课程与教学论

主编　刘艳玲　童莉芬



江西高校出版社

Tabla de contenido

Cubrir

Página de título

Prefacio

Tabla de contenido

Capítulo 1 Introducción al currículo y la teoría de la enseñanza

- Sección 1: ¿Qué es el currículo y la teoría de la enseñanza?
  - I. Objetos de investigación y tareas del currículo y la teoría de la enseñanza
  - II. La evolución histórica del currículo y la teoría de la enseñanza
  - III. El desarrollo del currículo y la teoría de la enseñanza como disciplina en mi país
  - IV. La relación entre la teoría del currículo y la teoría de la enseñanza
- Sección dos: La importancia y los métodos de estudio del currículo y la teoría de la enseñanza
  - I. La importancia de estudiar el currículo y la teoría de la enseñanza
  - II. El currículo y la teoría de la enseñanza requieren un estudio sistemático.
  - III. Métodos de aprendizaje, currículo y teoría de la enseñanza

Capítulo dos: Fundamentos del currículo y la enseñanza

- Sección 1: Fundamentos pedagógicos del currículo y la instrucción
  - I. La esencia de la educación
  - II. La teoría de las funciones educativas

III. La teoría de los objetivos educativos

IV. Teoría de la relación profesor-alumno

Sección 2 Fundamentos psicológicos del currículo y la enseñanza

I. La influencia de la psicología conductista en el currículo y la enseñanza

II. El impacto de la psicología cognitiva en el currículo y la enseñanza

III. La influencia de la psicología humanística en el currículo y la enseñanza

IV. Principales manifestaciones de la psicología moderna como base teórica del currículo y la enseñanza

Sección 3: Los fundamentos sociológicos del currículo y la enseñanza

I. Análisis sociológico moderno del currículo y la enseñanza escolar

II. La influencia y las implicaciones de la sociología moderna en el currículo y la enseñanza

Capítulo tres: Teorías básicas del curso

La primera lección: Conceptos básicos

I. ¿Qué es un curso?

II. Análisis conceptual relacionado con la definición del curso

III. Formato de presentación del curso

El desarrollo histórico de la segunda lección

I. La "lección" más antigua del mundo

II. El nacimiento del currículo escolar

III. Currículo de las escuelas antiguas

IV. La formación del currículo moderno

V. El desarrollo del currículo moderno

VI. Diversos formatos curriculares contemporáneos

Sección 3. Factores básicos que afectan el desarrollo curricular

I. Factores externos

II. Factores internos

Capítulo cuatro Objetivos del curso

El significado del objetivo de la primera lección

I. El concepto de objetivos del curso

II. Requisitos para la determinación de los objetivos del curso

III. Características de los objetivos del curso

IV. Funciones de los objetivos del curso

Orientación básica de los objetivos del curso de la segunda sección

I. Orientación de valores de los objetivos del curso

II. Orientación formal de los objetivos del curso

III. Factores que influyen en la orientación de los objetivos del curso

Sección 3 Base para determinar los objetivos del curso

I. Necesidades de los estudiantes

II. Las necesidades de la vida social

III. Desarrollo de la Disciplina

Sección 4: Principios y procedimientos básicos para determinar los objetivos del curso

I. Principios básicos para determinar los objetivos del curso

II. Pasos básicos para determinar los objetivos del curso

Capítulo 5 Contenido del curso

El significado del contenido de la primera lección

Diferentes enfoques para el contenido de la segunda lección

I. El contenido del curso es el desarrollo de la disciplina.

II. El contenido del curso es la experiencia del alumno.

En tercer lugar, el contenido del curso es un reflejo de las necesidades de la vida social contemporánea.

Sección 3: Selección del contenido del curso

I. Criterios básicos para la selección del contenido del curso

II. Principios para la selección del contenido del curso

III. Pasos básicos en la selección del contenido del curso

La composición del contenido del curso en la sección cuatro

I. Componentes del contenido del curso: conocimientos, habilidades, actitudes emocionales y asignaturas

II. Principios para la organización del contenido del curso

Sección 5: Contenido curricular de la educación primaria

I. Principios básicos para la selección de contenidos curriculares de la escuela primaria

II. Contenidos básicos del currículo de la escuela primaria

Capítulo seis: Implementación curricular y desarrollo curricular en la escuela

Sección 1: Descripción general de la implementación del curso

I. El significado y la importancia de la implementación del currículo

II. Enfoque de la implementación curricular

III. Factores que influyen en la implementación del curso
Sección 2 Desarrollo curricular basado en la escuela
I. Significado básico del currículo escolar y su desarrollo
II. La importancia del desarrollo curricular escolar
III. Cómo desarrollar un currículo escolar
Plan de lección del capítulo siete
Sección 1 Descripción general del diseño instruccional
I. El significado del diseño instruccional
II. Características del diseño instruccional
III. Principios del diseño instruccional
IV. Bases para el diseño instruccional
Sección 2: Patrones de diseño de enseñanza
I. Modelo de análisis del sistema
II. Modelo objetivo
III. Modelo de proceso
Sección 3: Procedimientos y redacción del diseño instruccional
I. El procedimiento del diseño instruccional
II. Contenido básico y diseño de los planes de lecciones
III. Casos de diseño instruccional
Capítulo 8 Objetivos de enseñanza
Sección 1 Descripción general de los objetivos de enseñanza
I. Resumen de los objetivos de enseñanza
II. Funciones de los objetivos de enseñanza
III. Orientación de valores del currículo y objetivos de enseñanza

IV. Comparación de cuatro orientaciones básicas del currículo y los objetivos de enseñanza
Sección 2 Clasificación de los objetivos de enseñanza
I. Taxonomía de objetivos instruccionales de Bloom
II. Taxonomía de objetivos instruccionales de Gagné
III. Taxonomía de objetivos instruccionales de Babansky
Sección 3 Diseño de los objetivos de enseñanza
I. Principios básicos del diseño de objetivos de aprendizaje
II. Pasos para el diseño de objetivos de aprendizaje
III. Declaración de objetivos de enseñanza
Sección 4 Desarrollo de los objetivos de enseñanza
I. Metas de la nueva reforma curricular
II. Tendencias de desarrollo de los objetivos de enseñanza
Capítulo Nueve Modelo de Enseñanza
Sección 1 Descripción general de los modelos de enseñanza
I. El significado del modelo de enseñanza
II. Clasificación de los modelos de enseñanza
III. Estructura del modelo de enseñanza
IV. Características del modelo de enseñanza
Sección 2 Principales modelos de enseñanza en el extranjero
I. Modelo de instrucción programada
II. Modelo de enseñanza "Aprendizaje de maestría"
III. Modelo de enseñanza de aprendizaje por descubrimiento
IV. Modelo de enseñanza no directiva
5. El modelo de "enseñanza sugestiva"

Sección 3 Principales modelos de enseñanza en mi país
I. Modelo de enseñanza tradicional y comentario
II. Panorama del modelo de enseñanza de mi país
Sección 4 Selección y desarrollo de modelos de enseñanza
I. Selección y aplicación de modelos de enseñanza
II. Construcción del modelo de enseñanza
III. Tendencias de desarrollo de los modelos de enseñanza
Capítulo Diez Métodos de Enseñanza
Sección 1 Descripción general de los métodos de enseñanza
I. El significado de los métodos de enseñanza
II. Características de los métodos de enseñanza
III. La importancia de los métodos de enseñanza
IV. Tendencias de desarrollo de los métodos de enseñanza modernos
V. Diversidad de métodos de enseñanza
VI. Varias clasificaciones representativas
Sección 2 Métodos de enseñanza comúnmente utilizados en escuelas primarias y secundarias
I. Métodos de enseñanza de idiomas
II. Métodos de enseñanza intuitivos
III. Métodos prácticos de enseñanza
IV. Métodos de enseñanza basados en la investigación
Sección 3 Selección y aplicación de métodos de enseñanza
I. Selección de métodos de enseñanza
II. Aplicación de métodos de enseñanza
Capítulo Once Formas de Organización Docente

Sección 1 Descripción general de las formas de organización de la enseñanza

I. El significado de las formas de organización de la enseñanza

II. Evolución histórica de las formas de organización docente

Sección 2 Formularios de la Organización Docente Actual

I. Sistema de enseñanza basado en clases

II. Tutorías individuales y clases presenciales

III. Enseñanza de grado combinado

Capítulo Doce Evaluación Docente

Sección 1 Descripción general de la evaluación docente

I. El significado de la evaluación docente

II. Funciones de la evaluación docente

Sección 2: Principios, objetivos y clasificación de la evaluación docente

I. Principios de la evaluación docente

II. Objetos de la evaluación docente

III. Clasificación de la evaluación docente

Sección 3: Métodos básicos de evaluación de la enseñanza

I. Método de observación en el aula

II. Método de encuesta

III. Tareas y métodos de evaluación

IV. Método de cartera

Capítulo trece: Reforma curricular y docente

Sección 1: Tendencias en la reforma curricular y docente internacional

I. En términos de política curricular, buscamos unificar el “desarrollo curricular nacional” y el “desarrollo curricular local”.

En segundo lugar, en términos de estructura curricular, se pone énfasis en establecer cursos integrados.

III. Reforma del contenido del curso

IV. Objetivos del curso

Sección 2: La historia de la reforma curricular y docente en mi país

I. La primera reforma curricular (1949-1952)

II. La segunda reforma curricular (1953-1957)

III. La Tercera Reforma Curricular (1957-1965)

IV. La Cuarta Reforma Curricular (1966-1976)

V. La quinta reforma curricular (1977-1980)

VI. La sexta reforma curricular (1981-1985)

VII. La Séptima Reforma Curricular (1986-1996)

VIII. La Octava Reforma Curricular (1996 a la actualidad)

Sección 3: La nueva ronda de reforma curricular de educación básica de mi país

I. Antecedentes y Proceso de Lanzamiento de la Nueva Reforma Curricular de mi país

II. Objetivos y características básicas de la nueva reforma curricular de mi país

III. Desafíos que enfrenta la nueva ronda de reformas curriculares básicas

课程与教学论

主编　刘艳玲　童莉芬



江西高校出版社

课程与教学论

KECHENG YU JIAOXUELUN

主　编　刘艳玲　童莉芬
副主编　刘　淼　刘寅华　林　玲



江西高校出版社

Prefacio

El currículo y la instrucción son las actividades prácticas más importantes de la educación moderna, cuyo objetivo es promover el desarrollo integral de cada estudiante y brindarle una educación y una enseñanza adecuadas. Todo educador escolar debe estar familiarizado con los principios básicos, las normas y los requisitos prácticos del currículo y la instrucción. "Teoría del Currículo y la Instrucción" es un curso teórico fundamental para la formación docente y carreras afines, y también un componente importante de los cursos de formación docente. Sin embargo, en la práctica docente a largo plazo, hemos tenido dificultades para encontrar un libro conciso, sistemático y práctico sobre "Teoría del Currículo y la Instrucción". Con la profundización de la reforma de la educación básica, esta necesidad se ha vuelto cada vez más urgente.

Este libro intenta diseñar y considerar holísticamente los dos campos de investigación, el currículo y la docencia, basándose en la práctica contemporánea de la educación básica y la formación docente en mi país. El libro explica sistemáticamente los principios fundamentales del currículo y la docencia, integrándolos estrechamente con aplicaciones prácticas en la educación básica. En su compilación, el libro se esfuerza por ser contemporáneo, académico y práctico, reflejando perspectivas y métodos modernos en la investigación curricular y docente, y presentando los últimos hallazgos de investigación en teoría curricular y docente de forma concisa y clara. Esto busca ayudar a los lectores a adquirir una comprensión básica del currículo y la docencia, y a formar conceptos e ideas adecuados para la reforma curricular y docente en mi país. Los capítulos están organizados, por lo general, según la secuencia real del currículo y la docencia, lo que facilita su aplicación práctica. Además, el libro incluye numerosos estudios de caso vívidos, que permiten a los lectores centrarse tanto en los nuevos conceptos del currículo y la docencia de la educación básica como en el análisis de problemas reales, buscando

fundamentar el análisis teórico en estas cuestiones prácticas, mejorando así la capacidad explicativa, la persuasión y la aplicabilidad de la teoría.

Este libro fue compilado por los editores con base en años de experiencia docente y en los hallazgos de investigación de colegas nacionales e internacionales. El libro se divide en trece capítulos, cuyo hilo conductor son los conceptos y principios básicos de la teoría curricular y la teoría de la enseñanza. Detalla las tareas, los objetivos y el contenido básico del currículo y la teoría de la enseñanza, sus orígenes y desarrollo, los objetivos curriculares, el contenido curricular, la implementación curricular, el desarrollo curricular escolar, el diseño instruccional, los objetivos docentes, los modelos de enseñanza, los métodos de enseñanza, las formas de organización de la enseñanza y la evaluación docente.

Los autores de este libro son: Tong Lifen, Liu Yanling, Liu Miao, Liu Yinhua y Lin Ling. Además, Liu Yanling realizó un trabajo específico durante la escritura, y Tong Lifen finalizó el manuscrito completo.

Este libro cita una gran cantidad de literatura china y extranjera, y se basa en numerosos resultados de investigación relevantes. Sin embargo, es inevitable que se produzcan omisiones en las notas a pie de página. Queremos hacer una mención especial y expresar nuestro más sincero agradecimiento a los académicos y colegas por su trabajo.

Debido al conocimiento limitado del editor, es inevitable que el libro contenga errores y omisiones. Agradecemos sus críticas y correcciones.

editor

Septiembre de 2015

Tabla de contenido

Prefacio

Capítulo 1 Introducción al currículo y la teoría de la enseñanza

- Sección 1: ¿Qué es el currículo y la teoría de la enseñanza?
  - I. Objetos de investigación y tareas del currículo y la teoría de la enseñanza
  - II. La evolución histórica del currículo y la teoría de la enseñanza
  - III. El desarrollo del currículo y la teoría de la enseñanza como disciplina en mi país
  - IV. La relación entre la teoría del currículo y la teoría de la enseñanza
- Sección dos: La importancia y los métodos de estudio del currículo y la teoría de la enseñanza
  - I. La importancia de estudiar el currículo y la teoría de la enseñanza
  - II. El currículo y la teoría de la enseñanza requieren un estudio sistemático.
  - III. Métodos de aprendizaje, currículo y teoría de la enseñanza

Capítulo dos: Fundamentos del currículo y la enseñanza

- Sección 1: Fundamentos pedagógicos del currículo y la instrucción

I. La esencia de la educación

II. La teoría de las funciones educativas

III. La teoría de los objetivos educativos

IV. Teoría de la relación profesor-alumno

Sección 2 Fundamentos psicológicos del currículo y la enseñanza

I. La influencia de la psicología conductista en el currículo y la enseñanza

II. El impacto de la psicología cognitiva en el currículo y la enseñanza

III. La influencia de la psicología humanística en el currículo y la enseñanza

IV. Principales manifestaciones de la psicología moderna como base teórica del currículo y la enseñanza

Sección 3: Los fundamentos sociológicos del currículo y la enseñanza

I. Análisis sociológico moderno del currículo y la enseñanza escolar

II. La influencia y las implicaciones de la sociología moderna en el currículo y la enseñanza

Capítulo tres: Teorías básicas del curso

La primera lección: Conceptos básicos

I. ¿Qué es un curso?

II. Análisis conceptual relacionado con la definición del curso

III. Formato de presentación del curso

El desarrollo histórico de la segunda lección

I. La "lección" más antigua del mundo

II. El nacimiento del currículo escolar

III. Currículo de las escuelas antiguas

IV. La formación del currículo moderno

V. El desarrollo del currículo moderno

VI. Diversos formatos curriculares contemporáneos

Sección 3. Factores básicos que afectan el desarrollo curricular

I. Factores externos

II. Factores internos

Capítulo cuatro Objetivos del curso

El significado del objetivo de la primera lección

I. El concepto de objetivos del curso

II. Requisitos para la determinación de los objetivos del curso

III. Características de los objetivos del curso

IV. Funciones de los objetivos del curso

Orientación básica de los objetivos del curso de la segunda sección

I. Orientación de valores de los objetivos del curso

II. Orientación formal de los objetivos del curso

III. Factores que influyen en la orientación de los objetivos del curso

Sección 3 Base para determinar los objetivos del curso

I. Necesidades de los estudiantes

II. Las necesidades de la vida social

III. Desarrollo de la Disciplina

Sección 4: Principios y procedimientos básicos para determinar los objetivos del curso

I. Principios básicos para determinar los objetivos del curso

II. Pasos básicos para determinar los objetivos del curso

Capítulo 5 Contenido del curso

El significado del contenido de la primera lección

Diferentes enfoques para el contenido de la segunda lección

I. El contenido del curso es el desarrollo de la disciplina.

II. El contenido del curso es la experiencia del alumno.

En tercer lugar, el contenido del curso es un reflejo de las necesidades de la vida social contemporánea.

Sección 3: Selección del contenido del curso

I. Criterios básicos para la selección del contenido del curso

II. Principios para la selección del contenido del curso

III. Pasos básicos en la selección del contenido del curso

La composición del contenido del curso en la sección cuatro

I. Componentes del contenido del curso: conocimientos, habilidades, actitudes emocionales y asignaturas

II. Principios para la organización del contenido del curso

Sección 5: Contenido curricular de la educación primaria

I. Principios básicos para la selección de contenidos curriculares de la escuela primaria

II. Contenidos básicos del currículo de la escuela primaria

Capítulo seis: Implementación curricular y desarrollo curricular en la escuela

Sección 1: Descripción general de la implementación del curso

I. El significado y la importancia de la implementación del currículo

II. Enfoque de la implementación curricular

III. Factores que influyen en la implementación del curso

Sección 2 Desarrollo curricular basado en la escuela

I. Significado básico del currículo escolar y su desarrollo

II. La importancia del desarrollo curricular escolar

III. Cómo desarrollar un currículo escolar

Plan de lección del capítulo siete

Sección 1 Descripción general del diseño instruccional

I. El significado del diseño instruccional

II. Características del diseño instruccional

III. Principios del diseño instruccional

IV. Bases para el diseño instruccional

Sección 2: Patrones de diseño de enseñanza

I. Modelo de análisis del sistema

II. Modelo objetivo

III. Modelo de proceso

Sección 3: Procedimientos y redacción de diseños instruccionales

I. El procedimiento del diseño instruccional

II. Contenido básico y diseño de los planes de lecciones

III. Casos de diseño instruccional

Capítulo 8 Objetivos de enseñanza

Sección 1 Descripción general de los objetivos de enseñanza

I. Resumen de los objetivos de enseñanza

II. Funciones de los objetivos de enseñanza

III. Orientación de valores del currículo y objetivos de enseñanza

IV. Comparación de cuatro orientaciones básicas del currículo y los objetivos de enseñanza

Sección 2 Clasificación de los objetivos de enseñanza

I. Taxonomía de objetivos instruccionales de Bloom

II. Taxonomía de objetivos instruccionales de Gagné

III. Taxonomía de objetivos instruccionales de Babansky

Sección 3 Diseño de los objetivos de enseñanza

I. Principios básicos del diseño de objetivos de aprendizaje

II. Pasos para el diseño de objetivos de aprendizaje

III. Declaración de objetivos de enseñanza

Sección 4 Desarrollo de los objetivos de enseñanza

I. Metas de la nueva reforma curricular

II. Tendencias de desarrollo de los objetivos de enseñanza

Capítulo Nueve Modelo de Enseñanza

Sección 1 Descripción general de los modelos de enseñanza

I. El significado del modelo de enseñanza

II. Clasificación de los modelos de enseñanza

III. Estructura del modelo de enseñanza

IV. Características del modelo de enseñanza

Sección 2 Principales modelos de enseñanza en el extranjero

I. Modelo de instrucción programada

II. Modelo de enseñanza "Aprendizaje de maestría"

III. Modelo de enseñanza de aprendizaje por descubrimiento

IV. Modelo de enseñanza no directiva

5. El modelo de "enseñanza sugestiva"

Sección 3 Principales modelos de enseñanza en mi país

I. Modelo de enseñanza tradicional y comentario

II. Panorama del modelo de enseñanza de mi país

Sección 4 Selección y desarrollo de modelos de enseñanza

I. Selección y aplicación de modelos de enseñanza

II. Construcción del modelo de enseñanza

III. Tendencias de desarrollo de los modelos de enseñanza

Capítulo diez: Métodos de enseñanza

Sección 1 Descripción general de los métodos de enseñanza

I. El significado de los métodos de enseñanza

II. Características de los métodos de enseñanza

III. La importancia de los métodos de enseñanza

IV. Tendencias de desarrollo de los métodos de enseñanza modernos

V. Diversidad de métodos de enseñanza

VI. Varias clasificaciones representativas

Sección 2 Métodos de enseñanza comúnmente utilizados en escuelas primarias y secundarias

I. Métodos de enseñanza de idiomas

II. Métodos de enseñanza intuitivos

III. Métodos prácticos de enseñanza

IV. Métodos de enseñanza basados en la investigación

Sección 3 Selección y aplicación de métodos de enseñanza

I. Selección de métodos de enseñanza

II. Aplicación de métodos de enseñanza

Capítulo Once Formas de Organización Docente

Sección 1 Descripción general de las formas de organización de la enseñanza

I. El significado de las formas de organización de la enseñanza

II. Evolución histórica de las formas de organización docente

Sección 2 Formularios de la Organización Docente Actual

I. Sistema de enseñanza basado en clases

II. Tutorías individuales y clases presenciales

III. Enseñanza de grado combinado

Capítulo Doce Evaluación Docente

Sección 1 Descripción general de la evaluación docente

I. El significado de la evaluación docente

II. Funciones de la evaluación docente

Sección 2: Principios, objetivos y clasificación de la evaluación docente

I. Principios de la evaluación docente

II. Objetos de la evaluación docente

III. Clasificación de la evaluación docente

Sección 3: Métodos básicos de evaluación de la enseñanza

I. Método de observación en el aula

II. Método de encuesta

III. Tareas y métodos de evaluación

IV. Método de cartera

Capítulo trece: Reforma curricular y docente

Sección 1: Tendencias en la reforma curricular y docente internacional

I. En términos de política curricular, buscamos unificar el "desarrollo curricular nacional" y el "desarrollo curricular local".

En segundo lugar, en términos de estructura curricular, se pone énfasis en establecer cursos integrados.

III. Reforma del contenido del curso

IV. Objetivos del curso

Sección 2: La historia de la reforma curricular y docente en mi país

I. La primera reforma curricular (1949-1952)

II. La segunda reforma curricular (1953-1957)

III. La Tercera Reforma Curricular (1957-1965)

IV. La Cuarta Reforma Curricular (1966-1976)

V. La quinta reforma curricular (1977-1980)

VI. La sexta reforma curricular (1981-1985)

VII. La Séptima Reforma Curricular (1986-1996)

VIII. La Octava Reforma Curricular (1996 a la actualidad)

Sección 3: La nueva ronda de reforma curricular de educación básica de mi país

I. Antecedentes y Proceso de Lanzamiento de la Nueva Reforma Curricular de mi país

II. Objetivos y características básicas de la nueva reforma curricular de mi país

III. Desafíos que enfrenta la nueva ronda de reformas curriculares básicas

Capítulo 1 Introducción al currículo y la teoría de la enseñanza

Sección 1: ¿Qué es el currículo y la teoría de la enseñanza?

El Currículo y la Instrucción es una rama de la educación. ¿Qué problemas estudia esta disciplina? ¿Cómo se formó y desarrolló? ¿Cuál es su posición dentro del grupo de disciplinas de la teoría del currículo? Estas son las primeras preguntas que el Currículo y la Instrucción deben responder.

Este capítulo aborda principalmente los objetos de investigación de la teoría del currículo y la instrucción, la historia de su desarrollo, figuras clave y sus ideas, la importancia de estudiar la teoría del currículo y la instrucción, y los métodos para su aprendizaje. Este capítulo abordará numerosos conceptos fundamentales de la teoría del currículo y la instrucción, necesarios para construir una comprensión holística y sistemática de la misma. Una comprensión más profunda de estos conceptos se integrará a lo largo del proceso de aprendizaje; tras leer el último capítulo de este libro, comprenderá mejor estos conceptos.

I. Objetos de investigación y tareas del currículo y la teoría de la enseñanza

Dentro del sistema de las ciencias de la educación, la teoría curricular y la pedagogía son dos disciplinas relativamente independientes, pero intrínsecamente vinculadas. Por lo tanto, cada una posee objetos y tareas de investigación específicos y únicos.

(I) Fenómenos, problemas y patrones

Cada disciplina académica rigurosa en una universidad tiene su propio objeto de investigación específico (o campo de investigación), los problemas a resolver y los métodos contenidos en él, y el currículo y la teoría de la enseñanza no son una excepción.

Desde una perspectiva general, los objetos, problemas y métodos que deben observarse, analizarse y estudiarse son los fenómenos, problemas y leyes de un campo específico. Por analogía, la tarea de la teoría curricular y de la enseñanza es estudiar los fenómenos, problemas y leyes en el campo del currículo y la enseñanza.

En primer lugar, resumimos los puntos de vista de académicos nacionales e internacionales, ofreciendo una visión general de las diversas perspectivas sobre el objeto de investigación de la teoría curricular y pedagógica. En cuanto a este objeto, algunos académicos clasifican las perspectivas en dos tipos: la teoría de las leyes y la teoría de los elementos. La mayoría de los académicos en la Unión Soviética y en mi país defienden la teoría de las leyes, considerando que el objeto de investigación de la teoría curricular y pedagógica son las leyes generales del currículo y la enseñanza; los académicos occidentales, en su mayoría, defienden la teoría de los elementos, considerando que el objeto de investigación de la teoría curricular y pedagógica son diversas variables y elementos específicos del currículo y la enseñanza.

Con respecto al objeto de investigación del currículo y la teoría de la enseñanza, hay tres puntos de vista comunes en China, que pueden llamarse simplemente fenomenología, teoría del problema y teoría de la ley. El primer punto de vista define los fenómenos como existencias percibidas conscientemente por el sujeto. El segundo punto de vista define los problemas como las contradicciones o conflictos que existen o están implícitos detrás de los fenómenos; es decir, no todos los fenómenos son problemas, solo aquellos que el sujeto necesita resolver urgentemente son problemas. Por ejemplo, una manzana que cae de un árbol era un fenómeno común antes de Newton, pero no fue reconocido como un problema de física hasta que Newton se dio cuenta. Diferentes disciplinas tienen sus propias formas

de pensar sobre el mismo problema; el significado del problema visto por los botánicos y los físicos cuando una manzana cae de un árbol es diferente. El tercer punto de vista define un problema como un método para resolver un problema, es decir, interpretar las leyes como conexiones internas universales.

Por supuesto, también debemos comprender que los fenómenos, problemas y leyes tienen características históricas específicas (concretas). En términos curriculares y pedagógicos, los fenómenos, problemas y soluciones que encontraron Confucio, Aristóteles y Comenio eran claramente diferentes de los que enfrenta la humanidad moderna. Esto condujo al desarrollo de la ciencia.

Si bien los términos "fenómenos de enseñanza", "problemas de enseñanza" y "leyes de enseñanza" difieren en su expresión, no son contradictorios. En términos generales, la investigación científica es un proceso de descubrimiento y resolución de problemas. El descubrimiento de problemas a menudo surge de la observación, generalización y refinamiento de diversos fenómenos, mientras que la resolución de problemas requiere seguir y aplicar leyes, e implica también el descubrimiento de nuevas leyes. Por lo tanto, los problemas, los diversos fenómenos específicos y las leyes generales de las cosas están interconectados. En la investigación académica, los fenómenos, los problemas y las leyes están intrínsecamente entrelazados e integrados. La progresión de los fenómenos a los problemas, y de los problemas a las leyes, es una manifestación concreta de la continua profundización de la investigación científica. De hecho, a lo largo del desarrollo de la teoría curricular y la pedagogía, si bien se han adoptado diferentes enfoques para describir el objeto de investigación, todas las actividades de investigación específicas enfatizan la observación de fenómenos, el refinamiento de problemas y la exploración y aplicación de leyes, mostrando así una coherencia inherente.

(ii) Cuestiones de hecho, cuestiones de valor y cuestiones de tecnología

El problema es el objeto de estudio; es simplemente una conclusión abstracta. Quizás te plantees tus propias

preguntas: ¿Cuál es el problema? ¿Cuáles son los problemas con el currículo y la enseñanza? ¿Qué tipos de problemas existen en el currículo y la enseñanza? Solo considerando estas preguntas podrás concretar la conclusión abstracta, enriqueciendo así tu comprensión.

Según la explicación del Diccionario de Chino Moderno (edición revisada), un problema es «una contradicción o dificultad que requiere estudio, debate y resolución». Algunos académicos han dado una definición amplia y abstracta de «problema»: «la brecha entre el estado actual de un proceso de actividad inteligente dado y el estado objetivo requerido por el sujeto inteligente». [1] Los problemas curriculares y didácticos estudiados por la teoría curricular y la teoría didáctica son contradicciones que requieren debate y resolución en el ámbito del currículo y la enseñanza. Cada uno de nosotros puede plantear numerosos problemas curriculares y didácticos a partir de su propia experiencia de aprendizaje. Por ejemplo, ¿por qué hay más horas de clase para chino y matemáticas que para educación física y arte en primaria? ¿Por qué empezamos a aprender inglés en primaria? Si enumeráramos estas preguntas una por una, sería imposible responderlas todas a la vez.

Por supuesto, no todos estos temas curriculares y didácticos deben estudiarse en la teoría curricular y la pedagogía. Esto implica, en primer lugar, la distinción entre la investigación científica y la vida cotidiana. En la vida diaria, nos enfrentamos a diversos problemas a diario y los resolvemos a diario. Entre la diversa gama de problemas, la investigación científica busca resolver problemas profesionales valiosos, investigativos y solucionables. Los problemas científicos son preguntas planteadas por científicos de una época determinada dentro de un contexto de conocimiento específico, relativas al conocimiento y la práctica científicos que necesitan ser resueltos, pero aún no lo han sido. Incluyen objetivos de solución y dominios de respuesta específicos, pero aún no hay respuestas definitivas. Por lo tanto, en esencia, los problemas científicos son problemas que la comprensión y la práctica

humanas aún no han resuelto o lo han hecho de forma insuficiente; es decir, problemas exploratorios, nuevos problemas. Al mismo tiempo, estos problemas tienen potencial para soluciones fundamentales en la actualidad; los problemas científicos deben tener valor cognitivo o práctico; es decir, su investigación debe conducir a nuevos principios o descubrir nuevas leyes, y a un avance en el trabajo; al mismo tiempo, los problemas científicos son altamente especializados, han sido objeto de análisis, generalización y refinamiento profesional, y requieren métodos científicos para su resolución. Por lo tanto, los problemas curriculares y de enseñanza que encontramos todos los días solo pueden convertirse en objetos de investigación de la teoría curricular y de la teoría de la enseñanza después de que hayan sido refinados y resumidos profesionalmente, y después del análisis de su valor de investigación y viabilidad. [2]

En resumen, la investigación científica es el proceso de descubrir y resolver problemas. Por analogía, el objeto de investigación del currículo y la teoría de la enseñanza puede definirse como los problemas curriculares y de enseñanza. Esta es también una visión generalmente aceptada en la comunidad académica nacional.

En cuanto a las cuestiones curriculares y pedagógicas, podemos categorizarlas y estudiarlas desde las perspectivas de "qué", "por qué", "cómo debería ser" y "cómo puede ser en realidad". "Qué" y "por qué" implican comprender las características internas de las cosas, es decir, cuestiones fácticas (con distinciones de verdad y falsedad); "cómo debería ser" implica que el sujeto tome decisiones normativas basadas en diversos intereses, es decir, cuestiones de valores (con distinciones de lo correcto y lo incorrecto); y "cómo puede ser en realidad" y decisiones metodológicas, es decir, cuestiones técnicas (con distinciones de viabilidad e inviabilidad). Estas tres perspectivas pueden utilizarse para estudiar la misma cuestión desde tres aspectos o para destacar diferentes perspectivas sobre diferentes cuestiones. Esto conduce a diferentes tipos de cuestiones curriculares y pedagógicas.

En el campo de la teoría curricular y de la enseñanza, las cuestiones fácticas incluyen principalmente atributos objetivos como la naturaleza, el estado y la relación entre el currículo y la enseñanza, como el origen y la evolución histórica del currículo y la enseñanza, y los elementos constitutivos y las características del currículo y la enseñanza; las cuestiones de valor involucran principalmente el establecimiento del propósito del currículo y la enseñanza, el juicio de su importancia y la elección de sus métodos, como si el currículo y la enseñanza son principalmente para las necesidades del estado o las necesidades de los niños individuales, qué conocimiento debe aparecer en el currículo, qué cursos deben ofrecer las escuelas y si la reforma docente debe priorizar la eficiencia o la equidad; las cuestiones técnicas involucran principalmente las formas de implementación, los procedimientos de actividad y los métodos operativos del currículo y la enseñanza, como cómo diseñar una lección, cómo organizar los materiales de enseñanza y cómo proporcionar tutoría individual a los estudiantes.

(III) Revelar patrones, establecer valor y optimizar la tecnología

¿Cuál es el propósito o la tarea de la investigación sobre teoría curricular y didáctica en diversas cuestiones curriculares y didácticas? En general, existen tres aspectos: revelar las leyes, establecer valores y optimizar las técnicas.

Comprender las leyes objetivas del currículo y la enseñanza es una de las tareas fundamentales de la teoría del currículo y la enseñanza. «Estudiar las leyes objetivas sin arbitrariedad subjetiva es la base fundamental para que cualquier ciencia se convierta en una verdadera ciencia». [3] Las llamadas leyes objetivas, en pocas palabras, son las conexiones o atributos estables e internos entre las cosas. Todas las cosas objetivamente existentes tienen conexiones internas y sus propias leyes. Desde el cambio de las cuatro estaciones hasta la supervivencia del más apto en el mundo biológico, todas reflejan las leyes del movimiento, el cambio y el desarrollo de las cosas en la naturaleza. La investigación en ciencias de la educación demuestra que el currículo y la labor docente también tienen sus propias

leyes. Por ejemplo, la enseñanza es la labor central de las escuelas y la forma básica de educación. El contenido curricular se origina en los logros de la civilización creada por la sociedad humana. El nivel de producción social restringe la selección y organización del contenido curricular. El efecto de la enseñanza se ve afectado por los métodos de enseñanza, etc. Todas estas son leyes del currículo y la enseñanza que han sido probadas por la práctica humana durante miles de años. Se puede decir que, desde el surgimiento de la educación escolar, la exploración de las leyes del currículo y la enseñanza por parte de las personas no ha cesado. Desde la experiencia y comprensión personal inicial hasta la exploración de disciplinas especializadas en la sociedad moderna. Gracias a la investigación y exploración de disciplinas especializadas, la comprensión de las leyes curriculares y pedagógicas ha alcanzado un nivel superior y novedoso: el de la comprensión científica. Por lo tanto, no es difícil concluir, a partir de la historia del desarrollo curricular y pedagógico, que la teoría curricular y pedagógica encarna la búsqueda incansable de la humanidad por las leyes curriculares y pedagógicas. Asume la misión histórica de ayudar a las personas a trascender las limitaciones de la experiencia personal y a comprender las cuestiones curriculares y pedagógicas de forma integral, holística, racional y concreta.

La educación es una labor humanística, plagada de disputas de valores. El campo del currículo y la pedagogía no es la excepción, guiados por valores. Por ejemplo, en los objetivos curriculares, ¿deberían los estudiantes centrarse en el conocimiento práctico o desarrollar habilidades esenciales? Al seleccionar el contenido curricular, ¿debería el énfasis estar en las humanidades o en la ciencia y la tecnología? Al evaluar la calidad de la enseñanza, ¿deberían mantenerse requisitos uniformes o considerarse las diferencias individuales? Resolver estas disputas de valores en el currículo y la pedagogía requiere más que simplemente basarse en leyes objetivas reveladas por la investigación científica; exige la guía de un conjunto de valores. Establecer valores para el currículo y la pedagogía

es otra tarea importante de la teoría curricular y pedagógica. Específicamente, significa seleccionar una orientación de valores entre diversas orientaciones de valores en competencia como base para abordar diversas cuestiones curriculares y pedagógicas.

Por ejemplo, en la historia del desarrollo educativo, han existido dos orientaciones de valores: la educación de élite y la educación general. La primera enfatiza la formación de talentos de alto nivel, la formación académica y una selección rigurosa; mientras que la segunda se centra en la mejora de la calidad básica de todos los ciudadanos, el conocimiento práctico y la democracia educativa. Si el currículo y la pedagogía se adhieren a los valores de la educación de élite, todo el currículo y la enseñanza reflejarán la dirección general de la formación de élites; por el contrario, si se adhieren a los valores de la educación general, todo el currículo y la enseñanza reflejarán la dirección general de la mejora de la calidad básica de todos los ciudadanos. Es evidente que la posibilidad de establecer y mantener valores correctos, razonables y avanzados es una cuestión fundamental en la dirección del currículo y la enseñanza. En este sentido, el currículo y la pedagogía desempeñan un papel único. Analizan y reflexionan sobre los diversos conceptos de valores existentes, estudian la nueva situación y las exigencias de desarrollo de la nueva era, exploran las bases éticas y legales del currículo y la enseñanza, y defienden nuevos valores que reflejen el espíritu de la época y la naturaleza de la educación. De esta manera, proporciona una plataforma teórica para que las personas aborden cuestiones de valores.

Además de explorar las leyes del currículo y la enseñanza y establecer sus valores, otro objetivo y dirección que el sector educativo ha perseguido incansablemente durante miles de años es el nivel y la calidad. Mejorar el nivel y la calidad implica optimizar los aspectos técnicos del currículo y la enseñanza, es decir, cómo hacerlo mejor, una tarea de investigación crucial para la teoría del currículo y la enseñanza. Por ejemplo, desde la Segunda Guerra Mundial, se han realizado numerosos estudios experimentales, tanto a nivel nacional como internacional, sobre el desarrollo curricular, los modelos de enseñanza, los métodos, las herramientas y las formas organizativas,

mejorando los currículos y los sistemas de enseñanza existentes, optimizando su funcionalidad y creando diversas formas nuevas, enriqueciendo eficazmente la tecnología general del currículo y la enseñanza. Actualmente, el sector educativo de mi país presta especial atención a la reforma curricular y docente, adhiriéndose conscientemente al principio de integrar la teoría con la práctica, asumiendo la optimización del currículo y la tecnología docente como su responsabilidad, y destacando la creciente importancia de la investigación en tecnología de optimización.

II. La evolución histórica del currículo y la teoría de la enseñanza

Explorar los objetos de investigación del currículo y la teoría de la enseñanza nos ayuda a comprender inicialmente esta nueva disciplina. Analizar sistemáticamente cómo se formaron y desarrollaron desde una perspectiva histórica nos ayudará a comprender esta disciplina de forma más concreta e histórica.

