

El papel de las estrategias en la concreción del curriculum formal

Luz María Gómez Ávila

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar el papel de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, implementadas durante el desarrollo del curriculum en la acción, con el fin de dilucidar el papel de éstas como medios para la concreción de las proyecciones del curriculum formal. Dicha investigación se llevó a cabo mediante la comparación de las estrategias utilizadas en cuatro grupos de estudiantes que tomaron la materia Cultura Científica y Humanística 1, en el turno matutino del campus Cuauhtémoc, de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Tal comparación arrojó como resultado que las *estrategias sinérgicas*, es decir, aquellas que se trabajaron de manera cuidadosa y explícitamente coordinada con las proyecciones del curriculum formal, coadyuvaron a generar productos de aprendizaje de mejor calidad, que las *estrategias no sinérgicas*, es decir, aquellas sin coordinación explícita o de manera inconexa o discordante con las intenciones del curriculum formal. Las primeras impulsaron porcentajes de aprobación notablemente más altos en los grupos de estudiantes que las trabajaron.

Palabras clave:

Curriculum, estrategias sinérgicas y no sinérgicas

Introducción

Para cualquier educador, de cualquier nivel educativo, resulta patente que entre el curriculum formal y el curriculum en la acción, existe una tensión generada por el relativo estatismo del primero, y el notorio dinamismo del segundo. De ahí la necesidad de que el educador eche mano de sus conocimientos y habilidades didácticos para direccionar flexible y sinérgicamente el desarrollo del curriculum en la acción, hacia la concreción de los proyectos enunciados en el curriculum formal.

Específicamente, en el caso de la materia Cultura Científica y Humanística 1 (CCH1), durante el semestre 2011-1, se reveló un problema de investigación: algunos grupos lograron altos porcentajes de aprobación de la materia

(certificación), rondando un 90%, mientras que en otros grupos sólo se registró sólo aproximadamente 25% de certificación. Esto, a pesar de contar con el mismo curriculum formal, y de aplicar la misma técnica de evaluación formativa y final (portafolios de trabajo, co-evaluado). Esta situación llevó a formular una **hipótesis post factual**: las estrategias de enseñanza-aprendizaje que fueron trabajadas durante el desarrollo del curriculum en la acción, ejercieron un efecto decisivo en los resultados de certificación de los estudiantes. El **objetivo** fue analizar el papel de las estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas durante el desarrollo del curriculum en la acción, con el fin de dilucidar el papel de éstas como medios para la concreción de las proyecciones del curriculum formal. La **justificación** de esta investigación residió en que ésta podía aportar datos que contribuyeran a implementar estrategias que permitirían que alcanzar mejores porcentajes de aprobación de esta materia, generando un menor número de casos de rezago escolar.

Marco teórico

En términos generales, el curriculum es un medio institucionalizado, a través de cuya puesta en práctica se puede acceder al conocimiento, de manera dinámica, en un marco histórico, socio-cultural económico, político y valoral, que lo determina teleológicamente. Casarini (2001: 7-8) especifica que: “el curriculum formal (o plan de estudios) es la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje, con sus correspondientes finalidades y condiciones académico-administrativas. Lo específico del curriculum es su legitimidad racional, su congruencia formal que va desde la fundamentación hasta las operaciones que lo ponen en práctica, sostenidas por una estructura académica, administrativa, legal y económica”. Agrega la autora que un rasgo

distintivo del curriculum es su “capacidad para integrarse [como] un esquema prescriptivo para la acción” (Casarini, 2001: 5).

Pero el curriculum también puede ser concebido como una praxis, en la cual docentes y estudiantes lo recrean en forma de experiencias de enseñanza-aprendizaje, tal como lo ilustra Gimeno Sacristán (2007:240): “El curriculum en la acción es la última expresión de su valor, pues, en definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de las declaraciones y propósitos de partida”. Este curriculum en la acción supone la aplicación práctica, prescrita y proyectada, por el curriculum formal, a través del trabajo con las actividades adecuadas para abordar los contenidos y para lograr los aprendizajes previstos. También abarca la implementación del modelo de evaluación prescrito (Díaz-Barriga, 2011).

