TRAB
ED985
A4

UNIVERSIDAD CATOLICA ANDRES BELLO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACION

ANALISIS Y EVALUACION DE UNA MUESTRA DE PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA ESPECIALIDAD DE CIENCIAS PEDAGOGICAS DE LA ESCUELA DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD CATOLICA ANDRES BELLO, COMO BASE PARA SUGERIR CRITERIOS PARA LA ELABORACION DE PROGRAMAS DE ESTUDIO DE DICHA ESPECIALIDAD

Universidad Católica Andrés Bello
BIBLIOTECA
Caracas

Lic. José Orlando Alvarez Gil

Caracas, Septiembre 1985

UNIVERSIDAD CATOLICA ANDRES BELLO

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACION

TRABAJO DE ASCENSO QUE PRESENTA EL LICENCIADO JOSE ORLANDO ALVAREZ GIL PARA OPTAR A LA CATEGORIA DE PROFESOR ASISTENTE.

Caracas, septiembre 1985

INDICE GENERAL

Pág.

APROBACION DEL TUTOR..... iii

APROBACION DEL JURADO..... iv

RESUMEN DEL TRABAJO..... vii

CAPITULO

I. EL PROBLEMA..... 1

Contexto..... 1

Antecedentes..... 4

Justificación..... 8

Objetivos..... 11

II. METODOLOGIA..... 13

Establecimiento de objetivo del estudio. 13

Modelo normativo y otros criterios..... 13

Marco Teórico..... 14

Criterios de Evaluación..... 79

Universo y Selección de la Muestra..... 94

Elaboración de los instrumentos..... 99

Obtención de la Evidencia..... 101

Presentación, Análisis e interpretación- 101

de los datos.....

Pag.

Conclusiones y recomendaciones.....107

III CRITERIOS QUE SE SUGIEREN PARA ELABORAR Y EVALUAR PROGRAMAS DE ESTUDIO.....110

REFERENCIAS.....114

ANEXOS.....117

RESUMEN

El presente estudio se refiere al análisis y evaluación de una muestra de de Programas de la Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés - Bello, con la finalidad de sugerir un cuerpo de criterios y orientaciones - que podrían ser de utilidad para elaborar y evaluar los programas de estu - dio de dicha escuela. Los objetivos que se perseguían, entre otros, fueron- los siguientes:

1. Evaluar una muestra de los programas que componen el Plan de Estudio de- la Especialidad de Ciencias Pedagógicas de la Escuela de Educación de la - Universidad Católica Andrés Bello, a partir del análisis de los elementos - que integran cada programa y empleando los criterios de evaluación propues- tos en la metodología del presente trabajo.
2. Partiendo del análisis y evaluación realizada y como conclusión del tra- bajo, proponer un conjunto de criterios y recomendaciones que pudieran uti- lizarse en el diseño, elaboración y evaluación de los programas de estudio- de la Escuela de Educación de la U.C.A.B.
3. Contribuir a consolidar una metodología para la planificación, elabora - ción y evaluación de programas de estudio; y a la vez despertar el interés- de los docentes de la Escuela de Educación de la UCAB, para que revisen per manentemente los criterios que sobre estos aspectos utilizan actualmente.

Partiendo de los objetivos anteriores se procedió a establecer la metodolo gía que consistió en precisar el objetivo del estudio, para ello se propuso un marco teórico y a partir de éste, se establecieron los criterios de eva- luación. Luego se estudió el universo y se identificó la muestra a utilizar. Se elaboraron los instrumentos siguiendo los criterios establecidos al efec to. Después de realizar la validación y prueba de los instrumentos se apli- caron éstos y se obtuvo la evidencia. Se analizaron e interpretaron los da-

tos, para llegar por último, a las conclusiones y recomendaciones.

El trabajo realizado permite llegar a las siguientes conclusiones:

1. Existen variados criterios en cuanto a la elaboración de los programas de estudio de la Especialidad de Ciencias Pedagógicas de la Escuela de Educación de la UCAB.

2. Partiendo de los datos obtenidos, se puede concluir que la mayoría de los programas evaluados no son una guía para docentes y alumnos, debido a que los elementos considerados como básicos en cada uno de ellos o están ausentes o su estructuración presenta fallas de acuerdo a los criterios utilizados, como se evidencia en que las calificaciones obtenidas fueron bastante bajas. Por ejemplo, la variable actividades de evaluación, obtuvo un promedio de 1,11 en un máximo de tres, lo que refleja la poca planificación de estas actividades consideradas básicas dentro de un programa.

3. El contenido programático sigue siendo el elemento más destacado en los programas, no ocurriendo lo mismo con los objetivos específicos, actividades de aprendizaje y actividades de evaluación, consideradas en este estudio como elementos básicos en un programa.

4. Los resultados obtenidos demuestran las deficiencias que existen en la elaboración de los programas analizados y a la vez, permiten destacar la importancia de orientar al respecto; lo que justifica en cierta medida, la segunda parte de este trabajo que consiste en sugerir criterios para elaborar y evaluar programas de estudio.

Por último se recomienda a la Escuela de Educación de la UCAB, crear una comisión que se encargue de orientar sobre la elaboración y evaluación de programas de estudios y se propuso que dicha comisión estudie la factibilidad de utilizar los criterios que en este trabajo se sugieran para elaborar y evaluar programas.

I. EL PROBLEMA.

Actualmente en Venezuela, se habla casi a diario de la crisis de la educación. En este año (1985), se piensa extender a todo el país, un conjunto de reformas educativas a nivel de lo que se ha venido denominando Educación Básica.

El ejecutivo Nacional aspira a mejorar la calidad de la educación en ese nivel educativo. También se están diseñando planes de estudio a nivel de instituciones de educación superior con la finalidad de contribuir a la formación de un nuevo docente.

Las críticas a la educación superior, en estos momentos de estrechez económica, pareciera que son más frecuentes y agudas. Dichas críticas, no dejan de ser comentarios y opiniones carentes de fundamentos, debido a que no provienen de estudios objetivos y serios sobre el problema; sino más bien de opiniones de las personas que de una u otra forma tienen que ver con las instituciones de educación superior o con los organismos encargados de dirigir la política del Estado.

Dentro de esos comentarios el de la calidad de la ense

ñanza es uno de los que más se menciona. Este aspecto podríamos abordarlo desde dos puntos de vista: el primero, referido al producto educativo a través del rendimiento estudiantil; y el segundo referido a la calidad de la formación y del trabajo que realiza el profesor universitario. Normalmente, la calidad de la enseñanza se mide por el producto obtenido, se habla de los egresados por universidad en cada año; de las calificaciones que obtienen; del tiempo en el que realizan los estudios, etc.

Con estos datos se tiende a medir en el país, la calidad de la educación que se imparte y por ende, la calidad de las diferentes instituciones. Se evalúa muy poco a la enseñanza impartida, o las condiciones bajo las cuales fue impartida y mucho menos a quien la impartió. Creemos que la deficiente preparación de los docentes a nivel superior es una de las causas que deben tomarse en cuenta al analizar el problema de la calidad de la enseñanza.

Considerando este último elemento, la preparación del docente a nivel superior, surgió la inquietud de analizar parte de este problema y se tomó para nuestro estudio el aspecto de la planificación y concretamente la elaboración de los programas de estudio que realizan los docentes universitarios. Creemos además que este problema está en íntima relación con la calidad de la enseñanza a nivel superior. Cabe destacar que no pretendemos argumentar que la calidad de

la enseñanza va a depender de una buena planificación exclusivamente, pero si consideramos, que este elemento incide en su mejora ya que sin planificación es bastante difícil lograr buenos resultados; si tomamos en cuenta que la educación es una actividad sistemática e intencionada que tiene por finalidad la mejora del individuo y como conlusión derivada de ésta la de la sociedad. El planeamiento previo permitirá la verificación de los logros alcanzados y en consecuencia la revisión, adecuación y replanteamiento de los objetivos propuestos inicialmente.

El presente trabajo surge además, de la inquietud del autor por contribuir, en alguna medida, con la labor de planificación en la Universidad Católica Andrés Bello y especialmente de la Escuela de Educación de la que como docente formo parte. El estudio consiste en analizar y evaluar una muestra de los Programas de Estudio de la Especialidad de Ciencias Pedagógicas de la Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello, como base para sugerir criterios y orientaciones para la elaboración de programas de estudio para dicha especialidad.

1. ANTECEDENTES.

En la Universidad Católica Andrés Bello se crea en el año 1967 la Oficina Central de Planeamiento y se designa la Comisión Central de Planeamiento como órgano de enlace y control. Esta tendrá la responsabilidad de definir las políticas así como la coordinación y supervisión de la actividad técnica de planeamiento. La actividad técnica estará a cargo de la Oficina Central de Planeamiento.

En 1976 se precisan las funciones de la Oficina Central de Planeamiento. En un papel de trabajo (Sandoval, 1976) se destacan los siguientes objetivos a alcanzar por dicha Oficina:

1. Promover el proceso de planeamiento en la UCAB.

2. Establecer un proceso permanente de sugerencias, estratégicas y proyectos de la UCAB.

3. Crear un sistema general de información en la UCAB

4. Promover y mantener un proceso permanente de evaluación sobre la situación de la UCAB.

5. Mantener contacto con las unidades de planificación del resto de las instituciones y organismos de la Educación Superior.

Para lograr los objetivos descritos se propuso una estructura organizativa que funcionara con la técnica del establecimiento de programas. Se originan, entre otros, los Programas de Evaluación Institucional y Evaluación Estudiantil. Se nombra la Comisión de Evaluación adscrita a la Oficina de Planeamiento y se le asignan las siguientes funciones:

1. Ofrecer asesorías a las escuelas, departamentos y profesores sobre elaboración y evaluación de Currículum: Planes, programas, etc.

2. Publicar y difundir información y sugerencias sobre el desarrollo del currículum.

3. Planificar y coordinar estudios que deban hacerse sobre evaluación institucional y del rendimiento estudiantil.

Para ese entonces, 1976, en la Universidad se estaba discutiendo un "Proyecto de Modificación del Régimen de Evaluación".

La Escuela de Educación de la UCAB surge en el año de 1959, la carrera duraba para esa época, cuatro años de estudios. En el año escolar 1969-70 se lleva a cabo un rediseño del Plan de Estudios, la duración de la carrera se eleva a cinco años y se establecen las siguientes especialidades:

1. Licenciado en Educación Mención Ciencias Sociales.
2. Licenciado en Educación Mención Ciencias Biológicas.
3. Licenciado en Educación Mención Ciencias Pedagógicas.
4. Licenciado en Educación Mención Física y Matemáticas.

La aplicación del nuevo plan de estudios y la evaluación del mismo, hace necesario plantear una serie de reformas en cuanto a la concepción y elaboración de los programas de estudio y a los criterios y normas de la evaluación estudiantil. Las ideas propuestas se recogen en el "Proyecto de Modificación del Régimen de Evaluación". Conjuntamente con ésto, se elabora un trabajo sobre "Evaluación de Programas de Estudio", Valbuena (1975).

Los criterios establecidos en el trabajo de Valbuena se llevaron a la práctica en el año 1976. A partir de esa fecha se comenzaron a elaborar los programas de estudio de acuerdo a los criterios allí establecidos.

Cabe destacar, que a partir del año 1979, se comienza a notar cierto deterioro en la elaboración de los Programas

A partir del año 1982 se inicia un nuevo proceso de evaluación y rediseño curricular en la Escuela de Educación

ésto originado por la implementación de la Ley orgánica de Educación, la creación de la Educación Básica y los lineamientos que sobre la formación docente estableció el Ministerio de Educacion.

Con el presente trabajo se aspira a aportar a la Escuela de Educación, un conjunto de criterios que conjuntamente con los ya existentes sean de utilidad a los profesores para elaborar los programas de estudios.

Es conveniente resaltar que los profesores de la Universidad en su mayoría, trabajan a tiempo convencional*, ésto hace difícil recibir asesoramiento sobre aspectos técnipedagógicos.

Actualmente, en la Escuela de Educación, no se realiza en forma sistemática la evaluación de los programas de las diferentes asignaturas que desarrollan los profesores. Se espera que con la implementación del nuevo Plan de Estudios se vuelva a realizar esta actividad.

(*) De acuerdo al Boletín Estadístico N° 7 Año 83-84, el personal docente a tiempo convencional representa el 88% del total.

2. JUSTIFICACION.

Las razones que justifican la realizacion de este trabajo son entre otras las siguientes:

2.1. De Indole Interna.

No se cuenta, en la Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello, con un conjunto de criterios metodológicos que guien la planificación de la enseñanza y la elaboración de los programas de estudio.

Un número significativo de profesores no poseen formación pedagógica, lo que les impide poder elaborar programas de estudios que sirvan de guía tanto para ellos como para sus alumnos. No se ha implementado tampoco, un plan de actualización para estos profesores.

Muchos alumnos protestan porque los programas no son una guía que les permita saber qué objetivos deben lograr, con qué medios o recursos, cómo, cuándo y dónde deben demostrar lo que han logrado, bajo qué patrones o criterios serán evaluados, etc.

No se dispone en la Escuela de Educación, de instrumentos que permitan la evaluación de los programas para poder introducirles las mejoras pertinentes.

No se ha logrado sistematizar un proceso de evaluación de planes y programas de estudio.

Existen criterios variados en cuanto a la elaboración de programas de estudio que van desde concebir al programa como un listado de temas hasta definirlo como aquel instrumento que está compuesto por objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje, actividades de evaluación, bibliografía, etc.

Algunos profesores, presentan los programas "porque se los piden" pero luego no los desarrollan como están planificados porque no son útiles para ellos.

Algunos profesores opinan que eso de redactar objetivos, actividades de aprendizaje, actividades de evaluación, etc.; es para la Educación Básica y Media, sostiene que el estudiante universitario no necesita de eso sino lo que tiene que hacer es estudiar lo que el profesor le indique.

Muchos programas no se elaboran en función de los planes de estudio previstos, lo que en varios casos ha tendido a desvirtuar los perfiles profesionales del egresado que se aspira formar.

Además de todo lo planteado, se hace necesario en la actualidad, precisar los criterios metodológicos que

se usarán para la elaboración de los programas de estudio - que se emplearán en la formación de los nuevos docentes. Dichos criterios permitirán además, establecer la manera de evaluar los programas con la finalidad de permitir su actualización y mejoramiento en función de los planes de estudio que se establezcan.

2.2. De Indole Externa.

Por otra parte, se hace necesario adecuar la enseñanza universitaria a los nuevos avances en materia de - planificación, evaluación y metodología de la enseñanza, como una forma de garantizar una mejor educación y de convertir verdaderamente al alumno en el centro del proceso de aprendizaje. Además, concebir al profesor como un guía de ese alumno y no como un dador de clases como se le ha concebido tradicionalmente.

Para formar nuevos docentes se hace necesario, - contar con un equipo de profesores actualizados; no sólo en el campo de su especialidad, sino también, en el área pedagógica y éste es el nuevo reto, que algunos lo han venido - denominando el "como" del trabajo docente. Dicho en otras palabras, los profesores deben poseer una sólida y actualizada formación pedagógica que les permita realizar más eficientemente su trabajo docente.

3. OBJETIVOS.

Los objetivos del presente estudio son los siguientes:

3.1. Generales.

3.1.1 Evaluar una muestra de los programas que componen el plan de estudo de la especialidad de Ciencias Pedagógicas de la Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello, a partir del análisis de los elementos que integran cada programa y empleando los criterios de evaluación propuestos en la metodología del presente trabajo.

3.1.2 Partiendo de los resultados del análisis y evaluación realizada y como conclusión del presente trabajo, proponer un conjunto de criterios y orientaciones que pudieran utilizarse en el diseño, elaboración y evaluación de los programas de estudio.

3.1.3 Contribuir a consolidar una metodología para la planificación, elaboración y evaluación de programas de estudio, que pudiera hacerse extensiva a otras escuelas de la Universidad.

3.1.4 Despertar el interés de los docentes de la Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello para que revisen permanentemente sus procedimientos de planificación, elaboración y evaluación de programas, con la

idea de que éstos estén basados en criterios técnicos y actualizados.

3.2. Específicos.

3.2.1 Evaluar doce (12) programas de estudio de la especialidad de Ciencias Pedagógicas de la Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello, usando los criterios e instrumentos de evaluación descritos en el presente trabajo.

3.2.2 Clasificar los doce (12) programas de acuerdo al tipo y a la escala establecidos en la metodología.

3.2.3 Como resultado del análisis y evaluación realizados, sugerir para cada programa las recomendaciones pertinentes para su mejora.

3.2.4 Aportar a la Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello, información apropiada sobre la forma como se elaboran los programas de estudio, para que pueda tomar decisiones acertadas sobre dicho aspecto.

3.2.5 Proporcionar a la Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello, un cuerpo de criterios y recomendaciones que pudieran ser de utilidad para elaborar y evaluar programas de estudio.

II. METODOLOGIA

Para cumplir con los objetivos anteriores y con la finalidad de especificar los medios que se utilizarán se describe a continuación la metodología que se siguió para realizar el presente trabajo:

1. Establecimiento del Objetivo del Estudio

Análisis y evaluación de doce (12) Programas de Estudio de las asignaturas que integran el Plan de Estudios de la especialidad de Ciencias Pedagógicas de la Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello, como base para sugerir criterios y orientaciones que pudieran servir de orientación para la elaboración y evaluación de los programas de dicha especialidad.