(I) Currículo antiguo e ideas de enseñanza

El currículo y la teoría de la enseñanza no han existido desde la antigüedad. En la antigüedad, es decir, en las sociedades primitivas, esclavistas y feudales, surgieron diversas ideas sobre el currículo y la enseñanza, pero no existían como disciplinas.

Los primeros currículos y filosofías de enseñanza de la humanidad se derivaron principalmente de las propias experiencias de los educadores. Durante los períodos de Primavera y Otoño y de los Reinos Combatientes en China, las escuelas privadas florecieron, dando lugar a numerosas escuelas de pensamiento y, por lo tanto, varios tipos de currículos y filosofías de enseñanza surgieron relativamente pronto. Entre ellos, el confucianismo, el mohismo y el legalismo fueron escuelas de pensamiento prominentes, siendo el confucianismo el que tuvo la influencia más profunda en las generaciones posteriores. Confucio, como fundador del confucianismo, combinó su propia experiencia para proponer muchos currículos y filosofías de enseñanza perspicaces, como la enseñanza heurística, la instrucción

individualizada, la extracción de inferencias de una instancia a otra, la combinación del aprendizaje con el pensamiento y la revisión de lo antiguo para aprender lo nuevo. El *Libro de los Ritos* (Liji) es el tratado educativo más antiguo de China y del mundo. Este libro resume sistemáticamente las experiencias educativas y las filosofías del confucianismo durante el período pre-Qin, proponiendo ideas y principios importantes en el currículo y la enseñanza, como el aprendizaje mutuo entre maestros y estudiantes, el apoyo mutuo entre el aprendizaje y el descanso, la guía y el estímulo oportunos, la promoción de las fortalezas y la corrección de las debilidades, la explicación y la enseñanza hábiles, y el respeto por los maestros y el Camino. El currículo y las filosofías de enseñanza del confucianismo pre-Qin son un activo valioso en la historia del pensamiento educativo humano. Desde el emperador Wu de Han, las sucesivas dinastías en China han implementado una política de honrar exclusivamente el confucianismo en la educación. El confucianismo se convirtió en el estándar de valores para la selección curricular y la premisa ideológica para las actividades docentes. Así, durante más de dos mil años, desde la dinastía Han hasta finales de la dinastía Qing, el confucianismo dominó el currículo y el pensamiento docente en China. En este marco, también se produjeron las evoluciones y transformaciones del pensamiento confuciano, como los estudios clásicos de las dinastías Han y Tang, el neoconfucianismo de las dinastías Song y Ming, y el aprendizaje práctico y la crítica textual de la dinastía Qing. Esto dio origen a pensadores educativos famosos como Dong Zhongshu, Han Yu, Zhu Xi, Yan Yuan y Wang Fuzhi, quienes aportaron perspectivas únicas sobre cuestiones curriculares y pedagógicas.

La antigua Grecia es la principal fuente de la civilización occidental y la cuna del currículo y la enseñanza occidentales. Sócrates, Platón y Aristóteles son los principales representantes del currículo y la enseñanza de la antigua Grecia. La educación griega se divide en dos tipos principales: la educación civil ateniense y la educación militar espartana. La educación civil ateniense ejerció una profunda influencia en las generaciones posteriores y fue la principal fuente de práctica para el desarrollo del currículo

y la enseñanza de la antigua Grecia. El currículo y la enseñanza de la antigua Grecia presentan las siguientes características: primero, enfatiza la racionalidad en los objetivos de la formación; segundo, enfatiza la armonía en el diseño curricular; tercero, enfatiza que la enseñanza debe adaptarse a las características de edad del alumnado; y cuarto, aboga por la enseñanza heurística [4]. En la antigua Roma, el educador Quintiliano resumió su experiencia educativa y escribió la primera obra educativa especializada en Occidente, "Institutos de Oratoria", que resumió exhaustivamente los principios y métodos de enseñanza para la formación de oradores. Entre los siglos IV y XIV d. C., Europa entró en la larga Edad Media. Durante este período, el campo de la educación estuvo dominado por el cristianismo, y en consecuencia, surgieron el currículo y el pensamiento pedagógico cristianos. Entre los siglos XIV y XVII, Occidente presenció el Renacimiento. Los humanistas promovieron la educación humanística, basándose en los refinados ideales educativos de Atenas y desarrollando importantes filosofías curriculares y pedagógicas, como el desarrollo armonioso de la mente y el cuerpo, el respeto por la naturaleza infantil, el fortalecimiento de la educación humanística, la reforma de los métodos de enseñanza y la instrucción individualizada. Estas filosofías han tenido una profunda influencia en la investigación posterior sobre el currículo y la teoría pedagógica.

En la antigüedad, mi país y los países occidentales desarrollaron sus propias filosofías únicas sobre el currículo y la enseñanza, que constituyen activos históricos importantes en el desarrollo del currículo y la teoría de la enseñanza.

(II) La formación de la disciplina de la pedagogía

La disciplina de la pedagogía surgió aproximadamente entre los siglos XVII y XIX. Los académicos generalmente consideran la publicación de la *Didáctica Magna* (Gran Didáctica) de Comenio en 1632 como su punto de partida. Basándose en el pensamiento educativo humanista renacentista y resumiendo la dilatada experiencia docente de Comenio, *Didáctica Magna* analizó exhaustivamente

cuestiones fundamentales como el propósito, el contenido, los principios, los métodos y las formas organizativas de la enseñanza. El libro abogaba por la educación pansófica, haciendo hincapié en la enseñanza integral a toda la humanidad; *Didáctica Magna* es el arte de enseñar integralmente a toda la humanidad. Exploró sistemáticamente los principios de la enseñanza, enfatizando que la enseñanza debe seguir el riguroso orden de todas las cosas, buscando una instrucción completa, rápida y amena, y proponiendo una serie de requisitos específicos. En teoría, fue el primero en demostrar la superioridad del sistema de enseñanza basado en clases, abogando por la adopción de nuevas formas de enseñanza colectiva y analizando la gestión de las escuelas en todos los niveles y los métodos de enseñanza específicos para las diferentes asignaturas. Comenius propuso un sistema pedagógico relativamente completo. En la historia de la educación, fue el primero en proponer los principios de interés, actividad e intuición en la enseñanza. Su exploración de estos temas y principios fundamentales de la enseñanza moderna sentó una base importante para el desarrollo de la pedagogía. Por lo tanto, *La Gran Didáctica* se considera un hito significativo en la existencia de la pedagogía como disciplina independiente.

El establecimiento de la pedagogía como disciplina es el resultado del esfuerzo conjunto de numerosos educadores. Además de Comenius, pensadores y educadores de renombre como Locke, Rousseau, Justelozzi, Herbart, Froebel, Pestalozzi, Ushinsky y Spencer realizaron contribuciones destacadas.

La novela autobiográfica de Rousseau, *Emile*, se considera el tratado más completo y sistemático sobre educación en Occidente después de Platón. Abogó por la educación natural, y sus ideas sentaron las bases para el surgimiento de la enseñanza centrada en el niño. El educador suizo Pestalozzi heredó la filosofía educativa de Rousseau de adaptación a la naturaleza y fue el primero en proponer explícitamente que el estudio del desarrollo psicológico fuera la base de los principios generales de la enseñanza, siendo pionero en el desarrollo de la "enseñanza psicológica" y promoviendo la cientificización de la pedagogía. El educador alemán Herbart estableció el

sistema pedagógico más riguroso en la historia de la educación occidental moderna. Fue el primero en articular explícitamente el concepto de "enseñanza educativa": introdujo el concepto de interés en la pedagogía, señalando que la enseñanza debe aspirar a cultivar diversos intereses y estableciendo etapas formales de enseñanza; estableció un sistema de contenido educativo basado en la teoría del interés, enfatizando tanto la educación clásica como las ciencias naturales; e incorporó el sistema de contenido educativo a la investigación pedagógica, superando el subjetivismo, el psicologismo y las deficiencias metodológicas de las teorías pedagógicas existentes. La pedagogía de Herbart se caracteriza por su firme enfoque centrado en el profesor, en los libros de texto y en el aula. Desarrollada y concretada por sus alumnos, ha sido ampliamente difundida a nivel mundial, influyendo significativamente en el desarrollo de la pedagogía y la reforma de las prácticas docentes en diversos países. La teoría pedagógica de Herbart es integral, con una clara intención de desarrollar la disciplina, y su influencia es inmensa. La comunidad académica suele considerar la Pedagogía General como un indicador fundamental de la madurez de la pedagogía y de la pedagogía como disciplina.

En la etapa formativa de una disciplina, la investigación pedagógica exhibe varias características fundamentales: en primer lugar, enfatiza los fundamentos filosóficos y psicológicos de la pedagogía. Herbart y Ushinsky son las figuras más representativas, y el movimiento pedagógico es un ejemplo perfecto. En segundo lugar, enfatiza la independencia y el rigor científico de la disciplina. Comenius enfatizó que la pedagogía debe comprender la naturaleza inmutable de la enseñanza misma, mientras que Herbart abogó por una "pedagogía científica", expresando ambos claramente la idea de cientificar la disciplina. En tercer lugar, establece categorías básicas de pedagogía, como la enseñanza, el currículo, los principios de enseñanza, la enseñanza en el aula, las etapas de la enseñanza y los métodos de enseñanza. En cuarto lugar, desarrolla algunas filosofías fundamentales de la enseñanza. En cuanto a los objetivos de la enseñanza, aboga por el desarrollo integral de las personas, específicamente a través de conceptos como el desarrollo armonioso, la educación holística y la educación pansófica. En cuanto al contenido

curricular, eleva el estatus de la ciencia, la tecnología y el conocimiento práctico, reflejado plenamente en la teoría del currículo de ciencias prácticas de Spencer. En cuanto a los métodos de enseñanza, aboga por una enseñanza basada en las leyes psicológicas del alumnado, proponiendo numerosos principios didácticos. En quinto lugar, enfatiza la interacción entre la teoría y la práctica, lo que da lugar a experimentos didácticos especializados. Por ejemplo, la teoría y la práctica docentes de Justelouch están bien integradas. En sexto lugar, surgió un gran número de educadores que realizaron investigaciones exhaustivas sobre pedagogía, como Comenius, Herbart y Ushinsky, ya mencionados. Estas características indican que la pedagogía se ha convertido en un campo académico independiente dentro del sistema científico.

(III) Diferenciación y diversificación de disciplinas

Desde el siglo XX, el desarrollo de la pedagogía ha entrado en una senda de diferenciación y diversificación, y la teoría del currículo ha comenzado a convertirse en una disciplina independiente.

1. El surgimiento y la competencia de diversas escuelas de pedagogía.

Cabe mencionar que antes del siglo XX existían diferentes escuelas de pensamiento en teoría de la enseñanza. Desde entonces, la competencia entre ellas se ha intensificado. Entre ellas, la primera gran competencia se dio entre la llamada "teoría tradicional de la enseñanza" y la "teoría moderna de la enseñanza". [5] La "teoría tradicional de la enseñanza" se refiere a la teoría de la enseñanza de Herbart, popular a nivel mundial desde mediados del siglo XIX, mientras que la "teoría moderna de la enseñanza" está representada por la teoría de la enseñanza de Dewey. Desde finales del siglo XIX hasta principios del XX, surgió el movimiento de la "Nueva Educación" en Europa y la educación "Progresista" en Estados Unidos. El educador estadounidense John Dewey resumió teóricamente estos movimientos de reforma educativa y propuso una teoría pragmática de la enseñanza independiente. En concreto, estableció creativamente cuatro proposiciones filosóficas

educativas: «La educación es la reconstrucción continua de la experiencia», «La educación es un proceso social», «La educación es vida» y «La educación es crecimiento», poniendo el énfasis en el estudiante, la experiencia y el aprendizaje práctico como ejes centrales. Las características de la teoría de la enseñanza de Dewey suelen resumirse como: centrada en el niño, en la experiencia y en la actividad. En contraste, la teoría de la enseñanza de Herbart se centra en el profesor, en el libro y en el aula. Así, la oposición entre la «teoría tradicional de la enseñanza» y la «teoría moderna de la enseñanza» es simplemente la oposición entre dos «tres centros». A principios del siglo XX, la oposición entre las dos corrientes principales de la teoría de la enseñanza de Herbart y la de Dewey dominó el patrón general del desarrollo de la disciplina de la teoría de la enseñanza. La competencia y la coexistencia de los dos sistemas principales marcaron la entrada de la disciplina de la teoría de la enseñanza en un período de diferenciación. La competencia entre estos dos grandes sistemas se conoce a veces como el debate entre la teoría de la enseñanza del «intelectualismo» y el «activismo», o entre los «tradicionalistas» y los «progresistas». [6]

Tras la victoria de la Revolución de Octubre rusa, el mundo se dividió en dos grandes bandos: el socialismo y el capitalismo. Esto dio lugar a una nueva forma de diferenciación y competencia entre las escuelas de pensamiento pedagógico: la pugna entre teorías pedagógicas bajo diferentes sistemas políticos. El auge y desarrollo de la escuela pedagógica Kairov en la Unión Soviética fue de gran importancia. Liderados por Nakapov, los expertos pedagógicos soviéticos resumieron las experiencias de las reformas educativas soviéticas de las décadas de 1930 y 1940, guiados conscientemente por la epistemología marxista, y exploraron nuevos enfoques para cuestiones fundamentales como los objetivos, el contenido, el proceso, los métodos y la evaluación de la enseñanza. Mantenían la visión de que la enseñanza es una forma especial de cognición, enfatizaban el desarrollo integral del individuo y la orientación comunista en los objetivos pedagógicos, y combinaban la instrucción dirigida por el

profesor con la iniciativa del alumnado en las relaciones profesor-alumno. Además, abogaban por la enseñanza basada en asignaturas y la enseñanza en el aula, enfatizando el papel del aprendizaje del conocimiento científico y la evaluación de la calidad, y desarrollando una teoría de modelos de enseñanza en el aula. En general, la escuela pedagógica de Kairov fue una importante escuela de pensamiento con características distintivas y tuvo una profunda influencia en la teoría y la práctica de la enseñanza de los países socialistas.

Desde las décadas de 1950 y 1960, la disciplina pedagógica ha entrado en una era de desarrollo diversificado. Con la profundización de las reformas educativas en diversos países, han surgido nuevas escuelas pedagógicas, rompiendo el predominio de las teorías pedagógicas de Herbart, Dewey o Kairov. En su lugar, ha surgido un nuevo patrón de coexistencia y simbiosis entre múltiples escuelas de pensamiento. Entre las escuelas de pensamiento más influyentes en pedagogía se encuentran: la teoría de la instrucción programada de B. F. Skinner, la teoría de la enseñanza estructuralista de J. S. Bruner, la teoría del aprendizaje por dominio de B. S. Bloom, la teoría de la enseñanza no directiva de C. R. Rogers y la recientemente popular teoría de la enseñanza arquitectónica; la teoría de la enseñanza evolutiva de L. B. Zankov, la teoría de la optimización instruccional de Y. K. Babansky, la "pedagogía cooperativa" de I. Amonanshwilly y la teoría de la enseñanza ejemplar de M. Wagenschein, entre otras. Además, la "enseñanza sugestiva" del pedagogo búlgaro Lozanov también posee un estilo único. Estas diferentes escuelas de pensamiento han contribuido al desarrollo de la pedagogía desde sus respectivas perspectivas.

Al categorizar aún más estas escuelas de pensamiento, se pueden dividir en dos grupos: la pedagogía del "cientificismo" y la pedagogía del "humanismo". [7] La teoría de la instrucción programada, la teoría de la instrucción estructuralista y la teoría de la maximización instruccional tienen un carácter pedagógico del "cientificismo" más obvio, mientras que la teoría de la instrucción no directiva, la teoría de la instrucción sugestiva y la "educación

cooperativa" tienen un carácter pedagógico del "humanismo" más obvio. Las características básicas de la pedagogía del "cientificismo" son: entender la enseñanza como un proceso de cognición de la racionalidad y la lógica, prestar atención a la exploración de las leyes universales y los modelos generales de enseñanza, enfatizar la adquisición de conocimiento científico, habilidades y sabiduría en términos de objetivos de enseñanza, enfatizar la precisión, el control y la planificación de la enseñanza en términos del proceso de enseñanza, prestar atención a la absorción de los últimos logros del desarrollo científico y tecnológico en términos de contenido curricular, y prestar atención al uso de nuevas herramientas tecnológicas en términos de medios educativos. La pedagogía del "humanismo" es exactamente lo opuesto. Considera la pedagogía como un proceso de comunicación individual, intercambio emocional y creación artística, y considera la realización de valores, la satisfacción emocional, el sentimiento artístico y la comunicación espiritual como objetivos fundamentales de la enseñanza. En cuanto al currículo, destaca la importancia del conocimiento humanístico, y en cuanto a los métodos de enseñanza, aboga por la improvisación, la inspiración, la intuición y la percepción subjetiva. Estas dos grandes corrientes pedagógicas representan diferentes direcciones en el desarrollo de la pedagogía contemporánea como disciplina.

2. La independencia y el gran desarrollo de la teoría del currículo. [8]

Durante un período considerable, el currículo se estudió como un tema fundamental en la pedagogía. A principios del siglo XX, se convirtió en un campo de estudio independiente y surgió la teoría curricular. Se cree que el libro "Curriculum", publicado por el académico estadounidense F. Bobbitt en 1918, marcó el nacimiento de la teoría curricular como disciplina independiente.

De 1934 a 1942, la Asociación Americana de Educación Progresista lanzó el famoso "Estudio de Ocho Años", que impulsó considerablemente el desarrollo de la teoría curricular en Estados Unidos. R. T. Taylor resumió los

resultados del "Estudio de Ocho Años" y publicó *Los Principios Fundamentales del Currículo y las Matemáticas* en 1949. Propuso cuatro preguntas fundamentales para el desarrollo curricular: cómo determinar objetivos, cómo seleccionar experiencias, cómo organizarlas y cómo evaluar resultados. Esto estableció los famosos Principios de Taylor para el desarrollo curricular, es decir, el "modelo objetivo". Si bien el modelo objetivo de Taylor ha recibido numerosas críticas, constituye un hito en el desarrollo de la teoría curricular moderna. Esta obra es ampliamente reconocida como la piedra angular de la teoría curricular moderna, y su exposición se considera un paradigma para la investigación curricular moderna. Taylor es aclamado como el "padre de la teoría curricular moderna" por este logro. Sólo entonces la teoría del currículo formó un sistema disciplinario relativamente completo e independiente, evolucionando desde una rama latente de la educación a una prominente, volviéndose miembro de la familia más grande de disciplinas educativas.

3. Estructura disciplinaria del movimiento y centro académico curricular.

Desde mediados del siglo XX, con el auge de los movimientos de reforma curricular a nivel mundial, la teoría curricular también se desarrolló aún más, dando lugar a diferentes escuelas de pensamiento, como la teoría del currículo estructurado por asignaturas, la teoría del currículo de reforma social y la teoría del currículo centrado en el estudiante. Entre estas, el "movimiento estructurado por asignaturas" fue un movimiento de reforma curricular orientado a la modernización del contenido educativo, representado por los psicólogos educativos estadounidenses Jerome Bruner y Schwab. La teoría del currículo estructurado por asignaturas postula tres características básicas de los currículos centrados en asignaturas: rigor académico, especialización y estructura. El rigor académico implica que los dominios de conocimiento organizados y los métodos de indagación correspondientes son los más propicios para la enseñanza y poseen el mayor valor educativo; la especialización implica que los currículos especializados son más propicios para reflejar la lógica interna de los diversos campos académicos; y la estructura implica que todo el conocimiento académico está

estructurado, lo que convierte a los currículos centrados en la academia, o currículos estructurados, en currículos esencialmente estructurados. Esta teoría enfatiza el conocimiento académico como contenido curricular, valora la estructura interna de los sistemas de conocimiento y es una teoría curricular centrada en el conocimiento académico, representada por el académico estadounidense Bruner. La teoría del currículo de reforma social argumenta que el currículo no es una herramienta para ayudar a los estudiantes a adaptarse a la sociedad existente, sino más bien una fuerza para establecer un nuevo orden social y cultural. Aboga por organizar el currículo en torno a grandes problemas sociales para ayudar a los estudiantes a desarrollarse socialmente. Una figura representativa es el académico brasileño P. Freire. La teoría del currículo centrado en el estudiante aboga por desarrollar currículos basados en los intereses, necesidades, aficiones y habilidades de los estudiantes. El académico estadounidense John Dewey fue un pionero clave de la teoría del currículo centrado en el niño, y el pensamiento humanista popular en la década de 1970 también se adhirió a una visión del currículo centrado en el niño. La teoría del currículo se ha convertido en una disciplina independiente, lo que ha promovido enormemente la investigación en profundidad sobre diversas cuestiones curriculares.

Durante el último siglo, la teoría del currículo ha logrado numerosos resultados notables tanto en los principios generales del currículo como en las técnicas específicas de desarrollo del currículo, desempeñando un importante papel orientador en las prácticas de reforma del currículo.

4. Formar un conjunto disciplinario de teoría curricular y de enseñanza. [9]

Desde la década de 1950, el desarrollo científico ha exhibido una tendencia de diferenciación e integración significativas. Esta tendencia también se refleja plenamente en el campo del currículo y la enseñanza. La disciplina única de la pedagogía en el siglo XIX se dividió en dos disciplinas básicas a principios del siglo XX: teoría del currículo y teoría de la enseñanza. Después de la década de 1950, estas se desarrollaron en grupos de disciplinas de teoría del

currículo y teoría de la enseñanza. En el campo del currículo, surgieron diversas subdisciplinas, incluyendo la teoría general del currículo, la sociología del currículo, la ciencia de los libros de texto, la teoría del currículo latente y la teoría de la evaluación del currículo. Las subdisciplinas en el campo de la enseñanza son aún más diversas, incluyendo la epistemología de la enseñanza, la sociología de la enseñanza, la ética de la enseñanza, el arte de enseñar, la tecnología de la enseñanza, la teoría de modelos de enseñanza, la teoría de la evaluación de la enseñanza, la metodología de la enseñanza y la teoría específica de la asignatura, entre otras. El surgimiento de estos grupos de disciplinas de teoría del currículo y la enseñanza es un indicador importante del florecimiento de estas disciplinas.

En resumen, la disciplina del currículo y la instrucción ha experimentado un largo proceso de desarrollo académico. El surgimiento de la teoría instruccional independiente como disciplina, a partir de ideas inicialmente dispersas, representó un punto de inflexión significativo; la evolución de una sola disciplina a un conjunto de teorías curriculares e instruccionales, con la coexistencia de múltiples escuelas de pensamiento, representa otro punto de inflexión importante. Como estudiante, comprender los principales hilos conductores del desarrollo de la disciplina permite comprender el panorama general del progreso científico. Por lo tanto, si es posible, es necesario utilizar esta visión general como guía para explorar más a fondo las diversas escuelas de pensamiento y trabajos dentro de la teoría curricular e instruccional. Esto conducirá a numerosos descubrimientos y perspectivas nuevas.

III. El desarrollo del currículo y la teoría de la enseñanza como disciplina en mi país

Como se mencionó anteriormente, China contaba con un rico currículo y una filosofía de enseñanza en la sociedad antigua. Sin embargo, el currículo y la teoría de la enseñanza, como disciplina, son producto de la sociedad y la

educación modernas. Surgieron y tomaron forma inicialmente en Europa y América, y luego se extendieron ampliamente a todo el mundo. La construcción del currículo y la teoría de la enseñanza en China comenzó a principios del siglo XX, y en un principio se basó principalmente en la transferencia de conocimientos. [10] Hasta la fecha, ha atravesado un siglo de dificultades. En general, el desarrollo del currículo y la teoría de la enseñanza en China durante el último siglo se ha logrado mediante el esfuerzo de heredar los componentes del currículo y la filosofía de la enseñanza antiguos, el aprendizaje riguroso del currículo y las teorías de la enseñanza occidentales modernas, y la realización de una exploración independiente en combinación con la situación real de China.

El desarrollo del currículo y la teoría de la enseñanza como disciplina en mi país siempre ha planteado la cuestión de cómo abordar el currículo y las filosofías de la enseñanza antiguos. A lo largo del siglo XX, mi país ha presenciado tanto la defensa radical de la "derrocación total del confucianismo" como posturas que abogan por su resurgimiento y la preservación de la cultura tradicional china; las ventajas y desventajas de estas posturas requieren un análisis más profundo. En términos relativos, es más común un enfoque dialéctico que evalúa críticamente y descarta el currículo y las filosofías de la enseñanza antiguos. Algunas filosofías curriculares y de la enseñanza propuestas por antiguos educadores chinos, como la instrucción individualizada, la enseñanza heurística, la extracción de inferencias de un caso a otro, la revisión de lo antiguo para aprender lo nuevo, la combinación de aprendizaje y pensamiento, y la unidad de la literatura y la moral, reflejan profunda y sencillamente algunas leyes inherentes a la actividad docente. Estas ideas se han incorporado orgánicamente al sistema educativo actual de mi país y se han convertido en principios importantes que guían el currículo y la enseñanza de primaria y secundaria. En particular, las ideas de Confucio sobre la instrucción individualizada y la enseñanza heurística siempre han sido conceptos fundamentales de la teoría pedagógica china. Esto demuestra que heredar racionalmente el currículo y las filosofías pedagógicas antiguas es una estrategia importante

para el desarrollo del currículo y la teoría pedagógica como disciplina en mi país.

Durante mucho tiempo, un aspecto significativo del desarrollo del currículo y la teoría de la enseñanza en mi país ha sido el aprendizaje y la incorporación de teorías extranjeras avanzadas. Durante el último siglo, mi país ha experimentado principalmente cuatro fases principales de aprendizaje y incorporación de las teorías curriculares y pedagógicas occidentales. La primera fase, desde finales de la dinastía Qing hasta los inicios de la República Popular China, consistió principalmente en la introducción del currículo y las teorías pedagógicas de Herbart, provenientes de Japón. La segunda fase, desde el Movimiento del Cuatro de Mayo hasta la fundación de la República Popular China, se centró en el aprendizaje y la experimentación con el currículo pragmático de Dewey y las teorías pedagógicas de Estados Unidos. La tercera fase, en la década de 1950, implicó el aprendizaje de las teorías pedagógicas de Kairov, provenientes de la Unión Soviética. La cuarta fase, desde la reforma y la apertura, ha implicado la introducción y el aprendizaje generalizados de nuevas teorías curriculares y pedagógicas provenientes de países desarrollados, principalmente Estados Unidos y la Unión Soviética. En las tres primeras fases, la atención se centró a menudo en el aprendizaje de una sola teoría, a veces rozando la imitación indiscriminada. Desde la reforma y la apertura, el énfasis ha pasado de aprender de una sola escuela de pensamiento a explorar una amplia gama de sistemas, poniendo énfasis en el préstamo racional en lugar de la copia pura y simple.

Cabe mencionar que, durante el último siglo, los teóricos chinos del currículo y la enseñanza han explorado nuevos enfoques de forma persistente e independiente, integrándolos con las circunstancias específicas de China, lo que ha dado lugar a una serie de logros en la investigación sobre currículo y enseñanza con características chinas. Tres períodos destacan por su influencia: primero, las décadas de 1920 y 1930. Durante este período, surgieron diversos experimentos e investigaciones pedagógicas, y, al aprender y adaptar las teorías pedagógicas occidentales, se emprendieron innovaciones en el currículo y las teorías pedagógicas con características chinas. La teoría de "aprender haciendo" de Tao Xingzhi es el ejemplo más

representativo de las exploraciones de este período. segundo, finales de la década de 1950 y principios de la de 1960. Si bien se criticaron las teorías pedagógicas extranjeras, también se llevaron a cabo algunas exploraciones distintivas en la teoría pedagógica, heredando y desarrollando las ideas pedagógicas tradicionales chinas. Estas incluyeron la propuesta o profundización de ciertas filosofías pedagógicas, como los "dos principios básicos" (conocimientos y habilidades básicas), las matemáticas heurísticas y la instrucción diferenciada. tercero, el gran desarrollo del currículo y la teoría pedagógica en mi país desde la reforma y la apertura. Durante este período, la investigación sobre teoría curricular en mi país se separó de la teoría de la enseñanza, convirtiéndose en una disciplina independiente. La teoría de la enseñanza en sí misma también experimentó avances significativos. El campo de la pedagogía ha experimentado un crecimiento significativo, con la publicación de un gran número de monografías. Estas obras han explorado en profundidad importantes cuestiones teóricas de la enseñanza, como la esencia de la enseñanza, las relaciones profesor-alumno y la enseñanza del desarrollo, estableciendo importantes filosofías de enseñanza como el desarrollo holístico de la individualidad, el aprendizaje dirigido por el profesor con el aprendizaje centrado en el alumno, la unidad de los factores intelectuales y no intelectuales, y modelos de enseñanza diversos e integrados. Estos logros demuestran que el currículo y la pedagogía de mi país están dejando atrás gradualmente la antigua era del simple trasplante y entrando en una nueva etapa de desarrollo independiente.

Durante más de un siglo, el currículo y la teoría de la enseñanza de mi país han logrado avances significativos, heredando las excelentes tradiciones del currículo y la enseñanza antiguos, aprendiendo e introduciendo vigorosamente las teorías occidentales y explorando de forma independiente a la luz de sus propias realidades. El sistema disciplinario se ha vuelto cada vez más integral. Este proceso histórico, caracterizado por períodos de reveses y avances generales, es un período digno de reconocimiento. Actualmente, el desarrollo del currículo y la teoría de la enseñanza en mi país se enfrenta a nuevas circunstancias y desafíos sin precedentes, como la globalización, la informatización, la democratización y el

pluralismo cultural. Con el continuo avance y la profundización de la reforma de la educación básica en mi país, las prácticas de reforma no solo han generado directamente fuertes demandas teóricas, sino que también han creado nuevas oportunidades para el desarrollo de la teoría educativa. Sin duda, en estas nuevas circunstancias, el currículo y la teoría de la enseñanza de mi país alcanzarán un desarrollo aún mayor a largo plazo.

IV. La relación entre la teoría del currículo y la teoría de la enseñanza

En la investigación científica, cuando el conocimiento científico alcanza cierto nivel, se hace necesario clarificar la estructura interna de una disciplina y analizar sus relaciones externas para que las diferentes disciplinas puedan comunicarse entre sí y formar un todo orgánico dentro de ella. En este sentido, surge la cuestión de la relación entre la teoría curricular y la pedagogía. El estatus disciplinario de la teoría curricular y su relación con la pedagogía no solo son cuestiones centrales en la construcción del sistema educativo de mi país, sino que también afectan directamente la extensión y la connotación de los conceptos abordados en este libro, lo que requiere una exploración profunda y sistemática.

En el extranjero, algunos académicos han resumido cuatro modelos de relación entre la teoría del currículo y la teoría de la enseñanza, a saber, el modelo dual independiente, el modelo de intersección mutua, el modelo de inclusión y el modelo de conexión circular dual. Específicamente, los países de habla inglesa generalmente tienden a adoptar el sistema de conceptos de la teoría del currículo para incluir la teoría de la enseñanza, mientras que los países de habla alemana, francesa y rusa en Europa continental tienden a adoptar el sistema de conceptos de la teoría de la enseñanza para incluir la teoría del currículo. En China, hay tres puntos de vista principales sobre la relación entre la teoría del currículo y la teoría de la enseñanza: la teoría de la enseñanza incluye la teoría del

currículo, la teoría de la enseñanza y la teoría del currículo son independientes entre sí, y la teoría del currículo incluye la teoría de la enseñanza. [11] Para comprender verdaderamente y evaluar científicamente estos modelos y puntos de vista, es necesario comprender integralmente la relación entre la teoría del currículo y la teoría de la enseñanza desde la perspectiva de la historia del desarrollo de la disciplina y el sistema de disciplinas educativas.

Desde una perspectiva histórica del desarrollo disciplinario, durante un período considerable, solo existía la pedagogía, no la teoría curricular; las cuestiones curriculares se estudiaban dentro de la pedagogía. Por ejemplo, las opiniones de los educadores de mi país, antes de la dinastía Qin, sobre el currículo de las "Seis Artes", la organización del proceso de aprendizaje en el *Xueji* (Registro del Aprendizaje), el *Programa de Clasificación de Lectura de la Escuela Familiar Cheng* de Cheng Duanli y las *Reglas de la Academia Gruta del Ciervo Blanco*, así como el currículo de las "Seis Artes" propugnado por Aristóteles en la antigüedad occidental y el currículo de "pansofismo humanista" propugnado por Comenio durante el Renacimiento; estas ideas, perspectivas o proposiciones sobre el currículo constituyen formas tempranas de la teoría curricular. Aún no se habían teorizado ni sistematizado, existiendo simplemente como una "rama latente" de la pedagogía. En otras palabras, comparativamente hablando, la pedagogía se diferenció de la pedagogía relativamente pronto. Anteriormente, el currículo servía a la enseñanza, refiriéndose a las materias o formas en la práctica, y se consideraba una de las categorías de investigación de la pedagogía en términos de contenido de la enseñanza o experiencia de aprendizaje. Es decir, el contenido, la forma y el tipo de currículo se estudiaban desde la perspectiva de la pedagogía. Sin embargo, las desventajas de incluir artificialmente la teoría del currículo en la pedagogía son obvias. Esto genera confusión en el complejo sistema de la teoría pedagógica e incertidumbre en los límites disciplinarios, lo que dificulta la profundización de la investigación curricular y docente. Por ejemplo, si el currículo se considera uno de los elementos constitutivos de las actividades docentes, la investigación sobre cuestiones curriculares a menudo se limita al ámbito extremadamente

estrecho de la organización y definición del contenido de la enseñanza. Muchos atributos o funciones importantes del currículo no pueden revelarse en profundidad, y la explicación de los principios del desarrollo curricular se queda solo en el nivel superficial de la organización de las asignaturas. El complejo proceso de "diseño del programa" se convierte en una organización vacía y simple de asignaturas.

Desde el siglo XX, la teoría del currículo se ha separado gradualmente de la pedagogía y ha experimentado un crecimiento significativo, lo que proporciona amplia evidencia práctica que respalda la idea de que ambas disciplinas son independientes. La separación o diferenciación de la teoría del currículo y la pedagogía, y su consideración como dos disciplinas relativamente opuestas, no implica aislarlas, sino que pueden desarrollarse conjuntamente dentro del sistema educativo abierto. Por ejemplo, se pueden profundizar en muchos temas importantes tanto en la pedagogía como en la teoría del currículo, ampliar las perspectivas de los investigadores, profundizar sus procesos de pensamiento y ampliar sus fundamentos científicos. Si la teoría del currículo se centra en los principios teóricos, los sistemas metodológicos y los fundamentos científicos y prácticos de la enseñanza y las actividades educativas escolares, mientras que la pedagogía se centra en los principios teóricos, los sistemas metodológicos y los fundamentos científicos y prácticos de la enseñanza eficaz, o si la primera se centra únicamente en el diseño de programas y la segunda en su implementación, entonces sus respectivas investigaciones pueden ser más específicas y profundas, y el refinamiento y la sublimación de los resultados de la investigación pueden alcanzar un nivel superior.

En resumen, el estatus respectivo de la teoría del currículo y la pedagogía, y la relación entre ambas, siempre ha sido foco de atención en el campo de la teoría educativa. Como dos ramas de la pedagogía moderna, la teoría del currículo y la pedagogía son teorías educativas que han surgido en paralelo, cada una con sus propios objetos de investigación y subdisciplinas. Para definir racionalmente la relación entre la teoría del currículo y la pedagogía, es necesario superar la mentalidad centrada en el sujeto. En el

trabajo educativo, simplemente desde la perspectiva de la teoría del currículo o la pedagogía no basta para comprender completa y científicamente su relación. Solo desde la perspectiva de la disciplina educativa podemos romper esta situación de opiniones contradictorias. Por lo tanto, es necesario analizar su relación desde la perspectiva de la pedagogía y el sistema educativo. Desde la perspectiva del sistema educativo, el currículo aborda principalmente la cuestión del contenido educativo, mientras que la pedagogía aborda principalmente la cuestión de la forma educativa; ambos son indispensables. Las cuestiones del currículo y las cuestiones pedagógicas son cuestiones fundamentales de la educación y no pueden sustituirse mutuamente. Dado que la teoría del currículo y la pedagogía surgieron del estudio de cuestiones curriculares y pedagógicas, ambas son ramas importantes de la pedagogía, y no es necesario desarrollar una teoría dentro del marco de la otra. Por lo tanto, es más razonable trascender la mentalidad centrada en el sujeto y considerar la teoría del currículo y la pedagogía como dos disciplinas relativamente independientes. Por lo tanto, al abordar la relación entre la teoría del currículo y la teoría de la enseñanza, este libro se adhiere a la postura de que ambas son relativamente independientes. Es decir, el currículo se entiende principalmente como la selección y organización del contenido educativo, y la enseñanza se entiende principalmente como la forma y el proceso específicos de la educación. Con base en esto, se definen la connotación, la extensión y la relación de varias categorías básicas.

Sección dos: La importancia y los métodos de estudio del currículo y la teoría de la enseñanza

Como disciplina que estudia el currículo y la enseñanza, la teoría del currículo y la enseñanza es un curso obligatorio para los estudiantes de magisterio en las universidades chinas. Para los estudiantes universitarios de magisterio, los

docentes universitarios en ejercicio, de secundaria y primaria, así como para los investigadores en formación docente, el estudio y la investigación del currículo y la teoría de la enseñanza no solo son absolutamente necesarios, sino también de gran importancia. Solo dominando las teorías, los puntos de vista y los métodos del currículo y la teoría de la enseñanza se puede llegar a ser un excelente educador.

I. La importancia de estudiar el currículo y la teoría de la enseñanza

Como dice el refrán, «Como un vendedor que alaba sus propios melones», cada disciplina enfatiza fácilmente su propia importancia. De hecho, cada disciplina tiene un significado único para la sociedad humana, proporcionando la razón de su existencia y desarrollo. La importancia del currículo y la pedagogía se refleja principalmente en los siguientes aspectos:

(I) La enseñanza es el núcleo de la educación escolar, lo que determina la importancia del currículo y la pedagogía.

La teoría del currículo y la enseñanza es una disciplina que estudia específicamente cuestiones curriculares y pedagógicas. La razón principal por la que necesitamos estudiarla es que el currículo y la enseñanza son tareas fundamentales en la educación escolar; el profesorado de primaria y secundaria debe abordar problemas prácticos del currículo y la enseñanza a diario.

