INTRODUCCIÓN

El continuum de las reformas educativas - curriculares, es uno de los temas que más interés suscita en el mundo educativo para definir y hacer realidad las intenciones educativas en el entorno escolar. Así como la educación y sus teorías han sido históricamente debatidas, igual ha ocurrido con el currículum, alrededor del cual han florecido distintas teorías, agrupadas según quien las propone, se ha convertido en un campo amplio de debate, teorización, tendencias, tensiones e investigación. Al respecto, Fumagalli y Madsen (2003:8), señalan que: "El currículo constituye el corazón o el núcleo duro de las reformas educativas y de la enseñanza escolar".

Las reformas educativas-curriculares en cada país, tienen historias diversas, enmarcadas dentro de unos ciclos más o menos identificables. Tienen una génesis, en ocasiones una etapa de prueba, ensayo y negociación y quizás periodos de maduración, consolidación e institucionalización.

Con el propósito de comprender el estudio **"Las tendencias curriculares en la reforma educativa-curricular de Honduras: Un análisis de su desarrollo desde la opinión de los actores",** el documento se ha organizado en cinco capítulos. El **Capitulo I** nombrado Generalidades del Estudio, incluye la Justificación, la Formulación del Problema, Objetivos de Investigación, Preguntas de Investigación y los Antecedentes internacionales y nacionales del tema de investigación.

El estudio se justifica en el entorno de la sociedad hondureña, que coincide en que la educación debe ser replanteada, anhelo que ha quedado formalizado en el diseño curricular para la educación básica (CNB-DCNB), hecho público por la Secretaría de Educación, en septiembre del 2003, asumiendo que su contenido responde a los ideales de la sociedad hondureña. Se tiene evidencia que el proceso de desarrollo curricular inició en el año 2006 y que a la fecha no se ha podido conocer su evolución.

El objetivo fundamental de ésta investigación fue estudiar desde las opiniones de los actores sujetos de la investigación (directivos, docentes, padres/madres de familia y

alumnos/as), el desarrollo del Diseño Curricular Nacional Básico de Honduras, los sistemas de apoyo a la acción curricular y la observancia del desarrollo curricular mismo.

El estudio **se** centra en las tendencias curriculares contemporáneas y su relación con las que subyacen en el Currículum Nacional Básico, en la opinión de los actores acerca del desarrollo curricular en las aulas del segundo ciclo de la educación básica, en 8 centros educativos urbanos y rurales de los departamentos de Francisco Morazán y Comayagua durante el segundo semestre del año 2008. Se resume en la siguiente interrogante ¿**Cuáles son las tendencias curriculares teóricas y contextuales contemporáneas - cómo se relacionan con las que subyacen en el diseño curricular hondureño y cómo se relacionan las opiniones de los actores participantes de su desarrollo, respecto a su difusión, diseminación, adopción y apoyo, para su implementarlo en las aulas del segundo ciclo de la educación básica?**

Se comparte como antecedente, los escenarios y acuerdos internacionales que han impulsado las reformas educativas-curriculares y el estado de las reformas educativas en distintos países. A la vez se expresa las diferente influencias políticas que han incidido en su diseño y desarrollo y como los países han tomado sus propias decisiones sin dejar de parecerse en su esencia, sólo que por distintos trayectos.

En el **Capítulo II** denominado Marco teórico se hace un abordaje histórico del currículum y por ende su evolución conceptual. Se alude a las tradiciones teóricas y prácticas contemporáneas que subyacen en el diseño y el desarrollo curricular. De igual manera se hace referencia a las tendencias y tensiones curriculares respecto a la organización de los contenidos desde la homogeneidad teórica y/o heterogeneidad práctica. Se hace referencia a la puesta en común del diseño hacia el desarrollo curricular, lo cual implica una serie de fases en el proceso curricular que deben ser planificados y ejecutados sistemáticamente. El análisis se hizo desde una lectura de los procesos secuenciados de las fases de **iniciación e implementación**. Se reporta una serie de afirmaciones que requieren ser consideradas de inmediato en los nuevos rumbos que debe darse a la educación.

Resumo en este acápite, la necesidad de repensar la forma en cómo se plantean e implementan las reformas, teniendo en cuenta que la unidad clave de operación, es la

institución escolar hecha efectiva por los docentes. Sin perder de vista lo expresado por Darling – Hammond, (2001: 274), "no es plausible una visión dura de la reforma emprendida desde arriba, ni tampoco otra romántica dejada al albur de los cambios espontáneos desde las bases. En tal sentido se destaca en este estudio como necesario tanto la imaginación local representada por los docentes como el liderazgo político – legal representado por las Secretarías de Educación.

El **Capítulo III** describe el Marco Metodológico, incluye la naturaleza del estudio y el modelo metodológico de investigación curricular empleado para identificar y comprender la relación entre la lógica de acción y la lógica de las ideas. Indica un proceso de tres etapas: una de **Organización** y **Estructuración** otra de **Consulta y Valoración** una última de **Hallazgos**.

El **Capítulo IV** refiere al Informe de Hallazgos, contiene un A**nálisis de las tendencias contextuales del CNB – DCNB, Análisis de las tendencias teóricas del CNB – DCNB, Análisis del sistema de apoyo a la acción curricular** y el **Análisis del desarrollo curricular desde la opinión de los actores.**

El **Capítulo V**, alude a la discusión y conclusiones, basada en las opiniones de los actores consultados participantes del diseño y el desarrollo curricular de Honduras.

CAPÍTULO I
GENERALIDADES DEL ESTUDIO

Triunfantes en Cristo.

Mas a Dios gracias, el cual nos lleva siempre en triunfo en Cristo Jesús, y por medio de nosotros manifiesta en todo lugar el olor de su conocimiento.

2 Corintios 2:14

CAPITULO I

GENERALIDADES DEL ESTUDIO

A. JUSTIFICACIÓN

El estudio **"Las tendencias curriculares en la reforma educativa-curricular de Honduras: Un análisis de su desarrollo desde la opinión de los actores",** se justifica en el marco de una sociedad que coincide en que la educación hondureña debe ser replanteada, anhelo que ha quedado formalizado en la "Propuesta de Transformación de la Educación Nacional", hecha pública en el año 2000, por el Foro Nacional de Convergencia (FONAC).

En la propuesta del FONAC, se plantea que la educación nacional debe contribuir al desarrollo humano sostenible del pueblo, mediante la calidad, pertinencia y eficiencia de los servicios educativos, caracterizados por la igualdad de oportunidades para todos y todas, sin discriminaciones de ninguna naturaleza.

En este marco de actuación, la Secretaría de Educación, en septiembre del 2003, hizo pública la propuesta curricular para la educación básica, asumiendo que su contenido responde a los ideales de la sociedad hondureña.

Como referencia de revisión de esta realidad se tiene conocimiento que la Secretaría de Educación realizó el estudio "El Currículo Nacional Básico en el Aula" (2008:9) en el cual se expone la disponibilidad, uso, valoraciones e impacto de los materiales educativos curriculares. En síntesis revela que:

> La mayoría de los docentes ya han recibido los materiales educativos, aunque no en las cantidades adecuadas para la matricula escolar, los docentes valoran positivamente su relevancia, calidad y funcionalidad, respecto a su impacto en el aula perciben un impacto positivo como resultado de su uso.

Actualmente, no se tiene referencia de las valoraciones relacionadas con la reforma educativa-curricular propiamente dicha, sus tendencias teóricas, opiniones respecto a las estrategias llevadas a cabo acerca de la difusión y diseminación del contenido e

intencionalidades de la reforma, como elementos fundamentales para una eficiente adopción e implementación de la misma. No se tiene referencia de las opiniones de los padres de familia en cuanto a la reforma educativa-curricular y la instrumentación para su aplicación en las aulas.

Sin lugar a dudas, en el campo curricular hay una amplia variedad de temas que cobran un interés especial sobre los problemas teóricos y prácticos que no se investigan con la amplitud y frecuencia que merecen. Feeney, Cols et al (2002:2-3) dan cuenta de ésta preocupación respecto a algunos temas que no se estudian y que están vinculados con el diseño curricular y su desarrollo:

> … el relato de experiencias locales de cambio curricular, el impacto de las reformas curriculares en el trabajo de los docentes, y trabajos sobre los participantes en el desarrollo del currículum… la escasa reflexión de los actores acerca de la variedad de alternativas curriculares posibles sobre los procesos sociales de diseño y desarrollo, generan un riesgo de resistencia y en el mejor de los casos de naturalización de la alternativa oficial y la convierte en la única disponible y posible que trata de solucionar problemas.

Toda reforma genera reacciones y es necesario dejar tiempo para que esas intensiones de mejora se vayan asentando y se reflexionen y asuman en la práctica. Se tiene evidencia que este proceso de instalación en Honduras inició en el año 2006 y que a la fecha no se ha podido conocer su evolución. Esa es otra razón que justifica el estudio **"Las tendencias curriculares en la reforma educativa-curricular de Honduras: Un análisis de su desarrollo desde la opinión de los actores"**, pues el estudio de los procesos de diseño y desarrollo para la comprensión del currículum en nuestro medio, constituye también una necesidad vacante, ya que en la producción local no se ha dado la discusión teórica ni práctica sobre estos temas.

Cobra importancia ya que la propuesta curricular se produjo en un periodo de conflicto entre el nivel central de la Secretaria de Educación y los gremios magisteriales. Se discute aún la escasa o nula participación de la comunidad docente en su diseño, lo que genera la pregunta ¿Cómo participan los docentes del desarrollo curricular sin haber participado del diseño? Se espera que esta situación haya sido superada con una adecuada planificación para el desarrollo curricular propiamente dicho, en la que la etapa de difusión y diseminación haya dejado la

idea de participación, satisfacción con el contenido, forma de la propuesta y además la oportunidad de seguir aportando desde la experiencia. Se sospecha, que estas etapas no se agotaron lo suficiente.

Pese a los conflictos, la Secretaría de Educación ha continuado con el proceso de reforma y ha decidido honrar los compromisos que Honduras a nivel internacional ha contraído, referidos en este caso a las metas del Plan de Educación para Todos, las metas de la Estrategia de Reducción de la Pobreza y las metas del Milenio.

En tal sentido, se sabe que el nivel central de la Secretaría de Educación, ha decidido, acompañar la propuesta con la instrumentación curricular pertinente, contentiva de libros y cuadernos de trabajo para los alumnos y guías para el docente, programaciones mensuales, estándares educativos nacionales previstos para cada mes y el diseño de pruebas mensuales de rendimiento en el marco de la función formativa de la evaluación.

Sin embargo, y para los efectos de justificación no se sabe ¿Cómo funciona toda esta dotación de materiales curriculares oficiales en el aula? ¿Ha sido habilitado el docente para su aplicación? ¿Cómo lidian los docentes en el aula con la nueva prescripción que demanda la reforma curricular? Y ¿Cómo están respondiendo los alumnos y padres de familia ante la nueva propuesta curricular que incluye nuevas formas de aprender y evaluar?

De igual manera, aún no se indaga acerca de las opiniones de los padres, alumnos, directivos y docentes respecto al desarrollo curricular.

Aportará datos que organizados son información básica para que la comunidad educativa sujeta de este estudio pueda generar reflexiones y toma de decisiones respecto a sus prácticas, en procura de los objetivos de la nueva propuesta curricular que redunden en los aprendizajes reales de los alumnos de los grados intervenidos en este caso.

Asimismo, puede representar un aporte a las autoridades del nivel central y desconcentrado de cómo ha sido o es el desarrollo curricular desde la opinión de los actores involucrados en el proceso y que han sido sujetos de esta consulta. Se espera que signifique un insumo para tomar decisiones respecto al replanteamiento del proceso de difusión y diseminación de la reforma curricular.

Se incluye el análisis de documentos y entrevistas a personas vinculadas al proceso de la

reforma (reformadores-directivos del nivel central) y a involucrados directos en el desarrollo curricular (directivos de centro, docentes, alumnos y padres).

En el contexto hondureño está haciendo falta introducirse a las aulas, para explicar lo que está pasando en el desarrollo curricular entre lo prescrito y la realidad del aula y cuál es el balance que hay entre las opiniones de los actores. A estas motivaciones responde la investigación de **"Las tendencias curriculares en la reforma educativa-curricular de Honduras: Un análisis de su desarrollo desde la opinión de los actores"**.

B. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El estudio se centra en las tendencias curriculares que subyacen en el Currículum Nacional Básico, en el Sistema de Apoyo que ofrece la Secretaria de Educación a los directivos y docentes para el desarrollo curricular y en la acción de los actores que lo están adoptando e implementando en las aulas del segundo ciclo de la educación básica, en 8 centros educativos urbanos y rurales de los departamentos de Francisco Morazán y Comayagua durante el segundo semestre del año 2008.

Se origina de la situación problema siguiente: ¿**Cuáles son las tendencias curriculares teóricas y contextuales contemporáneas, cómo se relacionan con las que subyacen en el diseño curricular hondureño y cómo se relacionan las opiniones de los actores participantes de su desarrollo respecto a su difusión, diseminación, adopción y apoyo, para implementarlo en las aulas del segundo ciclo de la educación básica?**

El proceso curricular en ésta investigación se enmarca, en la dimensión de desarrollo. Se reconoce que es un proceso que tiene su origen en la sociedad misma y sus necesidades, y alcanza sentido y significado en la práctica. Por tanto el análisis del desarrollo curricular se hizo desde una lectura de los procesos secuenciados de fases, pasos u operaciones que se han ejecutado en diversos contextos e implican a diversos actores, con la intención de saber cómo opinan los actores respecto a estas prescripciones y cómo ha ocurrido y está ocurriendo el desarrollo del **Diseño Curricular Nacional Básico** en las aulas.

Para los propósitos del estudio, se precisó ampliar sobre el contenido de las fases propuestas por Fullan para diseñar y desarrollar la mejora de la educación y el currículum. Se tomó como referencia de apoyo sólo la fase de **iniciación e implementación** por su correspondencia con los objetivos de investigación. La **fase de iniciación,** incluye cómo se plantea y planifica la reforma curricular, como está estructurado el diseño curricular, cómo se planifica el desarrollo curricular desde la difusión, diseminación y su adopción. La difusión se concibe como la comunicación institucional y humana para llevar a cabo procesos adecuados. La diseminación, en este caso se entiende como el proceso de capacitación y/o habilitación de los actores hacia el conocimiento y comprensión de la propuesta curricular, tema que nos ocupa - el Diseño Curricular Nacional Básico. La adopción por su parte se concibe como la decisión que toma la comunidad docente de usar el nuevo currículum y lo que se deriva de él. La **fase de implementación,** alude a la puesta en acción del currículum en las aulas.

El estudio de **"Las tendencias curriculares en la reforma educativa-curricular de Honduras: Un análisis de su desarrollo desde la opinión de los actores"** mantuvo mi interés por el análisis de las opiniones de los docentes, sobre el proceso de difusión, diseminación y su relación con la adopción e implementación de la reforma educativa – curricular en el nivel y los centros educativos seleccionados.

Se responde a las interrogantes ¿Cuál es la relación de los postulados teóricos contemporáneos acerca del currículum y los postulados que subyacen en el Diseño del Curricular Nacional Básico, específicamente para el 2° ciclo de la educación básica hondureña? ¿Cuál es la relación existente entre las opiniones de los docentes consultados, respecto al proceso de difusión y diseminación y su relación con la adopción e implementación de las intencionalidades curriculares en el escenario de los centros educativos y las aulas seleccionadas de Francisco Morazán y Comayagua? ¿Cuál es el sistema de apoyo que está ofreciendo la Secretaría de Educación para el desarrollo curricular en las aulas? ¿Cuál es la relación existente entre las opiniones de los alumnos/alumnas y padres/madres consultados, respecto a las prácticas pedagógicas de los docentes que laboran en el segundo ciclo de los centros educativos seleccionados?

Se trata de un esfuerzo que intenta explicar lo que está aconteciendo en escuelas y aulas urbanas y rurales observadas, respecto a cómo se desarrolla el Currículo Nacional Básico de Honduras, desde los sistemas de apoyo a la acción curricular, la observación de las prácticas de los docentes y las opiniones de los actores sujetos de la investigación. No se hace ninguna evaluación técnica del diseño curricular y de ninguno de los materiales curriculares que acompañan su desarrollo.

C. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1. General:

- Estudiar el desarrollo del Diseño Curricular Nacional Básico de Honduras, en el marco de las tendencias curriculares contemporáneas contextuales y teóricas que subyacen en él, y relacionar el desarrollo curricular en la sucesión de sus fases entre sí y con los sistemas de apoyo para la acción curricular en las aulas del segundo ciclo de la educación básica, desde la opinión de los actores sujetos de la investigación.

2. Específicos:

- Indagar las tendencias contextuales y teóricas contemporáneas del currículum y su relación con las tendencias manifestadas en el Diseño del Currículo Nacional Básico, correspondiente a la reforma curricular de Honduras.
- Analizar las opiniones de los actores (docentes, padres/madres de familia, y alumnos/as) respecto al sistema de apoyo y las prácticas pedagógicas.
- Analizar las opiniones de los actores (directivos y docentes) respecto al desarrollo curricular en el proceso sucesivo de sus fases. (Inicio: difusión, diseminación y adopción con la fase de Implementación)
- Determinar si existe diferencia significativa entre las opiniones de los docentes, según, experiencia y nivel de formación con respecto a la variable desarrollo

curricular en sus fases de inicio e implementación de la reforma educativa – curricular.

- Comprobar si existe diferencia significativa entre las opiniones de los docentes, según experiencia y nivel de formación, con respecto a la variable sistema de apoyo a la reforma educativa – curricular.
- Determinar si existe diferencia significativa entre las opiniones de los docentes, según experiencia y nivel de formación, con respecto a sus prácticas pedagógicas
- Establecer si existe relación entre la variable sistema de apoyo (materiales curriculares) y el desarrollo curricular (adopción)

D. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cuál es la relación existente entre los postulados teóricos y contextuales contemporáneos acerca del currículum y los que subyacen en el Diseño del Currículum Nacional Básico de Honduras?
- ¿Cuáles son las opiniones de los directivos, docentes, respecto al sistema de apoyo a la acción curricular del Currículum Nacional Básico de Honduras?
- ¿Cuáles son las opiniones de los padres/madres de familia y alumnos/as respecto al sistema de apoyo y las prácticas pedagógicas en el Desarrollo Curricular del Currículum Nacional Básico de Honduras?
- ¿Cuáles son las opiniones de los directivos y docentes, respecto al desarrollo curricular en el proceso sucesivo de sus fases.(Inicio e Implementación)
- ¿Existe diferencias entre las opiniones de los docentes consultados, según, experiencia y nivel de formación, respecto al proceso de desarrollo curricular en la fase de iniciación (difusión diseminación y adopción) y la fase de implementación?

- ¿Existe diferencias entre las opiniones de los docentes consultados, según la, experiencia y nivel de formación respecto a los sistemas de apoyo que ofrece la Secretaría de Educación para el desarrollo curricular?
- ¿Existe diferencias entre las opiniones de los docentes consultados, según la experiencia y nivel de formación, respecto al desarrollo curricular, reflejado en las prácticas pedagógicas de los docentes que laboran en el segundo ciclo de los centros educativos seleccionados?

E. ANTECEDENTES.

1. Ámbito Internacional.

Las reformas educativas en cada país tienen historias diversas enmarcadas dentro de unos ciclos más o menos identificables. Tienen una génesis, en ocasiones una etapa de prueba, ensayo y negociación y quizás periodos de maduración, consolidación e institucionalización.

Al hablar de reforma educativa nos estamos refiriendo a un término amplio, bajo el cual se cubren los cambios de política general del sector educativo: nuevas leyes que reestructuran el sector, programas de ajuste de la educación a las metas socio - económicas, por ejemplo.

Puede también reconocerse a las reformas educativas, como políticas de mejoramiento, de gerencia o financiación del sistema educativo: descentralización, nuevos currículos, e intervenciones que buscan un impacto nacional o estatal. Luzón y Torres (2006: 2) comparten que:

> Las expectativas puestas en las reformas de la educación constituyen una de las medidas más acertadas para prevenir y evitar la autoexclusión y la exclusión social, fundamentalmente en aquellos los más sensibles – la infancia y ahora también la juventud.

Las reformas educativas a nivel mundial se orientan al cumplimiento de los grandes objetivos plasmados en los acuerdos globales sobre educación a partir del siglo XX hasta el presente. Tales acuerdos se concentran en tres grandes reuniones.[1]

[1]Jomtien (1990) Dakar (2000) La centralidad de la educación para el desarrollo económico y social, la apertura de las escuelas hacia la sociedad. La participación de los más diversos actores sociales en el diseño y ejecución de políticas y programas de reforma. Trabajando

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia, (1990) el Foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar (2000) y la Declaración del Milenio (2000). Estos consensos orientaron claramente los propósitos de tales reformas en los contextos regionales en su diseño y ejecución respectiva.

Royero (2005:11) describe que en las diferentes regiones del mundo las reformas educativas han tenido dos intenciones fundamentales:

> La primera corresponde a los países más desarrollados cuyo esfuerzo para lograr los objetivos mundiales se han orientado en las mejoras de eficacia, efectividad y competitividad social de sus sistemas escolares y por el otro lado, los países en vías de desarrollo que presentan dichas reformas no sólo al mejoramiento de su efectividad, sino a atacar problemas como el acceso, la equidad, la calidad, la efectiva gestión, el financiamiento, la gobernabilidad, la autonomía y la integración con el aparato productivo.

Miñana, (2000:36) apunta que:

> En los países desarrollados, las reformas se desplegaron con más autonomía debido a los propios intereses de los Estados y las presiones sociales de los actores educativos en dichas naciones. Estas demandas fueron asumidas con cierta eficacia debido al fortalecimiento de sus sistemas escolares que respondían más adecuadamente a tales presiones y a las necesidades del sistema económico imperante que necesitaba de la educación como vehículo para el desarrollo. En el resto del mundo, muchos organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación Desarrollo Económico (OCDE) y su Centro para la Investigación de la Enseñanza (CERI) en Europa unido a la Organización Internacional del Comercio (OMC) y la Comunidad Europea (CE), han impactado enormemente en sus regiones y el resto del mundo. En América Latina, la UNESCO sin duda es el organismo más influyente en la configuración de las reformas educativas en el continente.

Las reformas en curso evidencian que los países de la región latinoamericana han realizado un tremendo esfuerzo por que estas líneas de acción adquieran sentido en la realidad

---

sobre la noción de necesidades básicas de aprendizajes como eje articulador de los cambios. Se estableció un marco de acción y se hizo un llamado mundial para satisfacer tales necesidades, a través de una educación básica de calidad y un renovado compromiso de las comunidades, nacionales e internacional, por el desarrollo educativo. Metas del Milenio (2000) Lograr la educación primaria universal. Velar que los niños y las niñas del mundo cumplan el ciclo completo de educación primaria Eliminar las desigualdades de género en primaria y secundaria

social de cada uno de los países de la región, han procurado modernizar sus sistemas de educación pública, profesionalizar el trabajo docente y ofrecer una educación de calidad al conjunto de la población entre otros

A pesar del evidente interés de los países latinoamericanos por recibir una mejor oferta educativa, a lo largo de los años 80 y 90, el rango de actores que efectivamente incidió para que se dieran cambios específicos, resultó bastante limitado. Por lo general y de acuerdo con lo citado por Kaufman y Nelson (2005: 13), "las iniciativas surgieron de especialistas del sector educativo provenientes de organizaciones nacionales e internacionales, de funcionarios públicos responsables de reformas macroeconómicas y, en algunos casos, de presidentes y otros altos personeros de gobierno". Señalan, además, que otros actores influyentes en la propuesta de reforma han sido la CEPAL para Latinoamérica y la UNESCO para el mundo; desde el punto de vista de sus objetivos y contenidos, reflejaron algunas tendencias y enfoques latinoamericanos, lo cual exigía tomar en cuenta algunos desplazamientos del enfoque conceptual vigente. Para entonces ninguna de estas dos organizaciones plantearon la necesidad de revisar el currículum vigente, mucho menos generar una reforma curricular.

Se asume que el tema de transformación curricular en estos eventos se debe de leer en el enunciado "el diseño de programas y reformas con amplia participación de los actores sociales". No se lee una declaración explícita al respecto.

En el período post – Jomtien, estas orientaciones se fueron perfilando más claramente en las reuniones de Ministros realizadas en el marco de los PROMEDLAC IV, V y VI sobre el desarrollo de la educación en América Latina y el Caribe (UNESCO - OREALC: 1992; 1994; 1996). Parte de las recomendaciones emanadas de tales encuentros, Gajardo (2003: 40) las cita como desafíos[2].

Se comprende la ausencia del desafío, referido a la transformación curricular en estas reuniones provocadas por UNESCO, ya que en 1992 el PREAL y la UNESCO misma no plantearon ninguna tendencia orientada a esa temática; en tal sentido, no podía esperarse que

[2]PREAL (2003) La creación de consensos nacionales Avanzar hacia una mayor equidad. Mejorar la administración de la educación Mejorar la formación docente en servicio. Mejorar la admisión y la formación inicial de los docentes, así como la selección para ser nombrados como tales. Obtener y optimizar el uso de los recursos públicos y privados, universalizar la educación preescolar, mejorar la calidad y la disponibilidad de los materiales de aprendizaje. Mejorar la remuneración de los maestros y dignificar la profesión docente.

saliera en estos eventos. Kaufman y Nelson (2005:15), ilustran este marco de influencias y comparten que:

> Los bancos internacionales[3], fuente de financiamiento de los programas de reforma educativa en la mayoría de los países de ingresos medios y bajos, no estuvieron ausentes del diseño de políticas y de la determinación de prioridades y estrategias para la educación y su reforma.

Por su parte el Banco Mundial[4], citado por Gajardo (2003: 40 y 41), propuso a los países de la región latinoamericana un cambio radical en sus políticas educacionales.

Estas recomendaciones sirvieron de base para establecer las condicionalidades de préstamos y donaciones del Banco Mundial. Se excluye de estos compromisos a Nicaragua, dado que las organizaciones internacionales de financiamiento no lideraron el lanzamiento ni el diseño de los programas de reforma. Por el contrario, los actores locales fueron esenciales tanto en la iniciativa como en el diseño de los programas.

Gajardo (2003: 27-42) hace referencia de que el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)[5] también fijó la posición de reformar los sistemas educativos para adecuarlos a los desafíos impuestos por la globalización, las revoluciones de la informática y las telecomunicaciones. Estas medidas enfatizan la necesidad de:

> Otorgar mayor prioridad a la educación en la agenda política. Mejorar la equidad proveyendo una educación sensible a las diferencias. Mejorar la calidad de la enseñanza. Descentralizar y reorganizar la gestión educativa. Fortalecer la institución escolar para ofrecer mejor capacidad de operación. Abrir la institución escolar a las demandas de la sociedad. Invertir más, administrar mejor. Formar mejores profesores. Formar para el trabajo.

---

[3] En especial el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo que brindaron una tercera fuente de apoyo a las reformas educativas y contribuyeron a dirigir la atención hacia los temas educativos, proporcionado información y asesoría fundamentalmente relacionada con las experiencias de otros países y regiones.

[4] El Banco Mundial para asegurar logros de rendimiento comparables internacionalmente. Fortalecimiento de la autonomía escolar y de las capacidades gerenciales a nivel de las escuelas. Profesores más calificados, motivados y abiertos a las corrientes de la educación contemporáneas. Mayor equidad: focalización de las políticas públicas hacia los grupos más vulnerables.

[5] Las prioridades del BID fueron: Ofrecer mayor autonomía administrativa para las escuelas pequeñas. Poner mayor énfasis en el rendimiento de los maestros. Un nuevo papel para la unidad central de las Secretarías de Educación (regulación y suministro de información pública / diseño y ejecución de política / coordinación y supervisión de pruebas de rendimiento). Diseño de nuevos mecanismos orientados a la competencia entre escuelas públicas y privadas apoyadas por un sistema de información para las comunidades y los padres de familia sobre el rendimiento y las finazas en los establecimientos.

Es interesante constatar cómo diferentes actores han participado en los lineamientos de la reforma de la educación y cómo muchos países han asumido una postura teórica y a la vez práctica propia, al comprender que la reforma educativa implícitamente lleva a una reforma curricular; lo cual comparto, aunque sin entenderlo como sinónimo, pues no es suficiente con reformar el currículum para reformar la educación.

Para Álvarez (1997: 10-12), la dinámica asociada al desarrollo y éxito de las reformas educativas - curriculares, pueden estar condicionadas por numerosos factores intrínsecos y extrínsecos:

> a) La capacidad nacional para la reforma y la historia nacional o sea **Contexto**. b) Las características de la reforma propuesta o sea la **perspectiva de la oferta**. c) Las **estrategias de ejecución** de la reforma y d) Las presiones externas a la reforma o sea la **perspectiva de la demanda**. Deben responder a interrogantes prácticas, no a preocupaciones teóricas, que requieren una línea de acción con cierta estabilidad, pero modificable. Esas líneas de acción propuestas por las políticas, conducen a cambios y al desarrollo de programas, actividades o intervenciones.

En tal sentido, para que estas políticas adquieran pertinencia deben trascender a los docentes con el fin de ser reformuladas y/o asimiladas, adoptadas y desarrolladas de manera que impacten en la vida cotidiana de los centros educativos y, por consecuencia, en el entorno social donde convergen sus beneficiarios.

Aun cuando el discurso internacional de los lineamientos de política para la reforma educativa, sugiere como estrategia de ejecución la consulta, la deliberación, el consenso y más aún cuando muchos países se han propuesto seguirla, ¿por qué una vez intentada su implementación hay resistencia e incertidumbre en los actores? O será que por no haber sido parte del diseño de las propuestas de cambio, terminan por ignorarlos, desaprobarlos y/o rechazarlos, o será porque los reformadores e implicados no terminan de explicarles a los actores su contenido e intencionalidades. Luzón y Torres (2006: 11) expresan que: "la imagen que cada ser tiene de sí mismo y de los otros, contribuye a mejorar la comprensión de una serie de aspectos implícitos en las relaciones internas y externas de la institución escolar". ¿Quién trabaja la mente y por qué no también el corazón de los docentes para que adopten y participen con actitud positiva y propositiva en los procesos de mejora?

El factor interno referido a las estrategias de ejecución de la reforma es el que mayores implicaciones tiene en el éxito de las políticas de las reformas, en virtud de que se asume que las interrogantes prácticas de los docentes están satisfechas o que no tienen ninguna, sin haber agotado las ventajas que da un amplio diálogo para conocer sus opiniones respecto a los procesos de reforma que aspiran implícitamente cambios efectivos-reales. A la vez se deben agotar los beneficios de una amplia difusión - diseminación, entendida como una capacitación exhaustiva, suficiente para promover el desarrollo de esa mentalidad hecha práctica con una actitud de compromiso proclive al cambio. Al respecto Ferrer (2004:2) expresa que:

> La legitimidad y viabilidad de los proyectos curriculares está en la posibilidad de integrar la lógica democrática-participativa en el diseño como en su implementación, y complementarse con la lógica tecnocrática que permite a los Estados perfilar marcos oficiales, desde la sociedad y lo que mejor convenga y requiera la misma.

No se desconoce que el apoyo financiero por la vía de préstamos - ha facilitado el proceso de las reformas en los países en desarrollo, pero son cuestionables las condicionalidades en las cuales han tenido que participar los países, tomando como únicos y mejores sus lineamientos de política de las reformas que desde el punto de vista teórico han resultado tecnocráticas y homogéneas, desconociendo que hay un trabajo muy fuerte que hacer frente a la tensión de la construcción de lo nacional en un mundo global, situación que debe resolverse mediante las decisiones de cada país.

En este marco de influencias internacionales, que no son lineamientos de política ni tampoco imposiciones pero sí hechos que han motivado reformas en la educación en países con realidades muy diferentes a los de los países en desarrollo, cito de manera sucinta la experiencia de la reforma en los Estados Unidos, destacando hechos que han tenido su origen en el contexto internacional. De acuerdo a Minnes y Fels, (2006: 2)[6], el gobierno de Estados Unidos por el fracaso de la industria aeroespacial[7] culpó a los educadores del país y llamó a

[6] Minnes and Fels (2006) Embarrassed by the failure of the fledging U.S aerospace industry to beat the Russians into space, the government's response was to blame the educators of the country. A call went out to academics (and specifically scientists) to create curriculum that would leapfrog American children into first place in the race to the moon.

[7] Uno de ellos es el lanzamiento espacial que exitosamente la USSR realizó a finales de los años 50. Este hecho provocó vergüenza en los estadounidenses por el fracaso de su industria aeroespacial (los rusos se adelantaron).

los académicos (científicos) a crear una reforma educativa – curricular que impulsara al joven estadounidense hacia el primer lugar en la carrera a la Luna.

Por su parte, Franklin y Jhonson, (2006: 18), resumen otros hechos internacionales que determinaron la reforma educativa estadounidense y de los cuales el informe "Una Nación en Peligro" (1983), elaborado por la Comisión Nacional para la Excelencia de la Educación, describe los problemas de la escuela en términos de la competencia internacional: "1) La lucha militar impuesta por la Unión Soviética; 2) el desafío económico de otros países industrializados, como Japón y Alemania; 3) las bajas puntuaciones en las pruebas de desempeño de los Estados Unidos respecto a los resultados de otros países".

Este marco de acontecimientos internacionales ha mantenido ocupados a los académicos, políticos, organizaciones privadas, docentes y gobierno por una respuesta satisfactoria a una nación que se mueve en altos riesgos internos y externos a su geografía. Gómez y Romero, (2007: 6), citan a Hirsch, (1996) al plantear que: "trece años después de "Una Nación en Peligro" no se había hecho nada por mejorar las escuelas; continuaban siendo las últimas en las comparaciones internacionales". Hirsch, propuso como esperanza de mejora "la necesidad de reformar el currículum a partir de estándares rigurosos y mensurables, y además que deberían secuenciarlos con la finalidad de comprobar su logro".

La declaración legal que rige actualmente la reforma de la educación estadounidense es "Ningún Niño Dejado Atrás", en la que las cuestiones de importancia, según Franklin y Jhonson, (2006: 24), se centran en "los resultados - los estándares"[8]. Según Royero (2005:11) el objetivo fundamental de la reforma educativa estadounidense ha estado orientado a la calidad-competitividad.

En **Europa,** cita Royero (2005:6) el máximo consenso regional sobre reformas y políticas educativas lo constituye el documento del Consejo de Lisboa celebrado en el año 2000 auspiciada por la Comunidad Europea. Expresa el primer intento formal en el que se esboza un planteamiento global y coherente de las políticas nacionales en el ámbito de la educación en la Unión Europea en torno a tres objetivos: "mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea".

[8] En este marco en 1989 en la cumbre de educación el Presidente Bush llamó a desarrollar las metas de desempeño de las escuelas de la nación, a efecto de obtener resultados que garantizaran mantener a los Estados Unidos en una economía competitiva y sólida.

Centra el propósito de sus reformas en la calidad, eficacia, acceso y apertura dentro de una visión competitiva en conexión con el modelo capitalista de desarrollo, es de aclarar que dichas reformas apenas comenzaron en el 2000 con los acuerdos de la Comunidad de Naciones, sin dejar atrás las propias reformas de los Estados nacionales iniciadas mucho antes del accionar de dicha unión. La Comunidad Europea está viviendo actualmente su primera reforma educativa de carácter regional, en varios países del continente ya se han llevado reformas significativas a la par de sus problemas y fortalezas como España, Inglaterra, Alemania, Francia y la Europa del este.

Royero (2005:8) destaca que en el caso de **África** una de las características primordiales de la reforma educativa, tiene que ver con "la relación entre educación, pobreza y desigualdad". El propósito para el avance de los sistemas educativos se ha concentrado hacia el acceso y la equidad como prioridad regional, mayormente en la África subsahariana. El interés regional en torno al mejoramiento de estos aspectos es consensuado, al igual que en los cambios de mejora en los procesos de calidad, gestión y financiamiento tanto en la África Septentrional como en la África Subsahariana.

Explica que en **Asia,** "las reformas educativas tienen una característica muy especial debido a las características territoriales, económicas, demográficas, sociales y culturales muy disímiles". Por ser el continente donde habita la mayoría de las personas del planeta, las características educativas y la calidad de sus sistemas escolares se diferencian sustancialmente. Por un lado se tiene una región desarrollada como Asia del pacífico (Japón, Corea del Sur, Taiwán.) y por la otra se cuenta con otra región más deprimida como la Asia Meridional (La India , Bangla Desh, Vietnam y algunas islas del pacífico).

En este sentido, las reformas educativas en Asia Meridional han estado orientadas al aumento de la equidad, el acceso, la igualdad de género y al mejoramiento de la gestión y financiamiento orientado a la lucha para la reducción de la pobreza. En Asia del pacífico, debido a los estándares económicos de algunos países de la región, dichas reformas han estado orientadas principalmente a seguir la línea de los países desarrollados como Estados Unidos y Europa, se trata de una, relación de la educación con el desempeño económico y la competitividad del recurso humano en un mundo globalizado.

En síntesis, los acuerdos mundiales sobre la reforma de la educación orientan grandes transformaciones en cada región del mundo vinculadas mayormente al desarrollo global y a la lucha contra la pobreza, la exclusión social, la inequidad en el acceso a los servicios educativos, la disparidad de género y la calidad de la educación en todos los niveles.

En el siguiente cuadro y a manera de resumen y desde los aportes de Royero (2005) se describe lo siguiente:

Cuadro Nº 1
Resumen del propósito general
de las reformas educativas en el mundo.

Región del mundo	**Propósito y prioridad general de las reforma**
América Latina y el Caribe	Gobernabilidad, eficacia, gestión, calidad, financiamiento, igualdad, equidad y acceso
Estados Unidos	Eficacia y competitividad
Europa (Comunidad Europea)	Eficacia , competitividad e integración regional
África	Autonomía, calidad, eficacia, gestión financiamiento, igualdad y acceso
Asia Meridional	Eficacia, calidad, gestión, financiamiento e igualdad
Asia del Pacifico	Calidad y productividad

Fuente: Royero (2005)

Sin lugar a dudas, se ha producido un cambio importante en los términos del debate y en la prioridad que la sociedad y los gobiernos le asignan a la educación en la agenda de las políticas públicas. También se han alcanzado algunos consensos básicos sobre qué reformar y cómo hacerlo. Aunque a veces estos chocan contra una realidad difícil de transformar, modificaciones llevadas a cabo en muchos casos en medio de conflictos como es el caso de Honduras. Gajardo, (2003: 46), expresa que a pesar de factores aún en contra: los países de América Latina y el Caribe se encuentran en un nuevo punto de partida caracterizado por:

> Mayor conciencia pública sobre el papel de la educación en el desarrollo y mayores esfuerzos por trabajar en torno a agendas concertadas. Opción generalizada por introducir cambios institucionales, descentralizar la gestión administrativa y pedagógica, fortalecer la autonomía escolar y promover la participación familiar en la educación y la enseñanza. Adopción de sistemas de medición de la calidad y

evaluación de los resultados del aprendizaje y una revisión de los contenidos curriculares a partir de nuevas demandas nacionales y comparaciones internacionales entre otros.

Otras referencias de reforma curriculares internacionales, están representadas por los países de Colombia, Chile y Argentina, resumidas en el informe de Dussel (2006: 11-29)[9], en el cual se revela que:

El actual escenario educativo es más favorable que en décadas pasadas, pues la educación ha tenido un lugar destacado en la agenda de transformación de los países de la región. El énfasis se centró en una trasformación interior al sistema educativo, como el cambio curricular y las prácticas escolares.

La reforma curricular en Argentina concretada en el diseño, fue inaugurada en 1993, consistió en cinco innovaciones significativas en relación al currículum anterior:

- La organización de los contenidos por disciplinas que debían regir en todo el país..
- La incorporación de contenidos de diversos orden: conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Los fundamentos pedagógicos didácticos están centrados en el sujeto que aprende.
- La introducción de nuevos contenidos disciplinarios que involucran nuevas problematizaciones sobre el lenguaje, la infancia y la identidad
- Los contenidos básicos curriculares introducen un nuevo campo de conocimiento basado en el saber hacer que implica la actividad humana productiva.

El énfasis reside en el desarrollo curricular, el qué, en la práctica provincial ha sido y es, dispar, lo que significa que ha tomado diferentes ritmos y direcciones.

De acuerdo a Ziegler, (2003: 661), la reforma curricular en Argentina se difundió prioritariamente mediante documentos de carácter impreso que aparentemente prescindieron de prescripciones orientadoras acerca de las prácticas. Los docentes fueron los encargados de desentrañar el contenido de los materiales, cobrando más valor las apreciaciones de estos lectores que de las propiedades intrínsecas de los materiales curriculares.

[9] Dussel I. (2006) Técnico de FLACSO/Argentina,

Actualmente se sigue revisando la reforma curricular Argentina y, en este sentido, Terigi (2007: 10-11), sugiere que: "Las reflexiones que se realicen en estos tiempos no deberían caer en la tentación de discutir públicamente qué hacer "para adelante" sin un análisis de lo que sucedió".

La reforma curricular de **Chile**, se inició legalmente en 1996, con la definición de un nuevo marco común flexible de la enseñanza básica; de carácter regulatorio, define un núcleo común extenso de contenidos ordenados por disciplinas.

Establece que los centros educativos pueden ampliar el núcleo común de contenidos según lo juzguen procedente, elaborando planes y programas propios de sus realidades locales. Pese a esta posibilidad, el estudio de Dussel (2006: 13) precisa que "sólo cerca de un 10% de los establecimientos han presentado planes y programas al Ministerio Nacional, y que la mayoría adopta los marcos curriculares definidos por la administración central porque el conocimiento diseminado nos le dejó esa competencia".

El Caso de Chile, se resume así:

- Establece objetivos fundamentales transversales que representan una base valórica consensuada.
- Se define una estructura curricular compuesta por sectores curriculares organizadas en asignaturas y talleres.
- Se incorpora la educación tecnológica.
- Se hace obligatoria la enseñanza de un segundo idioma a partir del quinto grado.
- Se definen las horas mínimas para cada sector curricular.
- En los contenidos mínimos se integran los conocimientos, habilidades y actitudes.
- Los contenidos mínimos son menos extensos que los programas anteriores pero más exigentes.

En tanto, la reforma curricular de **Colombia** recoge en los años 90 un proceso de debate amplio. Se produjo una fuerte movilización de los gremios docentes y de los expertos pedagógicos, la cual se canalizó a través de lo que se llamó "Movimiento Pedagógico Nacional". Él mismo pugnó por un cambio en los contenidos y la pedagogía y por una revalorización de los docentes en su papel de decididores del currículum, tomando como eje

central a la institución escolar y los proyectos educativos institucionales como la traducción especifica y concreta del diseño curricular general.

El informe de Dussel (2006: 21) reporta que a partir del 2002 se destaca en el caso de Colombia que:

- Se han definido nuevos estándares de rendimiento sin establecer un nuevo currículum.
- La orientación fundamental está centrada en el logro de resultado de aprendizaje (estándares).

En el informe final de investigación de Ferrer (2003:118) respecto a la reforma curricular de Colombia expresa que: "estas especificaciones no se contradijeron entre sí, sino que fueron ampliando las orientaciones para la práctica de los docentes". Una excepción la constituye la inclusión de la enseñanza religiosa en la ley como contenido obligatorio, producto de la participación de la Iglesia Católica en las discusiones previas. Esta dinámica de definición del currículum llevó a que el peso estuviera más puesto en la forma de participación y decisión sobre el currículum que en los contenidos mismos. Sigue diciendo que los docentes se guían más por los textos escolares que por las prescripciones curriculares.

En apego a los resultados del informe presentado por Dussel (2006: 25) acerca de la gestión y desarrollo curricular en países de América Latina se destaca que las tendencias generales en las reformas curriculares de la región se resumen así:

- Emerge un nuevo concepto de currículum básico para la formación ciudadana y competente, centrado en el dominio de diversos lenguajes y códigos (idioma, matemática), la tecnología y el inglés.
- La estructura curricular tiende a organizarse de manera disciplinar (áreas, sectores, espacios curriculares).
- Los fundamentos psicológicos están centrados en la significatividad para los alumnos.
- Los fundamentos sociales están en favor de una formación ciudadana y de competencia.
- Los currículos de la región tienen la característica de ser abiertos y flexibles e

incorporan en el diseño la importancia del desarrollo curricular.

- La puesta en práctica supone en todos los casos procesos de negociación y articulación entre los actores y contextos donde ocurre el desarrollo curricular.
- En todos los países de la región emerge como consenso social que la educación es un bien preciado por la sociedad.

En las reformas de Chile, Colombia y Argentina, el currículum fue una de las estrategias preferidas por las administraciones educativas correspondientes. Hubo consenso, desde diversos sectores, que era necesario resolver el problema curricular, desde los saberes prescriptos para la enseñanza. Este consenso abarcó un amplio espectro desde los reformadores, los sindicatos docentes, los académicos, y también los especialistas de los organismos multilaterales de crédito. Por ejemplo, un documento del BID citado por López (2004: 110) señala que: "el curriculum es el corazón de cualquier emprendimiento educacional y ninguna política o reforma educativa puede tener éxito si no coloca el currículum en el centro".

Desde un punto de vista institucional existe una mayor descentralización administrativa y se han aprendido lecciones valiosas sobre los equilibrios a lograr entre el nivel central y las escuelas. Han surgido nuevos pactos por la educación y se han establecido acuerdos nacionales que permiten pensar en el diseño de políticas de Estado no sujetas a los vaivenes de los cambios de gobierno. Se han abierto los espacios de diálogo y deliberación sobre la puesta en marcha de las reformas, en busca de un relativo consenso de qué funciona y no funciona.

Tedesco, (2003: 1) encuadra las reformas que se están llevando a cabo en la región Latinoamericana, en el de exceso de demandas. Expresa que:

> Un fenómeno muy claro que se da, es la existencia de "deudas del pasado" (metas de escolarización y de calidad educativa), a las cuales se agregan, ahora, las nuevas exigencias del futuro. Sintéticamente, el concepto de "exceso de demandas" se refiere al hecho de que no sólo enfrentamos las demandas de los sectores excluidos del acceso a una oferta relativamente aceptada, sino que, conjuntamente enfrentamos los requerimientos de los grupos que, estando incluidos, quieren cambiar la oferta a la cual ya tienen acceso. El riesgo más obvio y evidente es que se concluya satisfaciendo sólo las demandas de los grupos que están en mejores condiciones de expresarlas, o sea, los sectores integrados, y que se postergue a los excluidos

La particularidad de América Latina es que ambas demandas están siendo enfrentadas en un contexto de severa escasez de recursos, lo cual genera ciertos riesgos que, con seguridad, son vividos agudamente por aquellos que hoy conducen los procesos de reforma.

Las marcadas diferencias que existen entre los países de la región latinoamericana nos hacen suponer que no se deberían implementar políticas o estrategias homogéneas para situaciones tan disímiles no sólo de un país a otro, sino también hacia el interior de cada uno de ellos. Sin embargo, Tedesco (2003: 2) expresa que: "paradójicamente los países de la región latinoamericana con panoramas tan heterogéneos, presentan rumbos muy homogéneos en sus diseños curriculares". Desde una perspectiva comparativa entre países. Braslavsky (2004: 46)[10], también describe que "No obstante, resulta interesante observar que aunque la manera de pensar el cambio curricular es relativamente diversa, esos nuevos currículos y su desarrollo son muy semejantes en los países de la región". Expone que, según los informes de los diferentes Ministerios de Educación presentados en el marco de la 46 Conferencia Internacional de Educación de 2001 las razones apuntadas por los países para el cambio curricular son variadas:

> Solamente 12 países, de una muestra de 52, se refieren simultáneamente a razones pedagógicas, sociopolíticas y económicas internacionales e internas para legitimar el cambio. Solamente 16 de estos países aluden claramente a la existencia de procesos de globalización, mientras los otros 36 no incluyen esta dimensión en los procesos de cambio curricular.

No obstante, resulta interesante observar que aunque la manera de pensar la reforma curricular sea relativamente diversa, la estructura, los contenidos y los métodos de ese nuevo currículum son muy semejantes. Tedesco (2003: 2) reconoce que existen esfuerzos importantes en el proceso de reforma educativa – curricular en América Latina. Comparte que:

> Existe consenso en la modificación de la organización de contenidos en áreas de

[10] **Braslavsky (2004)** El análisis de los informes de los países presentados en el marco de la 46 Conferencia Internacional de Educación de 2001, demuestra, por ejemplo, que solamente 16 países, de una muestra de 52, aluden claramente a la existencia de procesos de globalización.

> conocimiento, la incorporación de nuevos contenidos curriculares. Existe acuerdo en reconocer que el impacto de los nuevos diseños curriculares en el proceso real del aula es mucho menor que el esperado. Uno de los factores que explica esta resistencia al cambio pedagógico curricular son los profesores; justificados en sus condiciones de trabajo, sus posibilidades en la carrera, su origen social e, incluso, sobre sus conocimientos académicos.

El bajo o nulo impacto de los diseños curriculares en las aulas lo explica Braslavsky (2004: 46) así:

> Parece que los sistemas educativos son construidos más para sociedades imaginadas que para sociedades reales y que esas formas de progreso imaginadas son similares en todo el mundo. En las décadas más recientes se ha presenciado el impacto de la globalización en el desarrollo de nuevos currículos basados en la imagen de una sociedad de carácter global.

Por su parte Ferrer (2004:2) sostiene que: "Los problemas de diseño e implementación curricular, derivan principalmente de una siempre insuficiente capacitación profesional docente y la falta de continuidad en la implementación de sistemas de apoyo al desarrollo curricular".

Se trata de que el currículum cumpla su función de contrato social entre el Estado y la comunidad de docentes, con el propósito de que los beneficiarios del sistema educativo no sean extraños en la realidad que les toque interactuar sea esta nacional o internacional. Dicho en las palabras de Braslavsky, (2005: 4) "se trata de la construcción de identidades glocales desde diseños curriculares glocales, que permitan el acceso de todos al patrimonio cultural común, entre el desarrollo personal y la capacidad de aprender a vivir juntos". Navarro, Taylor, et al (2002:5) expresan que: "las reformas, adicionalmente, tienen que estar enraizadas en las realidades locales. Necesitan concentrarse en mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas".

Lo expuesto deja la idea de que es importante observar la existencia de realidades que trasciende a una soberanía, pero no menos importante es tener en cuenta la realidad local a la hora de construir el currículum, a efecto de que responda a un hoy caracterizado por la felicidad por aprender, sin caer en las trampas de la nostalgia del ayer y la ilusión e

incertidumbre que abriga el futuro.

Otra ilustración de lo que ocurre en la práctica respecto a las reformas educativas-curriculares en el orden internacional se describe desde los aportes de Rohlehr (2006: 3) responsable de un estudio que refiere las características del currículum actual y cómo se implementa en los países del Caribe: Bahamas, Barbados, Jamaica, Santa Lucia, y Trinidad y Tobago. En el siguiente cuadro se resume su contenido:

Cuadro Nº2
Características del currículum y su desarrollo en países del Caribe.

P A I S	CONCEPCION DEL APRENDIZAJE.	MODELO CURRICULAR	FLEXIBILIDAD	DESARROLLO CURRICULAR	DIFICULTADES
BAHAMAS	Diversidad en las formas: Individual, cooperativa, independiente con orientación del maestro.	Integrador-Comprensivo	En utilizar el currículum para desarrollar en los estudiantes las competencias que deberán usar en las actividades de la vida real.	No hay evidencia de la etapa de difusión, pero sí de la diseminación por la vía de la capacitación o preparación profesional.	Aún no se completa la instrumentación curricular.
BARBADOS	Basado en el constructivismo. Centrado en el niño	Tecnológico Basado en resultados y cuyo referente son Estándares.	Respecto a la entrega de los contenidos.	No hay evidencia de la etapa de difusión, pero sí de la diseminación por la vía de la capacitación o preparación profesional.	Falta de recursos: instrumentalización curricular. Falta de liderazgo de los directivos, necesidades pedagógicas de los docentes
JAMAICA	Basado en las conexiones entre lo aprendido en las distintas disciplinas y entre la escuela y el mundo exterior. Centrado en el niño.	Integrador-Comprensivo	En los estilos de aprendizaje de sus estudiantes y las exigencias del entorno.	Asesoría profesional, asistencia financiera, visitas en las etapas críticas de la planificación e implementación.	Falta de recursos: instrumentalización curricular. Tamaño de las clases, insuficiente cantidad de tiempo. Espacio físico, tamaño de la clase, escasa capacitación respecto a la reforma curricular
SANTA LUCÍA	Basado en la construcción del significado.	Tecnológico - De resultados	En cuanto a las formas de enseñanza.		Espacio físico, tamaño de la clase, escasa capacitación respecto a la reforma curricular
TRINIDAD Y TOBAGO	Constructivista	Integrador-Comprensivo.	En la entrega del conocimiento.	No se advierte la existencia de programas de capacitación como medio de apoyo a la implementación. Pero si la existencia de un sistema de capacitación.	Escasa capacitación docente. Falta de un plan regulador para el desarrollo curricular, insuficiente instrumentación curricular. Incongruencia entre la formación inicial de docentes y los postulados de la reforma curricular.

Fuente: Elaboración Propia

De manera descriptiva se reconoce que en estos países las reformas curriculares han sido cuidadosamente planificadas, claramente esquematizadas y focalizadas. A nivel de diseño, no se privilegia un sólo referente teórico curricular; se observan rasgos de la teoría tecnológica, cuando se expresa la prescripción oficial de organización de contenidos y se configuran los resultados esperados. También se observan rasgos de la teoría interpretativa, al darle paso a enfoques psicopedagógicos de aprendizaje cooperativo y constructivista. El gran desafío consiste en convertir estos currículos escritos en currículos eficientemente enseñados y aprendidos.

La declaración teórica de las reformas curriculares de los países objeto de este estudio acerca del constructivismo como concepción del aprendizaje; en la práctica la percepción de los estudiantes y padres es que el aprendizaje autodirigido crea en ellos la impresión de que no se ha producido aprendizaje, mientras los padres por su parte esperan que las escuelas sean las mismas que ellos experimentaron y que en las actividades vividas en las aulas los docentes tengan más presencia. Rohlehr (2006: 18), apunta que "las percepciones y los cambios de actitud, crean barreras que dificultan el cumplimiento de los objetivos del currículo reformado".

Un currículum muy bien diseñado, no garantiza que se implementará como se espera, y menos aún que se produzca un cambio automático en los actores participantes de y en la implementación.

Comparto con Rohlehr (2006: 35), que se necesita además "un sistema de monitoreo y a la vez de una fuerza docente eficaz y un financiamiento relativamente alto y sostenido, así como un fuerte compromiso". A ello agrego que esta fuerza docente sea inteligente, investigativa y propositiva.

La educación es una necesidad individual y social, por tanto es un punto de partida importante para continuar la reforma de la educación en la región latinoamericana; para lo que es preciso establecer nuevas alianzas con los docentes, con la sociedad, a efecto de que puedan sustentarse y expandirse como un producto común. Se trata entonces de reconstruir los caminos para llegar a una propuesta que no solamente sea del dominio de los expertos ni tampoco sean los ideales de un período de gobierno, sino que se conviertan en un producto

social construido para la sociedad y que a la vez sea sostenida, defendida y replanteada en su momento por la sociedad misma.

2. **Ámbito Nacional**.

De acuerdo a lo descrito anteriormente no queda duda que las reformas educativas han generado un dinámico proceso técnico, social y político en cada país que ha tomado ésta obligada decisión. Honduras participa en los últimos años de estos desafíos y acuerdos. Para Ander-Egg (1996: 22), estos desafíos son y siguen siendo: "(i) la educación está en crisis, (ii) la educación está en el centro de la transformación de un país y exige planificación, (iii) es necesario emprender reformas en el campo educativo."

Las descripciones antes apuntadas son el fruto de muchos estudios. Otro que se suma a ellos es el de Navarro, Taylor, Bernasconi y Tyler. (2000: 1), referido a perspectivas de la reforma de la educación en América Central, describen que:

> Las reformas educativas en marcha en la región centroamericana presentan un carácter de proceso de hecho se están moviendo y haciendo en la perspectiva de crecimiento económico, el aumento de la productividad, la competitividad global, impacto, sostenibilidad y renovación constante.

El antecedente de la educación en Honduras se describe desde los aportes de Inestroza (2003) a partir de la Época Independentista y otros pasos fundamentales que se han dado a la fecha.

Para empezar, se reconoce que el modelo educativo hondureño es el resultado de la sucesiva incorporación de ideas desarrolladas en otras sociedades con procesos de adaptación que no siempre han producido los efectos esperados. En el período colonial la Provincia de Honduras era una de las más atrasadas, la educación estaba en manos de las órdenes religiosas con predominio del escolasticismo. Durante el período independentista nacieron los primeros lineamientos para la educación primaria.

En 1821, al proclamarse la independencia nacional, surge formalmente la generalización pública de la enseñanza. El 30 de octubre 1822 el Doctor Juan Lindo, en su carácter de Gobernador Político Superior e Intendente de la Provincia de Honduras, dicta una orden para

la apertura de Escuelas de primeras letras a las que debían asistir todos los niños desde los 5 hasta los 14 años sin distinción alguna. Muy poca ejecución tuvieron tan atinadas disposiciones, en 1829 surge la primera institución de segunda enseñanza del país con el nombre de Colegio Tridentino de Comayagua.

En 1830, Francisco Morazán, sostenía que: "La Educación es el alma de los pueblos y abono de los ejércitos de la libertad". Decretó en 1832 las bases para la Reforma General de la Educación Pública, reconocida como la primera ley de educación impulsada después cuando fue Presidente Federal de Centro América. A partir de 1840 se marca un interés por fundar escuelas sostenidas por particulares pero supervisadas por las municipalidades.

El Doctor Juan Lindo, siendo Presidente de la República, autorizó el 14 de diciembre de 1845 el funcionamiento de la "Sociedad del Genio Emprendedor y del Buen Gusto", que sería elevada al rango de Universidad de Honduras el 19 de Septiembre de 1847, quedando establecida la educación superior en el país. En el mismo año, el 23 de marzo fue emitida la segunda ley para regular la Educación Pública elemental en Honduras.

En 1852 en la etapa "conservadora" se emite un decreto educativo que consideraba a los jefes políticos como los encargados de la organización de las escuelas en sus departamentos.

En 1863 el General José María Medina en su condición de Presidente decretó la creación de institutos de segunda enseñanza en los Departamentos de la República. También emitió la tercera ley de instrucción de Primaria, el 21 de febrero de 1866. En 1868 en la misma gestión del general Medina aparece el Departamento Ejecutivo de Gobernación Fomento e Instrucción Pública. A partir de este momento la administración de las escuelas tuvo un carácter central.

Siete años después en 1875 Don Ponciano Leiva emitió el primer reglamento de instrucción pública, que da una nueva dimensión a la escuela, moderniza la administración , recomienda métodos, idealiza el ambiente escolar, tiende a humanizar la disciplina y crea estímulos para el personal directivo y docente

En la administración del doctor Marco Aurelio Soto, enmarcada dentro del proceso de reforma liberal, la educación fue declarada laica, gratuita y obligatoria, y por primera vez quedó estructurado el sistema educativo en los niveles primario, secundario y superior. Pese a que la iglesia perdió su poder e influencia con el advenimiento de la Reforma Liberal en

Honduras, en la mayoría de las escuelas no se excluyó del currículum la educación religiosa, ya que este elemento doctrinario tenia raíces en los sentimientos de la colectividad.

En 1877 fueron creadas las primeras escuelas de niñas en Tegucigalpa, Comayagua y Santa Bárbara, los dos departamentos últimos alcanzaron cobertura total, disminuyeron con el tiempo por la falta de docentes.

El primer código de instrucción pública fue emitido el 12 de febrero de 1882, fecha en la que se acordó también la fundación de las secciones de educación normal en las escuelas secundarias. Los reformadores creían que el Estado debía intervenir en la educación. Estipulaba que los fondos de instrucción serian administrados por la Secretaría de Instrucción, Direcciones Departamentales y de Distrito.

Es interesante y coincido con Inestroza (2003: 48) que: "es curioso que aquella estructura de 1882 cobra el interés de los reformadores actuales y se establece de nuevo en el marco de la Modernización del Estado por la vía de la desconcentración en 1990-1997"

En 1883 asume el poder el general Luis Bográn en sustitución del general Marco Aurelio Soto. El general Bográn continúo los postulados de la reforma y se percibe que la actividad del gobierno en materia educativa es más fuerte y organizada. Se inicia en su gestión la motivación por tener datos estadísticos que muestren la situación escolar.

El 12 de enero de 1889 quedó instalado el Ministerio de Educación Pública, se orientó la educación a los métodos de educación - inductivo en la enseñanza de las ciencias, y se alternaron los estudios académicos con el aprendizaje de un oficio, arte liberal o mecánico.

Otros datos que ilustran la educación hondureña en el siglo XXI son parte de la Conferencia de Inestroza (2002), presentada en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, revela que: En la presidencia del General Manuel Bonilla, 1903-1907 y con su regreso en -1910, su gestión educativa fue inspirada por su origen social y por su vocación educativa. Consecuente con ella, realizó el primer censo escolar, las primeras bibliotecas escolares y sus normas, para el fomento de la lectura y el pluralismo cultural; asimismo efectúo un esfuerzo pionero por importar los mejores libros de texto.

Uno de las medidas más relevantes en su gestión fue normar la selección de maestros con criterio de idoneidad e imparcialidad. Igualmente trascendentales fueron: La Emisión del

Primer Reglamento General de Instrucción Primaria; la creación de las primeras Escuelas Normales de Señoritas y de Varones,(1905) que proyectaron una filosofía educativa modernista y positivista, aunque centrada en el maestro, memorista, con una disciplina basada en el rigor y una didáctica rígida; la creación de las escuelas primarias en los cuarteles; la inspección escolar; las primeras escuelas primarias rurales, y el inicio de la formación de profesionales y técnicos.

Durante la administración del General Tiburcio Carias Andino, 1933-1949 la escuela hondureña fue objeto de impulsos y alientos hacia una escuela nueva, con programas de enseñanza primaria adecuados a la época y reformas a los programas del magisterio para introducir el estudio de los métodos pedagógicos contemporáneos. En tal sentido, en 1933 creó los cursos de perfeccionamiento del magisterio nacional e impulsó la cultura física y la educación musical.

En 1937 fundó la escuela especial para sordo-mudos, y en 1942 surge la Escuela de Ensayo No. 1 en la que se puso en práctica el método de los centros de interés, y se desarrolló el programa de maestros asociados. En la organización y funcionamiento de este centro de enseñanza comienzan a aplicarse los principios de la escuela nueva.

En 1942 hubo una campaña de alfabetización de adultos, tanto en las poblaciones urbanas como rurales, que permitió ya para 1945 una matrícula de 35,000 adultos en las existentes escuelas nocturnas. En este mismo año se fundó la primera escuela normal rural.

La educación hondureña en la segunda mitad del siglo XX se describe con una serie de procesos encaminados hacia lo siguiente: La expansión de la cobertura del sistema formal, la diversificación de los tipos de instituciones, la diversificación de los programas educativos, la tendencia a la modernización en los aspectos propiamente curriculares, y la sucesión de políticas educativas y de reformas en la gestión.

En 1953 se define una nueva clasificación de la educación así: educación pre-escolar, educación primaria, educación de adultos, extra-escolar, educación media y educación superior.

En 1957 la Universidad Nacional Autónoma de Honduras adquiere su autonomía y se crea, con el auspicio de la UNESCO, la Escuela Superior del Profesorado "Francisco

Morazán" para la formación, profesionalización y actualización de los docentes del sistema educativo nacional. Se emite el decreto No. 173 mediante el cual se instituye la centralización administrativa y financiera de la educación primaria. En 1959 se crea el ciclo común de cultura general, cuya duración es de tres años y cuyo fin es la orientación hacia la educación profesional y el ciclo diversificado.

En 1965 se crea la oficina de planeamiento integral de la educación dependiente del Ministerio de Educación, cuya competencia era la investigación, planificación y evaluación de los programas de estudio.

En 1966 se emite la Ley Orgánica de Educación, estructurado en un cuerpo de leyes que comprende los tres niveles educativos, no solamente en el aspecto educativo sino en los beneficios que proporciona el ejercicio de la docencia. El reglamento general de educación primaria del mismo año define en el artículo 117 el Plan de estudios para el nivel primario. A continuación se describe:

Cuadro N° 3
Plan de Estudios de Educación Primaria (1966), equivalente al primer y segundo Ciclo de la Educación Básica (2003)

Nº	Materias	Grados	Horas Semanales.
1	**Educación para la Salud:** Gimnasia, Juegos Educativos, Deportes, Higiene, Primeros auxilios, Alimentación	1° a 6°	3 horas en cada grado
2	**Educación Intelectual** **Español:** Lectura y Escritura, Prosodia, Analogía, Sintaxis, Ortografía y Apreciación Literaria. **Matemáticas:** Aritmética y Geometría. **Ciencias Naturales:** Botánica, Zoología, Física, Química, Biología, Geología, Anatomía, Fisiología, Higiene. **Estudios Sociales**: Geografía e Historia, Educación Cívica y Moral.	1° a 6° 1° a 6° 1° a 6° 1° a 6°	5 horas en cada grado 4 horas en cada grado 4 horas en cada grado 4 horas en cada grado
3	**Educación Estética:** Caligrafía, Dibujo y Decorado, Música y Canto	1° a 6°	3 horas en cada grado
4	**Educación Técnica:** Artes Industriales (varones), Educación para el Hogar (niñas), Actividades Agropecuarias.	1° a 6°	4 horas en cada grado 3 horas en cada grado
5	**Orientación**	5° y 6°	1 hora en cada grado

Fuente: Reglamento General de Educación Primaria (1966)

En el año 1967 se continúa con la revisión y reforma de los planes y programa de estudio para la educación primaria a través de la Comisión Coordinadora para la Revisión y Reforma de los Planes de Estudios.

