

DISEÑO Y DESARROLLO DEL CURRÍCULO

Tomado de Teoría y diseño curricular: Martha Casarini Ratto

Diseño y desarrollo

El proyecto curricular concebido se plasma en un diseño; el término *diseño del currículum* se reserva, entonces para el proyecto que recoge tanto las intenciones o finalidades más generales como el plan de estudios. Además, la palabra diseño alude a boceto, esquema, plano, etc., es decir, a una representación de ideas, acciones, objetos, de modo tal que dicha representación opere como guía orientadora a la hora de llevar el proyecto curricular a la práctica.

Por otra parte, el desarrollo del currículum hace referencia a la puesta en práctica del proyecto curricular: la aplicación del currículum sirve para retroalimentar, rectificar, ratificar, etc., y de ésta manera, ajustar progresivamente el currículum formal al currículum real, pero tratando, al mismo tiempo, de tender al logro del currículum formal a medida que el diseño se ajusta y modifica. En lo anterior observamos la naturaleza dialéctica del currículum, pues se percibe "la tensión equilibrio/desequilibrio" existente entre esas dos dimensiones del currículum (el formal y el real).

Ahora bien, el diseño curricular es uno de los aspectos de la realidad curricular, pero ésta no se da con independencia del plan (c. formal), sino que, delimitada por el complejo ámbito de la institución donde nace, su desarrollo se da en buena medida con referencia a dicho plan, ya sea complementándolo, rebasándolo, oponiéndose o negándolo. Esto último es un punto de análisis especial, pues la implantación del currículum es asunto de política educativa y dentro de esta posición caen la toma de decisiones, los procedimientos para hacerlo y los encargados de tal tarea. Para enriquecer el concepto de diseño, presentamos una delimitación del campo de acción de dicho diseño propuesta por Pérez Gómez (1992, p. 226): "La actividad y profesión de diseño vienen a situarse en un espacio intermedio entre el mundo de las intenciones, idea y conocimientos y el de las actividades prácticas."

Por otra parte, la visión del diseño y desarrollo supone una manera de observar y pensar la práctica del currículum y también un modo de realizarla, es decir, el decidir una forma de estructurarlo conlleva una manera de abordar la práctica curricular. De allí que la visión que se tenga tanto del diseño como de su desarrollo, configure en gran medida la práctica del trabajo docente. Es necesario señalar que una concepción fragmentada del diseño y desarrollo del currículum —asumirlos como dos aspectos separados— limita a uno y a otro; en la medida en que no se descuide, su interdependencia, tienen mayor posibilidad de crecimiento.

Ahora bien, la superioridad de un modelo de diseño sobre otro reside en determinar si contribuye a hacernos pensar en la diversidad de aspectos que hay que tomar en cuenta a la hora de diseñar un currículum, es decir, en las finalidades, condiciones y situaciones concretas de éste. La aseveración anterior nos previene acerca de modelos de diseño atractivos por la sencillez de su propuesta metodológica, sin embargo, un currículum no es un producto de alta calidad sólo porque el modelo de diseño que se propone para su elaboración presenta pasos claros y sencillos. Por el contrario, lo que ocurre con esos modelos es que a poco de andar los diseñadores caen en la cuenta de

que esos "pasos" no operan mágicamente y que de sus lineamientos" no emana la luz que "ilumina" la tarea de diseño; en otras palabras, no son modelos útiles.

Entonces, ¿se puede hablar de utilidad del diseño? Al respecto comenta Pérez Gómez (1992, p. 231): "La utilidad del diseño está en ayudarnos a disponer de un esquema que represente un modelo de cómo puede funcionar la realidad, antes que ser una previsión precisa de pasos que dar." Asimismo, se debe contar con bases fundamentadas (ver capítulo 2) que nos permitan establecer intenciones, condiciones y alternativas y de allí derivar recomendaciones para pensar, por último, en pasos que representarán los resultados deseados. Primero, habrá que contar con intenciones o finalidades y luego habrá que pensar en técnicas para diseñar.