2. Modelo Normativo y Otros Criterios

A fin de establecer los criterios que permitan la evaluación de los programas de estudio es necesario describir partiendo de un marco teórico, lo que se va a entender por programa de estudio, los elementos que lo integran y las características que éstos deben reunir. A continuación descri

biremos esos términos.

2.1 Marco Teórico

2.1.1 El programa de estudio es un elemento fundamental dentro del diseño curricular y unido con los planes de estudio podemos decir que ambos constituyen la instrumentación básica o parte esencial, de cualquier diseño curricular.

La definición de programa de estudio ha ido evolucionando debido al avance de la pedagogía y la técnica de la educación. Antiguamente se concebía, como un listado de temas o simplemente la copia del índice del libro de texto que usaba el profesor. También se confundía con el plan de estudios, o simplemente lo que existía era una especie de amalgama, por una parte un listado de materias y al lado de ésta una enumeración de los temas que se trataban en cada una de ellas.

Con los avances de la teoría del curriculum, el diseño y elaboración de programas se ha ido perfeccionando a través del tiempo y en la actualidad, se considera que es una actividad técnico-pedagógica de necesaria realización dentro de cualquier institución educativa. Al elaborar un programa se está planificando el aprendizaje; o dicho de otro modo, los programas vienen a constituir la planificación del aprendizaje.

A continuación citaremos algunas definiciones de programas de estudios con la finalidad de ilustrar el presente trabajo: (1)

- "Guía de objetivos, contenidos, actividades, medios educativos y técnicas de evaluación para la aplicación de un curriculum".

- "Relación de los contenidos correspondientes a cada materia del Plan de Estudios, con indicación de:
  1. Los objetivos de cada materia en general y para cada año o grado.
  2. El rendimiento mínimo que se debe esperar de los alumnos en cada materia, en cada año o grado.
  3. Actividades sugeridas al profesor para el mejor desarrollo del programa y otras instrucciones metodológicas".

- "Catálogos de contenidos insertos en un plan de estudios y ordenados según la naturaleza de la asignatura a la que se refiere".

- "Descripción secuencial de los objetivos que deben lograrse, los contenidos que deben cubrirse y las actividades que deben realizarse para la enseñanza de cada materia o asignatura".

---

(1) Glosario de términos utilizados en América Latina en materia de Desarrollo Curricular. Proyecto Multinacional de Capacitación para profesores de América Latina en el Area de Curriculum. Caracas, 1976. P. 54-55.

Las definiciones anteriores nos dan una idea de la precisión y complejidad de la elaboración de los programas si partimos, para su elaboración, de alguna de estas concepciones.

En Venezuela y concretamente en el nivel de educación superior, se han manejado varias definiciones de programas, Salcedo (1976), Valbuena (1975), Camperos (1976), Herrera (1976) y Orantes (1980), como orientación para trabajos especiales que sobre análisis y evaluación de programas han realizado los autores descritos.

Muchos de estos trabajos, han servido de guía para la elaboración de programas en las diferentes instituciones de educación superior. (2)

Las definiciones de Programa de Estudios varían de acuerdo a las personas que las usan y a las corrientes pedagógicas en las que están inmersas. Por ejemplo, para Camperos (1976, p.60): "El Programa de Estudios consiste en un conjunto de experiencias de aprendizaje que deben realizar y vivir alumnos y docentes para lograr desarrollar las capacidades que se desean en el

---

(2) Es conveniente recordar que en los niveles precedentes Educación Básica y Media Diversificada, los programas son elaborados por el Ministerio de Educación.

estudiante, de modo que éste (el alumno) pueda egresar de la institución como un individuo capaz de realizar, no sólo un trabajo productivo, sino que pueda corregir fallas, producir cambios y transformaciones en la sociedad en el área de su profesión".

Para Orantes (1980, p.62): "Los programas de las asignaturas pueden concebirse como el enunciado de los contenidos que el alumno debe adquirir en un campo específico del conocimiento. De esta delimitación se derivan las actividades y los recursos a emplearse para garantizar un dominio aceptable, por parte del alumno, sobre áreas específicas del conocimiento. Implica también la determinación de los niveles mínimos de rendimiento que el alumno debe alcanzar".

Varios de los autores venezolanos, Salcedo (1974), Valbuena (1975), Camperos (1976), al definir Programa de Estudios han coincidido en afirmar que éstos deben ser una guía para el trabajo que realizarán docentes y alumnos y que los elementos fundamentales que los componen son:

1. Fundamentación y justificación de la asignatura dentro del plan de estudios.

2. Objetivos generales y específicos.

3. Contenidos programáticos.

4. Actividades de aprendizaje -actividades del alumno y docente-. Metodología o estrategias metodológicas.

5. Actividades de evaluación. -Criterios para efectuar la evaluación.

6. Recursos y bibliografía.

Como apuntábamos anteriormente, el Programa de Estudios debe ser una guía de trabajo para el estudiante y el profesor; y debe elaborarse de tal forma, que además permita al alumno conformar un conjunto de experiencias de aprendizaje que le sean útiles para su formación profesional. Según Camperos (1976), el programa debe permitir al estudiante:

1. Pensar por sí mismo.

2. Descubrir las relaciones entre los hechos y las ideas centrales.

3. Aprender a estudiar, a llegar a las abstracciones de la materia.

4. Comunicar el conocimiento.

5. Detectar y resolver problemas.

6. Desarrollar actividades ante el mundo y sus semejantes.

7. Desarrollar la capacidad creadora.

8. Desarrollar la coordinación teórico-práctica.

9. Desarrollo y destreza en el uso y manejo de instrumentos y equipos de laboratorio.

Para la realización del presente trabajo adoptaremos la definición dada por Valbuena (1982, p.24), sobre Programa de Estudios: "Es la dosificación de los diferentes aspectos de una asignatura, que partiendo de los objetivos generales se organiza en objetivos específicos o instruccionales, contenidos, actividades de aprendizaje, actividades de evaluación y recursos indispensables para su desarrollo. El Programa constituye una orientación para que el profesor y el alumno distribuyan racionalmente los esfuerzos que, durante un período lectivo, cada uno de ellos debe realizar para garantizar a éste último el logro de las conductas especificadas como objetivos".

Además de lo señalado, el programa debe contener una fundamentación en la que se especifique, entre otros, los siguientes aspectos:

1. Exposición de motivos.

2. Justificación de la asignatura dentro del plan de estudios.

3. Introducción a la asignatura o presentación de la misma.

4. Especificación de las formas generales de evaluación.

5. Orientación filosófica.

6. Referencia al tipo de asignatura; teórica, práctica, teórica-práctica, etc.

7. Tendencia de la asignatura en el momento actual.

Partiendo de la definición dada sobre Programas de Estudio, pasaremos ahora a desarrollar los diferentes elementos que lo integran: Objetivos, Contenidos Programáticos, Actividades de Aprendizaje y de Evaluación y Recursos.

2.1.2 Objetivos

Los objetivos educacionales han constituido el punto de partida del proceso educativo. Durante mucho tiempo se ha hablado de objetivos, éstos han sido siempre el centro de polémicas y controversias entre educadores y personas que de una u otra forma tienen que ver con la educación.

Actualmente hay posiciones encontradas respecto a los objetivos; por un lado están los defensores de los objetivos conductuales, entre los que se puede mencionar a James Popham (1972); por otro lado están los que los cuestionan abiertamente; Elliot W. Eisner (1982), por ejemplo.

Las críticas a los objetivos conductuales podrían resumirse tal como sigue:

1. Se cree que el precisar los objetivos en forma operacional lleva al docente a establecer conductas triviales y de poca calidad educativa.

2. El docente, al tener una lista de objetivos conductuales que pretende que logren sus alumnos, tiende a desaprovechar aquellas oportunidades de aprendizaje que se originan a diario y en forma espontánea en el aula.

3. La educación no está constituida sólo por cambios de conducta predecibles en el alumno con anticipación; hay otros aspectos muy importantes, como la conformación de valores y actitudes, que hay que tomar en cuenta.

4. En ciertas áreas del saber: Filosofía, literatura, arte, sociología, historia, etc., resulta bastante difícil y poco conveniente establecer los objetivos en forma operacional.

5. Se concentra la atención de docentes y alumnos en verificar el logro o no de los objetivos previamente establecidos y por consiguiente, se descuida o se le presta poca atención a aquellos cambios producto del proceso enseñanza-aprendizaje, pero que no estaban previstos con antelación.

Las críticas que anteceden han sido rebatidas por los defensores de los objetivos conductuales. Popham (1972, p. 13), esgrimía varias razones en favor de los objetivos conductuales y se definía como "...comprometido racional y visceralmente con la idea de los objetivos instruccionales..."

A manera de ejemplo, mencionaremos a continuación algunas de las razones de Popham para defender a los objetivos conductuales:

1. No necesariamente al precisar los objetivos en forma operacional se está llevando al docente a establecer conductas triviales y dejando de lado resultados realmente importantes de la educación.

Según Popham (1982) pudiera caerse en el error de identificar muchas conductas triviales como objetivos. "Pero el mismo hecho de que podamos hacer explícitas estas conductas, permite al profesor y a sus colegas escrutarlas cuidadosamente y eliminarlas como inútiles o poco valiosas para nuestros esfuerzos educacionales. En lugar de estimular los resultados no importantes en educación, el uso de objetivos de la instrucción explícita hace posible la identificación y rechazo de aquellos objetivos que no son importantes". (p. 15)

2. Se sostiene que la pre-especificación de objetivos explícitos impiden que el docente utilice las ventajas de las oportunidades de enseñanza que ocurren inesperadamente en el salón de clase.

Ante este planteamiento, Popham argumenta lo siguiente:

"El que se especifiquen objetivos explícitos para un programa de enseñanza, no necesariamente implica que los medios para alcanzar esos objetivos también se especifiquen. La espontaneidad en el salón de clase siempre es bienvenida, pero, y aquí está el punto importante, SIEMPRE DEBERIA SER JUSTIFICADA EN TERMINOS DE SU CONTRIBUCION AL LOGRO, POR EL ALUMNO, DE OBJETIVOS UTILES". (p. 15-16).

También sostiene este autor que la pre-especificación de objetivos no impide que el profesor aproveche las oportunidades de enseñanza que se presentan a diario en forma espontánea; más bien, permite que el docente las justifique y por ende, las utilice como medios útiles de aprendizaje.

3. En ciertas áreas, como artes y humanidades, es más difícil identificar las conductas mensurables del alumno. Al respecto, Popham sostiene lo siguiente:

"Seguro que es difícil. Pero porque sea difícil,

los especialistas en dichos campos escapan a su responsabilidad. Los profesores de música y arte a menudo argumentan que es casi imposible identificar trabajos aceptables de arte en forma precisa -pero ellos siempre lo hacen-. En muchos casos el profesor de arte emite juicios con respecto al trabajo de arte producido por los alumnos. Lo que el profesor de arte evita es dar a conocer su criterio evaluativo. El tiene ese criterio, tiene que tenerlo para poder enjuiciar, pero se resiste a describirlo en términos comprensibles para todos.

Cualquier profesor de inglés, por ejemplo, diría que es muy difícil hacer un juicio válido de un ensayo de uno de sus alumnos. Sin embargo, desde el momento que ese maestro hace un juicio, existe un criterio y ese criterio debe hacerse explícito".

Por su parte Eisner (1982), establece varias razones que explican por qué en los Estados Unidos de América ya los objetivos de conducta no ocupan el lugar que tuvieran en la década del sesenta, a raíz de movimiento curricular de Taylor (1950), Bloom (1956) y Mager (1962), entre otros.

Los puntos de vista de Eisner (1982, p. 50 y 55),

pueden resumirse así:

1. Se exageró demasiado a los objetivos conductuales y se creyó que con éstos se resolvía el problema educativo. Se llega luego a la conclusión que los objetivos por sí solos no resuelven nada y son solamente un aspecto, entre muchos otros, del planeamiento educacional.

2. Se creyó que la escuela y el aula de clase podrían convertirse en complejos industriales o líneas de ensamblaje en donde todo podría preverse con antelación. Se sabe que no es así como funciona el salón de clase y la escuela ya que son sistemas abiertos en los cuales funciona la creatividad e imaginación de docentes y alumnos.

3. Actualmente se cree que los objetivos surgen de la acción y no siempre la preceden. Por tal razón es inconveniente establecerlas con anterioridad.

Las posturas anteriores, aunque las hemos resumido, dan una visión de la problemática actual de los objetivos educacionales. Sin embargo, los argumentos esgrimidos no son lo suficientemente fuertes como para llegar a la conclusión de que es inapropiado usar objetivos conductuales en educación. Lo que sí es conveniente destacar, es que dichos objetivos deben usarse con cierto cuidado y no caer en exageraciones que nos puedan llevar a un esquema simplista y mecanizante del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que lo único que exis-

te son objetivos en términos de conducta observable y que el proceso de aprendizaje consiste en que los alumnos los logren y el proceso de evaluación sólo se limita a verificar si se - logran o no las conductas establecidas en los objetivos.

En ningún momento se plantea que la formulación - clara y precisa de objetivos supone necesariamente, una inclinación o que se comporta la corriente psicológica del conductismo. Se plantea mas bien, como una alternativa, nunca única para abordar el problema de los objetivos. Se espera que esta postura sea discutida, mejorada y usada de una manera racional y no mecanicista e indiscriminada como se ha venido haciendo en los últimos años.

Tomando en cuenta la salvedad hecha anteriormente, se describen a continuación las características más resaltantes de los objetivos educacionales y se distinguen para efectos del presente trabajo, los objetivos generales de los llamados específicos o instruccionales.

En educación se habla de fines educacionales, o fines de la educación y de objetivos educacionales.

Estos últimos, suelen dividirse en objetivos generales y específicos.

Por fines educacionales se entiende las formulacio

nes amplias, abstractas; referentes a los resultados que se aspira lograr con la educación a largo plazo. Los fines expresan los propósitos ideales de la educación, reflejan la política educativa del Estado y están inspirados en las concepciones filosóficas, culturales, políticas e ideológicas de la Nación en la cual se establecen. Describen la finalidad de la educación destacando el tipo de ciudadano que se desea formar. Los fines se logran como consecuencia del logro de los objetivos generales de la educación, que a su vez son producto del logro de los objetivos de los diferentes niveles educativos previstos en un determinado Estado o Nación.

Los objetivos educacionales pueden definirse como los resultados específicos que se logran en los diferentes niveles educativos y que contribuyen a lograr los fines de la educación.

Bloom (1971) los define como "formulaciones explícitas de los cambios que se espera que se produzcan en los alumnos, mediante el proceso educativo".

Para Gagné y Briggs (1977) "consisten en las actividades humanas que contribuyen al funcionamiento de la sociedad (que comprende el desempeño del individuo en ésta) y que pueden adquirirse por aprendizaje".

basados en la filosofía de la educación, las necesidades y las aspiraciones nacionales que deben orientar, más de cerca el planeamiento educacional del país;

2. A los niveles de enseñanza, refiriéndose a la enseñanza de 1°, 2°, 3° niveles o para graduados, lo que representa una ubicación más precisa de los objetivos, en función de la fase de la vida y la madurez del educando, así como de la realidad social;

3. A los diversos cursos para atender a las exigencias particulares de cada uno de ellos, como por ejemplo, los de medicina, ingeniería electrónica, ingeniería civil, turismo, ebanistería, contabilidad, secretariado, etc.;

4. A los diversos grados de cada curso, a fin de que se atienda a los objetivos en forma vertical, grado por grado, para alcanzar con mayor seguridad los objetivos del curso;

5. A las diversas actividades, áreas de estudio o disciplinas, que tratan de alcanzar los objetivos de cada grado. Es claro que esos objetivos son distintos para cada actividad, área de estudio o disciplina, pero deben ser convergentes, y dirigidos a los objetivos del grado en que están incluidos.

Los objetivos educacionales pueden formularse partiendo de diferentes fuentes y atendiendo a ciertos principios. Con respecto a las fuentes Tyler (1973) destaca las siguientes:

1. El estudio de los educandos. Observando los alumnos de una determinada edad se puede identificar en ellos una serie de necesidades o carencias; pueden ser físicas, sociales, culturales, etc. Partiendo de esas necesidades se pueden establecer objetivos para satisfacerlas.

2. Estudio de la vida contemporánea fuera de la escuela:

Esto permite plantear objetivos que ayuden al estudiante a conformar una serie de experiencias que le serán útiles para la vida. Además permite que la educación esté orientada hacia las necesidades de la sociedad y del individuo.

El análisis de la vida contemporánea permite señalar a la enseñanza objetivos que se relacionan fácilmente con las condiciones y oportunidades que esa vida brinda para la aplicación de los tipos de aprendizaje que se fomentan en la escuela.

3. La opinión de los especialistas de las diferentes áreas o disciplinas: la sugerencia de objetivos por

Parte de los especialistas en las distintas asignaturas es una de las fuentes más difundidas, puesto que los libros de textos suelen estar escritos por especialistas en cada materia que reflejan en buena medida sus puntos de vista. Asimismo, los planes de estudio, y en ciertos niveles hasta los programas son elaborados por especialistas de asignaturas y por tanto, en ellos están reflejados sus conceptos acerca de los objetivos que la educación debe tratar de alcanzar.