Es durante el desarrollo del curriculum en la acción cuando las estrategias de enseñanza-aprendizaje se revelan como *sinérgicas* o *no sinérgicas* con el logro de las intenciones y las proyecciones formuladas en el curriculum formal. En este trabajo se proponen los conceptos de *estrategia sinérgica* y *estrategia no sinérgica*. La palabra *sinergia* proviene del griego *syn*, que indica simultaneidad; y *ergon*, obra. Por lo tanto, se refiere a: “1) la acción coordinada de dos o más causas cuyo efecto es superior a la suma de los efectos individuales” (Larousse, 2002: 1616). Una estrategia sinérgica de enseñanza-aprendizaje será aquella que implica las acciones, cuidadosa y explícitamente diseñadas, aplicadas y evaluadas por el docente, en estrecha concordancia con las proyecciones del curriculum formal. Dichas estrategias

deben llevarse a cabo en conjunción y consonancia con aquellas realizadas por los estudiantes, quienes deben demostrar que son efectivamente comprendidas, realizadas y autoevaluadas. Estas estrategias de enseñanza-aprendizaje, debe reiterarse, se llevan a la práctica de manera conjunta y coordinada con las proyecciones de desempeño y aprendizajes enunciadas en el curriculum formal. Conllevan la suposición y el intento de que, a través de ellas, pueden concretarse las proyecciones del curriculum formal, e incidir en los porcentajes de aprobación de la materia en cuestión.

Una estrategia no-sinérgica de enseñanza-aprendizaje es aquella en la cual las acciones del docente son diseñadas, aplicadas y/o evaluadas sin concordancia estrecha con las proyecciones del curriculum formal. O bien, cuando los estudiantes realizan las acciones de manera automática o irreflexiva, sin la previa comprensión de los objetivos, la utilidad y la conexión de sus acciones con las proyecciones del curriculum formal. Esto obstaculiza la autoevaluación de sus actuaciones, desempeño o aprendizajes. Este segundo caso puede ocurrir fácilmente cuando el docente es simplemente un dosificador de tareas, sin enlazar las actividades con las experiencias de aprendizaje esperadas y proyectadas; o de forma inconexa con los objetivos.

Marco contextual

El curso de CCH1 forma parte del Ciclo Básico (o “tronco común”) de todas las carreras del área de Humanidades y Ciencias Sociales de la UACM. El curriculum formal no profundiza en las características de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, ni sobre las de las distintas evaluaciones. Esto abre las posibilidades para que las estrategias puedan ser diseñadas,

implementadas y evaluadas por cada profesor, durante el desarrollo del currículum en la acción. Para la evaluación formativa y la final, se optó por la construcción de un portafolios de trabajo. El profesor de cada curso decidió qué tipos de estrategias de enseñanza-aprendizaje, qué actividades y qué ejercicios realizarían sus estudiantes para construir el portafolios. La evaluación final requirió la elaboración de tres pequeñas investigaciones documentales por parte de los estudiantes; cada una correspondiente a sendas unidades temáticas. Estas investigaciones documentales fueron sometidas a co-evaluación, es decir, fueron evaluadas por un profesor distinto al que impartió el curso, y esto proporcionó el 50% de la calificación final.

Método

1) Diseño de investigación: esta investigación fue de tipo exploratorio, comportando un estudio de comprobación de hipótesis causales, a través de un estudio analítico (Sánchez Rodríguez, M. et al, 2007). Por medio de éste, se procedió a comparar las estrategias de enseñanza-aprendizaje diseñadas, implementadas y aplicadas por los profesores de los grupos con alto porcentaje de certificación, contra aquellas trabajadas por los profesores de grupos con bajos porcentajes de certificación. Por lo tanto, el diseño de investigación fue *preexperimental*, ya que no se trabajó con la administración de una exposición de un estímulo experimental, y los grupos no fueron conformados de manera aleatoria. Se trató de un estudio de casos, con una sola medición, del tipo X-O, en donde X representa la variable independiente (estrategias sinérgicas o no sinérgicas), y O, el proceso de medición (dado por el porcentaje de estudiantes certificados).

2) Sujetos: estudiantes de dos grupos que lograron obtener altos porcentajes de certificación; cada uno de estos dos grupos trabajó con profesor diferente. Dos grupos más, éstos de estudiantes que obtuvieron bajos porcentajes de certificación. Cada uno de estos grupos fue atendido por un profesor diferente.

3) Instrumentos: A) Portafolios de trabajo, elaborados por los estudiantes de estos 4 grupos. Los portafolios fueron constituidos por actividades, trabajos y ejercicios elaborados por los estudiantes, a solicitud del profesor del curso. Dicha colección incluye las instrucciones, las evaluaciones, las notas de retroalimentación, y las solicitudes de correcciones, formuladas por el profesor en curso. B) Entrevistas semiestructuradas con los 4 profesores de estos cursos. El objetivo de estas entrevistas fue indagar primordialmente el tipo de estrategias implementadas; el tipo de actividades, trabajos y ejercicios solicitados; y las características de la evaluación y retroalimentación para dichas actividades y ejercicios. De las respuestas se desprendían luego preguntas pertinentes para recabar una mayor cantidad de datos cualitativos que permitieran clasificar con precisión si las estrategias implementadas en el desarrollo del curriculum en la acción habían sido de tipo sinérgico o bien, si habían sido no sinérgicas con el curriculum formal.