La reflexión sobre lo anterior nos conduce a señalar la importancia de comprender el diseño como una racionalidad que se crea para organizar el proceso educativo y en la cual, además, la asepsia no existe. Por lo anterior se puede afirmar que dicha racionalidad no es neutral. Un ejercicio interesante, aquí sería aprender a "leer" distintos tipos de modelos curriculares y detectara sus bases epistemológicas, ideológicas y filosófico-sociales, es decir averiguar sobre qué visión del mundo se apoyan. También puede ser un ejercicio estimulante leer distintos conceptos de currículum pertenecientes a diferentes autores y deducir qué incorporarían a un diseño dichos autores ante el caso de tener que elaborar un currículum.

Como se puede apreciar, cuanto más se analice el concepto de diseño, más difícil, ecléctica y poco concreta se observa la tarea de su elaboración: ¿Significa esto que debemos considerar dicha tarea como "imposible"? No necesariamente; en la medida que se acepte su dificultad inherente y no se pretenda, de entrada, simplificar la tarea con la fantasía de que "lo simple" es lo correcto y manejable —devaluando las dificultades por considerarlas incómodas—, se advertirá la posibilidad de realización y efectividad de la tarea.

Para concluir este punto citamos a Stenhouse (1991, p. 30), puesto que algunas de sus ideas aportan ciertas "pistas" para entender de manera global la tarea de diseño:

Como mínimo, un currículum ha de proporcionar una base para planificar un curso, estudiarlo empíricamente y considerar los motivos de su justificación. Es necesario que ofrezca lo siguiente:

a) En cuanto a proyecto:

1. Principios para la selección de contenido: qué es lo que debe aprenderse y enseñarse.
2. Principios para el desarrollo de una estrategia de enseñanza: cómo debe aprenderse y enseñarse.
3. Principios acerca de la adopción de decisiones relativas a la secuencia.
4. Principios a base de los cuales diagnosticar los puntos fuertes y los débiles de los estudiantes individualmente considerados y diferenciar los principios generales 1, 2 y 3 antes señalados, a fin de ajustarse a los casos individuales.

b) En cuanto a estudio empírico:

1. Principios a base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los estudiantes.
2. Principios a base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los profesores.
3. Orientación en cuanto a la posibilidad de llevar a cabo el currículum en diferentes situaciones escolares, contextos relativos a alumnos, medios ambientes y situaciones de grupo entre los alumnos.

4. Información de la variabilidad de efectos en diferentes contextos y sobre diversos alumnos y comprender las causas de la variación.

c) En relación con justificación:

Una formulación de la intención o la finalidad del currículo que sea susceptible de examen crítico.

A lo anterior, Stenhouse agrega que es evidente que ni los currículos tradicionales ni los innovadores resisten un examen detenido a partir de los criterios mencionados. En la práctica —señala el autor— la educación no es ni muy sofisticada ni muy eficiente. Por otra parte, se puede apreciar que su propuesta es lo suficientemente abierta como para que cualquiera pueda utilizar las ideas enunciadas en la elaboración del diseño e incorporar otras si fuera necesario. Además, a medida que se profundice en el conocimiento de la tarea de diseño y de su aplicación se comprenderá por qué Stenhouse prefiere hablar de principios y por qué los tres ejes que él propone son el diseño del currículum, la investigación empírica del mismo y sus finalidades.

Modelos de diseño curricular

Como hemos visto, un modelo de diseño es una representación de ideas, acciones y objetos, de modo tal que dicha representación sirva como -guía a la hora de llevar el proyecto curricular a la práctica; Un modelo de diseño depende del objeto sobre el cual se elabora, así que existen diversos modelos, más o menos prácticos, más o menos teóricos; por ejemplo, no es lo mismo trabajar en el marco de la física teórica que sobre la construcción de unidades habitacionales; por ello, los modelos de diseño para la enseñanza de la física y de la arquitectura difieren entre sí.

