las condiciones administrativas que en él interfieren, ya que lo enmarca en la reorganización del currículo.

A lo largo de su exposición la autora sostiene que el trabajo en equipo es fundamental durante el proceso de elaboración del currículo; ya que el trabajo en grupo posibilita la creación de perspectivas y orientaciones nuevas al estimular la inteligencia, permitir la reflexión, el estudio y la discusión dando lugar al análisis de variados aspectos, experiencias y conocimientos. Adicionalmente este tipo de trabajo puede contribuir a la motivación y entusiasmo por el proyecto; situación que no es ajena a la vida de las organizaciones en las que los pequeños grupos se convierten en mediadores de las relaciones sociales, que proveen a sus miembros de satisfactores para sus necesidades de tipo afectivo. Una de las ventajas de esta labor colectiva es que el grupo brinda apoyo para llevar a cabo acciones y/o decisiones, pues las consecuencias las enfrenta el grupo y no el individuo; así la responsabilidad es colectiva y recíproca, por ello el éxito de un subgrupo es parte del adelanto de todo el proyecto. La consideración de todos estos elementos da cuenta de que reconoce en alguna forma que el proceso curricular no es exclusivamente racional, sino que incorpora mucho más allá del conocimiento y dominio de teorías educativas y que tiene más que ver con modificaciones en el sistema de valores de los individuos.

También considera que el trabajo de elaboración del currículo necesita de la integración de diversos conocimientos, lo cual no puede hallarse en un solo individuo. Razón por la cual propone desarrollar un trabajo planificado en equipo donde cada uno aporta lo que sabe y se concentra en una tarea específica, que combina y complementa con las habilidades personales de los otros miembros del grupo; éste es uno de los elementos indispensables para dar lugar a la formalización de las organizaciones, me refiero a la necesidad de que

quienes se integren a la organización lo hagan en función de su calificación profesional, una vez integrados a la misma desempeñan actividades para las cuales están calificados; lo anterior corresponde a las condiciones señaladas por Weber para hablar de burocratización en las organizaciones. Taba considera que la propia filosofía sobre el educando y el contenido ha de someterse a la consideración de los otros, situación que no podría darse en equipos cuyos miembros se conocen de tiempo atrás y respetan las jerarquías, o si se trata de miembros con perspectivas homogéneas. Por lo que en la integración de los equipos propone considerar la formación profesional y las habilidades personales para enriquecer la heterogeneidad al brindar la oportunidad de realizar tareas diversas donde cada individuo ocupa el lugar idóneo que le permite hacer más fructífera su participación.

Taba sostiene que durante toda la planeación curricular "Deben establecerse canales de comunicación"; es decir, todo comentario o aportación que se realice debe tener un significado claro para todo el grupo. Además es necesario eliminar barreras en la comunicación tales como tensiones, falta de un marco de referencia homogéneo. En relación con este tema su importancia fue establecida por Mayntz cuando se revisó lo relativo a las líneas y estructuras de las comunicaciones, apartado en el cual se concluyó que la comunicación brinda a los miembros de las organizaciones un sentido de pertenencia, presencia y reconocimiento pero no sólo eso sino que además es fundamental para el buen desempeño de sus funciones.

Anteriormente se mencionó el papel del liderazgo en las organizaciones. Al respecto se señaló que en todas ellas surgen líderes que ejercen un tipo especial y diferente en función del tipo de actividad de que se trate; desde la perspectiva del currículo Taba aclara que aun cuando los planteamientos relativos al liderazgo no surgen con la teoría curricular, éstos pueden aplicarse ampliamente al proceso de construcción curricular. Es a partir del concepto de funciones del liderazgo que se cruza con la tarea antes señalada que estas funciones se aplican a fines específicos y en situaciones de grupo muy particulares. En cada sistema escolar existen varias posiciones de liderazgo que son desempeñadas por distintos miembros del grupo que corresponden a una jerarquía administrativa, este es el liderazgo formal; sin embargo, en la práctica opera también el liderazgo funcional donde las funciones, alcances y límites corresponden a las características, conocimientos y habilidades personales de los involucrados con el proceso de la planeación.