Con estos mismos propósitos, en 1972 se creó la Comisión Nacional de Reforma de la Educación según acuerdo No. 126-EP como cuerpo técnico de alto nivel integrado mediante nombramiento del poder ejecutivo a través del Ministerio de Educación, con representación de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, los colegios de maestros, el consejo superior de planificación económica (Consuplane) y el Ministerio de Educación. La comisión tuvo por finalidad el estudio, la orientación y la dirección técnica de los procesos de reforma de la educación nacional, en los niveles de parvularia, primaria, media y escuela superior del profesorado Francisco Morazán, estableciendo las relaciones necesarias con la Universidad Nacional Autónoma de Honduras y otros centros de nivel superior dependientes de otras Secretarías de Estado.

En la década de los 80 denominada década perdida por que los esfuerzos de los gobiernos de esa época estaban centrados en el tema de seguridad nacional. Según Salgado y Soleno (2001:164) en esta época en materia educativa se avanzó "con un proceso de adecuación curricular que culmina con la implementación de los rendimientos básicos de la educación primaria y del ciclo común". Este modelo genera una situación curricular centrada en el docente, en la memorización y repetición de conocimientos; centraliza su acción en procesos realizables en el aula, considerando al alumno como un objeto alejado de un contexto social

Los procesos de reforma de Honduras en los años 80 según Tedesco (2003: 2), "se centraron mas en el eje de cambio de estructuras", cuyos eventos importantes se incluyen en la Constitución de la República de 1982, la cual establece algunos de los principios básicos en materia de educación y cultura, ratifica los dos grandes compartimientos creados en 1957 en el sistema formal de la educación nacional al continuar la educación superior bajo la dirección de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras y dejar a cargo de la Secretaría de Educación los niveles de pre-escolar, primaria, media y la de educación de adultos. En 1989 otro evento importante de la reforma de la educación en Honduras es la transformación de la Escuela

Superior del Profesorado a Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán".

Los años 90 están caracterizados siempre en el marco del eje de cambios de estructura acompañados de normativas especiales en torno al eje de gestión. Salgado y Soleno (2001: 396) resumen los avances de la reforma así:

> Se aprueba el decreto de desconcentración educativa, el Estatuto del Docente Hondureño, el Estatuto del Docente Universitario, la Ley de Educación Superior, se crea el Consejo Nacional de Educación, se organiza la Secretaria de Educación bajo el esquema de la modernización del Estado, se define la educación básica de nueve grados, se emiten las leyes para el desarrollo de la educación alternativa no formal. En esta década se realiza el estudio analítico más completo hasta la fecha sobre el sector: Estudio Sectorial/Plan Decenal.
> Otros pasos fundamentales de reforma educativa en Honduras tuvieron lugar en la década de los noventa, cuya intencionalidad de la Secretaría de Educación fue y sigue siendo mejorar la educación en el país. En los inicios de 1994 se implementa un nuevo modelo educativo, denominado la Escuela Morazánica. El modelo pretendía profundas reformas que impactarían en la consolidación del ciudadano que Honduras necesita para enfrentar los desafíos del futuro.
> A partir de 1996 se incorporó en la estructura del sistema educativo nacional el nivel de educación básica, ampliando la educación primaria de seis años a nueve grados, lo cual implicaba una profunda transformación curricular.
> En 1998 como elemento de la reforma educativa en el eje de gestión surge el programa hondureño de educación comunitaria (PROHECO) como una respuesta a la necesidad de brindar educación a las comunidades mas postergadas de la nación, implementado una estrategia de participación comunitaria con la finalidad de incorporarlos activamente en los procesos de desarrollo educativo.

Sin lugar a duda que todos estos cambios, son indicios importantes de que la actual reforma educativa hondureña ha sentado bases fundamentales alrededor de los ejes que según Tedesco (2003: 2) han caracterizado a todas las reformas educativas a nivel latinoamericano: "el cambio de estructura y normativa; la reforma curricular; los cambios en los estilos de gestión".

En 1999 se organiza el Foro Nacional de Convergencia (FONAC) [11] y en el marco de sus funciones, creó una comisión de educación encargada de coordinar las acciones de los actores

[11] **Foro Nacional de Convergencia (FONAC)** instancia en la cual estuvo la coordinación de la concreción de la propuesta de la sociedad hondureña para la Transformación de la Educación Nacional y Líneas de Acción Estratégica. La publicación se hizo en el año 2000. Representa un espacio de participación y consulta en forma sistemática y sobre todo legitima, especialmente en las áreas prioritarias para Honduras, como la educación

principales del proceso educativo, tanto público como privado, formal y no formal y miembros de todos los niveles del sistema.

El trabajo de esta comisión duró más de un año y medio, como resultado presentó públicamente los acuerdos a los que arribó la representación de la sociedad, sistematizados en la conocida "Propuesta de la Sociedad Hondureña para la Transformación de la Educación Nacional". Salgado y Soleno (2001: 380-381) resumen que la estructura de la propuesta tiene seis partes:

> La primera contiene algunas consideraciones y reflexiones en torno a conceptos fundamentales de la transformación educativa; la segunda refiere los escenarios, plasma el tipo de país que queremos construir, los factores que condicionan el entorno educativo, un breve diagnostico de los problemas relevantes de nuestra educación y las principales tendencias nacionales y mundiales que se perfilan en materia educativa, es decir responde al porqué y para qué de la transformación del sistema educativo nacional.
> A partir de la tercera parte se responde al cómo hacer la transformación; se estructuran dos grandes aspectos: uno dedicado a los antecedentes, ubica la transformación en el proceso histórico nacional, pone de relieve la importancia de fomentar una cultura de participación y señala las responsabilidades de los diferentes actores y agentes de la educación y dos define las características del nuevo sistema educativo, sus fines, objetivos y principios, así como las políticas y la transformación curricular.
> La cuarta parte desarrolla los componentes del Sistema es decir, describe lo concerniente a los subsistemas formal, no formal e informal con sus niveles y modalidades educativas, la quinta parte destaca elementos determinantes para la ejecución del proceso, lo referente a la formación de docentes, gestión y financiamiento finalmente, la sexta parte orienta la toma de decisiones al iniciar el proceso de transformación.

La reforma educativa hondureña ha construido su ruta con apoyo técnico y financiero proveniente de la cooperación externa por la vía de la donación y de préstamos. Algunos ejemplo de ello lo constituye el proyecto Eficiencia de la Educación Primaria (1987-1992), el Programa de Modernización de la Educación Hondureña y su operacionalización (1992-2002); el Plan Nacional de Educación (1994-1997), cuya vertiente más innovadora la constituye la escuela Morazánica y el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMEB – 1996). Se suma el Proyecto de Transformación de la Educación básica para el

tercer ciclo (BID 1998-2004) Proyecto de Transformación de la educación básica primer y segundo ciclo (BM 2002-2007) Programa de Educación Media y Laboral (BID 1552) PRAHEMO (Unión Europea 2003-2008). Este es el cauce por donde han fluido los cambios que conforman la reforma educativa en el país hasta esa fecha, la cual está fijando también una visión de futuro.

En el periodo reformista la problemática referida a la calidad de la educación ha estado presente en diferentes medidas de reforma, relacionada con la modernización del Currículum, introducción de nuevas tecnologías, dotación de materiales educativos, capacitación de docentes, respecto a la eficiencia, la promoción escolar se ha incrementado en especial en los años terminales del nivel primario.

En este marco de experiencias y realidades se suma el estudio de la reforma curricular frente a los desafíos de cohesión e inclusión social, expuesto por las autoras Fumagalli y Madsen (2003). Representa el referente básico del contenido del siguiente cuadro[12], en el cual sintetizo las características del diseño y el estado del desarrollo curricular de Honduras y se amplía con el resto de los países de la región centroamericana.

[12] Elaboración propia a partir del contenido expuesto por las autoras Fumagalli Laura y Madsen Nina, en el Seminario internacional "Reforma curricular y cohesión social en Centroamérica", desarrollado en San José, Costa Rica, 2003, La información de la tercera columna descrita como estado del desarrollo curricular es parte del estudio Indicadores del estado de la educación en Centro América y la República Dominicana, con especial atención a las líneas del programa de mejora de la calidad educativa, bajo la responsabilidad de Rexana Carlos y Esquivel Juan, de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI)

Cuadro Nº 4
Características del diseño y estado de avance del desarrollo curricular en Centro América.

País	Características del Diseño Curricular	Estado del Desarrollo Curricular
Costa Rica	Partió de un proceso de consulta nacional y de reformulación de los principios y objetivos de la educación. Esta centrad en la formulación de programas y proyectos específicos. 1990-1994	Se han desarrollado algunos programas y proyectos curriculares aislados, centrados en compromisos más específicos, son ejemplos el Programa de Lenguas Extranjeras y Educación Religiosa.
El Salvador	La reforma curricular se inicia con amplia participación de los docentes con enfoque descentralizado La reforma se concentró en los siguientes puntos: La descentralización curricular, La organización de los contenidos es disciplinar El trabajo con los temas transversales, El fortalecimiento del planeamiento en los centros educativos. El énfasis del currículo es el fortalecimiento de la formación de valores humanos, éticos y cívicos. 2000 - 2005.	Se desarrolla con amplia participación comunitaria ya que la formulación del diseño curricular se construyó con participación social.
Guatemala	La reforma está basada en: La valorización de la identidad cultural y del carácter intercultural de la sociedad guatemalteca, La organización de los contenidos curriculares alrededor de ejes, áreas y competencias, La promoción de la descentralización curricular. La participación social en la construcción curricular. 2003	Tanto la reforma curricular como el desarrollo se han llevado a cabo con amplia participación comunitaria. La comunidad participa en la definición del calendario académico.
Honduras	El diseño cunicular es el eje básico de la transformación curricular. Está basada en resultados. La organización de los contenidos curriculares es disciplinar, organizados en áreas alrededor de ejes y estándares de contenido para facilitar la evaluación. La evaluación tiene un énfasis en el proceso sin descuidar los resultados. El diseño se flexibiliza con la promoción de la adecuación curricular en el contexto del aula con apoyo de libros oficiales y con participación social. El Constructivismo como paradigma psicopedagógico de enseñanza y aprendizaje.	Durante el periodo 2004 – 2008 se han hecho esfuerzos en capacitación de docentes para la implementación del currículum, sin embargo aún se discute la legitimidad del CNB-DCNB.
Nicaragua	El diseño curricular está basado en resultados. Los contenidos se presentan por disciplinas. Enfatiza en el mejoramiento de las prácticas educativas. La reforma curricular es uno de los dos procesos claves de la reforma educativa. Se centra en la formación de valores. El fin último es educar para la vida 1993.	El desarrollo curricular desde 1994 sigue en procura de la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Actualmente se cuenta con un plan proyectado hasta el 2015.
Panamá	Los cambios curriculares planteados son parte esencial de la reforma educativa. Los contenidos curriculares están basados en disciplinas en apego a ejes curriculares: género, valores y ambiente. Hay énfasis en la evaluación como medio para elevar la calidad de la educación. 1997-2006	El desarrollo curricular actualmente se lleva a cabo bajo una experiencia piloto en 110 centros de educación básica.

Fuente: Elaboración propia

De conformidad con el cuadro N° 4, se observa que Guatemala, Panamá y Honduras, por ejemplo, parten de la transformación y de la reestructuración curricular como eje de la reforma educativa. Entienden la reforma curricular como un proceso continuo de cambios, adaptaciones y actualizaciones, más allá de unos contenidos nuevos, acompañado por la implementación de una serie de políticas educativas que son, a su vez, orientadas por los principios expresados en contextos internacionales y en documentos nacionales de política curricular.

En el caso de Honduras, se sabe desde el mismo Foro Nacional de Convergencia (2006: 6-9-11) del balance de la situación de la educación nacional respecto al diseño y desarrollo curricular, se hace énfasis en los avances y limitantes para el logro de las metas definidas en la propuesta del año 2000 y ratificadas en otros documentos de política social del país como: la Estrategia de la Reducción de la Pobreza (ERP) y el Plan de Educación para Todos (EPT).

El FONAC (2006: 9 – 11) en el informe revela que: "en los últimos cinco años se han operado cambios significativos en este nivel, sin embargo el reto mayor es lograr que las intencionalidades del diseño curricular lleguen a todas las aulas de clase".

Lo anterior respalda la pertinencia de generar esta investigación referida al análisis del desarrollo curricular, en la que se observe la estrategia de difusión y diseminación del diseño curricular que se ha seguido para que los actores tradicionales del proceso educativo en primera instancia hayan alcanzado la comprensión necesaria para participar de su adopción e implementación.

En el siguiente cuadro se resume el estado de avance curricular del nivel de educación básica de Honduras, respecto al contenido de la propuesta FONAC 2000[13], y otras referencias de las políticas sociales como la Estrategia de Reducción de la Pobreza (ERP) y el Plan de Educación para Todos (EPT).

[13] Las recomendaciones planteadas en la propuesta FONAC 2000 han sido el punto de partida para iniciativas de política social-educativas curriculares muy valiosas. El gran dialogo nacional del 2003 ratificó, tanto la importancia de la educación, como el compromiso de introducir los cambios necesarios entre ellos los curriculares, y velar por la efectividad en los logros. A este respaldo se suma la comunidad internacional, que apoya la propuesta nacional para el logro de las metas de la (EPT) y acompaña los esfuerzos nacionales para alcanzar las metas del milenio y de la (ERP).

Cuadro Nº 5
Estado de avance del diseño y desarrollo curricular en Honduras.

Propuesta para el Diseño Curricular FONAC 2000	METAS ERP	METAS EPT	AVANCES	LIMITANTES
1. Adoptar un currículum más abierto, flexible y adaptado a las principales diversidades geográficas y poblacionales.	1. Mejorar la calidad y ampliar la oferta del sistema educativo.	1. Asegurar la calidad educativa mediante la aplicación de metodologías innovadoras	Se ha elaborado un nuevo Currículo Nacional Básico (.CNB - DCNB).	1. La propuesta curricular en su conjunto (diseño curricular, libros programaciones, estándares, y pruebas) aun no se ha difundido ampliamente y por lo consiguiente los docentes no se han apropiado del mismo, en consecuencia esta instrumentación podría no producir el impacto deseado en un corto plazo.
1. Procurar que el currículum del nivel básico sea diseñado y realizado a la luz del enfoque educativo integral en forma progresiva, abierta y constructiva			Se ha elaborado un Plan de capacitación docente alrededor de la difusión del CNB y las metas EPT. Se han diseñado los estándares nacionales del primer al tercer ciclo. (1º a 9º) en las áreas de matemática y español. Producción de libros de texto para matemática, español, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Elaboración de pruebas de proceso-formativas estandarizadas de español y matemática.	2. Los recursos financieros son cada vez menos para planificar un proceso de desarrollo curricular pertinente.

Fuente: Elaboración propia

Lo anterior es alentador en cuanto a que la reforma curricular en Honduras procede aparentemente de un proceso amplio de consulta, por tanto los referentes considerados para producir la instrumentación curricular deberían de ser suficiente para legitimarla, sin embargo y a partir del informe del FONAC (2006: 11), se sabe que "aún no se reconoce por la dirigencia magisterial como una propuesta idónea y socialmente válida". Lo anterior hace suponer que las etapas de difusión, diseminación y adopción que constituyen en parte el proceso de desarrollo curricular no se han agotado lo suficiente.

En el caso de Honduras, no se discute que se promovió una amplia convocatoria para participar en el proceso de la reforma curricular. Según se observa en el listado de participantes que enuncian los documentos oficiales del Currículo Nacional Básico y el Diseño Curricular (2003: última página). Lo que resulta discutible es si acudieron con sus aportes los suficientes para que se reconozca como la propuesta de todos y se desarrolle sin contratiempos. En tal sentido cabe preguntarse ¿Por qué no se ha alcanzado la cohesión suficiente para implementarla con posibilidades de éxito? ¿Será que el proceso de diseminación llevado en el marco de un plan de capacitación a docentes no cubrió las expectativas de los mismos docentes? ¿Será que el proceso de difusión y diseminación no se desarrolló en el marco de la realidad que circunda los escenarios pedagógicos donde conviven los docentes? Estas son preguntas orientadoras que estuvieron presentes en el estudio.

Sin embargo, es meritorio reconocer los avances de la producción técnica de la instrumentación curricular a la que hace referencia el informe del FONAC (2006), sin embargo vale mencionar que el proceso debe continuar por las características de amplia difusión y participación a manera de que cada día sean más los docentes que comprenden y retroalimenten el diseño curricular desde el desarrollo curricular y se convierta en un producto de todos y socialmente válido.

Fumagalli, y Madsen. (2003:7), resumen que "los procesos de reforma curricular no consisten sólo en procesos técnicos destinados a cambiar unos contenidos educativos por otros sino en procesos sociales de índole político destinados a la reconstrucción del sentido del cambio en la educación". En este marco de ideas, las políticas y las estrategias de acción empleadas para la definición del diseño curricular en Honduras pueden también estar incidiendo en el fortalecimiento y acompañamiento de su desarrollo.

En este sentido, Bolívar (1995: 165) alerta que "al no planificar bien el desarrollo curricular, la propuesta de cambio puede quedar como una canción de la que se tararea la música, pero ya no se recuerda la letra".

Escudero, (2003: 3) por su parte dice que al no planificar los procesos de intervención para el desarrollo del currículum, apenas queda en los centros y sus docentes "un canto sutil y

mal entonado de la reforma". O como dice Guarro (2005: 98) "en educación todo puede estar bien hecho pero no todo puede ser bueno".

En el marco de estas reflexiones, considero que la situación se complica aún más, cuando no se presentan las intencionalidades de la reforma con claridad y se vuelven menos atractivas cuando los docentes no se sienten parte de esas nuevas intencionalidades ya sea por falta de participación o por falta o limitado conocimiento de la misma.

Es posible que en Honduras y el resto de los países de la región centroamericana aún les quede un camino largo por recorrer, frente a la dinámica que exige el diseño y el desarrollo curricular como el medio para identificar los saberes conmensurables desde lo esencial, lo imprescindible, lo irrenunciable de los que habla Cool y Martín.

CAPITULO II
MARCO TEÓRICO

Triunfantes en Cristo.

Mas a Dios gracias, el cual nos lleva siempre en triunfo en Cristo Jesús, y por medio de nosotros manifiesta en todo lugar el olor de su conocimiento.

2 Corintios 2:14

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

A. EL CURRÍCULUM: UN PROCESO EN EVOLUCIÓN PERMANENTE

1. Referentes Históricos.

Indudablemente, la educación participa de las diferentes concepciones socio-políticas, económicas, históricas y filosóficas existentes. Cada tendencia que irradia a la educación sugiere una racionalidad que afecta los diferentes componentes educativos; entre ellos la relación teoría-práctica, la investigación educativa, la formación del profesorado y el currículum.

En tal sentido, la problemática curricular supone un entramado dinámico, histórico y contextual de relaciones que se establecen entre la sociedad, el Estado, la escolarización, las teorías, las prácticas así como las interacciones entre los actores que le dan vida en las instituciones escolares.

El abordaje histórico del currículum, invita a ubicarse en el periodo posterior a la segunda guerra mundial. En Estados Unidos ocurre un marcado crecimiento, por ejemplo, en las urbanizaciones y en el desarrollo tecnológico. Esto tiene efecto en lo económico y en lo político y como resultado, las fuerzas de poder empiezan a influenciar para que los programas de estudio sean más prácticos y eficientes.

Los historiadores del currículum sitúan su nacimiento como área específica de teorización e investigación en Estados Unidos, sobre todo con la obra de Franklin Bobbitt "The Currículum" en 1918, considerada como el primer trabajo sistemático sobre la problemática curricular. En él estableció la tónica y la naturaleza del campo curricular e intentó dar un tratamiento sistemático a las decisiones de un país sobre qué y cómo se debe enseñar.

La propuesta de currículum de Bobbitt (1918:43)[14] la define en un inicio como "el conjunto de experiencias dirigidas y no dirigidas, cuya preocupación es desarrollar las habilidades del individuo". Agrega que el currículum es: "la serie de experiencias de entrenamiento concientemente dirigidas que las escuelas usan para completar y perfeccionar el desarrollo de habilidades que necesita el niño y los jóvenes para su buen desempeño en la vida adulta". Bobbitt, (1918:42)[15], considera que:

> El currículum científico se construye a partir del estudio de las deficiencias sociales, del desempeño profesional, de las deficiencias de un manejo práctico de un saber y de las formas psicológicas en las que un sujeto aprende. Cada deficiencia encontrada constituye un llamado para una capacitación específica. Propugna cambiar el foco de la teoría curricular de una preocupación de contenido a una preocupación por los medios para determinar dicho contenido.

Continúa diciendo Bobbitt (1918:44)[16] que:

> El criterio para determinar el contenido que debe formar parte del currículum se realizará a partir de las exigencias que en la vida adulta se le harán al individuo para que tenga un buen desempeño social, para lo cual se deben tomar en cuenta también las demandas de los empleadores. Además, insiste en que la efectividad, eficiencia y la economía son conceptos cruciales a tomar en cuenta por aquellos que hacen el currículo.

La influencia más importante del trabajo de Bobbitt está en la serie de supuestos que plantea y que se han mantenido hasta hoy, los cuales privilegian la búsqueda de una

---

[14] **The Curriculum (Bobbitt, Franklin, 1918, page 43, paragraph 1)** The curriculum may, therefore, be defined in two ways: (1) It is the entire range of experiences both directed and undirected, concerned in unfolding the abilities of the individual; or (2) it is the series of consciously directed training experiences that the schools use for completing and perfecting the unfoldment. Our profession uses the term usually in the latter sense…
Traducción con apoyo de Ángel Ramón Morales Coello.

[15] **The Curriculum (Bobbitt, Franklin, 1918, page 42, paragraph 2)** ……Curriculum is built upon the study of social shortcomings in profesional performance, upon the deficiencies in the practical application of knowledge and psychological ways in ehich people learn. Every shortcoming found constitutes a need for a specific. This functioned to shift the focus of curriculum theory from a preoccupation with content to a preoccupation with the means for determining that content. Method took priority over content, an important shift in curriculum theory that persists to the present day…
Traducción con apoyo de Ángel Ramón Morales Coello

[16] **The Curriculum (Bobbitt, Franklin, 1918, page 44, paragraph 3)**
School as preparation for the adult world. Bobbitt insists that effectiveness, efficiency and economy are crucial concepts for the curriculum maker. His central tenet was that curriculum must directly and specifically prepare students for tasks in the adult world. The work of the curriculum maker became studying the adult world to determine the major tasks or activities comprising it. This tasks would then comprise the curriculum.
Traducción con apoyo de Ángel Ramón Morales Coello

racionalización de la práctica escolar, tendiente a resultados – logros de aprendizaje en los alumnos que los habiliten para su vida adulta.

Las ideas del currículum formuladas por Bobbitt, florecieron y ganaron preeminencia en las siguientes décadas. En 1949 se publica el libro de Ralph W. Tyler "Basic Principals of Currículum and Instruction", traducido al español en 1973 con el nombre de Principios básicos del currículo, obra que para muchos es el volumen que en particular merece ser llamado la Biblia para la elaboración de un currículum.

La propuesta curricular de Tyler (1973:7) clarificó y amplió el concepto del currículum que Bobbitt había planteado, al establecer la formulación de cuatro preguntas necesarias antes de elaborar cualquier currículum;

1. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?

A partir del debate entre psicólogos, sociólogos, filósofos y especialistas de materias (contenidos), Tyler (1973: 10-11) consideró importante recoger esas reflexiones a efecto de definir con claridad los objetivos, tomando cada disciplina como fuentes.

2. De todas las actividades educativas que pueden desarrollarse, ¿cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines? De acuerdo a los postulados de Tyler (1973: 67) se reconoce que: "cada actividad de aprendizaje difiere según el tipo de objetivo y que para seleccionar aquellas que resulten útiles para cualquier objetivo, es necesario conocer ciertos principios alrededor del alumno para su aplicación a la hora de seleccionarlas".

3. ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias? Tyler (1973: 87-88) responde a esta pregunta expresando que "para elaborar un grupo organizado de actividades de aprendizaje es importante satisfacer el criterio principal de continuidad, secuencia e integración" Esta organización supone una verticalidad entre niveles y una horizontalidad en el mismo nivel

4. ¿Cómo se puede determinar si los objetivos están siendo alcanzados? Frente a esta interrogante, Tyler (1073: 107) estima que el haber considerado la elección y formulación de objetivos, así como la selección y organización de actividades de aprendizaje, no significa que se ha completado el análisis del planeamiento del currículum. También la evaluación debe tenerse en cuenta al elaborar el currículum.

A manera de resumen, Tyler establece la necesidad de la evaluación, en tanto que ésta permite constatar hasta dónde las experiencias producen los resultados esperados. Propone nociones básicas de evaluación y una descripción de los procedimientos que supone la definición de los objetivos a lograr.

De estas preguntas formuladas por Tyler y planteadas como guía para la elaboración del currículum, se deduce según Díaz Barriga (1993: 12) que:

> … la identificación de fines y objetivos educativos siguen siendo imprescindibles y deben expresarse posteriormente en criterios que guíen la selección del material instruccional, posibiliten determinar el contenido del programa, y sirvan para elaborar los procedimientos de enseñanza y preparar los instrumentos de evaluación.

Es importante hacer una reflexión respecto a los puntos coincidentes y de discrepancia de los trabajos de Bobbitt y Tyler, desde la opinión de Pinar (1995: 34)[17]:

> Ambos están de acuerdo en que un especialista tiene la alta responsabilidad de orientar a los docentes de cómo se debe elaborar y revisar el currículum de sus escuelas. Apoyan de diferente manera la conducción de los estudios sobre lo que debería ser enseñado. Otro acuerdo entre ambas proponentes, es que el currículum debe formularse desde el estudio de actividades llevadas a cabo dentro de la sociedad en gran escala; con la diferencia, de que para Tyler además se deben incluir estudios psicológicos del aprendizaje como fuente de ayuda.

Si para Bobbitt lo importante es identificar las actividades específicas útiles para la vida del adulto como objetivos del currículum, para Tyler es también importante, pero agrega que se trata también de operativizar los objetivos, desde la filosofía y la psicología. Los trabajos de Tyler superan a los de Bobbitt debido a que amplió la visión de este último, al ir más allá del

[17] **Understanding Curriculum (Pinar, William F. 1995 pg.34, paragraph 2)**
They both agree (Tyler and Bobbitt) that al least one job of such a specialist is to give advice to practitioners on how to revise the curriculum of their schools…"A second task", Jackson continues, " which both theorists endorse but in different ways, is to conduct studies that shed light on what should be taught, or how various curricula could be evaluated. A third task is to train a cader of specialists who will move to other university posts"…For Bobbitt, the chief form of those investigations should be studies of activities carried on within the society at large. Tyler calls for such investigations as well but also looks toward psychological studies of learning as a source of help.,,
Traducción con apoyo de Ángel Ramón Morales Coello.

llamado modelo de dos pasos, a otro de cuatro innovado con la organización de las actividades educativas y la evaluación.

Díaz Barriga (1993: 12) resume así las posibles fuentes de información en el modelo de Tyler: "El estudio de los propios educandos. El estudio de la vida social contemporánea fuera de la escuela. Las consideraciones de una aceptable filosofía. La función de la psicología del aprendizaje. Los especialistas de las distintas asignaturas".

Cuando Tyler se refiere a las fuentes del estudio de la vida social contemporánea, no aclara cómo los encargados de elaborar el currículum pueden identificar los elementos y aspectos de la vida social que han de ser estudiados, para crear la base sobre la cual se deberían enunciar los objetivos curriculares. En cuanto a las consideraciones filosóficas de la educación, tampoco está del todo definido qué es lo que Tyler considera una "aceptable" filosofía de la educación.

Tyler propone una elaboración del currículum notablemente ecléctica, basada en la filosofía, la psicología y la sociología, en el contenido y la especialidad científica, cultural con el énfasis en una perspectiva psicológica. Puede decirse, que esta visión del currículum delega en los encargados de su elaboración el papel de tecnólogos dependientes de los científicos puros de la psicología, y convierte a los profesores en técnicos que, a su vez, dependen de los tecnólogos.

En cualquier planificación curricular, afirma Tyler (1973: 50), se "indicará a un tiempo el tipo de conducta que desarrollará el estudiante y el contenido del sector de vida en el cual se aplicará esa conducta". Un análisis valorativo de esta concepción es que presupone una respuesta a la cuestión central del currículum sobre la relación entre educación y sociedad. Procura identificar los "mejores" medios para conseguir unos fines previamente definidos, los cuales se convierten en la función esencial del currículum.

A partir de las obras de Bobbitt y de Tyler, iniciadores de una teorización sobre la problemática curricular, se ha venido produciendo un desarrollo de los estudios sobre el currículum, habiéndose convertido en un campo amplio de debate, teorización e investigación.

El modelo racional-científico-deductivo de Tyler alcanzó su máxima difusión en la década de los 70. La obra de Hilda Taba denominada: Elaboración del Currículum Teoría y

Práctica, es un ejemplo de ello. Constituye, a la vez, una continuación y un avance respecto del trabajo de Tyler. Es un texto sinóptico muy leído, cuyo contenido propone una base teórica para el desarrollo curricular.

Para entonces según Taba (1974: 7-15-26) existía "una fuerte tendencia a asumir que los fundamentos teóricos del currículum estaban bien y que el problema radicaba en traducir la teoría a la práctica" Una de sus preocupaciones era la falta de "pensamiento sistemático acerca de la planeación curricular". La planeación, argumenta, debe "incluir la consideración de las demandas de la sociedad y la cultura, el proceso de aprendizaje, el desarrollo del individuo y la característica específica y de contribución de las disciplinas".

Un aspecto crítico de sus propuestas involucra una modificación a la teoría de Tyler, reconocida como un proceso lineal, el cual parte de los propósitos, pasando por las experiencias de aprendizaje y culmina con la evaluación. Taba concibe este proceso casi circular con el surgimiento de nuevos propósitos y metas durante dicho proceso.

Esta modificación está más de acuerdo con la concepción de propósito; o sea, a partir de los intercambios entre maestros y alumnos surgen otros que pueden superar a los iniciales. En este proceso la evaluación cobra un énfasis mayor en su función formativa que exclusivamente sumativa.

Acentúa la necesidad de elaborar el currículum basándose en una teoría curricular, y expresa que para su elaboración además de "un juicio ordenado, es indispensable examinar tanto el orden de adopción de las decisiones como el modo en que se realizan". Para ello propone el siguiente ordenamiento metodológico para el diseño curricular:

> a) Diagnóstico de las necesidades. b) Formulación de objetivos. c) Selección de contenidos. d) Organización de contenidos. e) Selección de actividades de aprendizaje. f) Organización de las actividades de aprendizaje y g) la determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo.

A manera de comparación, los tres autores (Bobbitt, Tyler y Taba) convergen en que para mejorar la educación, los docentes necesitan aprender a tomar decisiones más eficientes. Proponen también una división del trabajo pedagógico: los expertos, se ocuparán de la concepción y fundamentación curricular, mientras que los docentes harán su parte a través de

la operativización. De ellos emerge las constantes del proceso curricular: la conducción de un diagnóstico de necesidades para fundamentarlo, la elaboración de objetivos de aprendizaje, y la especificación de un modelo instruccional, usualmente sustentado en métodos educativos, como vía para la instrumentación del proyecto curricular, referentes que están presentes en el proceso curricular contemporáneo.

2. Evolución conceptual del currículum según diversos enfoques.

La exposición de la evolución histórica del currículum, implica la exposición de definiciones según los enfoques curriculares.

Desde su origen etimológico en latín, se entiende como "una carrera o curso". Se trata de un concepto complejo, equívoco, profuso y ampliamente discutido, por lo que no es extraño que nos encontremos con numerosas y muy diferentes definiciones, para unos se fundamenta en los cursos de estudios, cursos de vida, otros por su parte comparten que cumple con una función social.

Durante mucho tiempo predominó la primera acepción (curso de estudios) sin embargo, recientemente se ha intentado recuperar el segundo significado, es decir, como conjunto de experiencias vividas en el aula o fuera de ella, pero dentro de la institución escolar en consonancia con una realidad circundante.

Aunque en la tradición de Comenio o sea desde la didáctica, hubo algunos avances de la significación del currículum. La extensión de la comprensión del currículum como estrategia educativa es relativamente reciente. El término currículum ha sido utilizado en las últimas décadas en la teoría educativa como marco conceptual para comprender el ámbito y fenómeno de la realidad social. Como campo de estudio, es un concepto permeado por diversas opciones ideológico-culturales, abarca un amplio campo de la realidad educativa, desde diferentes perspectivas.

El currículum ha sido el centro de planteamientos y conceptualizaciones diversas. En las últimas décadas el concepto se ha ido extendiendo, así como los estudios del mismo.

Escudero (1999: 27-30), explica que:

> Toda concepción curricular conlleva un significado político, que concierne a cuestiones relativas a quién debe tomar las decisiones… Las definiciones de curriculum provienen de valores, prioridades y supuestos diferentes según el contexto y la racionalidad de quienes hagan los planteamientos.

Una de las ideas mas recientes, es la de pensar el currículum como proyecto importante porque vincula la teoría con la práctica, determina los objetivos de la educación escolar, incorpora la cultura que la escuela ha de promover y propone un plan de acción adecuado para la consecución de estos objetivos.

El currículum tiene por lo tanto, dos funciones diferentes: la de hacer explícitas las intenciones del sistema educativo y la de servir como guía para orientar la práctica pedagógica.

La UNESCO en 1958 definió el término currículum como "todas las experiencias, actividades, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor en el sentido de alcanzar los fines de la educación". Esta definición es propia de su época, se enmarca en los postulados de un curso de estudios en el espectro que delimita a la tradición tecnológica, en la que el docente tiene la responsabilidad de hacer práctica la versión teórica de la propuesta oficial que prescribe las intensiones educativas.

No se trata de que el docente vacíe o interprete de la propuesta oficial, únicamente lo que el estudiante hará en la situación de aprendizaje, sino de lo que será capaz de hacer como consecuencia de lo aprendido; tampoco de que los profesores transmitan en las aulas un currículum, sino que vivan un currículum y reconstruyan el propio, desde el conjunto de experiencias vividas en el aula o fuera de ella.

En la misma línea, Pérez G. (1992: 29) define el curriculum como "el relato del conjunto de experiencias vividas por los profesores y alumnos bajo la tutela de la escuela... un proyecto educativo en construcción permanente".

El currículum debe estudiarse más como campo que se nutre de las investigaciones educativas, a efecto de implementar un discurso más práctico y reflexivo sobre la naturaleza de la educación; se trata de una materia ante la que los profesores no pueden permanecer indiferentes. Comparto lo que afirma Casarini (2004: 119): "el currículum puede definirse desde <caminos de aprendizaje> hasta <el instrumento que transforma la enseñanza>. Guía al

profesor y a la vez ofrece una retroalimentación y una oportunidad para modificar el diseño original".

Participo de lo expresado por Pinar (2006:9)[18] al definir que "la internacionalización de los estudios curriculares representa la reinterpretación de nuestro alrededor disciplinario en los términos no familiares de nuevas invenciones disciplinarias… se construye sobre la base de lo que ya sabemos."

La evolución conceptual del currículum permite en la actualidad hablar de la internacionalización del currículum, pues el debate sobre este tema se lidia desde la complementariedad entre las muchas y diversas perspectivas

Para Gimeno (1985: 191), "ha llegado el momento de recoger los frutos de las investigaciones dispersas y provocar la emergencia de un acuerdo inicial para empezar a coincidir al menos en el lenguaje".

A continuación, se toman como referencia las cinco agrupaciones que presenta Tanner y Tanner (1980) citado en la obra de Gimeno (1985:191), con el propósito de facilitar la comprensión de los matices, diferencias y la relativa homogeneidad de los distintos enfoques.

a. El currículum como sistema tecnológico de producción.

Se define el currículum como el rango total de experiencias, comprometidas en desarrollar habilidades del individuo, concientemente dirigidas por la escuela para completar y perfeccionar ese desarrollo y decidir asuntos de la vida adulta.

Se reduce a un documento en el cual se especifican los resultados pretendidos en dicho sistema de producción educativa. La tradición comenzó con **Bobbitt** (1918) y se desarrolla con **Blomm**. El mérito de esta perspectiva es la intencionalidad de atender una necesidad que radica en el medio circundante y en la vida futura de los alumnos, resumida en las demandas del sistema productivo y la vida adulta vivida en el mundo del trabajo.

b. El currículum como estructura organizada de conocimientos.

Se concibe como un curso de estudios, como un cuerpo organizado de conocimientos,

[18] Pinar (2006: 9), The internationalization of curriculum studies represents the reinterpretation of our disciplinary surroundings in the unfamiliar terms of new disciplinary inventions…it builds upon what we already know.

que se transmiten sistemáticamente en la escuela para desarrollar la mente y entrenar la inteligencia. El currículum prescribe, anticipa los resultados de la instrucción. Se destaca en esta perspectiva **Bestor** (1956), **Johnson** (1967), **Gagné** (1967) y **Zais** (1976).

Estos autores conciben a la persona como un ser dotado únicamente de mente, en consecuencia hay una tendencia clara hacia el saber. Hay un fuerte énfasis en un proceso unidireccional, anticipado y prescrito para ser desarrollado sin deliberaciones ni oposiciones. No se desconoce el interés por la codificación de lo que se desea hacer y alcanzar; pero se ignoran otras áreas que describen al alumno como un ser que demanda atención integral.

c. El currículum como plan de instrucción

Incluye un amplio campo de objetivos, contenidos, actividades, estrategias de evaluación y relaciones entre estos elementos, que posiblemente intervienen en la práctica escolar. Supone la planificación racional de la intervención didáctica en todas sus dimensiones. Son planes y programas de estudio, con especificaciones que representan un reflejo de la herencia cultural y que diseñan el ámbito y la estructuración del programa educativo proyectado para una escuela. Son exponentes Beauchamp (1961), Taba **(1974),** Coll **(1987),** Lundgren **(1981)** y Posner **(2005),**

En buena medida esta perspectiva conceptual del currículum, mantiene la idea de que los docentes son ejecutores de una fórmula preestablecida, con la diferencia de que hasta este momento los grupos anteriores no definen el apoyo que el docente necesita para hacer prácticos los postulados teóricos de la fórmula denominada en este caso como plan de instrucción. Hay un énfasis marcado en lo didáctico, haciendo converger en parte algunos elementos de discusión entre lo curricular y lo didáctico.

A la luz de estas reflexiones agrego que es importante ayudar a los docentes a lidiar con las implicaciones reales en las que ha de actuar y la actitud que ello le exige para atender al discente. En conexión con esta idea, González (2002: 2) sostiene que:

> No se puede seguir hablando a los docentes de la vastedad que caracteriza estas referencias curriculares porque eso significa seguir dejándole sólo ante los problemas

> reales de su trabajo, por tanto hay que darle a la didáctica el espacio para que reporte sus beneficios prácticos a los docentes.

Después de más de 50 años esta perspectiva se mantiene vigente en la forma como se conceptualiza y desarrolla el curriculum en las diferentes latitudes internacionales. La enmarco en una tradición teórica que cobra vida en el aula a través de las intervenciones prácticas de los docentes, quienes sin debatir esas prescripciones luchan por alcanzar los resultados esperados; pese a lo que expresa Elmore (2002:2-3)[19]:

> 1) Las reformas oficiales o propuestas técnicas curriculares suelen desconocer las regularidades que gobiernan las prácticas pedagógicas; 2) Los presupuestos y pautas de funcionamiento sobre los que se asientan las instituciones escolares y la profesión docente no son los adecuados para promover el aprendizaje de los alumnos.

Se precisa entonces de una revisión de las estrategias de difusión y diseminación de las intencionalidades de la propuesta oficial para garantizar que los docentes tienen la competencia para asumir tal responsabilidad, cuentan en el aula con los insumos para su operativización que haga posible los resultados esperados.

d. El currículum como conjunto de experiencias de aprendizaje.

Es una corriente de reacción contra la concepción del currículum como programa de contenidos. **Caswell y Campbell** (1935), lo definen como un conjunto de experiencias que los alumnos llevan a cabo bajo la orientación de la escuela.

Ya en 1960 **Scheffler**, se suma a esta perspectiva del currículum coincidiendo que es la totalidad de las experiencias de cada estudiante bajo la influencia de la institución educativa.

Desde esta perspectiva el currículum es lo que le ocurre a los niños en la escuela como consecuencia de la actuación de los profesores. Incluye todas las experiencias de los niños, descansa en la responsabilidad del docente para desarrollarlas en el marco de los objetivos

[19] Elmore (2002:2-3 "Unwarranted Intrusion"). …three major findings about United States Educational Reform:
1) Federal reforms tend not to take regularities that bind pedagogical practices into account.
2) Budgets and functionality guidelines in which educational institutions and teaching profession are based, are not adequate to promote student learning.
Traducción con apoyo de Ángel Ramón Morales Coello

establecidos. Dicho en palabras de T**anner y Tanner** (1980) es la reconstrucción del conocimiento y la experiencia desarrollada sistemáticamente bajo el auspicio de la escuela y sus docentes para capacitar al alumno a incrementar su control sobre el conocimiento y la experiencia. Son exponentes de esta perspectiva **Foshay** (1969), **Tyler** (1973), **Claudinin - Connelly** (1992) y **Fernández Pérez** (1994).

Haciendo un parangón con la visión que define el currículum como una estructura organizada de conocimientos que enfatiza en el saber, con esta visión que acentúa el interés por el saber hacer, se percibe para el campo curricular una evolución complementaria.

e. El currículum como solución de problemas.

Se centra principalmente en el análisis de la práctica, considera la singularidad de la práctica curricular y la orientación de la teoría del curriculum a la solución de problemas. Gimeno (1985: 34) declara que **Schwab** (1969) es el precursor de esta corriente y que junto a **Reid** (1979) subrayan que el currículum es lo que se transmite y se hace en la práctica, que requiere deliberación y ejercicio de la racionalidad práctica. Destaco entre otros como participantes de esta representación a **Heubner** (1976), **Young** (1980), **Stenhouse** (1981), **Grundy** (1987), **Gimeno** (1988), **Ruíz** (1996).

El currículum desde esta perspectiva es la forma social de acceder y distribuir el conocimiento. Es una práctica en la que se establece un diálogo, por decirlo así, entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él y profesores que lo discuten y modelan conforme a un contexto para hacerlo efectivo en la práctica.

Las definiciones, responden al paradigma predominante en el momento en que son formuladas, oscilan entre dos extremos: el currículum como programa de intenciones escolares y como el marco global cultural que incide en la escuela. El denominador común en la mayoría de estas definiciones es el sentido de previsión, proyectado a la práctica. La consideración del contexto y la práctica supera la concepción lineal del currículum.

Teniendo en cuenta mi experiencia y lecturas, considero que el currículum es un proceso de deliberación, socialización y de decisiones de políticas – educativas de acuerdo a evoluciones teóricas, necesidades sociales, institucionales y de los alumnos en particular. Un

medio para transmitir cultura. Una prescripción de lo que se quiere y debe hacer en el aula. Es un producto de la sociedad y para la sociedad, de acuerdo a las fuerzas existentes. Es una pauta orientadora y flexible a la vez, que define un qué y un cómo pero sobre todo debería definir un por qué. Es un medio que permite la vinculación de la teoría con la práctica mediante experiencias formativas e informativas.

Es, en definitiva, un producto social, construido en una deliberación desde la sociedad misma, con ella y para ella; por tanto no es un producto terminado, se expone a su reelaboración en el contexto del aula.

Sintetizo en palabras de Casarini (2004:122) que:

> El currículum no es inmutable; por el contrario, cambia y se transforma en respuesta a las circunstancias históricas, a las estructuras económicas - políticas y a los intereses humanos, así como a las motivaciones personales y grupales de los sectores que elaboran el currículum.

En este contexto y a manera de reflexión pregunto ¿Puede el currículum anticiparse a esas motivaciones profusas y también a las circunstancias y procesos a desarrollar?

Considero con Reid (2001:17), que el currículum no es el "remedio a todos los problemas" y agrego, ni respuesta a todos las circunstancias y dificultades que se viven en los escenarios prácticos de las aulas. Sin embargo Pratt (1980:9)[20] comparte que "el currículum disminuye el estrés de los profesores porque define caminos y ahorra tiempo y esfuerzo". Desde mi experiencia he podido reconocer que ningún currículum es tan bueno porque aglutina todo ni es tan malo porque no lo tiene todo.

B. TEORÍAS CURRICULARES CONTEMPORÁNEAS: UN CAMPO TEÓRICO Y/O PRÁCTICO.

Así como la educación y sus teorías se han debatido ampliamente a través de la historia, también el curriculum se ha visto permeada por ellas; muestra de lo cual es la aparición de

[20] Pratt (1980:9): The curriculum diminishes teacher´s stress because it defines paths and saves time and effort. Traducido con apoyo de Ángel Ramón Morales Coello

sucesivas concepciones. También existen diversas ideologías, intereses y debates intergrupales entre tradiciones diversas. Esta diversidad no es más que una manifestación de la necesidad de entender la misma educación y, por consecuencia, el curriculum.

La teoría del curriculum, desde mediados del siglo XX se ha constituido en una disciplina con un conjunto de conceptos, teorías explicativas y discurso legitimador de la enseñanza y la práctica curricular. En este sentido, Guarro (2005:11) apunta que: "ante prácticas ateóricas, basadas en el ensayo y el error, es deseable la existencia de alguna plataforma conceptual e ideológica que las justifique y dé sentido".

Bolívar (1999: 27-30) define la teoría del curriculum como "un cuerpo de ideas, coherente y sistemático, usado para dar significado a los problemas y fenómenos curriculares, y para guiar a la gente a decidir acciones apropiadas y justificables". Por ello todo fenómeno curricular conlleva implícitamente una concepción curricular y, a la vez, toda teoría del curriculum implica un determinado esquema racionalizador y configurador de la práctica curricular.

Comparto con Gimeno (1988:41) que: "detrás de todo currículum hoy existe, de forma más o menos explícita e inmediata, una filosofía curricular o una orientación teórica que es, a su vez síntesis de una serie de posiciones filosóficas, epistemológicas, pedagógicas y de valores sociales".

Para Ayerbe (2008: 1) existe la convicción generalizada de que el estudio del currículum cumple dos funciones estrechamente entrelazadas:

> La comprensión- explicación de los fenómenos educativos y la orientación de la práctica educativa, esto es, una dimensión comprensiva- explicativa y una dimensión proyectiva… Las dos dimensiones (comprensiva- explicativa y la proyectiva) no son dimensiones autónomas, más bien se da entre ellas una relación de dependencia recíproca y el desarrollo del currículum se funda en la interacción dialéctica entre esos dos componentes.

Este condicionamiento cultural de las formas de estudiar el currículum tiene una importancia determinante en la concepción misma de lo que se entiende por tal y en las formas de organizarlo.

1. El currículum un continuum de tradiciones teóricas.

Lejos de perder vigencia y actualidad, los temas curriculares siguen estando en el centro de los esfuerzos por mejorar la educación. Se ha venido produciendo un desarrollo de los estudios sobre el currículum, convirtiéndose en un campo profuso de debate, teorización, tendencias, tensiones e investigación.

A continuación, se da cuenta de la evolución teórica que ha tenido el currículum desde las perspectivas de varios autores. Es importante destacar que hay elementos en común a la hora de caracterizarlas, que informan de posturas similares pero con distinta nominación.

Iniciamos con los aportes que hace Pinar (1995:212)[21] quien encontró tres órdenes de trabajo: la primera en el campo Tyleriano que denominó **tradicionalista,** la segunda orden de trabajo liderada por un grupo que Pinar llamó **empirista conceptual** y, la tercera, dirigida por un grupo denominado **reconceptualista** o nuevos teóricos del currículum.

a. Tradicionalista

Al hablar de la tendencia tradicionalista puede haber una confusión entre una tendencia curricular derivada de la práctica de diseños curriculares hecha por docentes en una perspectiva útil y pragmática y la otra tendencia positivista, tecnológica con una visión científica, con unos diseños rigurosos, hechas por especialistas curriculares, de corte prescriptivo. La razón que mejor explica y aclara esta posible confusión en el trabajo tradicional se encierra en la frase "servicio a los docentes".

En este sentido, Gimeno, S. y Pérez, G (1985: 231-232), citan en su obra el escrito de Pinar The reconceptualization of currículum (1979) en el cual expresa que "el trabajo tradicionalista tiende a estar basado en el campo, pues los que participan como especialistas en el diseño del curriculum son docentes, por tanto tienden a pensar en los profesores y en las escuelas". Esta responsabilidad delegada a los docentes se justifica debido a que antes de los años treinta todavía no existía el espacio de formación especializado en dicho campo.

[21] **Understanding Curriculum (Pinar, William F. 1995 pg.212, paragraph 5)**
Following Macdonald, Pinar mapped two nontraditional orders of work in the field, both much smaller in volume and visibility. The second order of work in the field [the first being Tylerian] was conducted by a second group whom Pinar termed "Conceptual-Empiricists.". Traducción con apoyo de Angel Ramón Morales Coello.

El currículum en la concepción tradicionalista tiene una orientación de carácter "tecnicista", "tecnológica" "positivista", términos todos de similar significación cuya esencia radica, según Gimeno y Pérez (1985: 89), en su concepción de la enseñanza como "la actividad de una persona que transmite y favorece el aprendizaje de otra". La evaluación se concibe en su función sumativa de resultados. Se descansa en la gestión del profesor, otorgando menos relevancia al contexto histórico, social y cultural en que se ha producido el currículum.

El profesor, en ésta concepción, es un mero ejecutor, con cualificación técnica, si se quiere, del currículum establecido en otras instancias. El representante más puro es Tyler a partir del esquema de determinación de objetivos conductuales, establecimiento de contenidos y la evaluación.

La teoría tradicionalista indudablemente está enfocada en un plan preconcebido, que procura objetivos comunes y, además, busca la habilitación para la vida adulta en el marco de una productividad y efectividad que tanto demandan la industria y el mundo de los negocios. Hace énfasis en el plan (diseño), en los cambios de conducta y en el perfeccionamiento.

Es curioso que actualmente y después de más de medio siglo del surgimiento de esta perspectiva teórica, nuestras propuestas curriculares en un porcentaje alto contienen elementos de esta teoría curricular, se sigue planificando y entregando los paquetes tecnológicos (diseño, programaciones, libros, manuales) a los docentes y sin lugar a dudas… los docentes están enseñados para ello – su reproducción en el aula y así mismo los esperan como la norma oficial.

El planteamiento tradicionalista ha heredado conceptos de orden, previsión, regulación y mejora del sistema educativo desde una prescripción que define un marco de actuación, lo cual comparto; el problema es que esas fórmulas se mantienen durante mucho tiempo en las aulas sin ser revisadas y, actualizadas como producto de las reflexiones y deliberaciones con los docentes, las que terminan abandonadas y finalmente se observa en la práctica una diversidad de referentes curriculares.

Asimismo, debe reconocerse que estos postulados sirven de base para otras reflexiones y producción de conocimientos que enriquecen lo que hoy conocemos como teoría curricular.

Comparto con Pinar (1995:231)[22], que "la producción del conocimiento curricular es importante para el avance del campo"; en tal sentido, los aportes teóricos subsiguientes representan eso… un continuum para el enriquecimiento del campo, no obstante a veces hay rupturas epistemológicas.

b. Empirismo Conceptual.

En los años sesenta aparece una nueva perspectiva de abordaje del currículum, la cual se caracteriza por aplicar al currículum los puntos de vista de diversas disciplinas, como la filosofía, la sociología, la psicología y la historia. El propósito de esta teoría es primordialmente conceptual en su naturaleza y la investigación es utilizada como validación empírica de las variables y relaciones del currículum, en vez de un examen de eficiencia y efectividad de la prescripción curricular tradicional. Respecto a este grupo, Pinar (1995: 212)[23], considera que:

> … El trabajo de los empiristas conceptuales difiere de los tradicionalistas en cuanto a tema y función. Este grupo tiende a inclinarse en la teoría y la práctica de las ciencias sociales de hoy en día…investiga los fenómenos de manera empírica.

Uno de los principales exponentes del movimiento empírico - conceptual es Decker (1973)[24] concluye que:

> …los desarrolladores del currículo deberían evitar el reemplazo del currículum natural por el currículo artificial y deberían aceptar la deliberación como una de las características esenciales de la planificación curricular. Finalmente, los recursos de ciencia y racionalidad deberían ser organizados por curriculistas para mejorar la calidad de la deliberación y hacerla más efectiva.

Haciendo un análisis comparativo, en ésta propuesta se supera la estrategia de la perspectiva tradicionalista de que sean docentes los que diseñan el curriculum y se adjudica

[22] **Pinar (1995: .231) Understanding Curriculum** The production of curricular knowledge is important for the development of the field.
[23] **Pinar (1995: .212) Understanding Curriculum** The purpose of this [reconceptualist] work is not to guide practitioners, as it is with the traditionalists, and to some extent with the conceptual-empiricists. Nor is it to investigate phenomena with the methods and aims of behavioral and social science….
[24]Decker F. Walker (1975) En **Understanding Curriculum (Pinar, William F. 1995: .203 -204)** concluded that curriculum developers should stop trying to replace the "natural" process of curriculum planning by artificial prescription. They should accept "deliberation" as one of the essential features of curriculum planning. Finally, resources of science and rationality ought to be organized by curricularists to improve the uality of deliberation and making it more effective.
Traducción con apoyo de Ángel Ramón Morales Coello.

esta responsabilidad a los curriculistas, lo que supone que la mirada está en un contexto más amplio que el de la escuela. Ruiz (2000: 45) indica que los empiristas conceptuales "aplican los métodos de las ciencias sociales a la teoría de investigación del currículo para llegar a aplicaciones significativas". Para los proponentes del empirismo conceptual, la estructura del contenido es lo fundamental.

Gimeno (1985:197), publica la tesis de Schwab (1969), la cual se enmarca dentro de esta corriente y realiza para ese entonces una crítica. Concluye con tres afirmaciones respecto al campo curricular:

> 1) El currículum se halla en un momento de estancamiento (moribundo). 2) Ha alcanzado una excesiva confianza en la teoría, es necesario trasladar las energías de lo teórico a lo práctico, a lo casi práctico y a lo ecléctico. 3) Aboga por el desarrollo de las artes prácticas.

Para superar estos fracasos, exige que:

> Las instituciones y prácticas existentes sean transformadas por partes, no desmanteladas o reemplazadas. La práctica comienza desde los problemas y dificultades identificados en lo que tenemos, no a partir de las aspiraciones impuestas desde fuera del campo. Requiere de la "generación previsora de alternativas". Un compromiso con el método de deliberación práctica, una forma de pensamiento que considera problemáticos tanto los medios como los fines.

Desde la perspectiva de Guarro (2005: 112), estos enfoques actualmente ya no son tan útiles como lo fueron en los años ochenta y noventa, expresa que: "a los empiristas conceptuales les importaba más marcar las diferencias con los tradicionalistas y reclamar espacios propios, que comprender la necesidad del cambio y su inmensa complejidad"

Esta perspectiva teórica del currículum, prefiere la construcción del currículum desde una fórmula teórica sistematizada y proveniente de un diagnóstico social y del desarrollo científico más que centrarse en las inquietudes de los docentes que utilizan el currículum para resolver problemas educativos

La sinergia de quienes están preocupados por la rigurosidad científica y los docentes que están preocupados por los problemas prácticos de la enseñanza y el aprendizaje puede ser un

camino interesante y útil para avanzar en los diseños curriculares, incluidos los diseños nacionales u oficiales.

c. Reconceptualista

La reconceptualización en el campo curricular describe un cambio fundamental, un cambio de paradigma en oposición a la corriente tradicional. El propósito del trabajo reconceptualista, según Pinar (1995: 213-225)[25] [26]:

> … no es guiar a los docentes en su desarrollo curricular, como lo pretenden los tradicionalitas y, hasta cierto punto, los empiristas conceptuales. Tampoco es investigar los fenómenos con los métodos y propósitos de la ciencia social y de comportamiento. La función de este trabajo parece ser: entender lo propuesto y algunas veces alcanzado en las humanidades. Sugiere que la "reconceptualización" es "fundamentalmente una relación dialéctica entre conocedores, conocimiento y lo conocido". Su carácter temático debe ser y será identificado y construido a través del discurso y la escolaridad de los participantes.

Lo esencial en la reconceptualización, tal como la palabra lo denota literalmente, es su constante redefinición. Ha introducido en el lenguaje curricular términos como "ideología, "emancipación". Sus objetivos están centrados en la consecución de un cambio social emancipatorio, a través de la educación y la lucha contra las desigualdades y la injusticia social.

Los reconceptualistas entienden el currículum como praxis que tiene lugar en un mundo real y no ficticio; lo cual supone que dicho currículum no puede reducirse a problemas exclusivamente de aprendizaje, sino que de forma más amplia engloba el proceso de

---

[25] **Understanding Curriculum (Pinar, William F. 1995: 213)**
The purpose of this [reconceptualist] work is not to guide practitioners, as it is with the traditionalists, and to some extent with the conceptual-empiricists. Nor is it to investigate phenomena with the methods and aims of behavioral and social science… The function of this work would appear to be understanding, and this understanding is of the sort aimed at and sometimes achieved in the humanities. The humanities fields that have been influential thus far are history, philosophy, and literary criticism. Hence the dominant modes of inquiry for this group have been historical, philosophical and literary.

[26] **Understanding Curriculum (Pinar, William F. 1995: 225)**
…Those reconceptualists who have refused to acknowledge the reality and promise of the Reconceptualization have done so, in part, in protest of the process of being defined by another. …The Reconceptualization, I am suggesting, is fundamentally a dialectical relation among knowers, knowing, and the known. Its thematic character must and will be identified and constructed through the discourse and scholarship of its participants. To imagine it a finished product, a doctrine, is to miss its point. What is essential about the Reconceptualization- as the literal definition of the word denotes- is its constant redefinition.
Traducción con apoyo de Ángel Ramón Morales Coello

enseñanza-aprendizaje en sus propias condiciones sociales, postura compartida con los empiristas conceptuales al seleccionar estos últimos a los especialistas del currículum como responsables del diseño por tener criterios más amplios para tomar en cuenta las condiciones sociales en el momento de la planificación. No así en la perspectiva tradicional, que son los docentes que participan como diseñadores y su mirada esta puesta en buena medida en el servicio a los docentes.

Independientemente de la tendencia teórica que prevalezca, siempre existe un amplio campo de participación obligado de los docentes en el proceso curricular. Se entiende obviamente que no son todos los docentes que podrán participar por diferentes razones, pero aquellos docentes que no participan del proceso del diseño no deben relegarse únicamente a la tarea de ejecutar las prescripciones de otros, sino que deben ser mediadores y agentes potenciales tanto de la reproducción social como del cambio emancipatorio. De igual manera, deben considerarse como investigadores de sus mismas prácticas.

En esta corriente la investigación es estimada como un acto inevitablemente político, además de intelectual. Sus partidarios defienden la idea de un currículum que facilite la liberación, la emancipación del hombre para que pueda actuar democráticamente en la sociedad.

Desde ésta referencia teórica no se puede participar de forma significativa en la transformación de la nación, su sistema educativo y sus instituciones, si se falla en participar auténticamente en la constitución y transformación del yo interno reflejada en el trabajo que se realiza.

El movimiento de reconceptualización y el carácter de construcción social de la práctica, han contribuido decisivamente a que, en el presente, el currículum, como campo de estudio, goce de una enorme vitalidad.

Gimeno (1988:33) afirma que:

> El proceso de construcción del currículum con su vasta complejidad, ha dificultado el poseer actualmente una teoría única. Pero, a pesar de esa dificultad, en nuestros días se continúan produciendo intentos de reflexionar sobre la teoría y la práctica curricular.

Para mostrar la complejidad curricular he presentado la clasificación de Pinar. Pero existen otras clasificaciones interesantes, a veces, excesivamente simplificadas. Como resultado de los análisis hechos en torno a las complejas relaciones entre teoría y práctica en el currículum y, por consecuencia, en la enseñanza, Castro, Fancy et al (2004: 61), citan que algunos especialistas como Carr (1990), Grundy (1991) y Kemmis (1993), las han analizado y han coincidido en caracterizar la teoría curricular en tres posibles enfoques: **técnico, práctico** y **crítico.**

Por su parte Escudero (1999:41), en alusión a los "intereses redactores del conocimiento" definidos por Habermas en 1968, hace una clasificación tripartita de intereses: **"técnico", "práctico" y "emancipatorio**", el último de los cuales ha alcanzado mayor notoriedad.

Por su parte Bolívar (1999), citado en Escudero (1999: 42), haciendo también una reflexión sobre la teoría y la práctica del currículum, clasifica estos intereses habermasianos en tres teorías curriculares: **tecnológica,** que puede ser identificado también como (positiva, tradicional, técnica, racional burocrática, teórica, empírico – conceptual). I**nterpretativa** (deliberativa, hermenéutica, cultural, práctica, naturalista) y **Critica;** identificada también como **(**socio – política y emancipatoria). A continuación, se describen algunos elementos que las caracterizan.

d. Teoría Tecnológica

Esta teoría, conceptualizada genéricamente como modelo de planificación racional o tecnológica, ha hecho aportaciones sin duda importantes a la práctica del currículum: la búsqueda de claridad y precisión, el interés por dar coherencia e integrar los elementos curriculares, el alejamiento de prácticas intuitivas y asistemáticas poco fundamentadas.

Asimismo, incluye los modos de decidir quiénes desempeñarán las diferentes funciones en la producción del currículum, y cómo estas decisiones podrían ser coordinadas y articuladas. No obstante, también esta concepción de planificación racional o tecnológica es objeto de importantes críticas. En ocasiones se la caracteriza como reduccionista, y su visión del fenómeno educativo se presenta demasiado mecanicista, simple y fragmentada.

En esta propuesta se pone fuerte énfasis en las teorías, y a los principios científicos sobre la enseñanza, el currículum y el aprendizaje. Castro, Fancy et al (2004: 61) resumen que:

> La competencia profesional se juzga con respecto a las destrezas técnicas para aplicar esas teorías y obtener los resultados preestablecidos. La teoría dirige la acción en la enseñanza. El docente es concebido como un seleccionador de técnicas y medios disponibles para alcanzar los objetivos previstos. Acepta las tradiciones educativas sin ponerlas en tela de juicio, desproblematiza la relación con el alumno, objeto moldeable para alcanzar el producto esperado, y centra la problemática educativa en conseguir mejores técnicas, recursos y medios.

La teoría tradicionalista indudablemente está enfocada en un plan preconcebido, que procura objetivos preestablecidos; admiten y prescriben la individualización, además, busca la habilitación para la vida adulta en el marco de eficacia y eficiencia propias de la cultura productiva dominante.

Como valoración es importante decir que ha heredado al campo teórico y práctico conceptos de orden, previsión, regulación y mejora del sistema educativo, desde una prescripción que define un marco de actuación. Estas fórmulas funcionan como opción, en un escenario educativo con docentes que, por falta de formación, no poseen habilidades de reflexión, creatividad, o no son capaces de sistematizar sus propias experiencias, o aun no se cuenta con docentes emancipados para diseñar sus propuestas de cambio desde la experiencia y realidad de sus prácticas.

e. Teoría Interpretativa - deliberativa

El precursor de este movimiento es Schwab (1969) para quien "el discurso teórico persigue establecer la verdad, mientras que el discurso práctico persigue establecer la acción correcta o apropiada para resolver problemas.

Guarro, (2005: 111) por su parte considera que detrás de cada práctica educativa "debe existir una perspectiva conceptual, declarada o implícita, que la justifica y le da sentido". Ningún asunto humano – social se escapa a una interpretación u otra, puesto que siempre

depende del enfoque o cristal con que se mire, se conciba o se proyecte. Esta racionalidad, diferente de la técnica, sería la que Habermas llama "racionalidad comunicativa", y Schwab "racionalidad práctico-deliberativa".

Desde esta teoría el currículum y la enseñanza, pueden concebirse como prácticas, en tanto para la concepción tecnológica, una teoría científicamente probada puede ser utilizada en la práctica a fin de alcanzar metas preestablecidas. En cambio, la concepción interpretativa - deliberativa, implica la búsqueda de fines esencialmente morales.

Reid (2001.17), describe que:

> El carácter moral de la deliberación favorece la toma consensuada de decisiones, también asegura que habrá ocasiones en que la oposición o la confrontación serán la única respuesta moralmente aceptable… habrá momentos en que no será posible alcanzar el consenso.

Haciendo una comparación con los postulados de la concepción tecnológica, cuya importancia se centra en el conocimiento teórico y en los diseños racionales, en este caso la importancia se traslada hacia la acción o interacción (docente-alumno, alumno-alumno), en la que el práctico que es el docente delibera, intenta la comprensión de la situación y emite juicios. Ya no interesa tanto la medida de los resultados del aprendizaje como la comprensión del proceso de aprendizaje. Se privilegia la función formativa de la evaluación. Guarro (2005: 98) respalda esta idea al apuntar que:

> …nos interesa especialmente la valoración moral, la mejora, porque en educación todo puede estar bien hecho pero no ser bueno…lo importante no es conseguir cualquier tipo de objetivos (eficacia), sino lograr buenos objetivos, como una buena educación para todos".