¿Por qué se elaboran modelos de diseño curricular? Los diseñadores experimentan una necesidad de contar con algún andamiaje intelectual para proceder a la tarea del diseño; una especie de constructo previo (creado por el diseñador o adaptado de otro autor, escuela, teoría, etc.) donde incorporar todos aquellos aspectos considerados pertinentes desde la particular concepción del currículum que se posea; una especie de guía de sus reflexiones para la planeación.

Cabe señalar que aunque parezca paradójico a primera vista, dado el carácter orientador que se le confiere, la utilidad de un modelo de diseño no radica tanto en su naturaleza prescriptiva como en su carácter provocador: ¿Qué se espera que provoque? Esencialmente, la reflexión anticipada sobre la práctica de la enseñanza, pues sin esto, cualquier modelo de diseño está acabado aun antes de su desarrollo. Por otra parte, con la finalidad de incorporarlas, el diseño debe motivar un análisis de las variables del contexto, es decir, los diseñadores deben tener en cuenta dónde se va a aplicar —en qué condiciones reales y/o potenciales—, a fin de atisbar el futuro a mediano plazo (en lo posible); en este punto, debemos mencionar que lo deseable es que aquéllos no se queden atrapados por dichas condiciones, sobre todo cuando sean restrictivas o difíciles. El modelo de diseño debe también estimular de gran manera la reflexión sobre los conocimientos y modalidades de los contenidos por aprender y enseñar en un formato curricular, así como sobre el tipo de organización curricular de dichos contenidos. Por último en mención pero no en importancia, el modelo de diseño debe propiciar consideraciones sobre las características de los aprendices y del aprendizaje mismo.

En síntesis, la utilidad de un diseño reside en su capacidad para provocar la reflexión sobre la práctica, sobre las condiciones contextuales en que se realiza, sobre la naturaleza de los contenidos que incorpora y respecto a quiénes va dirigido. A fin de que se visualice la diversidad de abordajes —dependiente de la concepción del currículum de su(s) autor(es)—, se expondrán a continuación algunos modelos de diseño existentes.

Modelo por objetivos conductuales.

Estamos ante el modelo clásico basado en objetivos: el modelo por objetivos conductuales. La paternidad de este modelo se atribuye a Bobbitt con la publicación de *The Curriculum* (1918) y de *How to make a curriculum* (1924). La preocupación por los resultados de la enseñanza impulsó la idea de establecer objetivos, es decir, como ya se ha visto, pensar la educación como un medio para obtener fines.

Alrededor de 1949-1950 (enEUA), R. Tyler presenta la propuesta más completa dentro de este modelo. Coherente con su posición, Tyler define un objetivo como un enunciado que ilustra o describe la clase de comportamiento que se espera logre el estudiante de modo tal que cuando el comportamiento sea observado, pueda ser reconocido. El intento del autor es elaborar una propuesta de diseño que presente un conjunto de decisiones jerarquizadas que vayan desde la determinación de las necesidades a las que sirve la enseñanza hasta la realización práctica de ésta, es decir, formular un esquema universal para transitar de las intenciones a la práctica, para lo cual el autor aborda cuatro problemas:

1. La discusión en torno a los fines que desea alcanzar la escuela.

Este debate se basa en el análisis de tres aspectos:

a) El alumno: sus necesidades, vida familiar, vida en comunidad y en la sociedad más amplia que opera como contexto, el mundo profesional, etc. También por supuesto, toma en cuenta normas aceptables de comportamiento de dicha sociedad y de que de alguna manera determinan al sujeto. En este aspecto es interesante el comentario de Remedi (1988/pp. 144-145):

El reconocimiento del sujeto se hace desde la norma deseable. En este sentido es considerarlo en la falta, observar cuál es la distancia del ser al deber ser. Tyler lo enfatiza del siguiente modo: "la observación los educandos indica metas educativas sólo si se comparan los datos obtenidos con niveles deseable o con normas admisibles que permitan establecer la" diferencia que existe entre la condición actual del alumno y lo aceptable".

Es esta distancia entre el dato y norma la que recibe el nombre necesidad, es decir, lo que hay que hacer, agregar, y lo que en definitiva aparece como preocupación central del currículum.