Taba concibe la elaboración del currículo como una empresa local donde debe dominar la planificación científica y racional, donde el pensamiento teórico y la experiencia práctica confluyan de la manera más provechosa.

*"Todos estos procedimientos y sus resultados son aspectos en la profesionalización de la elaboración del currículo como empresa local. Todos ellos ayudan a mantener esta tarea a este nivel, fuera del dominio del procedimiento empírico, y la trasladan al dominio de la planificación científica y racional, en el cual tanto pensamiento teórico como la experiencia práctica contribuyen provechosamente"* (Taba, 1980, 636. El subrayado es mío)

Durante la exposición de su modelo, Taba mantiene en lo formal una postura racional, a través de la cual hay que planear en detalle todo aquello que sucederá durante el desarrollo curricular. Predomina en su visión que cada elemento debe estar en el lugar y en el momento

adecuado; sin embargo, abiertamente reconoce la existencia de un currículo funcional sin ahondar en las causas y procesos que esto genera.

Hasta aquí se ha realizado el análisis del texto de Taba. Puedo decir que a lo largo del mismo sostiene una posición racionalista ya que se centra en la relación medios-fines ignorando hechos y fenómenos que tanto la teoría como la sociología de la organización han establecido. Uno de estos asuntos tiene que ver con la presencia del poder al interior de las organizaciones. La autora confía tanto en la racionalidad, que considera que con sólo realizar una serie de etapas la planeación podrá llevarse a cabo con buenos resultados y que lo único que no puede planearse es la práctica curricular; aspecto con el que estoy totalmente de acuerdo pero, al no tomar en cuenta el manejo del poder deja de lado que aunque se trate de algo intangible, interfiere en todas las decisiones, así quien hace un manejo más adecuado del mismo puede decidir cómo y quién realiza determinada actividad. Además considerar la organización y la planeación como algo lineal, rompe con el carácter sistémico de la organización curricular que la propia autora señala, cuando se refiere a que todos los elementos adquieren significado en el esquema de todo el proyecto, en tanto que cada modelo de organización curricular determina los centros de organización, la secuencia del aprendizaje, la selección de experiencias y actividades educativas. No obstante lo anterior, Taba no considera en su propuesta lo relativo a las condiciones materiales en las que el aprendizaje se desarrollará.

Otro aspecto que he podido observar, es que Taba pone de manifiesto un asunto importante al señalar que siempre que la reorganización curricular propone cambios, la estructura de la organización se ve afectada. En sus palabras "cambiar el currículo significa de alguna manera, cambiar una institución" incluidos objetivos y medios; quizá por eso es que no propone analizar la estructura de la organización, para evaluar si es idónea o no para el desarrollo de la propuesta. En este sentido sólo considera necesario verificar si la organización es abierta y flexible como para permitir que aquélla se lleve a cabo pero, no brinda opciones o líneas sobre qué hacer si no es así.



# CONCLUSIONES

Después de analizar los planteamientos de Hilda Taba "*Elaboración del Currículo. Teoría y Práctica*" puedo concluir que para la citada autora:

1. El curriculum es un plan para el aprendizaje. Se trata de una prescripción útil para lograr el aprendizaje y señala que con objeto de que logre su función es necesario recurrir a varias fuentes de información para estructurarlo. En su opinión el currículo debe incluir contenidos y experiencias de aprendizaje mediante las cuales los educandos aprendan determinado contenido.
2. La función que las instituciones educativas deben cumplir está determinada socialmente. En todos los casos deben brindar a los educandos elementos académicos y sociales que posibiliten su desenvolvimiento e integración a la sociedad en que viven. Por lo anterior, el análisis de la sociedad es una fuente de información básica para estructurar el curriculum ya que en función de las necesidades de cada momento histórico-social se determina qué es lo adecuado para enseñar en la escuela y qué no lo es. Los contenidos elegidos variarán en consecuencia de una época a otra y de una sociedad a otra.
3. Todos los individuos relacionados con el curriculum llegan al encuentro con otros individuos acompañados de su propia subcultura que no es otra cosa que sus propios valores, intereses y aspiraciones, mismos que se manifiestan al momento de definir las necesidades que se atenderán.
4. Taba concibe a la educación como una empresa local, en la cual debe predominar el criterio científico y racional; de tal suerte que durante todo el proceso de planeación han de seguirse una serie de pasos que coloquen en su momento y lugar cada uno de los elementos intervinientes, para que nada quede al azar. Bajo su mirada la finalidad del proceso educativo es lograr un cambio de conducta en los educandos; cambio que ha de evidenciarse en los conocimientos y habilidades adquiridos así como en las actitudes y sensibilidades desarrolladas.
5. En relación con los cambios de conducta, la autora considera indispensable estructurar un programa educativo, guiado por objetivos claramente definidos. Objetivos que no son otra cosa que los cambios de conducta esperados o deseados; sin dejar de considerar que los aspectos físicos y emocionales de los educandos afectan su desarrollo escolar; asimismo intervienen las expectativas y exigencias familiares que de cierta manera impulsan o detienen el desarrollo escolar, dependiendo del lugar que ocupe en su escala de valores.