Taba (1974), propone una serie de principios para orientar la formulación de los objetivos:

1. La determinación de objetivos debe describir, tanto el tipo de conducta esperado como el contenido o el contexto al cual esa conducta se aplica. A menudo los objetivos educacionales se enuncian de modo tal que se explicita el alcance del contenido, sin aclarar si dicho contenido ha de ser memorizado, pensado o actuado para producir un cambio en las actitudes. En otras palabras, no se especifica la conducta esperada. En el otro extremo se encuentran las determinaciones generalizadas de conducta, tales como el desarrollo de una capacidad para pensar con lógica o expresarse claramente, sin idnciación alguna del tipo de contenido en el cual se aplica esta conducta.

La especificación de la conducta es necesaria con el fin de que sirva de base para el desarrollo del currículo

y para la evaluación.

2. Los objetivos complejos deben ser determinados tan analítica y específicamente como para que no quede duda sobre el tipo de conducta esperada o a la que ésta se aplica.

3. Los objetivos deben formularse también de modo que establezcan diferencias claras entre las experiencias del aprendizaje apropiadas para lograr conductas diferentes.

4. Los objetivos son evolutivos y representan caminos por recorrer antes que puntos terminales.

5. Los objetivos deben ser reales e incluir sólo aquello que puede ser trasladado al currículo y a la experiencia del aula.

6. El alcance de los objetivos debe ser lo suficientemente amplio como para comprender todos los tipos de resultados de los cuales la escuela es responsable. Esto incluye objetivos de contenido específico y concreo hasta objetivos de modificación de actitudes y sentimientos.

Los objetivos educacionales son de utilidad a la hora de precisar el tipo de educación que se quiere desarrollar. Estos objetivos cumplen varias funciones, no sólo pa

ra los encargados de definir las políticas educativas de un Estado, sino también para los docentes, alumnos y demás personas inmersas en el proceso educativo.

Las funciones son varias, Briggs, (1973), señala las siguientes:

1. Explican al público, la junta escolar y a los padres qué metas se propone realizar el curso;

2. Aclaran cuáles son los procedimientos más convenientes a las personas que preparan los materiales auxilares del curso;

3. Permiten que el docente suministre a los alumnos una lista de objetivos que son una guía del estudio, y,

4. Permiten que el docente revise sus procedimientos cotidianos con referencia a los objetivos.

Según Taba (1974), las funciones más resaltantes que cumplen los objetivos son:

1. Orientar las decisiones sobre la relación del contenido y de las experiencias, y proporcionar criterios sobre qué es lo que debe enseñarse y cómo hacerlo.

2. Ayudan a seleccionar de los vastos campos del conocimiento en las diversas disciplinas, aquellos realmente necesarios para lograr algún resultado válido.

3. Establecen el alcance y los límites de lo que debe ser enseñado y aprendido.

4. Sirven para clarificar los tipos de facultades mentales u otras que deben ser desarrolladas.

5. Sirven como una guía para la evaluación del rendimiento.

Nérici (1980), citando a Turra, Enricone y otros, señala las siguientes funciones:

1. Ilustran acerca de los desempeños a que se tiende;
2. Orientan la selección y organización de los conceptos;
3. Orientan la selección y organización de los procedimientos;
4. Orientan la selección de recursos;
5. Permiten mayor precisión en la evaluación de los resultados;
6. Posibilitan un enfoque común por parte de los docentes.

2.1.3 Los Objetivos Generales de la Asignatura

"Representan puntos intermedios de llegada en los aprendizajes de los alumnos entre los objetivos específicos de las Unidades de Aprendizaje y los generales del año, grado o curso del cual forma parte el programa, que deberán lograrse en plazos relativamente medianos (trimestre, semestre, año, etc.). Constituyen conductas complejas conformadas por la integración de las establecidas como objetivos específicos y de aquellas que, sobre la base de estas últimas, se hayan podido generar en el estudiante, aunque no estén previstas en el programa de estudios". Valbuena (1982, p.24).

Como ya se explicó anteriormente, los objetivos de una asignatura se derivan de los del área o departamento, que a su vez se derivan de la escuela, luego de la facultad y así sucesivamente hasta llegar a los fines de la educación. Cabe destacar que la dependencia es en este sentido, de los objetivos hacia los fines y no a la inversa.

Los objetivos generales de una asignatura son de suma importancia ya que éstos especifican los aprendizajes que los alumnos deberían lograr en el plazo establecido. Estos objetivos, deben estar en íntima concordancia con el per

fil del profesional que se aspira formar y deben destacar además, el aporte de la asignatura a el logro de la conformación de ese futuro profesional. Al formularse los objetivos generales, se debe tener presente que de éstos se devirarán los objetivos específicos, por tal razón una correcta formulación ayudará a precisar los objetivos específicos o instruccionales que contribuirán al logro de las conductas especificadas en esos objetivos generales.

Los objetivos generales de una asignatura deben especificar como mínimo lo siguiente:

1. Lo que se espera que los alumnos sean capaces de hacer una vez concluido el curso.
2. La contribución de la asignatura al logro de los objetivos de la carrera.
3. La correspondencia con los objetivos del área o especialidad en la cual está ubicada la asignatura.
4. La concordancia con el perfil del profesional que se aspira lograr.
5. Otros aspectos a través de los cuales la asignatura puede contribuir a la formación profesional de los alumnos.

2.1.4 Objetivos Específicos o Instruccionales

Partiendo de los objetivos generales establecidos para el curso, se derivan los objetivos específicos, llamados también didácticos, operacionales, comportamentales, instruccionales, particulares, terminales, conductuales, etc. Sobre objetivos específicos han escrito diferentes personas. Este movimiento podríamos decir que tiene su origen en los trabajos de Tyler (1949), seguido luego por Bloom (1956), Mager (1962) Gagné y Briggs (1977) y otros.

Valbuena (1980, p. 26), resume las definiciones dadas por los autores citados y especifica que un objetivo es "la formulación o enunciado que expresa en forma clara y

> precisa en términos operacionales o de conductas observables, los cambios que el estudiante habrá experimentado cuando haya completado satisfactoriamente la experiencia de aprendizaje. Tales conductas deben ponerse de manifiesto bajo condiciones establecidas y con determinado grado de dominio o efectividad".

Muchos de los autores que han definido objetivos específicos coinciden en afirmar que para la redacción precisa de los mismos deben tomarse en cuenta varios elementos.

Estarellas (1972), señala que un objetivo de con

ducta debe contener:

1. Una descripción de condiciones;
2. Un verbo de conducta; y
3. Un criterio de valor.

Mager (1977), por su parte señala que un objetivo para que sea claro y preciso debe contener las siguientes características:

1. Realización. Un objetivo debe decir siempre - qué esperamos que el alumno sea capaz de hacer.
2. Condiciones. Un objetivo describirá siempre - las condiciones pertinentes (si las hay) bajo las cuales deberá darse la realización.
3. Criterio. Siempre que sea posible, un objetivo describirá el criterio de realización aceptable, indicando el grado de perfección que se espera de la actividad del alumno para que se le considere apto.

Para Gagné y Briggs (1977, p. 95), los componentes básicos para la redacción de los objetivos son los siguientes:

1. Acción. Lo que hará el estudiante. La conducta que manifestará que podrá ser observable por

cualquier persona.

2. Objeto. El resultado de la acción realizada - por el estudiante.

3. Situación. Circunstancias o características - en las cuales el estudiante deberá demostrar - la ejecución.

4. Instrumento y Otras Restricciones. Lo que incluye no sólo herramientas, sino también las - limitaciones.

5. Capacidad que ha de aprenderse. Significa enumerar el tipo de capacidad que comprende el desempeño en cuestión.

Nótese que todos insisten en destacar que un objetivo debe describir lo que el estudiante deberá hacer y no - lo que hace. En esto está implícito el cambio de conducta o comportamiento que se espera lograr en el estudiante como - producto del proceso de aprendizaje.

Nérici (1980) afirma que un objetivo didáctico está caracterizado por:

a. El comportamiento. Descripción del comporta - miento final esperado, que puede ser observado por más de una persona. Descripción de la destreza que el educando debe evidenciar;

b. Las condiciones. Indicación de las condiciones en que el comportamiento debe manifestarse. - Descripción de las condiciones en que esa manifestación debe tener lugar;

c. Los criterios. Indicación del criterio de apreciación del desempeño, para que se le considere aceptable o no. Especificación de las pautas - de rendimiento o el grado de perfección aceptable.

d. La discriminación. Indicación del dominio a - que se refiere el objetivo, según una clasificación del comportamiento cognoscitivo, afectivo o psicomotor, o, también, en informativo, formativo o de automatización.

Como puede verse los objetivos específicos deben - redactarse en forma clara y precisa, esto ayudará a que, tanto el docente como el alumno encaminen sus esfuerzos hacia el logro previsto. Además permitirán una selección adecuada de los contenidos y demás elementos indispensables para su lo - gro.

A veces se redactan los objetivos de tal manera - que pueden llegar a tener múltiples interpretaciones, esto - trae como consecuencia, pérdida de tiempo, esfuerzo y en mu -

chos casos desorientación, fundamentalmente, para el alumno.

Según Mager (1977), el procedimiento de redacción de objetivos consiste en cumplir con los tres requisitos o - características apuntadas anteriormente, y que permitirán a la persona que lo lea, interpretarlo de la misma forma de - quien lo escribió.

Tomando en cuenta lo ya planteado sobre objetivos conductuales, es conveniente aclarar que no todos los objetivos deben ser expresados de acuerdo a los criterios aquí establecidos. Podrían plantearse objetivos en forma más abierta, atendiendo a las características de las asignaturas y tomando en cuenta los procesos complejos del aprendizaje. A - manera ilustrativa, citaremos a continuación dos tipos de objetivos que Eisner (1982), los denomina: "Objetivos para la solución de Problemas, y Objetivos Expresivos". Entendiendo por los primeros, aquellos objetivos en los que se le plantea a los alumnos problemas para los cuales las soluciones - no son conocidas por adelantado. Un ejemplo de este tipo de objetivo podría ser qué alternativas de solución encuentran para el problema de los ranchos en Caracas. Para evaluar un objetivo como el planteado se requiere una estrategia de evaluación diferente a la planteada para los objetivos conductuales, en los cuales ya por adelantado se conocen las soluciones.

"Los objetivos expresivos son el resultado de situaciones o encuentros educativos, no sujetos a especificaciones establecidas a priori". Eisner (1982, p. 55).

Estos objetivos tienen por finalidad dar oportunidad al estudiante de ampliar sus experiencias y por consiguiente, nutrir su proceso de aprendizaje. A través de esos encuentros, el docente tiene la oportunidad de evaluar a sus alumnos en función de los efectos e interacciones que se producen y no simplemente tomando en cuenta lo previsto o planificado.

Para concluir, podríamos decir que es recomendable incluir además de los objetivos instruccionales ya descritos, los objetivos expresivos y los de solución de problemas. Esto permitirá a los alumnos variadas oportunidades de aprendizaje y a los docentes mejores alternativas como guía del proceso enseñanza-aprendizaje.

Clasificación de los Objetivos

No basta con redactar objetivos en forma clara y precisa, además se necesita clasificarlos. Se deben incluir en su redacción diversas categorías de aprendizaje; para atender así, a las diferentes áreas de formación de una persona: cognoscitiva, afectiva y psicomotora. Los objetivos deben expresarse en términos de conocimientos, habilidades, ac

titudes; es decir, en función de experiencias de aprendizaje.

La clasificación de objetivos se ha realizado empleando lo que se ha denominado taxonomías, una de las más usadas de éstas, es la de Bloom y colaboradores (1956). Dicha taxonomía tuvo su auge en la década del sesenta, tanto en los Estados Unidos de América como en otras partes del mundo. Luego se han elaborado otras taxonomías Taba (1962), Nedelsky (1965), Romey (1969), García Hoz (1972), Gagné (1975), Gerlach y Sullivan (1977), etc. Algunas de éstas están basadas en los trabajos de Bloom (v.g.: García Hoz, Gagné, etc.); otras tienen carácter específico como la de Nedelsky.

Es necesario que el profesor a la hora de elaborar su programa haga uso de un sistema de clasificación de objetivos (taxonomía), ya que esto le permitirá:

1. Jerarquizar los objetivos;
2. Facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos al basar las experiencias educativas, en las experiencias previas;
3. Hacer una mejor discriminación de las conductas que como producto de las experiencias de aprendizaje debefan exhibir los alumnos.
4. Saber si los objetivos descritos en su progra-

ma están referidos a las diferentes áreas a las que se debe dirigir la educación del individuo: cognoscitiva, afectiva, psicomotora;

5. Contar con un sistema adecuado para describir y ordenar items de pruebas, técnicas e instrumentos de evaluación; y,

6. Comparar diferentes programas de estudios.

Es conveniente señalar, debido a la mala información que hay al respecto, que las taxonomías no tienen la finalidad de proporcionar al profesor objetivos o de encasillar en el uso de determinada forma de conducta. Las taxonomías facilitan el trabajo de clasificación de objetivos, se entiende que el profesor es quien establece los objetivos a lograr por sus alumnos y que usa la taxonomía para clasificarlos o ubicarlos dentro de unas categorías.

El profesor puede utilizar la taxonomía que mejor se adapte a su asignatura o elaborar la suya. A continuación se resumen varias de las taxonomías señaladas, con la finalidad de que los profesores las usen como criterios a la hora de elaborar sus programas.

1. Taxonomía de Bloom y Colaboradores

1.1 Categorías en el Dominio Cognoscitivo de la Taxonomía de los Objetivos Educativos (Bloom,

1956)

1. Conocimiento. Es el nivel mínimo de aprendizaje cognoscitivo. Es definido como la capacidad de evocar o recordar material informativo previamente adquirido, tal como hechos específicos, complementos de teoría, etc.

2. Comprensión. Es el siguiente paso después de la evocación y es difinido como la habilidad de comprender el significado material informativo dado. Tal comprensión se demuestra: 1° Mediante traducción del material de una forma (palabras) a otra (números); 2° Explicación o resumen; 3° Predicción de consecuencias o efectos.

3. Aplicación. El aprendizaje en esta área reclama un mayor nivel de entendimiento que las dos áreas anteriores, y se refiere a la habilidad para utilizar o aplicar conocimientos previos a nuevas y concretas situaciones.

4. Análisis. Esta categoría involucra un nivel intelectual más elevado que las anteriores, puesto que se requiere entender, tanto el contenido como la forma estructural de lo que se analiza. Específicamente, el análisis es la habilidad de dividir algo en sus partes componentes, a tal fin que su organización o estructura pueda ser entendida. Esto incluye la identificación de las parte, el análisis de las relaciones entre las parte, y el reconocimiento de los principios de organización y estructura involucrados.

5.Síntesis. Es la habilidad de juntar elementos o partes para crear u obtener un "todo" o conjunto. Este proceso puede referirse a la producción de un medio de comunicación, un plan de operaciones, o un conjunto de abstracciones relacionadas tales como un esquema. El aprendizaje en esta categoría implica un comportamiento creativo con mayor énfasis en la formulación de nuevas formas estructurales.

6. Evaluación. Se refiere a la habilidad de juzgar el valor de las cosas para varios propósitos. La evaluación debe basarse en criterios siempre definidos, los cuales pueden ser externos (propósitos) e internos (organización). Este nivel es el máximo en el dominio cognoscitivo e involucra no sólo categorías anteriores, sino también la capacidad de atribuir valores a base de criterios definidos.

1.2 Categorías en el Dominio Afectivo de la Taxonomía de los Objetivos Instruccionales (Krathwohl, 1964).

1. Percepción (de estímulos)

Es la predisposición o motivación de una persona para atender a un estímulo particular, tal como una elección, la lectura de un libro, etc. Esto, desde un punto de vista docente, se refiere a la posibilidad de obtener, mantener y dirigir la atención del estudiante.

Los resultados del aprendizaje a este ni -

vel, varían desde la simple percepción de la existencia de una cosa, a la atención selectiva por parte del educando. Este es el nivel mínimo de conducta en el dominio afectivo.

2. Respuesta (a estímulos)

Se refiere a la participación activa del educando, no sólo en el sentido de darle atención a un fenómeno particular o estímulo, sino en reaccionar de alguna manera ante el mismo. El resultado del aprendizaje en esta área, puede referirse a la disposición o presteza del alumno en responder o realizar asignaciones, o en hacer voluntariamente más de lo exigido, sea por el gusto de participar, contestar, leer, etc.

3. Valor

Se refiere al valor que un estudiante le atribuye a un objeto particular, fenómeno o forma de conducta. Dicho atributo puede variar en grado, desde la más simple forma de aceptación del valor (deseo de estudiar, por ejemplo), al más complejo nivel de cometido por responsabilidades. La valoración se basa en la internalización de un grupo de valores específicos, pero los indicios de esos valores se manifiestan en la conducta del estudiante. Los resultados del aprendizaje en esa área, implican una conducta suficientemente consistente y estable, y el valor claramente identificable. Los objetivos instruccionales comúnmente clasificados como actitudes y apreciaciones, corresponden a esta categoría.