En este plano la búsqueda continua es la del sujeto "en equilibrio", cubriendo el desequilibrio que genera la necesidad con satisfacción (físicas o sociales) que conduzca a conductas socialmente aceptable".

b) La vida exterior a la escuela: herencia cultural, modalidades de la vida adulta en esa cultura, etcétera.

c) El contenido de las materias de estudio.

2. La selección de las experiencias educativas. Se opta por las experiencias educativas que con mayor probabilidad pueden llevar a la consecución de esos fines.

3. La organización de las experiencias educativas. Las actividades y experiencias, para que sean eficaces y coherentes con el programa general, tienen que ordenar se en unidades, cursos y programas. Para lograr esto es necesario, según el autor, otorgarle un orden a estos elementos.

4. La comprobación del logro de los objetivos propuestos. Se refiere a la evaluación de resultados, es decir, en qué medida el currículum y la enseñanza satisfacen los objetivos formulados.

Los cuatro aspectos mencionados se establecen como pasos ordenados. Para Tyler, todos los aspectos dependen de la formulación clara de los objetivos; desde esta perspectiva, diseñar sería partir de la especificación de dichos objetivos. Al respecto, Pérez Gómez (1992 ; p. 259) señala: "El modelo tyleriano ; sirve como marco a aplicaciones y : desarrollo exagerados por el conductismo, de acuerdo con las tendencias determinantes en la psicología que enlaza con los contenidos de la tecnología los procesos instructivos, como fue la experiencia de la enseñanza programada."

Hilda Taba (1962, p. 26), quien ha realizado grandes contribuciones ; en el campo del currículum, también alude a un orden en la adopción de las decisiones y en la manera de tomarlas: .

Este libro se basa en la suposición de : que ese orden existe y de que, respetándolo, se obtendrá un currículum más conscientemente planeado o más dinámicamente concebido. Este orden, podría ser:

Paso 1: Diagnóstico de las necesidades

Paso 2: Formulación de objetivos

Paso 3: Selección del contenido

Paso 4: Organización del contenido

Paso 5: Selección de las actividades j de aprendizaje

Paso 6: Determinación de lo que se va a evaluar, y de las maneras y medios para hacerlo.

El esquema de pensamiento que sostenía al modelo por objetivos se tambaleó en EUA- dada la crisis que a nivel educativo supuso el lanzamiento del Sputnik por la URSS (1957);. A partir de ese momento, en la; realización del currículum se puso más énfasis en la estructura del conocimiento, es decir, se le otorgó más valor de aprendizaje a las disciplinas académicas. Más adelante (1973); Tyler matizó su propuesta original, introduciendo cambios respecto al perfil excesivamente prescriptivo de su propuesta.

Dentro de éste mismo paradigma curricular, Hilda Taba elaboró otro modelo de diseño:— con una amplia repercusión en los años 70 en México y en Latinoamérica — qué si bien se apoya en Tyler, introduce importantes matices respectó al esquema demasiado formal de ese autor. Taba (1962, pp. 50-51) pretende discutir aspectos y alternativas que es preciso enfrentar a la hora de elaborar el currículum:

Pero, semántica a un lado, estas diferencias en los criterios sobre la función de la educación no son argumentos ociosos o teóricos. Ellos tienen relevancia definida y concreta con respecto a la confección de los programas educativos y, en especial, del currículo. Determinan las definiciones de las necesidades que han de ser satisfechas; clarifican la controversia sobre las prácticas como el estudio de los problemas contemporáneos o el de la historia antigua y universal. También brindan la base teórica para decidir sobre si la literatura clásica o la moderna deben predominar en el programa de lectura en la escuela secundaria. Asimismo, son importantes también respecto del problema total de la orientación y función en el currículo, y de las cuestiones de individualización del contenido del currículo y los métodos de enseñanza. Si se piensa que la función principal de la educación es transmitir las "verdades perennes", no podemos menos que inclinarnos hacia un currículo y una enseñanza uniformes. Los esfuerzos por desarrollar la facultad de pensar serán diferentes según si se considera que la función principal de la educación es fomentar el pensamiento creativo y la solución de problemas o seguir las "racionales" del pensamiento establecidas por nuestra tradición clásica. Diferencias tales en estos conceptos determinan aquello que será considerado como "elemento esencial" o "superfluo" en la educación.