Para un docente de primaria o secundaria, el currículo y la enseñanza son las tareas más básicas e importantes. En los últimos años, con el continuo avance de la reforma curricular en la educación básica en mi país, se ha ampliado el espacio para que las escuelas y los docentes participen en el desarrollo e implementación del currículo, y el desarrollo curricular, especialmente el desarrollo curricular escolar, se ha convertido gradualmente en una parte integral de las funciones de los docentes de primaria. Para ser competente en estas tareas, es necesario dominar los principios y técnicas básicos del currículo y la enseñanza. En rigor, en la sociedad moderna, no se puede ser competente como

docente sin dominar el currículo y la teoría de la enseñanza. Por ejemplo, enseñar chino requiere comprender los estándares curriculares chinos. Para comprender estos estándares, es esencial tener una base curricular y de teoría de la enseñanza. Además, la planificación de las clases que realizan los docentes antes de clase implica inevitablemente la selección de filosofías y métodos de enseñanza. Si un docente desconoce por completo los métodos de debate, de clase magistral, de preguntas y respuestas, etc., ¿cómo podrá completar con éxito la planificación de las clases? Incluso se puede decir que un docente que no comprende el currículo y la teoría de la enseñanza tendrá muchas dificultades para comprender con precisión las tareas docentes y comunicarse con sus colegas. Por lo tanto, para un profesor moderno de primaria o secundaria, el currículo y la teoría de la enseñanza son de hecho un conocimiento profesional fundamental que debe dominar.

(ii) Las actividades curriculares y de práctica docente necesitan la orientación del currículo y de la teoría de la enseñanza.

El currículo y la enseñanza son actividades prácticas planificadas y con un propósito que deben guiarse por las teorías del currículo y la enseñanza.

La teoría curricular y pedagógica de mi país se basa en la teoría educativa marxista-leninista y se guía por las perspectivas de desarrollo, cambio, materialismo, dialéctica y dinamismo para analizar, comprender y comprender los fenómenos curriculares y pedagógicos y sus atributos esenciales. Por lo tanto, el estudio de la teoría curricular y pedagógica puede ayudarnos a establecer gradualmente una visión correcta y científica del currículo y la enseñanza, a fortalecer nuestra conciencia, entusiasmo y visión de futuro en la práctica curricular y docente, y a mantener la dirección correcta y dominar el pensamiento y los métodos de trabajo adecuados para la resolución de problemas en diversas realidades educativas complejas. En concreto, para mejorar la calidad del currículo y la enseñanza, los docentes de primaria y secundaria deben considerar integralmente diversos factores, como el contenido del currículo y los conocimientos pedagógicos, el alumnado, las condiciones de enseñanza, el entorno docente y las propias fortalezas del docente, y adoptar métodos y medios pedagógicos

adecuados para lograr buenos resultados docentes y optimizar el currículo y la enseñanza. Este proceso debe guiarse por filosofías y teorías curriculares y pedagógicas correctas. La teoría curricular y pedagógica es el conocimiento y la teoría clave que guía directamente el currículo y la práctica docente. Por lo tanto, los estudiantes de la carrera de formación docente en universidades normales superiores, los profesores de escuelas primarias y secundarias en servicio y los investigadores relacionados deben estudiar e investigar el currículo y la teoría de la enseñanza.

(III) El estudio del currículo y la teoría de la enseñanza es un requisito inevitable para el avance continuo del desarrollo social y la reforma educativa.

Al entrar en el siglo XXI, la humanidad se enfrenta a una sociedad de la información y ha entrado en la era de la economía del conocimiento. El rápido desarrollo de la ciencia y la tecnología exige un aprendizaje continuo y permanente para actualizar los conocimientos y adaptarse a las demandas de una economía basada en el conocimiento. Esto plantea un tema de investigación crucial y urgente para la educación escolar: ¿cómo puede la educación escolar cultivar talentos diversos que puedan adaptarse a los nuevos tiempos y satisfacer las necesidades de la economía del conocimiento? Para garantizar que el currículo y la pedagogía satisfagan las demandas de la sociedad moderna, es esencial analizar y responder a las siguientes preguntas: ¿qué nuevos conceptos curriculares deben dominar los docentes de primaria y secundaria en el contexto de la nueva ronda de reforma curricular básica de mi país, que se está profundizando? Con base en estos conceptos, ¿qué conocimientos curriculares y pedagógicos deben dominarse, y cómo debe llevarse a cabo el diseño de las clases en primaria y secundaria? Todas estas son preguntas que el currículo y la pedagogía deben investigar y responder. Por lo tanto, ya sean docentes de primaria y secundaria en la primera línea de la docencia u otros educadores relacionados, para mejorar la educación primaria y secundaria, es imperativo estudiar e investigar el currículo y la pedagogía.

(iv) El estudio y la investigación del currículo y la teoría de la enseñanza es un requisito urgente para la práctica

docente en la escuela primaria y secundaria.

Algunos dicen: "Se puede enseñar sin estudiar currículo y pedagogía". Si bien esto puede ser cierto en la práctica, el hecho de haber estudiado currículo y pedagogía y comprendido sus principios influye significativamente en la calidad de la enseñanza y promueve la reforma educativa. Analizar la situación actual del profesorado de primaria y secundaria en mi país revela que, por diversas razones objetivas, su nivel general no es lo suficientemente alto. Esto se manifiesta principalmente en la falta de orientación consciente del pensamiento y la teoría educativa, lo que a menudo resulta en una falta de dirección en su enseñanza. Los docentes no investigan ni prestan atención a los métodos de enseñanza de cada asignatura, y a menudo no comprenden plenamente los principios de la enseñanza de cada asignatura, vulnerándolos con frecuencia. Por ejemplo, algunos docentes no comprenden, o ni siquiera comprenden, la relación complementaria entre las tres dimensiones de conocimientos y habilidades, procesos y métodos, y actitudes y valores emocionales en diversas asignaturas. Solo consideran impartir conocimientos específicos de la asignatura, tratándolos como conclusiones preconcebidas, ignorando el proceso de formación del conocimiento y considerando la enseñanza de las ciencias simplemente como la transmisión de conocimientos preexistentes a los estudiantes. Además, se centran demasiado en la docencia y carecen de una orientación eficaz sobre las estrategias, métodos y hábitos de aprendizaje de los alumnos. Cada asignatura en primaria y secundaria tiene sus propias características y normas. Los docentes que dominan las teorías básicas del currículo y la enseñanza suelen ser expertos en aplicar estas normas de forma científica y hábil a la práctica docente y en realizar actividades docentes de acuerdo con ellas. Una maestra de primaria destacada y exitosa, al utilizar la sabiduría teórica del currículo y la teoría de la enseñanza, selecciona y aplica adecuadamente métodos de enseñanza científicos, reforma los modelos y métodos de enseñanza existentes y organiza el proceso de enseñanza de forma dinámica, integrada y eficaz. Al enseñar la palabra relativamente abstracta "patria", primero preguntó a los alumnos: "¿Qué niño sabe qué significa 'patria'?". Un niño respondió: "La patria es un país". Luego preguntó: "Entre los invitados que visitan

nuestra escuela hay amigos japoneses y estadounidenses. Japón y Estados Unidos son países independientes. ¿Podemos llamarlos nuestra patria?". Muchos niños respondieron al unísono: "¡No!". Otro niño levantó la mano y respondió: "La patria es nuestro propio país". Ella inmediatamente afirmó su respuesta y señaló: "Así es, la patria es nuestro propio país, el lugar donde crecieron nuestros padres y antepasados".

II. El currículo y la teoría de la enseñanza requieren un estudio sistemático.

En la vida real, quizá hayas notado un fenómeno: algunas personas que no estudiaron específicamente currículo y pedagogía en la escuela (como algunos graduados de universidades integrales) aún destacan como docentes. Esto parece contradecir el análisis anterior: ¿acaso quienes no estudiaron currículo y pedagogía no pueden ser docentes?

En primer lugar, no se puede simplemente equiparar el estudio del currículo y la pedagogía con su dominio pleno. En general, el aprendizaje sistemático en la escuela es, sin duda, un atajo para dominar el currículo y la pedagogía. Sin embargo, es un hecho objetivo que algunas personas estudian currículo y pedagogía en la escuela, pero no los dominan plenamente; además, también es un hecho objetivo que algunas personas han dominado la teoría de esta materia por otros medios sin haberla estudiado en la escuela. Esto demuestra que existe una diferencia entre haber estudiado y haberla dominado.

En segundo lugar, existen múltiples maneras de dominar el currículo y la pedagogía. Además de aprender sistemáticamente el currículo en la escuela, el aprendizaje experiencial y el autoaprendizaje son vías comunes. La investigación epistemológica demuestra que la experiencia práctica es una fuente importante de conocimiento personal. Todo docente ha sido estudiante, ha recibido educación y tiene experiencias educativas únicas. Antes de convertirse en docente, ha acumulado inconscientemente

conocimientos sobre currículo y pedagogía; además, una vez que se convierte en docente, su participación diaria en la docencia y la reflexión consciente sobre sus experiencias le aportarán muchas perspectivas pedagógicas. Por lo tanto, algunas personas pueden, hasta cierto punto, autodidactarse mediante el aprendizaje experiencial. El autoaprendizaje también es un enfoque común y viable. En su vida diaria, algunos docentes prestan mucha atención al autoaprendizaje, consultando a menudo conscientemente libros y publicaciones especializadas para comprender la información y ampliar sus conocimientos, en consonancia con sus necesidades laborales. De esta manera, algunos docentes que inicialmente tenían pocos conocimientos sobre currículo y pedagogía pueden convertirse gradualmente en expertos en currículo y pedagogía. En otras palabras, aunque algunos profesores no han estudiado currículo y pedagogía en la escuela, han adquirido conocimientos profesionales en este campo hasta cierto punto a través de otros medios, dominando así el currículo y la pedagogía hasta cierto punto y adaptándose continuamente a los requisitos de su trabajo docente.

En tercer lugar, el aprendizaje sistemático es el enfoque fundamental para dominar plenamente el currículo y la teoría de la enseñanza. Si bien es posible dominar el currículo y la teoría de la enseñanza mediante la experiencia y el autoaprendizaje, dista mucho de ser el método óptimo. El estudio sistemático de los cursos de currículo y teoría de la enseñanza sentará una base sólida en la materia y es la clave para dominarlos.

Por un lado, el aprendizaje sistemático favorece el dominio integral de los conocimientos y habilidades de la materia. La exploración práctica y el autoaprendizaje suelen estar limitados por la experiencia, la energía, el talento y la visión del individuo, y presentan limitaciones en cuanto al dominio sistemático de conocimientos y habilidades. Por otro lado, los cursos profesionales que ofrecen las escuelas consideran plenamente la relación lógica entre los conocimientos y las habilidades de la materia, y pueden garantizar la conexión integral de la materia tanto en la elaboración de libros de texto como en la docencia, garantizando así la sistematización de los resultados del aprendizaje.

Por otro lado, el aprendizaje sistemático garantiza eficiencia y calidad, sirviendo como una "vía rápida" para dominar la materia. El trabajo sistemático del curso, con la guía docente dedicada y actividades didácticas especializadas, garantiza que los estudiantes eviten desvíos y puedan comprender rápida y eficazmente la estructura básica de la materia con menos tiempo y esfuerzo. Desde estas dos perspectivas, en comparación con la exploración práctica y el autoaprendizaje, el aprendizaje sistemático del currículo y la pedagogía ofrece ventajas como una mayor sistematicidad, una planificación más sólida y una mayor eficiencia, lo que lo convierte en el método preferido para un dominio integral. Dominar verdaderamente el currículo y la pedagogía es un proceso a largo plazo. Naturalmente, el dominio del currículo y la pedagogía tiene diferentes niveles y no se logra de la noche a la mañana. Por supuesto, el aprendizaje sistemático del currículo y la pedagogía en la escuela es solo un punto de partida: sentar una base profesional sólida, comprender los conceptos, principios y métodos más básicos del campo y, inicialmente, formar un marco general de la disciplina. Una vez que la base es sólida, el aprendizaje y la mejora continuos mediante la aplicación de la teoría a la práctica y el aprendizaje de la experiencia profundizarán la comprensión, perfeccionarán las habilidades y conducirán a un mayor nivel de dominio.

En resumen, el currículo y la enseñanza son la labor profesional fundamental del profesorado, y el aprendizaje sistemático es la clave para dominar los conocimientos y las habilidades de la materia. Dominar el currículo y la teoría de la enseñanza te ayudará a desempeñar mejor tus funciones en la educación primaria y secundaria en el futuro.

III. Métodos de aprendizaje, currículo y teoría de la enseñanza

¿Cómo dominar el currículo y la teoría de la enseñanza? Además de darle importancia, es crucial mejorar los métodos de aprendizaje y la calidad del mismo.

(a) Dominar la estructura básica de la disciplina

La clave para dominar un curso reside en comprender su estructura básica. Esta estructura básica se refiere a los conceptos, principios, métodos y valores fundamentales de una materia. En el currículo y la pedagogía, existen conceptos, principios, valores y métodos centrales que forman un sistema orgánicamente conectado. El aprendizaje de una materia comienza con el dominio de estos conceptos, principios, valores y métodos fundamentales en su conjunto y su asimilación efectiva en la propia estructura cognitiva.

En la disciplina del currículo y la teoría de la enseñanza, currículo y enseñanza son dos de los conceptos más fundamentales. Para dominarlos, no basta con memorizar sus definiciones; es necesario comprender profundamente su esencia y comprender las conexiones entre ellos. Si bien existen diversas definiciones de currículo y enseñanza, su esencia fundamental se mantiene relativamente estable. El currículo es la selección, reorganización y ordenación cultural basada en las necesidades sociales y los principios educativos; la enseñanza es el camino educativo para que los estudiantes hereden la cultura y logren su desarrollo. Esta es la esencia de cada uno. Dominar la esencia de un concepto implica comprender su connotación. Además, los conceptos deben comprenderse dentro de un marco conceptual integral. En concreto, los conceptos de currículo y enseñanza deben entenderse no solo en el contexto general de la sociedad y la educación, sino también vinculándolos con el estudio de cada concepto en otros capítulos del libro para ampliar y enriquecer su connotación. Este enfoque de comprender la esencia interna y las conexiones externas le permitirá formar un mapa conceptual del currículo y la teoría de la enseñanza, centrado en los conceptos de currículo y enseñanza. Este mapa conceptual constituye el sistema categorial del currículo y la teoría de la enseñanza y es un componente importante de la estructura básica de la disciplina.

La teoría del currículo y la enseñanza contiene varios principios y valores fundamentales. Entre ellos, la relación entre la sociedad, la cultura y los niños es un principio fundamental. Heredar la esencia cultural, promover el desarrollo infantil y encarnar el valor social son las propuestas de valor más básicas de la teoría del currículo. Naturalmente, estas propuestas tienen énfasis variables en

las diferentes escuelas teóricas, representando una síntesis de diversos debates teóricos. En la teoría de la enseñanza, la relación entre docentes y estudiantes, y entre la enseñanza y el desarrollo, es un principio fundamental. Enfatizar que la enseñanza promueve el desarrollo y optimiza las actividades docente-alumnos es la propuesta de valor más básica de la teoría de la enseñanza. Al estudiar la teoría del currículo y la enseñanza, es importante comprender estos principios y valores fundamentales y esforzarse por utilizarlos para guiar el aprendizaje de otros contenidos. De esta manera, los diversos conocimientos específicos tendrán un alma y una base. Otro requisito fundamental para dominar la teoría del currículo y la enseñanza es adquirir habilidades profesionales generales en currículo y enseñanza. En cuanto al currículo, el diseño de objetivos curriculares, la compilación de libros de texto y la experimentación y evaluación del currículo tienen métodos operativos y requisitos de acción específicos. En cuanto a la docencia, la preparación de clases, la enseñanza en el aula y la evaluación docente son tareas con requisitos técnicos claramente definidos. A nivel metodológico, existe un concepto central: la optimización (de alta calidad y eficiencia) del currículo y la enseñanza. Los conceptos de mejorar la cientificidad y la calidad del currículo y la enseñanza son expresiones concretas de esta filosofía de optimización. En cuanto a los métodos técnicos para el currículo y la enseñanza, la adhesión clara a la filosofía de optimización proporciona una clave para resolver diversos problemas operativos específicos y permite que diversos métodos técnicos específicos se conecten mediante un hilo conductor. En resumen, dominar la estructura básica de una asignatura es el objetivo fundamental del estudio del currículo y la teoría de la enseñanza. Esto requiere formar una conexión holística entre conceptos, principios, valores y métodos, comprendiendo su espíritu inherente y sus características básicas.

(II) Conectar con la realidad y combinar el aprendizaje con el pensamiento

Integrar la teoría con la práctica es uno de los principios fundamentales de la enseñanza moderna. El currículo y la pedagogía tienen un amplio alcance; estudian tanto los principios del currículo como de la enseñanza, revelando las

leyes universales que los rigen, y exploran métodos y enfoques didácticos específicos para resolver problemas prácticos que surgen en el currículo y la práctica docente. Esto demuestra que el currículo y la pedagogía son disciplinas con fuertes componentes teóricos y prácticos. Por lo tanto, su aprendizaje requiere vincular la teoría con la práctica, priorizando la aplicación práctica y siendo audaz y hábil en la práctica. Una comprensión y un dominio profundos del contenido del currículo y la pedagogía están determinados por las características de su contenido.

Por un lado, debemos usar activamente la experiencia práctica para interpretar y comprender las teorías; es decir, aprovechar la experiencia personal, los casos típicos y las situaciones reales para facilitar la comprensión de conceptos y principios. Por ejemplo, el concepto de currículo es complejo, pero si podemos conectarlo con las diversas asignaturas que hemos estudiado, será mucho más fácil de comprender; inspirar ideas pedagógicas es más fácil de decir que de hacer, pero si asistimos a una escuela primaria a escuchar las clases, observamos atentamente las conductas docentes de profesores y alumnos y reflexionamos sobre ellas, tendremos una comprensión más concreta de esta idea. El principio ético de la enseñanza de enseñar a todos los alumnos parece evidente, pero al visitar escuelas primarias y secundarias rurales, especialmente para ver la realidad de la enseñanza en aulas numerosas, comprenderemos realmente cuán realista es el requisito de enseñar a todos los alumnos. Combinar el aprendizaje teórico con la experiencia práctica puede hacer que la comprensión sea más precisa y concreta, y puede ayudar a que las teorías se arraiguen en la mente.

Por otro lado, es fundamental aplicar lo aprendido, es decir, prestar atención a las realidades educativas y esforzarse por utilizar las teorías aprendidas para analizar y resolver problemas del mundo real. Por ejemplo, mi país está impulsando actualmente la reforma curricular en la educación básica, un importante problema práctico que requiere nuestra atención. Al estudiar currículo y pedagogía, debemos comprender específicamente la práctica de la reforma curricular, observar sus tendencias y aprender a utilizar principios generales para analizar los diversos problemas específicos que surgen en ella. Otro

ejemplo es que la sociedad humana está entrando en la era de la información, y el proyecto de tecnología de la información para la educación se ha puesto en marcha en mi país; este también es un problema importante que merece atención, y debemos mantenernos al tanto de su progreso. Además de los problemas prácticos importantes, también se puede prestar atención a problemas más específicos y menores que nos rodean. Utilizar la experiencia para respaldar el aprendizaje teórico y utilizar la teoría para analizar problemas del mundo real, desde una perspectiva epistemológica, es la combinación de sensibilidad y racionalidad, la interacción entre la práctica y la cognición. Por lo tanto, vincular la teoría con la práctica está en consonancia con las leyes de la cognición.

La relación entre aprendizaje y pensamiento es una cuestión metodológica crucial que debe abordarse en el estudio del currículo y la pedagogía. «Aprender sin pensar es inútil; pensar sin aprender es peligroso». Combinar aprendizaje y pensamiento es la única vía viable para el aprendizaje. En la escuela, el primer paso es aprender y comprender los logros existentes del currículo y la pedagogía, acumulando conocimiento profesional; este es el aspecto fundamental del aprendizaje académico. Por otro lado, el proceso de adquisición de conocimiento profesional implica inevitablemente la reflexión y la exploración personales, que también es un requisito importante del aprendizaje académico. Aprender (aceptación) y pensar (exploración) son dos caras del proceso de aprendizaje, ninguna de las cuales puede descuidarse. ¿Cómo pueden combinarse orgánicamente aprendizaje y pensamiento? En primer lugar, el aprendizaje debe ir acompañado de pensamiento. Dominar el conocimiento requiere pensamiento activo; esta es una experiencia fundamental en la adquisición de conocimiento. En el proceso de aprendizaje, se debe utilizar plenamente el pensamiento, participando en diversas actividades de pensamiento como análisis, comparación, inducción, generalización, abstracción, cuestionamiento y conjetura, aceptando así el conocimiento basado en un pensamiento y una comprensión efectivos. En segundo lugar, el aprendizaje debe promover el pensamiento. El proceso de aprendizaje no se trata solo de aceptar conocimientos, sino también de generar constantemente preguntas. Es necesario ser hábil para

comprender las preguntas que surgen durante el proceso de aprendizaje y participar en el pensamiento independiente. Por ejemplo, la unidad entre la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades es un principio fundamental de la pedagogía. Quienes tienen experiencia docente saben que la adquisición de conocimientos es relativamente rápida y efectiva, mientras que el desarrollo de habilidades no es evidente de inmediato. Entonces, ¿cómo se pueden unificar la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades? Algunos dicen que cuantos más libros se leen, más tontos nos volvemos. ¿Cómo se explica esto? Al considerar profundamente estas preguntas, el aprendizaje se convierte en un proceso de exploración activa. No solo profundiza la comprensión del conocimiento, sino que también puede conducir a descubrimientos. Finalmente, el aprendizaje proviene del pensamiento. Pensar no es solo especulación aleatoria; requiere ampliar constantemente el alcance del aprendizaje, fundamentarse en la experiencia profesional y aplicar de forma integral diversos conocimientos para resolver problemas. Por lo tanto, el pensamiento debe basarse en el aprendizaje continuo, y se debe prestar atención a un aprendizaje profesional profundo y ampliado en torno a las preguntas que se están considerando. Nuevamente, tomando como ejemplo la unidad entre la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, una vez que se plantea una pregunta, es necesario encontrar la respuesta. ¿Dónde encontrarla? Esto requiere aprender cosas nuevas y aplicar exhaustivamente diversos conocimientos. En concreto, requiere estudiar los discursos históricos sobre este tema desde diversas escuelas de pensamiento, resumir las lecciones positivas y negativas aprendidas en la práctica y adquirir una comprensión profunda de las teorías psicológicas sobre la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades. Con base en este amplio estudio, también es necesario analizar exhaustivamente diversos materiales didácticos para identificar entendimientos y experiencias comunes, descubrir las limitaciones de la investigación existente y, solo entonces, proponer soluciones propias. Este proceso de pensamiento es en sí mismo inseparable del proceso de aprendizaje.

(III) Prestar atención al aprendizaje ampliado

Estudiar el libro de texto es fundamental para dominar el currículo y la pedagogía. Conectar la teoría con la práctica e integrar el aprendizaje con la reflexión promueve un aprendizaje profundo y mejora la calidad del mismo. Además, es importante ampliar el aprendizaje mediante un estudio extracurricular exhaustivo para enriquecer y ampliar el aprendizaje en el aula. El currículo y la pedagogía son disciplinas integrales que implican la interpenetración e intersección de múltiples disciplinas. Basadas en la teoría del currículo y la pedagogía, utilizan exhaustivamente los principios y métodos básicos de la filosofía, la educación y la psicología para analizar y estudiar los problemas de enseñanza. Por lo tanto, solo dominando los conocimientos, contenidos y métodos básicos de las disciplinas relacionadas se puede aprender con éxito y comprender en profundidad el contenido relevante del currículo y la pedagogía.

Primero, debería leer algunas obras clásicas sobre currículo y teoría de la enseñanza. Estas obras clásicas sobre temas educativos son atemporales y poseen un alto valor académico. Al estudiar currículo y teoría de la enseñanza, encontrará con frecuencia estas obras clásicas; si el tiempo lo permite, le sugiero que busque algunas para leer. Estas obras clásicas a menudo ofrecen debates clásicos sobre importantes temas curriculares y de enseñanza, y estas exploraciones son hitos en la historia académica. Por ejemplo, la *Gran Didáctica* de Comenius sobre el diseño de sistemas de enseñanza en el aula, la *Pedagogía General* de Herbart que aboga por la enseñanza educativa, *Democracia y Educación* de Dewey centrado en las experiencias y necesidades de los niños, *Principios Básicos del Currículo y la Instrucción* de Tyler que propone cuatro problemas principales en el desarrollo curricular, y *Enseñanza y Desarrollo* de Zankov un estudio sistemático de la enseñanza del desarrollo; todos estos son ejemplos. Al estudiar estas obras clásicas, podrá comprender mejor las fuentes intelectuales de diversos principios curriculares y de enseñanza, y experimentar de primera mano las reflexiones académicas y los métodos únicos de estos maestros.

En segundo lugar, es fundamental enriquecer el conocimiento histórico del currículo y la enseñanza, y

comprender la situación básica del currículo y la enseñanza tanto a nivel nacional como internacional. Aprender los principios de la teoría del currículo y la enseñanza busca principalmente una comprensión racional; las teorías son siempre generales y concisas, y requieren un conocimiento histórico más profundo y una comprensión de la realidad para compensar su falta de especificidad. Más importante aún, estudiar historia nos permite comprender la evolución del currículo y la enseñanza en la humanidad. Podemos aprender de las experiencias y lecciones de la historia, apoyándonos en nuestros predecesores al pensar y resolver problemas, evitando así desvíos. Por lo tanto, si dispone de tiempo, le sugiero que también aprenda más sobre la historia del desarrollo educativo. Además, debería comprender la situación general actual del currículo y la enseñanza, tanto a nivel nacional como internacional, así como algunos temas específicos, para tener una perspectiva holística y evitar ser como los ciegos que describen al elefante.

En tercer lugar, lea revistas profesionales con regularidad para mantenerse informado sobre los últimos avances académicos. Los libros de texto reflejan principalmente el consenso profesional relativamente estable dentro de una disciplina, y a menudo no reflejan los avances académicos más recientes. Por lo tanto, es esencial leer regularmente diversas revistas profesionales para mantenerse al día con los nuevos avances en currículo y pedagogía. Por ejemplo, el currículo escolar, el aprendizaje basado en la indagación, la evaluación del desarrollo, el aprendizaje centrado en el estudiante y los métodos de enseñanza modernos son temas populares actualmente en la investigación curricular y pedagógica. Los últimos avances en estas áreas pueden obtenerse consultando revistas profesionales. Los artículos publicados en revistas profesionales suelen ofrecer introducciones y análisis exhaustivos de temas específicos y, con frecuencia, presentan nuevas perspectivas que pueden enriquecer, profundizar y complementar el aprendizaje en el aula.

En cuarto lugar, es fundamental leer numerosos libros de referencia y profesionales relevantes. En diversas áreas específicas del currículo y la teoría de la enseñanza, como las filosofías curriculares y de la enseñanza chinas y

extranjeras, los objetivos de la enseñanza, los libros de texto, el currículo latente, el desarrollo curricular escolar, el diseño instruccional, los modelos de enseñanza, el arte de la enseñanza y la evaluación docente, existen obras especializadas disponibles en China. Estos libros constituyen excelentes materiales de referencia para el aprendizaje del currículo y la teoría de la enseñanza. Además, es necesario consultar la teoría curricular, la teoría de la enseñanza y los libros de texto sobre el currículo y la teoría de la enseñanza en los distintos niveles de estudios. El aprendizaje del currículo y la teoría de la enseñanza también implica conocimientos de pedagogía general, psicología y sus subdisciplinas, que también requieren cierta comprensión.

En resumen, el aprendizaje es un proceso que dura toda la vida. Para dominar el currículo y la pedagogía, esperamos que optimices activamente tus métodos de aprendizaje, te esfuerces por comprender la estructura básica de esta disciplina, sientes una base sólida para tu desarrollo profesional, conectas la teoría con la práctica en el proceso de aprendizaje, unificas el aprendizaje y el pensamiento, y fortaleces continuamente tu formación extracurricular.

Resumen del capítulo

Este capítulo trata principalmente tres preguntas: ① ¿Qué es el currículo y la teoría de la enseñanza? ② ¿Por qué estudiar el currículo y la teoría de la enseñanza? ③ ¿Cómo estudiar el currículo y la teoría de la enseñanza? Los puntos básicos son: El currículo y la teoría de la enseñanza es un término colectivo para la teoría del currículo y la teoría de la enseñanza. Es una disciplina que estudia los principios generales, los valores y las estrategias del currículo y la enseñanza. El currículo y la teoría de la enseñanza han experimentado un largo período de desarrollo y evolución, con varias escuelas de pensamiento y diferentes sistemas. Dominar los principios básicos, los valores y las estrategias del currículo y la enseñanza es un requisito importante para la profesionalización de los maestros de escuela primaria. Para aprender bien esta materia, es necesario comprender la estructura básica de la disciplina, fortalecer la conexión entre la teoría y la práctica, mejorar los métodos de aprendizaje y aumentar la eficacia del aprendizaje.

Pensadores y práctica

1. ¿Qué es el currículo y la teoría de la enseñanza?

2. Resuma las principales perspectivas académicas sobre la relación entre currículo y enseñanza, y exprese sus propias ideas sobre el tema con ejemplos.

3. Basándose en su propia experiencia de aprendizaje, ¿qué temas en materia de currículo y teoría de la enseñanza puede proponer?

Referencias

[1] Wang Cesan. Borradores sobre teoría de la enseñanza. 2.ª ed. Pekín: Prensa de Educación Popular, 2005.

[2] Li Dingren, Xu Jicun. Veinte años de investigación sobre teoría de la enseñanza. Pekín: Prensa de Educación Popular, 2001.

[3] Tian Huisheng, Li Rumi. Teoría de la enseñanza. Shijiazhuang: Hebei Education Press, 1996.

[4] Liao Zhe-xun, Tian Hui-sheng. Nuevas teorías sobre el currículo. Beijing: Prensa de Ciencias de la Educación, 2003.

[Notas]

[1] Lin Dingyi. Problemas e investigación científica: Una exploración del estudio de problemas. Guangzhou: Sun Yat-sen University Press, 2006: 73.

[2] Wang Benlu. Selección de temas de investigación educativa. Enseñanza en libros de texto de primaria y secundaria, 2002(9):43-44.

[3] Wang Cesan. Borrador de teoría de la enseñanza. 2.ª ed. Pekín: People's Education Press, 2000: 52.

[4] Tian Benna. Historia del pensamiento docente extranjero. Pekín: Prensa de Educación Popular, 1994: 16-18.

[5] Los términos «teoría tradicional de la enseñanza» y «teoría moderna de la enseñanza» que se utilizan aquí son específicos de la historia de la educación, y se refieren específicamente a la teoría de la enseñanza de Herbart y a la de Dewey, respectivamente. Desde la perspectiva de la teoría general de la enseñanza, ambas representan logros importantes en el desarrollo de la teoría de la enseñanza, cada una con sus contribuciones y relevancia únicas.

[6] Wang Cesan. Colección de ensayos sobre educación. Pekín: Prensa de Educación Popular, 2002: 241-243.

[7] Wang Cesan. Colección de ensayos sobre educación. Pekín: Prensa de Educación Popular, 2002: 213-221.

[8] Shi Liangfang. Teoría del currículo: fundamentos, principios y problemas del currículo. Pekín: Educational Science Press, 1996: 10-18.

[9] Wang Cesan. Colección de ensayos sobre educación. Pekín: Prensa de Educación Popular, 2002: 192-202.

[10] Dong Yuanqian. Historia de la pedagogía china. Pekín: Prensa de Educación Popular, 1998: 29.

[11] Huang Fuquan. Currículo y teoría de la enseñanza. Pekín: Higher Education Press, 2002: 14-18.

Capítulo dos: Fundamentos del currículo y la enseñanza

El surgimiento y desarrollo de cualquier cosa se basa en una teoría, y el currículo y la enseñanza no son la excepción. La teoría del currículo y la enseñanza es la comprensión general de la relación entre el currículo y la enseñanza, la sociedad, el conocimiento y el alumnado; refleja los elementos sociales en el ámbito del currículo y la enseñanza. Las teorías que consideran la sociedad, el conocimiento y el alumnado como objetos de investigación constituyen la base de la teoría del currículo y la enseñanza. Como afirmó el académico taiwanés Huang Binghuang, la base de la teoría del currículo y la enseñanza es la psicología, la sociología, la filosofía y la estructura del conocimiento. Enfatizó que «la estructura del conocimiento está inextricablemente ligada a la epistemología en el campo de la filosofía, y es teóricamente aceptable analizarlas conjuntamente». Shi Liangfang también cree que «se acepta generalmente que la psicología, la sociología y la filosofía son las disciplinas fundamentales del currículo y la enseñanza». En este contexto, «la base del currículo y la enseñanza» debería referirse a «la base teórica del currículo y la enseñanza».

Con el desarrollo de los tiempos, las ciencias naturales avanzan rápidamente, y la ciencia y la tecnología se convierten en la principal fuerza productiva. Por ejemplo, la revolución de la tecnología electrónica, representada por las computadoras, ha influido e incluso cambiado los modos de producción y los estilos de vida de la sociedad humana. La ciencia y la tecnología impulsan el desarrollo económico, el progreso social y el avance de la civilización a una velocidad y una energía sin precedentes. Así, ha surgido el estudio de la ciencia. El currículo y la enseñanza sirven como modelo para la educación y portadores de información educativa. Deben reflejar los últimos logros científicos en la transformación humana del mundo, ayudar a los estudiantes a establecer una cosmovisión dialéctica e histórico-

materialista, cultivar un espíritu científico, desarrollar una mente científica y dominar las habilidades científicas. Sin duda, el estudio de la ciencia también debe ser uno de los fundamentos teóricos importantes del currículo y la enseñanza. Dado que el Capítulo Uno ya ha abordado gran parte del contenido del estudio de la ciencia, este capítulo no profundizará en este fundamento teórico del currículo y la enseñanza.

La base teórica del currículo y la enseñanza influye en la determinación de los objetivos curriculares y docentes, la selección de los contenidos curriculares y docentes, la adopción de métodos de actividad y la formulación e implementación de la evaluación curricular y docente. Es un componente fundamental de la teoría curricular y docente y constituye la base de la teoría curricular y docente. Comprender y estudiar la base teórica del currículo y la enseñanza ayuda a los profesionales del currículo y la enseñanza a comprender correctamente la relación con la psicología, la sociología, la filosofía y la ciencia, a establecer una visión científica y racional del currículo y la enseñanza, a orientar la práctica curricular y docente, y a promover la reforma curricular y docente.

Sección 1: Fundamentos pedagógicos del currículo y la instrucción

La educación, como ciencia social que estudia específicamente la formación de las personas, incluye la investigación sobre currículo y pedagogía. Ambas comparten el mismo objetivo final. Sin embargo, la educación es una disciplina fundamental dentro del sistema de las ciencias de la educación, y sus principios básicos constituyen la base teórica de todas las demás disciplinas dentro del sistema de las ciencias de la educación (incluyendo currículo y pedagogía).

Los principios básicos de la educación son multifacéticos. Entre los principios básicos que tienen un impacto significativo en el currículo y la investigación

docente se encuentran principalmente la teoría de la naturaleza de la educación, la teoría de la función de la educación, la teoría del propósito de la educación y la teoría de la relación profesor-alumno.

I. La esencia de la educación

La esencia de la educación moderna es cultivar el talento para la sociedad moderna; en otras palabras, la educación moderna es la base de la prosperidad de una nación. La competencia por la fuerza nacional en la sociedad moderna es esencialmente una competencia educativa.

La esencia de la educación también puede examinarse desde la perspectiva de las relaciones verticales y horizontales entre la educación y el desarrollo social.

Desde la perspectiva de la relación longitudinal entre educación y desarrollo social, la educación se originó en la sociedad primitiva y se desarrolló rápidamente en las sociedades antiguas y modernas. Ha experimentado un proceso de desarrollo de lo simple a lo complejo, de teorías educativas inexistentes a teorías perfeccionadas y profundizadas, y de currículos, métodos y tecnologías de enseñanza atrasados a avanzados. A lo largo de su desarrollo, ha exhibido características diferentes en diferentes sociedades y períodos históricos, poseyendo una naturaleza histórica y, en las sociedades clasistas, un cierto carácter clasista. El desarrollo de la educación ha pasado, a grandes rasgos, por tres formas sociales: primitiva, antigua y moderna, estrechamente relacionadas con el desarrollo de las fuerzas productivas, el desarrollo económico y el nivel de desarrollo tecnológico. En este proceso de desarrollo, la educación ha demostrado cierto grado de independencia y continuidad.

Desde la perspectiva de las relaciones horizontales en el desarrollo educativo, la educación y el desarrollo de la productividad social y la economía son mutuamente restrictivos. La productividad social y la economía limitan la escala y la velocidad del desarrollo educativo, así como sus objetivos, sistemas, currículo, métodos de enseñanza y

herramientas didácticas. Sin embargo, la educación también desempeña un papel significativo en la promoción del desarrollo de la productividad y la economía. En particular, la calidad y la cantidad del talento cultivado determinan el nivel de productividad y desarrollo económico. La relación entre la educación y el sistema político y económico está dialécticamente unificada. El sistema político y económico determina la naturaleza de la educación, principalmente el tipo de servicio que presta para cultivar el talento. Por supuesto, la educación también tiene un efecto recíproco en el sistema político y económico.

Además, la educación se refuerza mutuamente con la cultura y la ciencia; la educación promueve el desarrollo de la cultura, la ciencia y la tecnología, a la vez que este enriquece el contenido de la educación y la enseñanza. En resumen, la educación, como fenómeno social, está estrechamente vinculada a otros fenómenos sociales.

La teoría de la esencia de la educación revela correctamente la naturaleza social y la función de la educación. Con base en esta teoría, la dirección de la reforma curricular y docente puede estudiarse desde la perspectiva de la relación entre educación y sociedad. Al mismo tiempo, el currículo y las actividades docentes, como componentes fundamentales de las actividades educativas, constituyen un proceso que va de lo simple a lo complejo, de lo atrasado a lo avanzado. No pueden desarrollarse completamente independientemente de la ideología social y los sistemas políticos y económicos, pero sí tienen cierto grado de continuidad. Su nivel y velocidad de desarrollo dependen más del tipo y las necesidades del talento que se cultiva, así como del nivel de productividad social, desarrollo económico y avance científico y tecnológico.

II. La teoría de las funciones educativas

La teoría de la función educativa se refiere a la relación entre la educación y sus destinatarios: los estudiantes. Revela principalmente las limitaciones mutuas entre ambos. El desarrollo y el éxito de las generaciones más jóvenes,

como destinatarios de la educación, se ven influenciados por múltiples factores, siendo los fundamentales la predisposición genética, el esfuerzo subjetivo, el entorno social objetivo y la educación escolar.

El funcionalismo de la educación nos lleva a reconocer el inmenso valor del currículo y la enseñanza para el desarrollo individual. Basándonos en el principio de la mutua restricción entre la educación y el desarrollo humano, el currículo y la enseñanza, como actividades y procesos educativos, también se restringen mutuamente con el desarrollo físico y mental del alumnado. Esto nos exige considerar plenamente las leyes que rigen el desarrollo físico y mental del alumnado al estudiar el currículo y la enseñanza.