El interés de esta tradición es la comprensión de las situaciones humanas y su interacción; pone énfasis en la deliberación de las prácticas de enseñar y de aprender, en lugar de centrarlo predominantemente en aspectos teóricos. La acción práctica depende del ejercicio deliberativo del docente, o sea, cuándo hacer, cómo, con quiénes y en dónde. La teoría

deliberativa dice Reid (2001:17), "no es un remedio ya preparado para resolver los problemas, sino la idea de aquello a lo que hay que prestar atención a la hora de la indagación". Y por otra parte, esta tradición enfatiza aspectos éticos, morales al proponer unas prácticas correctas sin olvidarnos de las situaciones reales.

La práctica no se deja reducir al control técnico, pues está permanentemente impactada por situaciones contextuales en las que el docente se ve obligado a tomar decisiones que implican, como dice Guarro, cuestiones de responsabilidad moral.

Percibo que en esta tradición se espera una labor docente reflexiva, deliberativa y de toma de decisiones morales respecto al curriculum, su diseño y desarrollo; pero… ¿se ha trabajado o se trabaja para el logro de ese perfil profesional docente? ¿Cuánto tardaremos en alcanzarlo? Y en tanto se logra, ¿qué se hace y cómo se apoya a los docentes en servicio?

Si alcanzar este perfil del docente resultara muy lento, considero que una forma de desarrollar un currículum nacional basado en las realidades en las que se involucra el docente y sus alumnos, es dar a quienes han participado tradicionalmente sólo en los espacios prácticos como ejecutores de la fórmula, la oportunidad de establecer una ruptura epistemológica con la tradición teórica (fórmula) y práctica (ejecución) y pasar a la construcción deliberada, entre técnicos y docentes, a efecto de incluir sus teorías, experiencias e interpretaciones de su misma práctica desarrollada en la realidad de las aulas.

En este sentido, Guzmán y Pinto, (2004: 121), analizan la posibilidad de que:

> … la interacción en la sala de clase puede ser considerada un escenario interesante para resignificar el episteme curricular tradicional. Las dinámicas sociales generadas en el aula adquieren, por su propia naturaleza, un estatus significativo para la toma de decisiones curriculares.

Una de las debilidades de esta teoría es que sus postulados están limitados por la vida de las instituciones, por la falta de conocimiento o por la simple intransigencia o empecinamiento de seguir reproduciendo formulas por comodidad. Sin embargo, Reid (2001:35), expresa que: "el hecho de que existan limitaciones no es una buena razón para adoptar una postura pesimista o de abulia", expresión que comparto en su totalidad.

Concluyo que el salto de la tradición tecnológica a la interpretativa - deliberativa consiste en pasar de los contenidos, las técnicas y medios a la deliberación indicada y reflexiva, para interpretar por un lado la relación entre las decisiones institucionales sobre los propósitos y prácticas curriculares y por el otro, interpretar las necesidades de los beneficiarios de los servicios educativos que brinda la escuela.

f. Teoría Crítica.

Posteriormente a las reflexiones de Joseph Schwab (1969) y su teoría práctica - interpretativa- deliberativa y desde una tradición intelectual totalmente diferente, surge la teoría crítica, creada en Alemania después de la segunda guerra mundial, con el nombre de Escuela de Frankfurt. Castro, Fancy et al (2004: 62) describen que: "la propuesta crítica comparte con la propuesta práctica – deliberativa - interpretativa, la necesidad de que el profesional docente someta sus valores y objetivos educacionales a una reflexión autocrítica".

La teoría crítica es incompatible con la perspectiva técnica - tradicional - tecnológica, pero compatible con la práctica - deliberativa -interpretativa y que la diferencia está en la forma de percibir y actuar en el mundo. Pinar (1995:225)[27] sugiere que esta tradición es "fundamentalmente una relación dialéctica entre conocedores, lo conocido y el conocimiento en el entorno de la escuela".

El currículum se entiende entonces como praxis que tiene lugar en un mundo real, o sea en el contexto de la escuela y del aula como representación sintetizada de la realidad social; engloba el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus propias condiciones sociales.

Por su parte, Young (1993: 12-14-43), sostiene que asumir la teoría crítica es:

> …estar convencido de que la educación y el curriculum se construyen de manera cooperativa… exige concebir la investigación educativa y la de los procesos de formación como un hecho cooperativo alrededor de un problema común desde la práctica… La educación y el currículo han de contemplar la voz de todas las personas implicadas en el proceso educativo.

[27] **Pinar, William F. (1995)** …Those reconceptualists who have refused to acknowledge the reality and promise of the Reconceptualization have done so, in part, in protest of the process of being defined by another. …The Reconceptualization, I am suggesting, is fundamentally a dialectical relation among knowers, knowing, and the known. Its thematic character must and will be identified and constructed through the discourse and scholarship of its participants. To imagine it a finished product, a doctrine, is to miss its point. What is essential about the Reconceptualization- as the literal definition of the word denotes- is its constant redefinition.

Comparto con Young que la elaboración del proyecto curricular es un acto de entendimiento y de producción conjunta. No basta con la opinión de los expertos, de los administradores y de los educadores; es necesario que se recojan los discursos, las inquietudes, las necesidades y la diversidad de enfoques de todos los participantes

Minnes y Fels (2006:1)[28] opinan que:

> Teorizar el currículum a través de la investigación de nuestra práctica, abre un diálogo especialmente para que todos los docentes entren y reflexionen acerca de quiénes somos y lo que nos imponen; estos son los retos, tendencias y dones para re-imaginar el currículum.

Esta postura es compartida por la teoría interpretativa – deliberativa, al tomar en cuenta a los docentes, sus reflexiones y experiencias. No así, en la perspectiva tradicional en la que no se hace ninguna lectura de lo que acontece en la realidad del aula, pues los docentes son ejecutores.

Giroux (1990: 32-35), sostiene que el sistema educativo actual reproduce los intereses de la clase dominante, por tanto "las escuelas son agentes de reproducción social, económica y cultural que producen trabajadores obedientes para el capital industrial".

No se puede pretender que los docentes hagan un desarrollo curricular en los centros educativos en el marco de una teoría diferente a la que fueron formados (tradicional), sin antes ayudarles a investigar reflexionar, cuestionar y comprender el contexto social que les enmarca, como pasos preliminares a la emancipación

Ante esta realidad, Giroux (1990: 35), considera que:

> Las escuelas deben convertirse en un espacio público, neutro a los conflictos entre grupos, abierto al diálogo y a la reflexión crítica, deben propiciar que tanto los docentes como los dicentes escuchen sus voces y las de sus compañeros. Promueve que los docentes asuman una comprensión globalizada, de los procesos educativos en los que están implicados.

[28] **Minnes and Fels (2006)** Theorizing Curriculum through researching our practice opens a dialogue for all educators to ent: what is curriculum, how do we engage in it, how do we invite our students to enter into curriculum conversation with teachers, and whose curriculum is it anyway? Politics, narratives, empowerment, reflection, on who we are and what matters to us- these are the challenges and ultimately, the gists of re-imagining curriculum.
Traducción con apoyo de Ángel Ramón Morales Coello.

Comprendo que el desarrollo continuado del currículum desde la teoría critica es tarea de "los profesores como intelectuales", como los denomina Giroux (1990:36), pues son los que humanizan las relaciones y funciones de la escuela; además, tienen el conocimiento y dominio práctico de la realidad que se vive en los centros educativos. Para ello, desde los aportes de Habermas ((1984:375), "debe ser instalado el acto comunicativo en la práctica educativa para comprender y potenciar de diversas formas a la persona y la sociedad". Explica que: "comprender es el primer paso de la emancipación".

En esta dinámica de reflexión y toma de decisiones a las que está convocado el docente para desarrollar el currículum, no se desconoce que la forma que tome, está determinada entre otras por el esquema de su formación inicial, por las condiciones instrumentales, las decisiones institucionales (docente - director), el contexto circundante al centro y, a la vez, por la subjetividad y decisión del docente que desarrolla su práctica en el aula.

Se trata, pues, de propiciar la comunicación, el intercambio de experiencia, entre pares, a efecto de que las aulas sean permeadas por otras perspectivas que se constituyan en lo sucesivo en elementos de política educativa de centro. Pero… ejercitar este tipo de relaciones no es tema que esté presente en la racionalidad del docente, ni por práctica ni por formación; entonces, ¿a dónde va el currículum con docentes que están formados para la reproducción y no para la reflexión?

Coincido con Giroux (1987:37), en que: "los docentes necesitan ser enseñados para reconsiderar y, posiblemente, transformar la naturaleza fundamental de las condiciones en que se desarrolla su trabajo… colaborar entre sí en la reflexión sobre el currículum oficial y, por qué no, en la elaboración del currículum y el reparto del poder".

Pinar (2005: 2)[29], como seguidor de la teoría critica apunta que: "la sabiduría que puede venir de las experiencias vividas de la práctica de los docentes tienden a ser expresadas como teoría".

En un proceso de planeamiento curricular llevado bajo esta tradición, no se pretende que todos los docentes actúen en el proceso, por lo que se debe considerar que el resto de los profesores que no participan del diseño no deben relegarse a la tarea de ejecutar las

[29] **Pinar, W. (2005)** The wisdom that can accure from the lived experience of professional practice tends to be expressed as "theory." Traducción con apoyo de Ángel Ramón Morales Coello.

prescripciones de otros colegas, porque entonces estaríamos haciendo más de lo mismo, se trata de que pueden ser mediadores y agentes potenciales del cambio emancipatorio.[30]

Desde mi perspectiva- el problema actual de la teoría crítica es el temor de que se quede a nivel de una "idea", aunque su intención natural es que permita tanto un análisis como ciertos criterios aplicativos para su utilización, pasando a una "seria" práctica crítica. Este nivel de conciencia debe originarse durante la formación inicial y continuar durante la formación ascendente de los docentes.

En el marco del concepto de currículum que desde la teoría critica propone Minnes y Fels (2006:1)[31] el currículum constituye "un espacio imaginado donde maestros y estudiantes negocian y conavegan los espacios pedagógicos en los que viven". Tal definición me provoca preguntar ¿en tanto los docentes que actualmente se encuentran en servicio saben negociar y sobre todo hacer un análisis critico de sus prácticas, cómo se regula y se lidia con las desigualdades y con la multiplicidad de currículos que crean esas negociaciones (uno por cada docente o centro) y que por consecuencia generan más diferencias?

De igual forma ¿quiénes dinamizan esos espacios de negociación y reflexión? ¿Quiénes dinamizan el currículum? Y, ¿Quién, cómo y dónde se dinamiza a los docentes? Estas y otras son preguntas que ameritan una respuesta urgente si se desea concretar los ideales de esta tradición crítica.

Las teorías curriculares independientemente de la que abriguemos no dejan de ser un profuso conjunto de definiciones, conceptos, proposiciones racionalmente interrelacionados; representan una perspectiva ordenada de los fenómenos curriculares.

Dicho en otras palabras describe, predice, y explica los fenómenos curriculares y sirve de referencia para el diseño, desarrollo y evaluación del currículum.

No se trata de privilegiar en el diseño ni en el desarrollo curricular una teoría en particular, ni tampoco se trata de encontrar incompatibilidades entre una y otra. La orientación es encontrar la complementariedad para tomar aquellos elementos que mejor se ajusten a cada

[30] Está tradición ha introducido en el lenguaje curricular términos como "ideología, "emancipación". Sus objetivos están centrados en la consecución de un cambio social emancipatorio y en lucha contra las desigualdades y la injusticia social. a través de la educación.

[31] **Minnes y Fels (2006)…**We then introduced the concept of curriculum as a re-imagined space where teachers and students negotiate and co-navigate the pedagogical spaces in which they live.
Traducción con apoyo de Ángel Ramón Morales Coello

realidad, de tal modo, que se haga efectiva la complementariedad de la teoría con la práctica. En este sentido Guarro (2005: 161) expresa que: "actualmente se puede hablar de un cierto consenso o integración de algunos aspectos de las diferentes tradiciones teóricas".

Independientemente de los postulados de cada teoría, es importante desde mi opinión evitar que el currículum se desarrolle sobre la base de la intuición o de la espontaneidad. Dicho en palabras de Guarro (2005: 161), "la construcción del curriculum no es una cuestión que se puede dejar al azar o a la improvisación, se requieren planes bien construidos para mejorar constantemente la acción educativa y, más específicamente, el aprendizaje de los alumnos"

Quienes definen la política de orden educativo-curricular deben reflexionar acerca de ¿Quien debe elaborar el currículum? ¿Cómo, cuándo y mediante que estrategias? entre otros aspectos. Desde mi punto de vista la educación y el currículum sólo se pueden reconstruir y repensar con los docentes, por tener ellos la comprensión de la realidad que se procura transformar, tal y como lo dice Fullan (2002: 121) "al fin y al cabo, los docentes son los que han pasado horas en el aula y son por ello expertos". Llama mi atención la pregunta que formula Molins (1997:106) ¿Por qué hablan tanto los expertos – teóricos y tan poco los docentes? Agrego entonces… ¿Cuál es la expertis de los docentes? ¿Por qué no hablan los docentes de eso que saben?

Sin lugar a dudas, también es importante reconocer que no basta con saber cuantas horas ha permanecido un docente en las aulas, si no saber que ha hecho durante esas horas, es posible que de bueno mucho pero… hay situaciones en sus prácticas que están necesitando ser cambiadas bajo el entendido de que previamente se debe preparar su mentalidad hacia la reflexión y los cambios. Fullan (2002: 121) al respecto considera que: "los sistemas no cambian cuando las personas no cambian y esperan que los demás solucionen los problemas".

Si se desea cambiar los sistemas educativos y en él, el currículum, es necesario iniciar un trabajo con los docentes hacia los cambios deseados y motivarles a hablar reflexivamente de sus prácticas y escuchar sus propuestas de mejora. Pero, a pesar de esa dificultad, en nuestros días la producción de intentos de reflexionar sobre el curriculum como teoría y como práctica es un continuum…

2. Tendencias de diseño y desarrollo curricular: Las decisiones teóricas y prácticas sobre que enseñar y aprender.

Después de haber concluido que el currículum es hoy un campo de estudio central en las ciencias de la educación, y que es simultáneamente un campo teórico y práctico, una primera aproximación a su esfera de investigación y de acción remite a los procesos de selección, organización, distribución social y transmisión del conocimiento que realizan los sistemas educativos.

Como objeto complejo de estudio, el análisis del proceso curricular conduce necesariamente al problema de las finalidades de la selección cultural y distribución social del conocimiento en el contexto del sistema escolar, que está atravesado por determinaciones históricas y políticas. Ello implica situar al problema del conocimiento en las escuelas dentro de uno de los ejes estructurantes del curriculum.

Las teorías del curriculum han dirigido a lo largo del siglo el proceso curricular en su diseño, desarrollo y evaluación del curriculum, sumando a la fecha una importante batería de técnicas, movidas por el debate teórico que ha generado un vertiginoso y profuso desarrollo conceptual.

Desde los aportes de Gimeno (1988: 339) la función de diseñar el currículum es:

> Una de las facetas más relevantes dentro del conjunto de prácticas que implica el proceso curricular… tiene que ver con la operación de darle forma a la práctica de la enseñanza… agrupa una acumulación de decisiones que dan forma al currículum y a la acción misma; es el puente entre la intensión y la acción, entre la teoría y la práctica.

Ruiz (2000: 76) refiere también que: el diseño es: "fundamental y que a través de él es como se elabora el curriculum mismo… prefigura la práctica y sirve de guía a su realización…" Igualmente Fumagalli, L. y Madsen, N (2003:8), describen que: "el currículum – como diseño curricular y como currículum en acción – constituye el corazón o el núcleo duro de la enseñanza escolar".

El diseño está ligado a la forma en que se conceptualiza el currículum, ordena sus principales componentes, se basa en teorías, intencionalidades educativas nacionales, valores y

creencias de los diseñadores acerca de la educación, en él se ordenan esas intencionalidades y prioridades escolares y se orienta acerca de cómo los estudiantes aprenden.

El diseño curricular para Cool (1999: 160), es ante todo "un proyecto de acción educativa… su valor depende de que sirva realmente para guiar la acción pedagógica de los profesores, haciéndola más eficaz y ayudándoles a enfrentar adecuadamente las múltiples situaciones, que encuentran en su quehacer profesional".

No se trata de proporcionar a los docentes fórmulas mágicas, sino que se trata de aportar dispositivos útiles para que puedan generar caminos de solución a la problemática que circunda el contexto de la escuela y de las aulas. En suma el propósito del diseño curricular es proveer dirección y guía tan pronto como se desarrolle el currículum, siempre en el marco de la definición curricular adoptada.

En este estudio el diseño curricular se considera además como una primera fase que debe generalizarse después de un periodo de experimentación que demuestre su validez y eficacia. El propósito es dejarlo abierto a su mejora y enriquecimiento a través de las opiniones de los actores participantes del proceso de elaboración mismo, como de los involucrados en su desarrollo – implementación.

Mi teoría es que esta oportunidad de perfectibilidad temprana y oportuna del diseño sólo la proporciona el desarrollo curricular, lo que hace que tanto el diseño como el desarrollo sean complementarios. Cool (1999: 161), en este mismo sentido opina que: "el desarrollo del diseño curricular no debe entenderse únicamente como un proceso acumulativo y/o correctivo, sino que puede llegar incluso a introducir modificaciones substanciales en el diseño original". Guy (1989: 1115 - 1116) por su parte opina que:

> El desarrollo del currículum es el proceso, la estructura sintáctica, la dinámica interpersonal de la toma de decisiones sobre la planificación de la enseñanza. Mientras que el diseño es el producto, la entidad sustantiva, el resultado final de los procesos de toma de decisiones… el desarrollo curricular no precede al diseño, sino que se superponen y ocurren simultáneamente.

Pratt (1989: 5) explica que "el desarrollo se refiere al proceso de elaboración, construcción y concreción progresiva del currículum".

Tomando en consideración que la línea que separa el diseño del desarrollo curricular es muy fina, y que en algún momento el diseño del currículum se confunda con su propio desarrollo, Guarro (2005:162) propone que deberían integrarse junto con la evaluación curricular en un proceso al que se podría denominar "El Proceso de construcción del currículum".

Estas perspectivas se mueven en función de que el currículum está abierto y sujeto a ser modelado por la práctica que realiza el docente, independientemente de la etapa del proceso curricular mismo. Por eso ya he expresado que el currículum es siempre un proceso por rehacer en los espacios del aula.

El desarrollo curricular en el presente estudio se concibe como un proceso dotado de dinamismo y flexibilidad, donde el profesor toma especial protagonismo en la interpretación, implementación, valoración y mejora del diseño original, según las demandas del contexto del aula. Es un proceso de toma de decisiones de reconstrucción del currículum a partir de las voces de los docentes, las situaciones contextuales, los resultados educativos, las respuestas a problemas importantes, la interacción entre teoría y práctica entre otros. Cool y Martin (2006: 18) expresan que: "esta secuencia del diseño y el desarrollo del currículum es compatible con la circularidad y recursividad que deben presidir a ambos procesos para contribuir a su mejora progresiva a través del seguimiento"

Comparto con Ruiz (2000: 172) que: "entre el diseño y desarrollo curricular se establece una relación de *feed-back* o retroalimentación". Se agrega que esta retroalimentación es a partir de los saberes y prácticas de los docentes quienes ya no son simples ejecutantes que permanecen estáticos, sino sujetos activos y con iniciativa. Comparto plenamente y amplío mi punto de vista con la noción de Laura, L. (2005: 258), respecto a que "el currículum en el diseño y en el desarrollo es un proceso de balances entre actores, tiempos, recursos y posibilidades, más que de ideales prescritos".

Apoyo esta intencionalidad en lo formulado por Savater (2006: 29), "propiciar estas relaciones entre humanos permite comprendernos, entender nuestras necesidades y demandas, ya que somos seres simbólicos capaces de hablar".

Es parte del debate y de las tendencias del diseño y desarrollo curricular los contenidos y

no sólo la selección sino también su caracterización, organización y desarrollo, pues hay quienes se pronuncian en favor de la organización de contenido básicos por disciplinas o áreas y recientemente, por competencias y estándares.

a. Los contenidos básicos por disciplinas: Los saberes deseables.

Lo anterior supone circunscribir y seleccionar un conjunto de intencionalidades que se consideran como las "verdaderas" o "mejores" respecto a otras; aquí entran en escena los contrastes que permiten legitimar ciertas posiciones y excluir y rechazar otras.

En estos últimos tiempos los contenidos curriculares son motivo de un intenso debate entre los defensores del plan curricular centrado en el valor intrínseco de los conocimientos, y los que sostienen que es más importante que los alumnos desarrollen habilidades de pensamiento y adquieran estrategias de resolución de problemas.

Los contenidos como un tópico del currículum representan el saber; es el qué en forma de proposiciones, sobre los cuales el docente ha sido instruido o él mismo ha seleccionado para que aprendan sus estudiantes; esto dependerá del enfoque teórico presente en el diseño y desarrollo curricular.

En la primera línea de pensamiento, las teorías curriculares que ponen el énfasis en lo académico como eje de la organización curricular se centran en el valor intrínseco que reviste el conocimiento para la educación de las personas. Desde esta perspectiva, el currículum es una planeación de conocimientos verdaderos, permanentes y esenciales que la escuela debe trasmitir para que el alumno desarrolle su inteligencia. Así, las disciplinas es decir, las diversas áreas del conocimiento creadas por el hombre, constituyen la fuente principal de apoyo a la hora de formular un currículum.

Históricamente esto ha significado concebir el currículum como el conocimiento por trasmitir, por enseñar; por ello, con frecuencia se asocia currículum a las materias o asignaturas. A partir de esta posición se infiere que el currículum es la propuesta organizada de lo que debe enseñarse en las escuelas.

De todas las concepciones del currículum, ésta, la más clásica por sus raíces históricas y su vigencia en el tiempo, sufre de vez en cuando los embates de otras teorías curriculares más centradas en aspectos psicopedagógicos, sociales o técnicos.

En el marco de esta tradición se considera que tanto la selección del contenido, como los principios que rigen su organización y secuencia, debe basarse en la estructura de las disciplinas, con la intención de que las escuelas proporcionen un conocimiento de valor académico y científico. Este criterio permite, además, garantizar la enseñanza de los conceptos centrales de los respectivos campos disciplinares, ofrecer una presentación del contenido estructurada desde el punto de vista lógico y minimizar el riesgo de la falta de actualización del contenido

Desde la perspectiva de Posner, (2005: 88), "en cierto sentido, el contenido es una dimensión de un objetivo del aprendizaje: representa el saber qué, pero además representa el saber cómo"[32]. Define el contenido como "el conocimiento sobre qué enseñar y el mejor modo de enseñarlo a los alumnos".

El interés sobre el contenido se centra en dos aspectos del currículum, por ejemplo la concepción de la materia y las formas de representación. Shulman, (2001: 9), explica que el "contenido llega más allá de la materia en sí, hasta la dimensión de la enseñanza de la materia".

Según la perspectiva de Coll y Martin (2006: 8-9), se entiende que:

> Hay que repensar el currículo escolar desde lo esencial, lo imprescindible, lo irrenunciable, y descargarlo del exceso de contenido que lo caracteriza actualmente en la mayoría de los países... desde hace algunos años, el debate pedagógico contemporáneo sobre los aprendizajes básicos refleja cada vez con mayor intensidad la tensión generada por la necesidad de atender a dos exigencias que parecen orientarse en direcciones opuestas: Por una parte, el nuevo escenario social, económico, político y cultural que están contribuyendo a dibujar los movimientos migratorios, los procesos de globalización, las tecnologías digitales de la información y la comunicación y, por otra parte, la economía basada en el conocimiento, parece cada vez más evidente la necesidad de incorporar nuevos contenidos de aprendizaje

[32] El saber qué es promovido por los psicólogos conductistas y el segundo el saber cómo está derivado de los psicólogos cognoscitivos. Desde el punto de vista de la psicología conductivista, históricamente a los contenidos se les ha brindado poca atención. Una excepción ha sido el trabajo en la tabla de especificaciones (matriz de objetivos y contenidos). desde el punto de vista de la psicología cognoscitivista los contenidos tienen un sentido pedagógico,

esenciales para el ejercicio de la ciudadanía a efecto de subsanar con urgencia esta carencia.

Frente a esta realidad se genera la interrogante: ¿Quién selecciona estos contenidos esenciales y en qué dirección? Este es un tema que, entre otros, sigue produciendo un ambiente de tensión en los docentes y los administradores de las reformas educativas – curriculares.

Lo anterior se explica en diseños con una tendencia homogénea, en una relación de arriba – abajo, a efecto de evitar en teoría el difícil trayecto del consenso, pero que en la práctica el trayecto es escabroso, más largo y peligroso, reflejado en una actitud de rechazo por parte de los docentes que terminan desarrollando una heterogeneidad de contenidos según sus propias decisiones.

b. Las competencias. La aplicación de saberes

La segunda línea o tendencia en la definición de saberes como elemento curricular son las competencias, expresan los contenidos seleccionados que implícitamente conllevan las intenciones educativas. A partir de la incorporación de los alumnos al concepto de currículum, se comienza a pensar que la definición debe contemplar lo que el alumno ha de aprender para desempeñarse en el mundo actual. Lo anterior significa subrayar la adquisición y desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas, y no sólo de disciplinas del conocimiento

Esta postura, considera las experiencias de aprendizaje del sujeto como el núcleo de la planeación curricular, surge como una reacción a las posiciones centradas en los conocimientos. En esta tendencia, el diseñador curricular debe preocuparse por la programación de experiencias de aprendizaje basadas en el desarrollo físico, cognitivo, emocional, moral y social del aprendiz desde los primeros años de escolaridad formal.

Este tipo de diseños que organizan los saberes por competencias, está centrada en el alumno, desarrolla una visión del currículum que no se puede excluir —a nivel teórico y práctico—, pues proporciona conceptos y orientaciones respecto a los procesos de aprendizaje de los alumnos, es decir, respecto a cómo aprender.

Desde la perspectiva de Coll y Martín (2006:16-17), en cuyo trabajo se recoge entre otros el concepto de competencia de acuerdo con el proyecto DeSeCo de la OCDE (2002: 8)[33] y la Comisión Europea (2004: 4 - 7)[34], explica que estas definiciones subrayan algunos componentes esenciales del concepto de competencia:

> El primero se refiere a la movilización de los conocimientos, o es decir, ser capaz de activar y utilizar ante un problema el conocimiento que el alumno o la alumna tiene. Otro componente esencial del concepto de competencia, es la integración de los distintos tipos de conocimientos que los estudiantes deben aprender. Se destaca un tercer aspecto, el de la importancia del contexto en el que se produce el aprendizaje y en el que hay que utilizarlo posteriormente… se precisa que "el trabajo de una determinada capacidad sea en varios contextos, trabajo que deberá por tanto ser contemplado y planificado para ser llevado a cabo en cualquier contexto.

Las competencia en palabras de Levy-Laboyer[35] (2002:133) citado por Molina (2006:51), son "el fruto de una experiencia buscada, trabajada y explotada activamente por aquel que participa en ella".

Al respecto Bruner (1993), citado por Coll y Martin (2006:18) explica que:

> El objetivo de las competencias constituye la base para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, lo que implica desarrollar capacidades metacognitivas que posibiliten un aprendizaje autónomo. Un aprendiz competente es aquel que conoce y regula sus procesos de construcción del conocimiento, tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional, y puede hacer un uso estratégico de sus conocimientos, ajustándolos a las circunstancias específicas del problema al que se enfrente.

[33] OCDE (2002). Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad o una tarea… Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz.

[34] Comisión Europea (2004) expresa que el término 'competencia se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender, además del saber cómo. (..) Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Aunque las habilidades cognitivas y la base de conocimientos sean los elementos esenciales de una competencia, es importante no limitarse a la consideración de estos componentes e incluir también otros aspectos como la motivación y los valores.

[35] **Levy- Laboyer (2002:133)** citado como uno de los más influyentes especialistas en este tema.

Molina (2006: 51) destaca que:

> La característica más sobresaliente de las competencias proviene del hecho de que no resultan directamente de procesos instruccionales de enseñanza – aprendizaje, sino de la dinámica entre los procesos de aprendizaje y de desarrollo… lo verdaderamente formativo es el aprovechamiento de la experiencia, donde ocurre la articulación de saberes e interactúa el aprendiz.

Es interesante el debate que se abre cada vez que se introducen nuevas ideas y eso es lo que Pinar privilegia como el avance en el campo curricular. Así en este marco de evoluciones el ser competente o demostrar haber adquirido las competencias planificadas y trabajadas, es una alta responsabilidad del aprendiz.

Díaz Barriga, F. (2005: 68) aporta que:

> La noción de competencia remite a una serie de conocimientos, habilidades y actitudes, supuestamente integrales, pero que al momento de traducirse en programas concretos vuelve a privilegiar los primeros en detrimento de los dos últimos y no logra establecer su articulación.

Una de las limitaciones del enfoque de competencias según Coll y Martin (2006: 17) es:

> Que el enfoque de las competencias no resuelve el problema de cómo evaluarlas adecuadamente. Las competencias son un referente para la acción educativa y, por consiguiente, un referente para la evaluación; lo que hay que comprobar es que todos los alumnos y alumnas las hayan adquirido al término en el nivel de logro establecido, lo que requiere del establecimiento de indicadores, criterios más precisos de evaluación (attainment targets, estándares, niveles de logro.), y acertar en las tareas que se le pide al alumno que realice, lo cual representa un recorrido complejo y muy grande.

Otra crítica al currículum por competencia, la hace Díaz Barriga, F. (2005:68) expresa que:

> En muchos casos se adopta una visión pragmática, reduccionista y técnica, que al parecer es la que está proliferando hoy en gran parte de los proyectos curriculares, donde la "competencia" queda reducida al dominio de un "saber hacer" procedimental y de corte técnico.

No se trata de creer que la formulación de competencias es el cierre del debate, pues se trata de que hoy por hoy constituye una tendencia y que serán los docentes reflexivos e

intelectuales - que propone Giroux - quienes en el futuro y desde sus reflexiones a través de la acción comunicativa planteada por Habermas sabrán decir si en verdad los riesgos que se advierten pueden ser superados.

Por ahora, no es más que una opción una tendencia determinada de organización de contenidos y de resultados, y que aparentemente se encuentra directamente superpuesta con la tendencia de los estándares, los que podrían representar el complemento para superar la falta de indicadores precisos de evaluación que le hace falta al diseño curricular por competencias.

c. Los estándares: Los saberes irrenunciables.

En este análisis del contenido, su selección y organización en el currículum, entra lo que con bastante énfasis en la actualidad se maneja en torno a los estándares. Para Gómez y Romero, (2007: 24):

> El debate sobre el currículum y la organización de contenidos ha cambiado y el conflicto entre el currículum centrado en las disciplinas y el ajustado a los alumnos y sus competencias ha desaparecido virtualmente de los debates de reformas curriculares. Actualmente se ha centrado en los estándares y los resultados.

Posner, (2005: 98-100), considera importante recordar que:

> Los estándares definen el contenido que se aprenderá, pero son más que una lista de contenidos de lo que deben saber y cuándo deben saber los estudiantes… los estándares suelen hacer (o por lo menos lo intentan) un equilibrio entre el contenido y el proceso más allá del salón de clases; pues impulsan el currículum y la práctica educativa en nuevas direcciones… Ahora se producen materiales curriculares alineados[36] con los estándares. Si bien los estándares a menudo se consideran un currículum, los estándares mismos son hechos, habilidades y procesos que se espera aprendan los estudiantes; no son materiales que los estudiantes utilizan en el proceso enseñanza aprendizaje. Los estándares se establecen en términos de lo que los estudiantes deben ser capaces de saber y saber hacer.

Gómez y Romero, (2007: 21), indican que: "un ejemplo de organización de los contenidos del currículum por estándares lo representa Estados Unidos. Este planteamiento fue expuesto por Hirsch, en 1996, como una esperanza de mejora de las escuelas. La idea tuvo el

[36] Posner (2005). En este caso, alinear significa que los objetivos del currículum se derivan de los estándares

beneplácito político". Los docentes, a partir de esta decisión, han debatido entre los desafíos de reconciliar las demandas de la integración curricular basada en estándares con un currículum que predicaba sobre la enseñanza de las asignaturas individuales. Los profesores quedaron atrapados entre estas demandas contradictorias.

Tamassia (2006: 86-87) recoge esta preocupación de otros contextos y apunta que: "los estándares representan el control de lo que se enseña. Son contenidos que hacen más reducido el currículum". La tendencia referida a la adopción de estándares representa un complemento al currículum porque delimita los criterios de evaluación que al currículum por disciplinas le hace falta precisar más y al currículum por competencia indiscutiblemente le hace falta.

Sin embargo, desde la visión de varios autores, citados por Coll y Martin (2006:19) como: (Agrawal, 2004; Barnes, Clarke & Stephens, 2000; Darling-Hammond, 2004; Elmore, 2003), se plantea que el establecimiento de estándares puede constituir una alternativa al currículum escolar. Destacan la necesidad de alinear currículum y estándares, haciendo coherentes y complementarias ambas líneas de organización y de actuación.

Esta posición no supera el debate por lo que sigue siendo objeto de discusión. Comparto que en materia de cambios en educación siempre se presentaran los seguidores y los escépticos. Pero… ¿Por qué no todos son seguidores o todos son escépticos?

Pérez, F. (2002: 3), lo dice "el pensamiento de cada docente se haya mediado por sus creencias sobre la enseñanza, el ciclo de vida profesional". Lo anterior hace suponer que cada docente termina por definir un curriculum diferente, a partir del marco curricular general, lo cual es un riesgo, y no prueba ser muy efectivo en términos de asegurar oportunidades de aprendizaje equitativas para todos los alumnos a nivel nacional.

Amplio esta realidad en palabras de Ferrer (2006: 16) al referir que:

> Las escuelas realizan una cobertura muy dispareja de los contenidos curriculares nacionales, y evalúan los resultados con criterios locales muy dispares…las escuelas tienden a bajar las expectativas de logro o de aprendizaje de los alumnos provenientes de los medios económicos menos favorecidos, lo cual hace que las posibilidades de acceso al conocimiento se vuelvan muy desiguales entre escuelas y grupos sociales.

Entonces… cabe preguntar ¿Qué se busca con los estándares, uniformidad de contenidos o de resultados? Con los estándares se busca resolver el problema de la inequidad de

posibilidades de acceder al conocimiento. En el mismo sentido, Ferrer (2006:16) expresa que con los estándares además se busca:

> a) El logro de nuevos acuerdos públicos y definiciones técnicas sobre qué aprendizajes deben ser alcanzados por todos los alumnos independientemente de su origen o grupo socioeconómico de pertenencia, b) evaluar sistemáticamente los logros de aprendizaje por nivel, c) provisión diferencial de recursos para ayudar a los grupos menos favorecidos a lograr los niveles de aprendizaje esperados para todos los alumnos.

Comparto la noción que participa Darling – Hammond, (2001: 274) de que "no es plausible una visión dura de la reforma emprendida desde arriba, ni tampoco otra romántica dejada al albur de los cambios espontáneos desde las bases". En esta misma línea, pero con un tono menos etéreo Gross et al. (1971: 27- 28), alude que:

> Esperar que los individuos de los niveles inferiores de una organización ejerzan control sobre el establecimiento de las metas generales, no es una posición realista. Así que cuando la participación se sugiere en estos términos, normalmente se trata de un engaño.

Es necesaria tanto la imaginación local representada por los docentes como el liderazgo político representado por la administración central buscando acuerdos entre los actores educativos, dejando escuchar sus voces para garantizar el derecho de todos los alumnos a adquirir y acreditar los conocimientos socialmente acordados

El ideal es que desde estas prácticas los docentes dejen, como bien dice Bolívar, (2003: 3), de "desarrollar de modo aislado su trabajo en el espacio sagrado de su clase", y, sumo a ello, que puedan contribuir a la reformulación del curriculum como política y como acción sin perder de vista el rendimiento de cuentas y el logro de los estándares, pues figuran como referente de evaluación y además, desde mi opinión como una manera de impulsar al mismo curriculum y por consecuencia las prácticas de los docentes hacia el logro de las intensiones educativas.

El proceso debe considerarse válido a pesar de las tensiones que provoca. Existe la necesidad de puntualizar los referentes de contenido esenciales, los irrenunciables que los docentes deben desarrollar y lograr con los alumnos y sobre todo que actúen como referentes

de evaluación con el propósito de obtener resultados confiables y técnicamente adecuados. Coincido con Tamassia (2006: 87) de que los "estándares son lo que hacia falta al currículum".

Sería difícil determinar cómo va a terminar este debate, sólo el tiempo desde las reflexiones y la voz de los docentes, se podrá conocer otra evolución en la forma de organizar los contenidos y dinamizar los resultados en el campo curricular.

d. Los materiales curriculares: portadores de los saberes obligatorios, deseables e irrenunciables.

Los materiales curriculares constituyen uno de los elementos fundamentales para el desarrollo curricular, son una herramienta para facilitar el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, Castro y Área (1996:17) consideran que:

> Los medios y materiales curriculares son componentes sustantivos y presentes en todo proceso de desarrollo o puesta en práctica del currículo en los centros y en las aulas. De hecho, lo que se enseña y lo que se aprende está regulado y condicionado por el conjunto de medios y materiales utilizados y son la clave para la difusión y desarrollo de las innovaciones educativas.

La presencia y manipulación de los materiales curriculares (libros y cuadernos de trabajo) por parte de los alumnos/as en y fuera de las aulas, provoca su desarrollo y formación de determinadas capacidades, destrezas y actitudes. Su función principal es la de aproximar la realidad al alumno/a, asegurando la comunicación, el intercambio de ideas y la adquisición de los contenidos de la cultura. Son mediadores de la cultura, reflejan la cultura y su difusión.

Al respecto, Ledesma (1996:1) considera que: "el valor intrínseco de los materiales curriculares en el mundo educativo viene dado por el hecho de que nos presentan los contenidos objeto de aprendizaje".

Díaz Pardo (2009:4) agrega que además de los contenidos de la materia en los materiales curriculares se encuentran "aspectos valiosos para el docente como los objetivos, la metodología, propuestas de actividades y modelos de evaluación".

Así pues, como mediadores de la cultura, como portadores de los saberes y estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación, los materiales curriculares son inevitables y necesarios para el desarrollo del proceso educativo. Apple (1989:36) considera importante señalar que los materiales curriculares como los libros de texto sirven a otros objetivos, tienen otra función añadida, "el control del currículum y de la práctica de la enseñanza".

Díaz Pardo (2009:3), señala que:

> No tendrán el carácter de materiales curriculares aquellos que no desarrollen específicamente el currículo, pero que los libros de texto, los cuadernos de ejercicios para los alumnos, las guías didácticas para el profesor y otros materiales de apoyo tendrá siempre un carácter complementario, son un medio y no un fin en sí mismos.

En efecto, los materiales curriculares son elementos con los que deben contar los docentes, para apoyar la planificación y desarrollo de su práctica docente en todos sus aspectos. Son, de algún modo, indicadores del modelo educativo que subyace bajo la planificación del centro educativo o del profesor y cobran sentido pleno cuando están integrados en un proyecto curricular nacional.

De acuerdo con Javier Ballesta (1995) citado por Díaz Pardo (2009:3), explica que: "los materiales curriculares para el profesorado cumplen con la función de orientar el proceso de planificación de la enseñanza; dada la importancia de este proceso, estos materiales se convierten en una pieza fundamental del aprendizaje". Agrego, que los materiales curriculares, nunca sustituyen la labor del docente, sino que están a su servicio, para adaptarlos y utilizarlos según las necesidades de los alumnos. Por lo tanto, los proyectos de materiales curriculares para los alumnos, más que proponer contenidos cerrados, tienen que ofrecer una gran variedad de recursos que puedan integrar los saberes deseables e irrenunciables, mediados por los propios docentes, atendiendo las demandas de su contexto educativo.

Actualmente, existe una enorme diversidad de materiales curriculares que dan cuenta de la cultura con distintos lenguajes: materiales escritos (son los dominantes), audiovisuales, informáticos, auditivos, objetos reales. Cada medio permite distintas posibilidades para representar la realidad.

Sería muy útil también, aprovechar pedagógicamente las diversas posibilidades que ofrecen los diferentes materiales a la enseñanza, a los distintos estilos cognitivos de aprendizaje de los alumnos, conforme a las intencionalidades de un currículum predeterminado, que proponga un acercamiento real a la sociedad en que se viva y por tanto educaría mejor para la vida. Dada la multiplicidad de lenguajes existentes en nuestra sociedad actual, es conveniente que los alumnos estén alfabetizados en todos ellos.

Dotar a los centros educativos (docentes y alumnos) de materiales curriculares no es malo, aunque con ello se pueda limitar en parte la autonomía del docente y la oportunidad para los alumnos de adquirir saberes actualizados, tampoco es del todo un problema usar únicamente los materiales curriculares oficiales, se vuelve en uno cuando se utilizan de manera mimética e irreflexiva, sin adaptar la práctica docente a las particularidades del hecho educativo concreto y peor aun, que se conviertan en el currículum por excelencia y provoquen una desprofesionalización del docente.

Es importante poner al alcance de los alumnos/as la existencia de una Mediateca de Aula que aglutine materiales aportados tanto por el profesor como por los alumnos: material audiovisual e informático, revistas, periódicos, libros de texto, diccionarios, enciclopedias, atlas, libros, cuentos, novelas, monografías, material lúdico entre otros. Igualmente sería muy útil aprovechar los distintos recursos existentes en el entorno local inmediato del alumno, fuera de la escuela, a efecto de salir de la cultura del impreso para pasar a la riqueza de medios de bajo y/o alto costo que proporciona la tecnología educativa.

C. DE LA REFORMA AL CAMBIO CURRICULAR, DEL DISEÑO AL DESARROLLO: TRAYECTOS DE PLANIFICACIÓN Y EJECUCIÓN INDISOLUBLES.

Las reformas y cambios curriculares, continúan siendo uno de los temas que más interés suscita en el mundo educativo para definir y hacer realidad las intenciones educativas en el entorno escolar. A nadie se le escapa que la reforma en educación y en el currículum son fenómenos extremadamente complejos y difíciles de gobernar.

Escudero (2005:7) explica que:

> La mayor o menor complejidad de toda propuesta de mejora, reforma o cambio en la educación y currículum es relativa a los contextos, condiciones y sujetos que se pretende que lo asuman y desarrollen. Se dice, así, que será más complejo y difícil cuando la distancia sea mayor entre lo que está pasando (ideas, valores, regularidades prácticas, resultados) y el destino al que se pretende llegar.

Frecuentemente las expresiones "reforma curricular", y "cambio curricular", son utilizadas como sinónimos o sin hacer distinciones. Para comenzar es importante deslindar el contenido de ambos términos. Desde la perspectiva de Torres, (2006:6) se distingue que:

> La reforma remite usualmente a iniciativas gubernamentales, propuestas planteadas de arriba - abajo, con una concepción tecnocrática del saber, orientada a introducir modificaciones administrativas, curriculares y/o pedagógicas en los sistemas escolares. Respecto al termino cambio sigue diciendo que "son los cambios efectivos, reales operados en el campo educativo, producidos de abajo – arriba - abajo.

En este esquema de la reforma los márgenes de decisión asignados a las instituciones y docentes se reducen considerablemente, pues las políticas se describen en otro nivel. Generalmente son políticas de mejoramiento del sistema educativo, con nuevos currículos, e intervenciones que buscan un cambio nacional. Su gestación, diseño y desarrollo exigen una revisión y actualización permanente de los esquemas conceptuales y contextuales que justifican sus objetivos, así como también para activar y promover las acciones procedentes.

Escudero (2005:3-8) considera que:

> Las reformas educativas y curriculares además de ser un asunto claramente escolar, también son político, económico y social, cruzados por ideologías sociales respecto al tipo de mundo y sociedad que queremos construir, así como el modelo de ciudadanos que pretendemos que lo habiten y cómo vivan juntos…una reforma se arroga la pretensión de gobernar, dirigir y prescribir no sólo los marcos generales a que hayan de atenerse los cambios, sino también los contenidos y decisiones más concretas y prácticas de los mismos, con un alto grado de especificidad, prescripción y control.

Según Álvarez (1997: 10) una reforma educativa - curricular, implica al menos dos elementos: "nuevas políticas públicas y acciones para poner en práctica tales políticas". Esas líneas de acción a partir de las políticas, pretenden cambios en el desarrollo de programas, actividades o intervenciones.

Las políticas como parte de la reforma, adquieren realidad social en la medida en que son asimiladas, adoptadas, adaptadas o cambiadas, desde los escenarios prácticos de los actores del sistema educativo, especialmente la de los actores de los centros educativos.

La reforma como prescripción debe ser sometida a los beneficios del cambio, a efecto de ser enriquecida. Dicho en otras palabras el diseño curricular como expresión prescriptiva de la reforma se debe exponer a los beneficios de la práctica. Se precisa que trascienda el formalismo de lo prescriptivo y sea sometido, al contexto del aula y del centro educativo, donde converge una comunidad educativa liderada por los docentes que opinan, aprueban, desaprueban, adoptan y produzcan el cambio curricular a partir de los resultados de la práctica. Guarro, (2005: 97) define el cambio curricular como:

> Un proceso muy complejo que se refiere a un amplio conjunto de fenómenos, cuya comprensión exige múltiples ideas, sometido a diferentes perspectivas teóricas e ideológicas que pretenden comprender y guiar la mejora de la escuela. El cambio curricular es el efecto y el fin de la reforma.

Beavis (2004:1)[37] puntualiza que el cambio curricular:

> No es un tema de simple traslación de políticas a prácticas en las aulas. Es más bien, una experiencia vivida en sitios en particular, implementados e interpretados por los docentes que actúan individual o colectivamente, dentro de una red de consideraciones y limitantes pedagógicas, institucionales, personales y prácticas.

El cambio curricular, es el punto crucial del proceso de reforma; conlleva más que una reforma o prescripción de la materia o contenido a enseñar, requiere condiciones de orden teórico, metodológico y de infraestructura, demanda que los docentes cambien, en la manera en que conciben la materia que enseñan, la posición que adoptan en relación a ella, la noción acerca de la realidad que circunda el contexto de la escuela y del aula, entendiéndola como dinámica, profusa, multifactorial y compleja y sobre todo que cambien su forma de relacionarse.

El cambio debe involucrar según Fullan (1991:5-6)[38] "una adecuada relación entre el individuo, el significado colectivo y la acción en las diversas bifurcaciones de la reforma".

Cabe preguntar entonces en este contexto de relaciones ¿Quién debe elaborarlo, cómo, cuando y sobre todo mediante que estrategia de relaciones?

Coincido con el aporte de Torres, (2006: 6), acerca de que el cambio educativo - curricular debe caracterizarse por "una mejor comprensión de las relaciones entre actores, su naturaleza, escenarios, alcances y estrategias". En esa misma línea Savater, (2006: 27) explica que "la buena educación es fabricación de humanidad en sus ciudadanos, más relación humana, porque la humanidad no es una mera disposición genética".

La importancia y cuidado de estas relaciones, desarrollará una actitud favorable hacia la generación de las reformas (arriba – abajo) y/o los cambios (abajo – arriba),

Es mi intensión dejar clara mi posición frente a esta dinámica de pensar las propuestas de mejora en educación y de manera específica las relacionadas con el currículum; en primer lugar el Estado a través de sus órganos competentes debe cumplir su rol regulador, pero a la

[37] Beavis, (2004:1), Curriculum change is not a simple mater of translation of policy documents into classroom practice. Rather, it is lived out at particular sites, implemented and enacted by teacher acting individually or collectively, within a network of pedagogical, institutional, personal and practical considerations.
[38] Fullan (1991) An adequate relation between the individual, the collective meaning and the action in the diverse bifurcations of the reform. Traducción con apoyo de Ángel Ramon Morales Coello.

vez abrir espacios de participación y deliberación en la planificación, a efecto de que surja el cambio y mejora con la participación de los actores, no se trata tampoco de llegar a extremos de amplias libertades.

Las pretensiones de mejora de la educación y por ende las del currículum deben plantearse en una relación arriba - abajo y abajo – arriba, en acuerdo con el pensamiento ya compartido de Darling – Hammond. En suma son necesarios tanto la imaginación local como el liderazgo político.

La experiencia vivida en muchos países de la región, relacionadas con los programas de reforma educativa, en los cuales se incluye las reformas curriculares, no son reproducidas fielmente en la práctica, pues entre lo ideal y lo real ocurren ajustes recíprocos, resistencias, y en el mejor de los casos en las prácticas de los profesores ocurre una recomposición y acomodo de las concepciones educativas - curriculares. Y… entonces cabe preguntar ¿el cambio que se produce de abajo – arriba supera a la propuesta de arriba abajo?

Bolívar, A. (1999: 166) considera que: "los programas de reforma educativa-curricular no son procesos lineales ni unidireccionales, aparecen múltiples sentidos y significados, y siempre tienen el riesgo amenazante de que no lleguen a desarrollarse tal como se han previsto".

El currículum tiene una inevitable dimensión práctica, en la acción de las escuelas, se puede afirmar que éste no puede ser totalmente dictaminado ni controlado desde las unidades centrales del sistema. En distintos contextos, se han elaborado modos alternativos de entender y desarrollar el curriculum más comprometidos con la producción de experiencias pedagógicas locales.

Este nivel de análisis, nos aproxima a otro de los ejes estructurantes del currículum: las relaciones amplias y diversas de las que ya se ha hecho mención según Fullan (1991), Torres (2006), Savater (2006) quienes parten de las relaciones entre actores, entre la teoría y la práctica, las políticas curriculares, las estrategias de diseño al desarrollo hasta las relaciones que deben observarse en los escenarios donde se produce la práctica educativa.

Escudero (2005:13) aporta que además:

> Las intencionalidades de la reforma y el cambio deben considerar la relación entre los contenidos y los procesos. Por **contenidos** se entiende tanto lo que una determinada reforma pretende modificar desde la perspectiva pedagógica, curricular y didáctica y las ideologías sociales y educativas que subyacen a los cambios pretendidos. Por **procesos**, se entiende los recursos de apoyo, las condiciones, recursos, ideas, creencias, capacidades y compromisos institucionales y docentes, procesos o dinámicas que hay que activar en orden a diseñar, validar o acreditar, implementar, evaluar y mejorar la educación.

Tanto el tema de los contenidos como el de los procesos deben llevarse de manera simultánea. Si sólo se atiende el contenido de los cambios y descuidamos los procesos, es muy probable que no lleguen a alterarse significativamente ni la cultura ni los métodos de las prácticas que sustentan lo que se pretende modificar. Si, a su vez, tan sólo nos centramos en los procesos, puede que lo que domine la escena sea un activismo y se pierdan los significados y valores constitutivos de la reforma y el cambio.

Sin lugar a dudas cada una de estas relaciones requiere de un tratamiento debidamente planificado, cuyo fin es establecer un ambiente armonioso entre actores y factores que garanticen el logro de las intencionalidades nacionales. Lo anterior denota que son muchos los temas pendientes de investigar y planificar para que las reformas y los cambios encuentren el camino de la acción de la mano de sus actores principales – los docentes.

Feeney, Cols et al (2002:2-3) dan cuenta de ésta preocupación respecto a que:

> Hay una amplia variedad de temas que cobran un interés especial sobre los problemas teóricos y prácticos del campo curricular que no se investigan con la amplitud y frecuencia que merecen: los vinculados con el tema de diseño curricular su formulación y desarrollo, el relato de experiencias locales de cambio curricular, el impacto de las reformas curriculares en el trabajo de los docentes, y trabajos sobre los participantes en el desarrollo del currículum… la escasa reflexión acerca de la variedad de alternativas curriculares posibles sobre los procesos sociales de diseño y desarrollo, generan un riesgo de naturalización de la alternativa oficial y la convierte en la única disponible y posible que trata de solucionar problemas.

Desde este punto de vista, la elaboración de un currículum no se reduce a la solución de un conjunto de problemas, sino que en ella operan cuestiones de política tanto de macro como de micro nivel: las necesidades a las que responde un proceso de reforma curricular, las

formas de definición y legitimación de las políticas, el lugar de los diferentes actores, las relaciones entre el currículum y los procesos de control gubernamental del sistema educativo, el modo en que el discurso curricular regula las prácticas pedagógicas de los docentes.

Se trata de dejar en claro que el currículum reformado y expresado como diseño y desarrollo es un proceso social y culturalmente mediado. Así considerado, además de un discurso, alude a una serie de prácticas, de acciones que se desarrollan en distintos niveles y contextos institucionales.

Guarro (2005: 162) destaca que:

> Hay principios que subyacen al diseño y al desarrollo curricular para su construcción e implementación respectivamente: a) debe concebirse como un proceso, b) un proceso de toma de decisiones colectivo y participativo, c) el consenso debe ser la guía para tomar las decisiones en el proceso de construcción curricular.

Si se piensa el diseño y el desarrollo como acto social de toma de decisiones, la mirada se centra en los actores y grupos, las posiciones que ocupan y los modos en que se relacionan en los diferentes momentos e instancias del proceso. Entonces, más que una "norma" que resulta de aplicar un conjunto de procedimientos técnicos y administrativos, un currículum implica primordialmente un proceso de construcción social que se desarrolla en un marco impregnado de tradiciones de pensamiento pedagógico y curricular, frecuentemente disímiles.

Desde esta perspectiva, la puesta en común del diseño hacia el desarrollo curricular aun cuando se tenga el aval de los expertos y la decisión política, ninguno garantiza la decisión de usar o adoptar la propuesta - menos aún que sea desarrollada o llevada a la práctica; lo cual implica que hay una serie de fases en el proceso curricular que deben ser planificados y ejecutados sistemáticamente.

1. La fase de iniciación: Un proceso de difusión, diseminación y adopción del currículum.

Como se ha expresado reiteradamente, el campo de los problemas asociados al diseño y desarrollo del currículum es vasto. Numerosos trabajos intentan dar cuenta de las fases, tareas y momentos que caracterizan este proceso, según la configuración teórica adoptada.

Desde la perspectiva de Guarro (2005: 27) el proceso curricular incluye "las etapas que van desde la concepción de la reforma que se quiere promover hasta la decisión de su puesta en práctica".

El proceso de diseño y desarrollo involucra distintas dimensiones, de naturaleza complementaria, pero heterogéneas. Sin duda supone una serie de decisiones y procedimientos acerca de las fases o pasos a seguir en cada momento, acerca de su estructura e implementación.

Rogers y Shoemaker (1971: 276 - 277)[39], desarrollaron un modelo inspirado en la teoría deliberativa y enmarcado en el cambio, (una idea construida de abajo – arriba), llamado el "proceso de decisión colectiva". Este modelo contiene cinco fases:

> 1) Estimulación del interés por la necesidad de una nueva idea; 2) Iniciación de la idea nueva en el sistema social; 3) Legitimación de la idea nueva; 4) Decisión para actuar; 5) Acción o ejecución de la idea nueva. Argumentan que generalmente las actividades en cada una de estas fases son desempeñadas por distintas personas. Mientras la estimulación es realizada, generalmente por los miembros de la comunidad que más información tienen sobre el funcionamiento de otros sistemas. La iniciación es efectuado por los miembros que conocen mejor el interior de la comunidad. Los estimuladores tienen acceso a las nuevas ideas relativamente más temprano y a un marco comparativo que les permite percibir necesidades y problemas en el sistema social, que no son percibidos por los miembros más localistas. El proceso de legitimación se realiza cuando la propuesta de mejora es aprobada o sancionada por "quienes informalmente representan al sistema social en sus normas, valores y poder social", quienes además pueden alterar o modificar las propuestas, antes de que la decisión sea tomada por el sistema social.

En esta dinámica de propuestas de mejora, Gross et al. (1971: 17)[40] propone un modelo que tiene matices de la teoría tecnológica y de la teoría interpretativa, muy propio de la época, después de las reflexiones de Schwab (1969), respecto al estado del curriculum. Distingue tres etapas básicas o periodos de tiempo, en el proceso: a) El periodo de iniciación, b) El periodo

[39] Rogers y Shoemaker (1971: 276 - 277), Developed a model inspired in the deliberative theory and framing change, (an idea built from bottom), named the "collective process". This model contains 5 phases: 1) The Interest stimulation by the necessity of a new idea, 2) The initiation of a new idea in the social system, 3) Legitimization of the new idea; 4 Decision to act; 5) Action and execution of the new idea.
[40] Gross et al. (1971: 17)…Idetifies three Basic stages or periods of time in the process: "a) The Initiation period, b) The Implementation attempts period, and c) The period during which the proposal incorporates to organization.
Traducción con apoyo de Ángel Ramón Morales Coello.

de intento de implementación, y c) El periodo durante el cual la propuesta se incorpora a la organización".

> La etapa de iniciación (exógena o endógena) cubre el periodo de tiempo desde que un problema es percibido y la propuesta de mejora que lo resolverá es diseñada o seleccionada, ya sea por expertos, autoridades o colectivamente. El periodo de intento de implementación empieza con la planeación de estrategias y operacionalización de tácticas, e incluye un periodo de adaptación mutua, en el cual la propuesta es ajustada a los requerimientos del grupo, o el grupo se ajusta a la propuesta.

El tiempo de incorporación comienza desde la adopción inicial de la propuesta por los miembros, hasta que ésta es totalmente empleada y sostenida a través del tiempo, y hasta que, convertida en rutina, deja de ser propuesta.

Se suma a estos aportes, Fullan (1972 - 1998:1-14) quien durante 25 años de reflexiones y aportes respecto al significado de las reformas y el cambio en educación y por consecuencia en el currículum, expresa que:

> Las fases que implica el proceso curricular en el cual se encuentra el diseño y el desarrollo son tres y que cada una de ellas tiene implícitas otras que las desarrollan La primera la nombra **fase de iniciación**: se plantea y planifica la reforma curricular, se elabora el currículum, se planifica su difusión, diseminación y su adopción. La segunda calificada como **fase de implementación, a**lude a la puesta en acción del currículum y el enriquecimiento del mismo y finalmente enuncia la f**ase de evaluación del currículum** que incluye la evaluación y la investigación sobre el diseño y desarrollo del currículum.

Para Bolívar (1995: 169):

> Cada una de estas fases de consolidación de la propuesta curricular, juega un importante papel en el ámbito curricular en general, pues permiten establecer la distancia entre diseño y desarrollo curricular, pero a la vez inscriben el diseño curricular en el propio proceso de desarrollo.

La distancia entre ambos procesos está en el conocimiento de que el diseño curricular oficial proclamado es fruto de decisiones técnicas y políticas. En cambio en el desarrollo curricular tienen énfasis las personas, las perspectivas, las situaciones, los contextos, las interacciones, los materiales curriculares.

De acuerdo a lo expresado por Bolívar, comparto con él, que estas fases insertan el diseño en el desarrollo y es a través de su puesta en práctica en el contexto del centro educativo donde se producen debates, disensos y consensos, ofreciendo con ello la mejor posibilidad para que el diseño curricular sea ajustado, innovado o sustituido.

No hay un modelo único para llevar a la práctica las intencionalidades de mejora de la educación y el currículum. Los actores, la cultura y el ethos de los centros varían con el tiempo, así como también sus circunstancias. Los modelos para planear los procesos curriculares tienen que ser diseñados, seleccionando estrategias de acuerdo a posibilidades y circunstancias reales.

a. La difusión de la reforma curricular: Una estrategia de control, sensibilización y socialización docente.

La **difusión** en términos generales se concibe como una estrategia de la comunicación institucional y humana para llevar a cabo procesos adecuados de acuerdo a una idea original. La difusión es como un flujo de ideas, en el cual una fuente envía un mensaje a través de cierto canal o medios masivos o interpersonales a los individuos receptores. Este tipo de estrategias hace uso de canales de comunicación informal, técnicas de persuasión, identificación y uso de líderes formales e informales.

Sobre el tema Guarro (2005: 182-184) aporta que en materia educativa – curricular la difusión pretende:

> Dar a conocer, transmitir… un determinado conocimiento para que sea adoptado por los centros y por ende por los docentes, bajo el supuesto de que al ser valioso, al menos desde los criterios de quien lo difunde en este caso la administración central, su utilización no ofrece dudas. La difusión enfatiza en el control sobre cualquier otro interés. Controla el conocimiento a difundir, los materiales que viabilizaran el contenido de la reforma y deciden quienes están legitimados para llevar a cabo la difusión del conocimiento. Organiza un sistema en el que actúan los agentes de la

> difusión. Agrega que por las características prescriptivas de la reforma este conocimiento, además se suele presentar de tal forma que el docente como usuario no tiene la más mínima oportunidad de reconstruirlo en su contexto de trabajo para adaptarlo a sus necesidades. La difusión prevé una adopción fiel del conocimiento

Esta acepción de la difusión, se enmarca en la perspectiva tradicional - tecnológica de la teoría curricular, en la cual los depositarios de los conocimientos, de los mensajes, de las nuevas ideas difundidas alrededor de la mejora de la educación y el curriculum son los docentes, a quienes se les considera un recurso instrumental, aplicadores de ese conocimiento.

Esta estrategia de difundir el conocimiento para que sea desarrollado tal cual lo define la fórmula, se desarrolla bajo el supuesto de que existe un consumidor que es el docente, pasivo que acepta y adopta si se le ofrece en el tiempo y la forma adecuada. Este supuesto es dudoso en educación, dada la naturaleza del docente y los profusos objetivos encomendados.

Los lideres responsables del proceso de difusión pueden comunicar el mensaje bajo el imaginario de que todo es relevante, pero… irrelevante para la población a que se dirige, a pesar de que tengan un claro entendimiento de lo que se trata. No me queda duda de que la difusión tiende a acompañar estrategias de arriba - abajo que ignora la importancia crítica de los valores y saberes locales y la armonía necesaria para un cambio exitoso y significativo.

El proceso de difusión representa una fuerza importante para controlar lo que se ha de hacer desde la prescripción de la reforma concretada en el diseño curricular, pero más allá de ello, debería representar el espacio para socializar y sensibilizar a los docentes para conocer las nuevas intencionalidades bajo un ambiente de reflexión y armonización de factores y actores.

Asociar la difusión con las producciones de arriba – abajo, tecnológicas, implica reconocer las intencionalidades de orden y búsqueda de resultados concretos, representan además una esperanza de equidad, pero la verticalidad con la que se presentan ponen en riesgo no su comprensión si no su adopción e implementación.

Se trata de buscar el consenso y reducir el conflicto como factor de riesgo para alcanzar las intencionalidades de la reforma. Quizás si se conduce el proceso de difusión con estrategias de decisión participativas, que promueva la delegación de poder a los docentes y

sean forjadores del control de los destinos de sus instituciones educativas, con la esperanza de que lo verán como su propio destino, se podría reducir el conflicto.

Para Escudero (2005: 16) el conflicto, es:

> Algo consustancial a las reformas. Cualquier pretensión de ocultarlo y no afrontarlo, terminará socavando, quizás, tanto las finalidades perseguidas como los medios aplicados y las consecuencias que puedan derivarse. Nada es peor que la presunción de consensos aparentes, o la problemática ausencia de conflictos aparentes. Bajo esta engañosa calma, puede estar ocultándose la indiferencia. Parece que es mucho más provechoso que surjan conflictos y discrepancias, atender a sus mensajes y encarar abiertamente su resolución, que refugiarse en la engañosa comodidad de consensos que no existen, esperando que el azar vaya abriendo salidas inverosímiles.

Gross et al. (1971: 29) propone que sobre la participación en la toma de decisiones se requiere de más análisis, a partir de dos posiciones:

> Una se refiere a las situaciones en que los lideres - funcionarios informan a los docentes sobre los cambios que se pretenden para sondear opiniones, y prevenir posibles resistencias, y otra a las situaciones en que la posición de los docentes está formalmente representada en la toma de decisiones, ya sea directamente, eligiendo representantes, o indirectamente, a través de sistemas de consulta.

A la luz de estas proposiciones, se puede observar que en la primera, se piden opiniones sobre decisiones que ya fueron tomadas a nivel central, y por tanto no hay una participación real, sólo una simulación de participación. Por lo que respecta a la segunda posición, considero que, además de que consume mucho tiempo, es problemática cuando los participantes tienen consignas de colaboración con la autoridades del nivel central sin criterio alguno, o participan ejerciendo presión y oposición sin argumento y sin propuestas de mejora.

En general, las estrategias analizadas tienen sus atributos, de acuerdo al nivel de control externo requerido para introducir las nuevas intencionalidades curriculares en los centros educativos y en el pensamiento de los docentes. Pero además, es útil notar que estas estrategias no deben ser mutuamente excluyentes, sino complementarias, según las

características y diferencias de los contextos y según el tipo de propuesta que se desee implementar.

b. La diseminación de la reforma curricular: Un trayecto de capacitación docente hacia la adopción

La **diseminación** constituye un proceso destinado a mediar entre una reforma declarada y los factores y actores, ya sea porque afectan lo que se pretende, o porque se presume que su presencia es necesaria y sus contribuciones, imprescindibles, para su despliegue en contextos y prácticas concretas, tiene como antecedente a la difusión.

En algunas ocasiones hay quienes las toman como similares para designar una primera toma de contacto entre las reformas y sus destinatarios. Para Escudero (2005: 23) la diseminación ha terminado generalizándose:

> Incluye más actuaciones y de mayor impacto que el mero control y la sensibilización que persigue la difusión, invita a adoptar una serie de propósitos y actividades que preparen bien el terreno para que los centros educativos y los docentes y además de otros actores se impliquen y apropien significativa y reflexivamente de los cambios, para que, si proceden los hagan propios y efectivos en las aulas.