6. El asunto del modelo de organización elegido es determinante para el logro del aprendizaje, pues en él se define la manera en que los educandos se acercarán al contenido, las actividades y las experiencias educativas, que posibiliten un cambio real de conducta. Este cambio de conducta sólo se logrará si se cuida que la amplitud y profundidad del conocimiento, así como la continuidad y secuencia del aprendizaje no rompan con la estructura y la lógica interna del conocimiento.
7. El clima social de la escuela influye de manera determinante sobre el aprendizaje, pues propicia entre los educandos el interés y el ambiente necesarios para aprender. Son pequeños grupos en los que sus miembros aportan expectativas, creatividad, experiencias, conocimientos; también desarrollan entre sus integrantes motivación, entusiasmo y relaciones sociales capaces de ofrecer satisfactores de tipo afectivo.
8. Destaca la existencia de un currículo funcional, mismo que surge en la práctica curricular como producto de la interacción de todos los elementos considerados durante la planeación; dicha interacción, en opinión de la misma autora, está en manos de los docentes, aseveración que deja de lado la actuación de los educandos que van con sus propias condiciones al encuentro con el otro. Condiciones que reconoce durante la planeación pero, que en la práctica parecen diluirse tras la figura del docente.
9. Existe preocupación porque prevalezca la integración de la propuesta curricular y sostiene que ésta no se logra unificando horarios, y recursos sólo por unirlos, sino que lo procedente es considerar la naturaleza del conocimiento; que sea ella la que guíe la integración considerando la lógica de la asignatura y la secuencia psicológica del aprendizaje.
10. Reconoce la importancia de la evaluación para determinar la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como del propio currículo y plantea la necesidad de obtener información cualitativa y cuantitativa.
11. A partir de los resultados de la evaluación se realizan las modificaciones necesarias para mantener vigente el currículo. Al respecto Taba pone de relieve que modificar el currículo implica, de alguna manera, cambiar la institución en que se halla inmerso, incluyendo sus objetivos y medios, lo que conlleva de alguna manera el fenómeno del desarrollo organizativo.
12. Al momento de evaluar y reorganizar el currículo, intervienen aspectos administrativos y estructurales, los cuales provocan que los asuntos educativos pasen a segundo término, puesto que la organización curricular no puede modificarse sin dejar de enfrentar una serie de intereses y jerarquías establecidas con anterioridad; así como las funciones y propósitos de las personas que se han habituado a la estructura vigente, lo que la teoría de la organización denomina formalización, donde las actividades y las relaciones están determinadas formal y firmemente por las reglas establecidas que se deben cumplir de manera obligatoria.

Existen ciertos elementos consignados por la Teoría y la Sociología de la organización que Taba no consigna durante su exposición, mismos que a continuación presento.