(1) Con base en las leyes secuenciales y graduales del desarrollo físico y mental de los estudiantes, el currículo y la enseñanza deben promover el desarrollo de los estudiantes de manera gradual;

(2) Con base en la ley del desarrollo desigual de la salud física y mental de los estudiantes, se deben adoptar métodos de enseñanza y planes de estudio apropiados durante los períodos críticos y maduros del desarrollo físico y mental de los estudiantes.

(3) Con base en las leyes de estabilidad y variabilidad del desarrollo físico y mental de los estudiantes, debemos prestar atención a la estabilidad del desarrollo de los estudiantes en términos de la disposición curricular y los métodos de enseñanza, comprender las características comunes de la estabilidad relativa de los estudiantes en cada etapa y, al mismo tiempo, prestar atención a la variabilidad del desarrollo de los estudiantes, adoptar un currículo y una enseñanza flexibles y efectivos y superar los inconvenientes de la monotonía.

(4) En función de las diferencias individuales en el desarrollo físico y mental de los estudiantes, la implementación del currículo y la enseñanza deben adaptarse a las diferencias individuales y manejarse de manera flexible.

En resumen, el diseño curricular y las actividades de enseñanza que violen los principios del aprendizaje serán

contraproducentes o inútiles, e incluso pueden tener el efecto contrario, haciendo imposible alcanzar los resultados de enseñanza deseados.

III. La teoría de los objetivos educativos

La educación es una actividad social consciente y con propósito, propia de la humanidad. Su propósito es formar individuos de alta calidad; es el punto de partida de la labor educativa y también su objetivo final. Guía y controla la labor educativa y proporciona orientación para mejorar la calidad de la enseñanza.

Los objetivos educativos se ven limitados por las exigencias sociales y las leyes que rigen el desarrollo físico y mental humano. Determinar los objetivos educativos basándose únicamente en las necesidades sociales y sobreestimar el valor social de la educación constituye un enfoque sociocéntrico de los objetivos educativos. Por el contrario, determinar los objetivos educativos basándose únicamente en la naturaleza humana, las necesidades instintivas o las leyes que rigen el desarrollo físico y mental individual, y centrarse únicamente en el valor de la educación para el desarrollo individual, constituye un enfoque individualcéntrico de los objetivos educativos.

Ambas teorías son erróneas. La educación tiene una doble función: promover el desarrollo social y el desarrollo individual. Estas dos funciones están inextricablemente ligadas. Por lo tanto, la orientación de los objetivos educativos hacia el desarrollo social y la orientación de los objetivos educativos hacia el desarrollo individual están orgánicamente unificadas. Además, existen teorías que consideran la educación como medio de vida y la educación como medio de subsistencia.

Los objetivos educativos de nuestro país se basan en la teoría marxista del desarrollo integral del ser humano, las exigencias reales de la modernización socialista de nuestro país y las necesidades del propio desarrollo humano. Se derivan de las realidades específicas de la práctica educativa de nuestro país. Los puntos fundamentales son

"capacitar a los estudiantes para su desarrollo moral, intelectual, físico, estético y práctico" y "formar constructores y sucesores de la causa de la modernización socialista".

Comprender y estudiar los objetivos educativos es la tarea principal de la reforma curricular y docente. El grado y nivel de logro de los objetivos educativos son indicadores importantes de si el currículo y la enseñanza son científicos, avanzados y excelentes. La investigación y la innovación en currículo y enseñanza deben aclarar la orientación de valores de los objetivos educativos; de lo contrario, se desviarán.

IV. Teoría de la relación profesor-alumno

Las relaciones profesor-alumno son un tema importante que se ha debatido en el ámbito educativo durante mucho tiempo. Existen numerosos factores que intervienen en la implementación curricular y las actividades docentes, pero la conducción de estas actividades está determinada, en última instancia, por las personas. Profesores y alumnos son los dos roles que determinan la implementación curricular y las actividades docentes. El estudio del posicionamiento y el rol de estos dos roles, así como la relación entre ellos, constituye el estudio de las relaciones profesor-alumno.

En la implementación curricular y las actividades docentes, ¿debería centrarse el docente o el estudiante? ¿Qué roles y funciones deben desempeñar docentes y estudiantes? Este es un tema recurrente y polémico en el ámbito educativo. Herbart y Kirov son teóricos típicamente centrados en el docente, que creen que los docentes tienen autoridad absoluta en el proceso de enseñanza y que los estudiantes deben obedecerlos por completo. Dewey, por otro lado, es un teórico típicamente centrado en el estudiante. Creía que toda la educación, incluyendo el currículo y las medidas de enseñanza, debe girar en torno al niño, organizando el currículo y la enseñanza según sus intereses, enseñando conocimientos prácticos para la vida,

aprendiendo haciendo y enfatizando la experiencia directa de los niños.

Muchos académicos chinos en educación creen que tanto los enfoques centrados en el profesorado como en el alumno son unilaterales. En la implementación curricular y las actividades docentes, los profesores son los guías, mientras que los alumnos son los participantes principales. Un nuevo tipo de relación profesor-alumno debería tener las siguientes características: aprendizaje y crecimiento mutuos; amor por los alumnos y respeto por los profesores; democracia e igualdad; compatibilidad psicológica; comunicación y comprensión; e interacción y cooperación.

La teoría de la relación profesor-alumno proporciona dos bases teóricas para la investigación curricular y docente:

En primer lugar, la investigación curricular y docente debe cambiar de un enfoque centrado en el docente a uno centrado en el estudiante. El currículo y la enseñanza centrados en el estudiante representan el enfoque moderno y avanzado.

En segundo lugar, la cooperación optimizada y las actividades colaborativas entre profesores y estudiantes son un requisito previo para la implementación eficaz de los cursos y la enseñanza y para lograr buenos resultados.

Las reformas curriculares y docentes se ven limitadas por la calidad tanto del profesorado como del alumnado y su grado de cooperación. Enseñar o aprender de forma aislada no dará buenos resultados.

Sección 2 Fundamentos psicológicos del currículo y la enseñanza

La psicología estudia a los seres humanos, mientras que el currículo y la enseñanza se centran en cómo las escuelas pueden educar a los individuos de forma más eficaz. Los hallazgos de la psicología constituyen la base teórica del

currículo y la enseñanza. Desde el concepto aristotélico del desarrollo armonioso de la educación física, moral e intelectual, basado en la psicología funcional, hasta la teoría de la apercepción de Herbart, que enfatiza el movimiento de ideas, la base psicológica del currículo y la enseñanza subraya su influencia en el diseño curricular escolar y la reforma docente. En la historia del desarrollo curricular y docente, la psicología conductista contemporánea, la psicología cognitiva y la psicología humanista han tenido un profundo impacto en el currículo y la enseñanza actuales.

I. La influencia de la psicología conductista en el currículo y la enseñanza

A principios del siglo XX, John B. Watson, representante de la escuela conductista clásica de psicología, propuso la famosa "teoría de la conexión" basada en experimentos. Abogó por usar el estímulo-respuesta como unidad básica de la conducta, creyendo que el aprendizaje es el fortalecimiento de la conexión entre estímulo y respuesta, y que la práctica es una manifestación importante del aprendizaje. Basándose en la "teoría de la conexión", BF Skinner, representante de la escuela neoconductista, introdujo la teoría del "refuerzo", enfatizando que el refuerzo ocurre después de un estímulo-respuesta, y que el aprendizaje reside en el grado y la secuencia del refuerzo. En las décadas de 1960 y 1970, la taxonomía de objetivos propuesta por psicólogos estadounidenses como Bloom y otros se hizo eco de las perspectivas de la psicología conductista. Argumentaron que: 1. Los objetivos son jerárquicos: el aprendizaje está orientado a objetivos, con varios subobjetivos bajo el objetivo general, y cada subobjetivo consta de varios objetivos específicos conectados antes y después de él. ② Los objetivos son mensurables: los objetivos se pueden dividir en objetivos conductuales específicos y explícitos para los estudiantes, que se pueden obtener mediante pruebas; ③ Los objetivos son alcanzables: aunque todos los estudiantes difieren en la velocidad a la que alcanzan el objetivo, todos pueden lograr el objetivo de aprendizaje a través del refuerzo.

Los principales impactos de la psicología conductista en el currículo y la enseñanza escolar son los siguientes:

① Los objetivos del curso y de la enseñanza deben desglosarse y hacerse específicos; ② El contenido del curso y de la enseñanza debe organizarse en un orden lógico de simple a complejo, enfatizando la enseñanza por unidades; ③ Se fomenta el diseño instruccional y se debe enfatizar el uso de diferentes tecnologías de enseñanza, como instrucción programada, instrucción asistida por computadora e instrucción audiovisual; ④ Se deben hacer intentos para evaluar los comportamientos manifiestos de los estudiantes, etc.

II. El impacto de la psicología cognitiva en el currículo y la enseñanza

La psicología cognitiva, representada por Piaget, Bruner y Ausubel, estudia principalmente las actividades psicológicas de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, especialmente los procesos y métodos de pensamiento (introduciendo el concepto de "procesamiento de la información"). Explora la relación entre las estructuras cognitivas existentes en los estudiantes y la estructura de conocimiento de los materiales didácticos, la relación entre los procesos psicológicos y la secuencia lógica de dichos materiales, la relación entre las etapas de desarrollo cognitivo o los niveles de desarrollo físico y mental de los estudiantes y la compilación de libros de texto y la enseñanza curricular, y la relación entre las estrategias cognitivas y el aprendizaje. Por ejemplo, Bruner enfatizó el papel del pensamiento en el aprendizaje de las estructuras de conocimiento por parte de los estudiantes. Creía que "para una materia, nada es más importante que cómo piensa sobre los problemas". La principal tarea del aprendizaje del estudiante es dominar las estructuras de conocimiento basadas en conceptos. Ausubel, por su parte, abogó por el aprendizaje significativo y se centró en el estudio de las estructuras cognitivas de los estudiantes. Creía que el factor más importante que influye en el

aprendizaje es el contenido que los estudiantes ya conocen, y que la enseñanza debe organizarse en consecuencia. El aprendizaje significativo solo ocurre cuando los estudiantes conectan el currículo y el contenido de la enseñanza con sus estructuras cognitivas existentes. Esta "conexión" se produce mediante la asimilación de conocimientos nuevos y antiguos, la diferenciación de conceptos y la integración de diferentes conocimientos para formar nuevas estructuras cognitivas. Además, la teoría del procesamiento cognitivo enfatiza la importancia del procesamiento de la información en la formación de nuevas estructuras cognitivas en los estudiantes. Por ejemplo, la forma, la velocidad, la capacidad de atención selectiva y las estrategias de codificación de la información reflejan las características de la edad y el nivel de desarrollo de los estudiantes, lo que influye en el desarrollo del currículo y los libros de texto.

El impacto de la psicología cognitiva en el currículo y la enseñanza se manifiesta de las siguientes maneras: 1. La compilación de materiales didácticos debe reflejar la idea de "estructura". Cada asignatura debe seleccionar y organizar la estructura básica del conocimiento y presentarla en un orden lógico determinado. 2. El diseño curricular y didáctico debe basarse en el nivel de estructura cognitiva del alumnado y respetar sus leyes cognitivas.

III. La influencia de la psicología humanística en el currículo y la enseñanza

Rogers, una figura destacada de la psicología humanista, enfatizó el papel principal de la emoción en el aprendizaje y argumentó que el hecho de que el conocimiento tenga un significado personal para los estudiantes es el factor decisivo en la retención del conocimiento.

Las principales influencias de la psicología humanista en el currículo y la enseñanza son:

En primer lugar, el currículo y el diseño instruccional deben proporcionar a los estudiantes escenarios para el

aprendizaje activo y crear una atmósfera de aprendizaje armoniosa.

En segundo lugar, el currículo y la enseñanza deben proporcionar a los estudiantes materiales significativos. Un buen currículo y contenido didáctico deben estar estrechamente vinculados con las necesidades básicas y la vida de los estudiantes, y ser de gran importancia para enriquecer sus emociones y desarrollar su intelecto.

En tercer lugar, el diseño curricular y de instrucción debe tener en cuenta el papel central de los estudiantes y respetarlos.

IV. Principales manifestaciones de la psicología moderna como base teórica del currículo y la enseñanza

Un análisis de la relación entre las tres principales escuelas de psicología moderna y el currículo y la enseñanza conduce a dos puntos:

En primer lugar, si bien las tres principales escuelas de psicología se proponen desarrollar el currículo y la enseñanza de maneras específicas, sus efectos son singulares y no pueden resolver fundamentalmente los problemas curriculares y pedagógicos. Estas tres escuelas deben estar interconectadas y ser interdependientes, conformando una visión holística de la estructura psicológica. Esta visión incluye tres sistemas: el sistema cognitivo, caracterizado por el pensamiento en la psicología cognitiva; el sistema afectivo, caracterizado por la emoción y la voluntad en la psicología humanista; y el sistema de habilidades operativas, caracterizado por las habilidades conductuales en la psicología conductista. El sistema cognitivo es la base, el sistema de habilidades operativas es la expresión y el sistema afectivo es la fuerza impulsora. La estructura psicológica humana es un todo unificado, una entidad "tres en uno".

En segundo lugar, la psicología conductista aboga por un aumento gradual de la complejidad del currículo y el contenido docente; la psicología cognitiva enfatiza que el

diseño curricular y didáctico debe centrarse en los patrones cognitivos de los estudiantes; y la psicología humanista enfatiza que el currículo y el contenido docente deben estar conectados con las necesidades y emociones de los estudiantes. Por lo tanto, la perspectiva holística estructural de la psicología, las leyes y los niveles de desarrollo físico y mental de los estudiantes influyen sin duda en la determinación de los objetivos curriculares y didácticos, la clasificación del conocimiento y la selección de contenidos.

(a) Determinar el currículo y los objetivos de enseñanza

En primer lugar, el currículo y los objetivos pedagógicos deben ser holísticos. El diseño curricular e instruccional debe tener un objetivo unificado que promueva el desarrollo integral de los sistemas cognitivo, operativo y afectivo del alumnado. Esta perspectiva orientada a objetivos exige que el diseño de las estructuras curriculares y pedagógicas, así como la selección de su contenido, sean holísticos. En segundo lugar, los objetivos curriculares y pedagógicos deben ser jerárquicos. El desarrollo físico y mental del alumnado sigue diferentes patrones y niveles en las distintas etapas, y el desarrollo de los tres sistemas principales (cognición, aprendizaje y afectivo) también tiene objetivos escalonados en las distintas etapas, lo que constituye diferentes niveles de objetivos.

(II) Clasificación del currículo y del conocimiento docente

En cuanto a la clasificación del conocimiento, generalmente se cree que se compone de conocimiento sensorial y conocimiento teórico, o conocimiento directo (experiencia) e indirecto (experiencia). Algunos también clasifican el conocimiento según su forma, dividiéndolo en conceptos y reglas, que se manifiestan principalmente como conceptos básicos y habilidades básicas. Estas clasificaciones carecen de una perspectiva psicológica sobre las categorías del conocimiento. La psicología cognitiva moderna, desde la perspectiva del procesamiento de la información, propone los conceptos de conocimiento declarativo y conocimiento procedimental basándose en los resultados del procesamiento de la información de las personas al aprender conocimiento, lo cual es encomiable. El conocimiento declarativo se refiere al conocimiento sobre

"qué" es un hecho; su forma básica es una proposición, y su proceso de aprendizaje implica principalmente la conexión de varios nodos activados en la memoria de trabajo para formar nuevas proposiciones. Enfatiza la conexión, el procesamiento y la organización de la información del conocimiento en la estructura cognitiva. El conocimiento procedimental se refiere a una serie de procedimientos operativos para completar una tarea, incluyendo el aprendizaje de la cognición condicional y el aprendizaje de los pasos operativos. Los procesos de adquisición de estos dos tipos de conocimiento presentan patrones diferentes. El académico chino Mo Lei aboga por perfeccionar el conocimiento declarativo y procedimental en conocimiento declarativo-conexivo, conocimiento declarativo-conexivo, conocimiento declarativo-operativo y conocimiento procedimental-operativo. La selección del conocimiento del curso se basa en esto, haciéndolo más científico y más acorde con los patrones de aprendizaje de los estudiantes.

(III) Selección de cursos y contenidos docentes

Desde una perspectiva psicológica, es necesario considerar varias relaciones al seleccionar cursos y contenido docente. En primer lugar, la relación entre los objetivos del curso y la enseñanza, y la motivación del estudiante: cultivar la motivación intrínseca del estudiante es crucial para alcanzar los objetivos del curso y la enseñanza. En segundo lugar, la relación entre el diseño del conocimiento y el nivel cognitivo de los estudiantes: el conocimiento seleccionado no debe ser ni demasiado profundo, ni demasiado difícil, ni demasiado abundante, ni demasiado superficial, ni demasiado fácil, ni demasiado escaso. Debe ser adecuadamente desafiante y variado, y estar diseñado con un enfoque selectivo para mejorar continuamente las capacidades cognitivas del estudiante.

(iv) Organización del contenido de los libros de texto

La psicología moderna defiende que la organización de los materiales didácticos debe estar alineada con la secuencia lógica del material y la secuencia psicológica de los estudiantes. Los tres principios de Tyler sobre la organización del currículo y la instrucción siguen vigentes: primero, la continuidad, que presenta el contenido del curso de forma lineal; segundo, la secuencia, que enfatiza que el

contenido posterior debe basarse en el anterior, aumentando continuamente su amplitud y profundidad; y tercero, la integración, que exige prestar atención a las relaciones horizontales entre los diferentes cursos, permitiendo a los estudiantes obtener una perspectiva unificada y alinear su comportamiento con el contenido aprendido.

(v) El estatus y el papel de los estudiantes en el desarrollo curricular

Las razones del aprendizaje estudiantil (enfatizadas por la psicología humanista), el proceso de aprendizaje (enfatizado por la psicología cognitiva) y los resultados del aprendizaje (enfatizados por la psicología conductista) tienen un impacto significativo en el desarrollo curricular. En última instancia, la determinación de los objetivos curriculares, la selección de los contenidos curriculares y la organización de los materiales didácticos dependen de los niveles y patrones cognitivos de los estudiantes.

El desarrollo de la calidad integral de los estudiantes influye en el desarrollo curricular. Los desarrolladores curriculares deben comprender la dirección del desarrollo de los conocimientos, las habilidades y el carácter moral de los estudiantes, y determinar los objetivos del currículo y la enseñanza en consecuencia.

Las leyes que rigen el desarrollo físico y mental de los estudiantes tienen un efecto limitante en el desarrollo curricular. Un currículo y una enseñanza que se alinean con la situación real de los estudiantes generan respuestas positivas, alegres y proactivas en ellos; por el contrario, si un currículo o libro de texto está desconectado de la realidad de los estudiantes, el aprendizaje encontrará obstáculos, lo que conlleva una baja moral y malos resultados de aprendizaje. Por ejemplo, la secuencia del desarrollo psicológico de los estudiantes limita el orden lógico del contenido en los libros de texto de diversas asignaturas.

Sección 3: Los fundamentos sociológicos del currículo y la

enseñanza

Como parte integral de la cultura social, el currículo y la enseñanza escolar se ven influenciados por factores sociopolíticos y económicos, y también ejercen cierto impacto en el desarrollo social debido a su función de preservar, transmitir o reconstruir la cultura social. Esta interacción entre el currículo y el entorno social siempre ha sido objeto de atención de investigadores y sociólogos educativos.

Esta sección intenta explorar el impacto y las implicaciones de la sociología en las escuelas demostrando la conexión entre varias de las principales teorías sociológicas contemporáneas y la enseñanza del currículo escolar.

I. Análisis sociológico moderno del currículo y la enseñanza escolar

Los análisis sociológicos modernos del currículo y la enseñanza escolar se basan principalmente en los supuestos teóricos fundamentales de que «la educación es un fenómeno social» y «la escuela es una institución social», lo cual constituye su punto en común. Sin embargo, diferentes perspectivas de investigación, como la investigación a nivel macro y micro, el análisis estructural-funcionalista, el análisis fenomenológico-hermenéutico o el análisis de la teoría crítica social, han dado lugar a diferentes tipos de investigación o escuelas de pensamiento.

(I) La visión estructural-funcionalista del currículo y la enseñanza

La escuela de pensamiento estructural-funcionalista es una corriente de pensamiento muy influyente en el campo de la sociología educativa contemporánea. Sus teorías se originaron en el positivismo de Comte y fueron desarrolladas y sistematizadas por Durkheim, Parsons y Merton, así como revisadas por el positivismo lógico y la filosofía de la ciencia contemporánea. Esta escuela

considera las escuelas como lugares de "socialización" para los niños, creyendo que el currículo y la enseñanza escolar se refieren a experiencias organizadas sistemáticamente para los estudiantes de acuerdo con los valores y normas sociales y culturales. Por ejemplo, Durkheim argumentó que la educación "radica en la socialización sistemática de las generaciones más jóvenes" y "transforma el yo individual, nacido inadaptado a la vida social, en un nuevo yo social". Para ello, es necesario inculcar la conciencia colectiva en los individuos, permitiéndoles adaptarse a los estilos de vida sociales. Parsons argumentó además que las escuelas tienen dos funciones principales: una función de socialización y una función de selección (o función de asignación de roles). La función de socialización puede resumirse como el cultivo del sentido de compromiso y competencia del individuo, requisitos previos para que asuma sus futuros roles. En cuanto a la función de selección, esta implica asignar a cada persona un puesto adecuado según sus intereses y capacidades, logrando así el objetivo de aprovechar al máximo los talentos de todos. Mediante estas dos funciones, la educación puede garantizar la preservación de los valores sociales. Las limitaciones de la escuela estructural-funcionalista son: primero, descuida el papel de las contradicciones o conflictos en el proceso de aprendizaje, lo que impide comprender plenamente el panorama general del currículo; segundo, ignora el papel del individuo en la interpretación o el análisis de los fenómenos objetivos (incluidos los conocimientos, los valores y las normas) durante el proceso de aprendizaje.

(II) Fenómeno—Las visiones de la escuela hermenéutica sobre el currículo y la enseñanza

La escuela fenomenológico-hermenéutica se basa firmemente en el humanismo, utilizando la fenomenología y la hermenéutica como base teórica, enfatizando la autoconciencia subjetiva del alumno y su papel en el aprendizaje. Entre sus figuras clave se encuentran Pinar, Green, Willis y Grüner. La escuela fenomenológico-hermenéutica aborda su investigación desde una perspectiva relativamente moderada. Critica el sistema escolar actual por su énfasis unilateral en currículos y materiales didácticos estandarizados, dándolos por sentados y esperando que todos los estudiantes los acepten

pasivamente e incondicionalmente. El resultado es que los estudiantes se convierten en "seres organizados" en lugar de individuos activos y libres, suprimiendo así la humanidad y causando alienación y distanciamiento. En vista de esto, abogan por romper con el modelo tradicional de estudio y trabajo que refuerza la racionalidad instrumental, abogando por que los estudiantes interpreten y creen significado activamente en su vida escolar, incluyendo las relaciones interpersonales, desarrollando su racionalidad valorativa o estética, promoviendo así el despertar y la mejora de la autoconciencia y el logro de la autorrealización. En resumen, los académicos de esta escuela de pensamiento enfatizan ampliamente la importancia de la conciencia subjetiva de los estudiantes para interpretar y comprender el contenido del aprendizaje, así como la interacción social entre ellos durante el proceso de aprendizaje. Destacan la importancia del mundo vital de la escuela o la clase y los contextos específicos para los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. También enfatizan que el aprendizaje experiencial no es simplemente una actividad cognitiva puramente racional, sino que también incluye actividades afectivas. El diseño curricular debe abarcar una experiencia de aprendizaje holística que abarque la cognición, la emoción y la volición. Sin embargo, algunos critican esta escuela de pensamiento por sobreenfatizar el papel de la conciencia subjetiva de los estudiantes y descuidar el contexto social, histórico y cultural del currículo y la enseñanza, cayendo así en una visión singularista donde la conciencia subjetiva lo dicta todo. Como critica el académico estadounidense Giroux (HA), la perspectiva de la escuela fenomenológico-interpretativa es «un modelo idealista subjetivo» que ignora la importancia de la construcción ideológica y «no puede explicar cómo la sociedad y la política oscurecen la realidad y potencian el papel dominante de la ideología». Esta crítica es acertada.

(III) Visión curricular y docente de la escuela de teoría crítica social

La escuela de la teoría crítica social está profundamente influenciada por la teoría crítica y la sociología del conocimiento, centrándose en el estudio del currículo oculto (o currículo potencial), analizando especialmente sus implicaciones negativas. Argumentan que la educación

escolar forma parte de las actividades educativas generales de la sociedad y que la estructura escolar refleja las estructuras socioculturales y de poder. El currículo oculto se considera una herramienta para la difusión encubierta de las normas morales, los valores y los comportamientos de la clase dominante. Debido a la existencia del currículo oculto, la educación escolar no puede alcanzar su pleno desarrollo. Con base en estos supuestos, los académicos de esta escuela critican las teorías denominadas "neutrales en cuanto a valores" de las dos escuelas anteriores, afirmando que el currículo es esencialmente independiente de los intereses de ninguna clase social. Argumentan que la educación es esencialmente una actividad de transferencia de valores, y que el currículo en sí mismo no puede ser "neutral en cuanto a valores". Desde el establecimiento del currículo y los objetivos de enseñanza, la organización del proceso de compilación, la selección de materiales didácticos, hasta la implementación del currículo y la evaluación docente, los valores de una determinada clase social se reflejan inevitablemente. Una figura representativa, Apple, señala que la selección y distribución del currículo y el conocimiento pedagógico son decisiones ideológicas tomadas por quienes ostentan el poder con base en ciertos principios de selección u organización. La selección y distribución del currículo y el conocimiento pedagógico no son cuestiones técnicas, sino producto de la interacción entre la clase, el poder económico y la hegemonía cultural; son producto de conflictos de valores, explícitos o implícitos. Apple aboga por un "examen crítico" del currículo y la enseñanza con miras a la justicia social y la liberación humana, lo que incluye revelar información ideológica oculta dentro del currículo y el sistema pedagógico, y exponer la "tradición selectiva" en el desarrollo curricular. Promueve la historia del currículo y la enseñanza, así como el análisis de libros de texto. A partir del estudio de la historia del currículo y la enseñanza, se pueden comprender las ideologías específicas inherentes a las estructuras y clases sociales que influyen en la selección del currículo y el contenido pedagógico. El análisis de libros de texto es una forma eficaz de aclarar la relación entre el currículo, la enseñanza y la ideología. Después de analizar los libros de texto de sociología, Apple descubrió que el contenido presentaba a los estudiantes estructuras y

procesos políticos altamente idealizados, enfatizando el amor y la lealtad al estado mientras evitaban la realización política del estado, ocultando así también la oposición, el conflicto y el debate en la vida social.

II. La influencia y las implicaciones de la sociología moderna en el currículo y la enseñanza

El análisis anterior muestra que el currículo y la enseñanza, ya sea en su diseño o en todo el proceso de desarrollo curricular (incluyendo la determinación de los objetivos curriculares, la selección y organización del currículo y el contenido docente, y la implementación y evaluación del currículo y la enseñanza), se ven influenciados por diversos factores sociales y regidos por diferentes perspectivas sociales. La teoría sociológica moderna constituye un fundamento teórico importante para la investigación curricular y docente, y su influencia en la investigación curricular y docente se refleja principalmente en los siguientes aspectos:

(a) El currículo y el proceso y la estructura del control social

El currículo está condicionado por la productividad social, los sistemas políticos y económicos, y la ideología social. Las teorías sociológicas occidentales modernas, en especial la teoría de la reproducción (o teoría de la replicación), han analizado en profundidad la conexión intrínseca entre diversos factores sociales, el currículo y la enseñanza. La teoría de la replicación sostiene que la educación escolar en las sociedades capitalistas transmite cultura al replicar la ideología del grupo dominante, replicando así la estructura de estratificación de clases existente. Específicamente, la educación escolar en los países capitalistas implementa su función de replicación mediante los tres métodos siguientes.

En primer lugar, la replicación del estatus económico. Los académicos estadounidenses S. Bowles y H. Gintis explicaron teóricamente la correspondencia entre la

educación escolar y la estratificación económica utilizando el concepto de "correspondencia". Argumentaron que el sistema educativo perpetúa la desigualdad económica y distorsiona el desarrollo humano mediante la correspondencia estructural entre las relaciones sociales de la educación y las relaciones sociales de producción. Por ejemplo, la diferenciación curricular es como la división del trabajo, y la competencia entre estudiantes es como la cooperación entre trabajadores con roles específicos; además, los diferentes niveles educativos tienen diferentes requisitos para los estudiantes; por ejemplo, se espera que los estudiantes de secundaria obedezcan las normas y regulaciones, mientras que los universitarios se involucran en actividades independientes, lo que se corresponde con los diferentes requisitos laborales de las empresas para los empleados de diferentes niveles. Debido a la similitud entre el sistema educativo y la estructura corporativa, la diferenciación y selección de roles profesionales en las escuelas se hace posible. Por lo tanto, la desigualdad en la educación está profundamente arraigada en la desigualdad del sistema económico.

En segundo lugar, la replicación cultural. Esta refleja cómo la educación escolar, a través del currículo y la enseñanza, inculca una cultura favorable a la clase dominante, ampliando así las diferencias de clase. El académico francés Bourdieu utilizó el concepto de "capital cultural" para revelar el papel del currículo y la enseñanza escolar en la transmisión de la cultura y el reforzamiento de las diferencias de clase. Argumentó que los niños de diferentes clases heredan un capital cultural diferente de sus familias, y la cultura transmitida por el currículo y la enseñanza escolar es principalmente la cultura de la clase alta (cultura de élite). Esta diferencia en el capital cultural ya coloca a los niños de las clases bajas en desventaja. Además, el continuo refuerzo de la cultura de la clase alta por parte de las escuelas durante el proceso educativo inevitablemente coloca a los niños de las clases bajas en una desventaja competitiva cada vez mayor. Es evidente que el currículo y la enseñanza escolar, mediante la operación del capital cultural, replican la cultura de la élite, ampliando así las diferencias de clase. Bourdieu señala además que las personas a menudo creen erróneamente que la estratificación cultural es natural y evidente, sin reconocer

que la clase y el poder son las causas esenciales de esta estratificación.

En tercer lugar, el control administrativo estatal. El proceso de replicación del estatus económico y el capital cultural es inseparable de la intervención administrativa del gobierno estatal, compuesto principalmente por el grupo gobernante, en la educación. Específicamente, las políticas de desarrollo, la ideología y las perspectivas socioeconómicas del grupo gobernante influyen, participan y supervisan todo el proceso educativo (como la duración de la educación obligatoria, el establecimiento, la adición y la eliminación de objetivos educativos) mediante mecanismos administrativos dentro de las instituciones sociales que controla. Desde la perspectiva de los teóricos de la replicación, la esencia del control administrativo estatal reside en replicar la ideología y los valores de la clase dominante a través de la educación.

La teoría de la replicación, en cierta medida, revela la compleja conexión entre el currículo y la sociedad, pero exagera el grado de control que la clase dominante tiene sobre la educación, ignora la iniciativa subjetiva de educadores, docentes y estudiantes en las actividades educativas, y tiene un tono claramente fatalista y pesimista. Además, la teoría de la replicación señala la naturaleza clasista de la educación capitalista, mientras que mi país es ahora una sociedad socialista; por lo tanto, al utilizarla, deben considerarse las diferencias en los sistemas sociales.

(II) Currículo explícito y control social

El análisis sociológico del currículo explícito revela principalmente las características sociales del poder social, la ideología y el control que permean la selección, organización, transmisión y evaluación del conocimiento curricular. Estas características sociales reflejan plenamente la ideología de la clase dominante, que siempre filtra el conocimiento en su conjunto, seleccionando contenido que se ajusta a su propia ideología para lograr el control social. Por lo tanto, el currículo y el contenido de la enseñanza, en su esencia social, son un medio importante para que la sociedad controle a sus futuros miembros. Una forma eficaz de comprender la ideología del currículo y el contenido de la enseñanza es a través del análisis de los

libros de texto. La investigación de Apple muestra que no solo los libros de texto de ciencias sociales están fuertemente influenciados por la ideología; incluso los libros de texto en asignaturas como matemáticas y ciencias, que tradicionalmente se considera que enfatizan la objetividad, contradicen la historia y la realidad de la comunidad científica, proporcionando a los estudiantes puntos de vista poco realistas y conservadores.

La organización del conocimiento curricular se considera tradicionalmente una cuestión de lógica y psicología por parte de los expertos en currículo y docencia. Sin embargo, Bernstein exploró la relación entre el poder, el control y la organización del conocimiento curricular utilizando los conceptos de "categorización" y "marco estructural". Argumentó que existen dos tipos de currículo: el currículo conjunto y el currículo integrador, cada uno con diferente significado sociológico. El primero se adhiere a un sistema jerárquico, organizando el conocimiento mediante una serie de niveles disciplinarios claramente separados. Este tipo de currículo cultiva el talento de diferentes estratos sociales mediante la diferenciación, manteniendo así el statu quo social. El segundo exhibe una categorización significativamente más débil, una diferenciación menos estricta entre disciplinas, una menor autoridad docente, una mayor autonomía estudiantil y una relación profesor-alumno más igualitaria. Este tipo de currículo representa un factor que altera la estructura de poder social y desafía el statu quo social existente.

En cuanto a la impartición del currículo, la teoría de la sociología educativa postula que este se diferencia antes de su impartición y se diferencia aún más durante su desarrollo. La diferenciación y distribución del conocimiento curricular reflejan una sociedad estratificada y están estrechamente relacionadas con la distribución del poder social, el capital económico y el capital cultural. Apple argumenta que el conocimiento se distribuye de forma desigual entre las diferentes clases sociales, grupos profesionales e individuos con distintos niveles de poder. Algunas clases tienen acceso a conocimientos que no están disponibles para otras, mientras que otros grupos solo tienen acceso al conocimiento restante después de que otros grupos hayan recibido su parte. Por lo tanto, «la falta

de ciertos conocimientos indica que el grupo no posee cierto poder político o económico». El «currículo implícito» generado durante la impartición del currículo también tiene relevancia sociológica. Los docentes, mediante la selección de contenidos, el uso del lenguaje y la adopción de métodos de enseñanza, crean una «cultura curricular», que a su vez influye en la eficacia docente.

Resumen del capítulo

El surgimiento y desarrollo del currículo y la enseñanza se basan en ciertas teorías. Este capítulo examina el currículo y la enseñanza desde las perspectivas de disciplinas como la educación, la psicología y la sociología. Se centra en la introducción de diversas escuelas de pensamiento, incluyendo la educación esencialista, la educación funcionalista, la psicología cognitivista, la psicología humanista, la teoría estructural-funcional, la fenomenología-hermenéutica y la teoría crítica social, y elucida su influencia e implicaciones para el currículo y la enseñanza. El capítulo enfatiza la necesidad de estudiar la dirección del currículo y la reforma docente desde la perspectiva de la relación entre la educación y la sociedad; estudiar el currículo y la enseñanza con base en las leyes del desarrollo físico y mental de los estudiantes; y que los objetivos del currículo y la enseñanza deben diseñarse como un sistema holístico que coordine el desarrollo de los sistemas cognitivos, de habilidades y afectivos.

Pensadores y práctica

1. ¿Cuáles son los principales puntos de vista de la teoría del propósito educativo?

2. ¿Cuál es el impacto de la psicología humanista en el currículo y la enseñanza?

3. ¿Cuáles son las influencias e implicaciones de la sociología moderna en el currículo y la enseñanza?

Referencias

[1] Shi Liangfang. Teoría del currículo. Pekín: Editorial de Ciencias de la Educación, 1996.

[2] Ye Lan. Reforma curricular y evaluación curricular. Pekín: Educational Science Press, 2001.

[3] Wang Guangming. También sobre la relación entre la teoría curricular y la teoría de la enseñanza. Teoría y práctica educativa, 2003, 23(2).

[4] Hao Zhijun, Gao Lanxu. Sobre el estatus disciplinario de la teoría del currículo y su relación con la teoría de la enseñanza. Investigación sobre la Educación Normal Superior, 1996(5).

[5] Yan Shouxuan. Una revisión pedagógica de la reforma curricular de la educación básica. Investigación Educativa de Jiangxi, 2002(6).

[6] Yang Xiaowei. ¿Qué tipo de disciplina es la pedagogía? Currículo, Materiales y Métodos de Enseñanza, 2002 (12).

Capítulo tres: Teorías básicas del curso

La primera lección: Conceptos básicos

I. ¿Qué es un curso?

Existen muchos conceptos complejos y ambiguos en el ámbito educativo, y el currículo es uno de ellos. Sin duda, para estudiar y comprender la teoría curricular, es fundamental tener una comprensión básica de su significado.

(a) Análisis etimológico del curso

El término "currículum" apareció por primera vez en China durante la dinastía Tang. En concreto, Kong Yingda, en su comentario sobre el verso "奕奕寝庙，君子作之" (Yìyì qǐnmiào, jūnzǐ zuò zhī) del *Libro de Poesía* (Shijing), concretamente en su *Wujing Zhengyi* (五经正义), escribió: "Para mantener el currículum, uno debe comportarse como un caballero, estableciendo así la ley". Este es el uso más antiguo conocido del término "currículum" en mi país. Sin embargo, Kong Yingda usó "currículum" para referirse a "templo" y a su significado metafórico de "gran empresa". Por lo tanto, el significado de "currículum" empleado por Kong Yingda excedía con creces el ámbito de la educación escolar. Durante la dinastía Song, Zhu Xi empleó el término "currículum" extensamente en sus *Obras completas de Zhu Xi* (朱子全书), concretamente en su ensayo "Sobre el aprendizaje" (论学), como "cumplir plazos, pero con horarios ajustados" y "establecer cursos pequeños y luego esforzarse mucho". El "currículum" de Zhu Xi se refería principalmente a las lecciones y su progreso, similar al significado de "currículum" en nuestro lenguaje cotidiano actual.

En los países angloparlantes, la palabra inglesa para "currículum" es "curriculum". En la historia de la educación occidental, el educador británico Herbert Spencer acuñó el término "currículum" en su libro *What Knowledge Is Most Valuable*, que significa "la organización sistemática del contenido de la enseñanza". La palabra proviene de la raíz latina "currere", un verbo que significa "ejecutar", mientras que "curriculum" es un sustantivo que significa "seguir". Por lo tanto, la definición más común de "currículum" en Occidente es el proceso de aprendizaje.