La diseminación supera a la forma de relacionarse en la difusión, pues de alguna manera establece relaciones verticales para alcanzar la adopción fiel de algunas de las ideas nuevas de la reforma curricular que constituye parte del conocimiento, pero a la vez valora las relaciones horizontales para reflexionar sobre otras, reconociendo que la relación entre el conocimiento, la practica docente y los docentes es mucho más compleja y en ningún momento es lineal.

La diseminación es un proceso constructivo y constructor de aprendizajes en doble vía entre los que lideran la diseminación de los contenidos de la nueva propuesta y los que son por excelencia los verdaderos diseminadores del conocimiento en las aulas.

Para Guarro (2005: 185) la diseminación apunta hacia: "la necesidad de erigir como tema propio la consideración del conjunto de procesos, condiciones y estrategias que sean adecuadas para activar la promoción y utilización reflexiva del conocimiento".

Hay dos puntos con los que se debe lidiar en relación con este proceso. El primero se refiere a la receptividad a los cambios. El segundo punto, resulta muy importante en función de que hay que hacer las valoraciones de los factores y actores para activar razonablemente bien este proceso.

Para Escudero (1991: 142-144) los focos de atención de la planificación de la diseminación de las nuevas ideas, del conocimiento que incluye la propuesta de mejora de la educación y el currículum, debe considerar a lo que llamo factores y actores. Los presenta descriptivamente en tres aspectos: "a) **la naturaleza** del conocimiento que se pretende diseminar, b) **el profesorado** como usuario de ese conocimiento y c) **los centros** como contexto de utilización del conocimiento".

Por su parte Guarro (2005: 185) cree que seria conveniente tomar en cuenta las dimensiones de la diseminación y apunta las siguientes: a) **La fuente** de diseminación, o sea la organización responsables de la planificación que dirige las actividades de diseminación, b) **El contenido** o mensaje que se disemina, c) **El medio** que se utiliza para la diseminación o sea como se describe, empaqueta y transmite el conocimiento y d) **El usuario** del conocimiento diseminado.

En tanto la difusión determina al docente como depositario pasivo, la diseminación lo toma como usuario activo en la determinación de cómo se usará el nuevo conocimiento diseminado en la práctica. Para que la diseminación produzca el efecto esperado, es importante tener en cuenta el contexto concreto y los intereses y necesidades cotidianos de los potenciales usuarios y lo que es mejor que ellos participen y se impliquen en el proceso desde el principio. Comparto lo expresado por Fullan (2002: 15-18) que "la mejor estrategia para que finalmente se lleven a cabo las intencionalidades diseminadas, es la implicación de los docentes y los centros desde la planificación del proceso de diseño curricular".

Otro elemento que desde mi experiencia aporto para tomarse en cuenta es la emotividad de los posibles usuarios, en virtud de que se genera un efecto domino en ellos cuando hay propensiones frente al cambio que pueden ser de una buena voluntad para escuchar su contenido y usarlos o pueden manifestarse en resistencia, miedo, ansiedades e incertidumbre y

tal y como lo dice Fullan (2002:18) "hay que conciliar estas tensiones para crear nuevas y poderosas fuerzas internas de crecimiento y desarrollo".

2. La fase de implementación: Un espacio de reproducción, reflexión, adaptación y enriquecimiento del currículum.

Existen problemas conceptuales, respecto al significado de la implementación, lo que para unos es sinónimo de todo el proceso de cambio o reforma que comienza con la selección de metas y mecanismos necesarios para su logro y finaliza con la materialización de los mismos en el aula; para otros, la implementación es lo que está pasando o no en la práctica, es el proceso de poner en práctica una idea, un programa o un conjunto de actividades y estructuras nuevas, para las personas que intentan aplicarlas.

Escudero (2005:39–40) define que:

> El proceso de implementación se refiere precisamente al establecimiento de un nuevo diálogo entre el diseño pensado y elaborado y las prácticas pedagógicas de los docentes, quienes con flexibilidad y coherencia, habrán de trasladarlo a la acción de enseñar y a la mejora significativa de los aprendizajes de los estudiantes.

El proceso de poner en acción la propuesta de mejora ya sea que provenga de una reforma o de un cambio, adquiere su máxima expresión y complejidad en lo que hemos convenido en llamar fase de implementación.

a. La implementación como proceso fiel de reproducción.

Este enfoque desde los aportes de Guarro (2005: 216-217) se conoce como: La implementación fiel de la propuesta, "más que permanencia tiene omnipresencia… ha sufrido muchas criticas teórica y prácticas… ha sido refutado, sin embargo no se sustituye por otro que ofrezca explicaciones o comprensiones más plausibles de la realidad que estudia".

La implementación fiel del currículum, se caracteriza por incluir una serie de procedimientos lineales, lógicos necesarios para su puesta en práctica, de modo que los

docentes sólo siguen las instrucciones. La implementación desde este enfoque es posterior a la adopción de la propuesta por los centros y los docentes. Es la hora de la verdad

El interés central de este enfoque es el control, lo cual coincide plenamente con ese mismo interés por parte de los políticos – teóricos - expertos que generan las nuevas ideas.

La implementación se ha conocido desde diferentes enfoques, que han ido surgiendo, pero casi todos sustentados en una perspectiva tradicional, racional o técnica, aún bastante presente a pesar del tiempo transcurrido.

En esta perspectiva el docente es considerado como un aplicador de la propuesta, la formación – capacitación para los docentes es como un recurso instrumental que llenaría las lagunas que pudieran tener los docentes para poder aplicar el curriculum propuesto. Descansa en los difusores y diseminadores que adquieren la condición de asesores que apoyan a los docentes para aplicar linealmente la propuesta.

El proceso se apoya a la vez con un sistema de materiales curriculares cuidadosamente elaborados en el marco de la propuesta oficial, que funcionan como guías precisas para docentes y alumnos para el desarrollo del currículum.

Este enfoque se orienta a la contrastación entre lo que prevé el nuevo curriculum y lo que hacen los docentes en el aula. La implementación tiene lugar si y sólo si la fidelidad alcanzada es en el grado esperado por los proponentes de la reforma curricular. Desde esta lógica el fracaso de la reforma curricular se justifica por la incompetencia de los usuarios – los centros y docentes o por las deficiencias de los procesos de difusión y diseminación y no por las deficiencias de la propuesta. Además la resistencia a la adopción de la nueva propuesta curricular se adjudica a una actitud negativa del usuario y no a una circunstancia inherente al proceso.

Este punto de vista como se expresa al principio de este apartado, ha sido objeto de amplias críticas, por desconocer que los docentes como profesionales poseen teorías y experiencias prácticas, con capacidades e intereses y además por la desconsideración de los contextos concretos donde han de resolverse los problemas específicos que plantea la puesta en práctica de la nueva propuesta.

Dicho en palabras de Escudero (2005: 15) se trata, por lo tanto, de: "un territorio donde no impera tan sólo la racionalidad, sino también los sentimientos y percepciones, los temores y tensiones, raíces que se hunden en el pasado y la estabilidad, al lado de urgencias y fuerzas que presionan por el cambio".

Estos argumentos han generado la necesidad de construir una nueva forma de concebir las propuestas curriculares y su implementación. Se trata de trasladar reflexivamente el contenido de la reforma curricular a la realidad de la práctica, e incidir en su transformación.

El proceso de desarrollo en la práctica o implementación del currículum representa una excelente oportunidad para el propio aprendizaje y desarrollo profesional de la calidad docente. Barreto (2005: 144), considera que: "esa calidad docente debe estar caracterizada por un profesor reflexivo con capacidad para analizar o monitorear su propia práctica y el contexto en que tiene lugar". Debe ser capaz de volver sobre su propio ejercicio para evaluarlo, tomar decisiones, efectuar correctivos y responsabilizarse de su acción presente y futura independientemente de cual sea la fuerza de los cambios.

b. La implementación: como proceso de generación de conocimiento por los docentes.

Un segundo enfoque de abordaje de la implementación curricular se discurre desde la perspectiva de Bolívar (1998: 177) quien considera la implementación como "proceso de generación de conocimiento por los docentes. Es un paso más, en el contexto del desarrollo curricular basado en la escuela.

La implementación desde este enfoque representa una ruptura con la lógica de la implementación fiel.

El docente es concebido como un agente activo que no se limita a recibir pasivamente el conocimiento creado por otros, sino que se convierte en otra fuente quizás la más importante de generación de conocimiento local, que una vez compartido con otros a través del acto comunicativo del cual habla Habermas puede convertirse en conocimiento público.

Snyder, et al (1992: 425)[41], sintetiza que la propuesta curricular en la acción desde este enfoque, es: "un proceso de desarrollo individual e institucional en el pensamiento y en las prácticas, más que procedimientos de diseño e implementación".

Se enmarca en la perspectiva crítica del currículum, apuesta por la reivindicación de la práctica, los docentes como investigadores y únicos agentes legítimos para producir conocimiento productivo - válido. Supone que los centros y docentes disponen de una gran autonomía y conocimiento para convertir sus centros de trabajo en lugares de investigación y de desarrollo profesional. Estas consideraciones respecto a este segundo enfoque me inducen a preguntar ¿están enseñados los docentes para asumir este rol innovador de investigadores?

Coincido con Giroux (1987:37), en que:

> Los docentes necesitan "ser enseñados para reconsiderar y, posiblemente transformar la naturaleza fundamental de las condiciones en que se desarrolla su trabajo… colaborar entre sí en la reflexión sobre el currículum oficial y por que no en la elaboración del currículum y el reparto del poder.

No se puede pretender que los docentes hagan un desarrollo curricular en los centros educativos, en el marco de una teoría diferente a la tradicional, sin antes ayudarles a investigar reflexionar, cuestionar y comprender el contexto social que les enmarca, como paso preliminar a la emancipación.

Minnes y Fels (2006:1)[42] opinan que "la investigación sobre nuestras prácticas, abre un diálogo para que todos los docentes entremos y reflexionemos acerca de quienes somos y lo que nos imponen".

Se destaca de este enfoque el compromiso con la construcción de un sistema educativo democrático; es decir, que persigue una buena educación para todos.

---

[41] Snyder, et al (1992: 425) The curricular proposal is " a process of individual and institutional development in thought and practice, more than procedures of design and implementation"
Traducción con apoyo de Ángel Ramon Morales Coello.

[42] Minnes and Fels (2006) Theorizing Curriculum through researching our practice opens a dialogue for all educators to ent: what is curriculum, how do we engage in it, how do we invite our students to enter into curriculum conversation with teachers, and whose curriculum is it anyway? Politics, narratives, empowerment, reflection, on who we are and what matters to us- these are the challenges and ultimately, the gists of re-imagining curriculum.

c. La implementación como proceso de adaptación mutua

Un tercer enfoque de la implementación del currículum es el propuesto por Berman y McLaughlin (1978: viii)[43], comparten que:

> La implementación es el proceso de adaptación del proyecto a la realidad de los contextos institucionales, al mismo tiempo los profesores y los centros adaptan sus prácticas en respuestas al proyecto, por tanto definen la implementación como un proceso de adaptación mutua.

Esta perspectiva se inscribe en el marco de la teoría interpretativa. Implica un cambio radical, pues renuncia al interés por el control, y lo sustituye por el de la comprensión de los procesos. Prima la negociación, la reinterpretación de los significados, las transacciones sociales entre grupos e individuos. Se abre, así, un espacio a la reconstrucción del conocimiento en la que los procesos de diseminación y utilización se funden, pues sólo se llega a comprender, a construir, el significado del cambio cuando se pone en práctica, asumiendo que cada contexto, cada colectivo y cada individuo encontraran su propio significado.

Carneiro (2006:48) expresa que:

> Uno de los referentes de producción de nuevos conocimientos en el campo del currículum está referido a su significado amplio no sólo instrumental, que incluya desde estructura y procesos hasta la relación de los contenidos con las demandas sociales en alza.

Guarro, (2005: 219), reflexiona diciendo que:

> Desde este enfoque el problema, entonces deja de ser la búsqueda de estrategias para superar las resistencias y deficiencias de los usuarios para una implementación fiel de la propuesta de cambio y pasa a ser una estrategia para facilitar que el profesorado y los centros puedan adaptar o reconstruir el proyecto de cambio en función de sus contextos.

[43] Berman y McLaughlin (1978: viii) The implementation is the process of the project adaptation to the reality of the institutional context, at the same time, teachers and institutions, adapt their practices in response to the project, therefore it defines the implementation as a process of mutual adaptation. Traducción con apoyo de Ángel Ramón Morales Coello.

Se trata entonces de crear espacios de diálogo en los que la propuesta se someta a una valoración por parte de los docentes y los centros en función de sus necesidades, de las ventajas e inconvenientes que les puede suponer, su grado de aplicabilidad, los recursos y materiales curriculares disponibles, porque sólo así habrá posibilidades de que lo lleven a la práctica.

En este marco de perspectivas, ya he puesto de manifiesto, que necesitamos encontrar un equilibrio entre las propuestas de arriba-abajo, en las que ya no debe primar el interés por el control, sino el compromiso de asegurar una buena educación para todos, y una dinámica donde realmente se produzca la implementación, pero sometidas al contexto de los centros. Se precisa abandonar concepciones románticas y buscar ese equilibrio.

Para evitar más desencuentros entre las reformas y los docentes, es necesario como lo expresan Palamidessi y Legarralde, (2006: 8) que los docentes sean considerados "eslabones claves en la cadena de procesos que definen o afectan la calidad de la reforma hecha práctica en las escuelas"; yo agrego que ellos se vean a sí mismos actores importantes en el proceso curricular. Kemmis (1992: 172) aporta que:

> Se debe incorporar las categorías interpretativas de los maestros y otros actores participantes de la educación en el proceso investigativo y de construcción curricular. Se refiere a la necesidad de introducir cambios en las percepciones curriculares que los docentes tienen, como las percepciones que tienen acerca de sí mismos, sus realidades y situaciones frente al desarrollo curricular, con el fin de que puedan reconocer y eliminar los obstáculos que surgen en la realización de sus prácticas.

No se desconoce que los docentes se han convertido en una muralla contra la cual continúan derrumbándose los sucesivos intentos de reforma y que se anhela que dejen de ser caracterizados, según Torres, (2000b: 13), como "desafíos y dilemas". Para superar este perfil de los docentes se precisa presentar la reforma curricular tal como lo dice Fullan (2002: 99), "con claridad, calidad, practicabilidad y reconocimiento del valor teórico y práctico de los docentes y de la realidad de los contextos locales y nacionales".

El cambio también es tarea de todos y por ende, deben intervenir múltiples sectores, actores con intereses, saberes, representaciones y expectativas diversos y, porqué no, contradicciones; pero se trata de hacer una lectura de sus realidades y de trabajar su voluntad

para cambiar, lo cual sólo es posible - como lo dice Torres (2003: 11) - a través del "diálogo razonado, la participación democrática, la consulta y el debate abierto y plural, o sea, a través de la fronesis"[44].

Desde la perspectiva de Cox, (2006: 22), la lección en la experiencia latinoamericana como en otros países en cuanto a las reformas educativas - curriculares, es "que mientras más amplia y auténtica sea la participación y consulta a profesores sobre el currículum, más sólida serán las bases para la futura implementación".

Pero cabe la pregunta: ¿Cómo conseguir incitar a los docentes en este caso, para que cambien y asuman la reforma y lo sometan a los beneficios del cambio sin prescribirles en qué consiste y la importancia de su participación? Desde los aportes de Fullan, (2002: 35-36) se explica que "lo importante no se puede imponer por mandato, tampoco es un proyecto establecido y que se debe tener presente que en los procesos de cambio todos somos importantes".

La puesta en práctica consciente y reflexiva del currículum puede ser en el día a día, el espacio de aprendizaje para nuevas ideas y modos de hacer. Con el diseño, pues, no termina nada, sino que empieza, por así decirlo, lo más decisivo. La traslación de un diseño a su desarrollo es un proceso que nada tiene que ver con la aplicación directa y lineal de lo que se ha planificado con antelación. El diseño, que sirve desde luego como un marco de actuación, suele quedar afectado tanto por el repertorio de capacidades didácticas disponibles en los docentes, la lectura e interpretación que se hace del contexto del aula, los alumnos y las dinámicas que van emergiendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ningún currículum alcanzará sentido y significado si no proviene de un proceso deliberativo, reflexivo y propositivo en el cual se obtenga un profundo conocimiento de los conflictos, de las características especiales, de las demandas de la sociedad, de las instituciones, de la población meta y de las influencias que las rodean. Yo apuesto de que no hay posibilidad de reforma y de cambios en educación y por ende de un currículum social y culturalmente válidos sin la participación de los actores docentes.

[44] Fronesis es una palabra de origen griego, significa una práctica que permite llegar a decisiones colectivas entre sujetos portadores de diversas opiniones.

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

Triunfantes en Cristo.

Mas a Dios gracias, el cual nos lleva siempre en triunfo en Cristo Jesús, y por medio de nosotros manifiesta en todo lugar el olor de su conocimiento.

2 Corintios 2:14

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

El campo del currículum forma parte de los saberes educativos que han tenido y siguen teniendo un amplio debate; se expone a múltiples perspectivas. El currículum es un proceso en construcción permanente, es multidimensional y multifactorial y por tanto en ésta investigación se considera el estudio de **"Las tendencias curriculares en la reforma educativa-curricular de Honduras: Un análisis de su desarrollo desde la opinión de los actores",** se centra en las tendencias curriculares teóricas y contextuales que subyacen en el Currículum Nacional Básico y en la acción de los actores que lo están adoptando e implementando en las aulas del segundo ciclo de la educación básica, en centros educativos de los departamentos de Francisco Morazán y Comayagua durante el segundo semestre del año 2008.

A. Naturaleza del Estudio.

El estudio **"Las tendencias curriculares en la reforma educativa-curricular de Honduras: Un análisis de su desarrollo desde la opinión de los actores",** es eminentemente cuantitativo con elementos cualitativos. Es cuantitativo, porque cumple la meta de proporcionar un sistema de medición matemática, descripciones, relaciones y explicaciones respecto a dos de las variables del estudio: **sistemas de apoyo** al desarrollo curricular y **desarrollo curricular**.

Es cualitativo, porque se trató de proporcionar datos referidos a la variable **diseño curricular nacional básico,** en cuanto a descubrir las teorías, concepciones, visiones no cuantitativas. Se intentó hacer una interpretación contextual y teórica desde el análisis de discurso. Estos análisis partieron de los documentos oficiales y referentes empíricos

Uno de sus alcances es descriptivo y tal como lo expresa Hawes (2002:56) se intentó hacer un "retrato del objeto en sus diferentes partes", a partir de las opiniones de los diferentes actores participantes del desarrollo curricular. Además tiene alcance correlacional, ya que se

intentó predecir el valor aproximado que tienen las relaciones de las opiniones de los grupos o actores consultados respecto a las variables e indicadores del estudio. Es explicativo desde la perspectiva de Hernández Sampieri et. al (2006: 107), porque "la investigación correlacional tiene, en alguna medida, un valor explicativo, aunque parcial, ya que el hecho de saber que grupos, conceptos o variables e indicadores se relacionan, aporta cierta información explicativa". La investigación realizada es sincrónica pues se efectuó en un único corte de tiempo, comprendido entre los meses de junio a octubre de 2008. Se establece factores de cantidad y medición para las diferentes variables que delimitan el objeto de estudio.

La concepción ontológica del estudio se enmarca en los postulados positivistas: "la realidad es única". La noción epistemológica o sea la relación entre el conocedor y lo conocido/ el sujeto y el objeto. Se inscribe en la objetividad, entendida según lo planteado por Mcmillan y Schumacher (2007: 13) como "procedimiento y característica". La primera está ligada a la calidad de los datos y los procedimientos de análisis y la segunda alude a la imparcialidad. Se estudió el objeto a partir de una perspectiva desde afuera, al margen de cualquier sentimiento del sujeto investigador. Por lo tanto la relación se mantuvo independiente uno del otro. Dicho en palabras de Sandoval (1996:29) "concebir la realidad desde la neutralidad valorativa como criterio de objetividad", por lo que el conocimiento obtenido está fundamentado en los hechos observados, las opiniones de los actores y los textos o documentos analizados.

La finalidad o noción teleológica de la investigación, da cuenta de las explicaciones de una realidad leída en 8 centros educativos de dos departamentos del país, y del estudio del contenido de los documentos oficiales (CNB-DCNB) analizados

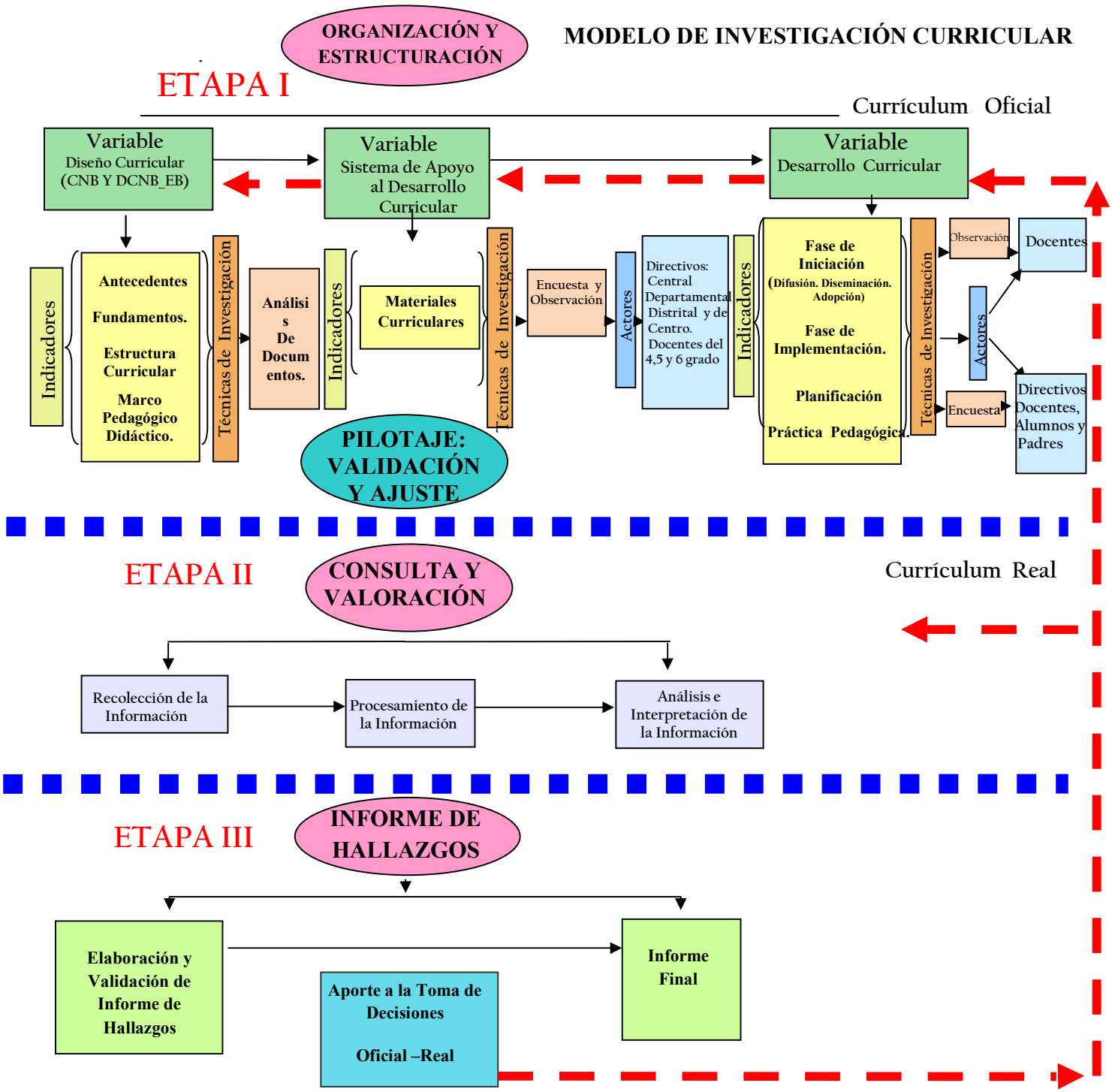
Se trató de hacer una aproximación a la realidad donde ha tenido y tiene suceso el desarrollo del Diseño Curricular Nacional Básico, específicamente para el segundo ciclo de la educación básica.

Al reconocer al currículum como un campo teórico y/o práctico, en este estudio se investigó como objetivo, el campo del currículum y como sub campo el desarrollo curricular. Se estudió de la realidad, cómo se relacionan las teorías curriculares contemporáneas y las que subyacen en el Currículum Nacional Básico, los diferentes elementos curriculares que

funcionan como sistema de apoyo a la acción curricular y las interacciones y formas de comunicación educativa desde la opinión de los actores que dan vida al desarrollo curricular.

B. Modelo de Investigación Curricular

El referente de modelo como concepto es tomado de Gómez (2004:132) quien considera que: "los modelos permiten identificar y comprender la relación entre la lógica de acción y la lógica de las ideas". Es un esquema a partir del cual se realiza un proceso de tres etapas: una es de **Organización** y **Estructuración** otra de **Consulta y Valoración,** una última de **Informe de Hallazgos**


MODELO DE INVESTIGACIÓN CURRICULAR
ETAPA I
ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN
Currículum Oficial
Variable Diseño Curricular (CNB Y DCNB_EB)
Variable Sistema de Apoyo al Desarrollo Curricular
Variable Desarrollo Curricular
Indicadores
Antecedentes
Fundamentos.
Estructura Curricular
Marco Pedagógico Didáctico.
Técnicas de Investigación
Análisis De Documentos.
Indicadores
Materiales Curriculares
Técnicas de Investigación
Encuesta y Observación
Actores
Directivos: Central Departamental Distrital y de Centro. Docentes del 4,5 y 6 grado
Indicadores
Fase de Iniciación (Difusión. Diseminación. Adopción)
Fase de Implementación.
Planificación
Práctica Pedagógica.
Técnicas de Investigación
Observación
Docentes
Actores
Encuesta
Directivos Docentes, Alumnos y Padres
PILOTAJE: VALIDACIÓN Y AJUSTE
ETAPA II
CONSULTA Y VALORACIÓN
Currículum Real
Recolección de la Información
Procesamiento de la Información
Análisis e Interpretación de la Información
ETAPA III
INFORME DE HALLAZGOS
Elaboración y Validación de Informe de Hallazgos
Aporte a la Toma de Decisiones
Oficial –Real
Informe Final

1. Etapa de Organización y Estructuración de la Investigación.

Esta etapa cumplió con el propósito de racionalizar la selección de alternativas para el desarrollo del proceso de investigación. Permitió hacer las previsiones y decisiones acerca de los cursos de acción y a partir de éstos se determinó las estrategias más apropiadas para lograr su realización.

Se previó lo siguiente:

Variables, indicadores y sub-indicadores a investigar.

Hipótesis de Trabajo.

Ámbitos, Actores y Muestra de los participantes en el proceso de Consulta y Valoración**.**

Técnicas e instrumentos de Investigación.

Análisis de confiabilidad y validez.

Pilotaje para la validación y ajuste de los instrumentos.

Mapeo de la realidad y ajuste a la muestra.

a. Variables, Indicadores y Sub Indicadores a Investigar.

La previsión y decisión acerca del **qué** se investigaría, se enmarcó en tres variables: **Diseño Curricular, Sistemas de Apoyo al Desarrollo Curricular y Desarrollo Curricular**

La variable **Diseño Curricular** se entendió como la primera fase del proceso curricular, la que ordena sus principales componentes, intencionalidades educativas nacionales, valores y creencias acerca de lo que deben aprender los alumnos.

En este estudio también, fue objeto de análisis el documento conocido como CNB (Currículum Nacional Básico), el cual define la política curricular que fundamenta y justifica el Diseño Curricular Nacional Básico para los diferentes niveles del sistema educativo.

Las valoraciones **del Currículum Nacional Básico** (CNB) se hicieron desde los indicadores: **Antecedentes** con los **sub**-indicadores Nacionales e Internacionales **Fundamentos** con los siguientes **sub-**indicadores: Legal, Psicológico, Pedagógico, Epistemológico, Filosófico, Sociológico, Ecológico, Tecnológico.

Del Diseño Curricular Nacional (DCNB-EB) para el 2° ciclo de la educación básica también se trabajó el indicador. **Estructura Curricular del 2 ° ciclo.** Se tomó como sub-indicadores: Los niveles. Organización de los contenidos curriculares. Otro indicador de trabajo de la variable **Diseño Curricular** fue **el Marco Pedagógico Didáctico,** cuyas valoraciones se hicieron desde los sub-indicadores siguientes: Metodología formas de enseñar, aprender, evaluar, interacciones y relaciones entre actores directivos, docentes, alumnos y padres/madres de familia.

La segunda variable estudiada es **Sistemas de Apoyo al Desarrollo Curricular,** se entendió como las acciones planificadas para fortalecer y apoyar la ejecución del currículum en los centros educativos, a efecto de lograr los objetivos propuestos en el DCNB para el 2° ciclo. Se valoró el indicador **materiales curriculares**, referidos a calidad, cantidad y satisfacción, considerados tal como lo dice Zabalza (2007: XII) como: "los medios que facilitan a los docentes la comprensión del edificio curricular". Se consideró los sub indicadores: calidad, cantidad, utilidad, satisfacción, apoyo al aprendizaje y apoyo a la enseñanza.

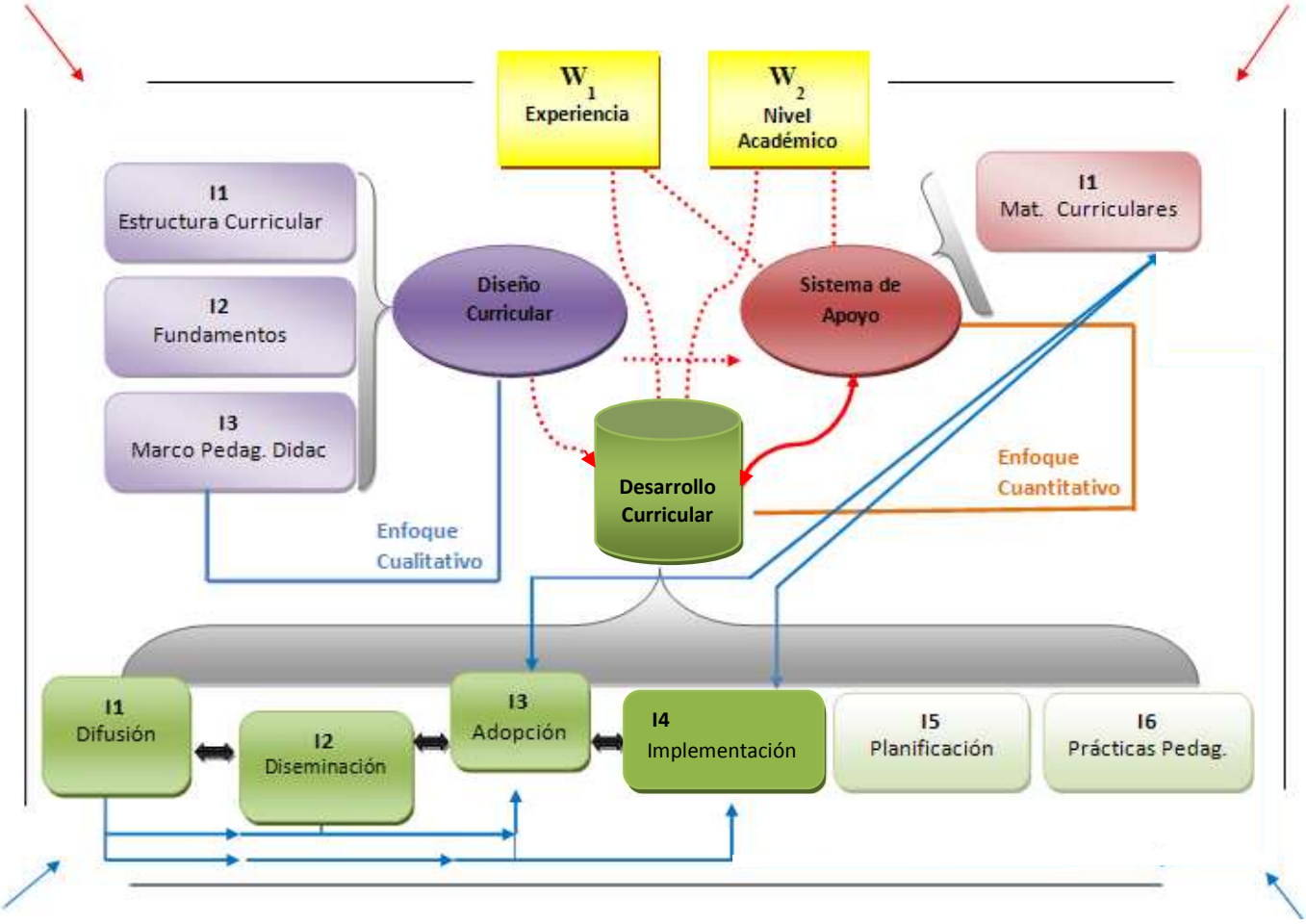
La tercera y última variable está referida al **Desarrollo Curricular**, se concibió como un proceso de toma de decisiones dotado de dinamismo y flexibilidad, donde el profesor toma especial protagonismo en la implementación y valoración del diseño original, según las demandas del contexto del aula. Se valoró acerca de los siguientes indicadores y sub indicadores: La d**ifusión,** con los sub indicadores**:** Estrategias. Medios. Calidad y comprensión de la información**.** La **diseminación**, con los sub indicadores**:** Temporalida**d.** Estrategias. Medios. Calidad y comprensión de la información**.** La **adopción**, con los sub indicadores Aceptación. Integración. La **implementación,** y los sub indicadores: Temporalidad. Práctica. Avances. **La planificación** se trabajó con los sub-indicadores: a nivel de Centro y a nivel del Aula. Las **prácticas pedagógicas** se trabajó con los sub-indicadores: El Desarrollo Metodológico. El Desarrollo de Contenidos. El Desarrollo Evaluativo y los Materiales Curriculares.

b. Diagrama Sagital de la Investigación – Relación entre Variables

La relación entre las variables: Diseño Curricular (DCNB), y sus indicadores (I_1) (I_2) (I_3) Sistemas de Apoyo. (SA) y su indicador (I_1) bajo el contexto Experiencia (W_1), Nivel Académico (W_2), Desarrollo Curricular (DC) y sus indicadores (I_1) (I_2) (I_3) (I_4) (I_5) (I_6), se representa en el siguiente esquema:

Gráfico N°1

Diagrama sagital de la investigación.



El diagrama muestra la relación entre la variable Diseño Curricular (DCNB) y el sistema de Apoyo (SA), a su vez, ambas se relacionan con la variable Desarrollo Curricular (DC). Significa que las relaciones entre las variables no son independientes. En el espacio superior del diagrama están representadas las dos variables intervinientes o de contexto (W). Asimismo, cada una de las tres variables está acompañada de los respectivos indicadores (I).

Los conectores en azul significan las relaciones estadísticamente trabajadas y los conectores en rojo punteado representan las diferencias estadísticamente trabajadas.

c. Hipótesis de Trabajo.

La formulación de hipótesis permite la naturaleza explicativa y argumentada de la investigación, encaminada a comprobar las extracciones de la bibliografía consultada y determinar las relaciones entre las variables e indicadores seleccionadas para el estudio.

Cuadro N° 6
Hipótesis de Trabajo por Variables

Nº	Variables	Hipótesis
2	**Sistema de Apoyo al Desarrollo Curricular**	**H1** A mayor dotación **de materiales curriculares** a los docentes y alumnos, mayores posibilidades para la **adopción** e **implementación** del DCNB... **H2** Existe diferencia significativa entre la opinión de los docentes según su **experiencia,** respecto a los **sistemas de apoyo** que ofrece la Secretaría de Educación para el desarrollo curricular. **H3** Existe diferencia significativa entre la opinión de los docentes según su **nivel académico**, respecto a los **sistemas de apoyo** que ofrece la Secretaría de Educación para el desarrollo curricular
3	**Desarrollo Curricular**	**H4** La **adopción** del CNB-DCNB, por parte de los docentes está relacionada con las estrategias, medios y calidad de **la difusión** y **diseminación** teórica y práctica del CNB-DCNB. **H5** Existe diferencia significativa entre las opiniones de los docentes consultados según su **experiencia**, respecto al proceso de desarrollo curricular referido a las fases de **iniciación e implementación** del CNB-DCNB. **H6** Existe diferencia significativa por **nivel académico** entre las opiniones de los docentes consultados, respecto al proceso de desarrollo curricular referido a las fases de **iniciación e implementación** del CNB-DCNB.

d. Ámbitos, Actores y Muestra de los participantes en el proceso de Consulta y Valoración.

Los ámbitos de consulta fueron el nivel central, departamental, distrital y los centros educativos. Los actores consultados corresponde a los involucrados en el proceso de reforma y desarrollo curricular: directivos del nivel Central involucrados en el proceso de reforma y en la producción de los documentos oficiales, directivos del nivel Departamental, Distrital, de Centro y docentes del **4, 5 y 6 grado** de los Centros educativos seleccionados. Se consultó a alumnos/as de los grados mencionados y a los padres/madres de familia de los alumnos consultados

Se empleó el muestreo No probabilístico. La selección de la muestra pasó también por la característica de conveniencia, enmarcada en los criterios de seguridad, accesibilidad y representación. Las características de los centros difieren en su ubicación geográfica: **4** del Departamento de Comayagua y 4 del Departamento de Francisco Morazán **8** en total, **4** urbanos y **4** rurales...

La observación de aula se hizo en el 50% de los centros educativos rurales y urbanos seleccionados de los mismos departamentos en **12** Aulas de los grados referidos.

1) Muestra de Docentes

Se consultó al 100% de los docentes (53) de los grados de **4, 5 y 6 grado,** correspondientes a las 8 escuelas seleccionadas de dos Departamentos del País. El 53% laboran en el área urbana y el 47% restante labora en el área rural.

Tabla N°1
Muestra de Docentes

N°	Departamento	Escuela	Estrato	Ubicación	Nº de Docentes
1	Francisco Morazán	José Cecilio del Valle 21 de Octubre Cristo del Picacho Marco A. Carias	Urbana Urbana Rural Rural	B° Guanacaste Col 21 de Octubre Amarateca Zambrano	10 9 6 10
2	Comayagua	Modesto Rodas A. Nicolás Montes Gral. Fco. Morazán Socorro Amador	Urbana Urbana Rural Rural	Taulabé San José La Misión Siguatepeque	6 4 4 4
	Total				**53**

Se recogieron los datos de la muestra de 53 docentes (Tabla N°2), de los cuales el 34% atienden el 4°, un 34 % el 5° y el 32% de la muestra atiende el 6°

Tabla N°2
Muestra de Docentes por Grado que Atiende

Grado	Frecuencia	Porcentaje
Cuarto	18	34.0
Quinto	18	34.0
Sexto	17	32.1
Total	53	100.0

Con respecto a la edad de los docentes consultados, el 39% de los sujetos tiene una edad comprendida entre los 31 y los 40 años, mientras que la edad de un 17% de los encuestados oscila entre los 41 y los 50 años. Con 30 años o menos se encontró un 11%, y un 17% tienen más de 50 años. La mayor parte de los docentes que forman parte del estudio son mujeres74%. frente a un (26%), de varones

En relación al nivel académico-titulación (Tabla N°3) que poseen los docentes, el 100% señala que es titulado de educación media como Maestro de Educación Primaria, el 34% de ellos además posee titulación de Licenciatura y el 7% poseen además grado de Maestría.

Tabla N°3

Muestra de Docentes por Nivel Académico.

Nivel Académico	Frecuencia	Porcentaje
Medio	35	66.0
Licenciatura	14	26.4
Maestrìa	4	7.5
Total	53	100.0

Puede considerarse que la experiencia docente (Tabla N°4) de los encuestados es alta. Así, un 57% señala una experiencia de más de 16 años. Por su parte un 15 % expresa una experiencia docente comprendida entre 11 y 15 años, un 24% admite haber trabajado en la docencia entre 6 y 10 años y un 4 %, menos de 5 años.

Tabla N°4
Muestra de Docentes por Experiencia

Años de Experiencia	Frecuencia	Porcentaje
1 a 5 años	2	3.8
6 a 10 años	13	24.5
11 a 15 años	8	15.1
16 años o màs	30	56.6
Total	53	100.0

2) Muestra de Directivos

Se consultó a 24 directivos: 6 directivos del nivel Central, 10 directivos entre el nivel Departamental y Distrital y 8 directivos de Centro. Un 25% de los 24 directivos consultados corresponde a los del nivel central. Un 12% pertenece a directivos de 2 direcciones departamentales correspondientes a los dos departamentos seleccionados y un 29% corresponde a directivos de las direcciones distritales responsables de los 8 centros Educativos seleccionados y un 33% corresponde a los directivos de centro educativos. (Tabla N°5)

La mayor parte de los directivos que forman parte del estudio son mujeres (65%), frente a un 35% de varones. En relación a la titulación que poseen, el 100% señala que es titulado como Maestro de Educación Primaria y un 54% de ellos además posee titulación de Licenciatura. Puede considerarse que la experiencia docente de los encuestados es alta. Así, un 46% señala una experiencia de más de 15 años y un 28% admite haber trabajado en la docencia entre 8 y 15 años.

Tabla N°5
Muestra de Directivos según Cargo

N°	Departamento	Ámbito	Cargo	Directivos
1	Francisco Morazán	Central Departamental Distrital Centro Educativo.	Asistentes Técnicos. Asistentes Técnicos Asistentes Técnicos Director	6 2 3 4
2	Comayagua	Departamental Distrital Centro Educativo.	Director Dptal. Asistentes Técnicos Director	1 4 4
	Total			**24**

3) Muestra de padres/madres

Se consultó a 700 padres/madres de familia correspondientes a los alumnos consultados. (Tabla N°6) En principio, para participar de la consulta fueron invitados los padres/madres del 100% de los alumnos/as (770) de las 12 aulas observadas de los grados de 4°, 5° y 6° seleccionadas al azar. En total respondió el 91%.

El nivel de estudio de los padres/madres se distribuye de la siguiente manera: el 52% ha realizado estudios primarios, el 28% estudios de educación media y el 20% no tiene estudios.

Tabla N° 6
Muestra de padres/madres

N°	Departamento	Escuela	Estrato	Ubicación	Padres
1	Francisco Morazán	José Cecilio del Valle 21 de Octubre Cristo del Picacho Marco A Carias	Urbana Urbana Rural Rural	B° Guanacaste Col 21 de Octubre Amarateca Zambrano	81 82 148 114
2	Comayagua	Modesto Rodas A. Nicolás Montes Gral. Fco Morazán Socorro Amador	Urbana Urbana Rural Rural	Taulabé San José La Misión Siguatepeque	87 103 56 29
	Total				**700**

4) Muestra de alumnos/as

Se consultó a 770 alumnos/alumnas de los grados de 4°, 5º y 6º correspondientes a los hijos de los padres/madres consultados (Tabla N°7). Se muestrearon al azar 12 aulas correspondientes a los grados de 4°, 5° y 6° de los 8 centros educativos seleccionados. El número de alumnos matriculados en estos grados es de 1,345 de los cuales fueron convocados 770 los correspondientes a las aulas seleccionadas respondiendo al cuestionario el 100% de los convocados que equivale al 57.25% del universo de alumnos/as matriculados en los grados referidos. Los alumnos/as encuestados corresponden a los grados observados

En función del género, más de la mitad de la muestra son niñas (55%) y 45% son niños. En cuanto a la edad de los/las encuestados/as, el 36% se sitúa entre los 10 años el 37% tiene 11 años y un 20% tiene 12 años y un 5% tiene más de 12 años. Se puede decir que la edad de los alumnos/as encuestados corresponde con la edad normal para 4°, 5° y 6°. En cuanto a la

ubicación de los alumnos el 48% se encuentran en la zona rural y el 52% restante se encuentra en la zona urbana. El 36% de los alumnos/as encuestados se encuentran matriculados en 4°, el 33% en 5° y un 31 % en 6°.

Tabla N° 7
Muestra de Alumnos/as

N°	Departamento	Escuela	Estrato	Ubicación	Alumnos
1	Francisco Morazán	José Cecilio del Valle 21 de Octubre Espíritu Santo Marco A Carias	Urbana Urbana Rural Rural	B° Guanacaste Col 21 de Octubre Amarateca Zambrano	108 98 148 114
2	Comayagua	Modesto Rodas A. Nicolás Montes Gral, Fco Morazan Socorro Amador	Urbana Urbana Rural Rural	Taulabé San José La Misión Siguatepeque.	87 103 56 56
	Total				**770**

5) Muestra de aulas.

La observación (Tabla N°8) se hizo en **4** centros educativos: dos rurales y dos urbanos por departamento en 3 aulas por Centro Educativo, una sección por grado seleccionada al azar, haciendo un total de **12** Aulas observadas de los grados de 4°, 5° y 6°.

Tabla N°8
Muestra de Aulas Observadas

N°	Departamento	Escuela	Estrato	Ubicación	Grado y Sección	Aulas Observadas
1	Francisco Morazán	José Cecilio del Valle	Urbana	B° Guanacaste M.D.C	4° "B" 5° "A" 6° "B"	3
		Cristo del Picacho	Rural	Amarateca M.D.C	4° "B" 5° "A" 6° "B"	3
2	Comayagua	Modesto Rodas A	Urbana	Taulabé	4° "B" 5° "A" 6° "B	3
		Gral. Francisco Morazán	Rural	La Misión	4° Única 5° Única 6° Única.	3
	Total					**12**

e. Técnicas e Instrumentos de Investigación Aplicados

A efecto de llevar un proceso técnico, confiable se aplicaron diversas técnicas Análisis documental, la observación y la encuesta.

1) Técnica del análisis documental:

El **análisis documental** como técnica de recolección de datos, facilita seleccionar las ideas relevantes de un documento, a fin de expresar su contenido sin ambigüedades.

Desde la perspectiva de Angell y Freedman (1992: 287) el análisis documental "favorece la comprensión de los procesos de interacción prescritos y los observados". Mediante ésta técnica se estudió: el documento del Currículo Nacional Básico, el Diseño Curricular Nacional para el segundo ciclo de la educación básica. Se intentó como dice Morchouse (1992: 22) "descubrir patrones que se deriven de un análisis documental minucioso".

2) Técnica de la Observación.

La observación estructurada cuantitativa, es una técnica de investigación para obtener datos y consiste en el examen atento alrededor de determinados aspectos para llegar al conocimiento y comprensión de los mismos. Para este propósito como lo expresa Mcmillan y Schumacher (2007:49) "se determinó lo que se observaría". La variable a observar fue el desarrollo curricular y de ella el indicador prácticas pedagógicas de los docentes en las aulas. Proporcionó datos que permitieron captar situaciones de manera directa e inmediata, que difícilmente se hubiera podido alcanzar a través de otras técnicas. Se contrastó lo observado en las 12 aulas seleccionadas y las opiniones de los docentes, alumnos/as y padres/madres de familia, respecto a las prácticas pedagógicas de los docentes.

Uno de los objetivos de la técnica de la observación en el estudio fue saber lo que ocurría realmente en el aula; como lo dice Morchouse (1992: 22) "descubrir patrones que se derivaran de una observación atenta de las palabras y acciones de los actores".

Cuadro N°7
Guía de Organización de la Observación

Nº	Lineamientos de la Observación	Características
1	**Momentos de la observación**	La observación del aula se efectuó en los meses de agosto, septiembre y octubre de 2008, en 12 aulas, una sección de 4, 5 y 6 grado de cada uno de los 4 centro educativos, a razón de dos días completos de observación por sección.
2	**Modalidad de la Observación**	La modalidad utilizada en la observación fue no participante. La investigadora no participó en las actividades de la clase ni como docente ni como facilitadora de ayuda a los alumnos/as.
3	**Contenido de la Observación de la Variable**	Se observó la globalidad de las prácticas pedagógicas de los docentes: Planificación. Desarrollo Metodológico. Desarrollo de Contenidos. Desarrollo Evaluativo Los recursos de apoyo al desarrollo curricular.

3) Técnica de la Encuesta

Se aplicó como instrumento el cuestionario, sobre las variables, indicadores y sub indicadores ya descritas; para su respuesta el sujeto consultado eligió la respuesta de una gama de opciones. Se aplicó cuatro cuestionarios. Los siguientes cuadros (8, 9, 10,11) evidencian el contenido de cada uno de ellos.

Cuadro N°.8
Cuestionario 1
Directivos de Centro y Docentes del 4, 5 y 6 grado.

Variable	Indicadores	Enunciado de Ítem
Sistema de apoyo al Desarrollo Curricular	**Materiales Curriculares.**	**Cantidad** Ítem 53 54,55,56,57,58,59, 65, 66,67,68,,69,70 **Calidad** Ítem 71,72,73,74,75,76, **Apoyo a los aprendizajes de los Alumnos** Ítem: 78,79,80,81,82, 83,84,85,86 **Apoyo a las prácticas de los Docentes** Ítem 87,88, 89.
Desarrollo Curricular	**Difusión**	**Planificación y ejecución de la fase de difusión**. Ítem 1,2,3,4,7,8
	Diseminación	Efectividad del proceso de la fase de diseminación. Ítem 11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,32,39
	Adopción	Actitud frente a la fase de adopción. Ítem 31, 32
	Implementación	Desarrollo de la fase de implementación. Ítem 33,34,39,40,41,42,43,44,45

	Planificación	**Nivel del centro** Ítem 9,10,46,47 **Nivel del Aula** Ítem 48,49,50,54
	La Práctica Pedagógica:	**Metodología de enseñanza** Ítem 90,91,92,93,94,95,96,97,98 **Metodología de evaluación** Ítem 99,100,101,102,103,104 **Presencia de las Áreas Curriculares** Ítem 105,106,109,110,111,112 **Secuencia de los Contenidos**. 60,61,62,63,64

Cuadro N°9
Cuestionario 2
Para Directivos del Nivel Central, Departamental y Distrital

Variable	Indicadores	Enunciado de Item
Desarrollo Curricular	**Difusión**	**Planificación y ejecución de la fase de difusión. Ítem 1,2,3,6,7**
	Diseminación	**Efectividad del proceso de la fase de diseminación. Ítem 4,5, 8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28.29,31**
	Adopción	**Actitud frente a la fase de adopción Ítem 30,31**
	Implementación	**Desarrollo de la fase de implementación. Ítem 32,33,34,35,36,37,38,39,40**

Cuadro N°10
Cuestionario 3
Para Padres/madres de Familia de alumnos y alumnas del 4, 5 y 6 grado.

Variable	Indicadores	Enunciado/Item
Sistema de apoyo al Desarrollo Curricular	**Materiales Curriculares.**	**Satisfacción con los libros y cuadernos oficiales** Ítem 40
Desarrollo Curricular	**Difusión**	**Conocimiento de la Reforma.** Ítem 32, 33,38
	Práctica Pedagógica.	**Aspectos metodológicos de enseñanza** Ítem 9, 35, 36,43, **Aspectos metodológicos de evaluación.** Ítem 32, 33,38 **Relaciones y Comunicación.**
	Calidad y Cantidad de Aprendizajes	**Pertinencia de los Contenidos de aprendizajes.** Ítem 6,8,10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19,20

Cuadro N°11
Cuestionario 4
Para alumnos y alumnas del 4, 5 y 6 grado.

Variable	Indicadores	Enunciado/Ítem
Sistema de apoyo al Desarrollo Curricular	**Materiales Curriculares.**	**Apoyo al aprendizaje**. Ítem 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32,47 **Interés y Motivación**. 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24,65
Desarrollo Curricular	**Práctica Pedagógica.**	**Aspectos metodológicos de enseñanza** Ítem 40, 41, 42, 45, 48, 49, 50,51. **Aspectos metodológicos de evaluación**. Ítem 43, 53, 54, 55, 56, 57, 58,59. **Relaciones y Comunicación**. Ítem 44, 46, 63,64.
	Calidad y Cantidad de Aprendizajes	**Pertinencia de los Contenidos de aprendizajes**. 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,,61
	Satisfacción/clima del centro:	**Ambiente** **Resultados** **Desarrollo personal y social** **Participación**

Los cuestionarios 1, 2 y 4 se auto-administraron. El 3 correspondiente a los Padres/madres de familia fue dirigido, en virtud de su bajo nivel de escolaridad, sobre todo en los centros educativos rurales. (Ver apendice1, 2, 3, 4)

Pilotaje: validación y ajuste

Para Sandoval (2002: 119) uno de los elementos básicos en el inicio de un trabajo de investigación, es "situarse mentalmente en el terreno o escenario en el cual va a desarrollarse la investigación y probar in situ los instrumentos de investigación. Además prevé la secuencia de una serie de procedimientos uno de ellos es que después del mapeo es el muestreo". En suma se trató de hacer un mapa completo de los rasgos más relevantes de la situación o fenómeno objeto de estudio. La intención fue lograr un acercamiento a la realidad, para saber cómo se producen las interacciones y ser efectivos durante el proceso.

De igual manera, se trató de identificar los actores, los eventos, situaciones en los que interactúan, las variaciones de tiempo y lugar de las acciones que estos desarrollan en el desarrollo curricular.

Objetivo General del Estudio Piloto

- Efectuar un acercamiento a la realidad donde ocurre el desarrollo curricular en escenarios similares en donde se llevaría a cabo la investigación, a efecto de validar y garantizar en la práctica la efectividad.de lo previsto en la **Etapa de Consulta y Valoración**

Objetivos Específicos del Estudio Piloto:

- Ajustar la muestra del estudio, a efecto de seleccionar adecuadamente ámbitos y actores sujetos de consulta, involucrados en el desarrollo curricular.
- Observar en la realidad de los centros educativos seleccionados, las situaciones, lugares, momentos, interacciones y temáticas correspondientes al desarrollo curricular.
- Aumentar la fiabilidad y validez de los instrumentos de investigación correspondientes a los objetivos y variables del estudio.

Cuadro N°12
Síntesis de Actividades Desarrolladas

1	Se elaboró los instrumentos de investigación, pertinentes a la recolección de la información.
2	Se elaboró y envió notas de solicitud a los directivos de los dos centros seleccionados: 21 de Octubre de Tegucigalpa y Sotero Barahona del Hatillo (una urbana y otra rural respectivamente), para obtener su colaboración y concertar las fechas, horas y definición de actores participantes del estudio piloto.
3	Se concertó reuniones independientes con tres expertos conocedores del nuevo DCNB y de la realidad educativa de Honduras, para la validez de contenido de los instrumentos de investigación para consultar a directivos, docentes, padres y alumnos.
4	Se desarrolló el proceso de mapeo para hacer un acercamiento a la realidad de los Centros educativos y aulas donde se efectuaría la investigación. Para ello se seleccionó los centros (uno rural y otro urbano).
5	Se identificó tres expertos funcionarios a la vez del nivel central de la Secretaría de Educación (3), se identificó 6 docentes tres por cada centro, cuatro padres de familia dos por cada centro y cuatro alumnos dos por cada centro para efectuar la validación de contenido de los instrumentos de investigación correspondientes a cada uno.
6	Se desarrolló una reunión con diez expertos funcionarios a la vez del nivel central de la Secretaría de Educación para la validación de contenido del cuestionario de docentes y directivos.
7	Se desarrollaron dos jornadas de observación una por aula para validar el instrumento y la organización de la observación misma.
8	Se desarrollaron dos reuniones con seis (6) docentes para la validación de contenido del cuestionario para docentes.
9	Se desarrolló una reunión con cuatro (4) alumnos/as para la validación de contenido del cuestionario para los alumnos.
10	Se desarrolló una reunión con cuatro (4) padres/madres para la validación de contenido del cuestionario de padres de familia.
11	Se ajustó los instrumentos de investigación, pertinentes a la recolección de la información, conforme al comportamiento natural de los instrumentos según actor consultado.

El desarrollo de este proceso incidió positivamente en el ajuste al marco metodológico del estudio, al rediseño del modelo de investigación mismo, muestreo, instrumentos y su administración: valoraciones de tiempo, escenarios de aplicación.

Cuadro N°13
Resumen del Marco Metodológico de Investigación.

Variable	Indicadores	Sub-Indicadores	Ámbito y Actores	Técnica e Instrumento	Periodo de Realización
CNB- DCNB DISEÑO CURRICULAR Proyecto de acción educativa, sirve para guiar la acción pedagógica de los profesores, haciéndolo más eficaz conforme a su realidad.	**Fundamentos:** Son las explicaciones loables y lógicas que interconectan sistemáticamente los conceptos atinentes al Diseño Curricular con la realidad hondureña.	**Valoraciones a Documentos Curriculares Oficiales:** (CNB, DCNB) • Legal • Psicológico • Pedagógico • Epistemológico • Filosófico • Sociológico • Ecológico • Tecnológico.	Se analizará los documentos oficiales de la reforma educativa – curricular: El CNB documento de política curricular. El Diseño Curricular Nacional Básico.	Técnica: **Análisis Documental.** Instrumento:	
	Estructura Curricular Son los marcos de acción que refiere el diseño curricular como elementos orientadores para su logro en la práctica.	• Niveles Educativos • Organización de los contenidos.	Se analizará los documentos oficiales de la reforma educativa – curricular: El CNB documento de política curricular. El Diseño Curricular Nacional Básico.	Técnica de **Análisis Documental.**	
	Marco Pedagógico Didáctico Son los referentes prácticos que a manera de propuesta se esboza en el DCNB como elementos orientadores para el desarrollo de acciones en el aula	• Metodología • Relaciones entre actores.	Se analizará los documentos oficiales de la reforma educativa – curricular: El CNB documento de política curricular. El Diseño Curricular Nacional Básico.	Técnica de **Análisis Documental**	
SISTEMA DE APOYO AL DESARROLLO CURRICULAR. Se entiende como las acciones planificadas para administrar, conducir y fortalecer la ejecución del currículo en los centros educativos, a efecto de lograr los objetivos propuestos para cada ciclo, grado y área	**Materiales Curriculares.** Son los insumos curriculares impresos con los que cuenta el Centro Educativo y que apoyan el Desarrollo Curricular.	• CNB, DCNB, • Libros, guías, programaciones, estándares, pruebas mensuales, instructivo, libreta de control de Logros • Estado • Cantidad • Apoyo a los alumnos • Apoyo a los docentes.	El disponible en las mismas **12** aulas observadas correspondientes a una sección de **4°, 5° y 6°** de **4** Centros Educativos: dos urbanos y dos rurales.	Técnica**: La Observación** Instrumento**: Guía de Observación**	

DESARROLLO CURRICULAR Es un proceso de toma de decisiones de reconstrucción del diseño curricular a partir de las voces de los docentes, las situaciones contextuales, los resultados educativos, las respuestas a problemas importantes. Es la interacción entre la teoría y la práctica	**Difusión.** Proceso adecuado de comunicación institucional y humana para llevar a cabo procesos que informen sobre las intencionalidades de la reforma de la educación – curricular.	**Valoraciones/ Opiniones** • Estrategias • Medios. • Calidad y comprensión de la información	Personal de la Admón. Central, Dptal, Distrital y Directores de Centro. Se consultó a **6** directivos del nivel Central, **10** directivos entre el nivel Departamental y Distrital, **8** directivos de centro (1 por centro) y 53 docentes del **4°, 5° y 6°**equivalente al **100%** de los docentes de esos grados de los **8 C**entros educativos seleccionados.	Técnica**: La Encuesta**. Instrumento: El C**uestionarios.** Se aplicó (53 docentes, 24 directivos) 77 en total entre Directivos y Docentes.	Julio a Octubre de 2008
	Diseminación. Entendida como un proceso de capacitación, constructivo y constructor de aprendizajes entre los que lideran la diseminación de los contenidos de la propuesta curricular y los diseminadores del conocimiento en las aulas.	**Valoraciones/ Opiniones** • Estrategias • Medios. • Calidad Técnica	Personal de la Admón. Central, Dptal, Distrital y Directores de Centro. Se consultó a **6** directivos del nivel Central, **10** directivos entre el nivel Departamental y Distrital, **8** directivos de centro (1 por centro) y 53 docentes del **4°, 5° y 6°**equivalente al **100%** de los docentes de esos grados de los **8 C**entros educativos seleccionados	Técnica**: La Encuesta**. Instrumento: El C**uestionarios.** Se aplicó (53 docentes, 24 directivos) 77 en total entre Directivos y Docentes.	
	Adopción Es la decisión que toma la comunidad docente de usar la propuesta curricular y lo que se deriva de ella.	**Valoraciones/ Opiniones:** • Aceptación • Integración	Personal de la Admón. Central, Dptal, Distrital y Directores de Centro. Se consultó a **6** directivos del nivel Central, **10** directivos entre el nivel Departamental y Distrital, **8** directivos de centro (1 por centro) y 53 docentes del **4°, 5° y 6°**equivalente al **100%** de los docentes de esos grados de los **8 C**entros educativos seleccionados.	Técnica**: La Encuesta**. Instrumento: El C**uestionarios.** Se aplicó a (53 docentes, 24 directivos) 77 en total entre Directivos y Docentes.	

	Implementación. La aplicación, la puesta en marcha del nuevo proyecto curricular.	**Valoraciones/ Opiniones:** • Práctica • Avances	Personal de la Admón. Central, Dptal, Distrital y Directores de Centro. Se consultó a **6** directivos del nivel Central, **10** directivos entre el nivel Departamental y Distrital, **8** directivos de centro (1 por centro) y 53 docentes del **4°, 5° y 6°**equivalente al **100%** de los docentes de esos grados de los **8 C**entros educativos seleccionados	Técnica**: La Encuesta**. Instrumento: El C**uestionarios.** Se aplicó a 53 docentes, 24 directivos) 77 en total entre Directivos y Docentes.	
	Planificación Es el acto de prever lo que bien se ha de hacer para el desarrollo curricular a nivel del centro y del aula.	**Valoraciones/ Opiniones:** Nivel de Centro Nivel de Aula	Se consultó a **8** directivos de centro (1 por centro) y 53 docentes del **4°, 5° y 6°**equivalente al **100%** de los docentes de esos grados de los **8 C**entros educativos seleccionados	Técnica**: La Encuesta**. Instrumento: El C**uestionarios.** Se aplicó **61** en total entre Directivos y Docentes.	
	Prácticas Pedagógicas Espacio de acción del currículum desde las reflexiones individuales y colectivas de los docentes y desde sus decisiones morales.	**Valoraciones/ Opiniones:** Desarrollo curricular en el aula. Planificación. Desarrollo Metodológico de Enseñanza. Desarrollo de Contenidos Desarrollo Metodológico de Evaluación Recursos de apoyo.	La observación se efectuó en **4** centros educativos: dos rurales y dos urbanos por cada departamento seleccionado, en **12** Aulas de los grados de **4º, 5° y 6º,** correspondientes a una sección por grado, tomada al azar. Se consultó sobre la misma variable al **100%** de los alumnos del **4° 5° y 6°** de los 8 Centros. Se consultó también a los padres / madres de los mismos alumnos consultados.	Técnica la **Observación:** Instrumento: **Guías de observación.** Se aplicaron **12** Técnica: la **Encuesta.** Instrumento: **Cuestionario** se aplicó a 770 alumnos y a 700 padres/madre de los mismos alumnos consultados.	

Fuente: Elaboración propia

f. Confiabilidad y Validez

Para tener seguridad de la calidad de los datos, después de efectuado el trabajo de campo, también se analizó la confiabilidad y validez de los instrumento, a través de otros procedimientos. Se buscó como lo dicen Hernández Sampieri, et al (2006:277) que: "los resultados obtenidos a través de los instrumentos fueran consistentes y coherentes". Para ello se aplicó un procedimiento de medida de consistencia interna el alfa de Cronbach. (Ver tabla N°9). Pardo (2002:135) señala que: "cuando el resultado es > a 0.8 son aceptables/confiables por su consistencia y coherencia y cuando es < a 0.8 no son aceptables/confiables".

Con la medición de la validez se buscó que cada ítem de los instrumentos (1, 2, 3,4) midiera las variables que se querían medir. La evidencia de validez aplicada fue la de contenido, referida según Hernández Sampieri, et al (2006:278) "al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide". Se aplicó para las tres variables Diseño Curricular, Sistema de Apoyo y Desarrollo Curricular. Se acudió al juicio de 10 expertos para que analizaran la representatividad de los ítems de la escala, en relación a las áreas de contenido, Se entiende por experto en este caso al profesional con un elevado nivel de calificación en el tema de Currículum capaz de ofrecer valoraciones con un máximo de competencia.

Se usó la triangulación de datos, la triangulación de técnicas: análisis de contenido, la observación y la encuesta. Para el análisis descriptivo de la información que reportó cada una de las técnicas según su instrumento, se aplicó la triangulación de actores. Los resultados fueron validados con representación de docente de cada centro educativo. Se elaboró el informe final, el cual fue objeto de lectura por los delegados de cada centro educativo consultado.

El estudio reporta datos esenciales en torno al conocimiento que tienen los directivos, docentes, alumnos/as y Padres/madres de familia, según el caso, respecto a las variables diseño curricular, sistemas de apoyo y desarrollo curricular. Se reportan datos que pueden incidir en las decisiones de la administración central respecto a las diferentes etapas inherentes al desarrollo curricular.