Como señala Stenhouse, Tabak ' ofrece la mejor exposición de la relación existente de aquellos principios con el estudio de la educación y con la práctica del desarrollo de curriculum.

Dada la polémica que el modelo por objetivos conductuales ha suscitado en las últimas décadas, es preciso un análisis de éste a fin de ponderar sus puntos fuertes y débiles en función de: las finalidades educativas que se persiguen, las características institucionales, y la participación de los maestros dentro de la organización administrativo-académica del curriculum. Dicho análisis, que presentamos siguiendo a Stenhouse, nos permitirá ponderar algunos de los pros y contras del modelo:

- A veces los objetivos generales ofrecen un panorama claro, mientras que los formulados con precisión expresan metas superficiales y poco significativas.
- Resulta antidemocrático planear de antemano cuál ha de ser la conducta del alumno luego de un proceso de enseñanza-aprendizaje.
- En ciertas áreas del conocimiento resulta poco pertinente formular objetivos que pueden traducirse en comportamientos mensurables.
- Al revisar el desarrollo de un curso, son muchas veces los resultados no anticipados los que se imponen como realmente genuinos; sin embargo, los objetivos fijados previamente pueden determinar que el maestro no preste atención a lo impredecible.

Las objeciones al modelo por objetivos, de las cuales sólo hemos presentado algunas, le permiten a Stenhouse presentar su posición sobre las funciones de la escuela, es decir, sobre cuáles pueden ser las finalidades del aprendizaje que persigue la institución "escolar. Este autor distingue cuatro finalidades: entrenamiento, instrucción, iniciación e inducción, y señala que el entrenamiento y la instrucción son : finalidades educativas que pueden ser muy bien alcanzadas a través de un modelo por objetivos, y que ; las restantes (iniciación, inducción o educación) ameritan otro tipo de modelo. Stenhouse (1987, p. 124), hace un comentario que sintetiza de alguna manera su posición: "*La educación como inducción al conocimiento logra éxito en la medida que hace impredecibles los resultados conductuales de los estudiantes.*"

Un balance final destaca tanto puntos fuertes como debilidades en el modelo por objetivos. Uno de los aspectos que le dan fuerza al modelo consiste en subrayar, respecto a algunos tipos de aprendizaje, que la claridad sobre los objetivos iniciales ayuda a mejorar la práctica; sin embargo, la sola clarificación de los fines no asegura el perfeccionamiento y calidad del desarrollo del currículum y de la práctica de la enseñanza, pues entre otros, un requisito para elevar la calidad de la enseñanza es el análisis y la crítica del maestro sobre su propia práctica, a partir de lo cual establece criterios respecto a la misma; sin dicha reflexión, los objetivos más claros se opacan.

Otro punto fuerte con su contrapartida vulnerable es que el modelo por objetivos, por pretender una respuesta pragmática a los problemas de administración educativa, logra su cometido de funcionalidad al precio de homogeneizar los fines educativos de modo tal que ofrece el mismo diseño: para todos los tipos de aprendizaje. No quiere mos terminar este apartado sin señalar que el modelo por objetivos puede lograr buenos resultados en algunas áreas, por ejemplo en: el entrenamiento de distintos tipos de destrezas o retención de información centrada en datos.

Modelo de procesos

El modelo de proceso es respuesta al modelo por objetivos puesto que pretende flexibilizar el diseño de aquél tomando en cuenta las determinaciones importantes de la naturaleza del conocimiento y del proceso de socialización en la escuela (currículum oculto) como las características del proceso de aprendizaje de los alumnos (grupales o individual). Desde este modelo se rechaza la idea de someter tanto los contenidos de la cultura como las actividades de aprendizaje de los alumnos, a una especificación de resultados traducidos en objetivos comportamentales. Al respecto dice Stenhouse (1987, p. 172):

La forma pura de objetivos o modelo de Ingeniería es la que consiste en probar un currículum como si fuese un producto con respecto a una especificación de objetivos para cuyo cumplimiento está diseñado. La del modelo de proceso es la evaluación de las implicaciones de una propuesta que posee un alto grado de flexibilidad, dentro de las limitaciones impuestas por un propósito definido en sentido amplio.