(II) Definición del Curso

Existen muchas definiciones diferentes de currículo. Los teóricos de la educación y del currículo lo entienden desde diferentes perspectivas. Tras revisar estas definiciones, los académicos suelen ofrecer las siguientes:

1. El currículo es equivalente a la materia.

También conocido como "currículo basado en asignaturas", se refiere a los currículos escolares diseñados mediante la categorización de diversas disciplinas. La definición más común es considerar el currículo como una asignatura. Este tipo de currículo tiene una larga historia; por ejemplo, en la antigüedad, mi país contaba con las "Seis Artes": ritos, música, tiro con arco, aurigas, caligrafía y matemáticas, mientras que en Europa existían las "Siete Artes": gramática, retórica, dialéctica, aritmética, geometría, música y astronomía. De hecho, las escuelas occidentales han ido añadiendo continuamente otras asignaturas a las "Siete Artes", conformando así el sistema curricular escolar moderno. La definición de currículo en la *Enciclopedia de China: Educación* es: currículo se refiere a la suma de todas las asignaturas (materias de enseñanza) o a la suma de diversas actividades que realizan los estudiantes bajo la guía de los profesores. Esto suele denominarse currículo en sentido amplio, mientras que currículo en sentido estricto se refiere a una sola asignatura o a un tipo de actividad.

La teoría del currículo basado en asignaturas propone que el currículo debe seleccionar materiales de asignaturas relacionadas para formar diferentes asignaturas. Sus principales características son: 1) énfasis en el análisis y la preparación para la vida adulta; 2) énfasis en la

organización lógica de los materiales didácticos; 3) énfasis en el valor de la formación.

La teoría curricular basada en asignaturas enfatiza el aprendizaje sistemático del conocimiento por parte de los estudiantes, lo que hace que dicho contenido curricular sea más propicio para su dominio sistemático. Sin embargo, los currículos basados en asignaturas o disciplinas se centran únicamente en las materias de enseñanza, descuidando el desarrollo de los intereses y las emociones de los estudiantes, lo cual perjudica su desarrollo.

2. Un curso es una meta o plan.

Esta definición de currículo lo considera como el resultado o meta de aprendizaje esperado, una perspectiva sostenida principalmente por académicos como J.F. Bobbitt y R.W. Taylor. Alternativamente, lo considera como un plan educativo o de aprendizaje; por ejemplo, el experto en currículo H. Taba cree que el currículo se refiere a un "plan de aprendizaje", una perspectiva también compartida por algunos académicos de mi país, quienes consideran que "el currículo es un proceso de enseñanza con propósito y planificado para una materia determinada". Este proceso tiene requisitos cuantitativos y cualitativos; también se refiere al conjunto de materias que los estudiantes de un determinado nivel en diversos tipos de escuelas deben aprender, junto con su proceso y organización.

Esta definición enfatiza los objetivos y resultados del currículo, destacando su planificación y propósito. Sin embargo, considera el currículo como algo que precede al proceso de enseñanza o que existe fuera del contexto educativo, separando los objetivos y planes curriculares del proceso y los métodos curriculares, y enfatizando unilateralmente los primeros. Su defecto es que ignora las experiencias reales de los estudiantes.

3. Los cursos son experiencias.

Quienes sostienen esta perspectiva del currículo lo consideran como todas las experiencias que los estudiantes tienen en su entorno educativo, interactuando con el profesorado y los materiales de aprendizaje. Esta experiencia abarca esencialmente los conceptos de «actividad», «experiencia de aprendizaje» y «actividad de

aprendizaje». Por ejemplo, los teóricos curriculares estadounidenses Caswell y Campbell creen que «el currículo son todas las experiencias que los niños adquieren bajo la guía del profesorado», mientras que el teórico curricular Fouchey cree que «el currículo son todas las experiencias que los estudiantes tienen bajo la guía de la escuela». Además, las teorías curriculares más recientes enfatizan firmemente la importancia de las experiencias o percepciones que los estudiantes adquieren espontáneamente en los contextos escolares y sociales.

Esta definición de currículo centra la experiencia directa de los estudiantes, desviando el enfoque de los libros de texto al estudiante individual. Esto puede llevar fácilmente a la idea errónea de que el currículo solo enfatiza la adquisición de experiencia directa, asumiendo que solo lo que los estudiantes han experimentado constituye aprendizaje real. Este tipo de currículo es difícil de implementar en la práctica, ya que transformar todo el conocimiento en experiencia práctica para los estudiantes es extremadamente difícil. Además, algunos académicos que sostienen esta definición tienden a pasar por alto la importancia del conocimiento sistemático en el desarrollo infantil.

Con base en las descripciones anteriores de la definición del currículo y aprovechando los resultados de investigaciones anteriores, definimos el currículo de la siguiente manera: El currículo es todo contenido educativo que beneficia el desarrollo físico y mental de los estudiantes a través de la interacción con el contexto educativo, bajo la guía planificada y organizada de educadores y de acuerdo con ciertos objetivos educativos.

II. Análisis conceptual relacionado con la definición del curso

Al comprender el concepto de currículo, a menudo nos encontramos con conceptos que se confunden fácilmente. Para comprenderlo mejor y de forma más completa, es necesario distinguirlos del currículo.

(I) Contenidos de enseñanza

Normalmente, el contenido didáctico responde a la pregunta "¿Qué enseñar?", mientras que un curso abarca un ámbito mucho más amplio. Un curso no solo responde a "¿Qué enseñar?", sino también a "¿Cómo enseñar?". Por lo tanto, el alcance de un curso es mayor que el del contenido didáctico, que es un componente crucial del mismo. Sin embargo, además del contenido didáctico, un curso también incluye aspectos de cómo enseñar, como la organización del proceso de enseñanza.

(II) Disciplinas

Existen opiniones divergentes sobre la relación entre «asignatura» y «currículo». Algunos académicos entienden «currículo» como «una serie de asignaturas que los estudiantes aprenden». Otros discrepan, argumentando que dicho «currículo» no incluye las experiencias que los estudiantes adquieren en las actividades escolares, descuidando así sus intereses y necesidades. De hecho, existe una estrecha relación entre «asignatura» y «currículo». Las asignaturas, o materias de enseñanza, constituyen el núcleo del currículo escolar moderno y son la principal fuente de conocimiento para los currículos modernos.

(III) Conocimiento

Definir el conocimiento es una tarea difícil. Existen muchos tipos de conocimiento, como el explícito y el tácito, el individual y el colectivo, el declarativo y el procedimental, etc. En el ámbito curricular, el conocimiento se considera a menudo, junto con las habilidades, las actitudes y los valores, como aspectos del contenido curricular. Sin embargo, algunos argumentan que los currículos escolares sobrevaloran la adquisición de conocimientos, lo cual constituye una desventaja importante, y que los valores y las actitudes deberían priorizarse sobre la adquisición de conocimientos. De hecho, el contenido del conocimiento es, y debería ser, el contenido más importante del currículo, su núcleo. Nunca debemos menospreciar ni menospreciar el conocimiento.

III. Formato de presentación del curso

La presentación o estructura de un curso incluye principalmente el plan de estudios, los estándares curriculares y los libros de texto.

(a) Plan de estudios

Antes de la fundación de la República Popular China, los planes curriculares se denominaban estándares curriculares escolares. Tras la fundación de la República Popular China, debido a la adopción de la pedagogía soviética, los planes curriculares se denominaron "planes de enseñanza". En 1992 y 1996, en función de las nuevas circunstancias, mi país cambió el nombre de los "planes de enseñanza" para las escuelas primarias y secundarias, y los "planes de enseñanza" para los bachilleratos a "planes curriculares".

Un plan curricular es el marco general del currículo. Es un documento rector formulado por las autoridades educativas nacionales con base en los objetivos educativos y las tareas educativas de los diferentes tipos de centros educativos. El plan curricular organiza integralmente la docencia, el trabajo productivo y las actividades extracurriculares, estipulando específicamente las asignaturas que un centro debe ofrecer, el orden en que deben impartirse, la asignación de horas lectivas y la estructura del año académico. Es el esquema más general de la estructura vertical del currículo, a la vez que define su estructura horizontal. El plan curricular es la principal manifestación de la estructura curricular, definiendo claramente el sistema curricular general del centro.

1. Componentes del plan curricular.

(1) Objetivos de formación. Son los requisitos educativos específicos de las escuelas, formulados según la política educativa del gobierno y la naturaleza de las escuelas en todos los niveles y tipos. Incluyen requisitos más detallados en cuanto a ideología, moralidad, conocimientos y capacidad.

(2) Diseño Curricular. El diseño curricular se refiere a las asignaturas que debe ofrecer una escuela de un nivel o tipo determinado. Incluye principalmente la estructura curricular, la organización curricular y la explicación del diseño curricular, que constituye la parte principal del plan curricular. La estructura curricular especifica los tipos de

asignaturas que se ofrecen y su metodología. La organización curricular incluye principalmente el orden de las asignaturas, el número de horas lectivas de cada asignatura, la estructura del año académico, la distribución semanal (como la división de las etapas del año académico), el número de semanas lectivas por semestre y el tiempo que los estudiantes dedican a actividades productivas, etc.

(3) Métodos de evaluación. La evaluación incluye exámenes, evaluaciones o valoraciones semestrales, anuales y de graduación.

(4) Gestión curricular. Debido a la relativa centralización del currículo y la autoridad administrativa en mi país, la gestión curricular carece de flexibilidad. Actualmente, mi país está implementando gradualmente un sistema de gestión curricular escalonado.

2. Para desarrollar un plan de estudios científico y razonable, se deben completar las siguientes tareas:

(1) La jerarquía de objetivos debe ser clara. El plan curricular no solo debe analizar los objetivos de formación de la escuela y establecer objetivos integrales y adecuados, es decir, debe incluir requisitos y estándares en todos los aspectos, como conocimientos, capacidades, personalidad y características psicológicas. Además, los objetivos deben reflejar la etapa y la jerarquía, es decir, deben considerar plenamente la naturaleza y las tareas de la educación primaria y secundaria, así como los requisitos del currículo, de modo que la educación primaria y secundaria presenten diferencias significativas entre etapas.

(2) Estudiar el diseño curricular. Con base en una comprensión completa del nivel general de desarrollo físico y mental de los estudiantes y el grado de dominio de los conocimientos existentes, y en una comprensión completa de la predicción de las necesidades de la producción social, la ciencia y la tecnología, la cultura y el desarrollo en las cualidades, especificaciones y tipos básicos de las personas, analizar con mayor profundidad la naturaleza, las tareas y las características de las disciplinas para determinar qué disciplinas ofrecer, así como el orden, el tiempo, las horas, el contenido y el alcance de cada una.

(II) Estándares curriculares

1. La connotación de los estándares curriculares.

Los estándares curriculares son documentos rectores que determinan el nivel curricular, la estructura y el modelo de la educación escolar en una etapa determinada. Estipulan la forma, los objetivos y el marco de contenidos de cada curso, y ofrecen sugerencias para la enseñanza y la evaluación, desempeñando así un papel rector en la enseñanza, la elaboración de libros de texto y la evaluación.

De acuerdo con el espíritu del "Esquema para la reforma curricular de educación básica (implementación de prueba)", algunos académicos han propuesto que los estándares curriculares compartan los siguientes puntos en común:

(1) Los estándares curriculares son descripciones conductuales de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, no solo disposiciones específicas sobre el contenido de la enseñanza, en particular los puntos de conocimiento y las habilidades individuales. Incluyen principalmente habilidades cognitivas, afectivas y motoras, no solo requisitos de conocimientos y habilidades.

(2) Los estándares curriculares establecen requisitos mínimos que todos los estudiantes pueden cumplir, en lugar de requisitos máximos.

(3) Los estándares curriculares son principalmente para evaluación y sirven como base para evaluar la calidad del currículo nacional o local, la enseñanza escolar, la enseñanza docente y el aprendizaje de los estudiantes.

(4) Los estándares curriculares son el principal indicador de la calidad del currículo nacional de educación básica. Regulan la gestión, la evaluación, la supervisión y la orientación del currículo y gozan de cierto grado de seriedad y autoridad.

2. El marco de los estándares curriculares.

El marco de estándares curriculares se refiere al formato específico del mismo conjunto de estándares curriculares, que regula principalmente la forma en que se describen los resultados de aprendizaje de los estudiantes en diversas áreas o cursos dentro de un país o región. Si bien los marcos de estándares curriculares varían

considerablemente de un país a otro, no existe un formato reconocido internacionalmente. Basándose en comparaciones internacionales y debates exhaustivos, mi país ha desarrollado inicialmente un marco experimental.

El marco de los estándares curriculares de mi país:

(1) Introducción: Con base en las características de este curso, explique los antecedentes de la reforma curricular, la naturaleza del curso, los conceptos básicos y las ideas de diseño de este estándar.

(2) Objetivos del curso: De acuerdo con la política educativa nacional y los requisitos de una educación de calidad, este curso explicará los objetivos generales y los objetivos de aprendizaje de este curso desde tres aspectos: conocimiento y tecnología, proceso y método, y actitud emocional y valores.

(3) Estándares de contenido: Con base en los objetivos del curso anteriores y combinados con el contenido específico del curso, los objetivos se describen utilizando los verbos de acción más claros posibles.

(4) Sugerencias de implementación: Para garantizar la implementación efectiva de los estándares curriculares nacionales y reducir la brecha en los eslabones intermedios, es necesario ofrecer sugerencias para promover o implementar los estándares en los estándares curriculares nacionales. Estas sugerencias incluyen principalmente sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación, el desarrollo y la utilización de recursos curriculares, y la redacción de libros de texto.

(5) Explicación de la terminología: Explicación y descripción de algunos términos importantes que aparecen en la norma para facilitar una mejor comprensión e implementación de la norma por parte de los usuarios.

Los estándares curriculares son más amplios en su marco, reflejan un contenido más rico, tienen objetivos más claros e incluyen sugerencias de implementación más completas.

(III) Materiales didácticos y libros de texto

Los libros de texto son textos que profundizan sistemáticamente en el contenido de las asignaturas según los estándares curriculares. A diferencia de los libros generales, suelen dividirse en volúmenes por año académico o semestre, y a su vez en unidades o capítulos. La estructura de un libro de texto incluye un índice, un texto principal, ejercicios, gráficos y apéndices. Además de los libros de texto, se utilizan materiales didácticos complementarios, como cuadernos de ejercicios, libros de referencia y materiales de aprendizaje multimedia, para alcanzar los objetivos curriculares estipulados en los estándares, guiados por estos.

Las principales funciones de los libros de texto son: 1) Son la materialización concreta del contenido de la enseñanza, el principal medio de enseñanza y la base principal de la enseñanza de los profesores, proporcionando materiales básicos para que los profesores preparen lecciones, enseñen y asignen tareas. 2) Son los materiales principales para que los estudiantes adquieran conocimientos y aprendan, ayudándolos a dominar el contenido enseñado por los profesores y usándolos para la vista previa, la revisión y la realización de las tareas. 3) Con base en los requisitos del plan curricular para esta asignatura, analizan los objetivos de la enseñanza, el alcance del contenido y las tareas de enseñanza de esta asignatura.

La compilación de libros de texto es una tarea fundamental. Los autores no pueden redactar estos textos arbitrariamente. Ya se trate de libros de texto o de materiales didácticos complementarios, deben estar libres de errores científicos y, garantizando la precisión científica, ajustarse al desarrollo psicológico y las características cognitivas de los estudiantes. El contenido no solo debe ser científicamente sólido y con consciencia ideológica, sino también estéticamente atractivo y práctico.

El desarrollo histórico de la segunda lección

I. La "lección" más antigua del mundo

Las investigaciones sugieren que el currículo más antiguo conocido del mundo se originó a partir de los diversos aspectos de la producción, el trabajo y la vida social en las sociedades primitivas. En estas sociedades, la educación aún no estaba separada del estilo de vida de las personas ni del trabajo productivo. La educación infantil se desarrollaba en el contexto de la vida cotidiana y la producción; por lo tanto, el contenido de la vida social y el trabajo productivo se convirtió en el contenido de la educación y el aprendizaje infantil. Por ejemplo, los hombres enseñaban a los niños sobre los animales y las técnicas de caza mientras cazaban. Además, los niños recibían formación relacionada con las necesidades humanas básicas, como ropa, alimentación, vivienda y transporte, así como educación religiosa y consuetudinaria.

Hasta cierto punto, la vida social y el trabajo productivo son la fuente principal del conocimiento. Y las primeras lecciones pueden considerarse las relacionadas con la vida social y el trabajo productivo. Estas son las lecciones más antiguas y distantes.

II. El nacimiento del currículo escolar

El surgimiento del currículo escolar requiere un prerrequisito: el surgimiento de las propias escuelas. Las primeras escuelas fueron instituciones educativas especializadas que surgieron al final de la sociedad primitiva, impulsadas por las necesidades económicas y políticas, la aparición de la escritura y la acumulación de conocimientos.

Desde el nacimiento de las escuelas, el contenido educativo se ha separado de la vida social y el trabajo productivo. Por ejemplo, en mi país, el "Chengjun" era un lugar específico para la educación musical, mientras que el "Yuxiang" era un lugar específico para la educación en la piedad filial. En Occidente, el contenido educativo también se especializó; por ejemplo, la educación espartana se centraba principalmente en la educación militar y física.

Además, los antiguos también consideraban las diferencias de edad entre los alumnos y organizaban el currículo adecuadamente. Por ejemplo, el *Libro de los Ritos* (Liji) lo describe así: «A los seis años, se les enseñan los números y los nombres de los lugares. A los siete años, los niños y las niñas no se sientan a la misma mesa ni comen juntos. A los ocho años, al entrar o salir de casa, y al comer en la mesa, deben esperar a sus mayores; es entonces cuando se les enseña a ceder el paso. A los nueve años, se les enseñan los números. A los diez años, salen a estudiar con tutores, viviendo y durmiendo al aire libre, aprendiendo escritura y aritmética... A los trece años, aprenden música, recitan poesía y practican la danza de la cuchara. Al llegar a la edad adulta, aprenden danza del elefante, tiro con arco y aurigas. A los veinte, se les pone la gorra y comienzan a aprender etiqueta». En la antigua Atenas, los niños comenzaban a asistir a escuelas de gramática y música desde los siete años, estudiando principalmente literatura y canto. A los doce o trece años, además de las escuelas de música y gramática, también ingresaban en escuelas de gimnasia para formarse. A los quince o dieciséis, algunos niños nobles ingresaban en las salas de gimnasia para continuar sus estudios, mientras que otros jóvenes completaban sus estudios.

En resumen, el surgimiento del currículo escolar se basa en el surgimiento de las escuelas. Desde su nacimiento, el contenido educativo se ha desvinculado de la vida social y el trabajo productivo. Con el desarrollo del sistema escolar, se comenzó a considerar la racionalidad del contenido educativo y su organización, y así surgió el currículo escolar.

III. Currículo de las escuelas antiguas

El currículo escolar antiguo se refiere al currículo desde su creación hasta los siglos XVII y XVIII. En mi país, este período se extendió hasta finales del siglo XIX.

(I) Currículo de las Escuelas Antiguas de mi país

Los currículos escolares de la antigua China se refieren principalmente al currículo implementado en las escuelas

de mi país desde las dinastías Xia, Shang y Zhou hasta el establecimiento de las escuelas modernas al final de la dinastía Qing. Durante este período, mi país desarrolló un currículo escolar con características chinas que tuvo un impacto significativo en la historia y la cultura chinas, y que puede resumirse como los "Cuatro Libros y los Cinco Clásicos" y los "Tres Clásicos, los Cien Apellidos Familiares, el Clásico de los Mil Caracteres y el Clásico de los Mil Caracteres".

Los llamados "Cuatro Libros" son las Analectas, Mencio, el Gran Sabiduría y la Doctrina del Medio. El nombre "Cuatro Libros" se originó con Zhu Xi, de la dinastía Song del Sur. Cuando Zhu Xi escribió las Anotaciones Recopiladas sobre los Cuatro Libros, se refirió colectivamente a estos cuatro libros como los "Cuatro Libros". Además, los exámenes imperiales de las dinastías Yuan, Ming y Qing utilizaron estos libros como base principal, y las escuelas de esas tres dinastías los emplearon como material didáctico principal, ejerciendo una profunda influencia en la educación de la época.

Las Analectas fueron compiladas por los discípulos de Confucio y sus discípulos. Registran principalmente las palabras y acciones de Confucio y sus discípulos. Reflejan exhaustivamente el pensamiento de Confucio y constituyen un clásico del confucianismo. El Mencio fue escrito durante el período de los Reinos Combatientes por Mencio y sus discípulos. Es una obra que recoge las palabras y acciones de Mencio. Este libro encarna muchas de las ideas de Mencio, como la teoría de la bondad inherente a la naturaleza humana, la teoría del cultivo de la energía vital y la teoría de la benevolencia y la rectitud. El Gran Saber y la Doctrina del Medio son capítulos del Libro de los Ritos. El Gran Saber busca dilucidar el "Camino del Gran Saber", es decir, el propósito y los pasos de la educación universitaria, y propone un sistema completo de educación universitaria. Por ejemplo, el texto comienza afirmando: «El Camino del Gran Aprendizaje reside en manifestar la virtud brillante, amar al pueblo y permanecer en la bondad perfecta». A continuación, propone «ocho elementos» para alcanzar estos «tres principios rectores»: «investigar, ampliar el conocimiento, sincerar la voluntad, rectificar la mente, cultivarse a sí mismo, regular la familia, gobernar el estado

y traer la paz al mundo». El autor de la *Doctrina del Medio* sigue siendo incierto, pero su sistema ideológico pertenece sin duda a la escuela menciana. La *Doctrina del Medio* consta de 33 capítulos y aborda principalmente el pensamiento ético del confucianismo, concretamente la *Doctrina del Medio*, que enfatiza el compromiso y la armonía. También propone el proceso de aprendizaje como «aprendizaje extenso, indagación cuidadosa, reflexión profunda, discernimiento claro y práctica diligente».

Los "Cinco Clásicos" se originaron a partir de seis libros de texto compilados por Confucio durante el Período de Primavera y Otoño: el Libro de Poesía, el Libro de Documentos, el Libro de Ritos, el Libro de los Cambios, el Libro de Música y los Anales de Primavera y Otoño. Sin embargo, el Libro de Música se perdió, quedando solo los Cinco Clásicos. Estos Cinco Clásicos sirvieron como libros de texto en las antiguas escuelas chinas durante más de dos mil años.

"Tres, Cien, Mil, Mil" se refiere al Clásico de los Tres Caracteres, los Cien Apellidos Familiares, el Clásico de los Mil Caracteres y los Mil Poemas Familiares, que eran materiales de enseñanza utilizados por los niños en la antigua mi país.

(II) Currículo de la antigua escuela occidental

La antigua Grecia es la cuna de la civilización occidental, y el currículo dominante en el pensamiento occidental antiguo se refiere a las "siete artes liberales" de la antigua Grecia, conocidas como las "siete artes": gramática, retórica, dialéctica, aritmética, música, geometría y astronomía. Las tres primeras se denominan "artes tripartitas" y las cuatro últimas, "artes cuatripartitas".

Las "Tres Artes" se originaron en la antigua Atenas, Grecia, y se dice que fueron creadas por hombres conocidos como los "sofistas". Atenas practicaba la política democrática y exigía a los jóvenes un alto nivel de elocuencia y oratoria. Por lo tanto, la formación de oradores se convirtió en un objetivo educativo en aquella época. Los "sofistas" eran un grupo de profesores profesionales dedicados a la formación de oradores. Los "sofistas" creían que la gramática facilitaba la expresión precisa, la retórica

hacía persuasivos los discursos y la dialéctica los hacía elocuentes.

Además, también creen que estas tres cosas pueden moldear la mente o la inteligencia de un niño.

Las "Cuatro Artes" fueron propuestas por el filósofo Platón. Platón creía que los jóvenes debían aprender las habilidades necesarias para ser soldados: 1. Aritmética, esencial para el despliegue y la formación de tropas, y el conteo de barcos; 2. Geometría, indispensable para construir cuarteles, practicar la densidad y el despliegue de tropas, marchar y realizar diversos arreglos para el ejército; 3. Astronomía, esencial para la navegación y la observación del clima y los fenómenos celestes; 4. Música, que permite al soldado reconocer la seriedad, el coraje, la generosidad, la nobleza y otras cualidades similares, elevando así su moral.

Las "siete artes liberales" sirvieron como currículo en las antiguas escuelas occidentales durante un período considerable. Hasta la Edad Media, cuando la Iglesia monopolizó la educación y la teología se convirtió en la materia dominante, las "siete artes liberales" quedaron subordinadas a la teología. Por ejemplo, el propósito de estudiar gramática era leer la Biblia; el propósito de estudiar retórica era analizar las escrituras; y el propósito de estudiar dialéctica era combatir otras religiones y defender mejor la religión.

IV. La formación del currículo moderno

El currículo moderno se forjó en los siglos XVII y XVIII, y el movimiento renacentista, en particular el que comenzó en el siglo XIV, amplió considerablemente el contenido de la educación escolar y la gama de asignaturas. Como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1 Currículo occidental

十四世纪以前	文艺复兴时期	十七八世纪
文法	文法 文学 历史	文法 文学 历史
修辞	修辞学	修辞学
辩证法	辩证法	论理学 逻辑学
算术	算术 几何	算术 代数学
几何学	地理学	地理学 植物学 动物学
天文学	天文学 机械学	天文学 机械学 物理学 化学
音乐	音乐	音乐

Como se puede observar en la tabla anterior, para los siglos XVII y XVIII, el currículo original de las "siete artes liberales" en Occidente se había ampliado para incluir ciencias naturales, historia, geografía y otras asignaturas. El currículo escolar moderno estaba básicamente definido.

En mi país, el currículo moderno se adoptó inicialmente de Occidente. Tras la Guerra del Opio, la sociedad china experimentó enormes cambios. Bajo el impacto del pensamiento occidental, en particular el educativo, la educación feudal tradicional china, como el sistema de exámenes imperial y el contenido de los "Cuatro Libros y los Cinco Clásicos", fue duramente criticada. A partir del siglo XVI, los misioneros comenzaron a llegar a China, trayendo consigo nuevas ideas y contenidos educativos occidentales que desafiaban el currículo tradicional de mi país. Durante el Movimiento de Autofortalecimiento, sus promotores establecieron el Tongwen Guan en Pekín en 1866, que fue el

primero en implementar un currículo con elementos modernos, como se muestra a continuación (Lu Da, *Historia del currículo chino moderno*):

El plan de estudios de ocho años se estructura de la siguiente manera:

Primer año: Reconocer y escribir caracteres, explicar palabras y oraciones básicas y explicar textos sencillos;

Año 2: Explicar textos básicos, practicar gramática y traducir notas;

Tres años: explicar mapas de varios países, leer reseñas históricas de varios países y traducir y compilar selecciones;

Cuatro años: Introducción a las matemáticas y la física, álgebra y traducción de documentos oficiales;

Cinco años: Explicar los principios de las cosas, los Elementos de Euclides, el triángulo plano, el triángulo arco y practicar la traslación;

Seis años: Explicando el aprendizaje automático, el cálculo diferencial e integral, la topografía náutica y practicando la traducción de libros;

Siete años: Instrucción en química, cálculos astronómicos, derecho internacional y práctica en traducción;

Ocho años: cálculos astronómicos, geografía y epigrafía, estrategias para enriquecer el país y práctica de traducción de libros.

Como se desprende del currículo mencionado, las ciencias naturales modernas y algunos cursos de tecnología práctica ocupan una proporción considerable. La Revolución Xinhai derrocó el dominio de la dinastía feudal de mi país, y desde entonces los cursos antiguos han desaparecido del panorama histórico.

V. El desarrollo del currículo moderno

Después del establecimiento del currículo moderno, surgieron diversos debates y el currículo también se desarrolló bajo el impulso de diversas fuerzas.

El primer debate en torno al currículo moderno surgió en el siglo XVIII, centrándose en la educación formal frente a la educación sustantiva. Respecto a la definición de educación formal, la *Enciclopedia de Educación* de Monroe afirma: «La formación formal aboga por cultivar las capacidades de los estudiantes a través de los métodos de aprendizaje, más que a través del contenido del aprendizaje». El *Diccionario de Educación* de Goode la define como: «La formación formal es una teoría educativa basada en la transferencia y el entrenamiento mental de habilidades, apoyándose en materiales cuidadosamente seleccionados; el objetivo principal de la educación es el desarrollo de capacidades mentales más que la adquisición de conocimientos». En resumen, los principales puntos de vista de la educación formal son: 1. La tarea de la educación es entrenar las facultades de la mente. Así como los diversos órganos del cuerpo solo pueden desarrollarse mediante el ejercicio, también lo pueden hacer las capacidades mentales. La principal tarea de la educación es descubrir las capacidades mentales que pueden entrenar las facultades de los estudiantes de la manera más efectiva. 2. La educación debe estar orientada a la forma. Se cree que la formación de facultades es mucho más importante que la transmisión de conocimientos en la educación. Si las facultades de las personas se desarrollan mediante la formación, cualquier conocimiento puede absorberse fácilmente. El valor del conocimiento reside en su función como material de formación. Incluso si el contenido aprendido se olvida, sigue teniendo un efecto permanente y más valioso. Por lo tanto, no se debe enfatizar la practicidad de los cursos y libros de texto, sino valorar su función formativa. ③ La transferencia del aprendizaje es el resultado automático del entrenamiento de las facultades mentales. Se cree que mediante cierto entrenamiento, el desarrollo de las facultades mentales o de ciertas facultades puede transferirse a otros aprendizajes. Por lo tanto, el currículo escolar debe basarse en asignaturas clásicas. Por ejemplo, el estudio de asignaturas clásicas como el latín, el griego y las matemáticas beneficiará enormemente el aprendizaje de otros cursos y libros de texto.

La educación sustantiva, también conocida como "formación sustantiva", es una filosofía educativa que surgió en Europa en oposición a la educación formal. Originaria de

la antigua Grecia y Roma, la educación sustantiva fue suprimida en la Edad Media, y sus principales defensores fueron Herbart y Spencer. Argumenta que la tarea principal de la educación general debe ser la adquisición de conocimientos valiosos, y que el aprendizaje del conocimiento en sí mismo implica el desarrollo de habilidades que no requieren una formación especial. La educación sustantiva cree que la principal tarea de la educación es capacitar a los estudiantes para adquirir conocimientos. Por lo tanto, los currículos escolares deben basarse principalmente en las ciencias naturales, como lo ejemplifican las prácticas de las escuelas secundarias prácticas.

Tras un largo debate, se logró una solución intermedia entre ambos enfoques educativos, aceptada por los académicos de la época. Por ejemplo, Herbart argumentó que el currículo debía considerar principalmente el conocimiento humano y el conocimiento material. Esta perspectiva también oponía los currículos humanísticos clásicos a los currículos modernos de ciencias naturales.

A mediados del siglo XIX, el erudito británico Herbert Spencer planteó una pregunta intemporal en la historia del currículo: ¿qué conocimiento es más valioso? Fue el primero en analizar la importancia de las diversas asignaturas del currículo para la supervivencia y el desarrollo de los estudiantes. Además, estableció el estatus de los cursos de ciencias desde la perspectiva de la vida social, revirtiendo el prolongado dominio de las humanidades. Bajo su influencia, se priorizaron los cursos de ciencias naturales en el currículo escolar y se comenzó a considerar el diseño y la organización curricular desde la perspectiva de la vida social.

En las décadas de 1920 y 1930, surgió un conflicto entre los currículos centrados en el niño y los centrados en los libros de texto. Los currículos centrados en el niño sostenían que el niño es el punto de partida, el centro y la meta; el desarrollo y el crecimiento del niño son el ideal; todas las materias son subordinadas, herramientas, y su valor se mide por su servicio a las diversas necesidades de crecimiento; la personalidad y el carácter del niño son más importantes que el libro de texto. Los currículos centrados en los libros de texto, por otro lado, argumentaban que los

materiales curriculares son mucho más importantes que la propia experiencia del niño; las vidas de los niños son triviales, estrechas, egoístas, egocéntricas e impulsivas; sus experiencias son caóticas; la tarea del educador es guiar el crecimiento de los niños de forma sistemática y metódica mediante una cuidadosa organización de materiales y materias; la organización de los materiales debe adherirse al orden lógico; y los materiales son tanto la meta como el método.

Dewey, sin embargo, argumentó que ambas teorías oponen al niño y al currículo. Creía que ambos debían considerarse como dos polos de un mismo proceso. La enseñanza se constituye por la perspectiva presente del niño y los hechos y verdades que conforman cada asignatura. La experiencia presente del niño es el punto de partida de la realidad, mientras que los hechos y verdades contenidos en el libro de texto son el punto final. Oponer ambos equivale a oponer el mismo desarrollo infantil y la vida adulta, o la tendencia en el mismo proceso y el resultado final.

En la década de 1950, con el rápido desarrollo de la ciencia y la tecnología, surgió la urgente necesidad de actualizar los currículos escolares. Esto dio lugar a una ola global de reformas curriculares, como el "Movimiento de Reforma Curricular Estructuralista" de Bruner en Estados Unidos, el "Sistema Teórico de la Enseñanza Experimental" de Zankov en la Unión Soviética y el "Método de Enseñanza Ejemplar" de Wagenschein en Alemania. El objetivo de estas reformas era incorporar los últimos avances en ciencia y tecnología al currículo, centrándose principalmente en ciencias naturales como las matemáticas, la física y la química, para promover la modernización curricular.

En la época contemporánea, el currículo se ha convertido en un área muy importante de la investigación y la práctica educativa, y la reforma curricular se ha convertido en el foco de la reforma educativa en países de todo el mundo.

VI. Diversos formatos curriculares contemporáneos

Los tipos de cursos se refieren a las diversas modalidades de cursos. Actualmente, los principales tipos de cursos incluyen:

(a) Cursos basados en asignaturas y cursos integrados

En función de la amplitud del contenido del curso, los cursos se dividen en cursos temáticos y cursos integrados.

El currículo basado en asignaturas se refiere a un curso en el que los educadores, basándose en las tareas educativas y las características de los estudiantes, seleccionan conocimientos valiosos de diversas ciencias para formar disciplinas específicas, y luego las establecen y enseñan de forma categorizada. Los primeros ejemplos de currículo basado en asignaturas incluyen las "Seis Artes" (ritos, música, tiro con arco, auriga, caligrafía y matemáticas) en el Período de Primavera y Otoño de mi país, y las "Tres Artes" (gramática, retórica y dialéctica) y las "Cuatro Artes" (aritmética, geometría, astronomía y música) en la antigua Grecia y Roma. El currículo basado en asignaturas es una forma importante de diseño curricular escolar. Sin embargo, también presenta sus inconvenientes, como llevar a los estudiantes a adquirir solo experiencias aisladas e indirectas y obstaculizar su adquisición de experiencias holísticas, lo que genera críticas.

Un currículo integrado combina dos o más asignaturas. Según el grado de integración entre ellas, los currículos integrados pueden dividirse en los siguientes tipos:

(1) Los cursos relacionados se refieren a un grupo de asignaturas estrechamente relacionadas y complementarias. Cabe destacar que se refiere a un grupo de asignaturas, no a una sola. Por lo tanto, al considerar cursos relacionados, se deben tener en cuenta las relaciones entre las asignaturas de este grupo.

(2) El currículo integrado lleva la integración de cursos relacionados un paso más allá. No solo conecta asignaturas, sino que también integra el contenido de cursos relacionados para crear una nueva. Por ejemplo, las clases de ciencias en primaria y secundaria abarcan asignaturas como biología, química, física y geografía.

(3) El currículo de campo amplio, a diferencia del currículo integrado, combina el contenido de varias

asignaturas adyacentes para formar un nuevo curso integral. Por ejemplo, historia y geografía se combinan para formar un curso de "estudios sociales"; arte, escultura, música, artesanía y otras asignaturas se combinan para formar un curso de "arte creativo".

(4) Cursos troncales: Basados en el currículo general, los cursos troncales se centran en un problema social específico y son impartidos por el profesorado de forma continua. Por ejemplo, un curso puede organizarse en torno a un problema ambiental, lo que puede abarcar conocimientos de diversas áreas, como biología, física, química y sociedad.

(II) Cursos basados en actividades y cursos basados en asignaturas

En función de la organización del contenido del curso, éste se divide en cursos temáticos y cursos de actividades.

Un currículo de asignaturas se basa en conocimientos culturales (ciencia, ética y arte), selecciona contenidos de diferentes saberes o campos académicos según ciertos estándares de valores y agrupa dichos conocimientos en asignaturas según el sistema lógico de conocimiento. Los currículos de asignaturas son el tipo de currículo más antiguo y más utilizado.

Los programas de estudios basados en asignaturas presentan ciertas desventajas en su implementación: tienden a enfatizar la memorización y descuidan la comprensión; los métodos de enseñanza se centran en la transmisión de conocimientos y a menudo pasan por alto el desarrollo social y físico de los niños; y no logran atender plenamente las diferencias en las capacidades y cualidades inherentes de cada individuo.

A diferencia de los currículos basados en asignaturas, el aprendizaje basado en actividades enfatiza la experiencia directa del alumnado. Concibe el currículo como una serie de actividades organizadas por los propios niños. El aprendizaje basado en actividades prioriza la adaptación del currículo a los intereses y necesidades de los niños, así como a la organización psicológica de los materiales didácticos. Enfatiza la enseñanza y el aprendizaje mediante actividades, desplazando el enfoque de la instrucción de la

enseñanza externa al aprendizaje interno, lo cual beneficia el aprendizaje de los niños. Sin embargo, el inconveniente del aprendizaje basado en actividades es que exagera las experiencias individuales de los niños y descuida la secuencia lógica del conocimiento. Esto puede llevar a que los estudiantes adquieran solo conocimientos fragmentados, lo que dificulta su aprendizaje sistemático.

(III) Cursos obligatorios y electivos

Según los requisitos o la naturaleza del plan de estudios, los cursos se pueden dividir en cursos obligatorios y cursos electivos.

Las asignaturas obligatorias son aquellas que los estudiantes deben cursar, según lo estipulado por el estado, las autoridades locales o los centros educativos. Estas representan los requisitos fundamentales para el desarrollo de los estudiantes en cada etapa. Las asignaturas optativas, por otro lado, son aquellas que los estudiantes eligen voluntariamente en función de sus intereses, aficiones y fortalezas; los estudiantes tienen libertad para elegir sus asignaturas.

Las asignaturas optativas se pueden clasificar en optativas restringidas y optativas no restringidas según los requisitos de aprendizaje. Las optativas restringidas son aquellas que se pueden cursar dentro de un rango prescrito; las optativas no restringidas son aquellas que los estudiantes pueden elegir libremente. Según su contenido, las optativas también se pueden dividir en optativas académicas, optativas vocacionales/técnicas y optativas recreativas.

(iv) Currículo explícito y currículo implícito

Según la forma de presentación, los cursos se pueden dividir en cursos explícitos y cursos implícitos.

El currículo explícito, también conocido como currículo formal o currículo abierto, se refiere a las materias definidas explícitamente en el plan curricular escolar para lograr ciertas metas educativas, así como a las actividades extracurriculares planificadas, organizadas y con propósito, implementadas de acuerdo con el cronograma compilado.