Tabla N°9
Análisis de Confiabilidad del Instrumento Nº 1
Aplicado a los Docentes

Variable	Indicador	Items	Alfa de Cronbach	Fiabilidad
Diseño Curricular N **53** Nº de Items 15 Alfa de Cronbach de la variable **0.805**	Estructura Curricular	Atención a las necesidades sociales, de la comunidad y el alumno. 117,118,119,120,121,122,123,124,125,126,127,128,129,130,131.	**0.805**	**Confiable >a 0.8**
Desarrollo Curricular N **53** Nº de Items **65** Se eliminaron los **Items 34, 43, 9, 10,46** porque afectan la **fiabilidad** de la escala de medida de **los indicadores: Implementación y Planificación** Alfa de Cronbach de la variable **0.909**	Difusión	Planificación y ejecución de la difusión 1,2,3,4,7,8	**0.927**	**Confiable >a 0.8**
	Diseminación	Efectividad del proceso de diseminación 11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23, 24,25,26,27,28,29,30,39	**0.882**	**Confiable >a 0.8**
	Adopción	Actitud frente a la adopción 31,32,33	**0.84**	**Confiable >a 0.8**
	Implementación	Desarrollo de la Implementación 34,40,41,42,43,44,45	**0.809**	**Confiable >a 0.8**
	Planificación	Centro Educativo 9,10,46,47 Aula 48,49,50,54	**0.8**	**Confiable >a 0.8**
	Prácticas Pedagógicas	Metodología de Enseñanza 92,93,94,95,96,97,98,99,100 Metodología de Evaluación 101,102,103,104,105,106 Desarrollo de las áreas Curriculares 107,108,109,110,111,112,113,114 Secuencia de Contenidos 62,63,64,65,66	**0.881**	**Confiable >a 0.8**
Sistema de Apoyo al Desarrollo Curricular N **53** Nº de Items **32** Alfa de Cronbach **0.926**	Materiales Curriculares	Cantidad 55,56,57,58,59,60,61,67,68,69,70,71,72. Calidad y Coherencia 7,3,74,75,76,77,78. Apoyo a los Aprendizajes 79,80,81,82,83,84,85,86,87,88. Apoyo a las Prácticas Pedagógicas 89,90,91.	**0.926**	**Confiable >a 0.8**

Tabla N°10
Análisis de Confiabilidad del Instrumento Nº2
Aplicado a los Directivos

Variable	Indicador	Itemes	Alfa de Cronbach	Fiabilidad
Desarrollo Curricular	Difusión	Planificación y ejecución de la difusión 1,2,3,6,7	**0.910**	**Confiable >a 0.8**
N **53** Nº de Itemes **40** Alfa de Cronbach **0.936**	Diseminación	Efectividad del proceso de diseminación 4,5,8,9,10,11,12,13,14,15,16,,17,18,19 , 20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,	**0.913**	**Confiable >a 0.8**
	Adopción	Actitud frente a la adopción 30		No se puede calcular confiabilidad con un ítem
	Implementación	Desarrollo de la fase de Implementación 31,32,33,34,35,36,37,38,39,40	**0.920**	**Confiable >a 0.8**

Tabla N°11
Análisis de Confiabilidad del Instrumento Nº3
Aplicado a los Alumnos/as

Variable	Indicador	Itemes	Alfa de Cronbach	Fiabilidad
Desarrollo Curricular	Calidad y Cantidad de Aprendizaje.	Pertinencia de los contenidos de aprendizaje 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,1112,13,**14**,15,16,17	0.758	**Confiable a 0.8**
N **770** Nº de Itemes Alfa de Cronbach **0.80**	Prácticas Pedagógicas	Metodología de la enseñanza "40,41,42, 43,45,48,49,50,51,	0.806	**Confiable >a 0.8**
		Metodología de Evaluación 53,**54**,55,56,57,58,59	0.742	Para llegar al valor alfa y aprobar el indicador se elimina el ítems 54
Sistema de Apoyo	Materiales Curriculares	Apoyo al aprendizaje **25**,26,27,28,**29**,30,31,**32,47**	0.762	Para llegar al valor alfa y aprobar el indicador se elimina del indicador los ítems 25,29,32,47
N **770** Nº de Itemes Alfa de Cronbach **0.784**		Interés y Motivación **18,19**,20,21,**22,23**,24,**65**	0.806	**Confiable >a 0.8**

Tabla N°12
Análisis de Confiabilidad del Instrumento Nº3
Aplicado a los Padres/Madres de Familia.

Variable	Indicador	Itemes	Alfa de Cronbach	Fiabilidad
Desarrollo Curricular N **700** Nº de Itemes 28 Alfa de Cronbach **0.825**	Calidad y Cantidad de Aprendizaje.	Pertinencia de los contenidos de aprendizaje 6,8,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21, 22,23,24,25,26,27	**0.801**	Para lograr el valor de la confiabilidad de 0.8 hay que eliminar los ítems 6, 8, 10,20.
	Prácticas Pedagógicas	Metodología de la enseñanza **9, 35, 36,43,** Metodología de Evaluación **32, 33,38**	**0.849**	**Confiable >a 0.8**
Sistema de Apoyo	Materiales Curriculares	Satisfacción con los libros y cuadernos 40		No puede aplicársele confiabilidad con un sólo ítems.

Los instrumentos N° 1, 2, 3,4 se sometieron a la valoración de 10 expertos. Los resultados, sirvieron para tomar la decisión de mantener aquellos que tuvieran un porcentaje superior o igual a 80%, ya que miden un dominio específico de contenido. O sea miden lo que se pretende medir.

Tabla N°13
Análisis de Validez de los Itemes del Instrumento Nº 1
Aplicado a los Docentes.

Indicador / Ítem	Difusión	Diseminación	Adopción	Implementación	Planificación	Práctica. Pedag	Mate. Curr	Estruct Curr	% de Opinión de los Expertos
1.	✓								8/10 80%
2.	✓								9/10 90%
3.	✓								10/10 100%
4.	✓								8/10 80%
5.	✓	✓				✓			8/10 80%
6.	✓	✓				✓			8/10 80%
7.	✓								9/10 190%
8.	✓								10/10 100%
9.					✓				8/10 80%
10.					✓				8/10 80%
11.		✓							8/10 80%
12.		✓							10/10 100%
13.		✓							8/10 80%
14.		✓							10/10 100%
15.		✓							8/10 80%
16.		✓							10/10 100%
17.		✓							8/10 80%
18.		✓							8/10 80%
19.		✓							8/10 80%
20.		✓							9/10 90%
21.		✓							8/10 80%
22.		✓							9/10 90%
23.		✓							8/10 80%
24.		✓							10/10 100%
25.		✓							8/10 80%
26.		✓							10/10 100%
27.		✓							8/10 80%
28.		✓							8/10 80%
29.		✓							10/10 100%
30.		✓							8/10 80%
31.			✓						10/10 100%
32.			✓						10/10 100%
33.			✓						8/10 80%
34.				✓					10/10 100%
35.		✓			✓				8/10 80%
36.					✓		✓		10/10 100%

37.		✓			✓				8/10 80%
38.		✓							8/10 80%
39.		✓			✓				8/1080%
40.				✓					10/10 100%
41.				✓					8/10 80%
42.				✓					10/10 100%
43.				✓					8/10 80%
44.				✓					10/10 100%
45.				✓					10/10 100%
46.					✓				8/10 80%
47.					✓				8/10 80%
48.					✓				10/10 100%
49.					✓				10/10 100%
50.					✓				8/10 80%
51.					✓			✓	10/10 100%
52.					✓			✓	8/10 80%
53.					✓		✓	✓	10/10 100%
54.					✓				8/10 80%
55.							✓		8/10 80%
56.							✓		8/10 80%
57.							✓		10/10 100%
58.							✓		8/10 80%
59.							✓		10/10 100%
60.							✓		8/10 80%
61.							✓		10/10 100%
62.					✓				10/10 100%
63.					✓				8/10 80%
64.					✓				8/10 80%
65.					✓				10/10100%
66.					✓				10/10 100%
67.							✓		8/10 80%
68.							✓		10/10 100%
69.							✓		8/10 80%
70.							✓		10/10 100%
71.							✓		8/10 80%
72.							✓		8/10 80%
73.							✓		8/10 80%
74.							✓		10/10 100%
75.							✓		8/10 80%
76.							✓		10/10 100%
77.							✓		8/10 80%
78.							✓		10/10 100%
79.							✓		10/10 100%

80.							✓		8/10 80%
81.							✓		8/10 80%
82.							✓		10/10 100%
83.							✓		10/10 100%
84.							✓		8/10 80%
85.							✓		10/10 00%
86.							✓		8/10 80%
87.							✓		10/10 100%
88.							✓		8/10 80%
89.							✓		8/10 80%
90.							✓		8/10 80%
91.							✓		10/10 100%
92.					✓				8/10 80%
93.					✓				10/10 100%
94.					✓				8/10 80%
95.					✓				10/10100%
96.					✓				10/10100%
97.					✓				8/10 80%
98.					✓				8/10 80%
99.					✓				10/10 00%
100.					✓				8/10 80%
101.					✓				10/10100%
102.					✓				8/10 80%
103.					✓				8/10 80%
104.					✓				8/10 80%
105.					✓				10/10100%
106.					✓				8/10 80%
107.					✓				10/10 00%
108.					✓				8/10 80%
109.					✓	✓			10/10 00%
110.					✓	✓			10/10 00%
111.					✓				8/10 80%
112.					✓				8/10 80%
113.					✓				10/10 100%
114.					✓				10/10 100%
115.		✓		✓					10/10 100%
116.				✓		✓			8/10 80%
117.								✓	10/10 80%
118.								✓	8/10 80%
119.								✓	8/10 80%
120.								✓	8/10 80%
121.								✓	10/10 100%
122.								✓	8/10 80%

123.								✓	10/10 100%
124.								✓	8/10 80%
125.								✓	10/10100%
126.								✓	10/10 100%
127.								✓	8/10 80%
128.								✓	8/10 80%
129.								✓	10/10 100%
130.								✓	8/10 80%
131.								✓	10/10 100%

Los instrumentos N° 1, 2, 3,4 se sometieron a la valoración de 10 expertos. Los resultados, sirvieron para tomar la decisión de mantener aquellos que tuvieran un porcentaje superior o igual a 80%, ya que miden un dominio específico de contenido. O sea miden lo que se pretende medir.

En cuanto al Instrumento N°1 más del 80% de ellos estuvo de acuerdo que los Itemes 5,6,35,36,37,39,51,52,53,110,115,116, aplican para más de un indicador, por tanto no reflejan un dominio específico de contenido de lo que se quería medir. En tal sentido, estos datos no resultarían confiables y se eliminaron.

Tabla N°14
Análisis de Validez de los Itemes del Instrumento Nº 2
Aplicado a los Directivos

Indicador / Ítem	Difusión	Diseminación	Adopción	Implementación	% de Opinión de los Expertos
1	✓				8/10 80%
2	✓				9/10 90%
3	✓				10/10 100%
4		✓			8/10 80%
5		✓			8/10 80%
6	✓				8/10 80%
7	✓				9/10 190%
8		✓			10/10 100%
9		✓			8/10 80%
10		✓			8/10 80%
11		✓			8/10 80%
12		✓			10/10 100%

13		✓			8/10 80%
14		✓			10/10 100%
15		✓			8/10 80%
16		✓			10/10 100%
17		✓			8/10 80%
18		✓			8/10 80%
19		✓			8/10 80%
20		✓			9/10 90%
21		✓			8/10 80%
22		✓			9/10 90%
23		✓			8/10 80%
24		✓			10/10 100%
25		✓			8/10 80%
26		✓			10/10 100%
27		✓			8/10 80%
28		✓			8/10 80%
29		✓			10/10 100%
30			✓		8/10 80%
31				✓	10/10 100%
32				✓	10/10 100%
33				✓	8/10 80%
34				✓	10/10 100%
35				✓	8/10 80%
36				✓	10/10 100%
37				✓	8/10 80%
38				✓	8/10 80%
39				✓	8/1080%
40				✓	10/10 100%

En cuanto al Instrumento N°2 más del 80% de ellos estuvo de acuerdo que los 40 Itemes reflejan un dominio específico de contenido de lo que se quería medir. O sea su contenido estaba relacionado muy estrechamente con los indicadores de las variables. En tal sentido, estos datos resultarían confiables y se mantuvieron tal como se habían propuesto.

Tabla N°15
Análisis de Validez de los Itemes del Instrumento Nº 3
Aplicado a los Padres/madres de Familia

Indicador / Ítem	Calidad y Cantidad de Aprendizaje.	Metodología de Enseñanza	Metodología de Evaluación	Materiales Curriculares	% de Opinión de los Expertos
1					
2					
3					
4					
5					
6	✓				8/10 80%
7					
8	✓				8/10 80%
9		✓			10/10 100%
10	✓				10/10 100%
11	✓				8/10 80%
12	✓				8/10 80%
13	✓				8/10 80%
14	✓				9/10 90%
15	✓				8/10 80%
16	✓				8/10 80%
17	✓				9/10 90%
18	✓				8/10 80%
19	✓				10/10 100%
20	✓				8/10 80%
21	✓				10/10 100%
22	✓				8/10 80%
23	✓				8/10 80%
24	✓				10/10 100%
25	✓				8/10 80%
26	✓				10/10 100%
27	✓				10/10 100%
28					
29					
30					
31					
32			✓		8/10 80%
33			✓		10/10 100%
34					
35		✓			10/10 100%
36		✓			8/10 80%

37					
38			✓		8/10 80%
39					
40				✓	10/10 100%
41					
42					
43					
44					
45					
46					
47					
48					
49					
50					

Respecto al Instrumento N°3, se valoró el contenido de los 50 ítems, pero dada la opinión de los expertos sólo 28 ítems en su contenido estaban relacionados muy estrechamente con los indicadores de las variables. Más del 80% de ellos estuvo de acuerdo que los Itemes no reflejan un dominio específico de contenido de lo que se quería medir. En tal sentido, estos datos resultarían no confiables y alejados de los objetivos de investigación. Para los efectos de reportar resultados confiables, sólo se tomó en cuenta las opiniones de los padres/madres de familia en estos ítems: 6,8,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27, 9, 35, 36,43, 32, 33,38,40, el resto se eliminó

Tabla N°16
Análisis de Validez de los Itemes del Instrumento Nº 4
Aplicado a los Alumnos/as

Indicador / Ítem	Calidad y Cantidad de Aprendizaje.	Metodología de Enseñanza	Metodología de Evaluación	Materiales Curriculares	% de Opinión de los Expertos
1	✓				10/10 100%
2	✓				8/10 80%
3	✓				8/10 80%
4	✓				8/10 80%
5	✓				9/10 90%
6	✓				8/10 80%
7	✓				10/10 100%
8	✓				8/10 80%
9	✓				10/10 100%
10	✓				10/10 100%
11	✓				8/10 80%
12	✓				8/10 80%
13	✓				8/10 80%
14	✓				9/10 90%
15	✓				8/10 80%
16	✓				8/10 80%
17	✓				9/10 90%
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					

37					
38					
39					
40		✓			10/10 100%
41		✓			8/10 80%
42		✓			10/10 100%
43		✓			8/10 80%
44					
45		✓			10/10 100%
46					
47					
48		✓			8/10 80%
49		✓			10/10 100%
50		✓			8/10 80%
51		✓			10/10 100%
52					
53			✓		10/10 100%
54			✓		8/10 80%
55			✓		10/10 100%
56			✓		8/10 80%
57			✓		10/10 100%
58			✓		8/10 80%
59			✓		10/10 100%
60					
61					
62					
63					

En cuanto al Instrumento N°4, se valoró el contenido de los 63 ítems, pero dada la opinión de los expertos sólo 33 ítems en su contenido estaban relacionados muy estrechamente con los indicadores de las variables. Más del 80% de ellos estuvo de acuerdo que algunos ítems no reflejan un dominio específico de contenido de lo que se quería medir. En tal sentido, estos datos resultarían no confiables y alejados de los objetivos de investigación. Para los efectos de reportar resultados confiables, sólo se tomó en cuenta las opiniones de los alumnos/as en estos ítems: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,1112,13,14,15,16,17,40,41,42, 43,45,48,49,50,51, 53,54,55,56,57,58,59, el resto se eliminó.

2. Etapa de Consulta y Valoración.

La intención del **modelo de investigación** al incorporar este espacio de consulta y valoración, ha sido propiciar una oportunidad para describir, analizar y explicar lo que ha y está ocurriendo en la práctica respecto al proceso curricular en su etapa de desarrollo. Ha implicado la obtención de información clara, precisa y objetiva desde las perspectivas de los actores los docentes, los directivos, los alumnos y los padres de familia, quienes representan el ángulo desde el cual se ha contemplado la escena que revela sus propias teorías implícitas, sus prácticas, sus tradiciones. Esta etapa incluye el proceso de recolección, análisis e interpretación de la información.

a. Proceso de recolección de la información.

Corresponde en esta etapa, reportar acerca de la recolección y procesamiento de la información. Se trató de vislumbrar cómo se está desarrollando el currículum y sus respectivos materiales curriculares en la realidad del aula. El término realidad planteado en el estudio, no se ha reducido a la proclamación de necesidades, sino que abarcó la descripción implícita y explicita de la oferta curricular frente a la realidad de los Centros educativos seleccionados. En este sentido, se consultó a los actores (directivos, docentes, alumnos y padres/madres de familia) acerca de sus opiniones sobre el sistema de apoyo al desarrollo curricular y cómo ocurre el mismo desarrollo curricular. A continuación se resume:

b. Análisis e Interpretación de la Información

Obtenida la información mediante la aplicación de los instrumentos, se hizo el **procesamiento de la información**, y el **análisis e interpretación** de la misma.

Se procesó la información con el paquete informático SPSS versión 11 el análisis se hizo aplicando las pruebas estadísticas siguientes:

- **Distribución de frecuencias**. Se describe los datos, los valores, las puntuaciones por variable. Se presenta en términos porcentuales y gráficos
- **Coeficiente de correlación de r de Pearson**. Se analizó la relación entre las variables medidas en un nivel por intervalos o de razón, así como la relación del sistema de apoyo a la acción curricular y el desarrollo curricular mismo.

- **Prueba ANOVA (one way):** Se analizó si las opiniones de los docentes difieren significativamente entre sí en cuanto al sistema de apoyo y el desarrollo curricular según experiencia y nivel educativo, según sus medias y varianzas.

3. Etapa de informe de Hallazgos.

Esta etapa considerada como de cierre del proceso de esta investigación, incluye la elaboración y validación del Informe de Hallazgos, y la elaboración del Informe Final. Previo a la presentación pública de este informe, el contenido correspondiente a cada centro educativo, fue presentado a los directivos y docentes, a efecto de validar alguna información. El informe final fue objeto de revisión por parte de dos lectores debidamente acreditados y aprobado por el Director de Tesis.

CAPITULO IV
INFORME DE HALLAZGOS

Triunfantes en Cristo.

Mas a Dios gracias, el cual nos lleva siempre en triunfo en Cristo Jesús, y por medio de nosotros manifiesta en todo lugar el olor de su conocimiento.

2 Corintios 2:14

CAPITULO IV

HALLAZGOS

Se refiere al informe de investigación propiamente dicho. Antes de comenzar su desarrollo, es necesario dejar claro la metodología asumida para concretar dicha acción. Se creó un modelo propio de etapas, variables, indicadores y sub indicadores básicos que permitieron discernir sobre el tema y organizar el discurso empírico en todo el trabajo. (Ver Cuadro N°13)

Se inició con el análisis de la variable **Diseño Curricular** Nacional Básico desde una visión cualitativa. Incluye la presentación de los resultados del análisis correspondiente a las tendencias curriculares teóricas y contextuales que subyacen en el Currículum Nacional Básico (CNB-DCNB). Se hace referencia a los antecedentes tanto nacionales como internacionales y cómo en la propuesta curricular hondureña se han considerado de alguna manera los compromisos, y acuerdos mundiales sobre el tema. Se hace un acercamiento a los fundamentos e intencionalidades teóricas y contextuales que lo sustentan.

Se verificó los objetivos de investigación propuestos, a través de métodos estadísticos: descriptivos, medidas de relación y explicativos; empleados para las preguntas e hipótesis de la investigación de las variables **Sistema de Apoyo** a la acción curricular y **Desarrollo Curricular** desde la opinión de 53 docentes del 4°, 5° y 6°, 24 directivos, 770 alumnos/as y 700 padres/madres de familia de los mismos grados de 8 centros educativos de los departamentos de Francisco Morazán y Comayagua.

En esta etapa se da una descripción, y relación de opiniones de los diferentes actores respecto al sistema de apoyo y al desarrollo curricular.

Se alude a los resultados de la aproximación al desarrollo curricular reflejado en el desarrollo de sus fases de inicio e implementación y su relación con los servicios de apoyo (materiales curriculares) que ofrece la Secretaría de Educación para su desarrollo.

A manera de síntesis, se presenta al final de los resultados por variable un mapa conceptual que refiere a las definiciones conceptuales estudiadas y sus relaciones entre sí.

A. TENDENCIAS CONTEXTUALES EN EL CNB–DCNB: UN ANÁLISIS DOCUMENTAL.

1. Antecedentes Internacionales.

Abordar el tema de las reformas educativas – curriculares, amerita tener una visión integral en torno a las razones que las provocan. Es un tema que en las últimas décadas ha estado en la agenda política de los países y de los organismos internacionales involucrados en su diseño y aplicación, dentro de un cierto ámbito de desarrollo y concepción mundial de lo educativo. El siguiente cuadro da cuenta del indicador antecedentes; resume los escenarios y antecedentes internacionales que han incidido en la toma de decisiones durante el proceso de reforma del diseño curricular:

Cuadro N° 14
Análisis de los antecedentes internacionales considerados en el CNB-DCNB (2003)

Internacionales	Objetivos y áreas de atención	Declaración Teórica en el CNB –DCNB
Declaración Mundial sobre Derechos Humanos.	La educación como derecho humano.	Se declara que la educación es un tema humano, sensible y de preocupación de diferentes sectores, quienes han generado propuestas de transformación de la educación, mismas que han servido de base a la propuesta oficial CNB-DCNB (2003: 13).
Declaración Mundial sobre Educación para Todos Jomtien(1990)	• Universalizar el acceso y promover la equidad. • Concentrar la atención en el aprendizaje. • Ampliar los medios y las perspectivas de la educación básica. • Valorizar el ambiente para el aprendizaje • Fortalecer la concentración de acciones.	Se destaca la decisión de dar mayores oportunidades de acceder, permanecer y egresar de la escuela. (CNB:12) Se declara que se amplía la educación básica a 9 grados y que se incrementará la matricula y que se han venido haciendo esfuerzos por brindar a todos los hondureños/as una educación de calidad, común, capaz de satisfacer las necesidades básicas de todos. Ocuparse de la calidad de los aprendizajes es asociarse con la equidad y avanzar hacia la justicia social. La prioridad en el CNB-DCNB apunta hacia la gobernabilidad, eficacia, gestión, calidad, financiamiento equidad y acceso (DCNB 2003:11)
Foro Mundial sobe la Educación Dakar (2000)	• Velar que todos los niños, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen y sobre todo los que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas. • Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y	Armonizar los sectores sociales y generar el desarrollo integral de la población hondureña, sobre todo de los grupos menos favorecidos. (CNB 2003:12) El compromiso del Estado es facilitar el desarrollo de cada uno de los pueblos. Requiere de un tratamiento apropiado de la diversidad en la educación, particularmente en el currículum, el cual debe ser articulado desde la multiculturalidad hacia la construcción de la convivencia intercultural.

	secundaria • Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.	El CNB-DCNB está dirigido a todos los grupos de la población que de manera distinta viven la diversidad étnica, cultural y lingüística. La educación para la diversidad debe encontrarse de manera transversal en la educación hondureña.
Cumbre del Milenio(2000)	• Lograr la educación primaria universal. • Velar que los niños y las niñas del mundo cumplan el ciclo completo de educación primaria • Eliminar las desigualdades de género en primaria y secundaria.	Se destaca la decisión de dar mayores oportunidades de acceder, permanecer y egresar de la escuela a todos sin diferencias. (CNB: 12).

Fuente: Elaboración propia.

2. Antecedentes Nacionales.

La situación que vive Honduras, incide en sus condiciones educativas, las que se evidencian en un panorama que revela que el currículum no responde a las necesidades de los alumnos, padres/madres de familia, de la comunidad y del País. Lo anterior ha obligado a diferentes sectores a participar de la toma de decisiones acertadas, relativas a la formación integral de los hondureños, que satisfaga las demandas de una sociedad, que exige recursos humanos aptos para incorporarse a un mundo globalizado y altamente competitivo.

Cuadro N° 15
Análisis de los antecedentes nacionales considerados en el CNB-DCNB (2003).

Nacionales	Objetivos y áreas De atención	Declaración Teórica en el CNB –DCNB
Secretaría de Educación Congreso Pedagógico (1999)	• Formar integralmente al ciudadano. • Formar para la productividad y competitividad. • Formar para el manejo de las tecnologías. • Diseñar un currículum articulado con la práctica, entre niveles y con las necesidades de la sociedad.	Las demandas provenientes de la internacionalización y globalización crecientes de la economía, la política y la cultura se manifiestan en la necesidad de desarrollar capacidades competitivas, calidad en los productos, innovación y creatividad. Esta demanda impacta con fuerza en el currículum. (CNB 2003:19) El avance de la ciencia y tecnología crea un marco de oportunidades; modifica la epistemología escolar, genera nuevas formas de producción y validación del conocimiento y presenta un desafío para la selección y organización de los contenidos y para los modelos pedagógicos-curriculares y didácticos. (CNB 3003:10)

Foro Nacional de Convergencia (FONAC) 1999-2000	• La educación como vehículo de desarrollo debe responder a los objetivos económicos, políticos, sociales, y culturales que la sociedad tiene proyectado en su Plan de Nación. • Reajustar el Sistema Educativo Nacional para responder a los procesos de modernización económica.	Es un consenso nacional el reconocimiento de la necesidad que el país adquiera una dinámica de desarrollo que le permita superar las difíciles condiciones sociales, económicas y culturales y que tal necesidad trasciende el campo de la educación. (CNB 2003:11-12).

Fuente: Elaboración propia.

Los acuerdos mundiales sobre la reforma de la educación orientan grandes transformaciones en cada región del mundo vinculadas mayormente al desarrollo global y a la lucha contra la pobreza, la exclusión social, la inequidad en el acceso a los servicios educativos, la disparidad de género y la calidad de la educación en todos los niveles.

Es importante mencionar que en el consenso mundial de dar a la educación un papel estratégico para el desarrollo de los pueblos, se difiere a la hora de aplicarlos y establecer resultados pertinentes con dichos consensos, especialmente en las sociedades más pobres.

En el marco de los objetivos y áreas de atención propuestos en el escenario mundial, la propuesta de reforma educativa-curricular de Honduras deja muy clara la intencionalidad de reconocer a la educación como un derecho humano y a la vez como una responsabilidad humana y social. La educación además es concebida como un elemento estratégico para el desarrollo.

Las intensiones educativas - curriculares en Honduras, teóricamente están en consonancia con los compromisos asumidos tanto a nivel internacional como nacional, los cambios por ahora se han orientado fundamentalmente a atacar problemas como el acceso, la equidad, la calidad, la efectiva gestión, el financiamiento, la gobernabilidad curricular y su integración con el aparato productivo. La calidad de los aprendizajes sigue siendo el gran desafío, así como la legitimidad jurídica del mismo CNB-DCNB, ya que actualmente pende de un acurdo ministerial y no de una Ley de la República.

B. TENDENCIAS TEÓRICAS EN EL CNB–DCNB: UN ANÁLISIS DOCUMENTAL.

Las tendencias de la teoría del currículum como un cuerpo de ideas, coherentes y sistemáticas; han servido para dar significado a los problemas y fenómenos curriculares y para guiar la toma de decisiones con acciones apropiadas y justificables. Por ello todo fenómeno curricular conlleva implícitamente una noción curricular. Se sustenta en un conjunto de concepciones sobre aspectos como la educación, el hombre y los fines de su formación, sobre las instituciones educativas en su vínculo con la sociedad como sistema mayor en que surgen y existen, sobre el proceso de conocimiento científico y de la ciencia en general, sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y de evaluación.

Estas concepciones teóricas constituyen los fundamentos teóricos del currículum, pues aportan un marco referencial donde se apoya y justifica la toma y ejecución de decisiones relativas al diseño y desarrollo curricular.

A continuación se hace un análisis de los indicadores relacionados con los fundamentos, estructura curricular y el marco pedagógico didáctico que sustenta el CNB-DCNB de Honduras.

1. Fundamentos del CNB-DCNB.

Los fundamentos curriculares son bases esenciales que sistematizan los aportes provenientes de distintas disciplinas, delimitan los alcances del currículum. Para organizar y fundamentar el análisis de las tendencias teóricas que subyacen en el Currículo Nacional de Honduras, es importante saber la noción que se expresa en él, de los constructos: Sociedad, Hombre, Educación y Currículum, debido a que, dependiendo de la concepción que se tenga de estos, se perfila la tendencia teórica.

En el CNB, se asume la misma aspiración de sociedad expresada en el preámbulo de la Constitución de la República (1982:1):

> …Una sociedad política, económica y socialmente justa que afirme la nacionalidad y propicie las condiciones para la plena realización del hombre como persona humana dentro de la justicia, la libertad, la seguridad, la estabilidad, el pluralismo, la paz, la democracia representativa y el bien común.

Esta concepción de sociedad, esencialmente armoniosa, tendiente a la integración de todos sus miembros, demanda del currículum una relación muy próxima entre educación y sociedad, pues la educación es el instrumento para evitar las desigualdades y a la vez el medio por excelencia para alcanzar el ideal de sociedad. Requiere de identificar los "mejores" medios para conseguir unos fines previamente definidos, los cuales se convierten en la función esencial del currículum.

La noción de sociedad que se retoma en el CNB como marco de la política curricular, da cuenta de la presencia de una visión tecnológica del currículum. De acuerdo con Tyler (1973: 50), en cualquier planificación curricular, se "indicará a un tiempo el tipo de conducta que desarrollará el alumno y el contenido del sector de vida en el cual se aplicará esa conducta". El mérito de esta perspectiva es la intencionalidad de atender una necesidad que radica en el medio circundante y en la vida futura de los alumnos, resumida en las demandas de la sociedad y sus sistemas de producción.

Como producto de la propuesta de Transformación de la educación hondureña presentada por el Foro Nacional de Convergencia FONAC (2000), en el CNB se define las siguientes características del perfil del hombre y mujer hondureño:

> …Un ciudadano y ciudadana desarrollados integralmente, constructor de su identidad personal y social, creador de obras de calidad, participativo en la solución de los problema sociales, solidario, con capacidad y voluntad para contribuir y desarrollar equidad de género, étnica, defensor de los derechos humanos, dotado de autoestima saludable, de mentalidad pluralista, conocedor de la historia y realidad y con capacidad para transformarla, con capacidad de autoformación permanente, con espíritu de servicio a los demás, con liderazgo, organizado, creativo, con iniciativa, que haga buen uso del tiempo, con conocimiento científico y técnico, capaz de producir ciencia y tecnología, con sentido de conservación del ambiente, capaz de asegurar el desarrollo integral y sostenido de la nación, capaz de aumentar la producción y la productividad, comprometido a mejorar la seguridad alimentaria, que fomente la cultura física, el deporte, el arte como medio de recreación, prevención y conservación de la salud física, mental, emocional y social.

El término "perfil" tiene cada vez mayor difusión y empleo en el ámbito de la educación, en todos sus niveles, sectores y modalidades. Probablemente, la razón principal sea que el

término puede interpretarse, con cierta facilidad, a partir de las nociones que intuitivamente cada quien ha formado sobre lo que es un "perfil". De acuerdo con Arnaz (1981:1)

> El perfil desempeña la función de servir de antecedente a la formulación explícita de los objetivos curriculares… define lo que ha de ser logrado en un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje… se refiere a la dirección que ha de seguir, su "para qué".

Es evidente, entonces, que elaborar un perfil de egresado del sistema educativo es una acción que se emprende sistemáticamente, en el sentido de hacer todo lo que es necesario hacer y en el orden adecuado para alcanzarlo y corresponder a la vez al ideal de sociedad a la que se aspira.

A partir del ideal de hombre y mujer al que aspira la sociedad hondureña, se advierte un diseño y desarrollo curricular teóricamente sustentado en concepciones teóricas y prácticas innovadoras que superen a la tradicional, para que lo hagan posible

Alude a la formación de personas altamente calificadas, se aproxima a la formación del ciudadano del mundo, apto para un desempeño eficiente en cualquier ámbito. La pregunta que surge es ¿Cuál es el perfil de los docentes que actualmente están demandados a alcanzar este perfil de hombre y mujer en Honduras?

En cuanto a la concepción de educación, en el CNB se asume la que define la Ley Orgánica de Educación (1966: 1):

> … Un proceso formativo que influye en la vida del ser humano con el objeto de lograr el pleno desarrollo de la personalidad y la formación de ciudadanos/as aptos/as para la vida individual y colectiva, para el ejercicio de la democracia y para contribuir al desarrollo económico y social de la nación.

Esta concepción, da cuenta de que la educación representa el mejor medio para la iniciación de la persona hacia una forma de ser y de vida, pertinente a un ámbito de actuación, determinado por la sociedad.

Al respecto, Fullat (1979: 80) expresa que: "cada sociedad tiene su lista de conocimientos, habilidades y de actitudes que propone o mejor: impone a sus miembros en

función del sistema de valores o ideales vigentes en cada sociedad", a lo cual agrego que la educación desde el currículum está obligada a considerar.

La visión teórica de la educación presente en el CNB-DCNB corresponde al orden tecnológico-tradicional-teórica, pues se expresa lo que se quiere y para qué se quiere y conforme a ello se debe preparar la fórmula curricular para todos en procura de estos ideales de sociedad y de hombre preestablecidos.

Otro concepto importante para identificar las tendencias teóricas que subyacen en la propuesta curricular hondureña, es el currículum. En el CNB (2003: 13) se describe que es:

> …El instrumento normativo de aplicación nacional que establece las capacidades, competencia, conceptos, habilidades, destrezas y actitudes que debe lograr todos los hondureños/as sujetos del Sistema Educativo Nacional en los niveles, ciclos y/o modalidades que rectora la Secretaría de Educación.

En el DCNB (2003: 16) se describe que el diseño del currículum es:

> … Un conjunto de sugerencias y orientaciones sobre la intencionalidad de la educación y sobre las estrategias didácticas que la sustentan. Es el marco curricular general sobre el cual se construye el diseño normativo que se propone a los centros educativos. Se trata de unificar criterios en torno a qué, cómo, y cuándo enseñar, así también sobre qué, cómo y cuándo evaluar las experiencias de aprendizaje y el desempeño de los docentes y demás actores educativos. El diseño del currículo posee un carácter normativo y es la propuesta de un conjunto de saberes, habilidades, destrezas y actitudes básicas de carácter nacional que deben formar parte de los procesos de enseñanza en todo el país.

La educación participa de las diferentes concepciones socio-políticas, económicas, históricas y filosóficas existentes, así ha quedado de manifiesto en esta aproximación de análisis a las tendencias teóricas presentes en el CNB-DCNB a partir de la conceptualización de sociedad y de hombre, la que se encuentra en estrecha armonía.

De igual manera estas tendencias han irradiado a la educación y sugieren una racionalidad que afecta los diferentes componentes educativos; entre ellos el currículum. El currículum entonces, supone un entramado dinámico, histórico y contextual de relaciones que se establecen entre la sociedad hombre/mujer y la educación

En tal sentido, la visión teórica del concepto de currículum, expresada en los documentos curriculares oficiales de Honduras, está acompasada a la de sociedad, ideal de hombre y mujer y de educación. Distingue elementos que caracteriza a la teoría tecnológica-tradicional-teórica. Bobbit (1918: 42-44) [45] proponente de esta visión teórica del currículum expresa que:

> El criterio para determinar el contenido que debe formar parte del currículum se realizará a partir de las exigencias que en la vida adulta se le harán al individuo para que tenga un buen desempeño social, para lo cual se deben tomar en cuenta también las demandas de los empleadores. Además, insiste en que la efectividad, eficiencia y la economía son conceptos cruciales a tomar en cuenta por aquellos que hacen el currículum.

Indudablemente, el currículum en el CNB-DCNB está enfocada en un plan preconcebido, que procura objetivos comunes y, además, busca la habilitación para la vida en el marco de una productividad y efectividad que demanda la sociedad y el mundo del trabajo, tendencia que se enmarca en la teoría tradicional-tecnológica-teórica.

El siguiente cuadro resume un análisis comparativo de las tendencias teóricas curriculares contemporáneas y las que subyacen en los fundamentos del CNB-DCNB.

Cuadro Nº 16
Análisis de las Tendencias Teóricas
Del CNB-DCNB de Honduras.

Sub Indicador Fundamentos del CNB-CNB	Declaración Teórica en el CNB –DCNB	Aproximación del CNB-DCNB a la Teoría Curricular
Legal	El CNB-DCNB está diseñado en el marco de la legislación vigente: Constitución de la República (1982)[46] y en la Ley Orgánica de Educación (1966).	El fundamento legal, evidencia un nexo con la teoría Tradicional-Tecnológica-Teórica, tomando en cuenta que es el Estado el responsable de organizar la educación, la cual indudablemente está enfocada en un plan preconcebido, un diseño, que procura objetivos comunes y, además, busca la conformación de un ciudadano determinado con habilitación para la vida adulta.

[45] **The Curriculum (Bobbitt, Franklin, 1918, page 44, paragraph 3)** *School as preparation for the adult world*. Bobbitt insists that effectiveness, efficiency and economy are crucial concepts for the curriculum maker. His central tenet was that curriculum must directly and specifically prepare students for tasks in the adult world. The work of the curriculum maker became studying the adult world to determine the major tasks or activities comprising it. This tasks would then comprise the curriculum.
Traducción con apoyo de Ángel Ramón Morales Coello.

[46] Constitución de la República: articulo 13. "Corresponde al Estado la organización, dirección, supervisión, y evaluación de la educación"

		Señala como fundamentos legales la Constitución de la República y la Ley Orgánica de Educación. ¿Serán suficientes? No se menciona la Ley de la niñez y la adolescencia, Ley Marco para el desarrollo Integral de la Juventud, Ley de Igualdad de oportunidades para la Mujer, entre otras.
Psicológico	Está centrado en la persona según la etapa evolutiva de su desarrollo psicológico y asimismo los objetivos y los niveles del sistema educativo. El alumno es el protagonista del proceso educativo, considera la forma de pensar, sentir, actuar y aprender de la persona. El aprendizaje se construye a partir de las experiencias previas y se enmarca en el aprendizaje significativo de quien aprende.	El fundamento psicológico en el CNB-DCNB, centra al alumno/a como protagonista del proceso enseñanza aprendizaje. La forma de aprender define la forma de enseñar. La característica de los aprendizajes es que deben ser significativos para el que aprende, pero se mantiene la idea de privilegiar lo individual aun cuando desde el fundamento filosófico se declara la dependencia del ser individual del ser social para desarrollarse. A juzgar por los teóricos referidos, se puede asociar que la intención teórica curricular desde la perspectiva psicológica tiene elementos de la teoría curricular interpretativa-deliberativa, cuyo interés es la comprensión de las situaciones humanas y su interacción; pone énfasis en la deliberación de las prácticas de enseñar y de aprender, en lugar de centrarlo predominantemente en aspectos teóricos. La acción práctica depende del ejercicio deliberativo del docente, o sea, cuándo hacer, cómo, con quiénes y en dónde. Se cita a Piaget, Bruner y Vigotsky como proponentes teóricos que acompañan este fundamento y al respecto la teoría Vigotskyana, explica que: "el ser humano aprende a la luz de la situación social y la comunidad de quién aprende, lo realiza en interacción con otros" y eso no se lee en la referencia, pues hay un énfasis en lo individual. Se toma el postulado de Ausubel "lo que aprendemos es lo que nos parece significativo", pero no se cita como teórico.
Pedagógico	El CNB-DCNB define a la educación[47] como "un proceso formativo que influye en la vida del ser humano con el objeto de lograr el pleno desarrollo de la personalidad y la formación de ciudadanos aptos para la vida individual y colectiva, para el ejercicio de la democracia y para contribuir al desarrollo económico y social de la nación". El proceso enseñanza aprendizaje se basa en el "saber conocer", el "saber hacer", el "saber ser", y el "saber	En relación al fundamento pedagógico, aun cuando se entiende que el CNB-DCNB privilegia el aprendizaje, se precisa reconocer como se concibe la educación, la escuela misma, la enseñanza, al docente y la evaluación; con el propósito de que puedan responder a la pregunta ¿cuáles son las innovaciones que deben hacer los docentes en sus prácticas, respecto a su intervención en las aulas? Se descansa en el uso de estrategias metodológicas para organizar los conocimientos y… ¿no será mejor que estas estrategias sirvan para organizar y facilitar el aprendizaje?... pues los contenidos están más que organizados y dosificados en diferentes herramientas curriculares (programaciones, estándares), con profusa influencia de la teoría tecnológica-tradicional-teórica. La concepción de docente, es congruente con los

[47] Ley Orgánica de Educación: 1966 artículo 159

	convivir". El docente es facilitador del proceso educativo. Las estrategias metodológicas son el medio para organizar científica y racionalmente los contenidos, procedimientos y actitudes con sentido social, práctico y utilitario. La construcción del saber es por el sujeto y entre sujetos. Renuncia a la simple transferencia del saber. El hondureños/as se forma con actitud constructora, critica, reflexivos e impulsores de soluciones individuales y colectivas.	postulados de la teoría deliberativa-interpretativa-práctica. El fundamento pedagógico no distingue una teoría curricular en particular y más parece que se asocia a una teoría comprensiva-complementaria lo cual es necesario para alcanzar un perfil de hondureño tan esperanzador como el propuesto.
Epistemológico	Organiza el saber aplicando diversos criterios de integración: áreas de estudio, campos de formación y bloques de contenido para la educación básica.	La epistemología se ocupa de la definición del saber y de los conceptos relacionados, de las fuentes, lo criterios, los tipos de conocimientos posibles y el grado con el que cada uno resulta cierto; así como la relación exacta entre el que conoce y el objeto conocido. El fundamento epistemológico que sustenta el CNB-DCNB, define la integración de saberes. Se privilegia la construcción del conocimiento por el sujeto, entre sujetos aunque no se descarta el papel transmisor del docente. Se avanza de una tradición puramente disciplinar a otra que se aproxima a la interdisciplinar. Estas declaraciones refieren la influencia de la teoría deliberativa-interpretativa-práctica.
Filosófico.	Considera las diferentes formas de pensar, así como las nuevas relaciones ideológicas que caracterizan a la sociedad moderna. Declara que la educación es un derecho de toda la población hondureña, independientemente de su condición social, sexo, religión, lengua o cultura pero integrados con un sentimiento común de pertenencia a nuestra nación. El fin de la educación es la realización del ser humano y el desarrollo de sus potencialidades.	La fundamentación filosófica en el diseño del currículum, toma en cuenta a la persona como ser. **La educación mediante el currículo, debe preocuparse por formar al hombre en todo aquello que le permita participar activamente como agente productivo de cambio y de desarrollo.** Este fundamento en el CNB-DCNB, centra a la persona en el reconocimiento de su derecho a la educación como el medio para alcanzar su realización individual. Está presente la mirada individual del ser y su dependencia del medio y de los otros/as para desarrollarse. La influencia teórica curricular está referida a la noción interpretativa-deliberativa-práctica.
Sociológicos	Concibe una sociedad política, económica y socialmente justa que afirme la nacionalidad y propicie las condiciones para la	El fundamento Sociológico en el CNB-DCNB se define desde una perspectiva de desarrollo endógena. ¿Cómo se avanza en progreso si no se conocen otras realidades sociales y culturales? Se contradice la visión

	plena realización del hombre como persona humana dentro de la justicia, la libertad, la seguridad, la estabilidad, el pluralismo, la paz, la democracia representativa y el bien común. La realización del ser hondureño depende de las finalidades y principios que se proponen, en el contacto con otras personas y las formas de relacionarse. Declara un currículum en intima relación con las necesidades sociales de Honduras para no provocar rupturas entre el mundo real y la escuela.	mundial que se expresa en otros apartados del documento. Por otra parte la escuela como unidad social no se describe como el espacio de preparación para ensayar las diferentes formas de relaciones sociales. La influencia teórica curricular en este orden sociológico pasa por la teoría tecnológica-tradicional-teórica, Bobbitt, como uno de su exponente (1918:42-44), considera que: El currículum científico se construye a partir del estudio de las deficiencias sociales y se realizará a partir de las exigencias que en la vida adulta se le harán al individuo para que tenga un buen desempeño social. Tiene rasgos de la teoría crítica pues se entiende el currículum como praxis que tiene lugar en un mundo real y no ficticio; lo cual supone que dicho currículum no puede reducirse a problemas exclusivamente de aprendizaje, sino que de forma más amplia engloba el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus propias condiciones sociales.
Ecológicos	Explica la necesidad de una cultura de equilibrio entre la naturaleza, el desarrollo integral de la persona y el desarrollo de la sociedad en un contexto de sostenibilidad.	A manera de declaración teórica en el CNB-DCNB se destaca la necesidad de formar una nueva generación de hondureños capaces de adoptar comportamientos hacia estilos de vida más sostenibles a favor de una nueva cultura de convivencia entre las personas y su medio real que es la naturaleza y la sociedad glocal a la que pertenece. Pero… la pregunta es ¿Quién forma a la comunidad docente para este desafío?
Tecnológicos	Rescata y fomenta los procesos tecnológicos como medios que facilitan la comunicación, la formación adecuada de competencias y la adquisición y generación del saber.	El uso de instrumentos tecnológicos para facilitar el aprendizaje y también la enseñanza es una buena intencionalidad declarada en el CNB-DCNB, pero… dado de que es de aplicación nacional y tiene carácter prescriptivo cabe preguntar ¿Hay dotación de laboratorios tecnológicos en todos los centros educativos? ¿Ya se comenzó la formación de los docentes con esta competencia?

Fuente: Elaboración propia.

El currículum nacional para la educación básica de Honduras, se ha modificado bajo un enfoque normativo para todas las instituciones educativas, sirve de orientación para los docentes, como tal su aplicación es válida para todo el país. Se aprecia de manera sintetizada las intensiones educativas, resume los aprendizajes previstos para los tres ciclos de la educación básica. Lo anterior ubica al diseño curricular hondureño en la teoría curricular tecnológica –técnica –tradicional por su carácter prescriptivo-regulador.

Se identificó cada uno de los elementos constitutivos del CNB-DCNB que para los efectos del estudio son indicadores. En relación con los fundamentos como base teórica del CNB-DCNB, se enfatiza que las definiciones de cada uno de ellos no explican en forma suficiente su alcance y

dimensión, no cumple con el rol orientador y de referencia inteligible para los docentes para su actuación en el aula.

Es importante destacar que en el CNB-DCNB si se expresa con claridad el qué, el cómo el para qué y lo que se quiere formar, se aproxima al fin último de la educación - enseñar a aprender buscando siempre la perfección del hombre y el bien común.

Las orientaciones organizativas curriculares que sustentan la educación nacional se presentan a partir de un conjunto de líneas orientadoras que se expresan en: finalidades, objetivos y principios. En cuanto a los objetivos no se consideran en la formación integral las manifestaciones artísticas como parte de la apropiación y el interés reflexivo, aún cuando hay un campo de formación orientado a la educación artística. Cabe preguntarse entonces ¿qué se diseñó primero? ¿Los contenidos? o ¿los objetivos?

Es importante reconocer que debe existir una coherencia interna entre todos los elementos del currículum, en este caso entre los objetivos y los contenidos desde su forma de organizarse hasta su desarrollo. En cuanto a los principios que se erigen como una guía y puntualizan el carácter de la construcción curricular, las definiciones explican el alcance y la dimensión de cada uno, así como su articulación y relación con los otros elementos del currículum.

Por otra parte, aparecen términos que requieren su conceptualización y desarrollo, a fin de que el lector y de manera especial los docentes puedan comprender su dimensión y alcance. Se reconoce la incorporación de políticas educativas universales como: calidad, diversidad, equidad de género entre otros. Pese a que sigue siendo una norma para todo el país y que aún falta perfeccionarse a nivel regional, los cambios que se han establecido son importantes.

A la luz de los diferentes fundamentos teóricos no es posible limitarlos a una sola teoría curricular, en tal sentido el CNB-DCNB posee amplios rasgos de la teoría tecnológica en su diseño y amplios rasgos de la teoría deliberativa-colaborativa-práctica en su desarrollo. Al respecto, Gimeno (1988:33) afirma que: "El proceso de diseño y desarrollo del currículum con su vasta complejidad, ha dificultado el poseer actualmente una teoría única.

2. Estructura Curricular del CNB-DCNB

La estructura curricular como conjunto articulado de procesos, discursos y actividades académicas, plantea las orientaciones funcionales para la construcción curricular del Sistema Educativo. En el CNB (2003:23) la estructura curricular se presenta así:

> Hace especial énfasis en que la transformación educativa parte de la organización curricular por áreas que cualifican cada uno de los niveles del sistema y a la vez definen los alcances, la intencionalidad y el contenido curricular para cada una de ellas. Organiza articuladamente los niveles que antes se concebían en forma separada.

a. La estructura curricular y los niveles educativos

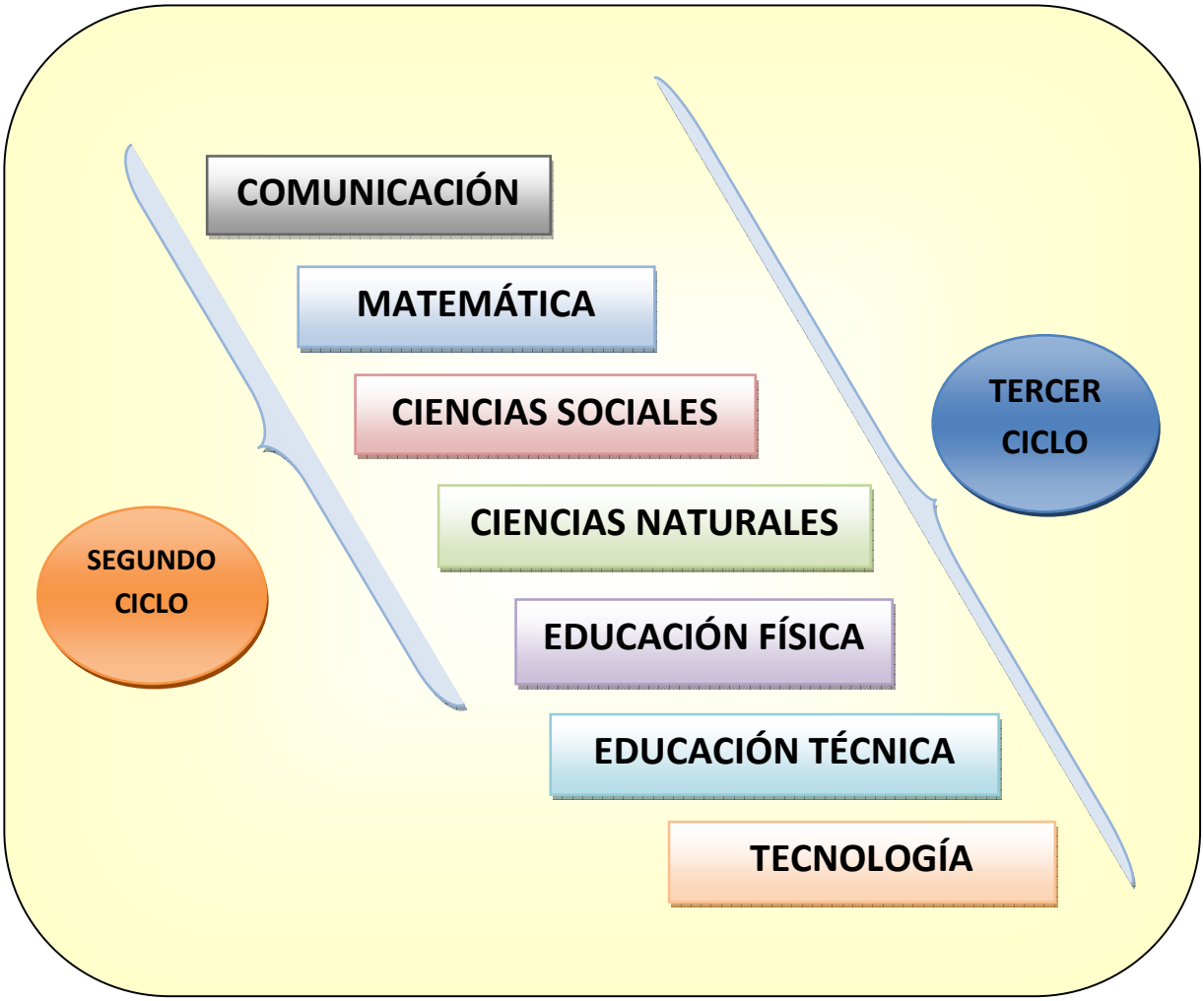
La estructura curricular para la educación básica tiene como base los niveles, pero dentro de ellos surge la figura de ciclos, el primero que incluye de 1 a 3 grados inicia el desarrollo de destrezas instrumentales. El segundo ciclo corresponde del 4 al 6 grado, profundiza el desarrollo de destrezas instrumentales e incrementa la formación con procesos mentales y actitudinales, y un tercer ciclo que incluye del 7 al 9 grado, refuerza y amplia los contenidos curriculares de los ciclos anteriores. Este ciclo prepara al .alumnado para acceder al nivel de Educación Media. A continuación se sintetiza:

Gráfico N°2
Estructura del Sistema Educativo Hondureño por Niveles en el CNB-DCNB

NIVEL EDUCATIVO	DESCRIPCIÓN		
Pre-Básico	**Primer Ciclo**	**Segundo Ciclo**	
	De 0 a 3 años de edad 3 años de duración No obligatorio	De 3 a 6 años 3 años de duración Sólo el último es obligatorio	
Básico	**I Ciclo**	**II Ciclo**	**III Ciclo**
	De 6 a 9 años 3 años de duración	De 10 a 12 años 3 años de duración	De 13 a 15 años 3 años de duración
Medio	MODALIDADES		
	Bachillerato Científico Humanista	**Bachillerato Técnico Profesional**	
	De 15 a 17 años 2 años de duración	De 15 a 18 años 3 años de duración	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 3
Estructura Curricular
del Sistema Educativo Hondureño por Ciclos en el CNB-DCNB.



La educación básica, se expresa en un enfoque de proceso que comienza en el primer ciclo del nivel inicial y concluye con el tercer ciclo de la educación básica de 9 grados.

Se mantiene el concepto de gratuidad y de obligatoriedad pero se amplia de 6 a 15 años aún y cuando la Ley vigente estipula la obligatoriedad de 6 a 12 años. Es interesante que la base legal del currículum nacional corresponda a una Ley que data de 1966, la cual nomina los

niveles del sistema educativo de manera diferente a la expresada en el CNB-DCNB. Entonces… cabe preguntar ¿Cómo se lidia en la práctica con esta declaración oficial mediante acuerdo Ministerial N° 3654-SE-03, cuando aún se mantiene vigente la Ley Orgánica de Educación de 1966 en su artículo 18? Esta inconsistencia legal obliga la pronta aprobación de una nueva Ley General de Educación, que acompase todas las intenciones de la reforma educativa-curricular.

b. Organización de los contenidos curriculares en el DCNB.

Los contenidos como un tópico del currículum representan el saber. La estructuración curricular conduce precisamente a la selección cultural y distribución social del conocimiento en el contexto del sistema escolar, ello implica situar y resolver el problema del qué enseñar en las escuelas.

En el CNB-DCNB (2003: 26) los contenidos curriculares están organizados en áreas, las cuales cumplen la función de:

> Ordenar, sistematizar y planificar la acción pedagógica; constituyen el marco metodológico que facilita la interrelación de aprendizajes de carácter científico técnico y funcional; representan una selección y organización de contenidos y competencias pertinentes. Son agrupaciones de contenidos, organizados desde lo más global hasta lo más específico. Facilita por su carácter interdependiente la relación con contenidos de otras áreas: y promueven un aprendizaje integrado y útil para la comprensión de la realidad.

En el segundo ciclo se profundiza el desarrollo de destrezas instrumentales e incrementa la formación con procesos mentales y actitudinales. Las áreas curriculares descritas en el Cuadro N° 12 para este ciclo son cinco: Comunicación (lengua materna, idioma extranjero, educación artística), Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Física.

Por la vigencia de la Ley Orgánica de Educación es pertinente hacer la relación de la estructura curricular prevista en dicha Ley 1966 art: 117, la cual en su definición es diferente, pero sí tiene muchos elementos de contenido en común. La Ley define 5 materias que agrupa diferentes saberes asociados a cada una, el DCNB define también 5 pero las agrupa en áreas cuyo contenido es similar, enriquecidas con saberes propios de la época, tal es el caso del área

de Comunicación que incluye el saber de la lengua extranjera (inglés) y agrupa como campo de formación los saberes que antes correspondían a la materia de Educación Estética y los denomina Educación Artística.

Las áreas curriculares superan el concepto de las asignaturas, son un campo de saberes más amplios y una organización menos fragmentada, pero siempre basada en disciplinas. Ésta forma de organizar los contenidos da cuenta de una teoría tradicional y la condición de ser obligatorios y por considerarse como los saberes deseables para todos los alumnos del país, caracteriza al DCNB en el marco de la teoría tradicional- tecnológica- teórica.

Cabe destacar que en el DCNB, los contenidos además de estructurar los conceptuales se describe también los procedimentales expresados como procesos y actividades sugeridas para su desarrollo y aprendizaje, cumpliendo así con lo que Posner (2005: 88) expresa que: "los contenido además de representar el saber qué enseñar también refieren el mejor modo de enseñarlo a los alumnos". En suma el interés sobre el contenido en el DCNB, se centra en la materia en sí y en la enseñanza de la materia.

En las visitas realizadas a los centros educativos se escucharon muchas interrogantes de los docentes, una de ellas es: ¿los saberes correspondientes a la materia de Educación Técnica están incluidos en el campo de Educación Artística? ¿Dónde quedaron los saberes relacionados a Agropecuaria y a Orientación?

Tal parece que los docentes están deseando ver en la propuesta del CNB-DCNB 2003 la reproducción fiel del Plan de Estudios propuesto en 1966, pues les resulta difícil participar de otro esquema que aún no terminan de explicarles. Es interesante destacar que para ese tiempo en Honduras no se hablaba de currículum, tema del cual desde 1918 ya se hablaba en otros contextos próximos a nuestra geografía, pero más interesante es, que después de más de 50 años la perspectiva tradicional se mantiene vigente en la forma como se ha conceptualizado el currículum en Honduras.

3. Marco Pedagógico Didáctico del DCNB.

En el DCNB (2003:23), el marco pedagógico didáctico se describe como: "la propuesta de lineamientos que sirve de base para las decisiones prácticas que han de tomar los directivos

y docentes tanto a nivel del centro educativo como del aula". Está centrado en un modelo que define el modo en como aprenderán los alumnos/as, lo cual determina la forma de enseñar e intervenir de los docentes en el contexto del aula. Se reconoce la interacción entre docentes y, alumnos/as y el contenido.

Se reconoce como propósito fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje la construcción de significados por parte de los alumnos y alumnas. Se rompe con la valoración excesiva de los saberes conceptuales y del docente como su transmisor. Se aprecia un concepto amplio de contenido educativo al considerar la adquisición y apropiación de conceptos, procedimientos, actitudes, normas y valores.

El docente es un mediador entre el alumno, el entorno y el contenido de aprendizaje, por tanto la enseñanza y el aprendizaje según el DCNB (2003:23) es:

> La invención activa, es la propuesta problematizadora de aprendizaje que provoca la interacción entre el contenido educativo y los esquemas de aprendizaje de los alumnos. El aprendizaje se construye en interacción con el entorno, otras personas (pares o adultos), se construye de manera conjunta a partir de la cooperación, la confrontación de ideas y la búsqueda de acuerdos y consensos. El aprendizaje ha dejado de ser lineal, es pluridimensional y dinámico, los avances de cada alumno suelen ser desiguales lo cual exige constantes y múltiples organizaciones.

Desde estas descripciones conceptuales se advierte que el referente teórico curricular dominante para el desarrollo curricular se enmarca en la teoría deliberativa - colaborativa-interpretativa -práctica, ya que en este referente se privilegia al alumno como protagonista, el docente es facilitador, los contenidos son saberes deseables expuestos a la adecuación según el contexto del centro y del aula.

El centro educativo es un espacio social de reconstrucción de la cultura y, el aula es el espacio cultural que permite promover el aprendizaje y la enseñanza. De igual manera se privilegia la deliberación como estrategia de construcción conjunta del saber.

Sin embargo, desde el diseño mismo como fórmula se privilegia la teoría curricular tecnológica-tradicional-teórica por su carácter normativo y de obligatoriedad para todo el país, pues selecciona los saberes, los organiza en libros y cuadernos para los alumnos y guías para

el docente, propone los procedimientos y estrategias de enseñanza y evaluación y a la vez estima los logros a alcanzar en un tiempo determinado.

De igual manera, establece a través de los Estándares Educativos Nacionales los saberes irrenunciables que han de saber y saber hacer y demostrar todos los alumnos/as de cada uno de los ciclos de la educación básica a nivel nacional. Además, representan el referente de evaluación interna y externa contemplada en el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SINECE). Los estándares en este caso representan el complemento para superar la falta de indicadores precisos de evaluación que le hace falta al diseño curricular. Además como dice Posner "impulsan el currículum y la práctica educativa en direcciones precisas".

Se mantiene una visión de la evaluación por resultados, correspondiente a la teoría tradicional-tecnológica-teórica pero con la innovación de que ese resultado es la suma de los esfuerzos formativos del docente, alumnos, padres/madres de familia durante el proceso educativo.

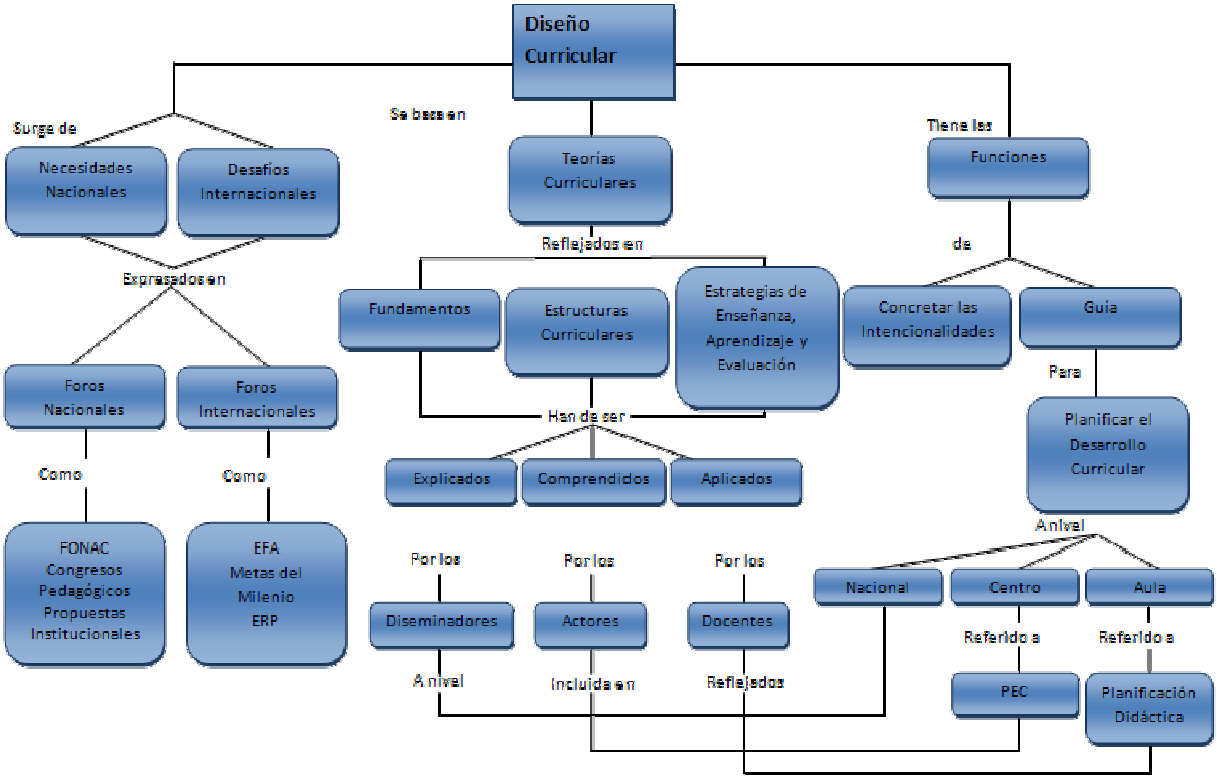
Desde estos referentes que reporta el contexto, concretado en la dotación de un sistema de apoyo a la acción curricular, el desarrollo curricular en Honduras, analizado desde la fase de implementación que propone Guarro, reúne también características de la teoría tecnológica-tradicional y se insinúa como proceso fiel de reproducción.

Por otra parte, cabe mencionar que si bien es cierto el diseño curricular hondureño, es el producto de una consulta – deliberación provocada por el FONAC (1999-2000) y que hubo representación de diferentes sectores de la población, (docentes, directivos, reformadores, padres, alumnos, empleadores y miembros de la sociedad civil), también es cierto, que el proceso de diseño se critica ya que la participación de la comunidad docente fue muy escasa por tanto no es para algunos de ellos un currículum ampliamente deliberado y por consecuencia no es socialmente válido. Por su carácter reformista creado para muchos de arriba-abajo se ubica en la visión de la teoría Tecnológica-tradicional-teórica.

Al margen de las teorías curriculares que erigen el CNB-DCNB me provoca hacer estas preguntas ¿Cuándo y cómo se convertirá el CNB-DCNB en el currículum de toda la comunidad educativa hondureña? ¿Qué se necesita para constituirlo como tal?