1. No toma en cuenta la influencia del poder, que interviene en el manejo de los recursos y procesos desarrollados tanto en la planeación como en la práctica curricular. Desconoce en consecuencia el fenómeno de la negociación, proceso en el que los miembros de la organización se involucran en función de su capacidad estratégica, la que depende de los recursos y habilidades que poseen. El manejo que de estos recursos realicen dependerá de su autopercepción e interpretación de la posición que ocupan en la organización. La única influencia que reconoce es la del liderazgo, pero sólo durante la reorganización curricular.
2. Al interior de cualquier tipo de organización, incluida la escolar, todos los sujetos intervinientes participan en la toma de decisiones, lo cual es determinante para la modificación de todo lo planeado. En consecuencia las citadas modificaciones no están sólo en manos del docente sino en la propia voluntad de los educandos, lo que se pone de manifiesto al momento en que deciden realizar o no las actividades propuestas; aun cuando la estructura jerárquica de la organización escolar los mantenga sujetos a controles administrativos tales como entrega de calificaciones o cartas de buena conducta. El fenómeno de la toma de decisiones corresponde entonces a todos los niveles y a todo tipo de actividades. Este fenómeno de la organización corresponde al ámbito de los aspectos ignorados en la propuesta de Taba.
3. No incorpora en su propuesta lo relativo a las condiciones materiales en las que el aprendizaje se desarrollara, únicamente resalta la necesidad de verificar si la organización es abierta y flexible como para permitir la viabilidad de la propuesta; pero, en caso contrario, la autora no establece líneas respecto a cómo lograr que la propuesta pueda ser llevada a la práctica sin que lo administrativo la limite.
4. No reconoce que las diferencias culturales que existen entre los involucrados con el currículum, generan conflictos tanto al momento de planearlo como durante la ejecución del mismo.
5. Desconoce que al momento de reorganizar el currículo la capacidad de elección de los individuos se ve permeada por el fenómeno de la autopreservación que se presenta en todas las organizaciones; es decir, si los miembros de la organización escolar están convencidos de que la estructura que guarda el currículum es la correcta, aun cuando analicen y evalúen, no modificarán lo substancial ni del currículum ni de la estructura de la organización, los defenderán independientemente de su validez.
6. Ignora que los fenómenos que ocurren al interior de las organizaciones todos los miembros de la organización participan en la toma de decisiones, aunque se limiten al ámbito de sus funciones y actividades personales. Asimismo la presencia e influencia del poder en las organizaciones; igualmente el asunto de la negociación a la que se someten

los integrantes de la organización.

En lo general puedo concluir que:

1. Para la estructuración de su propuesta, Taba no diferencia entre bases y fundamentos en el sentido de la clasificación propuesta por Ferrández; sin embargo, en lo que ella denomina bases, incluye aspectos de las dos vertientes.
2. Con fundamento en el trabajo realizado puedo decir que entre la teoría curricular, particularmente los planteamientos de Taba, y la teoría de la organización existen grandes convergencias; entre las cuales es posible identificar: el reconocimiento de elementos estructurales tales como objetivos definidos; la presencia de una estructura social; carácter sistémico de la organización, la concepción del objetivo general a través de la consecución de objetivos específicos; la presencia de una estrecha relación entre medios y fines; la presencia de una estructura jerárquica que determina roles, actividades y recursos disponibles.
3. El hecho de trabajar un tema poco conocido por mí, implicó doble esfuerzo, conocer en primera instancia los planteamientos de los autores y comprender sus argumentos me permitió aprender sobre ambos temas, curriculum y organización; asimismo me permitió confirmar algunos aspectos cuya existencia suponía.

# BIBLIOGRAFIA

## Consultada sobre curriculum

FERRANDEZ, A. (1990) "Bases y fundamentos del curriculum". En El Curriculum; Diseño,

Desarrollo y Evaluación. A. Medina y M. Sevillano (Coords.) Madrid: UNE

GLAZMAN, R. y De IBARROLA, M. (1987) Planes de Estudios: Propuestas

Institucionales y Realidad Curricular México: Nueva Imagen

TABA, H. (1962) Elaboración del Currículo Bs. Aires: Troquel

TYLER, R. (1949) Principios Básicos del Currículo Bs. Aires: Troquel

## Consultada sobre organización e instituciones

GUIOT, J. (1980) Organizaciones Sociales y Comportamientos Barcelona: Herder

LOUREAU, R. (1988) El Análisis Institucional, Bs. Aires: Amorrortu

LOUREAU, R. y LAPASSADE, G. (1981) Claves de la Sociología Barcelona: Laia

MAYNTZ, R. (1963) Sociología de la Organización Madrid: Alianza