El currículo oculto, también conocido como currículo informal, currículo potencial o currículo oculto, se refiere a las experiencias de aprendizaje escolar informales e inconscientes que no se establecen explícitamente en las políticas escolares ni en los planes curriculares. Estos incluyen factores educativos escolares que pueden incidir en el conocimiento, las emociones, las actitudes y los valores del alumnado, como el entorno físico (edificios escolares), el contexto cultural y el contexto interpersonal (relaciones profesor-alumno, relaciones entre pares, ambiente de clase y valores escolares).

Las principales diferencias entre los currículos explícitos e implícitos son las siguientes:

(1) En términos de resultados de aprendizaje, los estudiantes adquieren conocimientos académicos en el currículo explícito y conocimientos no académicos en el currículo implícito.

(2) En términos de planificación, el currículo explícito es una actividad de aprendizaje planificada y organizada en la que los estudiantes participan intencionalmente; mientras que el currículo implícito es una actividad de aprendizaje no planificada en la que los estudiantes reciben experiencias de forma inconsciente.

(3) En términos del ambiente de aprendizaje, el currículo explícito transmite el conocimiento a través del ambiente de enseñanza del aula, mientras que el currículo implícito se lleva a cabo a través del ambiente natural y social de la escuela.

Sección 3. Factores básicos que afectan el desarrollo curricular

El desarrollo curricular se ve inevitablemente influenciado por numerosos factores. Comprender estos factores nos ayuda a comprender y comprender el desarrollo curricular. Generalmente, los factores influyentes se dividen en externos e internos. Los externos se refieren a las causas externas del cambio y el desarrollo, es decir, la

conexión e influencia mutua entre una cosa y otras. Los externos que influyen en el desarrollo curricular se refieren a elementos independientes del propio currículo, que representan la conexión entre este y el mundo externo. Los internos, por otro lado, son la base inherente del cambio y el desarrollo, la esencia intrínseca que distingue una cosa de las demás. Los internos que influyen en el desarrollo curricular son los elementos dentro del propio currículo, que representan las conexiones entre estos elementos.

I. Factores externos

(I) Sociedad

El currículo más antiguo surgió de la vida social y el trabajo productivo. La influencia de la sociedad en el currículo es profunda; todos los aspectos de la sociedad lo impactan.

La naturaleza de una sociedad determina la naturaleza de su currículo. Las sociedades antiguas se caracterizaban por la clase y la jerarquía, y sus currículos estaban profundamente marcados por estas características. Las sociedades modernas se caracterizan por la democratización, y sus currículos también reflejan esta democratización. De igual manera, el currículo de una sociedad socialista tiene una naturaleza socialista, mientras que el currículo de una sociedad capitalista presenta características que lo distinguen del de una sociedad socialista.

Las demandas y condiciones de la sociedad determinan cada aspecto del currículo. Por ejemplo, ¿qué tipo de talento necesita la sociedad? Por lo tanto, la formulación de los objetivos curriculares, la selección de su contenido y la organización de su implementación deben girar en torno a estas necesidades sociales. Por ejemplo, el desarrollo social requiere talento con espíritu innovador; cultivar dicho talento se convierte en el objetivo de la educación escolar, y este objetivo formativo debe considerarse al seleccionar y elaborar los cursos.

Por supuesto, los aspectos políticos, económicos y culturales de la sociedad influyen en el currículo. Por

ejemplo, la política determina la postura política y la orientación educativa del currículo; el desarrollo económico afecta las condiciones materiales y la eficacia de su implementación; y las condiciones culturales influyen en la selección del contenido curricular.

(ii) Niños

El currículo se implementa para niños, y las características de su desarrollo físico y mental influyen naturalmente en él. Por ejemplo, las diferentes perspectivas sobre los niños darán lugar a diferentes interpretaciones del currículo. En las sociedades antiguas, se consideraba a los niños pecadores por naturaleza, y se creía que solo mediante azotes y regaños se podía suprimir la maldad infantil y promover la bondad. Esta perspectiva de los niños condujo a currículos antiguos que tendían a la educación militarista y al adoctrinamiento moral.

De igual manera, las diferentes interpretaciones de las leyes que rigen el desarrollo físico y mental infantil dan lugar a diferentes características en la organización curricular. Por ejemplo, a medida que profundizamos en nuestra comprensión de estas leyes, reconocemos que el crecimiento infantil se divide principalmente en infancia, primera infancia, niñez, adolescencia, juventud, adultez y vejez. En consecuencia, organizamos el contenido curricular de forma escalonada.

(III) Conocimiento

La influencia del conocimiento en el currículo es profunda y perdurable. Se puede afirmar que sin conocimiento no hay currículo, y sin currículo, el conocimiento no puede integrarse en las actividades educativas. El contenido del currículo se selecciona a partir del conocimiento acumulado a lo largo de la historia de la humanidad; el conocimiento cultural humano constituye la totalidad del currículo escolar, mientras que este es solo una parte.

Dado el profundo impacto del conocimiento en el currículo, las diferentes interpretaciones del conocimiento conducen a diferentes interpretaciones del currículo. Por ejemplo, una visión constructivista del conocimiento da lugar a una visión constructivista del currículo; una visión

posmoderna del conocimiento da lugar a una visión posmoderna del currículo.

En general, la sociedad, los niños y el conocimiento son factores externos que influyen en el desarrollo curricular, determinando su naturaleza, contenido, implementación y organización. No podemos subestimar la influencia de ninguno de estos factores al diseñar e implementar el currículo.

II. Factores internos

El desarrollo del currículo está influenciado por muchos factores dentro del sistema curricular, los más importantes y fundamentales de los cuales son la duración de la escolaridad, las tradiciones curriculares y las teorías curriculares.

(I) Duración del estudio

El sistema escolar, o sistema educativo, se refiere al sistema de escuelas de todos los niveles y tipos, manifestado en la organización y las relaciones proporcionales entre los diferentes tipos y niveles de escuelas. Si bien el sistema escolar en sí no es necesariamente un factor intrínseco del currículo, su reforma es siempre un requisito fundamental al planificar y reformar el currículo, lo que demuestra su profundo impacto. Por lo tanto, el sistema escolar también debe considerarse un factor interno que limita el desarrollo curricular.

La comparación de los currículos antiguos y modernos revela el impacto directo del sistema escolar en el currículo. En la antigüedad, no existían escuelas secundarias y, por lo tanto, no existían cursos de secundaria. Tampoco existía un sistema de calificaciones, por lo que el currículo no necesitaba considerar las conexiones y transiciones entre grados. El sistema escolar moderno es jerárquico, y el currículo ha mejorado en consecuencia su integridad y coherencia. Se puede afirmar que cualquier reforma histórica del sistema escolar afecta directamente la reforma curricular; solo mediante la realización de los ajustes correspondientes al currículo se puede garantizar la uniformidad de las actividades educativas escolares.

(II) Tradición curricular

La tradición curricular se refiere a la continuidad histórica que existe en el desarrollo del currículo, y esta continuidad continuará manifestándose y desempeñando un papel en la historia posterior. Toda reforma curricular a lo largo de la historia ha supuesto una adición o sustracción basada en el sistema curricular anterior. Nadie puede, ni debe, construir un nuevo edificio curricular sin considerar el sistema curricular existente. La gran revolución educativa durante la "Revolución Cultural" de mi país es una dolorosa lección en este sentido.

(III) Teoría del currículo

La teoría curricular abarca las ideas iniciales, el contenido, la naturaleza, el desarrollo, los objetivos, la organización e implementación, y la evaluación del currículo. Guía directamente la implementación del currículo. Diferentes teorías curriculares orientan diferentes prácticas curriculares, y la diversidad de teorías curriculares da lugar a una diversidad de prácticas curriculares. La reforma curricular también debe guiarse por la teoría curricular; solo profundizando continuamente en su comprensión podremos comprender las leyes fundamentales del desarrollo curricular y contribuir mejor a la práctica curricular.

Resumen del capítulo

El currículo es el conjunto de contenidos educativos beneficiosos para el desarrollo físico y mental, adquiridos mediante la interacción de los estudiantes con el contexto educativo, bajo la guía planificada y organizada de los educadores, de acuerdo con objetivos educativos específicos. Las manifestaciones del currículo, o su estructura, incluyen principalmente planes curriculares, estándares curriculares y libros de texto. Desarrollar un plan curricular científico y razonable requiere lo siguiente:

(1) El nivel objetivo debe ser claro.

(2) Investigación sobre el diseño curricular: El currículo ha experimentado una evolución histórica básica desde el currículo primitivo al currículo escolar antiguo y luego al currículo escolar moderno; el currículo se genera por la

interacción de varios factores internos y externos, como la sociedad, los niños y el conocimiento.

Pensadores y práctica

1. ¿Qué es un curso?

2. ¿Cómo se originó y se desarrolló el currículo?

3. ¿Qué factores influyen en el desarrollo del currículo?

Referencias

[1] Shi Xiaoli. Nueva edición de Pedagogía. Nanchang: Editorial de Educación Superior de Jiangxi, 2009.

[2] Departamento Editorial de la Enciclopedia de China. Enciclopedia de China: Volumen de Educación. Pekín: Enciclopedia de China, 1985.

[3] Wang Daojun, Wang Hanlan. Pedagogía. Pekín: Prensa de Educación Popular, 1999.

[4] Zhong Qiquan, Wang Xia, Wang Wenjing. Currículo y teoría de la enseñanza. Shanghái: East China Normal University Press, 2008.

[5] Grupo Editorial de Educación de la Universidad Normal de Shanghái. Educación. Pekín: Prensa de Educación Popular, 1997.

[6] Zhang Letian, Deng Yincheng. Pedagogía. Beijing: Prensa de Educación Superior, 2011.

[7] CASWELL H, CAMPBELL D. Desarrollo curricular. Nueva York: American Book Company, 1935.

[8] Foshay AW, Ebel R L. Enciclopedia de Investigación Educativa. Nueva York: Macmillan, 1969.

[9] Zhang Hua. Un estudio preliminar sobre la teoría del currículo estadounidense contemporáneo de «fenomenología existencial». Materiales de Educación Extranjera, 1997(5).

[10] Zhang Hua. Un estudio preliminar sobre la teoría crítica del currículo estadounidense contemporáneo. Materiales de educación extranjera, 1998 (2, 3).

[11] Departamentos de Educación de cinco facultades, incluida la Escuela Normal Central de China. Pedagogía.

Pekín: Prensa de Educación Popular, 1980.

[12] Gu Mingyuan. Diccionario de Educación. Edición revisada y ampliada. Shanghái: Shanghai Education Press, 1998.

[13] Su Chunjing. Pedagogía. Pekín: Higher Education Press, 2010.

[14] Cui Yunhuo. Interpretación de los Estándares y Marco Curricular Nacional. Perspectivas Educativas, 2001, 08.

[15] Wang Benlu. Currículo y teoría de la enseñanza. Pekín: Higher Education Press, 2005.

[16] Zhong Qiquan. Fundamentos de pedagogía. Pekín: Editorial de Ciencias Educativas. 2008.

[17] Xiong Chengdi. Un estudio sobre los antiguos libros de texto escolares chinos. Pekín: Editorial de Educación Popular, 1996.

[18] Wang Tianyi, Xia Zhilian, Zhu Meiyu. Historia de la educación extranjera (Volumen 1). Beijing: Prensa de la Universidad Normal de Beijing, 1984.

[19] Lü Da. Historia del currículo chino moderno. Pekín: Prensa de Educación Popular, 1994.

[20] Qu Baokui. Currículo y materiales didácticos (Volumen 1). Pekín: Prensa de Educación Popular, 1988.

[21] John Dewey. Escuela y sociedad: La escuela del mañana. Pekín: Prensa de Educación Popular, 1994.

Capítulo cuatro Objetivos del curso

El significado del objetivo de la primera lección

I. El concepto de objetivos del curso

Para comprender mejor el concepto de objetivos curriculares es necesario distinguirlos de conceptos como propósito educativo, objetivos educativos, políticas educativas y objetivos de enseñanza.

Los objetivos curriculares se refieren a los requisitos específicos que el currículo pretende alcanzar durante el proceso de diseño y desarrollo curricular. Representan el nivel esperado de desarrollo que los estudiantes deben alcanzar en términos de moralidad, inteligencia, aptitud física y calidad general en una etapa determinada. Para comprender el significado de los objetivos curriculares, es necesario aclarar varios conceptos relacionados: «propósito educativo», «política educativa», «objetivo educativo», «metas educativas» y «objetivos docentes». Estos conceptos representan, respectivamente, diferentes niveles de la orientación hacia los objetivos en el ámbito educativo.

El propósito educativo es el valor fundamental de la educación, con un marcado carácter idealista. A menudo se implementa y ejecuta mediante políticas educativas. Estas políticas constituyen la dirección general de la labor educativa, estipulada por el Estado con base en las exigencias del desarrollo político, económico y cultural para alcanzar las metas educativas. Constituyen un resumen general de las políticas educativas, incluyendo principios rectores, estándares para el desarrollo del talento y enfoques básicos para alcanzar las metas educativas.

Abordan principalmente dos preguntas: "¿Qué tipo de personas debemos formar?" y "¿Cómo debemos formarlas?".

El propósito de la educación se refiere al tipo de persona que se pretende formar en quienes reciben la educación. Representa los requisitos generales de calidad y estándares de los estudiantes y sirve como guía general para los objetivos educativos de las escuelas en todos los niveles y tipos. El propósito de la educación es el punto de partida de las actividades educativas. Aborda principalmente la cuestión de "qué tipo de persona debemos formar".

Tras determinar el propósito educativo, la política educativa y los objetivos educativos, podemos determinar las metas educativas. A diferencia de las tres anteriores, las metas educativas se centran en estándares de valores a corto plazo y tareas específicas. Las metas educativas se refieren a los objetivos de formación, es decir, a los requisitos de formación específicos de las escuelas en todos los niveles y tipos, y para cada especialidad. Podemos llamarlos "objetivos de formación".

Los objetivos curriculares, propuestos con base en los propósitos y principios educativos, definen los valores y tareas específicos de un curso, reflejando las políticas y metas educativas. Especifican las expectativas que cada asignatura tiene para el desarrollo del alumnado. Los objetivos curriculares incluyen tanto objetivos generales como objetivos específicos para cada curso. Por ejemplo, los "Estándares Curriculares de Matemáticas para la Educación Obligatoria a Tiempo Completo (Borrador Experimental)" describen claramente los objetivos generales para las matemáticas de primaria. Con base en estos objetivos generales, abordan cuatro aspectos: conocimientos y habilidades, pensamiento matemático, resolución de problemas, y actitudes y emociones. Además, dividen la educación obligatoria en tres etapas (1.º a 3.º grado como primera etapa, 4.º a 6.º grado como segunda etapa, y 7.º a 9.º grado como tercera etapa), detallando los objetivos específicos de cada etapa.

Los objetivos de enseñanza son un refinamiento adicional de los objetivos del curso, que guían el diseño de

las actividades de enseñanza y proporcionan estándares y bases para la evaluación de la enseñanza.

En resumen, el propósito educativo (política educativa, objetivos educativos) constituye el nivel más alto de las actividades educativas, desempeñando un papel rector y orientador en las metas educativas y los objetivos curriculares. Los objetivos de enseñanza, por otro lado, son la concretización y la operacionalización del logro de los objetivos curriculares.

II. Requisitos para la determinación de los objetivos del curso

A medida que la sociedad evoluciona y sus exigencias educativas se vuelven cada vez más complejas, la determinación de los objetivos curriculares se verá inevitablemente influenciada por diversos factores complejos. Por lo tanto, es necesario considerar los siguientes aspectos al formularlos:

1. Alcance. El alcance de los objetivos del curso no debe ser demasiado limitado, ya que podría descuidar las experiencias de aprendizaje valiosas. En su lugar, deben abarcar todos los resultados del aprendizaje, haciendo hincapié tanto en el desarrollo de las capacidades cognitivas como en el desarrollo de actitudes y valores; haciendo hincapié en el dominio de las habilidades profesionales, prestando también atención a las habilidades generales no profesionales. Numerosos académicos han propuesto marcos valiosos para definir el alcance de los objetivos del curso. Por ejemplo, Gagné clasificó los objetivos en cinco tipos, basándose en las diferencias en las condiciones de aprendizaje necesarias para adquirir diversas habilidades: habilidades motoras, información verbal, habilidades intelectuales, estrategias cognitivas y actitudes. Estos proporcionan marcos valiosos para garantizar la pertinencia del alcance de los objetivos del curso.

2. Eficacia. Los objetivos curriculares deben reflejar los valores que representan. La eficacia de los objetivos curriculares se refleja en su adecuada adaptación a las necesidades del desarrollo social contemporáneo, el

desarrollo disciplinario y el desarrollo físico y mental de los estudiantes, así como en su capacidad para orientar las actividades curriculares.

3. Viabilidad. La viabilidad de los objetivos curriculares se refiere a su capacidad para alcanzarse con éxito en las condiciones existentes, como los conocimientos y las habilidades de los estudiantes, los recursos escolares y las limitaciones de tiempo. Esto requiere que quienes diseñan los objetivos curriculares consideren la situación real al diseñarlos, sean realistas y los vinculen con la realidad en la medida de lo posible para garantizar su consecución.

4. Compatibilidad. Los objetivos del curso deben ser coherentes con otros propósitos y metas. Si bien pueden diferir en su formulación de otros objetivos, como los educativos, los docentes y los de formación, deben ser coherentes y compatibles entre sí en sus principios rectores generales y la orientación de la formación.

5. Claridad. La claridad de los objetivos del curso requiere que no solo expresen con precisión las suposiciones y expectativas del diseñador, sino que también establezcan con precisión los resultados de aprendizaje que los alumnos deben alcanzar. Solo cuando los objetivos del curso están definidos de forma clara y específica, pueden facilitar la correcta selección del contenido, aclarar el proceso para alcanzarlos y organizar mejor su implementación. Como afirmó el experto en currículo D. Pratt: «Los objetivos del curso deben ser muy claros, permitiendo que diferentes personas comprendan de forma coherente los resultados esperados; solo así, los objetivos pueden ser eficaces».

6. Accesibilidad. La accesibilidad de los objetivos curriculares implica que sean comprensibles para todos. Si los objetivos curriculares son difíciles de comprender, estudiantes, docentes, padres y directores no podrán participar eficazmente en su implementación.

Los siguientes son algunos objetivos del curso que no cumplen con los requisitos:

Curso: Economía del Consumidor

Estudiantes: Estudiantes de secundaria, de 15 a 18 años.

Objetivo de la formación: Permitir que los estudiantes se conviertan en consumidores astutos que tomen decisiones informadas.

Desventaja 1: No es un resultado de aprendizaje.

Ejemplo: Dar a los estudiantes la oportunidad de aprender sobre las actividades del consumidor.

Preparando a los estudiantes para estudios posteriores en economía

Los estudiantes completarán un proyecto de investigación sobre los consumidores.

Los estudiantes serán libres de hacer preguntas en clase.

Desventaja 2: Inconsistente con los objetivos de entrenamiento

Ejemplo: Los estudiantes aprenderán sobre la historia de la economía.

Los estudiantes podrán diseñar anuncios persuasivos.

Desventaja 3: Inexacto

Ejemplo: Los estudiantes desarrollarán hábitos de gasto inteligentes.

Los estudiantes desarrollarán una identidad social armoniosa.

Desventaja 4: No es factible

Ejemplo: Los estudiantes desarrollarán inmunidad a la influencia de la publicidad.

Los estudiantes podrán calcular mentalmente tasas de interés complejas.

Desventaja 5: Sin funcionalidad

Ejemplo: Los estudiantes harán todo lo posible para evitar asumir responsabilidades.

Los estudiantes podrán aprovechar las lagunas en las regulaciones del impuesto sobre las ventas.

Desventaja 6: No es importante

Ejemplo: Los estudiantes aprenderán sobre los tipos de cambio de las 10 principales monedas del mundo.

Los estudiantes aprenderán la definición de la palabra "gravamen".

Desventaja 7: Inapropiado

Ejemplo: Los estudiantes podrán realizar divisiones largas.

Los estudiantes aprenderán cómo reducir los impuestos sobre la propiedad.

III. Características de los objetivos del curso

Los objetivos curriculares se caracterizan por su integralidad, continuidad, jerarquía y acumulación. La integralidad implica que los diversos objetivos están interconectados y no aislados; la continuidad implica que los objetivos curriculares en los grados superiores son siempre una continuación y profundización de los de los grados inferiores; la jerarquía implica que los objetivos de habilidades y afectivos deben cultivarse y formarse a partir del conocimiento; la acumulación implica que, sin la acumulación de objetivos curriculares en los grados inferiores, es difícil alcanzar los objetivos curriculares en los grados superiores.

IV. Funciones de los objetivos del curso

En cuanto a las funciones de los objetivos del curso, hay cuatro aspectos principales:

En primer lugar, proporciona una base para la selección del contenido del curso. Determinar qué conocimiento es más valioso es la cuestión de la selección del contenido del curso, que requiere utilizar los objetivos del curso como estándar.

En segundo lugar, proporciona una base para la organización curricular. El tipo de curso que se organizará —ya sea un curso temático o un curso basado en actividades, un curso específico o un curso integrado— depende, en cierto sentido, de los objetivos curriculares, ya que estos reflejan valores educativos específicos.

En tercer lugar, proporciona una base para la implementación curricular. El proceso de implementación curricular es, en cierto sentido, un proceso creativo para alcanzar los objetivos curriculares; por lo tanto, los objetivos curriculares son necesariamente una base importante para dicho proceso.

En cuarto lugar, proporciona una base para la evaluación curricular. Esta utiliza un estándar para emitir juicios de valor sobre el proceso curricular, y los objetivos curriculares constituyen este estándar básico.

Orientación básica de los objetivos del curso de la segunda sección

Los objetivos curriculares son la concretización de ciertos valores educativos (fines y propósitos educativos) en el ámbito curricular, y cada objetivo curricular refleja una determinada orientación valórica. Solo aclarando la orientación valórica básica de los objetivos curriculares podemos mejorar la conciencia y la autonomía para formularlos racionalmente.

I. Orientación de valores de los objetivos del curso

La "orientación" se refiere principalmente a la forma que adoptan los objetivos curriculares, más que a su contenido sustantivo. Generalmente, al formularlos, deben considerarse diversos factores, como la sociedad, el alumnado y la materia. Las diferencias en la perspectiva

sobre las leyes del desarrollo físico y mental del alumnado, el enfoque de las necesidades sociales y la naturaleza y el valor del conocimiento, junto con la diversa comprensión de las relaciones entre estos tres factores, dan lugar a diferentes "orientaciones" en los objetivos curriculares. En la práctica y el desarrollo curricular, se suele enfatizar un factor mientras se descuidan otros, lo que resulta en diferentes orientaciones de valores para los objetivos curriculares. Actualmente, las tres orientaciones de valores siguientes tienen un impacto significativo en los objetivos curriculares:

1. Una orientación valorativa basada en el conocimiento temático.

La esencia de la educación reside en la transmisión de la cultura humana, resultado del procesamiento y la transformación que los seres humanos realizan de su entorno vital. La cultura abarca principalmente tres niveles: el material, el institucional y el espiritual. La cultura transmitida a través de la educación se refiere principalmente al nivel espiritual. Si bien no existe una comprensión unificada de los elementos que constituyen la cultura espiritual, esta puede resumirse en tres aspectos: conocimiento y experiencia, normas de valores y arte. Estos incluyen: «El conocimiento incluye la religión, la filosofía, la lengua, la literatura y la ciencia; las normas de valores incluyen el espíritu nacional, la psicología colectiva, la cosmovisión, los valores, la perspectiva de vida, las normas y regulaciones, la etiqueta, las pautas de comportamiento y las costumbres; el arte se refiere a las formas artísticas y la estética». El currículo es la transmisión y selección de la cultura. El componente básico de la cultura es el conocimiento humano, y el conocimiento temático es la parte más importante del conocimiento. Por lo tanto, el conocimiento temático y su desarrollo son una fuente fundamental de los objetivos curriculares. Los tipos de conocimiento temático incluyen principalmente: matemáticas, ciencias naturales, tecnología, ciencias sociales (lingüística, historia, geografía, antropología, etc.) y humanidades (filosofía, literatura). Determinar los objetivos del currículo a través del estudio del conocimiento temático requiere, en primer lugar, analizar la connotación del conocimiento temático, como el sistema lógico del tema,

incluidos sus conceptos básicos, principios, métodos de pensamiento y enfoques de investigación; en segundo lugar, analizar el valor y la importancia de los diferentes conocimientos temáticos para el desarrollo integral de los individuos. Por lo tanto, los objetivos del currículo bajo esta orientación de valores reflejan principalmente el valor inherente del tema. Por ejemplo, las teorías del currículo basadas en asignaturas que enfatizan el rigor académico argumentan que la mayor parte del conocimiento académico dentro del patrimonio cultural humano es un elemento indispensable del currículo, y el rigor académico es la forma fundamental del currículo.

2. Orientación en valores centrada en el estudiante.

El propósito principal del currículo es dotar a los estudiantes de la sabiduría para sobrevivir y promover su desarrollo integral. Por lo tanto, las necesidades, intereses, desarrollo cognitivo y formación emocional de los estudiantes se convierten en factores en los que los diseñadores del currículo deben centrarse. ¿Cómo analizar las necesidades de los estudiantes? El pensador humanista Maslow categorizó las necesidades humanas en necesidades fisiológicas, necesidades de seguridad, necesidades de pertenencia y amor, necesidades de estima y necesidades de autorrealización. Las necesidades de los estudiantes también se incluyen en estas categorías. Dichos objetivos curriculares reflejan principalmente el valor del currículo en la promoción del crecimiento individual. Por ejemplo, la teoría del currículo humanista, que enfatiza el desarrollo del estudiante, cree que el núcleo del currículo es la integración de la emoción, la cognición y la acción del estudiante. Sin embargo, determinar los objetivos curriculares basados en las necesidades de cada estudiante es difícil y demasiado generalizado en la práctica. Un enfoque más científico es realizar investigaciones sobre la situación actual de los estudiantes, estudiar las diferencias individuales entre ellos y ver las necesidades de los estudiantes desde una perspectiva de desarrollo dinámico; estos tres aspectos deben combinarse orgánicamente.

3. Una orientación de valores centrada en la sociedad.

Nuestros estudiantes viven tanto en la escuela como en la sociedad. El propósito del currículo es capacitarlos para

vivir con sabiduría. Por lo tanto, otra fuente de objetivos curriculares es el estudio de la vida social contemporánea. La investigación sobre la vida social contemporánea abarca una amplia gama de temas, lo que plantea un cierto desafío para determinar los objetivos curriculares. Un enfoque común consiste en categorizar la vida social en aspectos significativos y representativos, recopilando datos sobre estos aspectos para determinar los objetivos curriculares. Tyler creía que «una categoría viable de la vida contemporánea es: ① salud; ② familia; ③ recreación; ④ ocupación; ⑤ religión; ⑥ ocio; ⑦ educación cívica». El teórico curricular británico Dennis Lawton estudia la sociedad desde una perspectiva cultural, argumentando que la atención debe centrarse en nueve sistemas y subsistemas culturales: «sistema sociopolítico», «sistema económico», «sistema de comunicación», «sistema racional», «sistema tecnológico», «sistema moral», «sistema de creencias», «sistema estético» y «sistema de madurez». Estos tipos de objetivos curriculares reflejan principalmente el valor social del currículo. Por ejemplo, la teoría de la reforma curricular centrada en los problemas sociales sostiene que el currículo debería girar en torno a grandes cuestiones sociales contemporáneas, ayudando a los estudiantes a aprender a participar en la formulación de planes sociales y a ponerlos en práctica en la acción social.

Sin embargo, es importante destacar lo siguiente: En primer lugar, los currículos escolares deben adaptarse a las necesidades de la vida social y no pueden existir completamente desvinculados de la sociedad en la que se insertan. En segundo lugar, los currículos escolares no deben entenderse simplemente como una adaptación a la vida social; debe reconocerse su relativa independencia. El currículo no solo es para el presente de los estudiantes, sino también para su futuro; «las decisiones que tomemos con respecto a los objetivos curriculares tendrán sus consecuencias dentro de veinte años». En tercer lugar, debemos utilizar el pensamiento complejo para reconocer y abordar las dificultades de determinar los objetivos curriculares a partir del estudio de la vida social contemporánea, con el fin de encontrar métodos y enfoques razonables y eficaces.

II. Orientación formal de los objetivos del curso

Según las investigaciones del teórico curricular estadounidense Schubert, clasificamos la orientación formal de los objetivos curriculares en cuatro tipos: orientación objetiva universal, orientación objetiva conductual, orientación objetiva generativa y orientación objetiva de desempeño.

1. Orientación hacia objetivos universales.

Los «objetivos universales» son objetivos o principios educativos generales derivados de la experiencia, las perspectivas filosóficas o éticas, la ideología o las necesidades sociopolíticas. Estos objetivos y principios educativos pueden aplicarse directamente al currículo. Se caracterizan por su universalidad, ambigüedad y normatividad.

El concepto de "objetivos universales" existía en la antigua mi país durante el período pre-Qin, así como en las antiguas Grecia y Roma. Por ejemplo, el famoso texto educativo chino *El Gran Aprendizaje* afirma: "El camino del gran aprendizaje consiste en manifestar la propia virtud brillante, en amar al pueblo y en permanecer en la bondad perfecta... Quienes en la antigüedad deseaban manifestar su virtud brillante en todo el mundo primero ordenaban bien sus estados; quienes deseaban ordenar bien sus estados primero regulaban sus familias; quienes deseaban regular sus familias primero cultivaban su vida personal; quienes deseaban cultivar su vida personal primero rectificaban sus corazones; quienes deseaban rectificar sus corazones primero sinceraban sus intenciones; quienes deseaban sincerar sus intenciones primero ampliaban su conocimiento; la ampliación del conocimiento reside en la investigación de las cosas". *El Gran Aprendizaje* define claramente el propósito educativo y los "ocho elementos" para lograrlo. Este objetivo educativo existía en las antiguas sociedades esclavistas y feudales de China, por lo que el currículo básico de la educación china antigua consistía en los "Cuatro Libros y los Cinco Clásicos". En la antigua Grecia, Platón creía que el objetivo final de la educación era

la "vida virtuosa", mientras que Aristóteles consideraba la "felicidad" como el fin último; por lo tanto, sus currículos debían girar en torno a la "vida virtuosa" y la "felicidad". Quintiliano, de la antigua Roma, consideraba la formación de "oradores" como el objetivo final, por lo que los cursos que proponía estaban dirigidos a la formación de oradores.

Los "objetivos universales" postulan que los objetivos curriculares pueden y deben aplicarse a todos los contextos educativos. Por lo tanto, los objetivos curriculares guiados por este enfoque son fines o principios generales, más que subobjetivos específicos y claramente definidos. Esto, por supuesto, permite a los educadores interpretar creativamente estos objetivos, haciéndolos adecuados para necesidades educativas específicas.

La ventaja de los "objetivos universales" reside en que encarnan los valores del "universalismo", al considerar que cualquier currículo puede aplicarse adecuadamente a todas las situaciones educativas. No establecen requisitos ni estándares específicos, sino objetivos o principios educativos generales a gran escala, que los educadores pueden interpretar según contextos específicos para adaptarlos a diversas necesidades. Sin embargo, su desventaja radica en que su naturaleza a gran escala e incertidumbre inevitablemente dificultan la implementación real del currículo y la enseñanza. La incompletitud, la incompletitud y la arbitrariedad de estos objetivos fácilmente generan ambigüedad o vaguedad. Por ejemplo, objetivos como "buena familia" y "buen uso del tiempo libre" tienen un significado demasiado vago, ya que cada persona puede interpretarlos de forma diferente, lo que genera ambigüedad. Además, estos objetivos no son lo suficientemente rigurosos desde el punto de vista lógico, a menudo se presentan de forma dogmática y presentan cierto grado de arbitrariedad. Por lo tanto, los "objetivos universales" también han sido cuestionados.

2. Orientación hacia objetivos conductuales.

Los objetivos conductuales son metas curriculares expresadas en forma de comportamientos específicos y viables. Indican los cambios de comportamiento que los estudiantes experimentarán al finalizar el curso. A diferencia de la vaguedad y generalidad de los "objetivos

universales", los "objetivos conductuales" se caracterizan por su precisión, viabilidad y especificidad.

Bobbitt fue uno de los primeros defensores de este enfoque orientado a objetivos en el ámbito curricular. Su contribución más significativa fue abordar explícitamente el origen de los objetivos curriculares. En su libro de 1918, *El Currículo*, señaló con profundidad: «No sabemos que debamos determinar primero nuestros objetivos basándonos en el estudio de las necesidades sociales. Creemos que la educación se compone simplemente de materias conocidas. Aún no nos hemos dado cuenta de que la educación es esencialmente un proceso de desarrollo del potencial de las personas, que tiene una conexión especial con las condiciones sociales. Aún no nos hemos dado cuenta de que las materias son medios, no fines. No nos hemos dado cuenta de que, en este proceso de desarrollo, todas las herramientas o experiencias eficaces son herramientas y experiencias correctas; cualquier cosa ineficaz, por antigua o ampliamente utilizada que sea, es errónea». Creía que el propósito de la educación es preparar a los estudiantes para su vida futura; por lo tanto, los objetivos curriculares deben surgir de un análisis de la vida humana y las profesiones sociales. En su libro de 1924, *Cómo desarrollar un currículo*, utilizó el "análisis de actividades" para analizar la vida humana y las profesiones, proponiendo más de 800 objetivos en 10 áreas. Bobbitt intentó proporcionar un procedimiento operativo para determinar los objetivos curriculares, lo que sentó las bases para la determinación de los objetivos conductuales.

En su libro de 1949, *Principios Básicos del Currículo y la Instrucción*, Tyler desarrolló el concepto de Bobbitt de "objetivos conductuales". Argumentó que los objetivos deben abarcar dos aspectos: "comportamiento" y "contenido", lo que significa que deben "indicar tanto el comportamiento que se va a desarrollar como el contexto vital o el contenido en el que este comportamiento puede aplicarse". Por ejemplo, objetivos como "escribir informes claros y organizados sobre planes de ciencias sociales" y "estar familiarizado con fuentes fiables de información sobre nutrición" especifican tanto el comportamiento (escribir informes claros y organizados y estar familiarizado con fuentes fiables de información) como el contexto vital

(ciencias sociales y fuentes de información relacionadas con la nutrición). Se puede decir que la principal contribución de Tyler a los "objetivos conductuales" fue desglosar los objetivos curriculares en "aspectos conductuales" y "aspectos de contenido". Otra contribución de Tyler fue superar la limitación de la especificación ilimitada de los objetivos curriculares de Bobbitt. Abogó por encontrar un equilibrio entre la generalización de "objetivos universales" y la especificación de "objetivos conductuales", "prefiriendo ver los objetivos como patrones generales de respuesta que deben formarse, en lugar de hábitos muy específicos que deben aprenderse". Posteriormente, señaló que el currículo debería centrarse en que los estudiantes aprendan patrones generales de comportamiento, y que "los objetivos deben ser claros, pero no necesariamente específicos". La propuesta de Taylor no solo sentó una base sólida para el desarrollo de "objetivos conductuales", sino que también señaló el camino para su posterior desarrollo.

En las décadas de 1950 y 1960, destacados educadores y psicólogos estadounidenses, como Bloom y Kraswell, heredaron y desarrollaron el concepto de Tyler de «objetivos conductuales». Tomando prestado el concepto de «taxonomía» de la biología, establecieron por primera vez una «taxonomía de objetivos educativos» en el ámbito de la educación, llevando así el enfoque de los «objetivos conductuales» a una nueva etapa.

Durante su mandato como Director de Exámenes en la Universidad de Chicago, de 1943 a 1956, Bloom reconoció profundamente las dificultades de la evaluación educativa, derivadas de la falta de un marco de referencia común y objetivo —los objetivos educativos— para facilitar el desarrollo y la evaluación curricular. En 1948, la Asociación Americana de Psicología se reunió en Boston y debatió por primera vez el concepto de una taxonomía de objetivos educativos. Los participantes llegaron a un consenso: desarrollar un sistema para clasificar los propósitos del proceso educativo mediante objetivos educativos. Esto dio lugar a la idea de clasificar los objetivos educativos utilizando el concepto de «taxonomía» de la biología.

Posteriormente, entre 1949 y 1953, se celebraron una serie de reuniones informales de comités examinadores de universidades e instituciones de educación superior para

debatir el desarrollo de una "Taxonomía de Objetivos Educativos", llegando al siguiente consenso: en primer lugar, la taxonomía debe ser neutral en cuanto a valores. Debe procurar evitar emitir juicios de valor sobre diversos objetivos y comportamientos. en segundo lugar, debe ajustarse a los principios educativos. En última instancia, la taxonomía debe ser aplicable a las unidades educativas y programas de estudio existentes y, por lo tanto, debe satisfacer los requisitos de la enseñanza en el aula. en tercer lugar, debe ajustarse a principios lógicos. Debe mantener la coherencia interna, explicando y utilizando siempre cada término de forma coherente. en cuarto lugar, debe ajustarse a principios psicológicos; es decir, debe basarse en teorías psicológicas. El grupo de investigación sobre la "Taxonomía de Objetivos Educativos", con Bloom como núcleo, integró creativamente todas las teorías existentes sobre la personalidad y el aprendizaje, creando una nueva teoría del aprendizaje más completa y adecuada para la taxonomía de objetivos.

Bloom dividió los objetivos educativos en tres dominios: cognitivo, afectivo y motor. En 1956, editó *A Taxonomy of Educational Objectives, Volume 1: The Cognitive Domain*. Según Bloom et al., el dominio cognitivo incluye principalmente seis tipos de objetivos: 1. Conocimiento. Incluye recordar cosas específicas y principios generales, métodos y procesos, o un patrón, estructura o entorno particular. 2. Comprensión. Incluye diversos objetivos, comportamientos o respuestas que demuestran la comprensión de la información textual contenida en la comunicación. 3. Aplicación. Se refiere al uso de conceptos abstractos en situaciones específicas y concretas. 4. Análisis. Se refiere a descomponer el material en sus partes constituyentes, aclarar las relaciones entre estas partes y comprender cómo se construyen. 5. Síntesis. Se refiere a combinar diversos elementos y componentes para formar un todo. 6. Evaluación. Esto se refiere a emitir juicios sobre el valor de ideas, obras, respuestas, métodos y materiales para un propósito específico.

En 1964, Bloom, junto con Kraswell, Marcia y otros, compilaron *Taxonomía de los Objetivos Educativos, Volumen II: El Dominio Afectivo*. Categorizaron los objetivos en este dominio en cinco tipos: ① Recepción: Los

estudiantes pueden percibir la existencia de ciertos fenómenos y estímulos. ② Respuesta: Los estudiantes no solo notan los fenómenos, sino que los notan activamente y pueden hacer algo al respecto. ③ Juicio de Valor: Los estudiantes están convencidos de que una cosa, fenómeno o comportamiento es valioso. ④ Organización: Los estudiantes pueden organizar sus valores en un sistema, determinar las relaciones entre estos valores y establecer esos valores dominantes y universalmente aplicables. ⑤ Personalización de Valores: En este punto, varios valores han ocupado sus respectivas posiciones en la jerarquía de valores del individuo, convirtiéndose en un sistema internamente consistente que puede controlar el comportamiento de un individuo durante un largo período, suficiente para hacerlo actuar de acuerdo con este sistema de valores.