De pronto, es necesario agotar los beneficios de la difusión y la diseminación para establecer la fronésis entre los actores de la educación para ampliar las explicaciones, comprenderlo y experimentarlo en la práctica para retroalimentarlo y legalizarlo en el marco de una nueva Ley de educación que situé a todos los hondureños sujetos y actores del sistema educativo en el mundo glocal.

A continuación y a manera de resumen se presenta un mapa conceptual que da cuenta de las conceptualizaciones relacionadas con el Diseño Curricular.



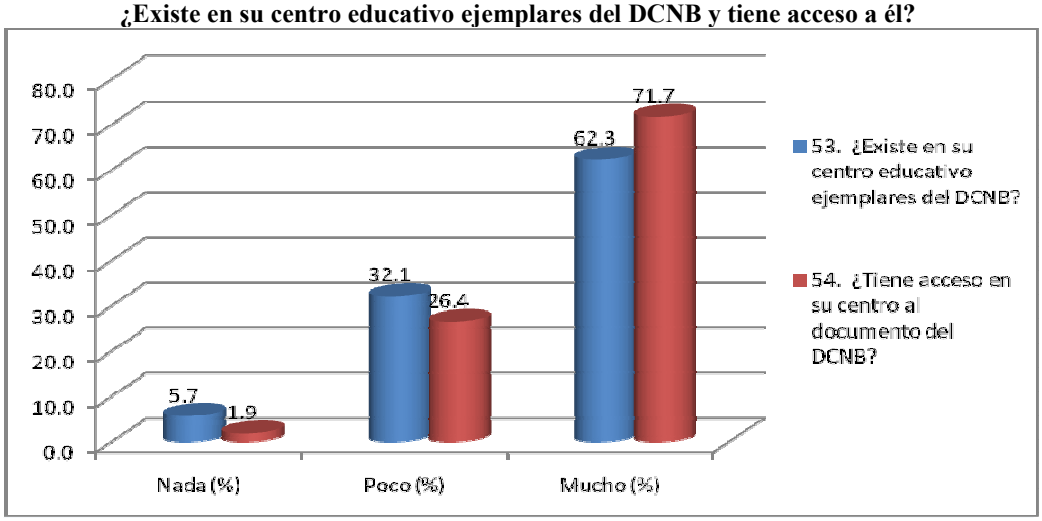
C. SISTEMA DE APOYO A LA ACCIÓN CURRICULAR DEL DCNB Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, DESDE LA OPINIÓN DE LOS ACTORES: DOCENTES, PADRES/MADRES DE FAMILIA Y ALUMNOS/AS.

Es parte de los objetivos específicos de esta investigación, representar las opiniones de los actores, (docentes, padres/madres de familia, y alumnos/as) respecto al sistema de apoyo a la acción curricular y las prácticas pedagógicas,

C. Sistema de Apoyo	1. Los Materiales Curriculares
	a. Cantidad

El desarrollo curricular requiere de una instrumentación curricular básica, que facilite y ordene la práctica pedagógica de los docentes. Respecto a la existencia y cantidad de materiales curriculares (DCNB, programaciones, guías para el Maestro y libros-cuadernos para los alumnos) en el centro educativo, más de la mitad de los docentes opina que hay, pero no suficientes. Así, el 68% de los docentes considera que hay muchos ejemplares del DCNB, (Gráfico N°4) pero un 72% de ellos señala que no tienen mucho acceso a él.

Gráfico N°4
Docente
¿Existe en su centro educativo ejemplares del DCNB y tiene acceso a él?



Como resultado de la observación, (Tabla N°17) se verificó que todos los docentes observados tienen un ejemplar del DCNB, que no está asignado a ellos, pero que pueden tenerlo como referencia.

Tabla N°17
Observación
Disponibilidad de Materiales Curriculares en el Aula.

Diseño Curricular	Frecuencia	Porcentaje
Si	24	100.0

En relación a las programaciones, los docentes (más del 68%) coinciden que tienen programaciones, pero un 24 de ellos considera que son muy pocas.

Como resultado de la observación (Tabla N°19) se constató que los docentes de las 24 aulas observadas si tienen programaciones pero más de Español y Matemáticas. Se cotejó lo expresado por más del 50% de los docentes consultados, (Tabla N°18) respecto a que tienen poco o nada de programaciones para el área de Ciencias Sociales, Naturales y Educación física y un 81% reveló que tampoco tienen guías del maestro para estas áreas

Tabla N°18
Docentes
¿Tiene programaciones, guías para el docente y libros y cuadernos para alumnos/as del DCNB y tiene acceso a él?

ASPECTO	**Nada (%)**	**Poco (%)**	**Mucho (%)**
¿Tiene programaciones para enseñar las áreas curriculares de:			
Comunicación – Español	3.8	13.2	83.0
Matemática	11.3	11.3	77.4
Ciencias Sociales	28.3	22.6	49.1
Ciencias Naturales	28.3	22.6	49.1
Educación Física	47.1	15.1	37.7
¿Tiene guías para el docente para enseñar en las áreas curriculares?			
Español	34.0	18.9	47.2
Matemática	24.5	18.9	56.6

ASPECTO	Nada (%)	Poco (%)	Mucho (%)
Ciencias Sociales	28.3	15.1	56.6
Ciencias Naturales	26.4	17.0	56.6
Educación Física	81.1	7.5	11.3
¿Hay en la escuela libros y cuadernos de trabajo para los alumnos?	7.5	54.7	37.7

Tabla N°19
Observación
Disponibilidad de Materiales Curriculares en el Aula.

Material Curricular	Observación	Frecuencia	Porcentaje
Programaciones	Si	12	100.0
Estándares	Si	12	100.0
Manual de Evaluación de los Aprendizajes	Si	12	100.0
Pruebas formativas	Si	12	100.0
Instructivo para la aplicación de pruebas	Si	12	100.0

También se cotejó que en el 12.5% de las aulas observadas (Tabla N°20), los docentes no cuentan con la cantidad de materiales suficientes para sus alumno/as según matricula, y un 92% de los docentes de las aulas observadas (Tabla N°21) no tienen suficientes materiales para ellos (guías del maestro).

Tabla N°20
Observación
Disponibilidad de Materiales Curriculares en el Aula para alumnos/as

Libros y cuadernos	Frecuencia	Porcentaje
Suficientes	10	83.4
Insuficientes	2	16.6
Total	12	100.0

Tabla N°21
Observación
Disponibilidad de Materiales Curriculares en el Aula para Docentes

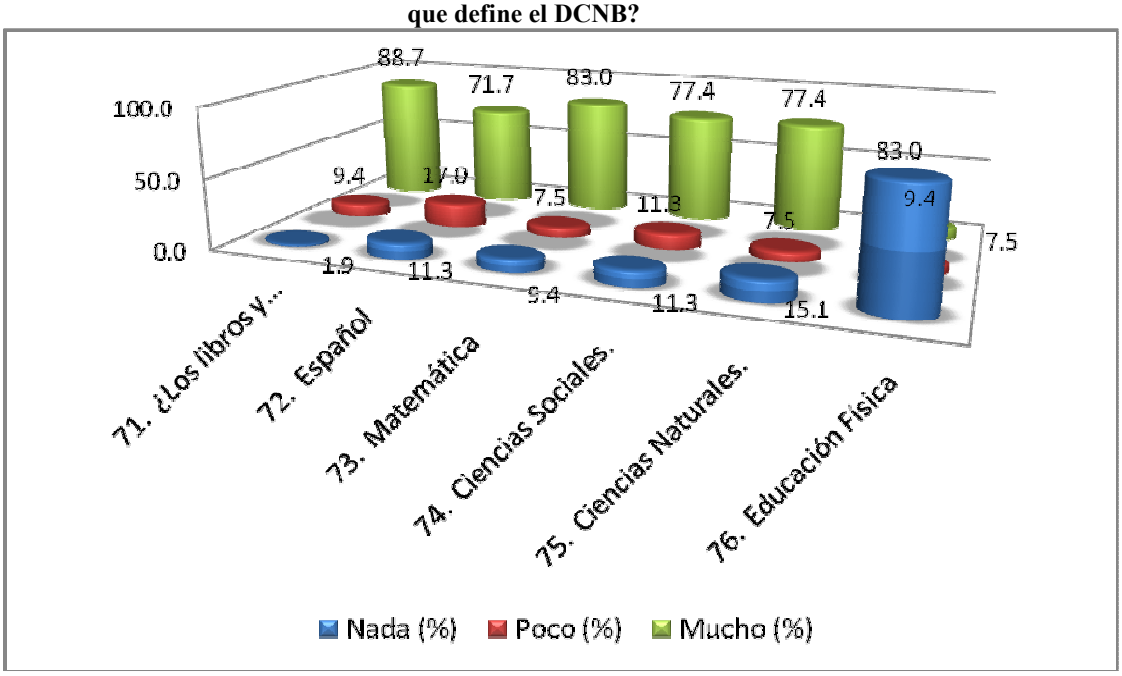
Guías para el Docente	Frecuencia	Porcentaje
Suficientes	1	8.3
Insuficientes	11	91.7
Total	12	100.0

Lo anterior hace suponer que tal escases e inexistencia de algunos materiales, podría estar afectando la efectividad del desarrollo curricular en las diferentes áreas y aulas de los centros educativos sujetos del estudio.

C. Sistema de Apoyo.	**1. Los Materiales Curriculares**
	b. Calidad y Coherencia con el DCNB

Los materiales curriculares para alumnos/as son parte del sistema de apoyo para el desarrollo curricular. Facilitan la práctica pedagógica de los docentes y el logro de los aprendizajes de los alumnos. Deben observar calidad y coherencia con el currículum nacional. Ante la pregunta si los materiales de los alumnos responden a los aprendizajes previstos en el DCNB, la generalidad de los docentes (89%) considera que si responden al DCNB, pero ese porcentaje de coherencia con el DCNB varía según el área curricular. (Grafico N°5).

Gráfico N°5
Docentes
¿Los libros y cuadernos de los alumnos responden a los logros de aprendizaje que define el DCNB?



Los materiales curriculares constituyen uno de los elementos fundamentales para el desarrollo curricular, son una herramienta para facilitar el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En este sentido, Castro y Área (1996:17) consideran que: "Los medios y materiales curriculares son componentes sustantivos y presentes en todo proceso de desarrollo o puesta en práctica del currículo en los centros y en las aulas, son la clave para la difusión y desarrollo de las innovaciones educativas".

En efecto, los materiales curriculares son elementos con los que deben contar los docentes, para apoyar la planificación y desarrollo de su práctica docente en todos sus aspectos. Son, de algún modo, indicadores del modelo educativo que subyace bajo la planificación del centro educativo o del profesor y cobran sentido pleno cuando están integrados en un proyecto curricular nacional.

C. Sistema de Apoyo	**1. Los Materiales Curriculares**
	c. Apoyo a los Aprendizajes de los Alumnos

Los materiales curriculares para alumnos/as son parte del sistema de apoyo para el desarrollo curricular, su razón de ser es facilitar el logro de los aprendizajes de los alumnos. Los docentes reconocen que los libros y cuadernos de los alumnos/as, son adecuados, interesantes y apoyan el logro de los aprendizajes de los alumnos. Los materiales de Ciencias Sociales y Naturales obtienen del 75% de docentes la observación de ser también muy adecuados y más del 86% los consideran interesantes. Los correspondientes al campo de Español son adecuados (Gráfico N°6) para el 73% de los docentes consultados y un 72% los considera interesantes. (Gráfico N°7) Un 81% de los docentes considera que los materiales de Matemática son muy adecuado y a la vez los califica un 79% como interesantes.

Gráfico N°6
Docentes
Los libros y cuadernos de las diferentes áreas curriculares ¿Son adecuados para los alumnos?

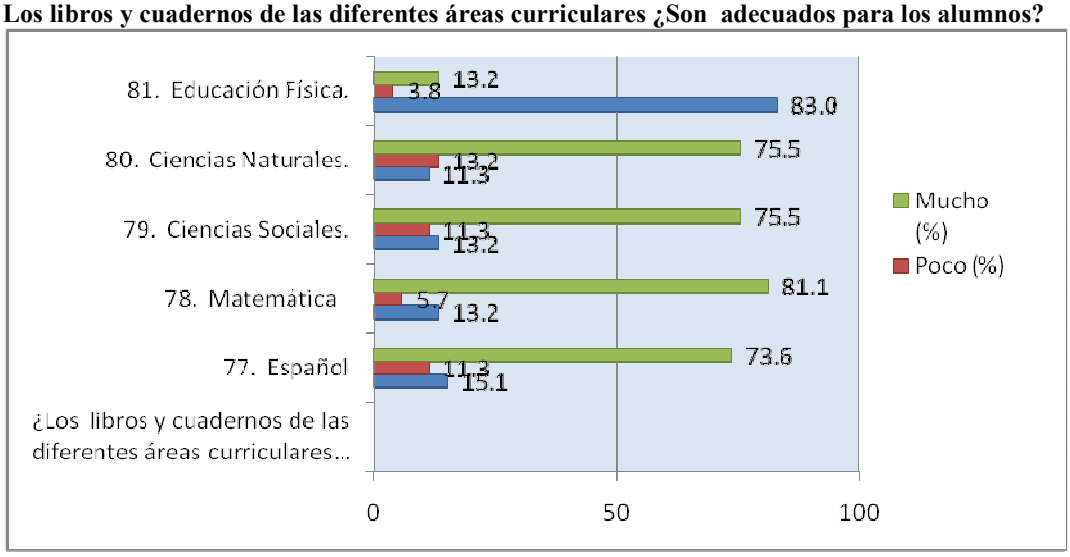
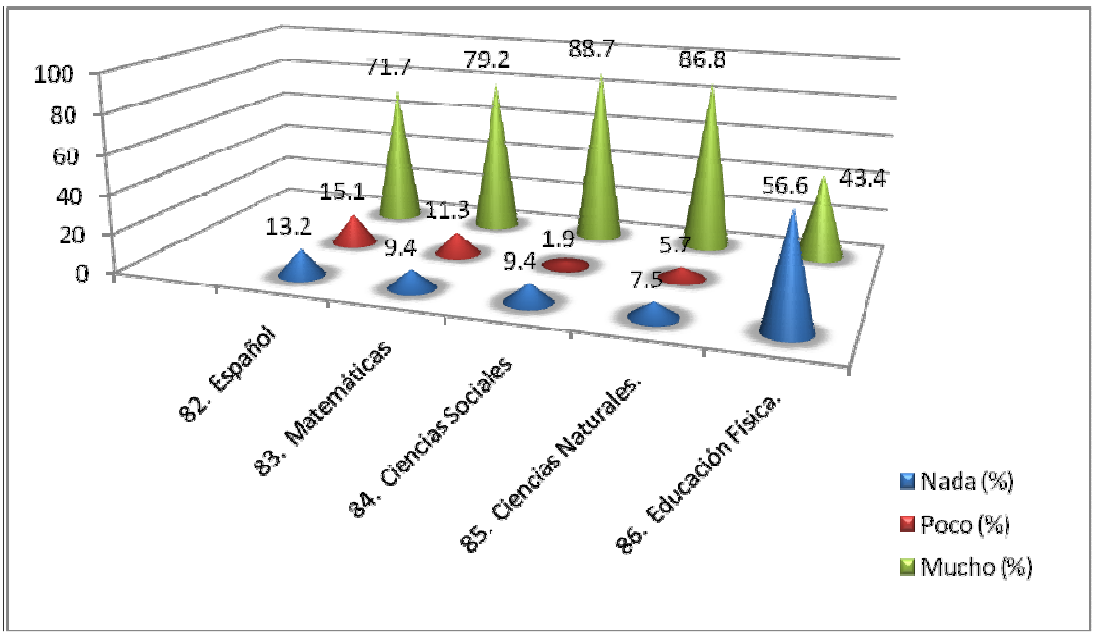


Gráfico N°7
Docentes
Los libros y cuadernos de las diferentes áreas curriculares ¿Son interesantes para los alumnos?



Respecto al área de Educación Física más de la mitad de los docentes opina que no son adecuados ni interesantes, dato que se ha de comprender desde la información de que, algunos centros han obtenido materiales de escuelas privadas, en virtud de que aún la Secretaría de Educación no ha dotado de este apoyo. La otra mitad dice que son muy interesantes, información que se entiende como una necesidad de obtenerlos por su enorme importancia desde lo que refleja el fundamento teórico del DCNB (2003: 138)

Los alumnos/as en relación a los mismos materiales curriculares, un 56% opina que en la clase si utilizan mucho los libros y cuadernos de actividades. El 33 % opina que bastante, un 7% considera que poco y un 3% que los libros y cuadernos de actividades no los utilizan nada. Este último dato se puede comprender a partir de que hay centros que no tienen suficientes libros y que hay áreas curriculares y campos de formación del área de Comunicación (Ingles y Educación Artística) que la Secretaría de Educación no ha dotado de los materiales curriculares correspondientes.

El 73% de los alumnos opina que sus docentes siempre les indican en la clase el uso de los libros y cuadernos de trabajo, solo un 4% considera que sus docentes algunas veces les indican en la clase el uso de los libros y cuadernos de trabajo.

El 74% considera que los libros y cuadernos de Matemática y Ciencias Naturales apoyan mucho sus aprendizajes, el 68% considera que los materiales curriculares de Ciencias Sociales apoyan mucho sus aprendizajes. El 55% apunta que los materiales de Español apoyan mucho sus aprendizajes. Más del 27% considera que los materiales de Educación Artística, Inglés y de Educación Física apoyan bastante sus aprendizajes. (Tabla N°22)

Tabla N°22
Alumnos/as
Materiales Curriculares por área
¿En que medida los libros y cuadernos que recibió le ayudan a aprender fácilmente?
Apoyo al Aprendizaje de los alumnos

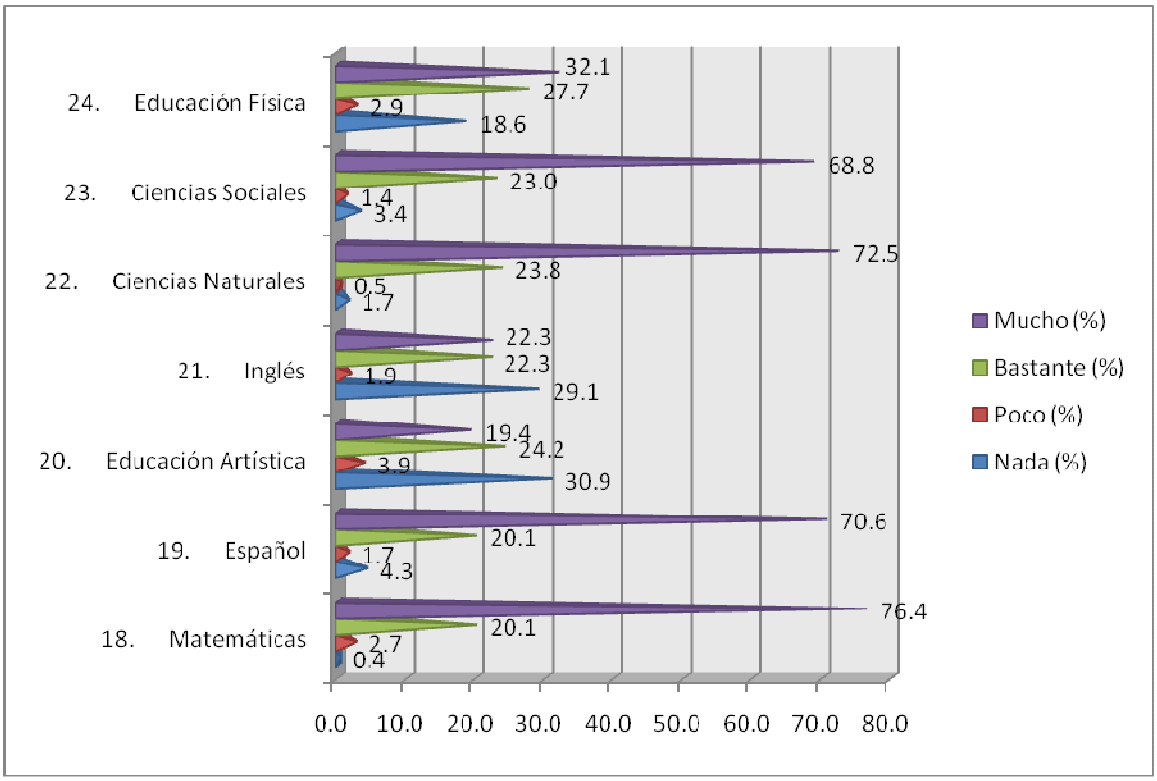
ASPECTO	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)
25. Matemáticas	0.4	2.5	22.7	73.8
26. Español	9.2	3.0	29.4	55.5
27. Educación Artística	28.6	4.7	30.8	19.4
28. Inglés	29.1	1.9	32.3	19.5
29. Ciencias Naturales	0.4	1.7	21.6	74.7
30. Ciencias Sociales	3.0	1.2	25.6	68.2
31. Educación Física	28.1	1.0	27.7	28.8

Este último dato se puede comprender a la luz de que hay centros educativos que han hecho gestiones propias para tener materiales curriculares para estos campos de formación y área curricular, en virtud de que aún la Secretaría de Educación no ha hecho ninguna dotación para éstas aéreas curriculares.

El resto (29%) se siente entre poco y bastante satisfechos. Estos datos se entienden a la luz de que no todos los alumnos tienen sus propios libros y cuadernos de trabajo.

Los alumnos/as consultados (770) señalan que en cuanto a los materiales curriculares de Matemática, Español y Ciencias Naturales más del 70% está de acuerdo en que son muy interesantes (Gráfico N°8) y un 69% coincide que mucho interés les despierta los materiales de Ciencias Sociales.

Gráfico N°8
Alumnos/as
Materiales Curriculares por área
¿En que medida los libros y cuadernos que recibió le resultan interesantes?



En atención a que si tienen satisfacción con los libros y cuadernos de trabajo que le dieron a sus hijos/as, los padres/madres de familia (Tabla N°23) respondieron en un 65% que están muy satisfechos y un 27% señala que están bastante satisfechos

Tabla N°23
Padres/Madres
Materiales Curriculares
¿Está satisfecho con los libros y cuadernos que le dieron a su hijo/a?

ASPECTO	A-nada satisfecho	B-poco satisfecho	C-bastante satisfecho	C-muy satisfecho
Está satisfecho con los libros y cuadernos de trabajo que le dieron a su hijos/a	1.1	6.0	27.4	64.4

De acuerdo a los resultados de la observación, (Tabla N°24) la generalidad (91.7%) de los docentes usan y conservan adecuadamente los materiales curriculares (guías, programaciones, pruebas formativas, manual de evaluación de aprendizajes, estándares), dotados por la Secretaría de Educación. Asimismo, se pudo constatar que el 100% de los alumnos/as del 4°, 5°, y 6° observados, usan en la clase los materiales curriculares (libros y cuadernos) para comprender mejor los contenidos.

Tabla N°24
Observación
Uso de los Materiales Curriculares en el Aula

Aspecto	Observación	Frecuencia	Porcentaje
El docente usa y conserva adecuadamente los materiales curriculares como apoyo al desarrollo curricular	Si	11	91.7
	No	1	8.3
Los alumnos para comprender mejor los contenidos desarrollados utilizan en la clase los materiales curriculares	Si	12	100.0

La presencia y manipulación de los materiales curriculares (libros y cuadernos de trabajo) por parte de los alumnos/as en y fuera de las aulas, provoca su desarrollo y formación de determinadas capacidades, destrezas y actitudes. Su función principal es la de aproximar la realidad al alumno/a, asegurando la comunicación, el intercambio de ideas y la adquisición de los contenidos de la cultura. En este sentido la Secretaría de Educación, es practicante de esta teoría, pero aún le hace falta completar la dotación de materiales curriculares pertinente a lo que establece el CNB-DCNB.

C. Sistema de Apoyo.	**1. Los Materiales Curriculares**
	d. Apoyo a las Prácticas Pedagógicas

Los materiales curriculares son parte del sistema de apoyo para el desarrollo curricular. Facilitan la práctica pedagógica de los docentes. Ante la consulta a los docentes (53) (Tabla N°25) de que si en sus prácticas pedagógicas utilizan únicamente los libros y cuadernos

oficiales, casi la mitad (49%) indica que usa únicamente la dotación oficial, el 92% señala que además de los libros y cuadernos oficiales utilizan otros materiales.

Tabla N°25

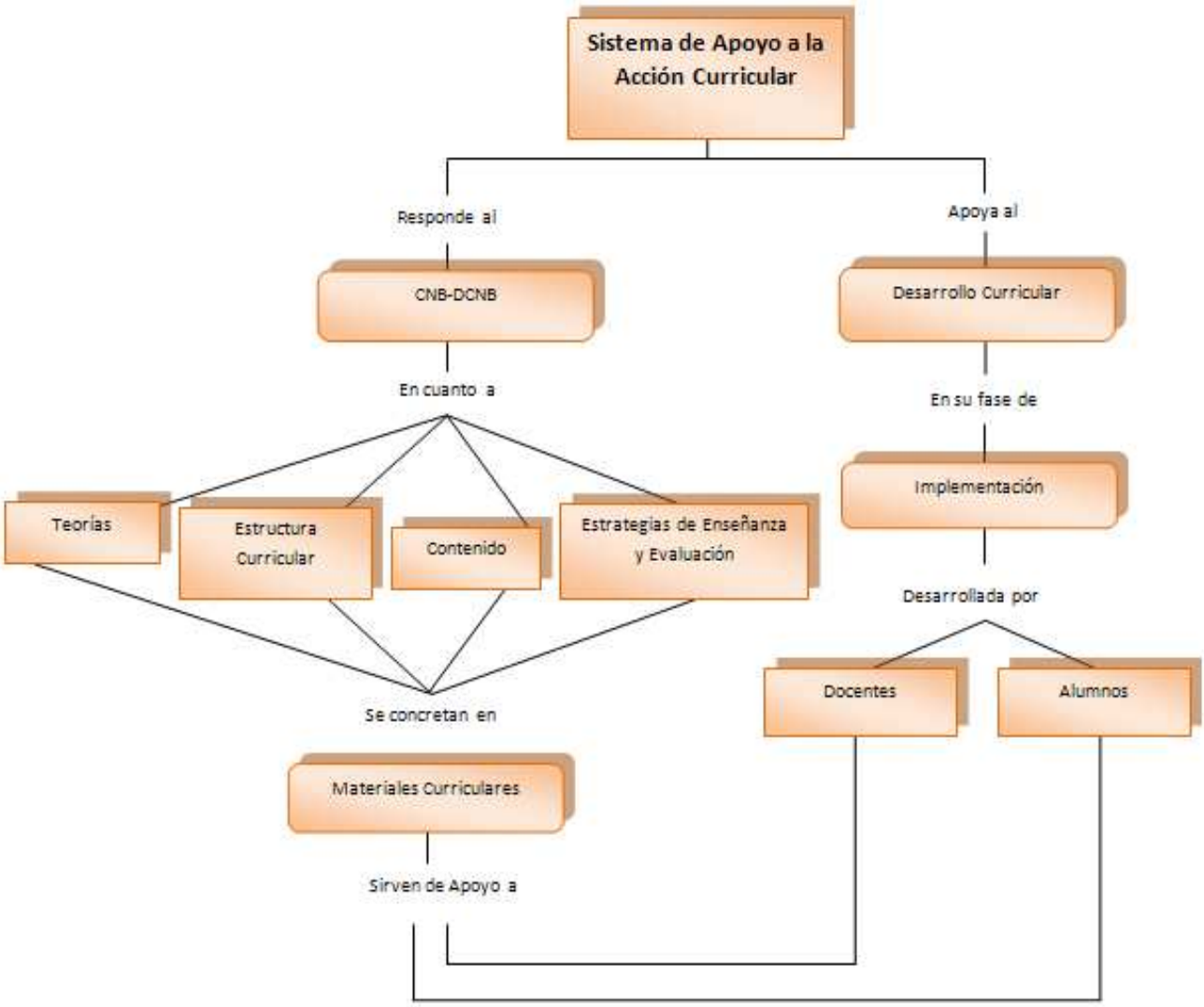
Docentes
Los Materiales Curriculares
Apoyo a las Prácticas Pedagógicas

ASPECTO	Nada (%)	Poco (%)	Mucho (%)
¿En su práctica pedagógica utiliza únicamente los libros y cuadernos de trabajo oficiales?	45.3	5.7	49.1
¿En su práctica pedagógica además de los libros y cuadernos oficiales utiliza otros materiales?	1.9	5.7	92.5
Cuál es su valoración sobre la utilización de los libros y cuadernos de trabajo en su práctica docente?	1.9	3.8	94.3

Así, apenas un 2% informa que la dotación de materiales oficiales no apoya nada sus prácticas pedagógicas. Este dato se ha de entender desde la limitada cantidad y/o inexistencia de los materiales en los centros educativos consultados y en la escasa o ninguna capacitación para su uso. Sin embargo, la generalidad de los docentes (94%) valora mucho el apoyo de los materiales curriculares a sus prácticas pedagógicas.

De acuerdo con Javier Ballesta (1995) "los materiales curriculares para el profesorado cumplen con la función de orientar el proceso de planificación de la enseñanza; dada la importancia de este proceso, estos materiales se convierten en una pieza fundamental del aprendizaje". Agrego, que los materiales curriculares, nunca sustituyen la labor del docente, sino que están a su servicio, para adaptarlos y utilizarlos según las necesidades de los alumnos.

A continuación, se presenta un mapa conceptual como una síntesis de las conceptualizaciones relacionadas y de las cuales se hace referencia en el estudio acerca de la variable sistema de apoyo.



D. EL DESARROLLO CURRICULAR DESDE LA OPINIÓN DE LOS ACTORES.

Representar las opiniones de los actores (directivos y docentes) respecto al desarrollo curricular en el desarrollo sucesivo de sus fases (Inicio e Implementación) es parte de los objetivos específicos de esta investigación.

D. Desarrollo Curricular	**a. Planificación y ejecución del proceso de difusión**

El desarrollo curricular implica un proceso de planificación y ejecución de fases, una es la fase de inicio y dentro de ella se encuentra el proceso de difusión, el cual debe desarrollarse de manera clara y comprensible.

Desde la opinión de 24 directivos consultados, (Tabla N°26) el 60% de los directivos del nivel Central, Departamental, Distrital y de Centro, la política de difusión del nivel central empleada para difundir las intencionalidades de la reforma es poco clara. Acerca de las estrategias empleadas, estos mismos actores un 53% señala que poco les ha ayudado a comprender el qué, el cómo y el para qué de la reforma en el ámbito curricular. El 60% considera que los medios utilizados para difundir su contenido, les han satisfecho poco la necesidad de información.

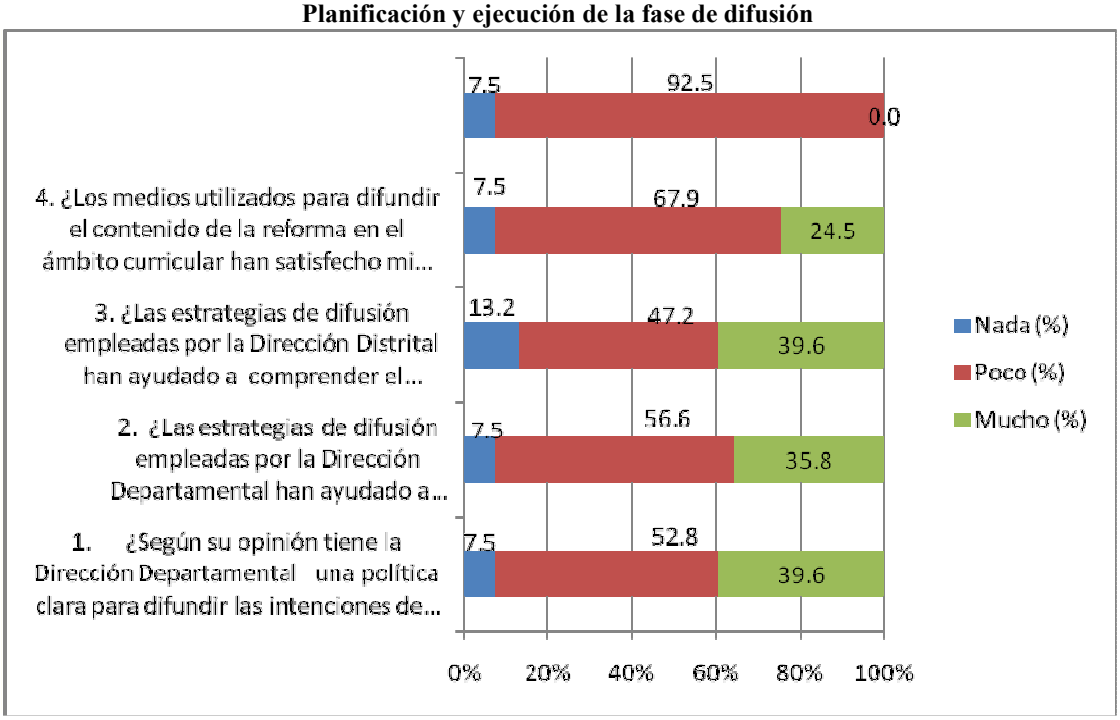
A estos mismos actores se les consultó si las direcciones departamentales reciben directrices de parte del nivel central para desarrollar una política explicita y clara, para dar las orientaciones para el desarrollo o puesta en marcha del currículum; al respecto el 47% expresa que reciben muy pocas directrices, así, el 47% responden que a nivel de centro es también muy poca la orientación que reciben los directores de centro para difundir las intenciones de la reforma curricular a docentes y padres/madres y alumnos.

Tabla N°26
Directivos Central, Departamental y Distrital
Planificación y ejecución de la fase de difusión

ASPECTO	Nada (%)	Poco (%)	Mucho (%)
¿Según su opinión tiene el nivel central de la Secretaría de Educación una política clara para difundir las intenciones de la reforma educativa en general?		60.0	40.0
¿Las estrategias de difusión empleadas por el nivel central de la Secretaría de Educación han ayudado a comprender el qué, el cómo y el para qué de la reforma en el ámbito curricular?		53.3	46.7
¿Los medios utilizados para difundir el contenido de la reforma en el ámbito curricular han satisfecho mi necesidad de información?		60.0	40.0
¿Reciben las direcciones departamentales directrices por parte del nivel central para desarrollar una política explícita y clara para dar las orientaciones para el desarrollo o puesta en marcha del currículum?	6.7	46.7	46.7
¿De igual manera tienen los centros educativos una política para difundir las intenciones de la reforma curricular a docentes y padres/madres y alumnos?	20.0	46.7	33.3

Para más del 50% de los docentes (53) consultados, (Gráfico N°9) los directores Departamentales y Distritales tienen una política poco clara de difusión. Respecto a las estrategias de difusión empleadas tanto a nivel departamental como distrital, más del 36% de los docentes consultados (53) opinan que les han ayudado mucho a comprender el qué, el cómo y el para qué de la reforma en el ámbito curricular. El 92% consideran que a nivel del Centro existe una política clara para difundir las intenciones de la reforma, aplicable a ellos, los padres/madres y alumnos/alumnas.

Gráfico N°9
Docentes
Planificación y ejecución de la fase de difusión



Al respecto, un 35 % de los padres/madres de familia opina que ha asistido más de tres veces al centro educativo para escuchar charlas sobre los cambios en la educación de su hijo o hija y un 24% a una y un 16% a dos. Sin embargo un 86% opina (Tabla N°27) que los directivos y docentes de la escuela no lo mantienen informado sobre los cambios que se están haciendo en la educación de su hijo o hija y un 13% dice que sí. Estos datos se pueden explicar, quizás porque las veces que han ido a la escuela a reunión, no ha estado en agenda el tema de los cambios en la educación de sus hijos.

Tabla N°27
Padres/madres de Familia
Planificación y ejecución de la Difusión

ASPECTO	No	Si
¿Los directivos y docentes de la Escuela lo mantienen informado sobre los cambios que se están haciendo en la educación de su hijo o hija?	86.6	13.4

A partir de estos datos se puede deducir que los Directivos del nivel Central, no han cumplido satisfactoriamente su rol de conocedores de la reforma, es la instancia con mayor responsabilidad de difundirla socialmente por su nivel de autoridad técnica y administrativa y por su autoría, dado de que en ésta instancia se gestó su diseño.

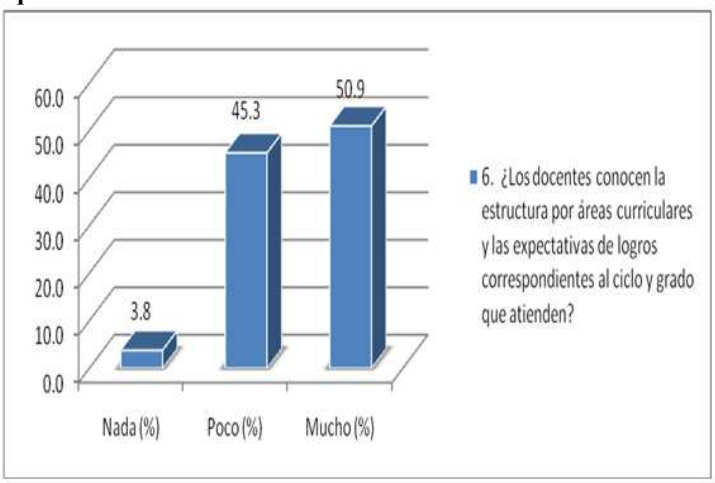
Sin embargo los directivos de Centro y docentes consultados sobre este mismo tema, señalan que el proceso de difusión llevado a cabo por el nivel Departamental, Distrital y de los Centros educativos si se ha desarrollado, y que están satisfechos con las estrategias y medios empleados. Sin embargo, las puntuaciones indican que el proceso desarrollado por las direcciones de centro ha satisfecho más y han logrado difundir las intenciones de la reforma a todos los actores del Centro.

Se puede concluir que en el nivel desconcentrado, específicamente en los Departamentos de Francisco Morazán y Comayagua, los directivos han hecho lo propio para difundir el contenido de la reforma curricular, pero necesitan más apoyo del nivel Central. Es alentador que los mismos directivos de estos niveles reconozcan que el proceso de Difusión necesita ser replanteado, en virtud de que la reforma curricular del sistema educativo nacional recién ha comenzado con el nivel de educación básica.

Desde estos resultados se puede reconocer que de alguna manera y de acuerdo con Guarro (2005: 182-184) se ha cumplido la función de la difusión: "Dar a conocer, transmitir el conocimiento de la reforma, para que sea adoptado por los docentes", bajo el supuesto de que al ser valioso, al menos desde los criterios de quien lo difunde en este caso los directivos, su utilización no ofrece dudas, hacia una adopción fiel del conocimiento, que es una de las tendencia teórica que se vislumbre para el desarrollo curricular en Honduras.

D. El desarrollo curricular	b. Efectividad del proceso de diseminación

Gráfico N°10
Docentes
¿Los docentes conocen la estructura por áreas curriculares y las expectativas de logros correspondientes al ciclo y grado que atienden?



Para desarrollar el Currículum, dentro de la fase de inicio ha de haber un proceso de diseminación efectivo (capacitación), para todos los actores con mayor amplitud a los docentes.

La **diseminación** tiene como antecedente a la difusión, constituye un proceso destinado a mediar entre una reforma declarada y los factores y actores, ya sea porque afectan lo que se pretende, o porque se presume que su presencia es necesaria y sus contribuciones, imprescindibles, para su despliegue en contextos y prácticas concretas.

Para el 57% de los directivos del nivel central, departamental y distrital; (Tabla N°28) los docentes, padres de familia y alumnos están poco capacitados sobre la reforma curricular. Así, el 60% indican que los docentes conocen poco las áreas curriculares y las expectativas de logros correspondientes al ciclo y grado que atienden.

Tabla N°28
Directivos: Central, Departamentales y Distrital
Efectividad del Proceso de la fase de diseminación

ASPECTO	Nada (%)	Poco (%)	Mucho (%)
¿Los directivos, docentes, padres de familia y alumnos están debidamente informados sobre la reforma curricular?		57.1	42.9
¿Los docentes conocen las áreas curriculares y las expectativas de logros correspondientes al ciclo y grado que atienden?		60.0	40.0

En tanto la opinión del 45% de los Docentes (Gráfico N°10), concuerdan que conocen poco, acerca de la estructura curricular y de las expectativas de logro.

El 60% de los directivos opina que a los docentes (Tabla N°29) se les ha capacitado mucho para implementar el DCNB en las áreas curriculares de Matemática y Comunicación pero sólo en el campo de Español. Así, un 80% señala que en las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Educación Física no se les ha capacitado nada. El 86% sostiene que el proceso de capacitación poco ha habilitado a los docentes para un desarrollo curricular efectivo en todas las áreas curriculares.

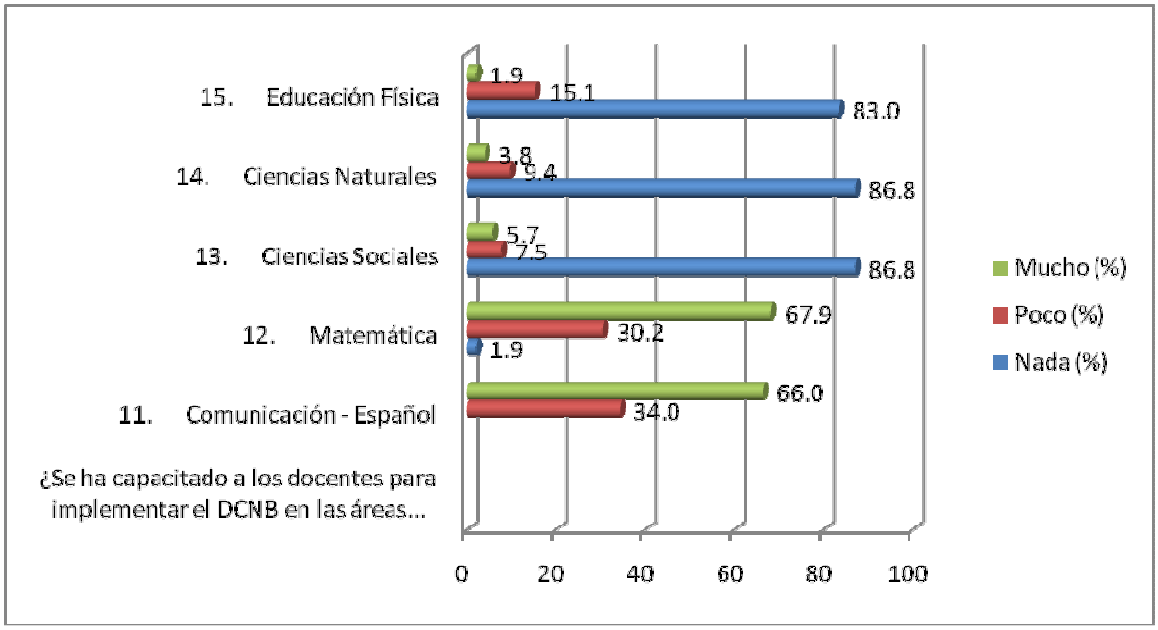
Tabla N°29
Directivos: Central, Departamentales y Distrital
Efectividad del Proceso de la fase de diseminación

¿Se ha capacitado a los docentes para implementar el DCNB en las áreas curriculares de:	Nada (%)	Poco (%)	Mucho (%)
Comunicación – Español		40.0	60.0
Matemática	13.3	26.7	60.0
Ciencias Sociales	80.0	20.0	
Ciencias Naturales	80.0	20.0	
Educación Física	80.0	20.0	

En este mismo sentido, más del 66% de los actores Docentes consultados, (Gráfico N°11) también reconocen que sólo han sido capacitados en las áreas de Matemática y de Comunicación pero de ésta últimas únicamente en el campo de Español, señala el 47% que es mucha su satisfacción respecto a la calidad de la capacitación que han recibido en Matemática

y español. El 87% coinciden que no han recibido ninguna capacitación en las áreas curriculares de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Educación Física. No hay mucha diferencia entre las opiniones de los directivos de los distintos niveles y los docentes, respecto a que están poco capacitados para un desarrollo curricular efectivo en todas las áreas curriculares que prescribe el CNB-DCNB.

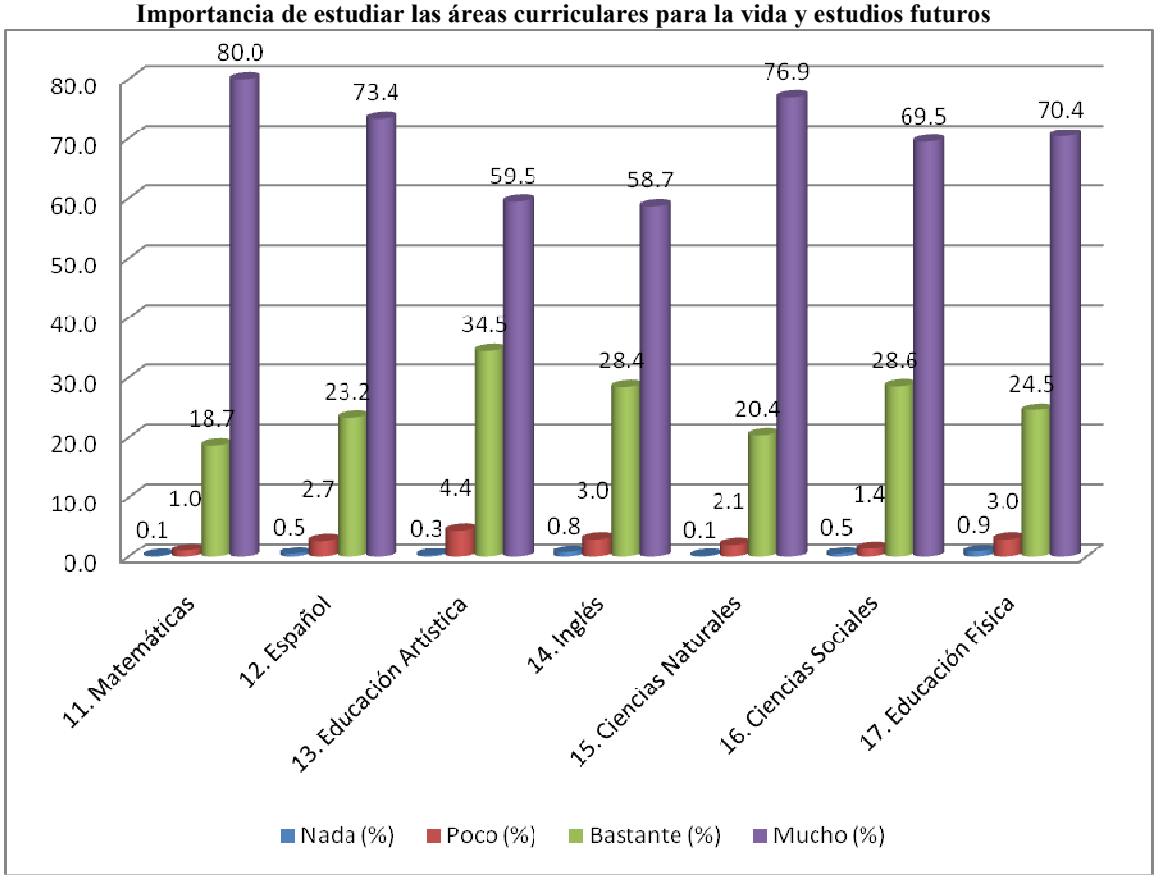
Gráfico N°11
Docentes
¿Se ha capacitado a los docentes para implementar el DCNB en las diferentes áreas curriculares?



Ante esta realidad de que los docentes no han sido capacitados en todas las áreas curriculares, por su parte los alumnos/as consultados (770) de los mismos Centros, opina el 100% (Gráfico N°12) que para ellos todas las áreas curriculares son importantes tanto para la vida como para los estudios posteriores. Por tanto se asume que esta capacitación por parte de los directivos del nivel central, departamental y distrital debe realizarse muy pronto.

Las opiniones se distribuyen en distintos niveles de importancia así:

Gráfico N°12
Alumnos/as
Importancia de estudiar las áreas curriculares para la vida y estudios futuros



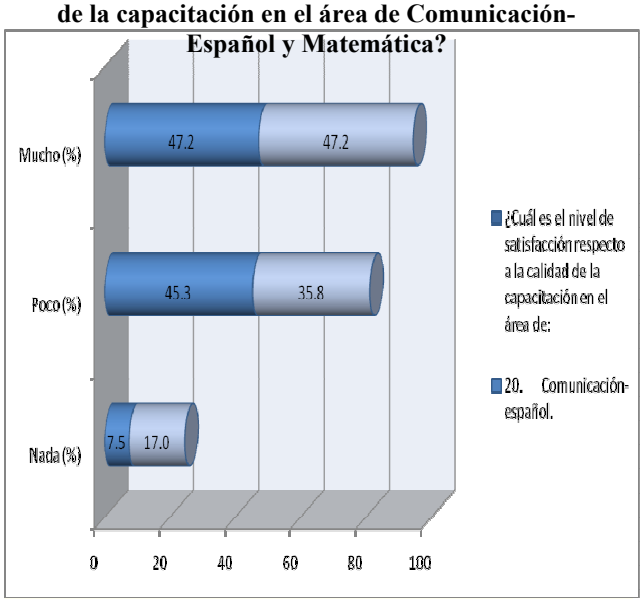
El 46% de los directivos a nivel Central, Departamental y Distrital (Tabla N°30) tienen mucha satisfacción respecto a la calidad de la capacitación llevada a cabo por el nivel Central en el campo de Español y más de la mitad (64%) manifiestan mucha satisfacción por la calidad de la capacitación del área de Matemática. Estos datos coinciden con los datos reportados sobre el mismo tema reportados por los docentes

Tabla N°30
Directivos: Central, Departamentales y Distrital
Efectividad del Proceso de la fase de diseminación

¿Cuál es el nivel de satisfacción respecto a la calidad de la capacitación en el área de:	**Nada (%)**	**Poco (%)**	**Mucho (%)**
Comunicación- Español.	13.3	40.0	46.7
Matemática.	21.4	14.3	64.3
Ciencias Sociales.	100.0		
Ciencias Naturales	100.0		
Educación Física	100.0		

Por su parte los docentes (53) (Gráfico N°13) está poco satisfecho con la calidad de la capacitación de Español un 45% y un 36% con Matemática.

Gráfico N°13
Docentes
¿Cuál es el nivel de satisfacción respecto a la calidad de la capacitación en el área de Comunicación-Español y Matemática?



Al analizar las diferencias entre las opiniones de estos actores, se puede deducir que los docentes de aula señalan su poca satisfacción en virtud de que ellos son los que hacen prácticas las intencionalidades curriculares en el aula; los otros actores ejercen labores administrativas y no pueden valorar desde sus espacios, si la capacitación ha habilitado a los docentes para desarrollar el currículum en el aula en el marco de las prescripciones que ofrece el DCNB.

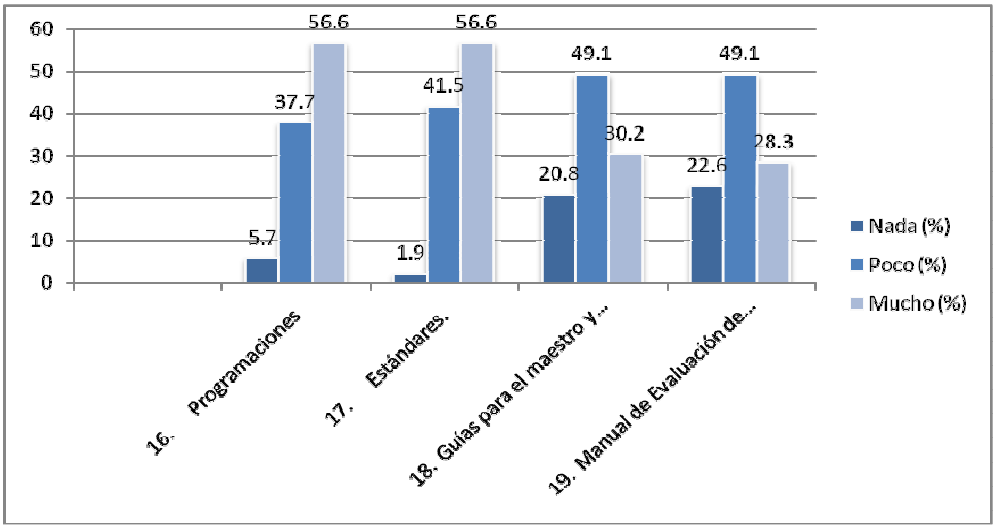
Acerca del uso y manejo de la instrumentación curricular, (Tabla N°31) más del 73% de los directivos de estas instancias sostienen que poco se ha capacitado a los docentes en cuanto al uso de las Programaciones, Estándares y un poco más en el Manual de Evaluación de los Aprendizajes y un porcentaje menor (66%) opina que poco se les ha capacitado en el uso de las guías del docente, libros y cuadernos del alumnos.

Tabla N°31
Directivos: Central, Departamental y Distrital
Efectividad del Proceso de la fase de diseminación

¿Se ha capacitado a los docentes sobre el uso y manejo de esta instrumentación curricular?	**Nada (%)**	**Poco (%)**	**Mucho (%)**
Programaciones		80.0	20.0
Estándares.	20.0	73.3	6.7
Guías para el maestro y libros y cuadernos para los alumnos.	20.0	66.7	13.3
Manual de Evaluación de Aprendizaje y Pruebas formativas.	20.0	73.3	6.7

Al consultar sobre este mismo tema a los docentes (Gráfico N°14) opinan que han sido capacitados en el uso de los materiales curriculares de los cuales el 56% expresa que ha recibido bastante capacitación en el uso de las programaciones y estándares nacionales, no así casi la mitad (49%) opina que la capacitación en el uso de las guías del maestro, libros y cuadernos de los alumnos es poca y un poco más en el uso del Manual de Evaluación de los Aprendizajes.

Gráfico N°14
Docentes
¿Se ha capacitado a los docentes sobre el uso y manejo de la instrumentación curricular?



Al relacionar los datos de las opiniones de los actores, dejan la idea de que los directivos Departamentales y Distritales no han estado muy informados de los temas de capacitación que han realizado los Directivos del Nivel Central. Otro elemento que puede explicar esta realidad es el cambio frecuente de los directivos distritales

Más del 80% de los directivos departamentales y distritales están poco satisfechos con la calidad del proceso de capacitación, con el nivel técnico de los capacitadores y con los materiales de capacitación utilizados y distribuidos. El 60% de los directivos en referencia señala que poco se ha comprendido las intenciones de la reforma y que el trabajo para introducir la reforma curricular en los centros educativos es poco consistente.

Sobre el mismo tema, (Tabla N°32) los docentes de aula consultados (53), opinaron así:

Tabla N°32
Docentes
Efectividad del proceso de la fase de diseminación

Aspecto	Nada (%)	Poco %)	Mucho (%)
¿Cuál es su opinión respecto a la calidad del proceso de capacitación desarrollado por la instancia responsable de la Secretaría de Educación?	15.1	58.5	26.4
¿Está satisfecho con el nivel técnico de los capacitadores?	11.3	43.4	45.3
¿Está satisfecho con la estrategia metodológica de capacitación?	11.3	47.2	41.5
¿Está satisfecho con los materiales de capacitación utilizados y distribuidos?	11.3	45.3	43.4

Concluyendo, el 58% de los 53 docentes consultados, considera que pese a las debilidades del proceso de diseminación se ha ido comprendido el contenido de las intenciones de la reforma curricular.

Se infiere que más de la mitad de los directivos y docentes no conocen lo suficiente la estructura curricular y además no se les ha capacitado en todas las áreas. Prácticamente sólo en una, Matemática, pues del área de Comunicación sólo se les ha capacitado en el Campo de Español, dejando al margen de este proceso el campo de Educación Artística y el Campo de Idioma Extranjero, así como el área de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Educación Física. Asimismo, este mismo porcentaje reconoce que ha sido capacitado sobre el uso de la instrumentación curricular, pero necesitan más en el uso de la Guía del Maestro.

Se manifiesta la preocupación de que en las áreas que se ha iniciado la capacitación, más de la mitad está poco satisfecho con la calidad de la capacitación proporcionada por la instancia responsable de la Secretaría de Educación, igual de insatisfechos con el nivel técnico de los diseminadores (capacitadores) de la reforma curricular, con la efectividad de la estrategia de capacitación y con la calidad de los materiales de capacitación.

La diseminación debe desarrollarse bajo el entendido que es un proceso constructivo y constructor de aprendizajes en doble vía entre los que lideran la diseminación de los

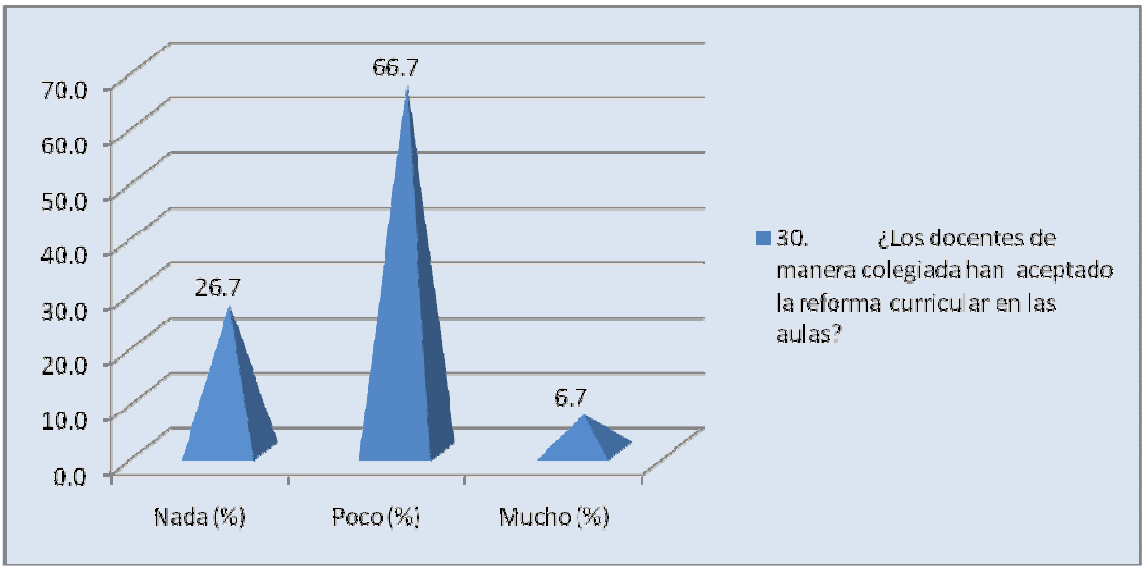
contenidos de la nueva propuesta y los que son por excelencia los verdaderos diseminadores del conocimiento en las aulas.

D. El desarrollo curricular	c. Actitud frente a la adopción

La adopción es parte de la fase de Inicio del desarrollo curricular. Se entiende como la decisión que toman los docentes para implementar el Diseño curricular. Desarrollar el currículum implica que a nivel institucional los docentes asuman una actitud de adopción- aceptación de integrar en sus prácticas pedagógicas las intenciones y contenido de la reforma.

El 67% de los directivos del nivel central, departamental y distrital. (Gráfico N°15) consideran que los docentes de manera colegiada han aceptado poco la reforma curricular en las aulas.

Gráfico N°15
Directivos: Central, Departamental y Distrital
Actitud frente a la Adopción



Al respecto los 53 docentes de los centros educativos sujetos del estudio (Tabla N°33) opina el 75% que ha adoptado el CNB-DCNB para implementarlo en las aulas de 4, 5 y 6°. Sólo un 2% de los docentes aún no lo ha hecho.

Tabla N°33
Docentes
Actitud frente a la Adopción

ASPECTO	Nada (%)	Poco (%)	Mucho (%)
¿Los docentes del centro educativo de manera colegiada han decidido implementar la reforma curricular en las aulas?	1.9	22.6	75.5

A modo de comentario, para Guarro (2005:185) hay dos puntos con los que se debe lidiar en relación con este proceso, "el primero refiere a la receptividad a los cambios y el segundo a las valoraciones de los factores y actores pertinentes para activar razonablemente el proceso de implementación". Fullan (2002:18) lo dice "hay que conciliar estas tensiones para crear nuevas y poderosas fuerzas internas que favorezcan el desarrollo curricular". La adopción ocurre si la difusión y la diseminación se han llevado a cabo en atención a las necesidades de los actores, más allá de la sensibilización y del control. Es fundamental para que ocurra la fase de Implementación.

Se puede advertir que es necesario seguir trabajando para que la totalidad de los docentes participen de la adopción del DCNB. Se precisa presentar la reforma curricular tal como lo dice Fullan (2002: 99), "con claridad, calidad, practicabilidad y reconocimiento del valor teórico y práctico de los docentes y de la realidad de los contextos locales y nacionales".

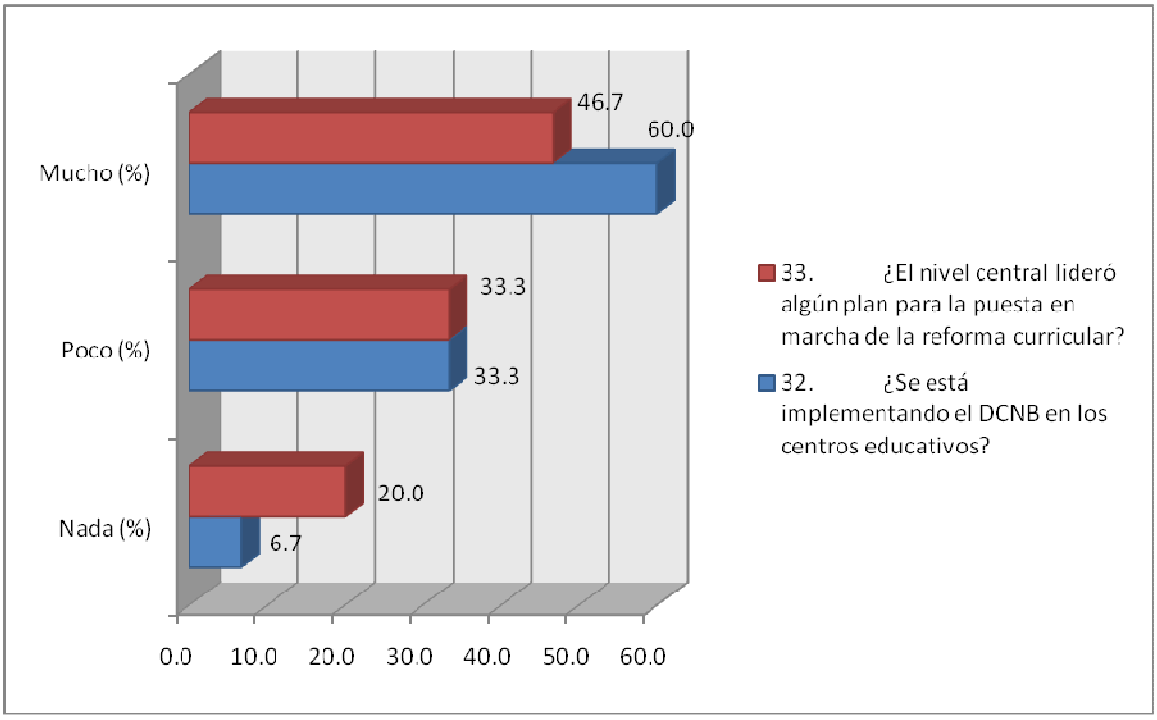
D. El desarrollo curricular	**2. Desarrollo de la fase de implementación**

Desarrollar el currículum en sentido estricto implica haber agotado los beneficios de la difusión y diseminación para que ocurra una adopción sin vacilaciones ni vacios en los diseminadores del conocimiento en el aula, la implementación implica ponerlo en práctica en los escenarios donde converge: los directivos, docentes, los alumnos/as y padres/madres de familia, alrededor de las intencionalidades de la reforma curricular.

Analizar las opiniones de los actores (directivos y docentes) respecto al desarrollo curricular en el desarrollo sucesivo de sus fases es otro de los objetivos específicos. En este apartado se alude a la fase de Implementación.

Desde la opinión de los directivos del nivel central, departamental y distrital (Gráfico N°16) |el 60% opina que se está implementando mucho el DCNB en los centros educativos.

Gráfico N°16
Directivos: Central, Departamental y Distrital
Desarrollo de la Fase de Implementación



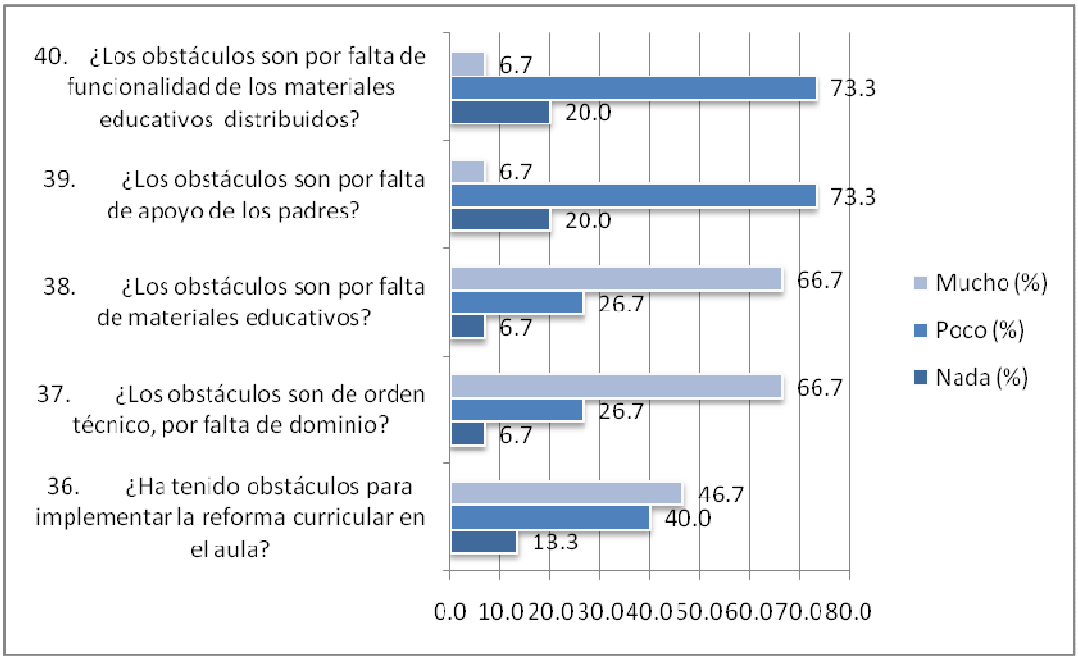
Así, el 47% opina que el nivel central lideró mucho un plan para la puesta en marcha de la reforma curricular. Señala el 80% de los directivos consultados que el nivel central poco gestiona la provisión oportuna de los materiales-educativos pertinentes a la reforma curricular y considera que es poca la labor de los directivos del nivel central en relación a la puesta en práctica de la reforma curricular.