Por lo mismo, la pregunta provocadora de este autor (p. 127) es:

La cuestión es la siguiente: ¿pueden quedar satisfactoriamente organizados el currículum y la pedagogía mediante una lógica de medios-finés? ¿pueden resultar satisfechas las especificaciones del currículum tal como las he planteado [...] sin utilizar el concepto de objetivos?

Las interrogantes del autor buscan hacer mella en nuestras creencias, pues el modelo de medios-finés nos ha acostumbrado a pensar que en el inicio de un diseño curricular están los objetivos como si éstos fueran el techo y desde éste se comenzara a construir, hacia abajo, toda la estructura curricular de un plan de estudios. Por el contrario, "lo que está" son otras cosas y sólo se están utilizando los objetivos como una manera de representarlas. Una construcción del diseño como la anterior inmoviliza al conjunto tal como una fotografía y con ello se corre el riesgo de pensar que los objetivos "son" el currículum (como forma) sin tener en cuenta todo lo que éste representa (como fondo). De acuerdo con lo anterior pensamos que los modelos que destacan los procesos curriculares son fundamentales para el ejercicio y uso de la comprensión, por parte de maestros y alumnos, de la dinámica de las tareas de la enseñanza y del aprendizaje.

Existen posiciones respecto al currículum que argumentan que tanto en las áreas científica y humanística como en las artísticas, es posible seleccionar contenidos sin

mencionar los resultados esperados. Se considera que hay contenidos con un valor intrínseco, es decir, un valor en sí, más allá de que "sirvan" para alcanzar un objetivo. Esto significa someter a crítica el modelo medios-fines sobre el que se basa el modelo de diseño por objetivos; recordemos que la posición en éste es que los contenidos y las actividades de aprendizaje son "medios" para alcanzar "fines". Por el contrario, muchos estudiosos sostienen que los conocimientos valiosos para nuestra cultura aportan en sí mismos los fines a lograr, por lo que no se les puede considerar meros instrumentos. Para estos defensores del énfasis del contenido, "las disciplinas, es decir, los corpus organizados de conocimientos son los medios a través de los cuales se adquieren unos modelos de pensamiento; dicha adquisición-solo es posible mediante una interacción directa del alumno con los mismos" (Coll, 1987, p58).

Lo anterior nos permite reafirmar que un campo de conocimiento, una disciplina o, simplemente, una teoría —pertenecientes a cualquier ciencia— poseen una estructura (organización semántica-y sintáctica) y, por lo tanto, poseen procedimientos, conceptos y criterios que presiden y forman: parte de esa estructura. La comprensión de la idea anterior nos permite concebir el conocimiento humano como algo "vivo", producto del pensamiento del hombre, pero, que también está en construcción; es decir, haciéndose. Sólo captando los conceptos y su articulación, los procedimientos metodológicos y los criterios de un campo de conocimiento se podrán percibir sus relaciones internas y aprender ese universo, simbólico pleno de significados. Con respecto a lo anterior, Bellock,(1973, pp. 254- , 255) presenta una aseveración de .; Bruner:

"El conocimiento es un modelo que nosotros construimos para dar significación y estructura a las regularidades de la experiencia. Los conceptos organizadores de cualquier cuerpo de conocimientos son invenciones para hacer que la experiencia sea económica y se halle relacionada. Inventamos conceptos como el de la fuerza en física, ligadura en química; motivos en psicología, y estilo en literatura, como medios para el fin de lograr comprensión [...] La potencia de los grandes conceptos reside en gran parte, en el hecho de que ellos nos permiten comprender y, algunas veces, predecir o modificar el mundo en que vivimos. Pero su potencia consiste también en el hecho de que los conceptos proporcionan instrumentos para la experiencia."