Aunque Bloom y otros no participaron en el desarrollo de la taxonomía del "Dominio de las Habilidades Motoras", influenciados por las dos clasificaciones taxonómicas mencionadas, una clasificación similar para el "Dominio de las Habilidades Motoras" comenzó a surgir en la década de 1970, basada principalmente en las clasificaciones de Harrow y Simpson. Harrow categorizó los objetivos del dominio de las habilidades motoras en seis tipos: reflejos, movimientos básicos, habilidades perceptivas, habilidades físicas, movimientos hábiles y comunicación intencional. Simpson, por su parte, categorizó los objetivos del dominio de las habilidades motoras en siete categorías: perceptivas, preparadas, respuestas dirigidas, práctica mecánica, respuestas manifiestas complejas, adaptación y creatividad.

La "Taxonomía de objetivos educativos" de Bloom et al. ha hecho contribuciones significativas al campo de la educación, como proporcionar un marco conceptual inspirador para la teoría y la práctica educativa y abordar de manera creativa la relación entre la pedagogía y la psicología.

En las décadas de 1960 y 1970, destacados académicos estadounidenses de la educación, como Major y Bofam, resumieron los conceptos previos de "objetivos conductuales" e impulsaron el "movimiento de los objetivos conductuales", lo que llevó su desarrollo a su máximo auge. Major creía que los "objetivos conductuales" debían incluir tres partes: 1) el desempeño conductual explícito del

estudiante; 2) las condiciones bajo las cuales se puede observar dicho desempeño; y 3) los criterios aceptados para dicho desempeño. Argumentó que la idea de que "los estudiantes aprendan a usar las comas correctamente" no puede considerarse un "objetivo conductual" porque carece de resultados conductuales específicos, observables y definitivos. Un verdadero "objetivo conductual" debería expresarse así: "Los estudiantes demostrarán mediante afirmaciones que dominan las cinco reglas de la coma (indicando específicamente cuáles están incluidas) y serán capaces de insertar comas correctamente en oraciones donde se hayan eliminado".

Las ventajas de los objetivos conductuales residen en su precisión, especificidad y operatividad, lo que facilita a los docentes el control efectivo del proceso de enseñanza. Además, facilitan una comunicación precisa entre docentes, supervisores educativos, padres y estudiantes. Más importante aún, son fáciles de evaluar porque se presentan en forma de comportamientos específicos, lo que facilita determinar si se han alcanzado. Sus desventajas son: 1) El contenido difícil de evaluar, traducir en comportamiento y medir intuitivamente desaparece del currículo; 2) Los objetivos conductuales dividen el aprendizaje en partes independientes, fragmentando el aprendizaje y sus resultados, lo que perjudica el desarrollo de la individualidad del alumnado a través de diversas asignaturas; 3) El currículo y la enseñanza son procesos dinámicos, y predefinir objetivos conductuales orientados al control antes de su implementación limita la iniciativa y la creatividad del alumnado en el desarrollo curricular, así como el potencial ilimitado del desarrollo curricular y la iniciativa del desarrollo individual.

3. Orientación generativa a objetivos.

Las «metas generativas» son objetivos curriculares que surgen naturalmente en el contexto educativo a medida que se desarrolla el proceso educativo. A diferencia de las metas conductuales, las metas generativas no están preestablecidas ni existen fuera del proceso o contexto educativo; surgen dentro del contexto educativo y representan una «orientación» para estudiantes y docentes en cuanto al desarrollo de sus experiencias y valores. Por lo

tanto, la característica más fundamental de las metas generativas es su orientación al proceso.

Los objetivos generativos se remontan a la proposición de Dewey de que "la educación es crecimiento". Dewey creía que las metas educativas no debían imponerse externamente a los estudiantes, y que las metas curriculares no debían ser experiencias educativas preestablecidas o específicas, sino el resultado de dichas experiencias. La esencia de la educación debe ser la transformación continua de las experiencias de los niños, su vida y su crecimiento; la vida, el crecimiento y la transformación de la experiencia constituyen el propósito de la educación. Por lo tanto, creía que las buenas metas curriculares debían tener las siguientes características: 1) Deben estar arraigadas en las actividades y necesidades inherentes específicas del alumno; 2) Deben ser traducibles en métodos que cooperen con las actividades del alumno; 3) Los educadores deben ser cautelosos con los llamados objetivos generales y finales. Según Dewey, las metas curriculares son los medios para guiar el crecimiento y el desarrollo presentes.

El teórico curricular británico Stenhouse ha redefinido el concepto de "objetivos generativos". Stenhouse considera que la educación escolar comprende tres procesos: formación, instrucción y orientación. La "formación" es el proceso que permite a los estudiantes adquirir habilidades motoras y operativas. La "instrucción" permite a los estudiantes adquirir conocimientos e información, como memorizar la tabla periódica. La "orientación", por otro lado, permite a los estudiantes adquirir habilidades de pensamiento crítico y creativo, sustentadas por un sistema de conocimiento. La orientación es precisamente la esencia de la educación. Argumenta que, si bien la "formación" y la "instrucción" pueden describirse mediante objetivos conductuales, la "orientación", debido a su naturaleza impredecible, no puede describirse de la misma manera. Por lo tanto, defiende que, si bien podemos especificar las tareas que los docentes deben realizar y el contenido didáctico que deben abordar durante el desarrollo curricular, estas tareas y contenidos no deben considerarse objetivos educativos. Más bien, los docentes deben adoptar una actitud crítica y orientada a la investigación hacia el

desarrollo del alumnado durante el proceso de gestión de estas tareas y contenidos, guiándolos.

La orientación generativa hacia objetivos es esencialmente una búsqueda de la racionalidad práctica. Enfatiza la interacción entre estudiantes, docentes y el contexto educativo. Es en este proceso que estudiantes y docentes interactúan constantemente, generando nuevos objetivos curriculares. Los «objetivos generativos» están orientados al proceso. Como afirmó el experto en currículo Taba, la educación es fundamentalmente un proceso evolutivo. Además, crece gradualmente, arraigado en el pasado pero apuntando al futuro; en este sentido, es un proceso orgánico. En cualquier etapa de este proceso, los objetivos que proponemos, sean cuales sean, no pueden considerarse los objetivos finales; ni pueden insertarse arbitrariamente en procesos educativos posteriores. Los objetivos evolucionan, no son preexistentes. Los objetivos son la naturaleza direccional del proceso educativo en evolución, no la naturaleza direccional de ciertas etapas específicas del proceso educativo ni de ningún factor externo. Su valor para el proceso educativo reside en su naturaleza desafiante, no en su estado final.

El mérito del enfoque de "metas generativas" reside en que resuelve la oposición binaria entre proceso y resultado, medios y fines, inherente al enfoque de "metas conductuales". Este enfoque enfatiza que los estudiantes generan sus propias metas mediante la interacción con el contexto educativo; los estudiantes tienen derecho a elegir sus propias metas, y los docentes se liberan de las limitaciones de las metas, convirtiéndose en investigadores, movilizando y desarrollando así la iniciativa tanto de docentes como de estudiantes. Sin embargo, las "metas generativas" inevitablemente presentan inconvenientes: si bien teóricamente atractivas, son excesivamente idealistas. Esto requiere que los docentes no solo estén familiarizados con los sistemas de diversas asignaturas y las características del desarrollo físico y mental de los estudiantes, sino también que posean una considerable capacidad de investigación, algo que la mayoría de los docentes no poseen.

4. Metas de desempeño.

El concepto de "objetivos basados en el rendimiento" fue propuesto por el académico estadounidense Eisner. Argumentó que las metas conductuales predeterminadas son inaplicables en la educación artística, por lo que introdujo los "objetivos basados en el rendimiento" como complemento. Los "objetivos basados en el rendimiento" se refieren a las expresiones personalizadas que cada estudiante produce en las diversas interacciones de un contexto educativo específico. Dado que las expresiones conductuales específicas de un estudiante en un contexto educativo dado no pueden conocerse con precisión de antemano, los "objetivos basados en el rendimiento" no buscan la homogeneidad en las respuestas de los estudiantes, sino la diversidad. Se centran en las formas originales de respuesta que los estudiantes demuestran durante las actividades, en lugar de en las metas predefinidas al inicio de la actividad. Las características de los "objetivos basados en el rendimiento" son la personalización y la apertura.

Eisner distinguió entre dos tipos diferentes de objetivos en la planificación curricular: objetivos instruccionales y objetivos de desempeño. Los objetivos instruccionales predefinen los comportamientos específicos que los estudiantes deben adquirir después de completar una o más actividades de aprendizaje, con el objetivo de dotarlos de conocimiento cultural predefinido. Los objetivos de desempeño, por otro lado, describen principalmente el contexto en el que los niños participan en el aprendizaje, los problemas que resolverán y las tareas que realizarán. Su objetivo es cultivar la creatividad e individualidad de los niños, sirviendo como un tema en torno al cual los estudiantes pueden aplicar las habilidades aprendidas y el significado comprendido. El enfoque orientado a objetivos de Eisner tiene como objetivo identificar el desempeño individualizado de cada estudiante en las diversas interacciones dentro de un contexto educativo específico. No busca la homogeneidad sino la diversidad de respuestas, centrándose en las formas originales de respuesta que los estudiantes exhiben en una actividad: los resultados obtenidos después de participar en la actividad, en lugar de objetivos predefinidos.

Los objetivos curriculares basados en el rendimiento solo proporcionan a los estudiantes el alcance o área de actividades, dejando los resultados abiertos. Este enfoque libera a los estudiantes de las limitaciones de las metas y enfoques predeterminados, fomentando la exploración audaz. La evaluación de las actividades de aprendizaje de los estudiantes y sus resultados es apreciativa, en lugar de una comparación directa con los objetivos predeterminados, respetando así la singularidad y originalidad de los estudiantes. Sin embargo, es difícil garantizar que todos los estudiantes alcancen los objetivos curriculares.

*Examinar y evaluar el significado de "El viejo y el mar".

*Después de leer "El rojo y el negro" en una semana, enumera las cinco cosas que más te impresionaron durante la discusión.

* Visita el zoológico y comenta algunas de las cosas más interesantes que viste allí.

Estos son algunos objetivos de rendimiento típicos. Estos objetivos simplemente brindan a los estudiantes un espacio para la actividad, mientras que el resultado permanece abierto.

En realidad, aunque los objetivos de rendimiento enfatizan el desarrollo de la individualidad y la mejora de la conciencia subjetiva, su expresión es vaga y no pueden servir como guía para el currículo y la enseñanza.

Los cuatro tipos de objetivos curriculares mencionados representan diferentes énfasis en los objetivos curriculares. Sin embargo, las actividades docentes son diversas, y ningún enfoque único puede abordar de forma integral todos los problemas. En esencia, tanto los objetivos universales como los conductuales tienen una orientación social; sin embargo, los primeros se encuentran en un nivel precientífico de descripción empírica, mientras que los segundos utilizan métodos científicos. Los objetivos generativos y de rendimiento son expresiones de una filosofía centrada en el ser humano que se centra en el desarrollo del individuo, enfatizando la interacción entre los estudiantes y los objetivos, la continuidad entre los objetivos y los medios, y la continuidad entre el proceso y el resultado.

III. Factores que influyen en la orientación de los objetivos del curso

Los siguientes factores limitan principalmente la orientación de los objetivos del curso:

1. Un análisis unilateral de los objetivos curriculares actuales es un factor clave que limita el desarrollo de nuevos objetivos curriculares. La insatisfacción con el estado actual de la educación es el motor directo de la reforma curricular. Al evaluar los objetivos curriculares actuales, se tiende a centrarse más en sus problemas y desventajas, mientras que las ventajas de estos objetivos a menudo no reciben la atención suficiente ni se evalúan adecuadamente.

2. El riesgo entre la racionalidad y la contextualidad en las decisiones sobre la orientación de los objetivos curriculares: La contextualidad surge del profesorado, el alumnado, el contenido de la asignatura, el entorno de aprendizaje y las condiciones; es la interacción entre estos factores la que influye en las decisiones sobre la orientación de los objetivos curriculares. La racionalidad surge de la deducción de la teoría curricular, con un halo de lógica; sin embargo, la teoría estática y bidimensional y la práctica dinámica y tridimensional presentan una distancia y una brecha. Cada asignatura tiene su propia individualidad; mantener la uniformidad o expresar plenamente la individualidad de la asignatura conducirá a diferentes objetivos curriculares según la orientación.

3. Los implementadores del currículo son un factor crucial que influye en la elección de los objetivos curriculares. Los docentes participan e implementan la reforma curricular; por lo tanto, su nivel de comprensión y aceptación de la reforma curricular determina directamente su éxito o fracaso, y este factor también influye directamente en la elección de los objetivos curriculares. El diseño de los objetivos curriculares determina directamente su implementación, y la comprensión de los docentes sobre la orientación de los objetivos curriculares es la base y el principio para el diseño de los mismos.

4. El estado actual de la investigación y la experimentación curriculares determinan directamente la elección de los objetivos curriculares. La validez científica de la teoría curricular debe comprobarse rigurosamente mediante experimentos y prácticas curriculares locales. Confiar simplemente en teorías extranjeras traducidas para diseñar un currículo en rápida evolución es, sin duda, peligroso. Sin embargo, la introducción y asimilación de la teoría curricular requiere un proceso, y la relación entre el aprendizaje y la innovación debe gestionarse adecuadamente; no debemos copiar ciegamente teorías extranjeras.

Sección 3 Base para determinar los objetivos del curso

Diferentes valores educativos pueden llevar a diferentes interpretaciones de la base para determinar los objetivos curriculares. Sin embargo, tres bases fundamentales han logrado consenso entre varios valores educativos: las necesidades de los estudiantes, las necesidades de la vida social contemporánea y el desarrollo de la materia. John Dewey, en su publicación de 1898 *Mi Credo Pedagógico*, analizó la relación entre los estudiantes, la sociedad y la materia. Posteriormente, basándose en sus experimentos educativos, escribió dos obras de renombre, *La Escuela y la Sociedad* y *El Niño y el Currículo*, en las que analizó la relación entre la educación y la sociedad, y entre los niños y la materia. Además, Tyler, en sus *Principios Básicos del Currículo y la Instrucción*, también enumeró las necesidades de los estudiantes, las necesidades de la vida social y el desarrollo de la materia como bases igualmente importantes para determinar los objetivos curriculares.

I. Necesidades de los estudiantes

El currículo es para niños y estudiantes; por lo tanto, las necesidades de los estudiantes deben ser una de las bases de los objetivos del currículo.

Las necesidades de aprendizaje se refieren a las necesidades de desarrollo físico y mental de los niños como personas integrales y a las necesidades de desarrollo de su personalidad. En este proceso, algunas necesidades son claramente percibidas por los propios niños, pero aún hay otras que no pueden percibir ni comprender por sí mismos. Estas necesidades de desarrollo solo pueden ser satisfechas por los niños con la guía y la ayuda de maestros y padres.

Tras aclarar las necesidades de los estudiantes, determinarlas es otro aspecto que debemos considerar. Determinar las necesidades de los estudiantes significa, en esencia, respetar su individualidad y permitirles elegir libremente. Incluso cuando los profesores o padres guían o asisten a los estudiantes, simplemente les brindan orientación para su desarrollo, no les imponen la voluntad de un adulto. Sin embargo, el desarrollo físico, mental y de personalidad de los estudiantes varía, lo que se manifiesta en las diferencias individuales y de edad. Por lo tanto, al guiar el desarrollo de los estudiantes, estas diferencias deben tenerse en cuenta. Sin embargo, a menudo se pasa por alto la diversidad de las necesidades de los estudiantes al establecer los objetivos curriculares.

Por lo tanto, los objetivos curriculares deben apuntar directamente a satisfacer las necesidades de los estudiantes y promover su desarrollo individual, priorizando sus necesidades. Este tipo de currículo se denomina currículo centrado en el niño o currículo experiencial. La teoría moderna del currículo centrado en el niño adopta principalmente tres formas: la teoría romántica del currículo experiencial naturalista, representada por Rousseau, Pestalozzi y Froebel; la teoría del currículo experiencial naturalista, representada por Dewey; y la teoría contemporánea del currículo experiencial humanista.

II. Las necesidades de la vida social

Los niños son seres sociales; esto es indiscutible. El crecimiento de un niño es un proceso continuo de socialización. Las necesidades de la vida social se convierten inevitablemente en la base para establecer los objetivos curriculares.

Definimos las necesidades de la vida social principalmente desde dos dimensiones: 1. Dimensión espacial: Las necesidades de la vida social se refieren a las necesidades de desarrollo, desde la comunidad de un niño hasta una nación, un país e incluso la humanidad en su conjunto. 2. Dimensión temporal: Las necesidades de la vida social se refieren a las realidades actuales de la vida social, e incluyen también las necesidades derivadas de los cambios en la vida social y el futuro. Por ejemplo, a medida que la humanidad entra en la era de la información, las necesidades sociales de esta se convertirán en la base para establecer los objetivos curriculares.

¿Cómo podemos definir las necesidades de la vida social como objetivos curriculares? Actualmente, deberían existir tres principios: primero, el principio de la democracia. En este proceso, debemos considerar: ¿De quién son estas necesidades? ¿Son las de la clase dominante o las de la clase dominada? ¿Son las de los privilegiados o las de los desfavorecidos? En la actualidad, nuestros objetivos curriculares deben reflejar los principios de la socialdemocracia y la equidad social. Segundo, el principio de la unidad de las perspectivas nacionales e internacionales. Esto requiere que nuestros objetivos curriculares tengan una visión internacional, combinando las necesidades de nuestra propia comunidad, nación y país con las necesidades de toda la comunidad internacional y de toda la humanidad. Tercero, el principio de que la educación precede al desarrollo. Como señala el informe de la UNESCO *Aprender a Ser*: «Ahora, el desarrollo de la educación a nivel mundial tiende a preceder al desarrollo económico, algo sin precedentes en la historia de la humanidad... Ahora, por primera vez en la historia, la educación está formando nuevas personas para una sociedad que aún no existe». (Comisión Internacional para el Desarrollo de la UNESCO, ed., *Aprender a Ser*, traducido por el Instituto de Educación Comparada de la Universidad Normal del Este de China). Esto demuestra que nuestra educación ya no es un mero apéndice de la sociedad, que ya no se adapta pasivamente a sus necesidades, que ya no se limita a mantener el estado social existente ni a reproducir estados sociales pasados, sino que anticipa ciertos nuevos estados sociales. Esto demuestra que nuestra educación ha comenzado a marcar el camino en

la sociedad. Por lo tanto, los objetivos curriculares no solo deben reflejar las necesidades sociales actuales, sino también las tendencias futuras de desarrollo de la sociedad.

Cuando un currículo satisface las necesidades de la vida social contemporánea, las fundamenta y las prioriza, se considera un currículo centrado en la sociedad o basado en ella. Ejemplos típicos incluyen el conductismo social, representado por Bobbitt y Charters; y el reconstruccionismo social, representado por Lager, Kanz y Bugmerd.

III. Desarrollo de la Disciplina

Los seres humanos son seres culturales, y desde su nacimiento, sus vidas están inextricablemente ligadas a la cultura. Los componentes básicos y la expresión concentrada de la cultura se clasifican en disciplinas académicas, que constituyen el camino fundamental para que nuestros niños se desarrollen de seres naturales a seres cultos y sociales. Por lo tanto, el conocimiento de las materias también constituye la base de los objetivos curriculares.

El conocimiento temático se refiere al sistema lógico de una materia, incluyendo sus conceptos y principios básicos, sus métodos de investigación y su relación con disciplinas afines. Entre los tipos típicos de conocimiento temático se incluyen: matemáticas, ciencias naturales, tecnología, ciencias sociales (educación, lingüística) y humanidades (filosofía, literatura, arte).

Actualmente, utilizar el desarrollo disciplinario como base para los objetivos curriculares requiere abordar las siguientes preguntas: Primero, ¿cuál es el valor del conocimiento? ¿Creamos conocimiento para comprender mejor el mundo, vivir mejor o para controlarlo? Por supuesto, con el desarrollo del espíritu de la época, hemos encontrado una mejor respuesta a esta pregunta: orientar el valor del conocimiento hacia la profundización del sentido de la vida y la comprensión del mundo, para coexistir mejor en armonía con él. Segundo, ¿qué conocimiento es el más valioso? Spencer planteó esta famosa proposición hace 140

años. En su opinión, el conocimiento más valioso es la ciencia. Esta es una visión utilitarista del currículo. Sin embargo, las desventajas del utilitarismo científico se han hecho cada vez más evidentes. Las personas se han dado cuenta de que el conocimiento más valioso debe ser aquel que da más sentido a la vida, libera la personalidad individual y hace que la sociedad sea más democrática y justa; este tipo de conocimiento debe integrar el espíritu científico y el espíritu humanista. Por lo tanto, los objetivos curriculares también deben integrar el espíritu científico y el espíritu humanista. Tercero, ¿de quién es el conocimiento más valioso? Bajo el dominio del utilitarismo científico, el conocimiento científico es el más buscado y se considera objetivo y neutral en cuanto a valores. Pero sabemos que todo conocimiento es portador de valor y cumple una función ideológica. Por lo tanto, al establecer los objetivos curriculares, es necesario considerar si los valores que encarna el conocimiento pueden promover la equidad en la socialdemocracia.

Cuando un currículo tiene como propósito directo el desarrollo de una materia, se denomina currículo centrado en la materia o currículo basado en la materia. Ejemplos típicos incluyen la teoría del currículo esencialista, la teoría del currículo perennialista, la teoría del currículo centrado en lo académico y la teoría del currículo basado en el conocimiento en Estados Unidos.

Sección 4: Principios y procedimientos básicos para determinar los objetivos del curso

I. Principios básicos para determinar los objetivos del curso

La formulación de los objetivos curriculares está condicionada por tres factores: las necesidades del

alumnado, las demandas sociales y el desarrollo del conocimiento de la materia. También se ve influenciada por la comprensión y los métodos de trabajo de quienes desarrollan el currículo. La formulación de los objetivos curriculares debe adherirse a los siguientes principios básicos:

1. El principio de unificar las necesidades sociales con las necesidades individuales de los estudiantes.

Los individuos siempre alcanzan su desarrollo dentro de una sociedad específica, y el desarrollo social debe basarse en el desarrollo individual. La formulación de los objetivos curriculares debe considerar plenamente la unidad orgánica de las necesidades sociales y las necesidades de los estudiantes. Por un lado, es esencial reconocer plenamente que la sociedad se compone de miembros con necesidades individuales, reconocer los derechos sociales que los individuos tienen dentro de la sociedad y oponerse a un énfasis unilateral en la adaptación individual a las exigencias sociales. Con base en esto, debe analizarse la naturaleza de la sociedad. Por otro lado, también es crucial oponerse a ver la sociedad simplemente como un conjunto de individuos y a la noción de que la sociedad solo sirve a la supervivencia y el desarrollo individual, colocando a los individuos por encima de la sociedad. Con base en esto, deben analizarse las necesidades de los estudiantes. Las necesidades sociales y las necesidades individuales deben convertirse en componentes interdependientes y mutuamente limitantes dentro de los objetivos curriculares. Por lo tanto, es importante desarrollar técnicas analíticas para las necesidades sociales y de los estudiantes a fin de maximizar su unidad.

2. El principio de unificar los aspectos fundamentales y de desarrollo.

Establecer una comprensión jerárquica de los objetivos curriculares, dividiendo los objetivos curriculares de educación básica en dos niveles: objetivos básicos y objetivos de desarrollo. La base es una característica destacada de la educación básica. La formulación de los objetivos curriculares debe centrarse primero en los objetivos básicos. Los objetivos básicos buscan que los estudiantes logren un desarrollo integral en conocimiento,

emoción, voluntad y acción, cultivando las cualidades fundamentales para que participen en la vida social futura y sentando las bases para su desarrollo posterior. Los objetivos básicos son para todos los estudiantes, uniformes y mínimos, y exigen que todos los estudiantes los alcancen universalmente. Los objetivos de desarrollo, por otro lado, se centran en la estrategia del desarrollo humano sostenible, buscando desarrollar el potencial de los estudiantes y promover su desarrollo integral. Priorizan el cultivo del espíritu innovador y las habilidades creativas de los estudiantes, permitiéndoles desarrollarse de forma autónoma, diversa y continua. Son diversos, abiertos y flexibles, sin imponer requisitos uniformes a todos los estudiantes. Los objetivos de desarrollo enfatizan la integración continua y rápida de nuevos conocimientos y la comprensión de la sociedad humana cambiante, lo que representa una expansión y extensión de los objetivos básicos.

3. El principio de unificar adaptabilidad y trascendencia.

Los objetivos curriculares deben adaptarse y trascender la realidad, combinando dialécticamente estos dos aspectos. Adaptabilidad significa que el diseño curricular debe fundamentarse en la realidad social y adaptarse a sus necesidades; establecer un currículo estrechamente alineado con ella debe ser un componente clave de los objetivos curriculares. Desatender las necesidades de la vida social real es un problema de larga data en el diseño curricular de mi país y debe abordarse. Sin embargo, el desarrollo actual no garantiza el desarrollo futuro; este depende de trascender el presente. Enfatizar la trascendencia de los objetivos ayuda al currículo a captar el pulso de los tiempos y es un aspecto indispensable de los objetivos curriculares. Desde la perspectiva del estudiante, su nivel de desarrollo actual es la base y el punto de partida para un desarrollo posterior; esta base debe comprenderse y aprovecharse plenamente al formular los objetivos curriculares. Simultáneamente, es crucial evaluar con precisión el potencial de desarrollo de los estudiantes. Solo cuando los objetivos curriculares reflejan las cualidades de desarrollo de los estudiantes desde una perspectiva realista y su potencial de desarrollo, los estudiantes pueden alcanzar su máximo y máximo desarrollo.

4. El principio de unificar lo explícito y lo procesal.

La formulación de objetivos curriculares suele incluir dos dimensiones: contenido y resultados conductuales. Esta es la forma habitual de expresar "objetivos conductuales". Sin embargo, como se analizó anteriormente, los objetivos conductuales también tienen sus limitaciones; no pueden abarcar todo el contenido educativo. Los objetivos implícitos o generativos, como los factores afectivos y los rasgos de personalidad, no pueden resumirse en esta formulación. Por lo tanto, el desarrollo curricular, basándose en los objetivos conductuales, debe prestar especial atención a los objetivos implícitos y generativos (es decir, los objetivos de proceso) del proceso educativo. De hecho, la investigación curricular en mi país comenzó relativamente tarde y durante mucho tiempo se ha conformado con el modelo tradicional de desarrollo curricular. Ya sea definiendo detalladamente los resultados de los estudiantes con objetivos conductuales o centrándose en los objetivos de proceso para promover el aprendizaje autónomo y el desarrollo individual de los estudiantes, estas son direcciones que merecen mayor exploración.

5. El principio de unificar las funciones especiales de una asignatura con las funciones generales del currículo.

La función educativa de una asignatura abarca tanto su función educativa general como su función educativa específica. La función educativa específica de una asignatura se refiere a sus aspectos únicos o más débiles en comparación con otras. Esto se manifiesta no solo en su rol especial en la formación de profesionales dentro de ese campo, sino también en su rol especial en la formación de profesionales no profesionales y miembros de la sociedad. Solo prestando atención y aprovechando las funciones específicas de cada asignatura para promover el desarrollo del estudiante, el currículo puede tener su valor, y solo entonces puede alcanzarse su función general. La función general del currículo se basa en la premisa de que todas las asignaturas pueden cumplir adecuadamente sus funciones, complementándose, complementándose, promoviéndose y coordinándose entre sí. Enfatizar unilateralmente la función de asignaturas individuales afectará la función general del currículo y obstaculizará el desarrollo integral del estudiante. Por lo tanto, al formular los objetivos

curriculares, se debe prestar atención a la unidad de las funciones específicas de cada asignatura y la función general del currículo.

II. Pasos básicos para determinar los objetivos del curso

Determinar los objetivos curriculares es un proceso muy complejo. Implica analizar a fondo las necesidades sociales, las necesidades de los estudiantes y las necesidades de desarrollo curricular con base en los propósitos educativos y los objetivos formativos, adoptar orientaciones de valores adecuadas y elaborar un sistema de objetivos curriculares.

1. Definir objetivos educativos y metas de formación.

El propósito de la educación es el punto de partida y el fin último de todas las actividades educativas, sirviendo como criterio y base para todas ellas. El establecimiento de los objetivos curriculares también debe basarse en el propósito educativo y estar regulado por él. El propósito educativo guía las actividades educativas desde una perspectiva general; al aplicarse a niveles y tipos específicos de educación escolar, se convierte en lo que llamamos objetivos formativos. Los objetivos formativos son la concreción del propósito educativo, y los objetivos curriculares sirven a estos objetivos formativos. Por lo tanto, antes de establecer los objetivos curriculares, debemos responder a la pregunta de qué exigencias de calidad y estándares tiene la sociedad, así como los diferentes tipos y niveles de aprendizaje, para la educación.

2. Analizar las necesidades de la sociedad, de los estudiantes y el desarrollo curricular.

Las necesidades de la vida social, los estudiantes y el desarrollo curricular sirven como base y fuente de los objetivos curriculares. Por lo tanto, determinar los objetivos requiere necesariamente analizar sus fuentes. Debemos identificar y evaluar estas necesidades. Este proceso consiste esencialmente en la recopilación, el análisis y la investigación de diversas necesidades de individuos, grupos, instituciones, comunidades o la sociedad, para determinar

las necesidades educativas y su prioridad. El objetivo es encontrar la base de los objetivos curriculares; solo así podremos determinar si el currículo se centra en las necesidades de los estudiantes o en las de la sociedad.

3. Determinar la orientación valorativa de los objetivos del curso.

Los objetivos curriculares tienen diversas orientaciones de valores, como la elección entre objetivos universales, objetivos conductuales, objetivos generativos y objetivos de rendimiento. Determinar la orientación de valores de los objetivos curriculares sienta las bases para la posterior organización, selección y presentación de su contenido.

Es importante tener en cuenta que todo enfoque de valor orientado a objetivos tiene sus limitaciones inevitables. Por ejemplo, los objetivos conductuales están claramente definidos y son muy viables, pero los objetivos implícitos son difíciles de expresar mediante objetivos conductuales. Por lo tanto, la elección del enfoque de valor orientado a objetivos que se adopte debe basarse en el problema específico que el curso pretende resolver.

4. Determinar el sistema de objetivos del currículo.

Las fuentes, necesidades y niveles de esas necesidades difieren, y la importancia de estos objetivos para la educación de los estudiantes también varía, lo que determina los diferentes niveles de importancia de los objetivos curriculares. Por lo tanto, los objetivos curriculares constituyen un sistema jerárquico, primario y diverso. Este proceso generalmente implica cuatro etapas: Primero, delinear sistemáticamente los objetivos experimentales. Esto implica analizar exhaustivamente los problemas que la mayoría de las personas pueden observar y determinar los objetivos curriculares que los estudiantes necesitan lograr con base en estos problemas. Segundo, determinar los objetivos curriculares prioritarios. Esto implica clasificar los numerosos objetivos curriculares según su importancia para la educación de los estudiantes, estableciendo su orden de prioridad. Tercero, evaluar la viabilidad. Esto implica juzgar si los estudiantes pueden lograr los objetivos curriculares. Cuarto, desarrollar un plan curricular. Esto implica desarrollar un plan curricular basado en la prioridad de los objetivos.

Resumen del capítulo

El significado de los objetivos curriculares: Determinar los objetivos curriculares requiere definir su alcance, efectividad, viabilidad, compatibilidad, claridad y accesibilidad. Hay tres orientaciones de valor para los objetivos curriculares: basadas en el conocimiento, basadas en el estudiante y basadas en la sociedad. También hay cuatro orientaciones de valor formales para los objetivos curriculares: objetivos universales, objetivos conductuales, objetivos basados en el rendimiento y objetivos generativos. La elección de qué orientación adoptar está influenciada por ciertos factores. Estos factores incluyen principalmente un análisis unilateral de las orientaciones actuales de los objetivos curriculares y la situación de riesgo entre la racionalidad y la contextualidad en la toma de decisiones con respecto a la orientación de los objetivos curriculares. El estado actual de la implementación curricular, la investigación de la teoría curricular y la experimentación curricular; la base para determinar los objetivos curriculares incluye principalmente las necesidades de los estudiantes, las necesidades de desarrollo social y las necesidades de desarrollo disciplinario; los principios básicos para determinar los objetivos curriculares son el principio de unificar las necesidades sociales con las necesidades individuales del estudiante, el principio de unificar los aspectos básicos y de desarrollo, el principio de unificar la adaptabilidad y la trascendencia, el principio de unificar la explicitud y el proceso, y el principio de unificar las funciones especiales de la disciplina con las funciones generales del currículo; Los pasos básicos para determinar los objetivos del currículo son aclarar los propósitos educativos y los objetivos de formación, analizar las necesidades de la sociedad, de los estudiantes y del desarrollo del currículo, determinar la orientación de valores de los objetivos del currículo y determinar el sistema de objetivos del currículo.

Pensadores y práctica

1. ¿Qué significan los objetivos curriculares? ¿En qué se diferencian de las metas educativas, las políticas educativas y los objetivos de formación?

2. ¿Cuáles son las diferentes orientaciones valorativas de los objetivos curriculares?

3. ¿Cuáles son las bases, principios y pasos para determinar los objetivos del curso?

Referencias

[1] Gu Mingyuan. Diccionario de Educación. Shanghái: Shanghai Education Press, 1990.

[2] Wang Benlu. Currículo y teoría de la enseñanza. Pekín: Higher Education Press, 2005.

[3] Zhong Qiquan, Wang Xia, Wang Wenjing. Currículo y Teoría de la Enseñanza. Llevar a la fuerza: Prensa educativa de Shanghai, 2008.

[4]D PRATT.Diseño y desarrollo curricular, Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1980.

[5] Zhong Qiquan. Teoría del currículo. Pekín: Editorial de Ciencias de la Educación, 2007.

[6] Zheng Jinzhou. Estudios de cultura educativa. Pekín: Prensa de Educación Popular, 2000.

[7]Maslow. Motivación y Hombre. Traducido por Xu Jinsheng y Cheng Chaoxiang. Beijing: Editorial Huaxia, 1987.

[8] Zhu Jiacun, Wang Shouheng, Zhou Xingguo. Pedagogía. Beijing: Prensa de Educación Superior, 2010.

[9] Tyler R W. Principios básicos del currículo y la instrucción. Chicago: The University of Chicago Press, 1949.

[10] Shan Ding. Un estudio sobre el currículo escolar. Jinan: Shandong Education Press, 1998.

[11] Shi Liangfang. Teoría del currículo: Fundamentos, principios y problemas del currículo. Pekín: Editorial de Ciencias Educativas, 1996.

[12]Bobbit F.el currículum boston.1918.

[13]Mager R F.Preparación de objetivos instruccionales.1962.

[14]Schubert W H. Currículo: perspectiva, paradigma y posibilidad. 1986.

[15] [Canadá] Taba. Metodología para el establecimiento de metas educativas. Traducido por Zhang Jinfu. Pekín: People's Education Press, 1989.

[16] Zheng Guomin. Factores que limitan la elección de los objetivos curriculares. Currículo, materiales y métodos de enseñanza, 2002(12).

[17] Wang Xia. Currículo y teoría de la enseñanza. Shanghái: East China Normal University Press, 2003.

[18] Cong Lixin. Problemas en la teoría curricular. Pekín: Editorial de Ciencias Educativas, 2000.

Capítulo 5 Contenido del curso

En cierto sentido, el problema de un curso reside en su contenido. Ya sean los objetivos, el diseño, la estructura, la evaluación o la implementación, todo es inseparable del contenido del curso. El diseño del curso organiza y organiza el contenido; los objetivos son la base para la selección del contenido; la evaluación juzga los resultados del contenido; y la implementación lo materializa. Por lo tanto, el contenido del curso es un elemento crucial en su desarrollo.

El significado del contenido de la primera lección

Respecto a la definición del contenido curricular, los académicos, tanto a nivel nacional como internacional, tienen diferentes interpretaciones y opiniones. Una perspectiva sostiene que el contenido curricular es el conocimiento que se imparte a los estudiantes en el ámbito de las instituciones educativas; otra, que el contenido curricular es el conocimiento que se enseña o incluye en un curso, y también se refiere a hechos, puntos de vista, normas y cuestiones específicas de algunas disciplinas. Algunos académicos definen el contenido curricular como: hechos, puntos de vista, principios y cuestiones específicas de diversas disciplinas, así como las formas de abordarlos. Es un sistema constituido por la selección y organización de conocimientos, experiencias, conceptos, principios, habilidades, métodos y valores relevantes provenientes del conocimiento de la materia, las experiencias de la vida social o las experiencias de los estudiantes, bajo la guía de ciertos valores educativos y los correspondientes objetivos curriculares y de enseñanza. Otros académicos definen el contenido curricular como: hechos, puntos de vista, principios y cuestiones específicas de diversas disciplinas,

así como las formas de abordarlos; es la suma de ciertos conocimientos, habilidades, técnicas, pensamientos, puntos de vista, creencias, palabras, comportamientos y hábitos. Podemos comprender esta definición a partir de los dos puntos siguientes:

En primer lugar, el contenido curricular representa la esencia de la civilización humana. El propósito de la educación es ayudar a las personas a adquirir experiencia en la vida y la producción humanas, permitiéndonos así vivir y trabajar mejor. Por lo tanto, organizar la experiencia humana para su transmisión es un aspecto crucial de las actividades educativas. Esta experiencia humana, una vez concretada, se convierte en nuestro contenido curricular. Sin embargo, la civilización humana es infinitamente rica, mientras que el tiempo y la energía de los individuos para aprender sobre sus experiencias son limitados. Cómo adquirir más y mejores experiencias dentro de este tiempo y energía limitados es una pregunta que debemos considerar. Por lo tanto, nuestro contenido curricular no puede ni debe abarcar toda la experiencia de la civilización humana. En cambio, selecciona las experiencias más fundamentales, valiosas y necesarias —los aspectos más esenciales de la civilización humana— con base en las necesidades del desarrollo humano y social, y las transmite a la siguiente generación.

En segundo lugar, los principales destinatarios del contenido del curso son los estudiantes. La experiencia de la civilización humana existe de cierta forma, pero nuestros estudiantes no pueden comprenderla plenamente. Por lo tanto, esta experiencia debe procesarse y modificarse para que sea adecuada para su aprendizaje. Esto requiere que la organización del contenido del curso se ajuste al nivel de desarrollo psicológico de los estudiantes. Por lo tanto, los hechos, puntos de vista, principios y problemas de cada asignatura se procesan y modifican para adaptarse a las características del desarrollo cognitivo psicológico de los estudiantes, sirviendo como material de aprendizaje.