Esta información, deja la idea de que el plan ejecutado por el nivel Central para impulsar la implementación de la reforma curricular, no incluyó objetivos simultáneos, relacionados

con la difusión, diseminación y dotación de sistema de apoyo (materiales curriculares) para su acción curricular en las aulas.

En cuanto a los obstáculos para implementar la reforma curricular en el aula, los directivos del nivel Central, Departamental y Distrital consultados, opinan así: (Gráfico N°17)

Gráfico N°17
Directivos: Central, Departamental y Distrital
Desarrollo de la Fase de Implementación

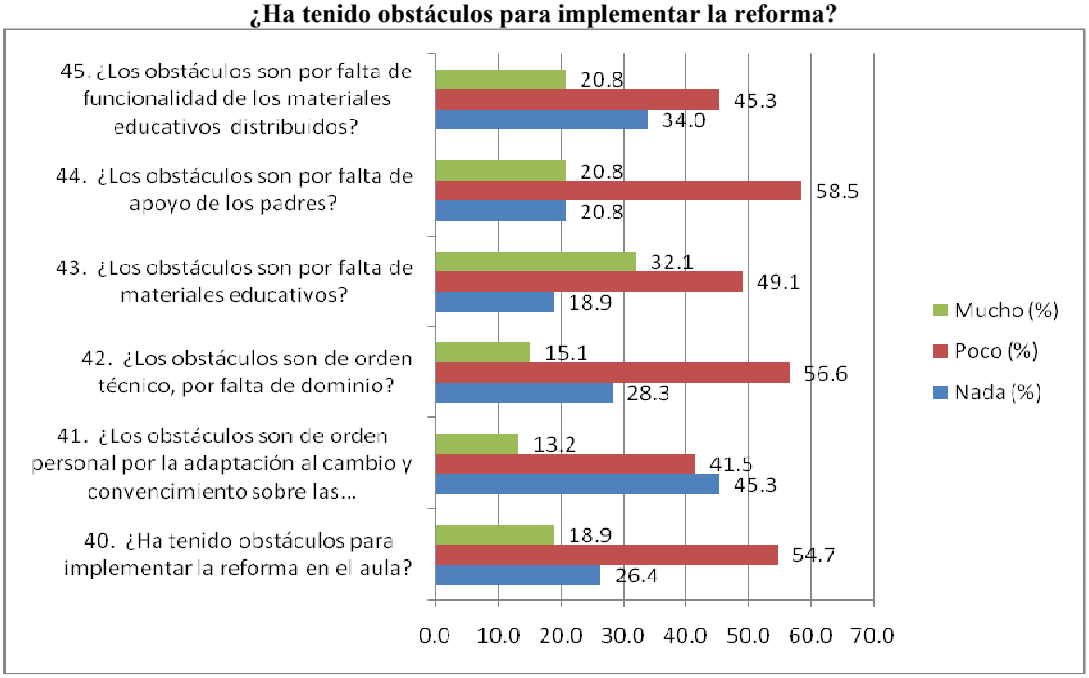


El 47% considera que los obstáculos han sido muchos, un 67% de ellos considera que los obstáculos son muchos, atribuibles a la falta de dominio técnico y a la falta de materiales educativos y un 73% considera que los obstáculos son poco atribuibles a la falta de apoyo de los padres de familia y a la falta de funcionalidad de los materiales educativos distribuidos.

Por su parte y sobre los mismos aspectos, los 53 docentes de aula del 4, 5, y 6°, un 54% de ellos opina (GráficoN°18) que ha tenido pocos obstáculos para implementar el CNB-DCNB. Un 86% considera que los obstáculos que ha tenido son nada o poco atribuibles a su persona, que están adaptándose al cambio y que están convencidos de las intencionalidades de

la reforma curricular. Coinciden en que han tenido otros obstáculo, que para el 71% son atribuibles a la falta de dominio técnico, para el 81% de los docentes se suma como obstáculo la falta de materiales curriculares, los cuales para un 65% no son funcionales. Sólo un 20% de los docentes considera que la falta de apoyo de los padres/madres de familia representa un obstáculo para implementar la reforma curricular en las aulas.

Gráfico N°18
Docentes
Desarrollo de la Fase de Implementación
¿Ha tenido obstáculos para implementar la reforma?



Desde esta lógica que proporcionan los datos, deja la idea de que el plan ejecutado por el nivel Central para impulsar la implementación de la reforma curricular, no incluyó objetivos simultáneos, relacionados con la difusión, diseminación y dotación de sistema de apoyo (materiales curriculares) para su acción curricular en las aulas. Esta situación podría poner en riesgo la efectividad de la implementación del DCNB en las aulas consultadas.

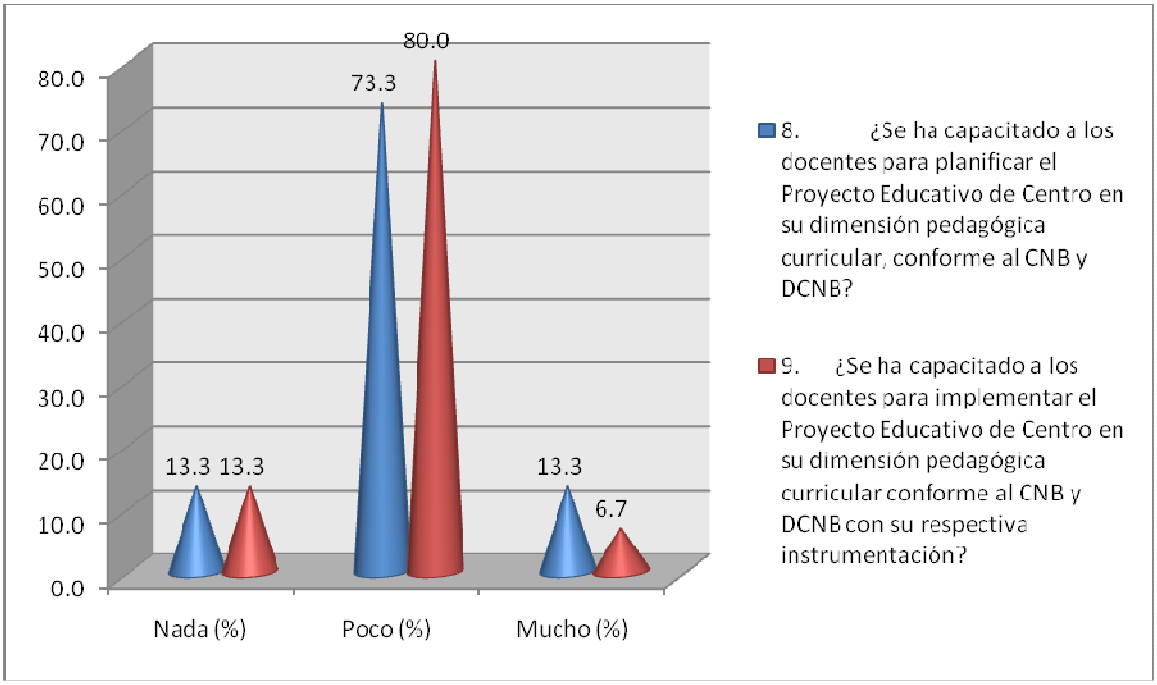
Estos argumentos generan la necesidad de construir una nueva forma de concebir el desarrollo curricular tanto en su fase de Inicio como de Implementación, sumadas a estas fases una política de dotación, uso y duración de materiales curriculares.

D. El Desarrollo Curricular	**4. Desarrollo de la fase de implementación**
	a. La Planificación
	1) Nivel del Centro

Para desarrollar el currículum, en todas sus fases, es importante ejecutar un proceso de planificación conjunta en las diferentes instancias de la estructura administrativa de la educación. A nivel de Centro se espera que haya una planificación que dé cuenta entre otros aspectos de la planificación curricular conforme al Currículum oficial.

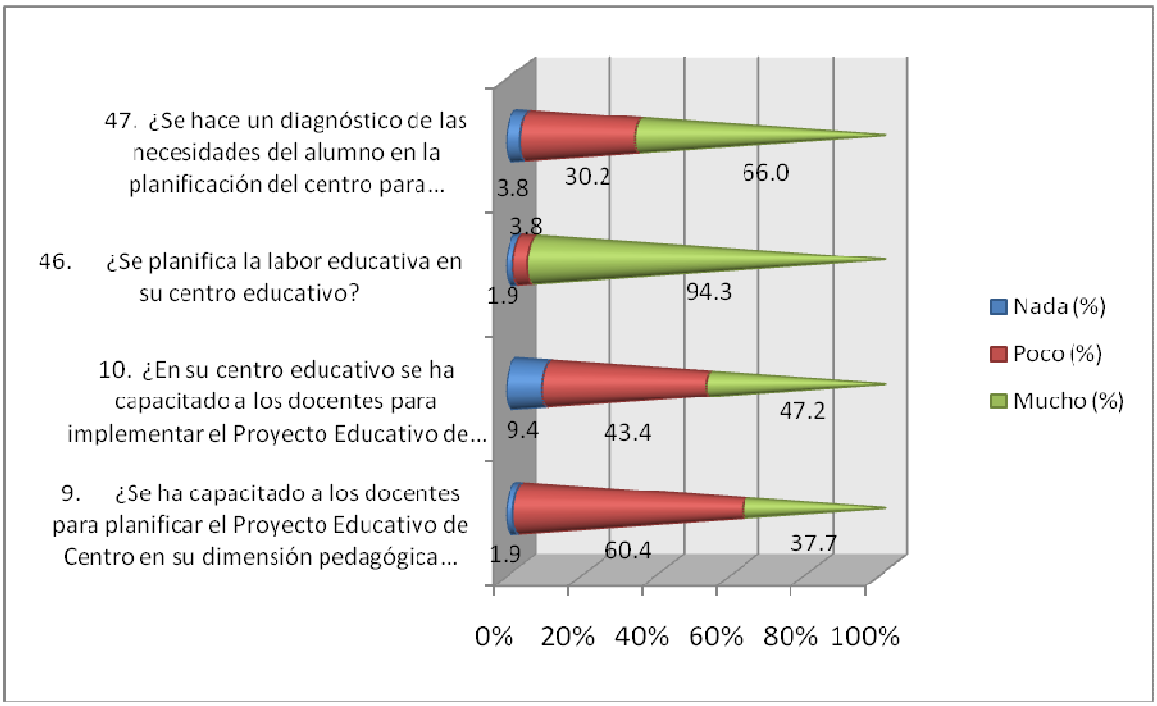
Al respecto más del 73% de los directivos del nivel central, departamental y distrital, (Gráfico N°19) considera que a los docentes se les ha capacitado poco para planificar el Proyecto Educativo de Centro en su dimensión pedagógica curricular, conforme al CNB y DCNB y un 80% opina que poco se les ha capacitado para implementar el Proyecto Educativo de Centro en su dimensión pedagógica curricular

Gráfico N° 19
Directivos: Central, Departamental y Distrital
Desarrollo de la Fase de Implementación
Planificación a nivel de Centro



Para el 94% de los docentes consultados (Gráfico N°20) en su centro educativo se planifica la labor educativa, basada según el 96% de los docentes en un diagnostico de las necesidades de los alumnos. En cuanto a la planificación del Proyecto Educativo de Centro (PEC), el 60% de los docentes coincide que la capacitación recibida en este sentido es muy poca. Más de la mitad (52%) opina que en nada o muy poco les han capacitados en la planificación e implementación del PEC en su dimensión pedagógica curricular. Concuerda el 71% de los docentes que la planificación del centro refleja las características propias del centro y el punto de vista de los docentes.

Gráfico N°20
Docentes
Planificación de Centro



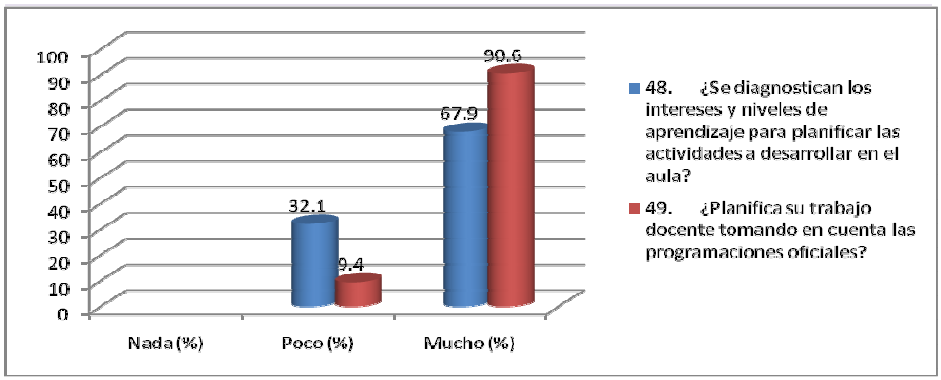
Sin lugar a dudas, en los docentes existe el saber teórico y práctico de los beneficios de la planificación, y es parte de la cultura profesional e institucional, sin embargo la Secretaría de educación sigue en deuda con más de la mitad de los docentes de estos centros consultados para planificar su labor con base a un proyecto institucional que incluya los aspectos pedagógicos – curriculares, en consonancia con el contexto del centro. Barreto (2005: 144),

considera que: "el profesor es reflexivo con capacidad para analizar o monitorear su propia práctica y el contexto en que tiene lugar". Bolívar (1998: 177), agrega que la planificación de la implementación como un paso más, en el contexto del desarrollo curricular debe basarse en la escuela y los saberes de los docentes.

D. El Desarrollo Curricular	**2. Desarrollo de la fase de implementación**
	a. La Planificación
	2) Nivel del Aula

La planificación educativa es una responsabilidad humana y profesional, es un referente de organización en las aulas. En este sentido, un 68% de los docentes (Gráfico N°21) sostiene que planifican su trabajo del aula tomando como referencia un diagnostico que contiene los intereses y niveles de aprendizaje de los alumnos. Asimismo, el 90% de los docentes opina que planifica tomando como referencia lo establecido en las Programaciones oficiales.

Gráfico N°21
Docentes
Planificación a Nivel de Aula



Sin embargo, sólo un 54% (Tabla N°34) demostró durante la observación que planifica su trabajo para desarrollarlo en el aula.

Tabla N°34
Observación
Planificación a Nivel de Aula

Planifica las actividades a desarrollar en el aula	Frecuencia	Porcentaje
Si	7	58.3
No	5	41.7
Total	12	100.0

Asimismo, sólo el 25% de los docentes observados pudo mostrar un diagnostico escrito de los intereses de los alumnos/as

Tabla N°35
Observación
Planificación a Nivel de Aula

¿Tiene un Diagnostico escrito de los alumnos?	Frecuencia	Porcentaje
Si	3	25.0
No	9	75.0
Total	24	100.0

Por otra parte, el referente de planificación utilizado son las programaciones, (Tabla N°36) sobre todo para las áreas que si tienen programaciones y cuando no las tienen utilizan el DCNB. Se observó además, que la planificación docente en un 96% tiene evidencia de que los directivos se las han revisado, de igual manera se constató que la planificación en un 100% es integrada por grado.

Tabla N°36
Observación
Planificación a Nivel de Aula

¿Planifica conforme a las Programaciones?	Frecuencia	Porcentaje
Si	11	95.6
No	1	4.4
Total	12	100.0

La planificación del desarrollo curricular en su fase de implementación a nivel del aula, llevada desde esta guía (las programaciones) representa la lógica de la implementación fiel del currículum que plantea Guarro, lo cual no es malo, pero se limita el saber de los docentes a la reproducción. Pero… no se puede pretender que los docentes hagan un desarrollo curricular en los centros educativos, en el marco de una teoría diferente a la tradicional, sin antes enseñarles y ayudarles a investigar, reflexionar, cuestionar y comprender el contexto social que les enmarca.

Quizás haga falta enseñar a los docentes a incursionar en la implementación **como proceso de generación de conocimiento o como proceso de adaptación mutua**. El CNB-DCNB deja por la vía de la adecuación el espacio teórico – práctico para aplicarlo. Snyder, et al (1992: 425)[48], sintetiza que la propuesta curricular en la acción desde este enfoque, es: "un proceso de desarrollo individual e institucional en el pensamiento y en las prácticas, más que procedimientos de diseño e implementación".

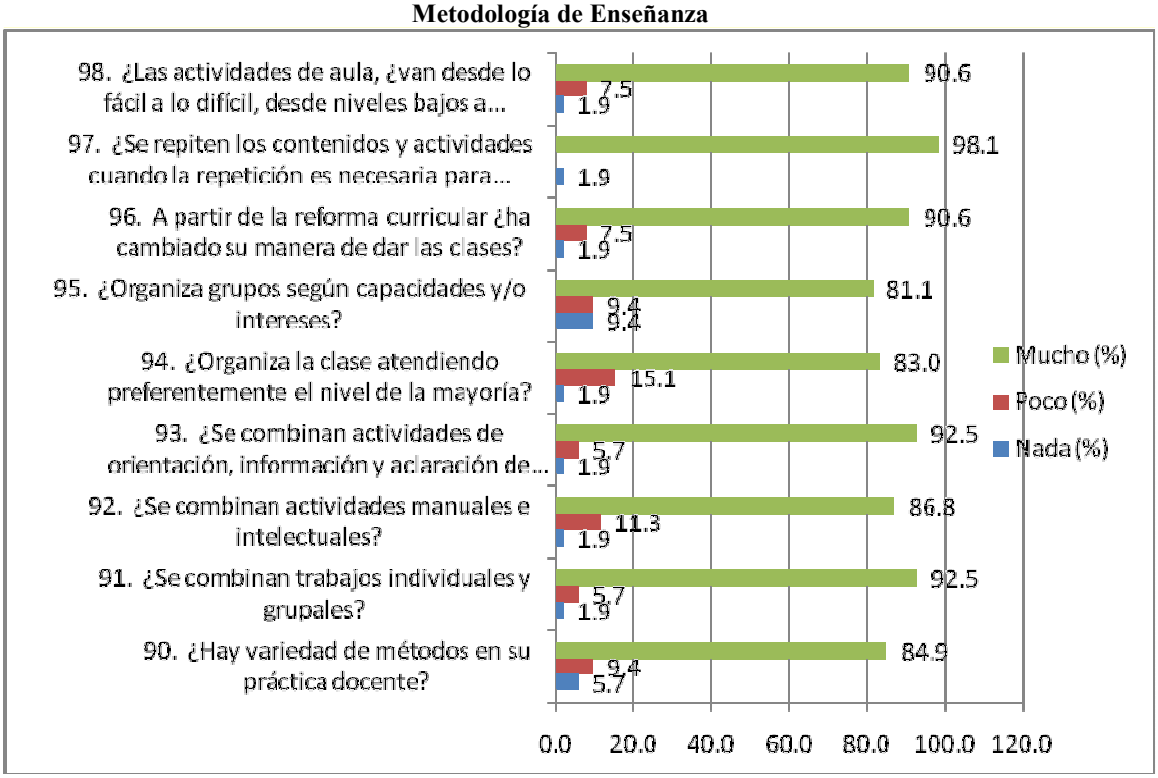
D. El Desarrollo Curricular	**2. Desarrollo de la fase de implementación**
	b. La Práctica Pedagógica
	1) Metodología de la Enseñanza

Una práctica pedagógica o docente exitosa debe incluir una metodología rica en procedimientos y oportunidades para los alumnos, con el propósito de facilitar el logro de los aprendizajes previstos.

De los 53 docentes consultados en este sentido opinan (Gráfico N°22) respecto a sus propias prácticas pedagógicas- metodología de enseñanza así:

[48] Snyder, et al (1992: 425) The curricular proposal is " a process of individual and institutional development in thought and practice, more than procedures of design and implementation"
Traducción con apoyo de Ángel Ramón Morales Coello.

Gráfico N°22
Docentes
Metodología de Enseñanza



El 85% de los docentes considera que están usando variedad de métodos y técnicas en su práctica docente. El 92% de los docentes considera que combinan actividades individuales y grupales, así como actividades de orientación, información y aclaración. El 87% informa que combina actividades manuales e intelectuales. El 90% de los docentes participa que a partir de la reforma curricular han cambiado la forma de dar sus clases y que las actividades de aula van de lo fácil a lo difícil desde los niveles bajos a niveles más altos.

Para el 92% de los alumnos/as, sus docentes utilizan casi siempre o siempre diferentes maneras de enseñar. El 56% de los alumnos/as al respecto indica (Tabla N°37) que los docentes casi siempre utilizan diferentes maneras de relacionarse y relacionarlos dentro del aula. Un 30% considera que casi siempre y un 11% opina que algunas veces utiliza distintas formas de relacionarse y relacionarlos en el aula.

Tabla N°37
Alumnos/as
Metodología de Enseñanza

ASPECTO	Nunca (%)	Algunas veces (%)	Casi siempre (%)	Siempre (%)
¿Utilizan los docente diferentes maneras de enseñar? (explicaciones, lecturas, medios audiovisuales, discusiones).	0.8	6.8	30.4	61.9

Las opiniones de ambos actores (docentes y alumnos/as) suponen una alta coincidencia, lo cual hace creíble que se estén aplicando variedad de métodos y técnicas en el proceso enseñanza aprendizaje.

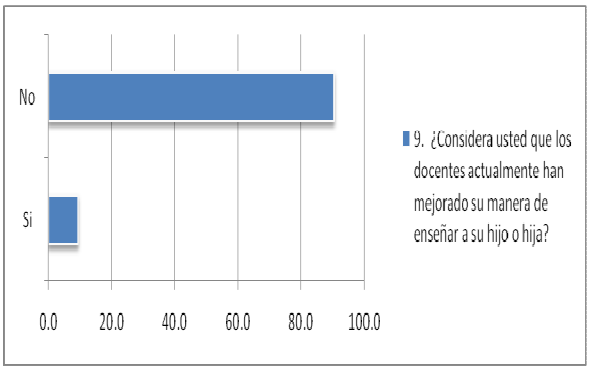
Desde la observación efectuada en las aulas (24) se comprobó que los alumnos/as participan de un escenario de aprendizaje más dinámico y sobre todo con más protagonismo para los alumnos/as. La Tabla N°38 da cuenta de lo observado acerca de la metodología de enseñanza empleada por los docentes del 4°, 5°, y 6°.

Tabla N°38
Observación
Metodología de Enseñanza

Aspecto a Observar	Observación	Frecuencia	Porcentaje
El desarrollo de las actividades en el aula van de lo fácil a lo difícil	Si	12	100.0
Se observa una secuencia lógica en el desarrollo de las actividades planificadas	Si	12	100.0
Toma en cuenta las experiencias previas de sus alumnos a la hora de desarrollar su clase	Si	12	100.0
Construye nuevos saberes en forma conjunta con sus alumnos	Si	11	91.6
	No	1	8.4
Desarrolla en sus alumnos la capacidad para trabajar individual y colectivamente	Si	9	75
	No	3	25
Organiza a los alumnos en grupos de trabajo según sus necesidades e intereses	Si	9	75
	No	3	25
Durante la clase hay interacción entre docente y alumno	Si	9	75
	No	3	25
Durante la clase hay interacción entre alumno y alumno	Si	12	100.0

Aplica el enfoque comunicativo y funcional en el área de Comunicación (español	Si	9	75
	No	3	25
Aplica el método de resolución de problemas en el área de Matemáticas	Si	9	75
	No	3	25
Permite la exploración y el desarrollo de la investigación en el área de Ciencias Sociales	Si	8	66
	No	4	34
Permite la observación y la aplicación práctica en el desarrollo del área de Ciencias Naturales	Si	8	66
	No	4	34
Promueve y desarrolla en los alumnos el pensamiento lógico, racional y sistemático en el desarrollo de sus clases	Si	8	66
	No	4	34

Gráfico N°23 Padres/Madres de Familia Metodología de Enseñanza

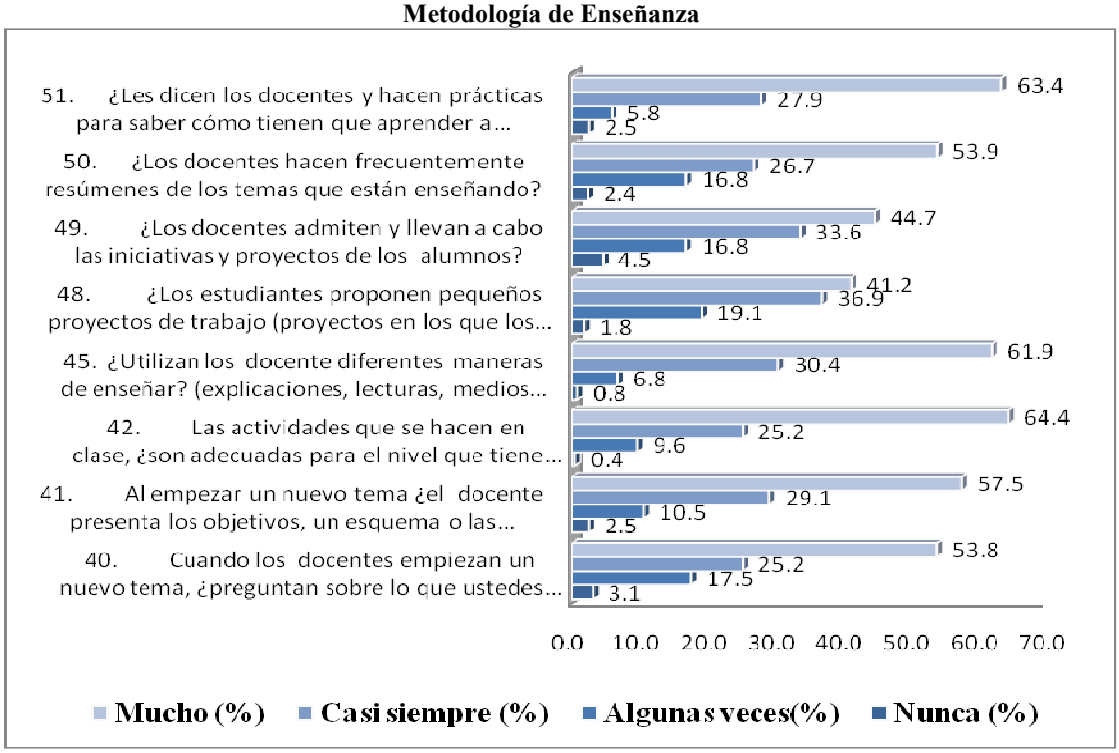


Sin embargo, (Gráfico N°23) los Padres/madres de familia sobre el mismo tema, un 90% de los 700 consultados, considera que los docentes actualmente no han mejorado su manera de enseñar a su hijo o hija, como consecuencia de los cambios. Este dato se puede entender a la luz de que los padres/madres de familia, esperan que sus hijos/as sean enseñados de la misma forma que a ellos.

Así, más del 80% de los 770 alumnos consultados, Gráfico N°24 opinó, que cuando los docentes empiezan un nuevo tema, casi siempre o siempre les preguntan que saben de él y además les presentan los objetivos, un esquema o las líneas principales del nuevo tema. El 80% de los alumnos/as opina que las actividades que se hacen en clase, casi siempre o siempre son adecuadas para su nivel. El 78% reconoce que sus docentes como estrategia de enseñanza, les permiten casi siempre o siempre proponer pequeños proyectos de trabajo y a la vez los admiten y llevan a cabo. El 81% de los alumnos/as están de acuerdo que sus docentes casi siempre o siempre hacen resúmenes de los temas que están enseñando y un 91% coinciden que

sus docentes casi siempre o siempre hacen prácticas para saber cómo tienen que aprender a estudiar.

Gráfico N°24
Alumnos/as
Metodología de Enseñanza



En cuanto a la labor profesional de los docentes un 62% de los padres/madres de familia opina que están muy satisfechos y un 57% señala también que están muy satisfechos con la manera de enseñar en la escuela.

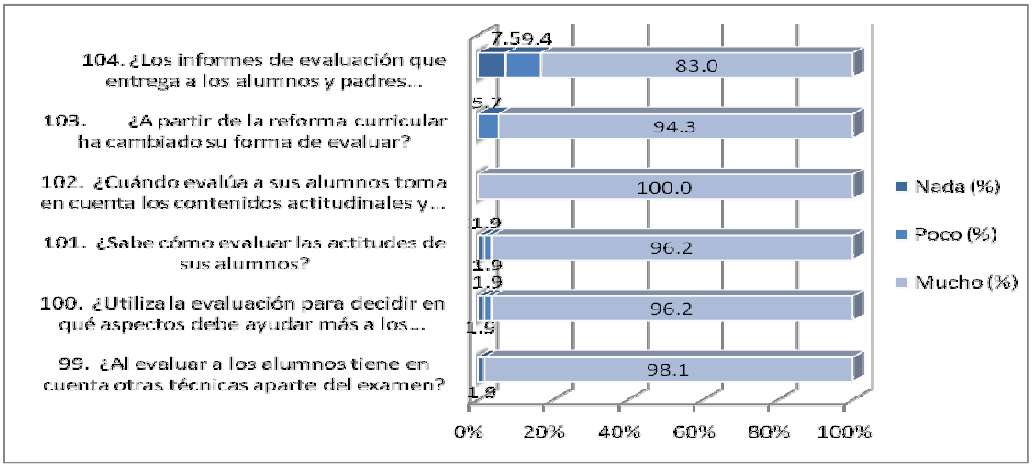
Un importante indicador de la implementación del currículum en el aula es la valoración de la metodología de enseñanza empleada a partir de las opiniones de los docentes y alumnos/as y padres/madres. Los datos de la observación revelan una forma diferente de encarar el proceso enseñanza – aprendizaje. Es un signo manifiesto de que las intenciones de la reforma curricular planteadas en el CNB-DCNB han sido adoptadas e implementadas por los docentes, pese a las opiniones de insatisfacción respecto a la diseminación del contenido de la reforma llevada a cabo a través de la capacitación.

Pero, es importante seguir apoyando a los docentes a reflexionar acerca de lo que hacen, cómo lo hacen y para qué lo hacen. Minnes y Fels (2006:1)[49] opinan que "la investigación sobre nuestras prácticas, abre un diálogo para que todos los docentes entremos y reflexionemos acerca de quiénes somos, lo que hacemos y lo que nos imponen".

D. El Desarrollo Curricular	**2. Desarrollo de la fase de implementación**
	b. La Práctica Pedagógica
	2) Metodología de la Evaluación

Los docentes afirman, de forma totalmente mayoritaria, utilizar, para la evaluación de los alumnos/as, otras técnicas aparte del examen (Gráfico N°25). Así lo manifiesta el 98%. En cuanto al uso de los resultados de la evaluación el 96% de los docentes, expresa que los utilizan para decidir en qué aspectos tiene que ayudar más a sus alumnos/as. Otro dato interesante lo reporta el 96% de los 53 docentes consultados, señalan que a partir de la reforma curricular, ellos han cambiado sus prácticas evaluativas de aprendizajes.

Gráfico N°25
Docentes
Metodología de Evaluación



[49] Minnes and Fels (2006) Theorizing Curriculum through researching our practice opens a dialogue for all educators to ent: what is curriculum, how do we engage in it, how do we invite our students to enter into curriculum conversation with teachers, and whose curriculum is it anyway? Politics, narratives, empowerment, reflection, on who we are and what matters to us- these are the challenges and ultimately, the gists of re-imagining curriculum.

En relación a qué contenidos se evalúa, el 100% de los docentes señala que, además de los contenidos conceptuales y procedimentales, tienen en cuenta los contenidos actitudinales. Otro dato a resaltar es que, el 96% conoce el modo de evaluar las actitudes de sus alumnos/as.

Los informes de evaluación que los docentes entregan a sus alumnos/as incluyen, en su mayoría, junto con las calificaciones comentarios que varían de un alumno/a a otro/a. Así lo señala el 83%.

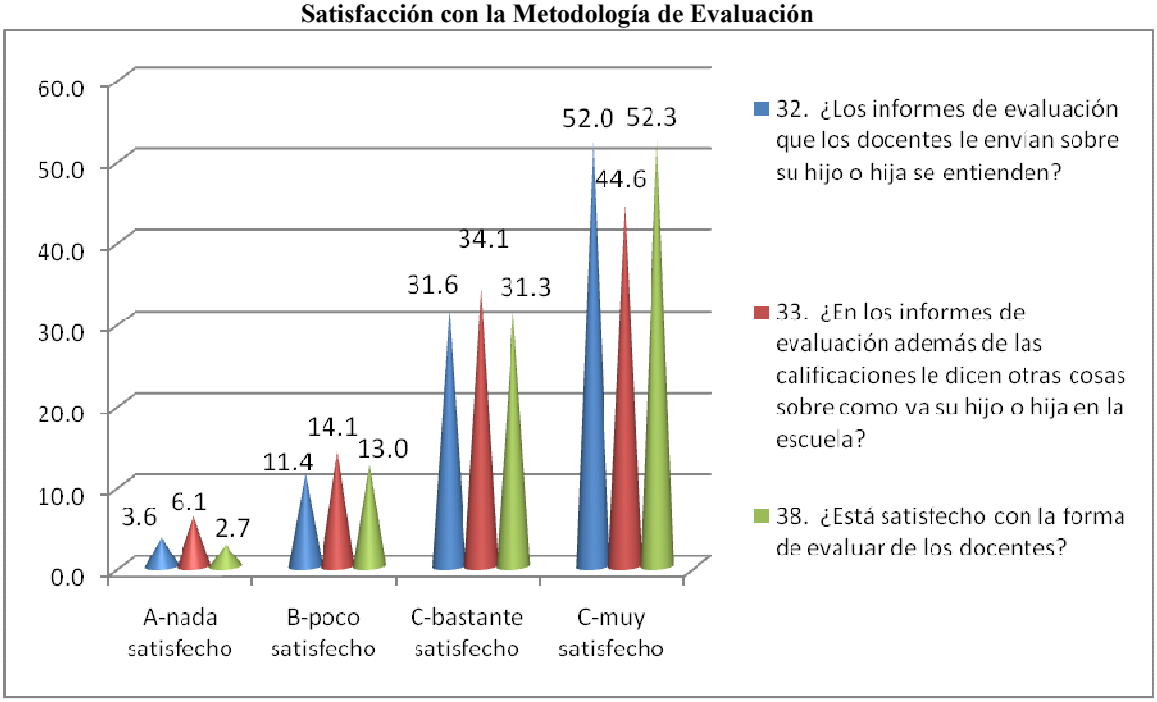
El 75% de los alumnos consultados sobre el mismo tema expresa que los docentes siempre entregan los informes de los resultados de la evaluación, el 61% afirma que los informes de los resultados de la evaluación elaborados por los docentes, además de incluir las calificaciones siempre presentan comentarios acerca de cómo van en sus clases.

Un 9% de los docentes (53) afirma que entrega calificaciones con breves comentarios. Por su parte un 9% de los 770 alumnos consultados dice que algunas veces.

Un 7% de los docentes entrega en los informes sólo las calificaciones, al respecto sólo un 4% de los alumnos/as, afirma que nunca incluye comentarios acerca de cómo van en sus clases. El 77% de ellos considera que los informes siempre reflejan el trabajo que han hecho en clase,

Un 84% de los padres/madres de familia (Gráfico N°26) está entre bastante y muy satisfecho con los informes de evaluación que los docentes le envían sobre su hijo o hija porque le entienden. Además señala un 79% que está entre bastante y muy satisfecho con los informes de evaluación porque además de las calificaciones le dicen otras cosas sobre como va su hijo o hija en la escuela. En suma el 84% de los padres está entre bastante y muy satisfecho con la forma de evaluar de los docentes

Gráfico N°26
Padres/Madres de Familia
Satisfacción con la Metodología de Evaluación



Se observó, (Tabla N°39) que el 100% de los docentes del 4°,5° y 6° de los centros educativos seleccionados, aplican varios procedimientos evaluativos, como la observación del trabajo individual, grupal, exposiciones, las pruebas escritas, las pruebas formativas oficiales y los trabajos para realizarse en la casa y un 87% utiliza los resultados para saber en que necesitan ayuda sus alumnos.

Tabla N°39
Observación
Metodología de Evaluación

Aspecto	Observación	Frecuencia	Porcentaje
Para evaluar a los alumnos utiliza diferentes técnicas evaluativas	Si	12	100.0
Utiliza los resultados de la evaluación para ayudar a los alumnos	Si	11	91.6
	No	1	8.3

De acuerdo a los resultados, realmente el cambio substancial que muestran los docentes en sus prácticas de evaluación inicia con la propia conceptuación del término evaluación que

ya ha dejado de percibirse como un sinónimo de medición. Su contenido y significado se ha enriquecido y ampliado y hoy ya se empieza a entender en su propósito formativo.

Esta forma innovada de abordar la evaluación de los aprendizajes de los docentes, es atribuible a la diseminación reiterada del contenido del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación que desde 1998 la Secretaría de Educación ha venido desarrollando con los docentes. Quizás se esté cumpliendo lo que Cox, (2006: 22), expresa "que mientras más amplia y auténtica sea la participación a profesores sobre el currículum y sus elementos, más sólida serán las bases para la futura implementación".

D. El Desarrollo Curricular	**2. Desarrollo de la fase de implementación**
	b. La Práctica Pedagógica
	3) Desarrollo de las Áreas Curriculares

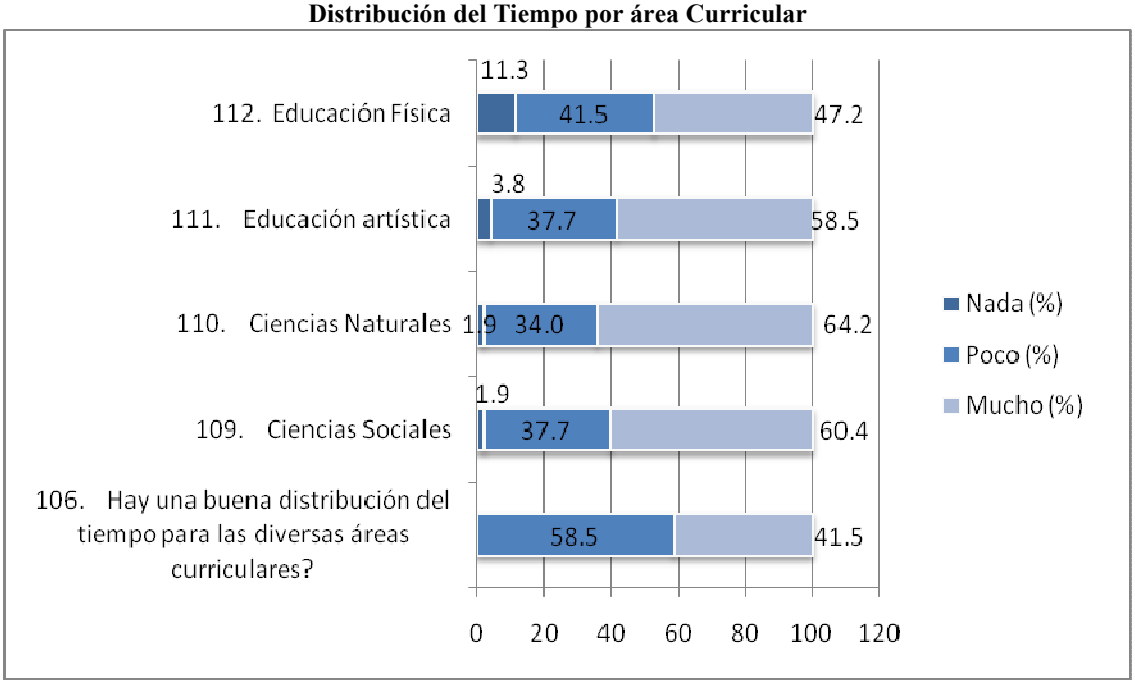
En la práctica pedagógica de los docentes, a partir de la reforma curricular, se ha de observar un desarrollo curricular integral con la presencia de las diversas áreas curriculares. Al respecto, el 70% de los docentes (Tabla N°40) expresa que enseña las 5 áreas curriculares que establece el CNB-DCNB. Sin embargo un 30% declara que muy poco enseña algunas áreas.

Tabla N°40
Docentes
Desarrollo de las áreas Curriculares

ASPECTO	Nada (%)	Poco (%)	Mucho (%)
¿En el currículum **real impartido**, ¿se enseñan las diversas áreas curriculares que define el DCNB?		30.2	69.8

En relación al tiempo asignado para cada una de ellas, señalan los docentes (Gráfico N°25) que no es muy buena la distribución del tiempo, el 53% de los docentes considera que de las 5 áreas curriculares a la que dedican nada o poco tiempo es al área de Educación física.

Gráfico N°27
Docentes
Distribución del Tiempo por área Curricular



Por su parte los 770 alumnos/as consultados el 100% considera que (Tabla N°41) todas las áreas son importantes, pero las opiniones se distribuyen en distintos niveles de importancia opinan que teniendo en cuenta la vida y los estudios posteriores, le conceden diferentes niveles de importancia al estudio de las áreas curriculares que refiere el DCNB. Así el 80% de los alumnos indica que el área de Matemática es de mucha importancia. El 77% opina que Ciencias Naturales es de mucha importancia, un 73% considera que Español tiene mucha importancia estudiarla y finalmente el 70% de los alumnos/as opina que es de mucha importancia estudiar Educación Física y Ciencias Sociales. Solamente el 4% considera que estudiar Educación Artística es poco importante y un 3% considera que estudiar inglés es poco importante.

Tabla N°41
Alumnos/as
Importancia de estudiar las áreas Curriculares

ASPECTO	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)
11. Matemáticas	0.1	1.0	18.7	80.0
12. Español	0.5	2.7	23.2	73.4
13. Educación Artística	0.3	4.4	34.5	59.5
14. Inglés	0.8	3.0	28.4	58.7
15. Ciencias Naturales	0.1	2.1	20.4	76.9
16. Ciencias Sociales	0.5	1.4	28.6	69.5
17. Educación Física	0.9	3.0	24.5	70.4

Desde la opinión de los alumnos/as, se advierte, que el 100% está deseando que se desarrollen todas las áreas curriculares en el aula. Pareciera que hay más claridad en los alumno/as respecto a la importancia del desarrollo de todas las áreas curriculares, que en los mismos diseñadores y diseminadores del conocimiento. Por un lado los diseminadores del conocimiento de la reforma (capacitadores) sólo han habilitado a los directivos y docentes para un área y un campo de otra, y por su parte los docentes como diseminadores en el aula sólo están desarrollando de manera sistemática cuatro áreas de cinco.

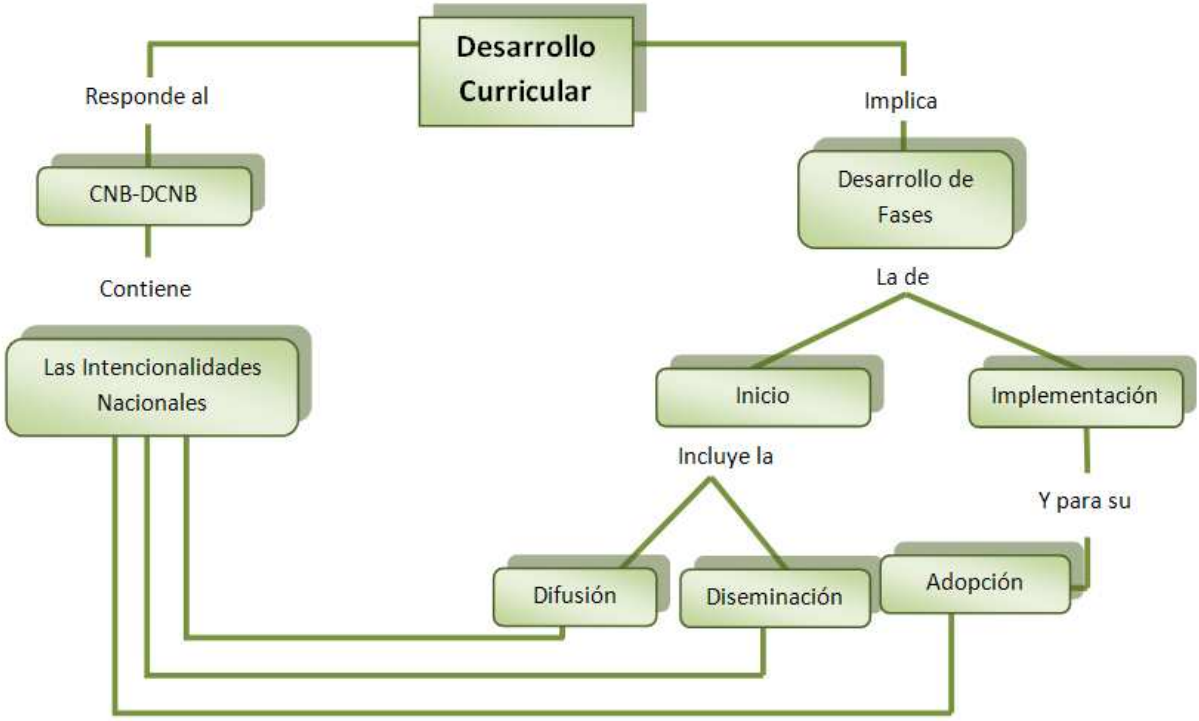
De acuerdo con lo observado en las 24 aulas, en todas se observó en lugar visible el horario de clases, también se constató en el cuaderno de planes didácticos, las previsiones para desarrollar las cinco áreas, pero durante se permaneció en los centros a ningún grado ni sección se le observó desarrollando el área de Educación Física.

Según los datos reportados en el proceso de diseminación y dotación de materiales curriculares y desde la observación, se intuye que responde a la falta de capacitación y a la inexistencia de materiales curriculares para su desarrollo. Y quizás porque esta práctica no es parte de los estilos de vida que practican los docentes consultados.

Es lamentable que más de la mitad de los niños/as no reciban el beneficio del área de Educación Física. El DCNB (2003: 312), define que esta área "facilita el desarrollo de todas las capacidades que giran en torno a la formación corporal, para conseguir el grado más elevado de posibilidades físicas, corporales, expresivas, rítmicas, motrices, lo cual es base para el desarrollo de la personalidad, la capacidad intelectual, afectiva y relacional. La práctica de

la educación física es fundamental en la vida de los seres humanos, sin discriminación alguna, ya que contribuye a mejorar la calidad de vida, por tanto debe ser parte de los estilos de vida saludable desde muy temprana edad.

El siguiente mapa conceptual, resume las concepciones y definiciones relacionadas con el desarrollo curricular, y de las cuales se da cuenta en este apartado.



E. PRUEBA DE HIPÓTESIS.

Las pruebas de hipótesis en este estudio tienen como fin, verificar el grado de correlación entre las variables, así como su nivel de significancia.

La H_0 establece que $r = 0$, no existe relación entre las variables.

La H_1 establece que $r \neq 0$, si existe una relación entre las variables

Las pruebas que a continuación se presentan son correlaciones, mínimo cuadrado en dos fases, correlación parcial, diferencias entre grupos para dos de las variables con la intervención de las variables de contexto. Las variables se identifican de la siguiente forma:

Tabla N°42
Identificación de Variables

Variable	Indicador	Variables de contexto
Sistema de Apoyo (SA)	I_1Materiales Curriculares	W_1 Experiencia W_2 Nivel Educativo
Desarrollo Curricular (DC)	I_1Difusión, I_2 Diseminación, I_3Adopción, I_4 Implementación, I_5Prácticas Pedagógicas	W_1 Experiencia W_2 Nivel Educativo

H_2 Existe diferencia significativa entre la opinión de los docentes según su **experiencia,** respecto a los **sistemas de apoyo** que ofrece la Secretaría de Educación para el desarrollo curricular.

$H_0 = \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4$ $H_2 = \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3 \neq \mu_4$
Se seleccionó un nivel de significancia de 0.001
Se rechaza la Ho si F es mayor a 4.22
Se realizó tabla ANOVA

Tabla N° 43
Diferencia de opiniones entre grupos de Docentes respecto a SISTEMAS DE APOYO según EXPERIENCIA

Años de Experiencia	Media	Deviación Estandar	Error Estandar	F	Sig.
1 a 5 años	75.8	20.67834	14.62179		
6 a 10 años	71.7	10.74379	2.97979		
11 a 15 años	68.1	20.46251	7.23459		
16 años o más	69.3	16.36630	2.98806		.
Total	70.0	15.60247	2.14316	**.085**	**.968**

Tomando en cuenta los resultados puntualizados en la tabla ANOVA, se determinó que el valor de F es de .085, que es menor al valor crítico de 4.22; por lo tanto, se puede indicar que existe suficiente evidencia estadística para **aceptar la H_0**, lo que nos permite aseverar que **no existe diferencia significativa** en la opinión de los docentes sobre el Sistema de Apoyo en base a su **experiencia.**

H_3 Existe diferencia significativa entre la opinión de los docentes según su **nivel académico**, respecto a los **sistemas de apoyo** que ofrece la Secretaría de Educación para el desarrollo curricular

H_0**:** $\mu_1 = \mu_2 = \mu_3$
$H_3 = \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3$
Se seleccionó un nivel de significancia de 0.001
Se rechaza la H_0 si F es mayor a 5.08
Se realizó tabla ANOVA

Tabla N°44
Diferencia de opiniones entre grupos de Docentes respecto a SISTEMAS DE APOYO según NIVEL ACADÉMICO

Nivel Académico	Media	Deviación Estandar	Error Estandar	F	Sig.
Media	64.3	14.28832	2.45043		
Licenciatura	76.6	12.90716	3.44958		
Maestría	89.9	3.19023	1.59512		
Total	69.6	15.48768	2.14775	**7.936**	**.001**

Tomando en cuenta los resultados puntualizados en la tabla ANOVA, se determinó que el valor de F es de 7.936, que es mayor al valor crítico de 5.08; por lo tanto, se puede indicar que existe suficiente evidencia estadística para **Rechazar la H_0,** por lo tanto se acepta la hipótesis alterna **H_3** lo que nos permite aseverar que **existe diferencia** significativa en la opinión de los docentes según su **nivel académico** acerca del Sistema de Apoyo. O sea que, entre más formación académica tienen los docentes, mayor es su capacidad crítica y mayor libertad demuestran para opinar diferente acerca del tema en cuestión.

H_5 Existe diferencia significativa entre las opiniones de los docentes consultados según su **experiencia**, respecto al proceso de **desarrollo curricular**

H_0**:** $\mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4$
$H_5 = \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3 \neq \mu_4$
Se seleccionó un nivel de significancia de 0.001
Se rechaza la Ho si F es mayor a 4.22
Se realizó tabla ANOVA

Tabla N°45
Diferencia de opiniones entre grupos de Docentes respecto a DESARROLLO CURRICULAR según EXPERIENCIA

Años de Experiencia	Media	Deviación Estandar.	. Error Estandar	F	Sig.
1 a 5 años	75.8	20.7	14.6	**0.891**	**0.453**
6 a 10 años	71.7	10.7	2.9		
11 a 15 años	68.1	20.5	7.2		
16 años o más	69.3	16.4	2.9		
Total	70.0	15.6	2.1		

Tomando en cuenta los resultados puntualizados en la tabla ANOVA, se determino que el valor de F es de 0.891, que es menor al valor crítico de 4.22; por lo tanto, se puede indicar que existe suficiente evidencia estadística para **Aceptar la H_0**, lo que nos permite aseverar que **no existe diferencia significativa** en la opinión sobre el **Desarrollo Curricular** de los docente en base a su **experiencia.**

H_6 Existe diferencia significativa por **nivel académico** entre las opiniones de los docentes consultados, respecto al proceso de **desarrollo curricular**

H_0**:** $\mu_1 = \mu_2 = \mu_3$
$H_2 = \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3$
Se seleccionó un nivel de significancia de 0.001
Se rechaza la H_0 si F es mayor a 5.08
Se realizó tabla ANOVA

Tabla N°46
Diferencia de opiniones entre grupos de Docentes respecto a DESARROLLO CURRICULAR según NIVEL ACADÉMICO

Nivel Académico	Media	Deviación Estandar	Error Estandar	F	Sig.
Media	64.3	14.29	2.5		
Licenciatura	76.6	12.90	3.5		
Maestría	89.9	3.2	1.6		
Total	69.6	15.5	2.1	**14.334**	**.000**

Tomando en cuenta los resultados puntualizados en la tabla Anova, se determinó que el valor de F es de 14.334, (alfa de 0.000) por lo tanto, se puede indicar que existe suficiente evidencia estadística para **Rechazar la H0,** lo que nos permite aseverar que existe diferencia significativa en la opinión de los docentes según su **nivel académico** acerca del **Desarrollo Curricular**. O sea que, entre más formación académica tienen los docentes, mayor es su capacidad crítica y mayor libertad demuestran para opinar diferente acerca del tema en cuestión.

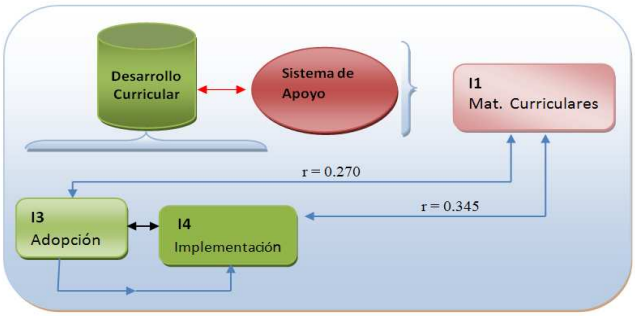
H_1 A mayor dotación de **materiales curriculares** a los docentes y alumnos, mayores posibilidades para la **adopción** e **implementación** del DCNB.

Tabla N°47
CORRELACION
Materiales Curriculares, Adopción e Implementación

		Adopción	Implementación	Materiales Curriculares
Adopción	Pearson Correlation	1	,526**	.270
	Sig. (2-tailed)		.000	.052
	N	52	52	52
Implementación	Pearson Correlation	,526**	1	,345*
	Sig. (2-tailed)	.000		.012
	N	52	52	52
Materiales Curriculares	Pearson Correlation	.270	,345*	1
	Sig. (2-tailed)	.052	.012	
	N	52	52	52

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).
**La correlación es significante al nivel 0,01 (unilateral).

El valor de correlación r de Pearson entre la Adopción y la Implementación es de 0.526 (alfa 0.000), indica que si el grado de adopción aumenta, el grado de implementación aumenta. La correlación entre la variable Adopción y Materiales Curriculares tiene un valor de r de 0.270 (alfa 0.052), es estadísticamente significativa. La correlación obtenida entre Materiales Curriculares e Implementación es de un valor r de 0.345 (alfa 0.012), con un nivel de 95% de confianza por lo tanto existe relación entre estos dos indicadores. Los resultados muestran que existe suficiente evidencia estadística para rechazar la **H0**, indica que la dotación de **materiales curriculares**, está **relacionada** con la decisión de que los docentes **adopten e implementen** la reforma curricular (DCNB) en las aulas.



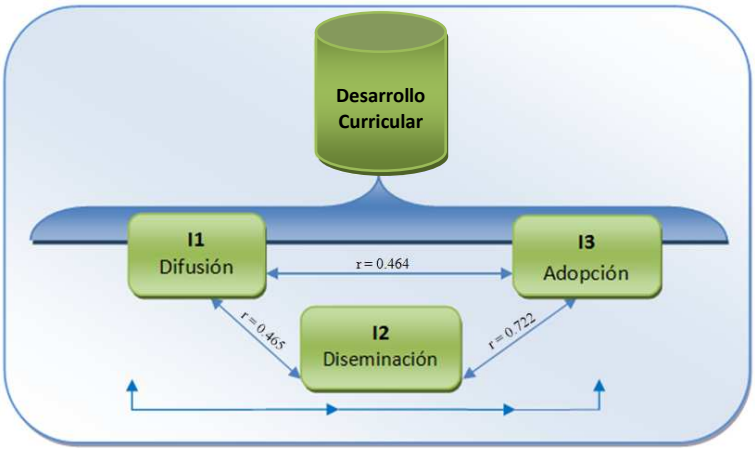
Se acepta la hipótesis H4 la **adopción** del CNB-DCNB, por parte de los docentes está relacionada con las estrategias, medios y calidad de **la difusión** y **diseminación** teórica y práctica del CNB-DCNB.

Tabla N°48
CORRELACION
Adopción, Difusión y Diseminación

		Difusión	Adopción	Diseminación
Difusión	Correlación de Pearson	1	.464(**)	.465(**)
	Sig. (unilateral)		.000	.000
	N	53	53	53
Adopción	Correlación de Pearson	.464(**)	1	.722(**)
	Sig. (unilateral)	.000		.000
	N	53	53	53
Diseminación	Correlación de Pearson	.465(**)	.722(**)	1
	Sig. (unilateral)	.000	.000	
	N	53	53	53

** La correlación es significante al nivel 0,01 (unilateral).

El valor crítico de r de Pearson y un nivel de significancia de 0.01 es de 0.322, los valores entre variables son los siguientes entre la Difusión y la Adopción es de 0.464 superando el valor crítico, entre la variable Difusión y Diseminación se obtuvo un valor de r de 0.465 superior al valor crítico y entre Diseminación y Adopción se obtuvo un valor de 0.722 superior al valor crítico. En base a los resultados se puede indicar que existe suficiente evidencia estadística para **aceptar la H4,** lo que indica que la **adopción** de los docentes **está relacionada** con las estrategias, medios y calidad de **la difusión y diseminación** teórica y práctica del CNB-DCNB.



En conclusión y de acuerdo a los resultados del estudio, se refleja que la forma de planificar y llevar el desarrollo curricular, tanto en su fase de **Inicio** como en la **Implementación**; entendida la primera como el diseño mismo, su difusión, diseminación, adopción y la segunda entendida como la puesta en marcha del Diseño Curricular Nacional Básico, han estado signadas por un lado por una lógica democrática participativa en cuanto a los dispositivos de contextualización a nivel del centro y del aula por la vía de la adecuación y adaptación del currículum y por otro por una lógica tecnocrática manifestada a través de la elaboración central de un marco curricular concretado en los documentos oficiales denominados el CNB-DCNB y los materiales curriculares (programaciones, estándares libros, cuadernos, guías para docentes, manuales) que funcionan como un sistema de apoyo al Desarrollo Curricular.

Es importante, destacar que en tanto no se planifique de manera sistemática el proceso del desarrollo curricular, se corre el riesgo de que las intenciones de la reforma curricular queden en los docentes como lo dice Bolivar como un canto sutil pero mal entonado de la música.

CAPITULO V
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Triunfantes en Cristo.

Mas a Dios gracias, el cual nos lleva siempre en triunfo en Cristo Jesús, y por medio de nosotros manifiesta en todo lugar el olor de su conocimiento.

2 Corintios 2:14

CAPITULO V
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El marco de referencia de este capítulo son los objetivos orientadores del estudio, que dan cuenta de las variables analizadas a la luz de las teorías curriculares. En el caso de la variable Diseño Curricular, se analizó desde un enfoque cualitativo, los fundamentos, estructura curricular y el marco pedagógico didáctico. Asimismo, se verificó los objetivos referidos a las variables Sistemas de Apoyo y Desarrollo Curricular, con el análisis de las opiniones de los actores con pruebas estadísticas para hipótesis.

A. DISCUSIÓN

Para indagar las tendencias contextuales y teóricas contemporáneas del currículum y su relación con las tendencias manifestadas en el Diseño del Currículo Nacional Básico, correspondiente a la reforma curricular de Honduras, objetivo de investigación que alude a la Variable Diseño Curricular, se trabajó en el debate teórico sobre el currículum, el cual ha enriquecido las tendencias de desarrollo y transformación social en el mundo, como la definición de nuevas prioridades y ha impuesto nuevos retos; uno de ellos es la reforma del currículum.

El currículum, es hoy un campo de estudio de prácticas investigativas de importancia central en las ciencias de la educación. En tal sentido, la problemática curricular supone un entramado dinámico, histórico y contextual de relaciones que se establecen entre la sociedad, el Estado, la escolarización, las teorías, las prácticas, así como las interacciones entre los actores educativos que le dan vida en las instituciones escolares.

La discusión acerca del tema curricular, como área específica de teorización e investigación inicia según los historiadores del currículum con Franklin Bobbitt "The Currículum" en 1918, intentó dar un tratamiento sistemático a las decisiones de un país sobre qué y cómo se debe enseñar. Le sigue Tyler (1949 – 1973: 87-88) quien plantea cuatro interrogantes similares a las de Bobbitt, ampliadas con la propuesta de nociones básicas de evaluación y una descripción de los procedimientos que supone la definición de los objetivos a lograr A partir de las obras de Bobbitt y de Tyler, iniciadores de una teorización sobre la

problemática curricular, se ha venido produciendo un desarrollo de los estudios sobre el currículum, habiéndose convertido en un campo amplio de debate, teorización e investigación.

Un ejemplo de ello es Taba (1974: 7-15-26), sus preocupaciones se hallan en "superar la tendencia de traducir la teoría a la práctica", en "la falta de pensamiento sistemático acerca de la planeación curricular", argumenta, que debe "incluir la consideración de las demandas de la sociedad y la cultura, el proceso de aprendizaje, el desarrollo del individuo y la característica específica y de contribución de las disciplinas". Taba rompe con la idea de un proceso curricular lineal y propone un proceso casi circular con el surgimiento de nuevos propósitos y metas durante dicho proceso

A manera de comparación, los tres autores (Bobbitt, Tyler y Taba) convergen en que para mejorar la educación, los docentes necesitan aprender a tomar decisiones más eficientes. Proponen también una división del trabajo pedagógico: los expertos, se ocuparán de la concepción y fundamentación curricular, mientras que los docentes harán su parte a través de la operativización. De ellos emerge las constantes del proceso curricular tecnológico-tradicional: la conducción de un diagnóstico de necesidades para fundamentarlo, la elaboración de objetivos de aprendizaje, y la especificación de un modelo instruccional, usualmente sustentado en métodos educativos, como vía para la instrumentación del proyecto curricular, referentes que están presentes en el proceso curricular contemporáneo.

El currículum ha sido el centro de planteamientos y conceptualizaciones diversas. En las últimas décadas el concepto se ha ido extendiendo, así como los estudios del mismo.

Escudero (1999: 27-30), explica que:

> Toda concepción curricular conlleva un significado político, que concierne a cuestiones relativas a quién debe tomar las decisiones… Las definiciones de currículum provienen de valores, prioridades y supuestos diferentes según el contexto y la racionalidad de quienes hagan los planteamientos.

Una de las ideas más recientes, es la de pensar el currículum como proyecto importante porque vincula la teoría con la práctica, determina los objetivos de la educación escolar, incorpora la cultura que la escuela ha de promover y propone un plan de acción adecuado para la consecución de estos objetivos.

El currículum tiene por lo tanto, dos funciones diferentes: la de hacer explícitas las intenciones del sistema educativo y la de servir como guía a los docentes para orientar la práctica pedagógica.

El área temática del currículum y sus reformas, se centra en el debate, para unos constituye un campo eminentemente práctico y para otros es teórico El proceso curricular referido al diseño, desarrollo y evaluación curricular, ha estado dirigido históricamente por las teorías del currículum, que han generado un vertiginoso y profuso desarrollo conceptual, hasta llegar a lo que hoy se conoce como la internacionalización del currículum, proceso que según Pinar (2006:9)[50] representa la reinterpretación de nuestro alrededor disciplinario en los términos no familiares de nuevas invenciones disciplinarias… se construye sobre la base de lo que ya sabemos".

En el caso de los procesos de mejora de la educación y por ende la mejora del currículum, frecuentemente las expresiones "reforma curricular", y "cambio curricular", son utilizadas como sinónimos o sin hacer distinciones. Desde la perspectiva de Torres, (2006:6) se distingue que:

> La reforma remite usualmente a iniciativas gubernamentales, propuestas planteadas de arriba - abajo, con una concepción tecnocrática del saber, orientada a introducir modificaciones administrativas, curriculares y/o pedagógicas en los sistemas escolares. Respecto al termino cambio sigue diciendo que "son los cambios efectivos, reales operados en el campo educativo, producidos de abajo – arriba - abajo.

En este esquema de la reforma que buscan un cambio, los acuerdos mundiales como factores externos que han estado incidiendo sobre la reforma de la educación, orientan grandes transformaciones en cada región del mundo vinculadas mayormente al desarrollo global y a la lucha contra la pobreza, la exclusión social, la inequidad en el acceso a los servicios educativos, la disparidad de género y la calidad de la educación en todos los niveles.