4) Procedimiento: tras detectar la existencia de disparidades profundas en los porcentajes de certificación entre los 12 grupos de CCH1, se hizo patente que 4 grupos presentaron porcentajes muy bajos de certificación (de 25% a 50%). Otros 4 grupos presentaron un porcentaje de aprobación medio (fluctuando de 70 a 85%); mientras que los 4 restantes presentaron porcentajes de certificación altos (de 90 a 100%). A los profesores de grupos con altos porcentajes de certificación se les denominó “Profesor A”, y “Profesor B”. A los

profesores de grupos con bajos niveles de certificación, se les denominó como “Profesor C” y “Profesor D”.

Se analizaron los portafolios realizados por los estudiantes de los 4 grupos, prestando especial atención a los tipos de actividades solicitados por el profesor en cuestión; así como qué tan correctamente fueron elaborados por los estudiantes. Adicionalmente, se analizaron las anotaciones de evaluación y retroalimentación emitidas por los 4 profesores. Posteriormente, se llevaron a cabo las entrevistas semiestructuradas con tales profesores. Finalmente, se agruparon los resultados del análisis de portafolios con los datos arrojados en las entrevistas, notando gran congruencia entre lo arrojado en el análisis de portafolios, y lo expresado por los profesores de grupos con altos porcentajes de aprobación.

Resultados

A través de los datos obtenidos en los análisis de portafolios y en las entrevistas, la hipótesis de trabajo fue comprobada. En el caso de los 4 grupos con altos porcentajes de certificación, fue patente el empleo de estrategias de enseñanza-aprendizaje y de actividades y ejercicios altamente sinérgicos con el curriculum formal, entre los cuales se pueden destacar: enunciación clara de los objetivos de aprendizaje en cada actividad o sesión; instrucciones claras y precisas sobre las características requeridas en cada actividad; diseño de actividades, ejercicios y trabajos *ex profeso* para que los estudiantes se focalizaran en los conceptos esenciales de cada unidad temática; ejercicios diseñados para evaluar periódicamente la progresión de los aprendizajes; anotaciones de evaluación y retroalimentación claras, específicas, detalladas y

oportunas; solicitud de correcciones cuando el caso lo ameritaba; “cero tolerancia” a los plagios de información, o copias entre estudiantes; exigencia de orden y congruencia en la construcción del portafolios; recordatorios continuos sobre los *standards* de calidad requeridos; repasos periódicos de los contenidos; ofrecimiento de asesorías individuales para los estudiantes con problemas; vinculación expresa y continua entre los ejercicios y los propósitos proyectados en el curriculum formal; trabajo con variedad de ejercicios, y distintos niveles de reto; aplicación de ejercicios atractivos y focalizados en los objetivos de aprendizaje. En las entrevistas individuales con los profesores A y B, los datos que proporcionaron fueron totalmente congruentes con los arrojados en el análisis de los portafolios.

En lo que toca al análisis de los portafolios de grupos con bajos porcentajes de certificación, se encontraron tres constantes notorias: 1) actividades monótonas, no focalizadas en la comprensión de los conceptos fundamentales, y no dirigidas a estimular el aprendizaje de los estudiantes. La mayoría de los ejercicios de estos portafolios eran “resúmenes” de cada lectura a revisar en clase. 2) Nivel pobre de evaluación y retroalimentación. Fue patente que muchos de los “resúmenes” eran en realidad plagios de párrafos de las lecturas de trabajo, en donde los profesores C y D se limitaban a anotar; “buen trabajo”, “bien”, o “citar correctamente”. 3) Los portafolios no cumplen con los criterios de evaluación referentes a totalidad, puntualidad y orden, mediante los cuales se debían haber evaluado los portafolios generados en los 12 grupos.

El análisis de los portafolios también permitió el percatarse de que el alto nivel de reprobación fue debido a que las investigaciones documentales co-

evaluadas por otro profesor, no eran tales: se limitaban a ser “pegotes” de información plagiada de diferentes fuentes, con lo cual; a) el estudiante no logró demostrar que alcanzó el propósito general enunciado en el curriculum formal; b) se hizo patente que los profesores en cuestión no aplicaron estrategias sinérgicas con las proyecciones del curriculum formal, durante el desarrollo del curriculum en la acción, por lo cual los estudiantes no pudieron construir los conocimientos, habilidades y actitudes proyectados en tal curriculum formal.