4. Organización

Mediante la comparación, relación, y síntesis de los valores, se pueden armonizar diferentes valores y resolver conflictos entre ellos, a fin de establecer un sistema consistente de valores. Los resultados del aprendizaje en esa área, se refieren a la conceptualización de un valor o la organización de un sistema de valores. Los objetivos instruccionales relativos al desarrollo de una filosofía de vida, pertenecen a esta categoría.

5. Caracterización mediante un valor o valor complejo

A este nivel del dominio afectivo, el individuo posee un sistema de valores tal, que ha controlado su conducta por un tiempo suficiente, como para haber desarrollado un estilo característico de vida, y su conducta es consistente y predecible. Los resultados del aprendizaje a este nivel cubren una extensa gama de actividades, pero la conducta es siempre típica o característica de la persona. Los objetivos instruccionales referente a las pautas o formas de ajustamiento personal, social y emocional de un estudiante, corresponde a esta categoría.

1.3 Categorías en el Dominio Psicomotor de la Taxonomía de los Objetivos Instruccionales (Simpson, 1967)

1. Percepción

Implica ver, oler, probar, oir, sentir, o tocar objetos, características y relaciones involucradas en la adquisición de cierta habilidad motora. Saber discriminarlos y relacionarlos con la acción a ejecutar o respuesta al estímulo. Por ejemplo, la habilidad de determinar el punto de calentamiento deseado en un metal sometido a cierto tratamiento técnico, puede requerir la observación y reconocimiento de una cierta intensidad de rojo que el metal adquiere al calentarse, visto que existe cierta relación entre dicha intensidad y la temperatura que el metal alcanza. En síntesis, el estudiante discrimina el estímulo, selecciona la respuesta y establece la relación entre ésta y la adquisición de la habilidad deseada. Estas fases del proceso se denominan estímulos sensoriales, selección y translación.

2. Prestreza o Disposición de Acción (Set)

Actos Físicos

Implica los siguientes aspectos cognoscitivos, físicos y afectivos: 1) Conocimiento de todos los aspectos involucrados en la ejecución de un acto físico, tales como aquellos adquiridos al nivel de percepción; 2) presteza o disposición para recibir el estímulo a través de los órganos sensoriales -receptorset- y adopción de la posición adecuada para ejecutar el acto físico -potural set-; 3) preparación emocional o reunión de los componentes afectivos, que convierten al educando emocionalmente pronto y preparado para ejecu

tar el acto físico.

3. Respuesta Guiada o Dirigida

A este nivel, el estudiante trata de ejecutar el acto físico que implica la habilidad que quiere adquirir. Ese intento lo realiza bajo la supervisión del instructor y de dos maneras posibles: 1) Por imitación de la demostración del profesor y 2) Por ensayo-error, repitiendo el ensayo hasta tener éxito; en ambos casos debe contar con la ayuda del instructor.

4. Mecanismo

A este nivel del dominio psicomotor, el alumno podrá ejecutar una operación con cierto grado de confianza y sin ayuda del instructor. En alguna fase operativa empleará más tiempo que el requerido, tendrá algún problema en seleccionar las herramientas propias para el trabajo y en usarlas adecuadamente. Su trabajo arrojará el producto deseado, pero con un gasto de tiempo y esfuerzo superior al necesario.

5. Respuesta Amplia y Compleja

A este nivel, el máximo en el dominio psicomotor, el estudiante es capaz de ejecutar tareas con el mínimo gasto posible de energía y tiempo y de acuerdo a los índices cualitativos establecidos. Sus acciones son intuitivas y automáticas, y su capacidad de seleccionar y aplicar métodos

y procedimientos según las nuevas situaciones de trabajo es notable.

2. Taxonomía de Leo Nedelsky

La taxonomía propuesta por Leo Nedelsky (1) - está referida, específicamente, a las ciencias exactas, pero puede ser extendida a otras disciplinas. Considera que los aprendizajes implícitos en las ciencias, pueden clasificarse en tres grandes categorías:

a. Conocimientos (información).

b. Comprensión.

c. Capacidad para aprender.

Estas áreas las subdivide en categorías, com - pletando la clasificación de esta manera:

---

(1) NEDELSKY, Leo. "Science Teaching and Testing". Harcourt, Brace C. World Inc. U.S.A., 1965.

AREA	CATEGORIAS
1. Conocimiento "Un estudiante posee un conocimiento adecuado cuando puede recordar el contenido, esto es leyes, teorías y otras aseveraciones presentadas en el curso".	1. Información. 2. Conocimiento de relaciones.
2. Comprensión "Un estudiante entiende una parte particular de la materia expuesta, si puede usar su conocimiento de ella en en un contexto o situación tan nueva, que pueda ser analizada simplemente siguiendo las reglas explícitas aprendidas o practicadas en el curso".	1. Comprensión de principios individuales. 2. Comprensión de interrelaciones. 3. Comprensión de la naturaleza y estructura de una materia.
3. Capacidad para Aprender "Un estudiante tiene habilidad (capacidad) para aprender, si es capaz de adquirir conocimiento y comprensión de material nuevo por sí mismo".	1. Comprensión de principios individuales. 2. Capacidad para comprender símbolos no verbales. 3. Pensar disciplinado. 4. Pensar imaginativa y creadoramente. 5. Conocimientos de puntos de información.

3. Taxonomía de William D. Romey

Romey establece una clasificación de los objetivos en forma de niveles de comportamiento, partiendo de los más simples hacia los más complejos, que serían cuatro.

a) Primer nivel, referente a comportamientos

simples, más o menos mecánicos, como citar fechas, nombres de nominar tareas o referencias a tareas un poco más complica - das, que denotan operaciones mentales reveladoras de relaciones entre los elementos particulares y que implican el uso de los verbos definir, rememorar, recapitular, enumerar, expli - car, etc. Este primer nivel es el más bajo en la escala del aprendizaje.

b) Segundo nivel, referente a comportamien - tos un poco más complejos, expresados por los verbos hacer, - computar, identificar, reconocer, etc.

c) Tercer nivel, referente a comportamientos que exigen la aplicación de operaciones mentales complejas, - como las sugeridas por los verbos probar, analizar, comparar, contrastar, relatar, justificar, interpretar, etc.

d) Cuarto nivel, referente al más elevado patrón de comportamiento, que exige una profunda comprensión de los conceptos y que puede llegar al pensamiento original, como puede ocurrir con el uso de los verbos inferir, prever, - descubrir, reorganizar, generalizar, discutir, etc.

4. Taxonomía de Hilda Taba (1974)

La clasificación de objetivos de Hilda Taba es la siguiente: conocimientos, pensamiento reflexivo, valores y actitudes, sensibilidad y habilidades.

1. Los conocimientos que están representados por hechos, ideas y conceptos.

a) Los hechos, que representan el primer grado de los conocimientos provenientes de la experiencia;

b) Las ideas, que constituyen el segundo grado de los conocimientos, resultantes de la comprensión de los hechos;

c) Los conceptos, que representan la generalización de un conjunto de ideas en base a lo que presentan de común.

2. El pensamiento reflexivo, que constituye el cuarto grado de los conocimientos, con la interpretación de datos y la aplicación de conceptos, es decir, el quehacer intelectual lógico;

3. Los valores y actitudes resultantes de la reflexión y de los sentimientos; constituyen la motivación de las actividades humanas.

4. La sensibilidad y el sentimiento, representada por la capacidad de percepción y comprensión, acompañada de simpatía por lo que ocurre; en las relaciones humanas, ésta puede llegar a la empatía, es decir, al acto de colocarse mental y afectivamente en el lugar de otro y de po -

der sentir lo que el otro esté sintiendo.

5. Las habilidades, representadas por la acción, por la ejecución de algo, sea de la naturaleza que fuere.

5. **Taxonomía de Robert Gagné (1975)**

Para Gagné, los objetivos están relacionados con los tipos de aprendizaje, que son ocho: aprendizaje de señales, de estímulo-respuesta, en cadena, de asociaciones verbales, de discriminaciones múltiples, de conceptos, de principios y de solución de problemas.

1. Aprendizaje de señales. Es el aprendizaje que se obtiene por medio del clásico reflejo condicionado, en el que un estímulo neutro provoca una reacción no específica con relación al mismo, como en el caso de la salivación de un perro al oir el sonido de una campanilla.

2. Aprendizaje de estímulo-respuesta. Es el aprendizaje por asociación de un estímulo a una respuesta que, en el ser humano, puede llamarse voluntaria. Es el aprendizaje prefijado, en el que el sujeto es recompensado cuando responde a lo que se le solicita, u obtiene un premio o refuerzo cuando ejecuta un acto determinado. Es posible, por lo tanto, discriminar la reacción que se desea, en base

al estímulo, eliminando otras posibles reacciones.

3. Aprendizaje en cadena. Es el aprendizaje que se obtiene en base a una secuencia de dos o más esquemas E-R. El lenguaje contiene cadenas o secuencias verbales, así como otros comportamientos no verbales, en los que los actos se van sucediendo en un orden determinado, como en el caso de poner en marcha un automóvil, para lo cual se tiene que desembragar, dejar el cambio en punto muerto, dar contacto y acelerar un poco, desembragar nuevamente, poner la primera velocidad e ir retirando poco a poco el pie del embrague.

4. Aprendizaje por asociaciones verbales. - El aprendizaje por asociaciones verbales puede clasificarse - como derivado del aprendizaje en cadena relativo al lenguaje. Es el aprendizaje de cadenas verbales.

5. Aprendizaje por discriminaciones múltiples. El aprendizaje de discriminaciones múltiples consiste en la capacitación del individuo para dar respuestas diferentes con relación a distintos elementos de una determinada colección. Tal es el caso de distinguir, en un grupo de automóviles, cuál es Fiat, cuál es Ford, cuál es Dodge, etc. O también, con relación a una marca determinada identificar el de 1974, el de 1975 o el de 1976.

6. Aprendizaje de conceptos. El aprendizaje de conceptos es aquel que capacita al individuo para "respon-

der a un conjunto de elementos, incluyéndolos en un todo, yendo así más allá de la respuesta a cada uno de los elementos que se habían presentado inicialmente". Es el caso de la persona que percibe objetos que se mueven por sí solos y los identifica como automóviles. Es la forma de aprender a reaccionar ante un conjunto de objetos como ante un todo, en base a las características que los unifican.

7. Aprendizaje de principios. El aprendizaje de principios consiste en aprender una cadena de dos o más conceptos. Puede hasta decirse que un principio es una cadena de dos o más conceptos.

8. Aprendizaje de solución de problemas. El aprendizaje de solución de problemas consiste en que el individuo utilice dos o más principios anteriormente asimilados, dando margen al surgimiento de otro principio de orden superior, que posibilite la solución de una situación problemática.

Hasta aquí hemos comentado dos características fundamentles de los objetivos específicos, claridad en su redacción y que deben incluir diferentes categorías de aprendizaje. Otras características de estos objetivos son señalados por Valbuena (1980) y se pueden resumir así:

1. Los objetivos específicos no son lo mismo -

que los contenidos programáticos. Estos últimos son sólo una parte de las experiencias de aprendizaje. Los objetivos son descripciones de los cambios que se esperan se produzcan en el estudiante cuando haya completado con éxito la experiencia de aprendizaje. Los contenidos son vías o medios para lograr los objetivos. En algunos casos, objetivo y contenido pueden confundirse pero es conveniente aclarar, que no son lo mismo. Por ejemplo, undeterminado contenido puede ayudar a lograr un objetivo o varios objetivos. Pero el contenido por sí mismo, no produce los cambios de conducta que se han especificado en los objetivos. El alumno aprende cuando cambia su comportamiento o conducta; el contenido por sí solo, no permite ese cambio. Una adecuada formulación del objetivo, guía en la selección del contenido programático.

2. Se debe expresar en función del alumno y no del profesor. Se entiende que el que va a aprender o cambiar es el alumno, por tanto, los objetivos deben redactarse de tal forma que indiquen los cambios que se deben efectuar en él. Al redactar objetivos, hay que diferenciar las intenciones del profesor o las actividades que él hará; y los objetivos que se espera logren los alumnos. Los objetivos de la cátedra, los que persigue el profesor, son una cosa y los que se especifican para el alumno otra muy distinta. Enunciados como éstos: lograr que los alumnos comprendan la importancia de...; ayudar a los alumnos a diferencia...; tratar que los alumnos realicen..., etc.; son actividades o propósitos del

profesor, en ningún caso pueden tomarse como objetivos del alumno. Los objetivos deben redactarse en tercera persona, como conductas que se espera manifieste el alumno.

3. Son una guía para la selección del contenido y organización de las actividades de aprendizaje, las actividades de evaluación y los recursos indispensables para alcanzarlos.

4. Se establecen en forma tal que puedan ser alcanzados sin recursos extraordinarios diferentes a los que la institución y el alumno pueden disponer.

5. Deben permitir al docente la utilización de actividades de aprendizaje, actividades de evaluación y recursos alternativos que atiendan a las diferencias individuales y de los distintos grupos.

2.1.5 Contenido Programático

Puede definirse como las partes o elementos de una asignatura o área que se selecciona y organiza en función de los objetivos. Los contenidos son elementos esenciales para la elaboración de los programas, permiten determinar la extensión de los temas a desarrollar y la profundidad a la que se debe llegar.

Salcedo (1974) los define como: segmentos o secto-

res de una materia o asignatura que se seleccionan y organizar según criterios didácticos, en unidades, temas y subtemas dispuestos secuencialmente, con el objeto de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre la base de su adecuación a la naturaleza, principios y estructura lógica de aquella, por una parte, y el grado de madurez y nivel de escolaridad de los alumnos, por otra.

> Para Camperos (1976, p. 71), "los contenidos son el conjunto de principios, conceptos, teorías y leyes generales y aplicaciones que el hombre ha acumulado en el desarrollo de la humanidad sobre un aspecto de la realidad, en síntesis son las unidades de conocimiento".

> Para Valbuena (1982, p. 34), "el contenido programático es la relación de la serie de conceptos (básicos y derivados), principios y generalizaciones, teorías, etc.; de una asignatura que se seleccionan y organizan en función de los objetivos específicos de cada unidad y de los generales de la asignatura. Constituyen uno de los elementos fundamentales a considerar en la organización de las actividades de aprendizaje que harán posible el logro, por parte de los alumnos, de las conductas establecidas como objetivos".

Analizando las definiciones anteriores se desprenden varias características que deben reunir los contenidos:

1. Deben ser válidos: estar en correspondencia con los objetivos previstos, y reflejar el conocimiento científico contemporáneo. Es conveniente recordar que en el mundo actual los conocimientos cambian rápidamente, por eso la obsolencia de los contenidos en nuestros programas es notoria. Por lo tanto, se hace imprescindible revisarlos permanentemente para reformularlos y actualizarlos e incorporar los nuevos conocimientos.

2. Deben planificarse e integrarse: deben usarse en forma coherente y tratar de evitar la "repetidera" de contenidos, muy notoria en nuestros programas. Se tiende a abarcar mucho y a repetir el mismo contenido varias veces, no sólo en un programa, sino en programas diferentes.

3. Corresponderse con las tendencias actuales de la asignatura.

4. Guardar la debida articulación con los demás elementos del programa: actividades de aprendizaje, actividades de evaluación, bibliografía y otros recursos.

5. Permitir la profundidad y extensión de la asignatura.

6. Permitir la flexibilidad: dependiendo de la asignatura, poder ser sustituídos por otros igualmente válidos. Esto permitirá al profesor atender las diferencias individuales de sus alumnos y las características individuales de las secciones a su cargo.

7. Permitir la articulación, tanto interna como externa: se entiende por articulación interna cuando los contenidos de un mismo programa sirven de base a los que le suceden; y por articulación externa cuando sirven de base a otros que se desarrollarán en programas de otras asignaturas. Por ejemplo Estadística I y II o Estadística y Evaluación Educativa.

8. Deben ser útiles: permitir la formación del alumno, es decir, la conformación del conjunto de experiencias válidas para poderse desenvolver en el campo profesional, social o cultural en el que prestará sus servicios.

2.1.6 Actividades de Aprendizaje

Generalmente, se denominan también estrategias metodológicas, actividades del alumno y del profesor o simplemente actividades. Son varias las definiciones de actividades de aprendizaje, destacamos a continuación algunas de ellas: (3)

---

(3) Glosario de términos utilizados en América Latina en materia de Desarrollo Curricular. Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores de América Latina en el Area de Curriculum. Caracas, 1976. p. 68-69.

1. "Son estrategias didácticas para lograr los objetivos específicos propuestos. Las actividades iniciales - son acciones que propician el proceso didáctico; las actividades de realización son acciones intermedias que desarrollan - normalmente el proceso y las finales son las que generalmente están orientadas a comprobar o a verificar la existencia del aprendizaje. Las actividades complementarias son las que se realizan en el tiempo extraclase a fin de reforzar el aprendizaje. Las actividades de recuperación son aquellas que realiza el alumno a fin de lograr los objetivos que no han sido alcanzados en el tiempo previsto inicialmente; tienen una función retroalimentadora. Los programas de aprendizaje de cada área, para cualquier nivel y tipo de educación, presentan un número suficiente de actividades que se ofrecen como sugerencia a los maestros, en forma flexible, ya que si por algún motivo dichas actividades no pueden realizarse, el maestro puede cambiarlas por otras equivalentes que logren el objetivo - específico".