En el marco de los objetivos y áreas de atención propuestos en el escenario mundial y nacional, se puede concluir que la propuesta de reforma educativa-curricular de Honduras deja

[50] Pinar (2006: 9), The internationalization of curriculum studies represents the reinterpretation of our disciplinary surroundings in the unfamiliar terms of new disciplinary inventions…it builds upon what we already know.

clara la intencionalidad de reconocer a la educación como un derecho humano y como una responsabilidad social. La educación además es concebida como un elemento estratégico para el desarrollo. Teóricamente los objetivos están en consonancia con los compromisos asumidos tanto a nivel internacional como nacional. Los cambios por ahora se han orientado fundamentalmente a atender necesidades relacionadas con el acceso, la equidad, la efectiva gestión, el financiamiento, la gobernabilidad curricular.

La calidad de los aprendizajes sigue siendo el gran desafío, así como la legitimidad jurídica del mismo CNB-DCNB, ya que actualmente pende de un acuerdo ministerial y no de una Ley de la República.

Para desarrollar el objetivo de investigación, se analizó los fundamentos curriculares como base esencial que sistematizan y delimitan los alcances del currículum hondureño. Uno de los alcances del CNB-DCNB es obtener un perfil de hombre y mujer hondureño/a, que resumido se centra en un ciudadano y ciudadana desarrollados integralmente, constructor de su identidad personal y social.

A partir de este ideal de hombre y mujer al que aspira la sociedad hondureña, se alude a la formación de personas altamente calificadas, se aproxima a la formación del ciudadano del mundo, apto para un desempeño eficiente en cualquier ámbito.

Para su logro se advierte un diseño y desarrollo curricular teóricamente sustentado en concepciones teóricas y prácticas innovadoras que superen a la tradicional, para que lo hagan posible. La pregunta que surge es ¿Tienen los docentes actuales el perfil profesional adecuado para desarrollar este perfil de hombre y mujer en Honduras?

En cuanto a la concepción de educación en el CNB, se asume como un proceso formativo que influye en la vida del ser humano, noción que se ubica en la teoría de orden tecnológico-tradicional-teórica, pues se expresa lo que se quiere (perfil) y para qué se quiere (demanda laboral) y conforme a ello se debe preparar la fórmula curricular para todos, en procura del ideal de hombre previamente establecido. La pregunta que surge es ¿Quienes han de elaborar esa fórmula curricular que responda al perfil propuesto y a las demandas de la vida, para que sea aceptado por todos los actores educativos?

A partir del concepto de currículum en el CNB (2003: 13) se describe que: "…es el instrumento normativo de aplicación nacional que establece las capacidades, competencia, conceptos, habilidades, destrezas y actitudes que debe lograr todos los hondureños/as…"

La visión teórica del concepto de currículum, expresada en los documentos oficiales de Honduras, está acompasada al ideal de hombre y mujer hondureño/a. Distingue elementos que caracteriza a la teoría tecnológica-tradicional-teórica. Bobbit (1918: 42-44) [51] proponente de esta visión teórica del currículum expresa que: "…el criterio para determinar el contenido que debe formar parte del currículum se realizará a partir de las exigencias que en la vida adulta se le harán al individuo para que tenga un buen desempeño social"

Indudablemente, el currículum en el CNB-DCNB está enfocado en un plan preconcebido, que procura objetivos comunes y, además, busca la habilitación para la vida en el marco de una productividad y efectividad que demanda la sociedad y el mundo del trabajo, lo que hace concluir que se enmarca en la teoría tradicional-tecnológica-teórica. Comparto lo que afirma Casarini (2004: 119): "el currículum puede definirse desde <caminos de aprendizaje> hasta <el instrumento que transforma la enseñanza>. Guía al profesor y a la vez ofrece una retroalimentación y una oportunidad para modificar el diseño original".

No se trata de que el docente vacíe o interprete de la propuesta oficial, únicamente lo que el estudiante hará en la situación de aprendizaje, sino de lo que será capaz de hacer como consecuencia de lo aprendido; tampoco se trata de que los profesores transmitan en las aulas un currículum, sino que vivan un currículum y lo reconstruyan, desde el conjunto de experiencias vividas en el aula o fuera de ella. Pérez G. (1992: 29) define el currículum como "... un proyecto educativo en construcción permanente".

Considero con Reid (2001:17), que el currículum no es el "remedio a todos los problemas" y agrego, ni respuesta a todos las circunstancias y dificultades que se viven en los escenarios prácticos de las aulas, pero si como lo dice Pratt (1980:9)[52] "disminuye el estrés

[51] **The Curriculum (Bobbitt, Franklin, 1918, page 44, paragraph 3)** *School as preparation for the adult world*. Bobbitt insists that effectiveness, efficiency and economy are crucial concepts for the curriculum maker. His central tenet was that curriculum must directly and specifically prepare students for tasks in the adult world. The work of the curriculum maker became studying the adult world to determine the major tasks or activities comprising it. This tasks would then comprise the curriculum.
Traducción con apoyo de Ángel Ramón Morales Coello.

[52] Pratt (1980:9): The curriculum diminishes teacher´s stress because it defines paths and saves time and effort.
Traducido con apoyo de Ángel Ramón Morales Coello

de los profesores porque define caminos y ahorra tiempo y esfuerzo". Desde mi experiencia he podido reconocer que ningún currículum es tan bueno porque aglutina todo ni es tan malo porque no lo tiene todo.

A manera de resumen la reforma educativa-curricular de Honduras evidencia características teóricas similares a las de otros países de la región Latinoamericana. A continuación se enuncia:

Tabla N°49
Características comunes del DCNB y otros de Latinoamérica

N°	
1	Emerge como consenso social que la educación es un bien preciado por la sociedad
2	Emerge el concepto de currículum básico para la Educación Básica
3	Establece ejes fundamentales transversales que representan una base valórica
4	En los contenidos se integra el saber, el saber hacer y el saber ser.
5	Se incorpora la educación tecnológica.
6	Se hace obligatoria la enseñanza de un segundo idioma a partir del quinto grado.
7	La estructura curricular tiende a organizarse de manera disciplinar (áreas-curriculares).
8	Los fundamentos psicológicos están centrados en la significatividad para los alumnos.
9	Los fundamentos sociales están en favor de una formación ciudadana y de competencia.
10	Tiene la característica de ser abierto y flexible.
11	La puesta en práctica supone en todos los casos procesos de negociación y articulación entre los actores y contextos donde ocurre el desarrollo curricular

A nivel de diseño, no se privilegia un sólo referente teórico curricular; se observan rasgos de la teoría tecnológica, cuando se expresa la prescripción oficial de organización de contenidos y se configuran los resultados esperados a través de las expectativas de logro y los estándares nacionales. Se aprecia de manera sintetizada las intensiones educativas, resume los aprendizajes previstos para los tres ciclos de la educación básica.

También se observan rasgos de la teoría interpretativa, al darle paso en el marco pedagógico- didáctico a enfoques de aprendizaje cooperativo y constructivista y a la adecuación y adaptación del currículum oficial a contextos y poblaciones disímiles. El gran desafío es ¿Se puede convertir este currículum prescrito en currículum eficientemente enseñado y aprendido en todas las escuelas a nivel nacional?

En relación con los fundamentos como base teórica del CNB-DCNB, se enfatiza que las definiciones de cada uno de ellos no explican en forma suficiente su alcance y dimensión, no cumple con el rol orientador y de referencia inteligible para los docentes para su actuación en el aula.

Es importante destacar que en el CNB-DCNB si se expresa con claridad el qué, el cómo y lo que se quiere formar, se aproxima al fin último de la educación - enseñar a aprender buscando siempre la perfección del hombre y el bien común.

En el CNB (2003:23) la estructura curricular como conjunto articulado de procesos, discursos y actividades académicas, se hace especial énfasis en la organización curricular por áreas que cualifican cada uno de los niveles del sistema y a la vez definen los alcances, la intencionalidad y el contenido curricular para cada una de ellas. Organiza articuladamente los niveles que antes se concebían en forma separada. Sin embargo, es parte de la discusión aludir a la inconsistencia legal existente ¿Cómo se lidia en la práctica con esta declaración oficial mediante acuerdo Ministerial N° 3654-SE-03, cuando aún se mantiene vigente la Ley Orgánica de Educación de 1966 en su artículo 18?

A manera de conclusión, esta forma de organizar los contenidos por la condición de ser deseables e irrenunciables para todos los alumnos del país, caracteriza al DCNB en el marco de la teoría tradicional- tecnológica- teórica.

Sin lugar a duda la actual reforma educativa – curricular hondureña ha sentado bases fundamentales alrededor de algunos de los ejes que según Tedesco (2003: 2) han caracterizado a todas las reformas educativas a nivel latinoamericano: "el cambio de estructura y normativa; la reforma curricular; los cambios en los estilos de gestión".

Analizar las opiniones de los actores (docentes, padres/madres de familia, y alumnos/as) respecto al **sistema de apoyo**, es otro de los objetivos de investigación. El sistema de apoyo que ofrece la Secretaría de Educación a nivel nacional, incluye la instrumentación curricular básica que facilite y ordene la práctica pedagógica de los docentes. Alude a ejemplares del CNB, DCNB, programaciones, estándares educativos nacionales, libros y cuadernos para los alumnos y guías y manuales de evaluación para uso del docente.

Respecto a la existencia y cantidad de materiales curriculares, los resultados en este sentido reflejan que el 68% de los docentes considera que hay muchos ejemplares del DCNB, (Gráfico N°4) pero un 72% de ellos señala que no tienen mucho acceso a él. De los docentes consultados el (89%) señal que los materiales curriculares si responden al DCNB, (Gráfico N°5) En relación a las programaciones, los docentes (más del 68%) coinciden que tienen programaciones, pero un 24 de ellos considera que son muy pocas.

Más del 70% de los docentes (Gráfico N° 6, 7) consultados reconocen que los libros y cuadernos de los alumnos/as, son adecuados, interesantes y apoyan el logro de los aprendizajes de los alumnos. Los alumnos/as en este mismo tema opina un 56% que en la clase si utilizan mucho los libros y cuadernos de actividades. Más de la mitad de los alumnos/as consultados (Gráfico N°8)considera que los libros y cuadernos apoyan mucho sus aprendizajes. Por su parte los padres/madres de familia (Tabla N°13) respondieron en un 65% que están muy satisfechos con los libros y cuadernos de trabajo que le dieron a sus hijos/as y un 27% señala que están bastante satisfechos

Vale discutir acerca de la decisión de la Secretaría de Educación de Honduras de adoptar las posibilidad que ofrece la lógica tecnocrática de emprender el contenido de la reforma curricular por la vía de la dotación de un sistema de apoyo a su acción, la decisión no es mala, aunque con ello se pueda limitar en parte la autonomía del docente y la oportunidad para los alumnos de adquirir saberes actualizados; situación que en algunas ocasiones genera resistencia en su utilización. Tampoco es del todo un problema usar únicamente los materiales curriculares oficiales, se convierte en un problema cuando se utilizan de manera mimética e irreflexiva, sin adaptar la práctica docente a las particularidades del hecho educativo concreto y peor aún, que se conviertan en el currículum por excelencia.

Según sea la perspectiva teórica que subyace en el currículum, se discute si los materiales curriculares son un medio o un fin en sí mismos. Así, Castro y Área (1996:17) consideran que:

> Los medios y materiales curriculares son componentes sustantivos y presentes en todo proceso de desarrollo o puesta en práctica del currículo en los centros y en las aulas. De hecho, lo que se enseña y lo que se aprende está regulado y condicionado

> por el conjunto de medios y materiales utilizados y son la clave para la difusión y desarrollo de las innovaciones educativas.

Por su parte, Díaz Pardo (2009:3), señala que:

> No tendrán el carácter de materiales curriculares aquellos que no desarrollen específicamente el currículo, pero que los libros de texto, los cuadernos de ejercicios para los alumnos, las guías didácticas para el profesor y otros materiales de apoyo tendrá siempre un carácter complementario, son un medio y no un fin en sí mismos.

En efecto, los materiales curriculares son elementos con los que deben contar los docentes, para apoyar la planificación y desarrollo de su práctica docente en todos sus aspectos. Son, de algún modo, indicadores del modelo educativo que subyace bajo la planificación del centro educativo o del profesor y cobran sentido pleno cuando están integrados en un proyecto curricular nacional, como es el caso de Honduras.

Los materiales curriculares, nunca sustituyen la labor del docente, sino que están a su servicio, para adaptarlos y utilizarlos según las necesidades de los alumnos. Por lo tanto, los proyectos de materiales curriculares para los alumnos, más que proponer contenidos cerrados, tienen que ofrecer una gran variedad de recursos que puedan integrar los saberes deseables e irrenunciables, mediados por los propios docentes, atendiendo las demandas de su contexto educativo.

Cabe destacar, que la dotación efectuada por la Secretaría de Educación es el único recurso de apoyo con el que declara contar la mitad de los docentes consultados y que de no tenerlo desarrollarían su propio currículum, basado en su experiencia o en sus propias posibilidades y nunca en el marco de un ideal nacional. Es necesario acotar que dada las características del diseño y un poco la tendencia teórica para su desarrollo, propenso a la reproducción fiel y a veces a la adaptación mutua, los libros y cuadernos representa siempre un apoyo indiscutible.

A manera de conclusión, se puede aseverar estadísticamente, con un valor de F de .085, que **no existe diferencia significativa** en la opinión de los docentes sobre el Sistema de Apoyo en base a su **experiencia**. Así también se determinó estadísticamente con valor de F de

7.963 que **existe diferencia significativa** en la opinión de los docentes sobre el Sistema de Apoyo de los docentes en base a su **nivel académico.**

La tercera variable sujeta de estudio es el **Desarrollo Curricular**. El objetivo que se acompasa a ella, refiere al análisis de las opiniones de los actores (directivos y docentes) respecto al desarrollo curricular en el proceso sucesivo de sus fases. (Inicio: difusión, diseminación y adopción y la fase de Implementación).

De la fase de **Inicio** se estudió la difusión, la diseminación y la adopción y de la fase de implementación, la planificación y las prácticas pedagógicas.

El proceso de **difusión** representa una fuerza importante para controlar lo que se ha de hacer desde la prescripción de la reforma concretada en el diseño curricular, representar el espacio para socializar y sensibilizar a los docentes para conocer las nuevas intencionalidades bajo un ambiente de reflexión y armonización de factores y actores.

Los resultados de la investigación muestran que la **difusión** de la reforma curricular en Honduras según la opinión de 24 directivos (nivel Central, Departamental, Distrital y de Centros consultados), (Tabla N°15) el 60% de ellos opina que, la política empleada del nivel Central para difundir las intencionalidades de la reforma es poco clara. Un 53% opina que las estrategias empleadas, poco les ha ayudado a comprender el qué, el cómo y el para qué de la reforma en el ámbito curricular. El 60% considera que los medios utilizados para difundir su contenido, les han satisfecho poco la necesidad de información.

La **difusión** teóricamente se relaciona con estrategias de decisión participativas, que promueva la delegación de poder a los docentes y sean forjadores del control de los destinos de sus instituciones educativas, con la esperanza de que lo verán como su propio destino.

Para Escudero (2005:16) "el conflicto es consustancial a las reformas. Cualquier pretensión de ocultarlo y no afrontarlo, terminará socavando, quizás, tanto las finalidades perseguidas como los medios aplicados y las consecuencias que puedan derivarse".

Concluyo que al faltar una política clara, estrategias y medios eficientes para difundir las producciones curriculares de arriba – abajo – tecnológicas, que es el caso de Honduras,

implica buscar el consenso con algunos sectores y reducir el conflicto como factor de riesgo para alcanzar las intencionalidades de la reforma a nivel nacional. Se trata de reducir los efectos de la verticalidad, pues ponen en riesgo no su comprensión si no su adopción e implementación.

Si el proceso de difusión, no ha satisfecho lo suficiente a la comunidad educativa hondureña para entusiasmarla por lo menos con los procesos de mejora, se abriga la esperanza de que sea en el proceso de diseminación, el espacio obligado para que, además de motivar e informarles, también se les habilite para desempeños inteligentes e inmediatos en el aula.

De acuerdo con los resultados de esta investigación, el proceso de **diseminación** desde la opinión de los actores, reporta que más del 80% de los directivos departamentales y distritales están poco satisfechos con la calidad del proceso de capacitación, con el nivel técnico de los capacitadores y con los materiales de capacitación utilizados y distribuidos por parte del nivel central.

El 60% de los directivos (Tabla: 17) en referencia señala que poco se ha comprendido las intenciones de la reforma y que el trabajo para introducir la reforma curricular en los centros educativos es poco consistente.

En esta aproximación entre la reforma curricular y sus destinatarios, se puede decir que los docentes, que no han sido capacitados lo suficiente sobre la reforma curricular, y que además no se les ha enseñado todos los elementos fundamentales del CNB-DCNB, sólo les ha quedado la necesidad de descubrir por sí mismos, las intencionalidades y contenido de la reforma, desde su condición de prácticos y de lectores de la instrumentación curricular oficial.

Al someter a discusión las diferencias entre las opiniones de estos actores, se puede deducir que los docentes de aula señalan poca satisfacción en virtud de que ellos son los que hacen prácticas las intencionalidades curriculares en el aula y los actores directivos ejercen labores administrativas y no pueden valorar desde sus espacios, si la capacitación ha habilitado a los docentes para desarrollar el currículum en el aula en el marco de las prescripciones que ofrece el DCNB.

Es claro que no se ha capacitado a los docentes y directivos en todas las áreas curriculares, prácticamente sólo en una, Matemática, pues del área de Comunicación sólo se les ha capacitado en el campo de Español, dejando al margen de este proceso el campo de Educación Artística y el campo de Idioma extranjero, así como el área de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Educación Física. Asimismo, más de la mitad reconoce que ha sido capacitado sobre el uso de la instrumentación curricular, pero necesitan más en el uso de la Guía del Maestro.

Ante esta realidad, es importante acotar lo expresado por Escudero (2005: 23) respecto a la diseminación llevada a cabo en el proceso de reforma:

> Incluir más actuaciones y de mayor impacto que el mero control y la sensibilización que persigue la difusión, invita a adoptar una serie de propósitos y actividades que preparen bien el terreno para que los centros educativos y los docentes y además de otros actores se impliquen y apropien significativa y reflexivamente de los cambios, para que, los hagan propios y efectivos en las aulas.

En afinidad con el pensamiento de Guarro (2005: 185) la diseminación apunta hacia: "la necesidad de erigir como tema propio la consideración del conjunto de procesos, condiciones y estrategias que sean adecuadas para activar la promoción y utilización reflexiva del conocimiento".

Sin lugar a dudas cada una de estos procesos y relaciones requiere de un tratamiento debidamente planificado, cuyo fin es establecer un ambiente armonioso entre actores y factores que garanticen el logro de las intencionalidades nacionales.

Se deben agotar los beneficios de una amplia diseminación, entendida como una capacitación exhaustiva, suficiente para promover el desarrollo de esa mentalidad hecha práctica con una actitud de compromiso proclive al cambio. Al respecto Ferrer (2004:2) expresa que:

> La legitimidad y viabilidad de los proyectos curriculares está en la posibilidad de integrar la lógica democrática-participativa en el diseño como en su implementación, y complementarse con la lógica tecnocrática que permite a los Estados perfilar marcos oficiales, desde la sociedad y lo que mejor convenga y requiera la misma.

En este sentido, Bolívar (1995: 165) alerta que "al no planificar bien el desarrollo curricular, la propuesta de cambio puede quedar como una canción de la que se tararea la música, pero ya no se recuerda la letra". Por su parte Escudero, (2003: 3) dice que al no planificar los procesos de intervención para el desarrollo del currículum, apenas queda en los centros y sus docentes "un canto sutil y mal entonado de la reforma". O como dice Guarro (2005: 98) "en educación todo puede estar bien hecho pero no todo puede ser bueno".

En el marco de estas reflexiones, concluyo que la situación se complica aún más, cuando no se diseminan las intencionalidades de la reforma con claridad. Se vuelven menos atractivas, cuando los docentes no se sienten parte de esas nuevas intencionalidades ya sea por falta de participación o por falta o limitado conocimiento y comprensión de la misma.

En relación a la **adopción**, se entiende como la decisión que toman los docentes para implementar el Diseño curricular. La investigación revela que el 67% de los directivos (24) del nivel central, departamental y distrital. Gráfico N° consideran que los docentes de manera colegiada han aceptado poco la reforma curricular en las aulas. Al respecto los 53 docentes de los centros educativos sujetos del estudio (Tabla N°) el 75% opina que ha adoptado el CNB-DCNB para implementarlo en las aulas de 4, 5 y 6°. Sólo un 2% de los docentes aún no lo ha hecho.

Se discute teóricamente acerca de cuáles son las razones que inciden en la decisión de los docentes para adoptar o no una propuesta curricular oficial. Guarro (2005: 185) considera que hay dos puntos con los que se debe lidiar en relación con este proceso, "el primero refiere a la receptividad a los cambios y el segundo a las valoraciones de los factores, actores y medios pertinentes para activar razonablemente el proceso de implementación". Por su parte Fullan (2002:18) lo dice "hay que conciliar estas tensiones para crear nuevas y poderosas fuerzas internas que favorezcan el desarrollo curricular".

La adopción es fundamental para que suceda la fase de Implementación. Tanto la adopción como la implementación ocurren si la difusión y la diseminación se han llevado a cabo en atención a las necesidades de los actores, más allá de la sensibilización y del control.

Pese a las debilidades del proceso de difusión y diseminación un alto porcentaje de los docentes consultados ha decidido adoptar el DCNB para implementarlo en el aula. Se puede concluir que la adopción en el caso de los docentes ha pasado por el interés de comprender más el contenido de la reforma, convirtiéndose en escudriñadores del sistema de apoyo a la acción curricular (materiales curriculares). Sin embargo, se puede advertir que es necesario seguir trabajando para que la totalidad de los docentes participen de la adopción del DCNB.

La fase de **Implementación** implica, ponerlo en práctica en los escenarios donde converge: los directivos, docentes, los alumnos/as y padres/madres de familia, alrededor de las intencionalidades de la reforma curricular. Los resultados de la investigación reflejan las opiniones de los actores. En este sentido, el 60% de los directivos del nivel central, departamental y distrital consultados (Gráfico N°16) | opina que se está implementando mucho el DCNB en los centros educativos.

Señala el 80% de los directivos departamentales y distritales consultados, que el nivel central poco gestiona la provisión oportuna de los materiales-educativos pertinentes a la reforma curricular y considera que es poca la labor de los directivos del nivel central en relación a la implementación de la reforma curricular.

Mas del 60% de los directivos considera que los obstáculos para implementar la reforma curricular son muchos, atribuibles a la falta de dominio técnico y a la falta de materiales educativos y un 73% considera que los obstáculos son poco atribuibles a la falta de apoyo de los padres de familia y a la falta de funcionalidad de los materiales educativos distribuidos. Por su parte más del 70% de los docentes, considera que los obstáculos que han tenido son nada o poco atribuibles a su persona, que son aplicables a la falta de dominio técnico, y a la falta de materiales curriculares.

Desde esta lógica que proporcionan los datos, concluyo que las dificultades de la implementación de la reforma curricular se justifican por las deficiencias de los procesos de difusión, diseminación y por la escasa o nula (algunas áreas) dotación del sistema de apoyo al desarrollo curricular (materiales curriculares) y no por las deficiencias de la propuesta o por la incompetencia o negación infundada de los usuarios (los centros y docentes), sin menoscabo

como dice Escudero (2005: 15), de la consideración de: "un territorio donde no impera tan sólo la racionalidad, sino también los sentimientos y percepciones, los temores y tensiones, raíces que se hunden en el pasado y la estabilidad, al lado de urgencias y fuerzas que presionan por el cambio".

Estos argumentos genera la necesidad de discutir y construir de manera conjunta con los actores del sistema educativo una nueva forma de concebir el desarrollo curricular tanto en su fase de Inicio como de Implementación.

Para desarrollar el currículum, en todas sus fases, es importante ejecutar un proceso de **planificación**. A nivel de Centro y de aula, se espera que haya una planificación que dé cuenta entre otros aspectos de la planificación y desarrollo curricular conforme al currículum oficial.

Al respecto, más del 73% de los directivos del nivel central, departamental y distrital, considera que a los docentes se les ha capacitado poco para planificar e implementar el Proyecto Educativo de Centro en su dimensión pedagógica curricular. Los docentes sobre el mismo tema coincide más de la mitad (52%) con los directivos que muy poco les han capacitados en la planificación e implementación del PEC en su dimensión pedagógica curricular.

Los docentes (Gráfico N°21) (90%) sostienen y demuestran que planifican su trabajo del aula tomando como referencia lo establecido en las Programaciones oficiales, y es lo que espera el nivel central.

Llevada la planificación desde esta guía (las programaciones) se está representando la lógica de la implementación fiel del currículum que plantea Guarro, lo cual no es malo, pero se limita el saber de los docentes a la reproducción. Pero… no se puede pretender que los docentes planifiquen y hagan un desarrollo curricular en los centros educativos, en el marco de una teoría diferente a la tradicional, sin antes enseñarles y ayudarles a investigar, reflexionar, cuestionar y comprender el contexto social que les circunda.

Quizás haga falta enseñar a los docentes a incursionar en la implementación **como proceso de generación de conocimiento o como proceso de adaptación mutua**.

Sin lugar a dudas, se puede concluir que en los docentes existe el saber teórico y práctico de los beneficios de la planificación, y es parte de la cultura profesional e institucional, sin embargo la Secretaría de Educación sigue en deuda con más de la mitad de los docentes de estos centros consultados para planificar su labor con base a un proyecto institucional que incluya los aspectos pedagógicos – curriculares, en consonancia con el contexto del aula y del centro.

En cuanto a las **prácticas pedagógicas**, como otro indicador de la variable desarrollo curricular, los datos revelan que más del 85% de los docentes considera que están planificando y usando variedad de métodos y técnicas en su práctica docente; que combinan actividades individuales y grupales, manuales e intelectuales, así como actividades de orientación, información y aclaración. El 90% de los docentes (Gráfico N°22) participa que a partir de la reforma curricular han cambiado la forma de dar sus clases. Los alumnos/as (Gráfico N°24) (92%) respaldan las opiniones de los docentes y afirman que utilizan casi siempre o siempre diferentes maneras de enseñar.

Las opiniones de ambos actores (docentes y alumnos/as) suponen una alta coincidencia, lo cual hace creíble que se estén aplicando variedad de métodos y técnicas en el proceso enseñanza aprendizaje. Desde la observación efectuada en las aulas se comprobó que los alumnos/as participan de un escenario de aprendizaje más dinámico y sobre todo con más protagonismo para los alumnos/as.

Sin embargo, (Gráfico N°23) los Padres/madres de familia sobre el mismo tema, un 90%, considera que los docentes actualmente no han mejorado su manera de enseñar a su hijo o hija, como consecuencia de los cambios. Este dato se puede entender a la luz de que los padres/madres de familia, esperan que sus hijos/as sean enseñados de la misma forma que a ellos

En cuanto a las **prácticas evaluativas**, los docentes afirman, de forma totalmente mayoritaria, (más del 90%) que utilizan otras técnicas, para la evaluación de los alumnos/as, aparte del examen, (Gráfico N°25) que usan los resultados de la evaluación para decidir en qué

aspectos tiene que ayudar más a sus alumnos/as y que a partir de la reforma curricular, ellos han cambiado sus prácticas evaluativas. Sostiene el 83% de los docentes que los informes de evaluación que entregan a sus alumnos/as incluyen, en su mayoría, junto con las calificaciones comentarios que varían de un alumno/a otro/a.

Sobre el mismo tema, los alumnos/as siguen coincidiendo con las opiniones de sus docentes. Más del 60% de los alumnos consultados, expresa que los docentes siempre entregan los informes de los resultados de la evaluación, y que además de incluir las calificaciones siempre presentan comentarios acerca de cómo van en sus clases. Un 84% de los padres/madres de familia está entre bastante y muy satisfecho con los informes de evaluación que los docentes le envían sobre su hijo o hija porque le entienden.

Se observó, que los docentes del 4°, 5° y 6° de los centros educativos seleccionados, aplican como procedimientos evaluativos la observación del trabajo individual, grupal, las pruebas escritas, las pruebas formativas oficiales y los trabajos para realizarse en la casa.

De acuerdo a los resultados y como conclusión, realmente el cambio substancial que muestran los docentes en sus prácticas de evaluación inicia con la propia conceptuación del término evaluación que ya ha dejado de percibirse como un sinónimo de medición. Su contenido y significado se ha enriquecido y ampliado y ya lo empiezan a entender en su propósito formativo.

En la práctica pedagógica de los docentes, a partir de la reforma curricular, se ha de observar un desarrollo curricular integral con la presencia de las diversas áreas curriculares. Al respecto, el 70% de los docentes expresa que enseña las 5 áreas curriculares que establece el CNB-DCNB. Sin embargo un 30% declara que muy poco enseña algunas áreas. Más de la mitad (53%) de los docentes considera que de las 5 áreas curriculares a la que dedican nada o poco tiempo es al área de Educación física.

La discusión que puede surgir sobre este último dato es, ¿el área de educación física no se desarrolla por la falta de capacitación, por la inexistencia de materiales curriculares para su desarrollo o porque ésta práctica no es parte de los estilos de vida de los docentes consultados? Este es un espacio de investigación muy importante, ya que esta área según el DCNB (2003:312).

> Facilita el desarrollo de todas las capacidades que giran en torno a la formación corporal, para conseguir el grado más elevado de posibilidades físicas, corporales, expresivas, rítmicas, motrices, lo cual es base para el desarrollo de la personalidad, la capacidad intelectual, afectiva y relacional"

Desde la lógica que proporcionan los datos, se puede concluir que existe la idea de que el plan ejecutado por el nivel Central para impulsar la implementación de la reforma curricular, no incluyó objetivos simultáneos, relacionados con la difusión, diseminación y dotación de sistema de apoyo (materiales curriculares) para su acción curricular en las aulas. Se puede admitir que los obstáculos para implementar la reforma curricular son atribuibles a la falta de dominio técnico (vacío dejado por la difusión y diseminación) y a la falta o escasa dotación de materiales curriculares. Esta situación podría poner en riesgo la efectividad de la implementación del DCNB en las aulas consultadas.

Asimismo, se concluye según los datos de la observación que hay una buena actitud de los docentes por practicar formas diferente de encarar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Es un signo manifiesto de que las intenciones de la reforma curricular planteadas en el CNB-DCNB han sido adoptadas e implementadas por los docentes, pese a las opiniones de insatisfacción respecto a la difusión y diseminación del contenido de la reforma, llevada a cabo a través de la capacitación. Pero… es importante seguir apoyando a los docentes a reflexionar acerca de lo que hacen, cómo lo hacen y para qué lo hacen

No es causa de problema que la forma de iniciación del CNB-DCNB haya surgido de una lógica tecnocrática, sino que mediante esta misma lógica se gestione su desarrollo, pues no es por decreto que se alcanzará los resultados previstos en el marco oficial de la propuesta curricular hondureña o por la complacencia de los criterios personales de los actores.

A manera de deliberación, se propone que la lógica democrática participativa de llevar las reformas educativas – curriculares, es una buena estrategia para disminuir los conflictos generados por la lógica tecnocrática y por consecuencia ofrece mayor viabilidad y legitimidad a los esfuerzos de la reforma, siempre y cuando se definan y desarrollen estrategias y medios pertinentes para una amplia difusión y profunda diseminación de las intencionalidades de la reforma educativa–curricular que permita la apropiación de su contenido por parte de los actores involucrados en su desarrollo.

Dicho en palabras de Darling – Hammond, (2001: 274), "no es plausible una visión dura de la reforma emprendida desde arriba, ni tampoco otra romántica dejada al albur de los cambios espontáneos desde las bases.

Es importante destacar que es necesario considerar tanto la imaginación local representada por los docentes (cambio) como el liderazgo político – legal representado por los órganos del Estado (reforma) representado en las Secretarías o Ministerios de Educación según sea su denominación en cada uno de los países.

Participo en esta discusión, dejando clara mi perspectiva ante la dinámica de pensar las propuestas de reforma en educación y de manera específica las relacionadas con el currículum; en primer lugar el Estado a través de sus órganos competentes debe cumplir su rol rector-regulador, pero a la vez abrir espacios de participación y deliberación en la planificación, a efecto de que surja el cambio y mejora con la participación de los actores, no se trata tampoco de llegar a extremos de amplias libertades.

El currículum, más que una "norma" que resulta de aplicar un conjunto de procedimientos técnicos y administrativos, implica también un proceso de construcción social que se desarrolla en un marco impregnado de tradiciones de pensamiento pedagógico y curricular, frecuentemente disímiles.

La reforma educativa-curricular, va a adquirir realidad social en la medida en que sean asimiladas, adoptadas, adaptadas o cambiadas, desde los escenarios prácticos de los actores del sistema educativo, especialmente la de los actores de los centros educativos.

La reforma (arriba-abajo) como prescripción debe ser sometida a los beneficios del cambio (abajo-arriba-abajo), a efecto de ser enriquecida, pues aun cuando se tenga el aval de los expertos y la decisión política, ninguno garantiza la decisión de adoptar la propuesta; menos aún, que sea desarrollada o llevada a la práctica; lo cual implica que hay una serie de fases en el proceso curricular (diseño-desarrollo) que deben ser planificados y ejecutados sistemáticamente.

Tomando en consideración que la línea que separa el diseño (teórico) del desarrollo curricular (práctico) es muy fina, resumo que estas perspectivas se mueven en función de que

el diseño curricular está abierto y sujeto a ser modelado en todos sus componentes por los actores y factores intervinientes en el desarrollo curricular.

Acerca de la variable Desarrollo Curricular y tomando en cuenta los resultados, se puede concluir que los años de experiencia laboral de los docentes consultados detallados en la tabla ANOVA, se comprobó que el valor de F es de 0.891, que es menor al valor crítico de 4.22; por lo tanto, se puede indicar que existe suficiente evidencia estadística para aseverar que **no existe diferencia significativa** en la opinión de los docentes sobre el **Desarrollo Curricular** en base a su **experiencia.** O sea no importa los años de servicio que tenga un docente en el ejercicio docente, las opiniones respecto al desarrollo curricular (difusión, diseminación, adopción, implementación, prácticas pedagógicas, planificación) son muy similares.

De igual manera, se concluye que el nivel académico de los docentes consultados (53), según los resultados puntualizados en la tabla ANOVA, se determinó que el valor de F es de 14.334, que es mayor al valor crítico de 5.08; por lo tanto, se puede indicar que existe suficiente evidencia estadística para afirmar que **existe diferencia significativa** en la opinión de los docentes sobre el **Desarrollo Curricular** en base a su **nivel académico.** Dicho en otras palabras, entre más alto es el nivel académico de los docentes más elementos de juicio tiene para opinar diferente acerca de los procesos llevados a cabo por ellos y las instancias pedagógicas y administrativas responsables en procura de la aplicación de las intencionalidades prescritas en el CNB-DCNB en las aulas.

Se pudo confirmar, a partir de los resultados estadísticos, la teoría de Fullan (1972 - 1998:1-14) quien durante 25 años de reflexiones y aportes respecto al significado de las reformas y el cambio en educación y por consecuencia en el currículum, expresa que:

> El proceso curricular implica el desarrollo obligatorio y sucesivo de fases en el cual se encuentra la relación del diseño, el desarrollo y la evaluación curricular. La primera la nombra **fase de iniciación**: se plantea y planifica la reforma curricular, se elabora el currículum, se planifica su difusión, diseminación y su adopción. La segunda calificada como **fase de implementación,** alude a la puesta en acción del currículum y el enriquecimiento del mismo y finalmente enuncia la f**ase de evaluación del currículum** que incluye la evaluación y la investigación sobre el diseño y desarrollo del currículum.

En este sentido, es importante acotar que la Secretaría de Educación en su nivel central, asumió la responsabilidad de desarrollar estas fases, quizás sin aplicar los mismos nombres propuestos por Fullan, pero se realizaron con responsabilidad y sobre todo con entusiasmo de innovar un currículum con más de 35 años de vigencia, respaldado con una ley que data de 1966.

Sin embargo, los resultados muestran evidencias de que la Secretaría de Educación en sus diferentes niveles de la estructura organizativa, han hecho esfuerzos pero no los suficientes, ni con la calidad deseada para que los actores especialmente los docentes comprendan y apliquen eficientemente el contenido de la reforma curricular en las aulas.

Se partió de la hipótesis de trabajo que a mayor dotación **de materiales curriculares** a los docentes y alumnos, mayores posibilidades para la **adopción** e **implementación** del DCNB. Se aplicó la prueba r de Pearson, los valores entre variables son los siguientes: entre la Adopción y la Implementación el valor r de 0.526 superando el valor crítico, indica que si el grado de adopción aumenta, el grado de implementación aumenta. Entre los indicadores Adopción y Materiales Curriculares se obtuvo un valor de r de 0.270 y entre Materiales Curriculares e Implementación se obtuvo un valor de r de 0.345; por lo tanto existe relación entre estas dos indicadores. En base a los resultados se puede indicar que existe suficiente evidencia estadística para indicar que la dotación de **materiales curriculares**, está **relacionada** con las posibilidades de que los docentes **adopten e implementen** la reforma curricular (DCNB) en las aulas.

En tanto se planifique adecuadamente el proceso curricular para que deje de ser un canto del cual se tararea su música pero no se ha conocido ni comprendido completamente la letra, se entiende que se ha reconocido y confiado en el sistema de apoyo representado en este caso por los materiales curriculares, para que sirva de base para la adopción e implementación de la reforma curricular, se espera que los docentes los escudriñen e implementen y sus resultados sean observables en sus prácticas en las aulas. Este tema seguirá siendo un espacio de investigación importante y necesaria para seguir impulsando las intencionalidades de la reforma curricular.

Lo anterior denota que son muchos los temas pendientes de investigar y planificar para que las reformas y los cambios encuentren el camino de la acción de la mano de sus actores principales – los docentes.

Desde la experiencia vivida durante el desarrollo de este estudio, puedo afirmar que en nuestro medio hay una amplia variedad de temas que cobran un interés especial sobre los problemas teóricos y prácticos del campo curricular. Temas que no se investigan con la amplitud y frecuencia que merecen: los vinculados con el tema de diseño curricular su formulación y desarrollo, el relato de experiencias locales de cambio curricular, el impacto de las reformas curriculares en el trabajo de los docentes, y trabajos sobre los participantes en el proceso curricular, estrategias eficientes de difusión y diseminación curricular entre otros.

Tomando en cuenta que el proceso de reforma recién comienza, las autoridades de la Secretará de Educación de Honduras, deberían agotar los beneficios que ofrece la planificación del proceso curricular, aportes teóricos que se resumen en este estudio junto con los aportes prácticos de los actores que participan del desarrollo curricular y mis puntos de vista.

B. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL.

1. Los temas curriculares siguen estando en el centro de los esfuerzos por mejorar la educación. Se han convertido en un campo profuso de debate, teorización, tendencias, tensiones e investigación.
2. Las teorías curriculares son un conjunto de definiciones, conceptos, proposiciones racionalmente interrelacionados; explican los fenómenos curriculares y sirven de referencia para el diseño, desarrollo y evaluación del currículum.
3. La evolución conceptual del currículum permite en la actualidad hablar de la internacionalización del currículum, pues el debate sobre este tema se lidia desde la complementariedad entre las diversas teorías.
4. El currículum es un proceso de construcción social, se centra en el debate, para unos constituye un campo eminentemente práctico y para otros es teórico

5. El concepto de currículum referido en el CNB-DCNB, se ubica teóricamente como un sistema tecnológico de producción y como estructura organizada de saberes. Se reduce a un documento en el cual se especifican los resultados pretendidos.
6. El currículum hondureño como Diseño tiene dos funciones diferentes: la de hacer explícitas las intenciones del sistema educativo y la de servir como guía para orientar la práctica pedagógica de los docentes.
7. Teóricamente el CNB-DCNB de Honduras está en consonancia con los compromisos asumidos tanto a nivel internacional como nacional.
8. La propuesta de mejora del currículum nacional hondureño, se inscribe en la dinámica de las reformas, una producción de arriba – abajo.
9. El proceso del diseño curricular desarrollado en Honduras, concretado en el DCNB, responde al referente teórico tecnológico, tradicional, teórico y práctico, es prescriptivo y de aplicación nacional.
10. El desarrollo curricular es un proceso dotado de dinamismo y flexibilidad, incluye el desarrollo sucesivo de dos fases: Inicio (difusión, diseminación y adopción) e Implementación.
11. El desarrollo curricular desde el marco pedagógico didáctico que refiere el DCNB, responde a la teoría deliberativa, interpretativa, teórico – práctico, no obstante en la práctica los docentes desconocen este discurso teórico.

C. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL TRABAJO EMPÍRICO.

12. Se puede admitir que los obstáculos para implementar la reforma curricular son atribuibles a la falta de dominio técnico (vacío dejado por la fase de inicio: difusión y diseminación) y a la falta o escasa dotación de materiales curriculares y no por las deficiencias de la propuesta curricular o por la incompetencia o negación infundada de los usuarios. Esta situación podría poner en riesgo la efectividad de la implementación del DCNB en las aulas consultadas.

13. Pese a las debilidades del proceso de difusión y diseminación un alto porcentaje de los docentes consultados ha decidido adoptar el DCNB para implementarlo en el aula.
14. La adopción en el caso de los docentes ha pasado por el interés de comprender más el contenido de la reforma, convirtiéndose en escudriñadores del sistema de apoyo a la acción curricular (materiales curriculares). Sin embargo, se puede advertir que es necesario seguir trabajando para que la totalidad de los docentes participen de la adopción e implementación del DCNB.
15. En cuanto a la variable **Sistema de Apoyo,** se concluye con apoyo estadístico, que **no existe diferencia significativa** en la opinión de los docentes sobre el **Sistema de Apoyo** en base a su **experiencia**. Así también se determinó que **existe diferencia significativa** en la opinión de los docentes sobre el Sistema de Apoyo de los docentes en base a su **nivel académico.**
16. Acerca de la variable **Desarrollo Curricular,** se concluye que **no existe diferencia significativa** en la opinión de los docentes sobre el **Desarrollo Curricular** en base a su **experiencia.** O sea no importa los años de servicio que tenga un docente en el ejercicio docente, las opiniones respecto al desarrollo curricular (difusión, diseminación, adopción, implementación, prácticas pedagógicas, planificación) son muy similares.
17. De igual manera, se concluye que hay suficiente evidencia estadística para afirmar que **existe diferencia significativa** en la opinión de los docentes sobre el **Desarrollo Curricular** en base a su **nivel académico;** de tal manea que, cuanto mayor es el nivel académico de los docentes mayor es el nivel crítico para opinar acerca del desarrollo curricular.
18. Siempre sobre el **Desarrollo Curricular** y en base a los resultados se puede indicar que existe una correlación significativa entre los diferentes indicadores: entre Difusión y Adopción; entre Difusión y Diseminación; entre Diseminación y Adopción. Lo anterior, supone **aceptar el postulado teórico de Fullan** que la **adopción** de la reforma curricular por parte de los docentes **está relacionada**

con las estrategias, medios y calidad de **la difusión y diseminación** teórica y práctica del CNB-DCNB.

19. Asimismo, se corroboró estadísticamente que a mayor dotación **de materiales curriculares** a los docentes y alumnos, mayores posibilidades para la **adopción** e **implementación** del DCNB.
20. De la aplicación de la correlación de Pearson, se encontraron los siguientes valores: entre la **Adopción** y la **Implementación** el valor r es de 0.526. Entre la **Adopción** y **Materiales Curriculares** el valor de r es de 0.270 y entre **Materiales Curriculares** e **Implementación** se obtuvo un valor de r de 0.345. En base a los resultados se puede indicar que existe suficiente evidencia estadística para concluir que las posibilidades de que los docentes **adopten e implementen** la reforma curricular (DCNB) en las aulas, está relacionada con la dotación de **materiales curriculares**.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Triunfantes en Cristo.

Mas a Dios gracias, el cual nos lleva siempre en triunfo en Cristo Jesús, y por medio de nosotros manifiesta en todo lugar el olor de su conocimiento.

2 Corintios 2:14

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Álvarez H. Benjamín, (1997). Naturaleza y Contexto de las reformas educativas de final de siglo. En Senderos de Cambio: Génesis y ejecución de las reformas educativas en América Latina y el Caribe Washington USAID.

Ander-Egg, Ezequiel. (1996) La Planificación Educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores. Editorial Magisterio del Rio de la Plata. Buenos Aires.

Angell, R. y Freedman, R. (1991) El Uso de Documentos, Registros, Materiales censales e Índices. En Festinger, L. y Katz, D. (compiladores) (1992) Los métodos de investigación en las ciencias sociales. Ediciones Paidos. Barcelona.

Arnaz, José. (1981) Guía para la Elaboración de un Perfil. ANUIES. México.

Ayerbe, Pedro. (2008) Currículo: Tendencias y Reflexiones. Universidad del País Vasco. España.

Apple, Michell. (1989). *Maestros y textos.*Madrid: Paidós-Mec.

Barreto, Nancy. (2005). Sobre Mitos y Tendencias en la Formación del Currículo. Sapiens, Revista Universitaria de Investigación. (SAPIENS) año 6, Nº 1. Caracas. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. redalyc Disponible en http//redalyc.uaemex.mx Consulta efectuada el 1 de junio de 2007.

Beavis, Catherine. (2004). Lovely Literature: Teacher Subjetivity and Curriculum Change. The Australian Association of Research in Education (AARE), Australia. Disponible en http://www.aare.edu.au/97pap/beavc245.htm Consulta efectuada 10 de junio de 2007.

Berman, P. y McLaughlin, M. (1978). Federal programs supporting educational change: Vol. VIII. Implementing and sustaining innovations. ERIC Document Reproduction service. Santa Monica.

Bobbit, F. (1918). The Curriculum. Houghton. Boston.

Bolívar, Antonio.. (1995). Diseño, diseminación y desarrollo del currículum: Perspectivas actuales. En Escudero, J. M. Diseño, desarrollo e innovación del currículum. ed. Síntesis Educación. Madrid.

Bolívar, Antonio.. (1999). La evaluación del currículum. Enfoques, ámbitos, procesos y estrategias. En Escudero, J.M., Diseño, desarrollo e innovación del currículum, *e*d. Síntesis, Madrid.

Bolívar, Antonio. (2003). "Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas". El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. Profesorado, Revista de currículo y formación del profesorado, 7 (1-2) España. Disponible en http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev/ Consulta efectuada el 7 de junio de 2007.

Braslavsky, Cecilia. (2004.) Desafíos de las reformas curriculares frente al imperativo de la cohesión social. En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol 4, N° 2. Disponible en: www.rinace.net/art/vol4num2e/art3pdf. Consulta: el 7 de junio de 2006

Carneiro, Roberto. (2006). Sentidos, Currículo y Docentes. Revista PRELAC Nº 2 Los Sentidos de la Educación. Febrero OREALC/UNESCO Santiago.

Casarini, M. (2004) Teoría y Diseño Curricular. Editorial Trillas. México.

Castro, Fancy. et al. (2004). Currículum y evaluación. Texto guía. Disponible en: http://zeus.dci.ubiobio.cl/cidcie-guia/pag/pdf. Consulta efectuada el 7 de junio de 2007.

Castro de Paz, Juan; Área, Manuel (1996): Los materiales curriculares y las necesidades educativas especiales. Universidad de La Laguna.

Constitución de la República de Honduras. (1982) Congreso Nacional de la República. Tegucigalpa.

Cool, César. (1999). Psicología y Currículum. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Cool, César. y Martín, Elena. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. Revista PRELAC Nº 3 El currículo a debate. Diciembre de 2006. OREALC/UNESCO Santiago.

Cox, Cristián. (2006). Construcción política de reformas curriculares: El caso de Chile en los noventa. Profesorado, Revista de currículo y formación del profesorado, 10, 2 2006. España. Disponible en http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev/ Consulta efectuada el 3 de junio de 2007.

Darling-Hammond. L. (2001) El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. Ariel. Barcelona.

Díaz Barriga, Frida. (2005). Desarrollo del currículo e innovación modelos de investigación en los noventa. Perfiles Educativos, tercera época, año/vol. XXVII, Nº 107 Universidad Autónoma de México. Disponible en: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. redalyc htpp://redalyc.uaemex.mx México. Consulta efectuada el 4 de junio de 2007.

Díaz Barriga, Ángel. (2003). Currículo. Tensiones conceptuales y prácticas. Revista Electrónica de Investigación Educativa año/vol. 5, N 002 Universidad Autónoma de Baja California. México. Disponible en redie@uabc.mx y en http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html Consulta efectuada el 4 de junio de 2007.

Díaz Pardo, F. (2009) Presente y Futuro de los Materiales Curriculares. En Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. Abril 2009 - Revista nº 10 Disponible en file:///C:/Documents%20and%20Settings/HP_Propietario/Escritorio/Materiales%20curriculares/PRESENTE%20Y%20FUTURO%20DE%20LOS%20MATERIALES%20CURRICULARES%20-%20Revista%20Avances.htm. Consulta efectuada el 17 de junio de 2009.

Dussel, Inés. (2006). Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina. Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe. OREALC. UNESCO. Santiago. Disponible en: www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estudio_sobre_gestión_desarrollo_curricular_p Consulta efectuada el 7 de junio de 2006.

Elmore, E. (2002) "Unwarranted Intrusión", Education Next, Hoover Institution, Massachusetts, Disponible en http://www.educationnext.org/20021/30.html. Consulta efectuada el 3 de junio de 2007.

Escudero, J. (1999). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Síntesis. Educación. Madrid.

Escudero, J. (1999). El currículum, las reformas y la formación del profesorado. En Escudero, J. Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Síntesis. Educación. Madrid.

Escudero, J. (2003). ¿Se puede mejorar la educación elevando los niveles de aprendizaje e implantando sistemas de rendición de cuentas? Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado 7 (1-2). España. Disponible en http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev/ Consulta efectuada el 2 de junio de 2007.

Escudero, J. (2005).El espacio europeo de educación superior: Avisos para navegantes desde la teoría del cambio. Universidad de Murcia. España.

Feeney, S. Cols, E. y et al. (2002). Los procesos de diseño curricular en la argentina: diversidad de tradiciones sobre el curriculum, el contenido y el profesor. En Revista Electrónica. Education Policies Analysis Achivment. Año 2004. Buenos Aires. Disponible en epaa.asu.edu/epaa/v12n40/ Consulta efectuada el 8 de octubre de 2007.

Ferrer, Guillermo (2004) Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados? En Documento de Trabajo Nº 45 del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). Perú.

Ferrer, Guillermo. (2006) Estándares en Educación. Implicancias para su aplicación en América Latina. PREAL. Editorial San Marino. Chile.

Foro Nacional de Convergencia, FONAC. (2000) Propuesta de Transformación de la Educación Nacional. Tegucigalpa.

Foro Nacional de Convergencia, FONAC. (2006) Informe de avance de la transformación de la educación de Honduras. Tegucigalpa.

Franklin, Barry. y Johnson. Carla. (2006). Lo que enseñan las escuelas: Una historia social del currículum en los Estados Unidos desde 1950. En Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado 10, 1 2006. España. Disponible en http://www.ugr.es/-recfpro/rev102ART1.pdf. Consulta efectuada el 3 de junio de 2007.

Fullan, Michael. (1991). The new meaning of educational change. Teachers college press. New York.

Fullan, Michael. (2000). Los nuevos significados del cambio. Octaedro. Barcelona.

Fullan, Michael. (2002). Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Ediciones AKAL. Madrid.

Fullan, Michael. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado, 6 (1-2). España. Disponible en: htpp://www.michaelfullan.ca/ Consulta efectuada el 3 de junio de 2007.

Fullat, Octavi. (1979). Filosofías de la Educación. Ediciones ceac. Barcelona

Fumagalli, Laura. y Madsen, Nina. (2003). La reforma curricular frente a los desafíos de cohesión e inclusión social. Costa Rica. Seminario internacional "Reforma curricular y cohesión social en Centroamérica", OIE-UNESCO oficina para América Central, San José, Costa Rica, Disponible en http://www.ibe.unesco.org/publications/regworkshops/finrep_pdf/finrep_costarica_04.pdf Consulta efectuada el 7 de octubre de 2006

Gajardo Marcela. (2003). Reformas educativas en América Latina: Balance de una década. En Formas y Reformas de la Educación en América Latina. PREAL. Santiago.

Gimeno, Sacristán. (1998). El Currículum: Una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata. Madrid.

Gimeno, Sacristán. Pérez, Gómez. (1985). La enseñanza: su teoría y su práctica. GREFOL. Madrid

Giroux, Henry. (1987). La Formación del profesorado y la ideología del control social. Revista de Educación Nº 87.

Giroux, Henry. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una Pedagogía critica del aprendizaje. Ediciones Paidos. Buenos Aires.

Gómez, Alberto. y Romero, Jesús. (2007). De historias, estándares, rendiciones de cuentas y el fin del currículo: La vuelta de Barry M. Franklin a Granada. Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado 10, 2 2006). España. Disponible en http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev/ Consulta efectuada el 3 de junio de 2007.

Gómez, Miguel. (2004). El Modelo como herramienta para el análisis de las Escuelas y Corrientes Pedagógicas. En Revista de Ciencias Humanas.UTP. N° 34-2004. Universidad Tecnológica de Pereira. España.

González, F.(2002) Sobre la situación y significado de la didáctica. En Revista Complutense de Educación (2002) Vol 1 (1) - 31 -54. Edit. Universidad Complutense. Madrid.

Gross, et al. (1971), Implementing organizational innovations. A sociological analysis of planned educational change. Open University-Harper. Londres.

Grundy, S. (1994). Producto o Praxis del currículum. Ediciones Morata Madrid.

Guarro, Amador. (2005) Los procesos de Cambio Educativo En Una Sociedad Compleja. Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Ediciones PIRÁMIDE. Madrid

Guy, G. (1989). Currículum: Desarrollo. En Husen, T. y Postlehwaite, N. (Eds). Enciclopedia Internacional de la Educación. Vicens Vives/MEC, vol II. Madrid.

Guzmán, María. y Pinto, Rolando. (2004). Ruptura epistemológica en el saber pedagógico: La resignificación del episteme curricular. Teoría, año/vol.13 Universidad del Bio Bio. Chile. Disponible en: Red ALyC www.redalyc.com y en teoría@pehuen.chillanubiobio.cl Consulta efectuada el 4 de junio de 2007.

Habermas, Juërgen. (1984). Teoría de la Acción Comunicativa. Taurus. Madrid.

Hawes, Gustavo. (2002). Investigación Educativa. Ideas Litográficas. Honduras

Inestroza, Evelio. (2003) La escuela hondureña en el siglo XIX. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa.

Inestroza, Evelio. (2006) Conferencia "Historia de la educación hondureña". Dictada en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa.

Kaufman, Robert. y Nelson, Joan. (2005). Políticas de Reforma Educativa: Comparación entre países. DOCUMENTOS PREAL No. 33. Santiago.

Kemmis, Stephen. (1992). La naturaleza de la teoría del curriculum. En el currículum mas allá de la teoría de la reproducción. Morata. Madrid.

Ley Orgánica de Educación (1966) En Leyes Educativas de Honduras (2000) Grupo Editorial Graficentro Editores. Tegucigalpa.

Laura, Lisandro. (2005). Currículum. Reflexiones sobre los obstáculos para su formulación e implementación. En Revista Argentina de sociología, 2005/vol. 3, Número 005. Buenos Aires. Disponible en: www.redalyc.org Consulta efectuada el 5 de junio de 2007.

Ledesma, Nieves. (1996) Materiales curriculares y formación del profesorado. En Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1(0), 1997 Disponible en http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edprima.htm. Consulta efectuada el 20 de enero de 2009. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). **VIII Congreso de Formación del Profesorado** Ávila. España

Luzón, Antonio. y Torres, Mónica. (2006). Las lógicas de cambio reformista en la escuela democrática desde el discurso del docente. Profesorado. Revista del currículo y formación del profesorado, 10, 2, 2006. España. Disponible en http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev/102aRT4.pdf Consulta efectuada el 3 de junio de 2007.

Mcmillan, James y Schumechar, Sally. (2007). Investigación Educativa. Pearson. España.

Minnes, Gabriela. y Fels, Lynn. (2006). Re-imagining Curriculum: Researching as Curriculum Making. Educational Insight, Volume 10, Number 1, 2006, British Columbia University, Canada. Disponible en http://www.ccfi.educ.ubc.ca/publication/insights/v10n01/intro/intro.html . Consulta efectuada 16 de junio de 2007.

Miñana, Carlos. (2000) Producción y Circulación del Conocimiento en el Campo de la Política Educativa y la Gestión en América Latina. Facultad de las Ciencias Humanas Universidad de Colombia. Colombia

Molina, Víctor. (2006). Currículo, competencias y noción de aprendizaje. Revista PRELAC Nº 3 El currículo a debate. Diciembre. OREALC/UNESCO Santiago.

Molins, María. (1997). Currículum y educación. Campo Semántico de la Didáctica. Ediciones Universita. Barcelona.

Morehouse, R. y Maykut, P. (1999). La construcción de una base filosófica para la investigación cualitativa, Barcelona. Hurtado. En Serrano Castañeda J.A. [antólogo] (2005). Antología de lecturas método de investigación educativa y enfoques cualitativos. Programa de Doctorado en Educación Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán", Tegucigalpa.

Navarro, Juan, Taylor Katherine et al (2000) Perspectiva sobre la Reforma Educativa. América Central en el contexto de políticas de educación en las Américas. US-AID, BID y HIID. Washington.

Palamidessi, Mariano. y Legarralde, Martín. (2006). Sindicalismo docente. Gobiernos y reformas educativas en América Latina y El Caribe, condiciones para el diálogo. Banco Interamericana de Desarrollo. Regional de política-Red de educación, Washington.

Pardo, Antonio. (2002) SPSS11. Guía para el Análisis de Datos. Edit. Mc Graw Hill. Madrid

Pérez Ferra, Miguel. (2002). El Docente desde la perspectiva del desarrollo curricular, organizativo y profesional. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2), España. Disponible en http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev/ Consulta efectuada el 3 de junio de 2007.

Pinar, William. et al. (1995) Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses. Peter Lang Publishing Inc., New York.

Pinar, William. (2005). Presidential Address: A bridge between Chinese and North American curriculum studies. Transnational Curriculum Inquiry: The journal of the International Association for the Advancement of Curriculum Studies. Disponible en: http://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci/article/viewFile/13/76 Consulta efectuada 2 de junio de 2007.

Pinar, William. (2006) Bildung and the internationalization of curriculum studies. Transnational Curriculum Inquiry: The Journal of the International Association for the Advancement of Curriculum Studies Disponible en: http://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci/article/viewFile/27/177 Consulta efectuada el 2 de junio de 2007.

Posner. George. (2005). Análisis de Currículo. Tercera edición. Editores McGraw - Hill Interamericana. México.

Pratt, D. (1989). Curriculum. Design and development.. Harcourt. Brace Jovanovich. Inc. New York.

Reid, William. (2001). El estudio del currículum desde un enfoque deliberador y su relación con el pluralismo critico. En Westbury, I. (2001) ¿Hacia donde va el currículum? La contribución de la Teória deliberadora. Revista de Estudios del Currículum. Ediciones Pomares. Barcelona.

República de Honduras (2000) Leyes Educativas de Honduras. En Reglamento General de Educación Primaria 1966. Grupo Editorial Graficentro Editores. Tegucigalpa.

Rexana, Carlos. y Esquivel, Juan. (2006) Indicadores del Estado de la Educación en Centroamérica y la Republica Dominicana, con especial atención a las líneas del programa de mejora de la calidad educativa. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación (OEI). Colección IDER República Dominicana.

Rohlehr, Betty. (2006) Características del Currículum y la Gestión Curricular: Un estudio en los Países de Bahamas, Barbados, Jamaica, Santa Lucia y Trinidad y Tobago. PREAL. Chile.

Royero, Jaim. (2005) Análisis y perspectivas de las reformas educativas en el mundo Instituto Universitario de Tecnología José Anzoátegui Extensión Anaco. Venezuela.

Ruiz, José (2000) Teoría del Currículum: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular. Editorial Universitas. Madrid

Salgado, Ramón y Soleno, Rogers. ((2002) Reformas Educativas en Honduras desde 1990. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa.

Sandoval Casilimas Carlos (1996). Investigación Cualitativa. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, (ICFES) . Colombia

Savater, Fernando. (2006). Fabricando humanidad. En Revista PRELAC Nº 2 Los sentido|11|s de la Educación. febrero de 2006. OREALC/UNESCO Santiago.

Schwab, J. (1969) Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. En Gimeno, S. Pérez, A. (1985). La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal.. Madrid.

Secretaría de Educación. (2003) Currículo Nacional Básico. (CNB) Honduras

Secretaría de Educación. (2003). Diseño Curricular Nacional Básico para la Educación Básica.(DCNB-EB). Honduras.

Secretaría de Educación (2008) El Currículo Nacional Básico en el Aula: Disponibilidad, uso, valoración e impacto de los materiales educativos alineados con el DCNB del primer y segundo ciclo de la Educación Básica. Honduras.

Shulman, L. (2001). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. En Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado, 9, 2 2005. Disponible en http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf. Consulta efectuada el 1 de junio de 2007.

Snyder, J. Bolin, F. y Zumwalt, K. (1992) "Curriculum implementation", en Jackson (Ed.), Handbook of Research on Curriculum. McMillan, Nueva York.

Taba, Hilda. (1974). Elaboración del currículum, Troquel, Buenos Aires.

Tamassia, Claudia. (2005). Estándares educacionales: ¡La pieza faltante! Revista PRELAC Nº 3 El currículo a debate. Diciembre. OREALC/UNESCO Santiago.

Tedesco, Juan. (2003). Problemas y Tendencias de las Reformas en América Latina. En Revista de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid. Disponible en http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu8_Problemasytendencias%20_Tedesco.pdf Consulta: el 17 de Junio de 2006.

Terigi, Flavia. (2007). Cuatro concepciones sobre el planeamiento educativo en la reforma educativa argentina de los noventa. Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Florida. Disponible en: http://epaa.asu.edu/epaa/. Consulta efectuada el 1 de junio de 2007.

Torres, Rosa. (2000a). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. UNESCO. GINEBRA. En: Perspectivas, Vol. XXX, Nº 2 (Nº 114).

Torres, Rosa. (2000b). Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y El Caribe. Instituto Fronesis. Buenos Aires. Disponible en: www.fronesis.org Consultado el 14 de junio de 2007.

Torres, Rosa. (2003). Sistema escolar y cambio educativo: Repasando la agenda y los actores. Instituto Fronesis, Quito – Buenos Aires. Disponible en: www.fronesis.org Consultado el 14 de junio de 2007.

Torres, Rosa. (2006). Incidir en la educación. Taller de Incidencias organizado por el Consejo de educación de adultos de América Latina (CEAAL). Bogota. Disponible en: http://www.fronesis.org Consultado el 13 de Junio del 2007.

Tyler, Ralph. (1973). Principios básicos del currículum. Troquel. Buenos Aires.

UNESCO. (1958). Curriculum revision and research Educational Studies and Document. Paris.

Walker, Decker. (1973) What curriculum research. En Pinar, W. et al. (1995) Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses. Peter Lang Publishing Inc., New York.

Young, R. (1993). Teoría Critica de la Educación y Discurso en el Aula. Ediciones Paidos. Buenos Aires.

Zabalza, Miguel. (2007) Diseño y Desarrollo Curricular. Narcea, S.A. de Ediciones Madrid. Madrid.

Ziegler, Sandra. (2003). Los docentes como lectores de documentos curriculares, aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina. Disponible en: Revista mexicana de investigación educativa, comie@servidor.unam.mx Consulta efectuada el 1de junio de 2007.

APENDICE

Ilustración Nº 1
Aplicación del Cuestionario Nº 4
Alumnos y Alumnas de la Escuela Marco Carías Reyes de Zambrano Francisco Morazán.

Ilustración Nº 2
Aplicación del Cuestionario Nº 4
Alumnos y Alumnas de la Escuela Cristo del Picacho de Amarateca Francisco Morazán.

Ilustración Nº 3
Aplicación del Cuestionario Nº 4
Alumnos y Alumnas de la Escuela Cristo del Picacho de Amarateca Francisco Morazán.

Ilustración Nº 4
Aplicación del Cuestionario Nº 4
Alumnos/alumnas de la Escuela Modesto Rodas A. Taulabé Comayagua

Ilustración Nº 5
Aplicación del Cuestionario Nº 4
Alumnos/alumnas de la Escuela Nicolás Montes San José
Comayagua

Ilustración Nº 6
Aplicación del Cuestionario Nº 4
Alumnos/alumnas de la Escuela Gral. Francisco Morazán de La Misión
Comayagua

Ilustración Nº 7
Aplicación del Cuestionario Nº 4 y Nº3
Alumnos y Alumnas y sus Madres de la Escuela Cristo del Picacho de Amarateca
Francisco Morazán.

Ilustración Nº 8
Aplicación del Cuestionario Nº 2
Directivos Distritales
Francisco Morazán.

Ilustración Nº9
Aplicación del Cuestionario Nº 1
Docentes de la Escuela Marco Carias Reyes de Zambrano Francisco Morazán.

Ilustración Nº 10
Aplicación del Cuestionario Nº 3
Padres/madres de Familia de la Escuela Gral. Francisco Morazán de La Misión Comayagua

Ilustración Nº 11
Aplicación del Cuestionario Nº 3
Padres/madres de Familia de la Escuela Nicolás Montes San José
Comayagua

Ilustración Nº 12
Aplicación del Cuestionario Nº 3
Padres/madres de Familia de la Escuela Modesto Rodas A. Taulabé
Comayagua