Discusión

Por tratarse de una investigación *preexperimental*, no puede afirmarse con total contundencia que la aplicación de estrategias sinérgicas o no sinérgicas durante el desarrollo del curriculum en la acción haya resultado ser el factor decisivamente causal en los niveles de aprobación o de reprobación de la materia. Sin embargo, sí proporciona indicios sobre el papel que el empleo de unas u otras estrategias pudieron haber jugado. También escapa a los alcances de esta investigación el conocimiento de qué tanta experiencia en trabajo con portafolios tenían los profesores A, B, C y D. Igualmente, se desconoce el nivel de conocimientos y habilidades en didáctica de dichos profesores. Otro factor que debe subrayarse es que el trabajo con portafolios siempre implica gran inversión de tiempo; presumiblemente, no todos los profesores dedicaron la misma cantidad de horas al diseño, implementación y evaluación de las estrategias, actividades y ejercicios. Por lo tanto, puede concluirse que esta investigación sí arrojó indicios viables sobre el papel jugado por la aplicación de estrategias sinérgicas o no sinérgicas y su repercusión en los porcentajes de aprobación de la materia. Esto es susceptible de ser tomado

como dato inicial para el diseño de una investigación posterior, de tipo experimental.

Conclusiones

El diseño de un curriculum comporta cuidadosas consideraciones sobre sus muy diversos elementos intervinientes: las finalidades educativas; las articulaciones con los aspectos socioculturales; los supuestos epistemológicos; los sustentos pedagógicos; las bases psicológicas; las condiciones socio-políticas-económicas; y un largo etcétera. Todo ello para conformar un documento con carácter prescriptivo, que fundamenta una serie de intenciones y proyecciones educativas: es el curriculum formal. Sin embargo, es bien sabido que hay una tensión permanente entre lo enunciado “en papel”, y lo que ocurre realmente en la praxis, durante el desarrollo del curriculum en la acción.

Es durante el proceso del curriculum en la acción donde puede verificarse si los esfuerzos pedagógicos contribuyen o no alcanzar las proyecciones del curriculum formal. De ahí que los conocimientos y habilidades de los profesores, en didáctica y en evaluación, sean de indiscutible importancia, como variables determinantes del grado en que se cristalicen las intenciones del curriculum formal. Y dado que las situaciones de educación formal son altamente complejas, multifactoriales, plurideterminadas y plurideterminantes, puede constatar que un excelente diseño curricular no siempre conduce a alcanzar los resultados en él proyectados. Algunos de tales factores tienen que ver con los encargados de llevar el curriculum formal a la acción: los profesores. Estos factores son descritos por Gimeno Sacristán (2007): como paso inicial, se tiene un curriculum prescrito. Éste es dado a conocer a los

profesores. Ellos lo moldean. Y finalmente, ponen en práctica el curriculum formal, mediante un curriculum en la acción. Teóricamente, toda su praxis debería girar en torno al curriculum prescrito, por ser éste el que engloba los objetivos, intenciones, valores y proyecciones educativas. Sin embargo, parcialmente, es la pericia o impericia de los profesores, sus motivaciones, sus valores, y muchos otros factores, los que impulsan o impiden que tales proyecciones lleguen a cristalizarse. ¿Todo ello se solucionaría con una adecuada formación docente? ¿Debería también instaurarse un modelo de evaluación docente en cada centro educativo, como medio de verificación de que la praxis pedagógica realmente se nutre y se retroalimenta con curriculum formal?

La presente investigación sólo puede responder parcialmente a esta tensión entre el curriculum formal y el curriculum en la acción, proporcionando indicios de que el diseño, la implementación y la evaluación de estrategias de enseñanza-aprendizaje sinérgicas, es decir, en conexión profunda con el trabajo de los estudiantes, y con las proyecciones del curriculum formal, contribuyen efectivamente a la generación de mejores productos de aprendizaje, e impactan positivamente en los porcentajes de aprobación. Y de ella también se desprende la suposición de que la formación docente debe ser permanente, y acompañada de evaluaciones docentes, pues ambas pueden contribuir a optimizar la praxis pedagógica, de manera que los desarrollos del curriculum en la acción sean congruentes con las proyecciones del curriculum formal.

Referencias

Casarini Ratto, M. (2001). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.

Díaz- Barriga, F. (2011). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México: Trillas.

Gimeno Sacristán, J. (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. España: Ediciones Morata.

Larousse (2002). *Gran diccionario usual de la lengua española*. España: Larousse Editorial.

Sánchez Rodríguez, M. et al (2007). *Investigación. Introducción a la metodología*. México: Universidad Nacional Autónoma de México / FES Zaragoza.

Universidad Autónoma de la Ciudad de México. (2007). *Programa de estudio del curso de Cultura Científica y Humanística 1: La condición humana: relación naturaleza y cultura*. México: UACM.