2. "Situaciones reales o simuladas que se seleccionan, organizan y llevan a cabo en función de las conductas establecidas como objetivos con fines de promover en el alumno el desarrollo de las mismas. Al planificarlas, el profesor, debe integrar tres grupos de elementos fundamentales: los materiales educativos, las estrategias metodológicas y las experiencias previas de los estudiantes".

3. "Es una forma de organización (como categoría currricular) que utiliza las necesidades, los problemas e intereses de los alumnos como base para selección, orientación y evaluación de experiencias de aprendizaje. Esas necesidades, intereses y problemas deberán tener origen en las áreas de la vida personal, en las relaciones interpersonales, sociales, cívico-sociales y económicas, que son las fuentes para aquella selección. Es importante que las actividades seleccionadas propicien situaciones de experiencias de las cuales puedan derivar los "contenidos" que proporcionen bases para la ampliación de los mismos en extensión y profundidad en etapas posteriores".

Tomando en cuenta las definiciones anteriores es conveniente destacar las diferencias existentes entre actividad de aprendizaje y experiencia de aprendizaje. Por esta última se entiende el cambio que se desea se experimente en el alumno y que se ha especificado como objetivo; mientras que la primera es la organización por parte del profesor, de una serie de elementos que haga posible tal cambio. Las actividades son manipuladas, dirigidas, seleccionadas, planificadas, etc.; por el profesor. Las experiencias no, éstas son el cambio que cada alumno experimenta después de haber participado en la actividad. Por tal razón, se podría decir, que todos los alumnos participan en una misma actividad de aprendizaje, pero no todos logran la misma experiencia de aprendizaje. Al respecto Tyler (1973, p.65) apunta: "La ex -

> presión "experiencia de aprendizaje" no se identifica con el contenido del curso ni con las actividades que desarrolla el profesor, sino que se refiere a la interacción que se establece entre el estudiante y las condiciones externas del medio ante los cuales éste reacciona. El aprendizaje ocurre por la conducta activa del que aprende, quien asimila lo que él mismo hace, no lo que hace el profesor. Puede darse la circunstancia de que dos estudiantes comparten la misma clase y vivan, no obstante, dos experiencias diferentes".

Como puede apreciarse, lo más importante para que haya aprendizaje es que se dé la experiencia, las actividades estimulan y propician para que éstas se manifiesten.

Para los fines del presente trabajo adoptaremos la definición dada por Lafourcade (1974, p.165). "Las actividades de aprendizaje son situaciones reales o simuladas seleccionadas para que el sujeto estructure nuevos comportamientos o consolide los ya existentes, de acuerdo con lo previsto en los objetivos".

Para organizar la actividad de aprendizaje el profesor, partiendo de lo especificado en el objetivo, prepara -

la actividad que él considera adecuada para generar en sus alumnos la experiencia del aprendizaje, que les va a permitir el logro de la conducta señalada en el objetivo. Para organizar una actividad de aprendizaje el profesor debe tomar en cuenta, por lo menos, los siguientes elementos:

1. Las experiencias previas de los estudiantes.
2. Los materiales educativos: el contenido programático, textos, ayudas audiovisuales, etc.
3. Las técnicas y procedimientos que el docente, como conductor o guía de la actividad, va a poner en juego (conferencia, demostración, exposición de los alumnos, heurístico, grupos de discusión, diferentes técnicas de dinámica de grupos, trabajos de laboratorio, estudio independiente, estudio de casos, etc.).

Si analizamos estos factores, podemos anotar:

1. Queda claro que no es el contenido programático como tal el que producirá automáticamente los cambios en el alumno. Es sólo uno de los elementos que el profesor debe utilizar para integrar la actividad del aprendizaje.

2. Las técnicas y procedimientos a utilizar son factor determinante en la efectividad de la actividad para el logro de la experiencia de aprendizaje y como tal deben ser -

seleccionadas y aplicadas cuidadosamente.

3. La experiencia previa de los estudiantes puede igualmente hacer efectiva o no la actividad y no debe dejarse a un lado al planificarla.

4. La experiencia de aprendizaje implica la interacción entre el estudiante y las condiciones, creadas en la actividad, que le hacen reaccionar.

5. Si cada alumno puede tener experiencias previas diferentes y puede reaccionar de manera diferente ante la actividad de aprendizaje, entonces una actividad de aprendizaje puede generar distintas experiencias de aprendizaje (unas deseables y otras no). Es decir, es posible que cada uno de los alumnos de una misma clase pueda vivir diferentes experiencias aún cuando las condiciones externas sean, aparentemente, las mismas. Esto exige al profesor estar en condiciones de presentar a los alumnos situaciones variadas que provoquen en ellos las experiencias deseadas o en condiciones de variar las actividades con el propósito de ofrecer algunas que sean probablemente significativas a cada uno de los alumnos de la clase.

6. El problema de producir experiencias deseadas, está en relación directa con el de seleccionar adecuadamente actividades que permitan alcanzar objetivos educacionales es-

pecíficos, ya que las experiencias "ocurren" por el hecho de realizarse actividades.

Además de lo planteado, las actividades de aprendizaje pueden establecerse o generarse para atender diferentes aspectos del aprendizaje. Para generar nuevos aprendizajes; para consolidar los existentes: reforzamiento, repaso, para nivelar, etc. La clasificación dada por Lafourcade (1974, p. 165), permite observar los diferentes usos que pueden tener las actividades de aprendizaje. Para él, se pueden clasificar según:

a) El tipo de realidad enfrentada.

1. Directas: acción no mediatizada. Participación y/o transformación de una realidad dada.

2. Indirectas: acción mediatizada Participación simulada ante una realidad sustituida por diversos planos de abstracción.

b) El tipo de habilidad básica requerida en el proceso.

1. Actividades centradas en operaciones específicas: actividad tendiente al entrenamiento de habilidades cognoscitivas o psicomotrices específicas. Ejemplo: ejercicios conducentes a identificar algún tipo de relación, predecir tendencias, formular hipótesis, etc.

2. Actividades centradas en estrategias: actividades orientadas a habilitar en la organización de diversas operaciones tendientes al logro de algún propósito dado. Ejemplo: planear una investigación, etc.

c) El propósito didáctico

1. Actividades de aprendizaje: se procura el logro de algún rendimiento concreto.

2. Actividades de reajuste: sobre la base de la información recogida se proponen actividades apuntadas a lograr oportunas correcciones a deficiencias observadas.

3. Actividades de integración: estructurar marcos de referencia que faciliten comprensiones totalizadoras.

4. Actividades de consolidación y refuerzo: actividades tendientes a fortalecer la retención de los aprendizajes efectuados en previsión de ulteriores debilitamientos.

5. Actividades de extensión: búsqueda del mayor número de situaciones a las cuales se pueden transferir aspectos parciales o totales de lo aprendido.

6. Actividades de evaluación: informarán al sujeto acerca del margen de discrepancia entre lo propuesto y lo logrado.

d) El número de participantes

1. Individual.

2. Dirigida a un equipo de tres o cuatro integrantes.

3. Propuesta para un grupo pequeño de doce a quince miembros.

4. Ideada para un grupo grande.

e) El grado de libertad establecido en las consignas

1. Estructuradas: el sujeto deberá atenerse a cumplir lo establecido en las prescripciones dadas.

2. Semiestructuradas: se le permitirá introducir ligeras variantes o elegir entre una serie de alternativas ofrecidas.

3. Libres: el destinatario deberá escoger por sí las actividades que considere más representativas en relación con un objetivo dado o propuesto por él.

En cuanto a las características de las actividades de aprendizaje (Tyler, 1973, p. 71), señala que éstas deben:

1. Desarrollar el pensamiento.

2. Ser útiles para adquirir conocimientos.

3. Ser útiles para adquirir actitudes sociales.

4. Servir para suscitar intereses.

Ya aclarada la diferencia entre actividad de aprendizaje y experiencia de aprendizaje;y establecidas las características y clasificación de la primera; pasemos ahora a plantear lo relativo a la planificación, organización y evaluación de las actividades, y a sugerir algunas recomendaciones de utilidad para el profesor a la hora de establecerlas. Seguiremos los criterios dados por Tyler (1973) sobre estos aspectos.

1. En cuanto a la planificación de las actividades:

1.1 Estando señalado en el objetivo la conducta y las condiciones en las cuales el alumno debe manifestarla, la actividad debe darle la oportunidad para que "practique o ejercite" el tipo de conducta implícito en el objetivo.

1.2 Toda actividad debe producir cierto tipo y grado de satisfacción al educando, por lo que es indispensable que ella tenga para él la mayor significación.

1.3 Las reacciones que se deseen provocar (en la experiencia de aprendizaje) por medio de las actividades deben estar dentro de las posibilidades de ser alcanzadas por -

el alumno. El propósito de la actividad es nulo si el alumno no llega a ser capaz de alcanzar la conducta deseada.

1.4 Diferentes actividades específicas pueden conducir hacia el logro de un mismo objetivo. Hay probablemente un número ilimitado de actividades que se pueden planificar y desarrollar para lograr ciertos objetivos. Esto significa que el profesor tiene en sus manos una gran variedad de posibilidades para planificar su trabajo y que la Escuela puede desarrollar, a su vez, un gran número de actividades educacionales dirigidas todas al logro de los mismos objetivos, aprovechando los variados intereses, tanto de los alumnos como de los profesores. Por qué aferrarse a una sola y determinada actividad?

1.5 Una sola actividad de aprendizaje, por lo general, hará posible la generación de varias experiencias. Toda actividad sirve, generalmente, para alcanzar o ayudar a alcanzar más de un objetivo. Esto significa, por una parte, economía de tiempo y esfuerzo puesto que posibilita el planeamiento de un grupo de actividades que permiten alcanzar varios objetivos a la vez; y por la otra, la necesidad de que el profesor esté alerta para evitar que una actividad produzca resultados no deseados en relación con un objetivo determinado.

En relación con la organización de las activida -

des de aprendizaje deben seguirse los siguientes criterios:

1. el de continuidad: se refiere a la articula - ción vertical que debe existir entre los elementos importantes de la asignatura. Si por ejemplo, se considera importante que un alumno se haga diestro en la utilización de determinada herramienta o instrumento, las actividades deben organizarse de manera que continuamente haya oportunidad para - practicar dicha conducta.

2. el de secuencia: está relacionado con el anterior pero va más allá de la repetición reiterada de una conducta. Implica la necesidad de organizar cada actividad basándose en las anteriores y el tratamiento de los elementos con un grado de complejidad creciente mediante actividades - aprendizaje sucesivas.

3. el de integración: se refiere a la relación - que debe existir con las actividades desarrolladas en otras asignaturas ó áreas. Las actividades deben organizarse de - manera que ayuden al estudiante a unificar sus conductas y - puntos de vista relacionados con los elementos que aquellas comprenden. Es la concepción de que las conductas generadas en todas las disciplinas se conjugan armoniosamente para dar conformación a las que se han establecido como objetivos de la carrera.

En relación a la evaluación de las actividades de aprendizaje debe señalarse, que el considerar la actividad de aprendizaje como una vía para generar en el estudiante las experiencias que hagan posible la manifestación de la conducta establecida como objetivo, hace necesario determinar:

1. la medida en la cual las actividades de aprendizaje tal como se han organizado y desarrollado, han producido los resultados propuestos como deseables.

2. el grado de efectividad de los contenidos, materiales, técnicas y procedimientos y demás elementos que permitieron organizar la actividad.

3. si las experiencias previas de los estudiantes eran suficiente base para sobre ella organizar la actividad y producir la nueva experiencia de aprendizaje. ¿Es necesario suplementar las experiencias previas antes de intentar alcanzar la que ahora deseamos?.

2.1.7 **Actividades de Evaluación**

En el punto anterior destacábamos que a través de las actividades de aprendizaje, el alumno estructuraría un conjunto de experiencias que le permitirán el logro de los objetivos. Las actividades de evaluación son aquellos

procedimientos que van a permitir la verificación de esos logros. Estas actividades se organizan y estructurancon la finalidad de que el alumno demuestre o exhiba las conductas que como producto del proceso de aprendizaje en él se hayan generado. Al realizar las actividades de evaluación, tanto docentes como alumnos pueden constatar, en qué medida, los objetivos fueron alcanzados y con qué grado de dominio o efectividad. A través de los resultados obtenidos al desarrollar las actividades de evaluación, se puede saber si las actividades de aprendizaje realizados fueron útiles para la consecución de los objetivos y si los contenidos manejados permitieron u obstaculizaron el logro de los mismos. También le sirve al docente para auto-evaluarse y saber si la metodología que está empleado la puede mantener o si por el contrario la debe revisar o sustituir por otra más útil y apropiada.

Para los efectos de este trabajo, entendemos por actividades de evaluación aquellas situaciones planificadas y realizadas en función de los objetivos a lograr por los alumnos, con el fin de que ellos exhiban o manifiesten las conductas que hayan podido desarrollar como producto de la ejecución de las actividades de aprendizaje.

Cuando los objetivos se redactan siguiendo las especificaciones anotadas en el aparte "objetivos" de este trabajo ya se establece el modo de verificación de las conductas implícitas en ellos. Sin embargo, no es sólo el tipo de verifica -

ción lo que el profesor debe tomar en cuenta a la hora de planificar las actividades de evaluación, sino que debe dar respuestas a muchos interrogantes tales como: Cuál será la situación más válida para observar la existencia o ausencia del comportamiento previsto en el objetivo?; Qué técnicas e instrumentos serán los más apropiados para cada caso?; Cuál será el momento más oportuno para verificar los resultados?; Durante el proceso?; Al final?; Cuánto tiempo se asignará a una determinada situación de evaluación?; Quiénes participarán como evaluadores en determinada actividad?; Sólo el profesor?; El alumno?; Equipos de alumnos?; Qué peso se le asignará a las distintas actividades de evaluación?; Hay posibilidades de que determinada actividad de evaluación pueda ser sustituída por otra igualmente válida para el mismo objetivo?. Las respuestas a todas esas interrogantes pueden inferirse directa o indirectamente de los objetivos y las actividades de aprendizaje si están adecuadamente planificados. Esto permite observar la relación de dependencia de las actividades de aprendizaje si están adecuadamente planificados. Esto permite observar, la realación de dependencia de las actividades de evaluación hacia los objetivos. Valbuena (1975) sugiere un conjunto de características que deben ser consideradas por el profesor al planificar las actividades de evaluación:

a) Los alumnos deben identificar con exactitud cuál tarea deben realizar, de qué manera, en qué condiciones, en

qué tiempo y el peso que la actividad tiene dentro de la calificación general de la unidad o del curso.

b) La actividad puede ser sustituida por otra igualmente válida para la evaluación del mismo objetivo.

c) Se puede realizar en el tiempo y en las condiciones previstas.

d) Su peso se corresponde con la importancia del objetivo y con el esfuerzo que deben realizar los alumnos para desarrollarlas.

e) Es realmente efectiva para determinar el grado en el cual cada uno de los alumnos alcanzó el objetivo, así como para explicar las razones por las cuales no pudo ser alcanzado en un grado satisfactorio.

Cabe destacar, que las actividades de evaluación no son sinónimos de pruebas de rendimiento, éstas últimas son sólo algunas de las múltiples actividades que pueden desarrollarse para evaluar los resultados del aprendizaje. Una variedad de actividades de evaluación permite a los alumnos demostrar de muchas formas los objetivos logrados y al profesor estar seguro que la evaluación que está haciendo de sus alumnos no está determinada o condicionada por un solo tipo de actividad. Partiendo de la creatividad de docentes y alumnos se pueden conformar un conjunto de actividades de e-

valuación que permitan no sólo verificar el logro de los objetivos sino también, crear buenos hábitos de estudio, consolidar aprendizajes, motivar para el logro de nuevos objetivos, despertar el interés por el estudio de la asignatura, hacer más agradable la labor educativa, vivir experiencias útiles, etc.

Es conveniente que las actividades de evaluación se expliciten en el programa de estudio; y que si hay la necesidad de modificarlas durante la ejecución del mismo, sean discutidas las razones y se establezcan con suficiente antelación, aquellas que las sustituirán. La participación de los alumnos en el establecimiento de las actividades de evaluación es recomendable.

Al improvisar las actividades de evaluación, se corre el riesgo de obtener resultados de rendimiento de los alumnos poco confiables, lo que repercute negativamente en la toma de decisiones referidas a la evaluación del rendimiento estudiantil.

2.1.8 **Bibliografía**

Es una relación o catálogo de libros, revistas y demás publicaciones referentes a una asignatura o unidad de aprendizaje determinados, que contempla como datos fundamentales los siguientes: nombres del autor, título, nombre de

la editorial, lugar y fecha de edición.