Este énfasis puesto en la estructura del contenido de un 'currículum se debe complementar con los procesos intelectuales mediante los cuales los alumnos asimilan el contenido y lo organizan significativamente en su estructura cognitiva; nos estamos refiriendo a los procesos psicológicos mediante los cuales los alumnos aprenden de modo significativo los contenidos curriculares. Esto nos lleva a reivindicar no sólo los contenidos como fuente proveedora de finalidades, sino además, las actividades de aprendizaje. El argumento al respecto es que se pueden seleccionar actividades con un valor educativo intrínseco. El formular objetivos basados en actividades y situaciones consideradas valiosas en sí mismas nos acerca más aún al modelo de proceso, a la posibilidad de derivar con mayor claridad los procedimientos para alcanzarlos, a diferencia de cuando se apela al modelo por objetivos sólo centrado en resultados. Lo anterior nos permite pensar en la necesidad de que en un diseño se formulen objetivos de proceso.

Por otra parte, el análisis anterior nos permite entender la diferencia entre los objetivos de instrucción y los objetivos expresivos. Según Eisner (citado por Stenhouse), los primeros son objetivos de ejecución (recordemos el concepto de objetivo conductual), pues encaminan a todos los alumnos por igual hacia una conducta previamente determinada. Por el contrario, los objetivos expresivos describen más bien una situación de

aprendizaje, identifican una actividad en la que se encontrará sumergido el aprendiz o un problema que tendrá que resolver. En ningún caso, especifican lo que tiene que aprender el alumno en esa situación. La idea es que no se debe anticipar lo que aprenderá un alumno sin haber llevado a cabo el aprendizaje. En síntesis, un objetivo expresivo no pretende determinar la conducta esperada en el alumno al término de su aprendizaje, por lo que es abierto en cuanto a los resultados probables y posibles, como ; interpretar el pensamiento de Sor Juana Inés de la Cruz, analizar la teoría de la relatividad, construir un huerto familiar, etc. Como se puede apreciar, se enuncian propósitos, mas no se definen de manera específica los resultados por obtener.

Algunos autores llamarán "currículo abierto" a este tipo de modelo, ' que no hace referencias explícitas a una conducta terminal. Estos currículos se preocupan por caracterizar las situaciones de aprendizaje, pero no por definir con precisión los resultados esperados. ¿Lo anterior significa renunciar a la formulación de objetivos? De ninguna manera; a lo que se renuncia es a plantear objetivos conductuales en términos de conductas observables; se opta por los objetivos expresivos, objetivos heurísticos o principios de procedimientos, pues constituyen una alternativa a los objetivos tradicionales.

Las reflexiones realizadas hasta aquí sobre el modelo de proceso nos conducen a una pregunta obligada: ¿Cuál es el papel del maestro en el diseño? De acuerdo con los críticos, en el modelo por objetivos el rol del maestro es instrumental y su participación se halla muy reducida por la naturaleza misma del modelo. En el modelo de proceso el papel del maestro es preponderante puesto que el curriculum no está "acabado" cuando finaliza el diseño; lo anterior significa que en realidad "se construye" durante su desarrollo y aplicación: para esta construcción es vital la participación del docente.

En la posición del modelo por objetivos hay una idea básica: si el diseño "está terminado" antes de iniciar su desarrollo a través de la práctica educativa, entonces el maestro fungirá como un operador del plan previo de la clase. Ahora bien, si el diseño es —como sucede en el modelo de proceso— una guía elaborada para orientar y al mismo tiempo incorporar, remarcar, adaptar o eliminar nuevos contenidos y actividades de aprendizaje, entonces el rol del maestro reviste un carácter protagónico. Cabe señalar que lo deseable sería plantear puntos de equilibrio entre ambas posturas de acuerdo a contextos institucionales concretos.