Debe ser considerado comun recurso dentro de la actividad de aprendizaje (que no tiene que realizarse en su totalidad en el salón de clases) y deberá responder a las siguientes características:

a) Util: a fin de contribuir eficazmente al logro, por parte del alumno, de los objetivos propuestos.

b) Existente: de suficiente disponibilidad en el mercado, bibliotecas, etc.

c) Actualizada: de acuerdo a las nuevas y más aceptadas tendencias de la asignatura.

d) Variada: de forma tal que el alumno pueda cotejar diferentes puntos de vista acerca de un mismo tópico.

e) Especificada: por unidades, objetivos, contenidos, etc.

2.2 Criterios de Evaluación

Partiendo del marco teórico ya presentado, estableceremos ahora los criterios para la evaluación de los Programas de Estudio. Para ello, se utilizó la siguiente metodolo

gía:

1. Identificación y definición de las variables a considerar en el programa de estudios.
2. Establecimiento y definición operacional de los aspectos que conforman cada variable.
3. Establecimiento de la escala de valoración.
4. Ponderación de cada una de las variables.
5. Justificación.
6. Procedimiento matemático para establecer la calificación global de cada variable y del programa total.
7. Establecimiento de los tipos de programas de acuerdo a la calificación obtenida en la evaluación.

El Programa de Estudios es la dosificación de los diferentes aspectos de una asignatura, que partiendo de los objetivos generales se organiza en objetivos específicos, contenidos, actividades de aprendizaje, actividades de evaluación. Debe ir acompañado de la respectiva bibliografía que facilite al estudiante la realización de las actividades del aprendizaje.

1. Definición de las Variables

Variable N° 1: Objetivos Generales

"Constituyen puntos intermedios de llegada en los

aprendizajes de los alumnos, que deberán lograrse en plazos relativamente medianos (un trimestre, - semestre, año).

Se derivan de los objetivos de las áreas y deben indicar claramente la contribución de la asignatura en el logro de los de la carrera".

Variable N° 2: Objetivos Específicos

"Formulación o enunciado que expresa en forma clara y precisa, en términos operacionales o de conductas observables los cambios que el estudiante habrá experimentado cuando haya completadosatis - factoriamente la experiencia de aprendizaje.

Tales conductas deben ponerse de manifiesto bajo condiciones estbalecidas y con determinado grado de dominio o efectividad".

Variable N° 3: Contenido Programático

"Relación de la serie de conceptos (básicos y derivados), principios y generalizaciones, teorías, etc., de una asignatura que se selecciona y organiza en función de los objetivos específicos de - cada unidad y de los generales de la asignatura.

Constituyen uno de los elementos fundamentales para la organización de las actividades de aprendizaje que harán posible el logro, por parte de los alumnos, de las conductas establecidas como objetivos".

Variable N° 4: Actividades de Aprendizaje

"Situaciones reales o simuladas seleccionadas para que el sujeto estructure nuevos comportamientos o consolide los ya existentes, de acuerdo a lo previsto en los objetivos".

Variable N° 5: Actividades de Evaluación

"Situaciones planificadas y desarrolladas con el fin de que el alumno exhiba o manifieste las conductas que, como producto de la realización de las actividades de aprendizaje, él ha podido generar".

Variable N° 6: Bibliografía

"Relación o catálogo de libros, revistas y demás publicaciones referentes a una asignatura o unidad de aprendizaje determinada, que contempla como datos fundamentales los siguientes: nombre del autor, título, nombre de la editorial, lugar y fecha de la edición".

2. Definición operacional de los aspectos que conforman cada variable

Variable N° 1: Objetivos Generales

Aspectos:

1.1 Claridad. Los objetivos generales están enunciados de manera que puede identificarse cuál es la contribución de la asignatura al logro de los objetivos de la carrera.

1.2 Correspondencia. Los objetivos generales son una derivación de los que han sido establecidos para el área o especialidad en la cual está ubicada la asignatura.

Varaiable N° 2: Objetivos Específicos

Aspectos:

2.1 Claridad y Precisión. Los objetivos específicios están enunciados de manera que en ellos se pueda identificar:

- la conducta que el alumno deberá exhibir cuando haya completado satisfactoriamente la experiencia de aprendizaje.
- las condiciones en las cuales deberá manifestarse la conducta.
- los niveles mínimos de aceptación de la conducta deseada.

2.2 Factibilidad. Los objetivos están establecidos de forma tal que pueden ser alcanzados sin recursos extraordinarios diferentes a los que la universidad y un alumno promedio pueda disponer.

2.3 Articulación horizontal. Los objetivos específicos están formulados de manera tal que a su logro tiendan tanto el contenido, como las actividades de aprendizaje y a su verificación las actividades de evaluación.

2.4 Articulación vertical. Los objetivos específicos están organizados de manera tal que el logro de cada uno de ellos se fundamente en el de objetivos anteriores y sirva de base para el alcance de los posteriores.

2.5 Flexibilidad. La forma como están enunciados los objetivos específicos permite al profesor utilizar actividades de aprendizaje alternativas que atiendan a las diferencias individuales de los alumnos y las secciones a su cargo.

Variable N° 3: Contenidos Programáticos

Aspectos:

3.1 Actualización. Los contenidos programáticos se corresponden con las tendencias actuales de la asignatura.

3.2 Correspondencia. Los contenidos seleccionados están relacionados con las actividades de aprendizaje, actividades de evaluación y la bibliografía correspondiente.

Variable N° 4: Actividades de aprendizaje

Aspectos:

4.1 Claridad. Las actividades de aprendizaje están enunciadas de manera que puede identificarse con exactitud la tarea a realizar así como las condiciones en las cuales deberá efectuarse.

4.2 Adecuación. Las actividades dan oportunidad para que el alumno ejercite los tipos de conducta establecidos en los objetivos.

4.3 Factibilidad. Las actividades pueden ser realizadas sin dificultad en las condiciones previstas.

4.4 Flexibilidad. Pueden ser sustituidas por otras igualmente válidas para el logro de los

respectivos objetivos.

4.5 Secuencia. Las actividades de aprendizaje están organizadas de tal manera que la realización de cada una de ellas se basa en actividades cumplidas con anterioridad.

4.6 Integración. Las actividades están formuladas de tal manera que puedan identificarse las relaciones existentes con otras asignaturas del área o carrera.

Variable N° 5: Actividades de Evaluación

Aspectos:

5.1 Claridad. Las actividades de evaluación están establecidas de manera que puedan identificarse con exactitud cuál tarea debe realizar el alumno, en qué condiciones y el peso que cada una de ellas tiene dentro de la calificación general de la unidad o curso.

5.2 Factibilidad. Se pueden realizar en el tiempo y en las condiciones previstas.

5.3 Flexibilidad. Pueden ser sustiutidas por otras igualmente válidas para la evaluación de los respectivos objetivos.

5.4 Ponderación. Su peso se corresponde con la importancia del objetivo y con el esfuerzo - que deben realizar los alumnos para realizar las.

5.5 Efectividad. Las actividades de evaluación están redactadas de tal manera que a través de ella se puede apreciar la medida en la - cual los alumnos han logrado las conductas - establecidas en los objetivos.

Variable N° 6: Bibliografía

Aspectos:

6.1 Especificaciones. Las referencias bibliográficas se han señalado para los diferentes objetivos, contenidos o unidades.

6.2 Actualizada. De acuerdo a las nuevas y más aceptadas tendencias de la asignatura.

6.3 Variada. Las referencias bibliográficas han sido seleccionadas de manera que los alumnos puedan cotejar diversos puntos de vista sobre un mismo tópico.

6.4 Precisa. Las referencias bibliográficas están establecidas señalando nombre del autor,

título, nombre de la editorial, lugar y fecha de edición.

3. Establecimiento de la Escala de Valoración

Para la valoración de los diferentes aspectos que conforman cada variable se utilizará una escala de cuatro (4) valores que se corresponden con las categorías: óptima, aceptable, deficiente y ausencia de elementos:

CATEGORIA	VALOR DE LA ESCALA
óptima	3
aceptable	2
deficiente	1
ausencia	0

Los criterios para asignar los diferentes valores de escala y en consecuencia la categoría correspondiente, se especificarán en el instrumento de evaluación, y se fundamentarán en las definiciones operacionales de los aspectos que conforman cada variable las cuales fueron establecidas en el punto 2 de la metodología.

4. Ponderación de cada una de las Variables

Es necesario establecer el peso que cada una de -

las seis (6) variables a estudiar, tendrá en la conformación del puntaje global del programa a evaluar.

En base a lo expuesto en el marco teórico se consideró que los objetivos específicos, las actividades de aprendizaje y las actividades de evaluación deben aportar mayor peso en la composición del puntaje global.

Los objetivos específicos tendrán un peso del 30% debido a que son considerados el eje del programa ya que constituyen una orientación para la selección y organización de los demás elementos. Las actividades de aprendizaje por ser la vía principal para el logro de las conductas especificadas en los objetivos tendrán un peso del 20%, y las actividades de evaluación para constituir la estrategia para verificar en qué medidas se han logrado tales conductas tendrán igualmente un 20%. Los objetivos generales, los contenidos programáticos y la bibliografía tendrán un peso de un 10% cada una.

Si asignamos al programa un peso total de 10, éste se descrinará así:

VARIABLE	PESO	PORCENTAJE
N° 1 Objetivos Generales	1	10%
N° 2 Objetivos Específicos	3	30%
N° 3 Contenidos Programáticos	1	10%
N° 4 Actividades de Aprendizaje	2	20%
N° 5 Actividades de Evaluación	2	20%
N° 6 Bibliografía	1	10%
PROGRAMA TOTAL	10	100%

5. Procedimiento Matemático para Establecer la Calificación Global de Cada Variable y del Programa Total

5.1 Calificación Global de Cada Variable

"Para obtener el puntaje o calificación global de una variable se establece el promedio aritmético de los puntajes o calificaciones otorgadas a cada uno de los aspectos que la conforman".

Los siguientes ejemplos ilustran el procedimiento:

Variable N° 2: Objetivos Específicos

ASPECTOS	CALIFICACION
2.1 Claridad y Precisión	3
2.2 Factibilidad	2
2.3 Articulación horizontal	3
2.4 Articulación vertical	1
2.5 Flexibilidad	1

Calificación de la variable =

$$\frac{3 + 2 + 3 + 1 + 1}{5} = 2$$

Variable N° 3: Contenidos Programáticos

ASPECTOS	CALIFICACION
3.1 Actualización	3
3.2 Correspondencia	2

Calificación de la variable = $\frac{3 + 2}{2} = 2,5$ (°)

(°) Los puntajes o calificaciones no se redondearán. Tal operación se efectuará cuando se haya obtenido el puntaje o calificación global del programa.

5.2 Calificación Global del Programa

Para calcular la calificación o puntaje total del programa de estudios se utilizará la si - guiente fórmula:

V1.1 + V2.3 + V3.1 + V4.2 + V5.2 + V6.1,

donde V1; V2; V3; V4; V5 y V6 serán las calificaciones o puntajes globales obtenidos para las variables objetivos generales, objetivos específicos, contenidos programáticos, actividades de evaluación y bibliografía, respectivamente. Tales calificaciones se han obtenido aplicando el procedimiento establecido en en el aparte 5.1 de este trabajo.

Los factores 1; 3; 1; 2; 2; y 1 son las ponderaciones establecidas para cada una de las variables en el numeral 4 del trabajo.

Si aplicamos la fórmula en situación ideal, - es decir, cuando todas las variables hayan obtenido la máxima calificación (3), el puntaje óptimo obtenido por el programa sería 30:

V1.1 + V2.3 + V3.1 + V4.2 + V5.2 + V6.1 =

3.1 + 3.3 + 3.1 + 3.2 + 3.2 + 3.1 =

3 + 9 + 3 + 6 + 6 + 3 = 30

Si todas las variables han obtenido la calificación intermedia (2), el puntaje obtenido por el programa será 20:

2.1 + 2.3 + 2.1 + 2.2 + 2.2 + 2.1 =

2 + 6 + 2 + 4 + 4 + 2 = 20

Si todas las variables han obtenido la calificación mínima (1), el puntaje total del programa será 10:

1.1 + 1.3 + 1.1 + 1.2 + 1.2 + 1.1 =

1 + 3 + 1 + 2 + 2 + 1 = 10

Estos tres ejemplos permiten observar cómo se obtiene el puntaje global de un programa. Naturalmente, al no ser calificadas todas las variables con el mismo puntaje se obtendrán puntajes globales entre los intervalos:

0 - 10; 11 - 10 y 21 - 30.

6. Establecimiento de los Tipos de Programas de acuerdo a la Calificación o Puntaje Obtenidos en la Evaluación

De acuerdo a los puntajes o calificaciones globales obtenidos al evaluar los programas, éstos se clasificarán de acuerdo con los siguientes tipos:

6.1 Programa Tipo C

Aquellos que al ser evaluados obtengan un puntaje global comprendido entre 0 y 10 puntos, ambos inclusive.

6.2 Programa Tipo B

Aquellos que al ser evaluados obtengan un puntaje global comprendido entre 11 y 20 puntos, ambos inclusive.

6.3 Programa Tipo A

Aquellos que al ser evaluados obtengan un puntaje global comprendido entre 21 y 30 puntos, ambos inclusive.

3. **Universo y Selección de la Muestra**

El Plan de Estudios de la especialidad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad Católica Andrés Bello está compuesto por tres grandes áreas: Area de Formación General, Area de Formación Pedagógica y Area de Formación Especializada. El Plan de Estudios se administra en cinco (5) años. A continuación se especifican las materias que integran cada una de las áreas señaladas.

Area de Formación General

Lenguaje y Comunicación

Lógica

Teoría de la Comunicación Social

Teoría del Desarrollo Económico y Social

Teoría del Cambio Social

Introducción a la Filosofía.

Area de Formación Pedagógica

Estadística aplicada a la Educación

Historia General de la Educación

Historia y Legislación de la Educación en Venezuela

Psicología General

Psicología Evolutiva

Psicología del Aprendizaje

Sociología General

Sociología de la Educación

Métodos de Investigación

Introducción de la Tecnología Educacional

Filosofía de la Educación.

Area de Formación Especializada

Educación Pre-Escolar y Básica

Educación Media y Superior

Educación de Adultos

Capacitación de Personal

Teoría del Curriculum

Evaluación Educativa

Orientación Educativa

Metodología Educativa

Planeamiento Integral de la Educación

Seminario de Formación Docente

Seminario de Educación de Excepcionales

Administración y Supervisión Educativa

Elaboración de Material Didáctico

Prácticas Profesionales.

Como podrá notarse, el Plan de Estudios está constituido por treinta y una (31) asignaturas distribuidas en tres áreas. En el siguiente cuadro, se puede observar el número de materias por áreas y los porcentajes respectivos:

AREA	N° DE ASIGNATURAS	%
Formación General	6	19,35
Formación Pedagógica	11	35,48
Formación Especializada	14	45,16
Total o Universo de Programas	31	99,99

Para analizar el presente trabajo, tomaremos una muestra estratificada y diversificada compuesta por doce (12) programas, lo que representa el 39% del total de asignaturas del Plan de Estudios que es treinta y uno (31).

Los criterios para la selección de dicha muestra son los siguientes;

1. Se seleccionarán programas en cada una de las áreas:

   1.1 Del Area de Formación General -que en el universo está compuesta por seis (6) programas lo que equivale al 19,35%- se tomará el 15% del total de la muestra lo que equivale a dos (2) programas.

   1.2 Del Area de Formación Pedagógica se tomará el 35% del total de la muestra, lo que equivale a cuatro (4) programas. En el universo esta área está compuesta por once (11) programas lo que representa un 35,48% del total.

   1.3 Del Area de Formación Especializada se tomará el 50% del total de la muestra lo que equivale a seis (6) programas. En el universo, esta área está representada por catorce (14) programas lo que equivale a 45,16% del total.

El siguiente cuadro, permite apreciar la proporción entre el universo y la muestra seleccionada.

AREA	UNIVERSO N° DE PROGRAMAS	UNIVERSO %	MUESTRA N° DE PROGRAMAS	MUESTRA %
Formación General	6	19	2	15
Formación Pedagógica	11	36	4	35
Formación Especializada	14	45	6	50
TOTAL DEL UNIVERSO Y MUESTRA DE PROGRAMAS	31	100 (°)	12	100

2. Dentro de cada área se establecerán grupos en función del número de programas a escoger y luego se seleccionarán en cada grupo las materias al azar.

Aplicando los criterios descritos, la muestra seleccionada fue la siguiente :

ASIGNATURA	AREA
1. Lógica	Formación General
2. Teoría del Desarrollo Económico-Social	Formación General

(°) Se redondearon los porcentajes para obtener número entero de programas.

ASIGNATURA	AREA
3. Estadística Aplicada a la Educación	Formación Pedagógica
4. Psicología del Aprendizaje	Formación Pedagógica
5. Sociología de la Educación	Formación Pedagógica
6. Introducción a la Tecnología Educacional	Formación Pedagógica
7. Educación Pre-Escolar y Básica	Formación Especializada
8. Seminario de Educación de Excepcionales	Formación Especializada
9. Orientación Educativa	Formación Especializada
10. Administración y Supervisión Educativa	Formación Especializada
11. Planeamiento Integral de la Educación	Formación Especializada
12. Capacitación de Personal	Formación Especializada

4. Elaboración de los Instrumentos

Se elaboraron los siguientes instrumentos:

4.1 Un instrumento para la evaluación específica de los elementos del programa de estudio.

4.2 Un instrumento resumen de la evaluación de los elementos del programa de estudio.

El primer instrumento se utilizó para calificar de acuerdo a la escala establecida, los diferentes aspectos de ca

da variable (objetivos generales, objetivos específicos, contenido programático, actividades de aprendizaje, actividades de evaluación y bibliografía) en el número total que presenta el programa. Aplicando este instrumento se logró obtener el promedio de la calificación por variable y por aspecto de ella.

El instrumento resumen se utilizó para calcular el puntaje global por cada variable y para el programa total. Al final del instrumento se presentaron los resultados de la evaluación indicando:

1. Puntaje o calificación global del programa de estudio.

2. Clasificación del progama de acuerdo a los tipos establecidos en la escala elaborada al efecto.

3. Recomendaciones para mejorar el programa.

Los instrumentos fueron válidos a través de las siguientes técnicas:

1. Juicios de Expertos: Los instrumentos fueron revisados por varios profesores de las áreas de curriculo y evaluación. Las recomendaciones dadas por los expertos estuvieron centradas en la forma y no en el contenido, en esto último estuvieron de acuerdo.

2. Prueba de los instrumentos: Se aplicaron los instrumentos a seis (6) programas de la Especialidad de Ciencias Pedagógicas no pertenecientes a la muestra seleccionada. Se incorporaron unas pequeñas correcciones y se precisaron algunos criterios de evaluación. Después de esto se consideró que los instrumentos se podrían aplicar a la muestra seleccionada para el estudio.

5. Obtención de la Evidencia

Se aplicaron los instrumentos a los doce (12) programas seleccionados, de acuerdo a los criterios de evaluación establecidos en el aparte 2.2 de la Metodología. En esta labor participaron los bachilleres Marielba Guerra, Mercedes Hernández, Esther Ciarura y Arelis Santana; estudiantes del 5° Año de la Especialidad de Ciencias Pedagógicas, de la Cátedra Prácticas Profesionales en Evaluación, dirigida por el autor de este trabajo y profesor de dicha cátedra.

6. Presentación, Análisis e Interpretación de los Datos

A continuación se presentan tres tablas, en la primera (6.1) se describen los datos de la evaluación global de cada variable para los doce (12) programas evaluados. La segunda (6.2) corresponde a la calificación global del programa. Esta incluye además del puntaje obtenido por -

cada programa, la clasificación de cada uno de acuerdo a la escala establecida al efecto. En la tercera (6.3) se aprecia el porcentaje de programas clasificados en cada tipo.

TABLA 6.1.

CALIFICACION GLOBAL DE CADA VARIABLE

PROGRAMAS	Variables					
	1	2	3	4	5	6
1. Lógica	1.5	2	1.5	1.66	1.4	2
2. Teoría del Desarrollo Económico-Social.	0	0	2	0	0	1.75
3. Estadística aplicada a la Educación	3	1.6	2	2.16	1.6	2.75
4. Psicología del Aprendizaje	3	2.6	3	1.0	1.6	2.5
5. Sociología de la Educación	3	2.4	3	1,83	1.8	2.75
6. Introducción a la Tecnología Educacional	2	3	2.5	2.33	0	2,75
7. Educación Pre-Escolar y Básica.	2.5	2	2.5	1.5	1.6	1.75
8. Seminario de Educación de Excepcionales.	3	0	2	0	2.6	2.25
9. Orientación Educativa	3	2.8	3	2.33	0	3
10. Administración y Supervisión Educativa	3	0.8	1	0	0	2.5
11. Planeamiento Integral de la Educación	2.5	2.2	2.5	2.16	1.4	2.5
12. Capacitación de Personal	3	1.8	2	1.83	1.4	0
Media Aritmética ($\bar{X}$)	2.45	1.76	2.25	1.4	1.11	2.20

TABLA 6.2

CALIFICACION GLOBAL Y CLASIFICACION DEL PROGRAMA

Programa	Ponderacion para la Calificación Global V1.1 + V2.3 + V3.1 + V4.2 + V5.2 +V6.1	Calificación Global	Prog. Tipo
1	1.5 + 6 + 1.5 + 3.32+ 2.8 + 2	17	B
2	0 + 0 + 2 + 0 + 0 + 1.75	4	C
3	3 + 4.8 + 2 + 4.32+ 3.2 + 2.75	20	B
4	3 + 7.8 + 3 + 2 + 3.2 + 2.5	22	A
5	3 + 7.2 + 3 + 3.66+ 3.6 + 2.75	23	A
6	2 + 9 + 2.5 + 4.66+ 0 + 2.75	21	A
7	2.5 + 6 + 2.5 + 3 + 3.2 + 1.75	19	B
8	3 + 0 + 2 + 0 + 5.2 + 2.25	12	B
9	3 + 8.4 + 3 + 4.66+ 0 + 3	22	A
10	3 + 2.4 + 1 + 0 + 0 + 2.5	09	C
11	2.5 + 6.6 + 2.5 + 4.32+ 2.8 + 2.5	21	A
12	3 + 5.4 + 2 + 5.49+ 2.8 + 0	19	B

TABLA 6.3.

PORCENTAJE DE PROGRAMAS DE ACUERDO A LOS DIFERENTES TIPOS

ESCALA	TIPO	NUMERO DE PROGRAMAS	%
0-10 Puntos	C	02	16
11-20 Puntos	B	05	42
21-30 Puntos	A	05	42
TOTAL		12	100

Como puede observarse las variables consideradas en este trabajo como fundamentales dentro de un programa de estudios (objetivos específicos, actividades de aprendizaje y - actividades de evaluación) aparecen con los promedios más bajos en la evaluación específica (Objetivos Específicos - 1.76; Actividades de Aprendizaje 1.4; y Actividades de Evaluación 1.11).

También puede observarse que las variables con promedios más altos resultaron ser los objetivos generales 2.45; el contenido programático 2.25; y la bibliografía 2.20.

El promedio más bajo correspondió a la variable actividades de evaluación, 1.11.

En cuanto a la evaluación global, el programa que punteó mál alto llegó a 23 puntos, sobre un máximo de 30 y el que punteó más bajo obtuvo 04 puntos.

El 50% de la muestra evaluada obtuvo puntajes globales de 20 ó menos, lo que los clasifica como B o C

Sólo cinco (5) programas fueron clasificacos en el tipo A. Sin embargo, puede notarse, que los puntajes obtenidos están entre los tres primeros valores de la escala 21, 22 y 23.

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

7.1. Conclusiones.

7.1.1 Haciendo la salvedad de lo limitado de la muestra escogida y de los errores que puedan haberse cometido en la aplicación de los instrumentos e interpretación de los criterios de evaluación establecidos, los resultados permiten concluir que tal como se estableció en la justificación de este estudio, existe una variedad de criterios para elaborar los programas de estudio.

Los dos programas que obtuvieron la calificación C, distan mucho de ser un programa de estudio debido a que las variables fundamentales o están ausentes u obtuvieron una calificación muy baja.

7.1.2 Las variables consideradas en este trabajo, como básicas para un Programa de Estudio (Objetivos Específicos, Actividades de Aprendizaje y Actividades de Evaluación), obtuvieron los promedios más bajos, lo que demuestra que los programas analizados no pueden ser considerados como una guía para docentes y alumnos ya que éstos no especifican adecuadamente:

a) Los cambios que se espera que el estudiante experimente al concluir la experiencia de aprendizaje: Objetivo.

b) Las situaciones que se le ofrecen al alumno para que estructure o consolide los comportamientos: Actividades de Aprendizaje.

c) Las situaciones para que el alumno exhiba o manifieste las conductas que haya podido generar: Actividades de Evaluación

7.1.3 Por el promedio obtenido (2,25) en la variable Contenido Programático se nota que las personas que elaboraron los programas analizados le dan mucha importancia a este elemento. Puede notarse también, que a excepción de dos (2) programas los diez (10) restantes en esa variable obtienen calificaciones iguales o por encima de dos (2) - puntos; de un total de tres (3).

7.1.4 La variable actividades de evaluación obtuvo - el promedio más bajo (1.11). Esto permite suponer que se planifica muy poco la evaluación lo que trae como consecuencia improvisación en la valoración del rendimiento estudiantil. En cuatro (4) de los programas evaluados esta variable está ausente.

7.2. Recomendaciones.

7.2.1 Proponer a la Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello, la designación de una comisión que se encargue, de manera permanente, de realizar la

evaluación de los programas de estudio, para orientar y sugerir las mejoras pertinentes. Esta comisión podría estudiar la posibilidad de aplicar los criterios y orientaciones que como conclusión del presente trabajo se han propuesto. También podría estudiarse la conveniencia de hacerlos extensivos a otras escuelas dentro de la Universidad.

7.2.2 Realizar cursos o talleres de capacitación y - actualización pedagógica para los profesores en las áreas de currículo, tecnología y evaluación educativa.

7.2.3 Tomando en cuenta, la importancia que tiene la planificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior, estimamos conveniente, que la Escuela de Educación de la U.C.A.B diseñe cursos de Post-Grado en las áreas de Tecnología Educacional y Evaluación Educativa, con la finalidad de fomentar la investigación en esas áreas y contar así, con criterios metodológicos adaptados a nuestras necesidades.

7.2.4 Tomando en cuenta que a partir de Octubre de - 1985 en la Escuela de Educación se implantará un nuevo - Plan de Estudios, para formar docentes para el nivel de Educación Básica, sería conveniente aprovechar esa oportunidad para llevar a la práctica las recomendaciones aquí sugeridas.

III. CRITERIOS QUE SE SUGIEREN PARA ELABORAR Y EVALUAR - PROGRAMAS DE ESTUDIO.

Tomando en cuenta el marco teórico y los criterios de evaluación presentados anteriormente y precisado el concepto de programa de estudio y de los diferentes elementos que lo integran, pasaremos ahora a proponer un procedimiento - que podría ser de utilidad para elaborar y evaluar los Programas de Estudio. Los pasos que deben darse y el tipo de evaluación que se debe realizar en cada uno de ellos se especifican a continuación:

Pasos	Tipo de Evaluación
1. Diagnóstico de necesidades	Diagnóstica
2. Establecimiento de los objetivos:	
2.1. Generales	
2.2. Específicos	
3. Selección del contenido - programático.	
4. Elaborar las actividades de aprendizaje.	Formativa
5. Explicitar las actividades de evaluación	
6. Incluir la bibliografía	
7. Redacción de la fundamentación del programa.	

8. Evaluación Global del Programa. - _____ Sumativa

Como puede observarse, a partir del diagnóstico de las necesidades se comienza a elaborar el programa teniendo presente que es fundamental evaluar cada uno de los pasos que se van dando y luego una evaluación final.

Para realizar un buen diagnóstico es conveniente analizar los siguientes elementos:

1. El alumno: Características, necesidades, conductas previas que debe poseer, condiciones socio-económicas, hábitos de estudio, etc.

2. El Plan de Estudio: Perfil del egresado, tipo de asignatura, detectar a qué área pertenece, importancia de la asignatura dentro de la carrera, relaciones que tiene, nivel, año o semestre al que pertenece, competencias mínimas que debe aportar la asignatura al futuro profesional, número de créditos y horas semanales previstos para desarrollar el programa.

3. Reglamentos de evaluación vigente y cualquier otra normativa que pueda incidir en la elaboración del programa, etc.

Partiendo del diagnóstico y realizada la evaluación -

de los datos obtenidos se establecen los objetivos tanto - general como específicos tomando en cuenta las recomenda - ciones sugeridas en el marco teórico de este trabajo. Al finalizar este paso se realiza la evaluación formativa del mismo para saber si los objetivos redactados cumplen con - los criterios establecidos. Recuerdése que de la preci - sión de los objetivos dependerá, la selección del contenido programático y el establecimiento de los restantes elementos del programa descritos en el procedimiento anterior.

La evaluación formativa realizada en cada uno de los pasos ayudará al profesor a tomar decisiones que le permitirán establecer los correctivos a que hubiese lugar antes de pasar al paso siguiente. Para realizar la evaluación - de cada aspecto se sugiere utilizar los criterios e instrumentos propuestos en la metodología (parte II) de este trabajo.

Al finalizar la elaboración del programa y evaluado cada uno de los elementos que lo integran, se puede proceder a realizar la evaluación global del mismo, que consiste en ponderar los resultados obtenidos en cada parte y - clasificar el programa tomando en cuenta los criterios establecidos en la metodología.

Como puede apreciarse, en la actividad de evaluación puede participar el profesor cuando elabora el programa, - esto viene a ser una auto-evaluación y también puede reali

zarse la evaluación externa cuando la realizan otras personas: Jefe de Departamento, de Cátedra, Comisión de Evaluación, etc.

Con lo propuesto en estas páginas se espera contribuir a la labor de planificación de la enseñanza en la Escuela de Educación de la U.C.A.B.. En ningún momento, se ha pretendido que se puede tomar como una imposición ni que ésta es la única metodología para elaborarlos. Se presentan como sugerencias y se espera que sean acogidos como tales. Se espera además, que despierten el interés de los docentes; y que a través del trabajo en equipo se puedan ir mejorando, actualizando o reformando los criterios aquí expuestos.

REFERENCIAS

Bloom, Benjamín (1979). Taxonomía de los objetivos de la Educación. Buenos Aires: Editorial Ateneo.

Briggs, Leslie (1973). Manual para el Diseño de la Instrucción. Argentina: Editorial Guadalupe

Bunker, Harris F. (1966). Principios Fundamentales de Evaluación para Educadores. Río Piedras: Ediciones de la Universidad de Puerto Rico.

Camperos, Mercedes (1976). Criterio para el Análisis de Programas de Asignaturas. Caracas: Revista de Pedagogía, Nº 11: 59-80.

Eisner, Elliot (1982). Los Objetivos Educacionales Veinte años después. Temas de Educación. Vol. II. Nº2, 45-56.

Estarellas, Juan (1972). Preparación y Evaluación de Objetivos para la Enseñanza. Madrid: Editorial Amaya S.A.

Gagne, Robert (1975). Principios Básicos del Aprendizaje para la Instrucción. México: Editorial Diana.

Gagne, R y Briggs L. (1977). La Planificación de la Enseñanza. Sus Principios. México: Editorial Trillas.

Garcia Hoz, Victor (1977). Educación Personalizada. Madrid: Editorial Miñón.

Herrera, Guillermo (1976). Un Ensayo de Investigación Educacional. Caracas: Ediciones Cabriales.

Lafourcade, Pedro (1973). Evaluación de los Aprendizajes: Buenos Aires: Editorial Kapeluz.

Lafourcada, Pedro (1974). Planeamiento, Conducción y Evaluación de la Enseñanza Superior. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.

Mager, Robert (1977). Formulación Operativa de Objetivos Didácticos. Madrid: Ediciones Marova.

Mager, Robert (1975). Análisis de las Metas. México: Editorial Trillas.

Nerici, Imideo (1982). Metodología de la Enseñanza. México: Editorial Kapeluz Mexicana S.A..

Orantes, Alfonso (1983). Objetivos Básicos y la Fábula del Aviador: Su Moraleja en Evaluación Educativa. Temas de Educación, Vol . II, Nº 2: 24-38. Caracas: Departamento de Didáctica. Escuela de Educación U.C.V.

Orantes, Alfonso (1980). Un Modelo de Instrucción Aplicado al Análisis Curricular. Temas de Educación. Vol. I, Nº 2: 59-78. Caracas: Departamento de Didáctica. Escuela de Educación U.C.V.

Popham, W. James (1982). Prueba de la validez de los argumentos en contra de los objetivos conductuales. Temas de Educación. Vol. II, Nº 2: 13-23.

Salcedo, Hernándo (1974). Análisis y Evaluación de los Programas de las Instituciones de Educación Superior Del Area Metropolitana de Caracas (Universidades e Institutos Pedagógicos). Revista de Pedagogía. Año IV, Nº 6: 75-92. Caracas.

Salcedo, Hernándo (1980). Las Pruebas de Criterios Referenciales y el Concepto Tradicional de Medida Educacional. Temas de Educación. Vol. I, Nº 2: 7-30. Caracas.

Salcedo, Hernándo (1979). Perspectivas actuales en Evaluación Educacional: Algunas Implicaciones. Temas de Educación. Vol. I, Nº 1: 29-53. Caracas.

Sandoval, Zany (1976). Organización de la Oficina de Planeamiento de la UCAB Papel de Trabajo, Mimiografiado. Caracas.

Taba, Hilda (1974). Elaboración del Currículo. Buenos Aires: Ediciones Troquel.

Tyler, Ralph (1973) Principios Básicos del Currículo. Buenos Aires: Ediciones Troquel.

Universidad Católica Andrés Bello (1984). Estadística. Boletín Nº 7.

Valbuena Antonio (1975). Evaluación de los Programas de Estudio como base para establecer las diversas escalas porcentuales para los valores que la nota previa aportará a la nota definitiva en cada una de las asignaturas. Mimiografiado UCAB. Caracas.

Valbuena Antonio (1982). La Evaluación: Una vía para el Mejoramiento Educativo. Material de Apoyo. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación.

ANEXOS

INSTRUMENTO Nº 1

EVALUACION ESPECIFICA DE LOS ELEMENTOS DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS

El presente instrumento se utilizará para evaluar los diferentes elementos que componen los programas de estudio de la Especialidad de Ciencias Pedagógicas de la Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello.