El modelo de proceso pone el énfasis en el "input"; es un modelo hipotético concebido a partir del estudio de casos correspondiente a situaciones prácticas. El modelo por objetivos pone el énfasis en el "output"; es un modelo de producción y describe un repertorio de resultados posibles de aprendizaje; según Stenhouse, el razonamiento es que si se siguen ciertos procedimientos, con materiales específicos, con un tipo particular de alumnado y ambiente escolar, los efectos tendrán a ser x.

En el balance de los pros y, los contras del modelo de proceso, debemos señalar que su punto fuerte es él maestro—aunque también constituye su punto débil— como ya indicamos, es un modelo donde diseño y desarrollo están estrechamente unidos; el diseño no escindido de la aplicación, sino que, por el contrario, tiene posibilidades de crecer y perfeccionarse cuanto más se reflexiona sobre la práctica, es decir, se participa de ella y se vuelve a ella: la práctica deviene fuente de críticas, ratificaciones, rectificaciones, fuente de intenciones y situaciones no previstas, etcétera.

Ahora bien, estas ideas no pueden avanzar en la realidad si se incorpora al maestro como un mero ejecutor, en vez de como un profesional que toma decisiones antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje; de ahí que señaláramos que el docente puede, ser el punto débil de este modelo. Es un modelo que exige mucho del maestro, pero que al mismo tiempo, le brinda un mayor desarrollo profesional; ambas cosas por la misma razón: en gran medida el docente realiza una tarea intelectual, tanto al diseñar como al desarrollar el curriculum, tarea que requiere dominio del contenido, elaboración de juicios, comprensión, conocimientos didácticos, etcétera.

Modelo de investigación

Stenhouse es quien nos propone este modelo, en el que se busca comprometer aún más al profesorado. En dicho modelo, el desarrollo del curriculum se constituye en una investigación de la cual emanan permanentemente propuestas de innovación, favoreciéndose así el diseño curricular.

Presentar algunas características de un modelo de diseño centrado en la investigación ayudará a que el estudioso del diseño del curriculum visualice esta perspectiva de abordaje del curriculum

- El diseñador es percibido como un investigador; por lo mismo, el curriculum que se elabora es evaluado por su capacidad para hacer progresar el conocimiento del investigador en aquella área del saber donde se ha planeado.
- El curriculum está pensado más en términos hipotéticos que en producto acabado; debe permitir más la exploración y comprobación que la aplicación como un producto terminado. De allí que el curriculum debe ser experimental, como cualquier proyecto de investigación que plantea problemas, dificultades, reflexiones, revisiones, - etcétera.
- El curriculum se plantea desde una perspectiva evolutiva, como la investigación de problemas a solucionar, más que como un planteamiento de respuestas que nunca han sido estudiadas ni experimentadas.
- El curriculum debe recoger las variables contextuales de la escuela y su ambiente.
- La participación del profesor es fundamental como base para el mejoramiento de la enseñanza. No es suficiente que los maestros sean estudiosos; ellos mismos deben estudiar su enseñanza.

Estas breves notas sobre la posibilidad de enfocar el curriculum como un campo de investigación y al maestro como un protagonista vital pueden ayudarnos a formular preguntas que estimulen en nosotros la capacidad investigadora:

¿Es posible incorporar a nuestros currículos actuales, más preocupados por controlar resultados que por indagar en el curriculum, algunas ideas sobre el modelo de investigación?

¿Puede ser considerado el curriculum como una instancia para formular hipótesis y comprobarlas, o habrá que concebir la investigación como algo aparte del desarrollo curricular y su evaluación?

¿Se puede realizar una investigación sobre el curriculum, ya como parte del desarrollo que de dicho curriculum hace el maestro, ya como una indagación sobre un programa con el que se tiene cierta distancia?

¿Es posible que el profesor mantenga y desarrolle él triple rol de enseñante, investigador y evaluador del curriculum? .

¿Qué características deberá poseer el diseño curricular para concretar la idea de investigar el currículum mientras ocurre el desarrollo de éste?

¿Qué procedimientos de investigación pueden utilizarse indagar en las actividades de la enseñanza?