INSTRUCCIONES:

1. En la primera parte de este intrumento se especifican los criterios para asignar los diferentes valores de la escala y en consecuencia la categoría correspondiente.

2. En la Segunda parte se encuentra el instrumento de registro el cual se utilizará para asentar la calificación otorgada a los diferentes aspectos que conforman cada variable.

3. Se utilizará una escala de cuatro (4) valores que se corresponden con las categorías: óptima , aceptable, deficiente y ausencia de elementos:

CATEGORIA	VALOR DE LA ESCALA
Optima	3
Aceptable	2
Deficiente	1
Ausencia	0

4. Para obtener el puntaje global de cada variable se suma la calificación obtenida en cada aspecto y se divide por el número de éstos. Dicho puntaje no debe redondearse, ésto se hará al obtener la calificación global del programa.

PARTE I. CRITERIOS PARA ASIGNAR LOS DIFERENTES VALORES DE LA ESCALA.

VARIABLE 1 OBJETIVOS GENERALES

Constituyen puntos intermedios de llegada en los aprendizajes de los alumnos, que deberán lograrse en plazos relativamente medianos (trimestres, semestre, año). Se derivan de los objetivos de las áreas y deben indicar claramente la contribución de la asignatura en el logro de los de la carrera.

ASPECTOS	CATEGORIAS	DEFINICION OPERACIONAL	ESCALA
Claridad	Optima	En todos los objetivos se identifica la contribución de la asignatura al logro de los objetivos de la carrera.	3
	Aceptable	En la mayoría de los objetivos se identifica la contribución de la asignatura al logro de los objetivos de la carrera.	2
	Deficiente	En algunos de los objetivos se identifica la contribución de la asignatura al logro de los objetivos de la carrera.	1
	Ausencia	En ningún objetivo se identifica la contribución de la asignatura al logro de los objetivos de la carrera	0

	Optima	Todos los objetivos se derivan de los establecidos para el área o especialidad de la asignatura.	3
Correspondencia	Aceptable	La mayoría de los objetivos se derivan de los establecidos para el área o especialidad de la asignatura.	2
	Deficiente	Algunos objetivos se derivan de los establecidos para el área o especialidad de la asignatura.	1
	Ausencia	Ningún objetivo se deriva de los establecidos para el área o especialidad de la asignatura.	0

VARIABLE 2 OBJETIVOS ESPECIFICOS	Formulación o enunciado que expresa en forma clara y precisa, en términos operacionales o de conductas observables los cambios que el estudiante habrá experimentado cuando haya completado satisfactoriamente la experiencia de aprendizaje.

ASPECTOS	CATEGORIAS	DEFINICION OPERACIONAL	ESCALA
Claridad y Precisión	Optima	Los objetivos reunen las tres características: REALIZACION, CONDICIONES Y CRITERIO DE ACEPTABILIDAD.	3
	Aceptable	Los objetivos reunen sólo dos características	2

	Deficiente	Los objetivos reunen sólo una característica.	1
	Ausencia	Los objetivos no reunen ninguna de las características.	0
Factibilidad	Optima	Todos los objetivos pueden ser alcanzados sin recursos extraordinarios.	3
	Aceptable	La mayoría de los objetivos pueden ser alcanzados sin recursos extraordinarios.	2
	Deficiente	Algunos objetivos pueden ser alcanzados sin recursos extraordinarios.	1
	Ausencia	Ningún objetivo puede ser alcanzado sin recursos extraordinarios.	0
Articulación Horizontal	Optima	Todos los objetivos están están relacionados con las restantes variables del programa de estudios.	3
	Aceptable	La mayoría de los objetivos están relacionados con las restantes variables del programa de estudios.	2
	Deficiente	Algunos objetivos están relacionados con las restantes variables del programa de estudios.	1

	Ausencia	Ningún objetivo está relacionado con las restantes variables del programa de estudios.	0
Articulación Vertical	Optima	Todos los objetivos guardan relación con los que le anteceden y con los que le suceden.	3
	Aceptable	La mayoría de los objetivos guardan relación con los que le anteceden y con los que le suceden.	2
	Deficiente	Algunos objetivos guardan relación con los que le anteceden y con los que le suceden.	1
	Ausencia	Ningún objetivo guarda relación con el que le antecede ni con el que le sucede.	0
Flexibilidad	Optima	Todos los objetivos permiten utilizar diversas actividades de aprendizaje.	3
	Aceptable	La mayoría de los objetivos permiten utilizar diversas actividades de aprendizaje.	2
	Deficiente	Algunos objetivos permiten utilizar diversas actividades de aprendizaje.	1
	Ausencia	Ningún objetivo permite utili	

		zar diversas actividades - de aprendizaje.	0

VARIABLE 3 CONTENIDOS PROGRAMATICOS	Relación de la serie de conceptos (básicos y derivados) principios y generalizaciones, teorías, etc.; de una asignatura que se seleccionan y organizan en función de los objetivos específicos de cada unidad y de los generales de la asignatura.		
ASPECTOS	CATEGORIAS	DEFINICION OPERACIONAL	ESCALA
Actualización	Optima	Todos los contenidos se corresponden con las tendencias actuales de la asignatura	3
	Aceptable	La mayoría de los contenidos se corresponden con las tendencias actuales de la asignatura.	2
	Deficiente	Algunos de los contenidos se corresponden con las tendencias actuales de la asignatura.	1
	Ausencia	Ninguno de los contenidos se corresponden con las tendencias actuales de la asignatura.	0

	Optima	Todos los contenidos están - relacionados con las restantes variables del programa.	3
Correspondencia	Aceptable	La mayoría de los contenidos están relacionados con las - restantes variables del programa	2
	Deficiente	Algunos contenidos están relacionados con las restantes variables del programa.	1
	Ausencia	Ningún contenido está relacionado con las restantes variables del programa.	0

VARIABLE 4 ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	Situaciones reales o simuladas seleccionadas para que el sujeto estructure nuevos comportamientos o consolide los ya existentes, de acuerdo a lo previsto en los objetivos.

ASPECTOS	CATEGORIAS	DEFINICION OPERACIONAL	ESCALA
	Optima	En todas las actividades se identifica la tarea a realizar y las condiciones para efectuarla.	3
Claridad	Aceptable	En la mayoría de las actividades se identifica la tarea a realizar y las condiciones para efectuarla.	2

	Deficiente	En algunas de las actividase identifica la tarea a - realizar y las condiciones para efectuarla.	1
	Ausencia	En ninguna de las actividades se identifica la tarea a realizar y las condicio - nes para efectuarla	0
Adecuación	Optima	Todas las actividades permiten que el alumno ejercite las conductas establecidas en los objetivos.	3
	Aceptable	La mayoría de las actividades permiten que el alumno ejercite las conductas establecidas en los objetivos.	2
	Deficiente	Algunas de las actividades permiten que el alumno ejercite las conductas establecidas en los objetivos.	1
	Ausencia	Ninguna de las actividades permiten que el alumno ejercite las conductas establecidas en los objetivos.	0
	Optima	Todas las actividades pueden realizarse sin dificultad en las condiciones previstas.	3

Factibilidad	Aceptable	La mayoría de las activida pueden realizarse sin difi cultad en las condiciones previstas.	2
	Deficiente	Algunas de las actividades pueden realizarse sin difi cultad en las condiciones previstas.	1
	Ausencia	Ninguna actividad puede rea lizarse sin dificultad en - las condiciones previstas.	0
Flexibilidad	Optima	Todas las actividades pueden ser sustituidas por otras i- gualmente válidas para el lo gro de los objetivos.	3
	Aceptable	La mayoría de las activida - des pueden ser sustituidas - por otras igualmente válidas para el logro de los objeti- vos.	2
	Deficiente	Algunas de las actividades - pueden ser sustituidas por o tras igualmente válidas para el logro de los objetivos.	1
	Ausencia	Ninguna de las actividades - pueden ser sustituidas por o tras igualmente válidas para el logro de los objetivos.	0

Secuencia	Optima	Todas las actividades se basan en actividades cumplidas con anterioridad.	3
	Aceptable	La mayoría de las actividades se basan en actividades cumplidaas con anterioridad.	2
	Deficiente	Algunas de las actividades se basan en actividades cumplidas con anterioridad.	1
	Ausencia	Ninguna de las actividades se basa en actividades cumplidas con anterioridad.	0
Integración	Optima	En todas las actividades se identifican las relaciones existentes con otras asignaturas del área o de la carrera.	3
	Aceptable	En la mayoría de las actividades se identifican la relaciones existentes con otras asignaturas del área o de la carrera	2
	Deficiente	En algunas actividades se identifican las relaciones existentes con otras asignaturas del área o de la carrera	1
	Ausencia	En ninguna de las actividades se identifican las relaciones existentes con otras asignaturas del área o de la carrera.	0

VARIABLE 5 ACTIVIDADES DE EVALUACION	Situaciones planificadas y desarrolladas con el fin de que el alumno exhiba o manifieste las conductas que, como producto de la realización de las actividades de aprendizaje, él ha podido generar.		
ASPECTOS	CATEGORIAS	DEFINICION OPERACIONAL	ESCALA
Claridad	Optima	En todas las actividades se identifica con exactitud la tarea a realizar, las condiciones para efectuarla y el peso para la calificación	3
	Aceptable	En la mayoría de las actividades se identifica con exactitud la tarea a realizar, las condiciones para efectuarla y el peso para la calificación.	2
	Deficiente	En algunas de las actividades se identifica con exactitud la tarea a realizar, las condiciones para efectuarla y el peso para la calificación.	1
	Ausencia	En ninguna de las actividades se identifica con exactitud la tarea a realizar, las condiciones para efectuarla y el peso para la calificación.	0

Factibilidad	Optima	Todas las actividades se pueden realizar en el tiempo y en las condiciones previstas	3
	Aceptable	La mayoría de las actividades se pueden realizar en el tiempo y en las condiciones previstas	2
	Deficiente	Algunas actividades se pueden realizar en el tiempo y en las condiciones previstas.	1
	Ausencia	Ninguna actividad se puede realizar en el tiempo y en las condiciones previstas.	0
Flexibilidad	Optima	Todas las actividades pueden ser sustituidas por otras igualmente válidas para la evaluación de los objetivos.	3
	Aceptable	La mayoría de las actividades pueden ser sustituidas por otras igualmente válidas para la evaluación de los objetivos.	2
	Deficiente	Algunas actividades pueden ser sustituidas por otras igualmente válidas para la evaluación de los objetivos.	1
	Ausencia	Ninguna actividad puede sustituirse por otra igualmente válida para la evaluación de los objetivos.	0

	Optima	En todas las actividades el peso se corresponde con la importancia del objetivo y con el esfuerzo que deben - realizar los alumnos.	3
Ponderación	Aceptable	En la mayoría de las activi dades el peso se correspon- de con la importancia del - objetivo y con el esfuerzo que deben realizar los alum nos.	2
	Deficiente	En algunas actividades el - peso se corresponde con la importancia del objetivo y con el esfuerzo que deben - realizar los alumnos.	1
	Ausencia	En ninguna actividad el pe- so se corresponde con la im portancia del objetivo y - con el esfuerzo que deben - realizar los alumnos.	0
	Optima	A través de todas las activi dades se puede apreciar la - medida en la cual los alum - nos han logrado las conduc - tas establecidas en los obje tivos.	3
	Aceptable	A través de la mayoría de - las actividades se puede a - preciar la medida en la cual los alumnos han logrado las	

Efectividad		conductas establecidas en - los objetivos.	2
	Deficiente	En algunas de las actividades se puede apreciar la medida en la cual los alumnos han logrado las conductas - establecidas en los objetivos.	1
	Ausencia	En ninguna actividad se puede apreciar la medida en la cual los alumnos han logrado las conductas establecidas en los objetivos.	0

VARIABLE 6 BIBLIOGRAFIA	Relación o catálogo de libros, revistas y demás publicaciones referentes a una asignatura o unidad de aprendizaje determinada, que contempla - como datos fundamentales los siguientes: nombre del autor, título, nombre de la editorial, lugar y fecha de edición.

ASPECTOS	CATEGORIAS	DEFINICION OPERACIONAL	ESCALA
Específica	Optima	Todos los objetivos, contenidos o unidades poseen referencias bibliográficas.	3
	Aceptable	La mayoría de los objetivos, contenidos o unidades poseen referencias bibliográficas.	2
	Deficiente	Algunos objetivos, contenidos o unidades poseen referencias bibliográficas.	1

	Ausencia	Ninguno de los objetivos, contenidos o unidades poseen referencias bibliográficas.	0
Actualizada	Optima	Todas las referencias están en función de las nuevas y más aceptadas tendencias de la asignatura.	3
	Aceptable	La mayoría de las referencias están en función de las nuevas y más aceptadas tendencias de la asignatura.	2
	Deficiente	Algunas de las referencias están en función de las nuevas y más aceptadas tendencias de la asignatura.	1
	Ausencia	Ninguna de las referencias está en función de las nuevas y más aceptadas tendencias de la asignatura.	0
Variada	Optima	Para todas las unidades se especifican referencias bibliográficas diferentes en cuanto a autor, título y tendencias de la asignatura.	3
	Aceptable	Para la mayoría de las unidades se especifican referencias bibliográficas diferentes en cuanto a autor, título y tendencias de la asignatura	2

	Deficiente	Para algunas de las unidades se especifican referencias - bibliográficas diferentes en cuanto a autor, título y tendencias de la asignatura.	1
	Ausencia	En ninguna unidad se especifica referencia bibliográfica diferente en cuanto a autor, título y tendencias de la asignatura.	0
Precisa	Optima	En todas las referencias se - señala el autor, título, editorial, lugar y fecha de la edición.	3
	Aceptable	En la mayoría de las referencias se señala el autor, título, editorial, lugar y fecha de la edición.	2
	Deficiente	En algunas referencias se señala el autor, título, editorial, lugar y fecha de la edición.	1
	Ausencia	En ninguna de las referencias se señala el autor, título, editorial, lugar y fecha de la edición.	0

VARIABLE
N° 1 OBJETIVOS GENERALES

ASPECTOS	CALIFICACION
1.1 Claridad	
1.2 Correspondencia	
PUNTAJE GLOBAL	

VARIABLE
N° 4 ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

ASPECTOS	CALIFICACION
4.1 Claridad	
4.2 Adecuación	
4.3 Factibilidad	
4.4 Flexibilidad	
4.5 Secuencia	
4.6 Integración	
PUNTAJE GLOBAL	

VARIABLE
N° 2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

ASPECTOS	CALIFICACION
2.1 Claridad y Precisión	
2.2 Factibilidad	
2.3 Articulación Horiz.	
2.4 Articulación Vert.	
2.5 Flexibilidad	
PUNTAJE GLOBAL	

VARIABLE
N° 5 ACTIVIDADES DE EVALUACION

ASPECTOS	CALIFICACION
5.1 Claridad	
5.2 Factibilidad	
5.3 Flexibilidad	
5.4 Ponderación	
5.5 Efectividad	
PUNTAJE GLOBAL	

VARIABLE
N° 3 CONTENIDOS PROGRAMATICOS

ASPECTOS	CALIFICACION
3.1 Actualización	
3.2 Correspondencia	
PUNTAJE GLOBAL	

VARIABLE
N° 6 BIBLIOGRAFIA

ASPECTOS	CALIFICACION
6.1 Específica	
6.2 Actualizada	
6.3 Variada	
6.4 Precisa	
PUNTAJE GLOBAL	

INSTRUMENTO Nº 2

RESUMEN DE LA EVALUACION DE LOS ELEMENTOS DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS

INSTRUCCIONES.

1. El presente instrumento se utilizará para calcular el puntaje o calificación global del programa de estudios. Para obtener dicha calificación se aplicará la siguiente fórmula:

   V1.1 + V2.3 + V3.1 + V4.2 + V5.2 + V6.1; donde V1 serán los objetivos generales; V2 los objetivos específicos; V3 los contenidos programáticos; V4 las actividades de aprendizaje; V5 las actividades de evaluación y V6 la bibliografía. Los puntajes para cada variable se obtendrán al aplicar el instrumento Nº 1.

2. Este instrumento se utilizará además, para clasificar el programa de acuerdo a la escala que se especifica a continuación y para asentar las recomendaciones para la mejora del mismo:

ESCALA	TIPO DE PROGRAMA
21 - 30	A
11 - 20	B
0 - 10	C

PUNTAJE GLOBAL DEL PROGRAMA.

V1.1 + V2.3 + V3.1 + V4.2 + V5.2 + V6.1

____ + ____ + ____ + ____ + ____ + ____ = _____

CLASIFICACION DEL PROGRAMA

21 - 30 A

11 - 20 B TIPO: _____

0 - 10 C

RECOMENDACIONES PARA MEJORAR EL PROGRAMA DE ESTUDIOS;

1. Objetivos Generales: _____

_____

2. En relación con Objetivos Específicos: _____

_____

3. En relación con Contenidos Programáticos: _____

_____

4. En relación con Actividades de Aprendizaje: _____

_____

5. En relación con Actividades de Evaluación: _____

_____

6. En relación con Bibliografía: _____

_____