Independientemente de la perspectiva desde la que se defina el contenido curricular, es evidente que constituye un elemento fundamental de las cuestiones curriculares. Desde que Spencer planteó la pregunta de "¿qué conocimiento es más valioso?", la cuestión de "cómo seleccionar experiencias

de aprendizaje que contribuyan al logro de los objetivos educativos" —es decir, cómo seleccionar y organizar el contenido curricular— se ha convertido en un problema fundamental en la investigación curricular. En diferentes épocas, sociedades y países, el contenido curricular varía debido a diversas razones, como la productividad social y los sistemas políticos. Por ejemplo, en las sociedades primitivas, debido a la baja productividad social, el contenido curricular consistía en las experiencias de producción y vida transmitidas de los mayores a las generaciones más jóvenes; esta fue la forma más temprana de contenido curricular. En las sociedades antiguas, la educación estaba orientada a los hijos de los nobles, con el objetivo de formar sucesores de los gobernantes aristocráticos; por lo tanto, el contenido curricular se centraba en la gobernanza, como las "Seis Artes", los "Cuatro Libros" y los "Cinco Clásicos" en China, y las "Siete Artes Liberales" en Occidente. En las sociedades capitalistas, las ciencias naturales y las ciencias sociales comenzaron a ocupar un lugar importante en la educación escolar. En las sociedades socialistas, el contenido curricular se centra principalmente en el desarrollo de la inteligencia y las capacidades físicas de los estudiantes para lograr un desarrollo integral, con el objetivo de prepararlos mejor para la modernización socialista.

Diferentes enfoques para el contenido de la segunda lección

La orientación del contenido curricular está determinada por la fuente de los objetivos curriculares, que provienen principalmente de tres fuentes: el desarrollo de la disciplina, las necesidades de los estudiantes y las necesidades de la vida social contemporánea. Por lo tanto, la orientación del contenido curricular se enmarca en estas tres categorías.

I. El contenido del curso es el desarrollo de la disciplina.

Cuando la fuente fundamental del currículo y los objetivos de la enseñanza es el desarrollo de la materia, el contenido curricular se centra en el conocimiento de la misma. El objetivo de este tipo de contenido curricular es impartir conocimientos a los estudiantes, como las "Seis Artes" en la historia china (ritos, música, tiro con arco, auriga, caligrafía y matemáticas) y las "Siete Artes" en otras culturas. Todas ellas sistematizan el contenido curricular en conocimiento y luego lo imparten a los estudiantes. Desde la introducción de la *Pedagogía* de Kairov desde la Unión Soviética en la década de 1950, hemos equiparado esencialmente el contenido curricular con el conocimiento de los libros de texto. La esencia de este enfoque reside en la creencia de que la fuente del contenido curricular es principalmente la esencia de la civilización humana, el conocimiento acumulado durante un largo período, y que la tarea de la educación es transmitir este conocimiento humano a la siguiente generación. En la enseñanza real, se hace hincapié en el libro de texto y el conocimiento que contiene. Sin embargo, este énfasis nos lleva a centrarnos únicamente en el libro de texto y en el material didáctico, descuidando el desarrollo del intelecto, las emociones, la personalidad y el pensamiento creativo de los estudiantes, lo que es perjudicial para su desarrollo integral.

II. El contenido del curso es la experiencia del alumno.

Cuando la fuente de los objetivos curriculares son las necesidades del alumno, la orientación del contenido curricular se centra en la experiencia del alumno. Entre las escuelas de pensamiento más representativas en este sentido se encuentran la "Educación Natural" de Rousseau y la teoría curricular del Naturalismo Romántico en la Francia del siglo XVIII; la "Educación Progresiva" de Dewey y la teoría curricular del Naturalismo experiencial en el siglo XX; y la Teoría del Currículo Experiencial Humanista en la década de 1970.

Las principales características de la orientación de los contenidos de este curso son las siguientes:

1. Respetar y potenciar las diferencias individuales entre los estudiantes. Cada estudiante, independientemente de su origen, nivel de experiencia social, conocimientos y habilidades, posee una personalidad y una perspectiva únicas, y tiene derecho a ser respetado. Por lo tanto, la selección del contenido del curso debe priorizar el respeto a las diferencias de los estudiantes. El contenido debe satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes para ayudarlos a comprender su valor único. Esto da como resultado un contenido del curso rico, variado y humano.

2. Reconocer que los estudiantes son los verdaderos desarrolladores del currículo. El estudiante es el sujeto principal del currículo; solo definiéndolo claramente como desarrollador podemos garantizar que deje de ser un receptor pasivo del currículo y se convierta en un participante activo. Una vez establecido el estatus del estudiante como sujeto principal del currículo, la función del docente es guiar a los estudiantes para que exploren activamente la aparición y el desarrollo del conocimiento utilizando sus conocimientos y experiencias existentes.

3. Reconocer que los estudiantes son creadores de experiencias de vida social. Debemos considerar a los estudiantes tanto como receptores como creadores de experiencias de vida social. Dewey señaló: «Los niños y los adultos normales están en constante crecimiento. La diferencia entre ellos no radica en crecer o no crecer, sino en que cada uno tiene diferentes maneras de crecer, adecuadas para distintas situaciones. En cuanto al desarrollo de la capacidad para abordar específicamente problemas científicos y económicos concretos, podemos decir que los niños deben desarrollarse en la dirección de los adultos. En cuanto a la curiosidad empática, la sensibilidad imparcial y la franqueza, podemos decir que los adultos deben crecer como niños». Dewey creía que los niños tienen un valor irremplazable en las experiencias de vida social, a diferencia de los adultos. No podemos imponerles experiencias de vida adulta, ya que no son individuos que esperan recibir experiencias de vida social adultas, sino individuos vivos que crean sus propias experiencias de vida social. Por lo tanto, solo reconociendo que los estudiantes generan su propio conocimiento personal, cultura de grupo y experiencias de vida social

importantes a través de la vida diaria, el aula y las interacciones escolares, podemos comprender esto verdaderamente.

En tercer lugar, el contenido del curso es un reflejo de las necesidades de la vida social contemporánea.

Cuando los objetivos del contenido curricular se originan en las necesidades de la vida social contemporánea, la orientación del contenido curricular refleja dichas necesidades. Esta orientación se centra en lo que los estudiantes deben aprender y hacer. Aborda la relación entre el currículo escolar y la vida social. Históricamente, los debates sobre la relación entre el currículo escolar y la vida social han incluido principalmente la "adaptación pasiva", la "adaptación activa" y la "trascendencia".

1. Teoría de la adaptación pasiva.

Esta perspectiva sostiene que la educación es simplemente una preparación para la vida social y que el currículo escolar es una herramienta para que los estudiantes se adapten a la vida social contemporánea. Entre quienes defienden esta perspectiva se encuentran Bobbitt y Charters. Creen que el propósito del currículo escolar es adaptarse a las experiencias de la vida social y preparar para la vida futura. Para ello, es necesario determinar cuáles son las necesidades de la sociedad contemporánea. Proponen estudiar las actividades de los adultos eficaces, traducir estas actividades en objetivos curriculares y, posteriormente, transformar estos objetivos curriculares en contenido de aprendizaje para los niños. Por lo tanto, en su opinión, las actividades de aprendizaje de los niños son experiencias de la vida social.

Este punto de vista ignora la naturaleza proactiva de la educación, creyendo erróneamente que su función social es simplemente replicar las experiencias de la vida social. La teoría de la adaptación pasiva equipara incorrectamente las actividades de los adultos con las de los niños, ignorando las

características únicas de estas últimas, en particular sus diferencias con las de los adultos, privando así a los niños de su derecho a tomar las riendas de sus vidas.

2. Teoría de la adaptación activa.

Ejemplos típicos de la teoría de la adaptación proactiva incluyen la teoría curricular del naturalismo experiencial de Dewey y la teoría curricular del reconstruccionista social de Kanz y Lager. Por ejemplo, la teoría del reconstruccionista social sostiene que el núcleo del currículo escolar es la experiencia social vital, y que esta experiencia debe transformarse. Este punto de vista sugiere que los currículos que enfatizan la experiencia individual deben transformarse en aquellos que enfatizan la experiencia colectiva y social; los currículos centrados en el desarrollo intelectual individual deben transformarse en aquellos que enfatizan la voluntad colectiva unificada; y los currículos orientados a la experiencia social vital actual deben transformarse en aquellos orientados a la experiencia social futura.

3. Trascendentalismo.

En la década de 1970, influenciada por corrientes filosóficas como la fenomenología, el existencialismo y la hermenéutica filosófica, surgió una perspectiva alternativa, distinta de las teorías de adaptación pasiva y activa: la "trascendencia". Esta perspectiva postula que la educación es una comunidad de aprendizaje formada mediante la interacción entre educadores y estudiantes. La educación es una entidad social, y su relación con otras entidades sociales (políticas, económicas, culturales, etc.) es de sujeto a sujeto, no de objeto a sujeto. Por lo tanto, al ser la educación una entidad social, el currículo escolar no es una selección pasiva de experiencias de vida social, ni una herramienta pasiva para transmitirlas. Una vez establecido el papel central de la educación y el currículo, la relación entre el currículo escolar y las experiencias de vida social se convierte en una relación de diálogo, interacción y trascendencia. El currículo escolar puede entonces seleccionar activamente experiencias de vida social y construir nuevas a través de la crítica y la trascendencia.

Sección 3: Selección del contenido del curso

I. Criterios básicos para la selección del contenido del curso

Determinar qué experiencias de la civilización humana deben seleccionarse para el contenido curricular, y con base en los criterios de selección, es un asunto que merece una cuidadosa reflexión. Sin embargo, la selección del contenido curricular no debe basarse en la voluntad subjetiva de gobernantes o expertos en currículo, sino en las necesidades sociales y las características del desarrollo de los estudiantes.

(a) Necesidades sociales

Las necesidades sociales se refieren a las demandas que el desarrollo de las familias, las comunidades, las naciones y la comunidad internacional impone a la educación y al currículo. En el proceso de desarrollo curricular, numerosos científicos sociales y pensadores han abordado la educación, directa o indirectamente. Por ejemplo, la teoría de Spencer, según la cual la educación prepara para una vida plena, proporciona una nueva justificación para los currículos. La teoría de Marx sobre el desarrollo integral del hombre y la idea de que combinar la educación con el trabajo productivo es la única vía para su desarrollo, sirven como principios rectores para su implementación. Algunos métodos de investigación sociológica también se han adoptado como métodos para el desarrollo curricular. Por ejemplo, el "método de análisis de la actividad" de Bobbitt ofrece un enfoque viable para el desarrollo del contenido curricular. Además, la revolución científica y tecnológica también ha aportado nuevos contenidos al currículo. Por ejemplo, los cambios estructurales y el uso generalizado de los medios de comunicación han provocado cambios en los patrones ocupacionales, lo que ha resultado en una mayor movilidad ocupacional. Esto exige que el currículo preste mayor atención al equilibrio entre las ciencias naturales y sociales, y que enfatice el enfoque central en el conocimiento. Por lo

tanto, las demandas del desarrollo social son una de las bases para la selección del contenido curricular.

(II) Características del desarrollo estudiantil

Las características de desarrollo de los estudiantes son otro fundamento para la selección del contenido curricular. Los estudiantes crecen a través de la interacción con la sociedad y el entorno, lo que requiere comprender sus necesidades personales, las necesidades sociales y la brecha entre estas necesidades y las realidades de su desarrollo. Con respecto al desarrollo estudiantil, se ha llegado al siguiente consenso: el desarrollo de la personalidad de los estudiantes se deriva del crecimiento y el aprendizaje; el desarrollo individual del estudiante sigue un paradigma positivo y predecible; y el desarrollo del estudiante es diferenciado, se basa en etapas y tiene sus propias fases distintivas en cada etapa. Estos hechos fundamentales del desarrollo estudiantil requieren que la selección del contenido curricular considere estas características. El contenido curricular que excede o queda por debajo del nivel de desarrollo actual de los estudiantes afectará negativamente el logro de los objetivos curriculares y educativos.

(III) Conocimiento científico y cultural

El elemento fundamental del contenido curricular es el conocimiento; por lo tanto, su selección debe considerar las características y tendencias de desarrollo del conocimiento científico y cultural humano. El conocimiento es el factor fundamental que limita la selección del contenido curricular. El conocimiento científico y cultural es la fuente directa del contenido curricular; su velocidad de desarrollo limita la velocidad de actualización del contenido curricular, y su estructura también limita la estructura del contenido curricular.

II. Principios para la selección del contenido del curso

Los principios para la selección del contenido de los cursos se refieren a los estándares para su elección. Existen

miles de disciplinas académicas, pero los estudiantes tienen tiempo y energía limitados. Por lo tanto, el contenido que aprenden los estudiantes debe modificarse y seleccionarse teniendo en cuenta este tiempo y energía limitados. Los principios fundamentales para la selección de cursos son los siguientes:

(a) Principios del sistema de conocimiento

El contenido del curso debe progresar de lo simple a lo complejo, y de conceptos básicos a conceptos avanzados. El material aprendido en cada etapa debe sentar las bases del material aprendido en la siguiente. Esto requiere que el contenido del curso enfatice la naturaleza sistemática del tema y la coherencia lógica del sistema de conocimientos.

(ii) El principio de eficiencia social

Al seleccionar el contenido del curso, se debe priorizar la vida social del individuo; es decir, el contenido del curso debe ser útil para la vida. Por lo tanto, el currículo debe incorporar con prontitud nuevos conocimientos y habilidades relevantes para la actualidad. Por ejemplo, en la sociedad actual, los estudiantes deben aprender a aprender y a utilizar diversas herramientas de información, por lo que el contenido del curso también debe reflejar estas exigencias sociales.

(iii) El principio de respetar la experiencia

Este principio exige que el contenido curricular respete las experiencias de los estudiantes. La esencia del aprendizaje es el aprendizaje mismo, y el contenido curricular debe ser comprensible y aceptable para los estudiantes. Por lo tanto, el contenido curricular debe conectar con las experiencias de los estudiantes. Respetar las experiencias de los estudiantes libera a los niños del mundo adulto; todo aquello que ayude a los estudiantes a alcanzar sus metas personales y resolver sus problemas, y que respete sus experiencias, debe incluirse en el currículo.

III. Pasos básicos en la selección del contenido del curso

En resumen, la selección del contenido curricular implica principalmente cuatro etapas: primero, determinar los valores curriculares, que responden principalmente a la pregunta "¿Qué constituye una persona educada?"; segundo, determinar los objetivos curriculares, que concretan el propósito educativo y los objetivos de formación, así como los valores curriculares; tercero, determinar la orientación de la selección curricular, es decir, cuál de las tres orientaciones (el conocimiento de la materia, la experiencia de la vida social contemporánea y la experiencia de los estudiantes) debe enfatizarse o se les debe dar la misma importancia a las tres; y cuarto, determinar el contenido curricular, que implica identificar los elementos del contenido curricular que son compatibles con los valores y objetivos curriculares específicos, formando la forma principal del contenido curricular: los libros de texto.

La composición del contenido del curso en la sección cuatro

La composición del contenido curricular incluye sus elementos, principios organizativos y estructura. La composición del contenido curricular es un tema central en la reforma curricular, ya que responde a preguntas como "¿Qué deben enseñar los docentes y cómo deben enseñar? ¿Qué deben aprender los estudiantes y cómo deben aprender?". Solo mediante la correcta comprensión de estas preguntas se pueden lograr avances en la reforma curricular.

I. Componentes del contenido del curso: conocimientos, habilidades, actitudes emocionales y asignaturas

Los académicos tienen diferentes perspectivas sobre la composición del contenido curricular. Schwab considera a los estudiantes, los docentes, los materiales didácticos y el

entorno como los cuatro elementos clave de la organización del contenido curricular, ofreciendo una perspectiva macro. Goodlad divide el contenido curricular en elementos como alcance, continuidad, secuencia e integración, proporcionando un análisis meso. Zhong Qiquan va más allá, al considerar que el contenido curricular consta de dos tipos de conocimiento: experiencia directa e indirecta. En psicología educativa, existe un concepto amplio de conocimiento que integra conocimientos, habilidades y estrategias en un solo concepto, abarcando el conocimiento declarativo y el procedimental. El conocimiento declarativo se adquiere generalmente a través de la memoria y, por lo tanto, también se denomina conocimiento memorizado o conocimiento semántico. El conocimiento procedimental, también conocido como habilidades, se utiliza principalmente para resolver problemas de "cómo". Sintetizando las diferentes interpretaciones del contenido curricular por parte de los académicos, categorizamos los elementos básicos que lo constituyen en conocimientos, habilidades, elementos afectivos, actitudinales y específicos de la asignatura.

(a) Conocimiento

El conocimiento es información que se utiliza para alcanzar objetivos, actuar y tomar decisiones; constituye el núcleo del contenido curricular. Según diferentes criterios de clasificación, el conocimiento curricular puede dividirse en diferentes tipos. Desde la perspectiva de los diferentes objetos que refleja, el conocimiento curricular puede dividirse en conocimiento científico, conocimiento social y conocimiento humanístico. Independientemente de la clasificación, cada tipo de conocimiento, en cuanto a su composición, incluye hechos y conceptos básicos, reglas, principios y sus métodos (modos de actividad).

1. Hechos básicos. Se refieren a la situación actual de la naturaleza y la sociedad humana, así como a ejemplos típicos de la exploración científica realizada por predecesores en estos campos. Son afirmaciones verificadas por la humanidad, como que la Tierra es un planeta que gira alrededor del Sol bajo la influencia de la gravedad, con un período orbital de 365 días, lo que da origen a las cuatro estaciones, etc.

2. Conceptos básicos. Esto incluye conceptos concretos y conceptos definidos. Los conceptos concretos son los procesos de pensamiento que subyacen a los conceptos definidos; los conceptos definidos son las formas expresivas de los conceptos concretos. La mayoría de los conceptos que aprendemos en primaria son concretos. Los conceptos definidos se expresan mediante una definición. La mayoría de los conceptos que aprenden los alumnos de secundaria superior y superior son conceptos definidos.

3. Reglas y principios. Las reglas describen la relación entre dos o más conceptos, mientras que los principios «indican cómo funcionan los eventos y objetos, o cómo se construyen»; son un término general para leyes, reglas y fórmulas. Este tipo de conocimiento constituye la esencia del conocimiento teórico y es el más complejo de todos los componentes del conocimiento.

4. Métodos. Son procedimientos para resolver problemas relacionados con el pensamiento, el habla y la actividad. Los métodos solo se adquieren mediante la actividad, como el dominio de métodos de aprendizaje en actividades de aprendizaje, como la memorización de palabras; o el dominio de métodos de vida y producción en actividades sociales, como la redacción de documentos oficiales y el uso de instrumentos de medición.

(ii) Habilidades

En términos generales, una habilidad se refiere principalmente a la capacidad de un individuo para dominar y aplicar una técnica específica, que incluye principalmente habilidades, capacidades y hábitos. Algunos ejemplos son la caligrafía, la escritura, la comunicación, el cálculo, el canto, el baile, la natación y otras habilidades. Según la naturaleza de la actividad, esta puede dividirse en habilidades intelectuales (cognitivas, mentales) y habilidades motoras (operativas).

Las habilidades intelectuales (habilidades cognitivas) se refieren a las actividades mentales que involucran procesos cognitivos en el cerebro humano a través del habla interna, principalmente relacionados con la percepción, la memoria, la imaginación y el pensamiento. Las habilidades intelectuales son un modo legítimo de actividad mental, y su característica esencial es si un individuo domina la forma

correcta de pensar. Las habilidades motoras (operaciones) son las formas de usar las habilidades para completar ciertas actividades operativas. Son la capacidad, desarrollada mediante la práctica, para completar con fluidez una tarea de coordinación física según un procedimiento operativo específico, que se manifiesta como una serie de movimientos externos realizados por el esqueleto y los músculos del cuerpo con la participación de la actividad neuronal correspondiente.

La diferencia entre las habilidades intelectuales y las habilidades motoras radica en que las habilidades intelectuales son actividades implícitas que se realizan en la mente, se basan en el lenguaje interno y pueden ser muy abreviadas y simplificadas, lo que dificulta su percepción externa. Las habilidades motoras pertenecen a la categoría de actividades operativas reales, que son actividades explícitas que se realizan a través de los huesos y los músculos, y se manifiestan como operaciones manifiestas.

Las habilidades incluidas en el currículo deben ser los componentes más básicos y esenciales de las habilidades de la actividad humana, correspondientes a las diversas actividades prácticas que realizan los estudiantes. Las habilidades se construyen sobre una base de conocimiento, representando su expansión y concretización. La enseñanza debe enfatizar la integración del aprendizaje y la aplicación, fortalecer el desarrollo de habilidades, seleccionar las actividades más básicas de diversos programas e identificar las habilidades fundamentales correspondientes, definiéndolas como los componentes principales del contenido curricular.

(III) Emociones, actitudes y valores

Las emociones, actitudes y valores son las perspectivas y tendencias más básicas que una persona tiene hacia todo. A través de los procesos de percepción, experiencia y conciencia, se manifiestan como la comprensión subjetiva y la respuesta activa del alumno a la vida, a los demás y a la sociedad, ocupando un lugar crucial en la formación de la personalidad individual. Los alumnos no pueden adquirir conocimientos ni habilidades sin la guía de la motivación y el interés, la participación de las emociones y los sentimientos, y la participación de la voluntad y el carácter;

por lo tanto, las emociones, las actitudes y los valores son los componentes centrales del contenido curricular. Las emociones son la "reacción psicológica" del alumno ante las cosas, a menudo acompañada de comportamientos y expresiones externas. Esto incluye el interés por el aprendizaje, el entusiasmo, la motivación y las experiencias internas. Incluso en asignaturas menos "humanísticas" que las matemáticas y la física, se deben integrar elementos emocionales. Por ejemplo, el contenido de física debe procurar que los alumnos mantengan la curiosidad por la naturaleza, aprecien inicialmente la belleza y la armonía de los fenómenos naturales y experimenten sentimientos de cercanía, amor y coexistencia armoniosa con la naturaleza. Las actitudes no solo se refieren a los intereses y responsabilidades de los estudiantes, sino, aún más importante, a una actitud optimista ante la vida, una actitud científica pragmática y una actitud tolerante. Influidos por el comportamiento de los estudiantes y determinándolo, los valores actúan como "mediadores" que vinculan ideas y acciones. Los valores son elementos clave en la formación de las capacidades de las personas para organizar el conocimiento, tomar decisiones y juzgar; su importancia no es menor que la de la información y la lógica. Influyen en los juicios de valor de las personas sobre las cosas, afectando así sus actitudes y comportamientos. Por ejemplo, los valores de "democracia e igualdad" pueden servir como elementos organizativos del contenido curricular, permitiendo a los estudiantes adoptar estilos de vida basados en el respeto, la confianza, la cooperación y la preocupación por el bienestar de los demás. No solo las ciencias sociales enfatizan esto, sino también las artes del lenguaje, la historia y otras disciplinas deberían darle importancia.

Debido a la complejidad del proceso de internalización de emociones, actitudes y valores, así como a las diferencias entre los estudiantes, la consecución de los estándares de contenido en esta área es un proceso acumulativo y gradual. No podemos exigir que se reflejen plena y completamente en una determinada etapa de la enseñanza ni en cada unidad de aprendizaje.

(iv) Asignaturas del contenido del curso

Una asignatura, en este contexto, se refiere a una categoría de actividades académicas o docentes, categorizadas por la naturaleza de su contenido. El currículo y las actividades docentes abarcan dos aspectos principales: la instrucción teórica y la formación práctica. La instrucción teórica se basa principalmente en la enseñanza de conocimientos, mientras que la formación práctica se compone principalmente de actividades y ejercicios de habilidades. Por lo tanto, las asignaturas escolares pueden dividirse en dos categorías principales: asignaturas académicas (denominadas disciplinas, como matemáticas, física, química y biología) y asignaturas basadas en actividades (como trabajo, gimnasia y práctica social). Una asignatura específica contiene una serie de contenidos específicos, y la situación se vuelve bastante compleja al abordar estos contenidos específicos.

II. Principios para la organización del contenido del curso

Para garantizar que el contenido del curso se organice de forma adecuada y eficaz, se deben seguir ciertos principios. Estos principios son la garantía fundamental para lograr la función organizativa del contenido del curso. En cuanto a los principios de organización del contenido del curso, los investigadores curriculares han ofrecido numerosas sugerencias específicas. Por ejemplo, Oliver propuso que la organización del contenido del curso debe considerar tres niveles básicos: coherencia, equilibrio y continuidad; Goodlad et al. propusieron que la organización del contenido del curso debe centrarse en el alcance, la continuidad, la secuencia y la integración. Tyler planteó la cuestión de cómo organizar eficazmente las experiencias de aprendizaje e identificó tres principios para organizar el contenido del curso:

(a) Continuidad

La continuidad se refiere a la presentación de los elementos de contenido del curso de forma lineal, permitiendo a los estudiantes revisarlos repetidamente en diferentes etapas del aprendizaje. Esto brinda a los

estudiantes oportunidades para el aprendizaje, la práctica y la revisión continua, evitando el olvido. Por ejemplo, en estudios sociales, si desarrollar las habilidades de lectura de los estudiantes se considera un objetivo importante, el currículo debe brindarles oportunidades para que practiquen estas habilidades de forma repetida y continua hasta dominarlas. La continuidad en la organización de los elementos de contenido del curso significa que, a lo largo del tiempo, los estudiantes continúan aprendiendo, practicando repetidamente o trabajando con el contenido relacionado, ampliando gradualmente el alcance y profundizando el nivel según la naturaleza de la materia, lo que genera un efecto acumulativo a largo plazo. La continuidad se considera un principio importante para la organización vertical eficaz de los elementos de contenido del curso.

(ii) Secuencialidad

Si la continuidad sobreestima la repetición al mismo nivel, puede obstaculizar el desarrollo profundo de la comprensión, las habilidades y las actitudes de los estudiantes. La secuencialidad, por otro lado, enfatiza que cada lección subsiguiente debe basarse en el contenido de las lecciones anteriores, procesando estos elementos de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto y de lo simple a lo complejo. Esto permite una exploración más profunda y amplia del contenido, lo que permite a los estudiantes comprender el material posterior a un nivel superior. Esto se alinea tanto con la lógica del conocimiento como con los patrones cognitivos de los estudiantes. Si la continuidad se centra en la repetición de los elementos del curso, la secuencialidad enfatiza la profundización y ampliación de esos elementos.

(iii) Integración

La integración se refiere a la búsqueda de las conexiones inherentes entre los diversos elementos del contenido curricular en términos de relaciones u organización horizontal, formando asociaciones apropiadas y obteniendo gradualmente una perspectiva unificada para integrar los diversos elementos en un todo orgánico. Esto supera la naturaleza fragmentada del contenido curricular

causada por el aprendizaje por asignaturas, mejorando así el valor, la aplicabilidad y la eficiencia del aprendizaje.

El aprendizaje integrativo enfatiza la organización del contenido curricular respetando la independencia de cada disciplina. Esto implica romper las barreras disciplinarias inherentes y los sistemas de conocimiento tradicionales, respetando las diferencias, para identificar las conexiones intrínsecas entre los diversos elementos curriculares y de contenido docente. Se centra en la aplicación del conocimiento más que en su forma, priorizando la amplitud sobre la profundidad. Basado en la integración, fortalece las conexiones amplias entre disciplinas, entre el contenido curricular y las necesidades e intereses individuales, y entre el contenido curricular y las experiencias extracurriculares. Por ejemplo, establecer comunicación y vínculos entre los cursos de inglés y estudios sociales puede crear conexiones entre la lectura literaria y temas relevantes para la investigación en ciencias sociales, facilitando la exploración de temas de mayor interés para las personas y la sociedad, e integrando el comportamiento personal con el contenido curricular aprendido.

Es importante destacar que integrar contenidos de diferentes disciplinas ignorando sus diferencias inevitablemente resultará en una mezcolanza de cursos y un mosaico de ideas. Existen tres enfoques científicos para la integración: primero, la integración basada en las conexiones lógicas inherentes entre los conocimientos, eliminando las barreras rígidas entre disciplinas; segundo, la integración basada en los intereses o experiencias de los estudiantes, refinando continuamente sus personalidades; y tercero, la integración en torno a cuestiones sociales y temas de la vida, fortaleciendo la conexión entre los estudiantes y la vida social. Su contenido incluye múltiples dimensiones, como la integración del contenido de la asignatura, la integración de las relaciones interdisciplinarias, la integración de las experiencias de los estudiantes, la integración de las asignaturas y actividades escolares y la integración de las áreas dentro y fuera del campus.

Sección 5: Contenido curricular de la educación primaria

La educación primaria presenta características diferentes a las de otras etapas de la educación escolar. Por lo tanto, el contenido curricular de la educación primaria debe ser diferente al de otras etapas educativas, y los principios y contenidos que sigue son diferentes a los de otras etapas educativas.

I. Principios básicos para la selección de contenidos curriculares de la escuela primaria

Al seleccionar el contenido curricular de la escuela primaria se deben tener en cuenta los siguientes principios básicos:

1. El principio de la educación fundamental. La educación primaria es fundamental y sienta las bases para el desarrollo futuro de cada estudiante. Por lo tanto, cada asignatura debe procurar seleccionar conocimientos y habilidades básicas que sienten las bases para el desarrollo integral de los estudiantes.

2. El principio de actualidad. Cada disciplina debe prestar atención a la incorporación de nuevos conocimientos básicos provenientes de los últimos avances científicos contemporáneos para mejorar la actualidad del contenido curricular. Al mismo tiempo, debe conservar los conocimientos tradicionales y valiosos en el contenido curricular y eliminar los conocimientos obsoletos.

3. El principio de practicidad. Todas las asignaturas deben enfatizar la conexión con la vida social, haciendo que el contenido del curso sea relevante para la vida social y ayudando a los estudiantes a aplicar sus conocimientos en ella, creando así una relación interactiva entre el contenido del curso y la vida social.

II. Contenidos básicos del currículo de la escuela primaria

El "Esquema para la Reforma Curricular de Educación Básica (Implementación de Prueba)" establece claramente que la etapa de primaria debe centrarse en cursos integrados. Los cursos que se ofrecen en los primeros grados de primaria incluyen: chino, matemáticas, educación física, educación moral y habilidades para la vida, y arte (o música, bellas artes); los cursos que se ofrecen en los grados medio y superior de primaria incluyen: chino, matemáticas, ciencias, lenguas extranjeras, actividades prácticas integradas, educación física, educación moral y estudios sociales, y arte (o música, bellas artes).

Este artículo toma como objeto de investigación los libros de texto experimentales del nuevo estándar curricular de People's Education Press y presenta brevemente el contenido y las características de los nuevos libros de texto de chino y matemáticas de la escuela primaria.

1. Escuela primaria china.

(1) Garantizar una transición fluida del preescolar a la primaria. Los materiales didácticos consideran plenamente el nivel de chino de los niños que ingresan a la primaria y se centran en sentar unas bases sólidas en chino para niños de diferentes niveles. En la etapa inicial, la enseñanza del pinyin, los caracteres chinos y el desarrollo del idioma se integran de forma natural.

(2) Refleja la integración del aprendizaje del chino y mejora integralmente la alfabetización en chino de los estudiantes. El libro de texto simplifica los puntos principales, destaca los puntos clave, fortalece la integración y se centra en la conexión entre las actitudes emocionales, los conocimientos y las habilidades, para promover la mejora de la alfabetización en chino de los estudiantes.

(3) Acelerar el reconocimiento de caracteres y enfatizar la organización de la escritura. La organización del reconocimiento de caracteres sigue el principio de separar reconocimiento y escritura, con más reconocimiento y

menos escritura. Los caracteres a reconocer son de uso común y tienen una alta tasa de recurrencia. Los caracteres a escribir son inicialmente los más simples en términos de trazos. Entre los caracteres a escribir se encuentran los recién aprendidos en esta lección, y algunos son caracteres que ya se han aprendido y que ya han aparecido en esta lección. Además, tienen ciertos patrones en su estructura, lo que facilita la orientación del profesor. Los materiales didácticos de reconocimiento de caracteres adoptan diversas formas, reflejan las reglas de los caracteres chinos, reflejan las características semánticas de los caracteres chinos y reflejan las reglas de los niños que aprenden chino.

(4) Los textos se han actualizado significativamente para que los materiales didácticos sean más actuales y relevantes para la vida de los niños. Los textos recién seleccionados representan más de la mitad del total de textos en los materiales didácticos experimentales. Los textos tienen las siguientes características: primero, el contenido ideológico es relativamente completo, con ricos elementos ideológicos y emocionales como el amor a la patria, el cuidado de los demás, la unidad y la cooperación, la autosuficiencia, el amor por la ciencia y la protección del medio ambiente natural, a la vez que poseen el espíritu de la época que se adapta a las exigencias de la sociedad de la información y la sociedad abierta; segundo, los temas son muy variados, incluyendo aquellos que reflejan la vida urbana, la vida rural, la vida escolar, la vida familiar, los fenómenos naturales y los logros científicos y tecnológicos; tercero, los géneros son diversos, incluyendo artículos de divulgación científica, poemas, cuentos, ensayos, cuentos de hadas, etc., lo que aumenta el interés, la legibilidad y el atractivo. En cada libro de texto, también se presentan dos textos en forma de tiras cómicas, que requieren que los estudiantes reconozcan nuevas palabras y lean el texto con fluidez mediante el uso de imágenes, expectativas de lectura y métodos de adivinación.

(5) Mejorar enérgicamente los métodos de presentación para convertir el libro de texto en un "libro de aprendizaje" que los estudiantes aprecien. El nuevo libro de texto ha introducido grandes innovaciones y avances en los métodos de presentación, que se reflejan principalmente en los siguientes aspectos: En primer lugar, la perspectiva de la

compilación ha cambiado de centrarse en la enseñanza del profesorado a facilitar tanto la enseñanza del profesorado como el aprendizaje del alumnado. El libro de texto refleja la intención del alumnado de aprender activamente y mediante juegos de diversas maneras. En los ejercicios, repasos y el jardín de idiomas, se utilizan numerosas fórmulas como "Sé leer", "Sé escribir", "Sé reconocer" y "Sé dibujar" para animar al alumnado a aprender de forma independiente y activa, y aumentar su confianza en el aprendizaje del chino. En segundo lugar, se centra en guiar el descubrimiento y fomentar el aprendizaje basado en la indagación. "Mi Descubrimiento" se encuentra en cada jardín de idiomas para guiar continuamente al alumnado a descubrir nuevos métodos de reconocimiento de caracteres y a descubrir las regularidades en caracteres, palabras y oraciones, para que dominen gradualmente los métodos de aprendizaje. En lugar de explicar directamente a los alumnos los métodos de reconocimiento de caracteres, las regularidades se insinúan en el contenido de aprendizaje, guiándolos a observar atentamente y a esforzarse por descubrir. En tercer lugar, brindar a los estudiantes oportunidades para exhibir su trabajo, de modo que puedan generar continuamente una sensación de logro. El libro de texto ofrece a los estudiantes tantas oportunidades como sea posible para exhibir su trabajo. El libro de texto anima a los estudiantes a mostrar los personajes que han aprendido fuera de clase a través de diversos canales, conectando el aula de lengua y literatura con la vida real, convirtiendo la vida en un escenario privilegiado para la adquisición de personajes. En cuarto lugar, encarna la estrecha integración de la lengua y la literatura con la vida. Se incluyen numerosas actividades prácticas que reflejan el concepto de que la lengua y la literatura están presentes en todas partes en la vida y promueven la integración del aprendizaje en clase y fuera de clase, así como el aprendizaje en la escuela. Además de animar a los estudiantes a aprender sobre los personajes en su vida diaria, también los anima a observar y experimentar la vida. En quinto lugar, el libro de texto presenta ejercicios extraescolares cuidadosamente diseñados, dinámicos y diversos, que permiten a los estudiantes mejorar continuamente sus habilidades de lengua y literatura mediante la práctica. Los ejercicios están diseñados en una variedad de formatos, estimulando la

imaginación, desarrollando el pensamiento y facilitando la participación activa de los estudiantes y el aprendizaje independiente.

(6) Enfatizando la apertura y flexibilidad para aumentar la adaptabilidad. El libro de texto se adhiere al principio de combinar uniformidad y selectividad, aumentando la flexibilidad para satisfacer las necesidades de diferentes regiones, escuelas y estudiantes. El contenido del libro de texto es de dificultad moderada y tiene cierto grado de flexibilidad. Por ejemplo, en reconocimiento de personajes, se requiere un nivel mínimo, pero no hay límite superior. Los caracteres requeridos para ser reconocidos en cada lección reflejan los requisitos básicos, y los estudiantes con capacidad adicional pueden reconocer más. Además, el libro de texto está impregnado de la idea de alentar a los estudiantes a aprender activamente personajes en la vida y la lectura extracurricular. Si la enseñanza es apropiada, el reconocimiento de personajes de los estudiantes definitivamente superará el número estipulado en el libro de texto.

2. Matemáticas de escuela primaria.

El nuevo libro de texto enfatiza el desarrollo de la conciencia práctica, los métodos de pensamiento matemático, la capacidad de resolución de problemas y la experiencia matemática de los estudiantes. El contenido y las características del nuevo libro de texto son los siguientes:

(1) Tiene una estructura de contenido científica y razonable. Su estructura de conocimiento se ajusta a las características cognitivas de los niños que aprenden matemáticas y a la ley de desarrollo del conocimiento matemático; fortalece el cultivo de la conciencia y la capacidad práctica en áreas como números, estimación, estadística, aplicación e innovación; refleja al máximo el proceso de formación del conocimiento matemático y el papel de los métodos matemáticos en la resolución de problemas; y aumenta la penetración del pensamiento y los métodos matemáticos. Se adapta a las características de la edad y a las leyes del desarrollo psicológico infantil, y lleva a cabo el desarrollo intelectual y el cultivo de habilidades de forma gradual y con propósito; concede importancia al

cultivo de la capacidad de pensamiento matemático de los estudiantes, fortaleciendo el cultivo del pensamiento divergente y la flexibilidad de pensamiento. Fortalece el cultivo de la conciencia innovadora, el concepto espacial y la capacidad práctica. Adopta diversas formas para cultivar la capacidad de plantear preguntas y resolver problemas prácticos sencillos. De acuerdo con las características y leyes de las emociones de los niños, cultiva las emociones, la fuerza de voluntad y el carácter moral de los estudiantes. Se esfuerza por permitir que los estudiantes experimenten la alegría de aprender matemáticas, cultivar el interés de los estudiantes en aprender y la confianza en el aprendizaje y uso de las matemáticas, así como un buen carácter moral como no tener miedo a las dificultades y ser riguroso y realista, y cultivar el amor de los estudiantes por la patria, el amor por la ciencia, el amor por el socialismo, el coraje para explorar, el entusiasmo por la dedicación y una actitud sana y positiva hacia la vida.

(2) Presenta un formato de presentación novedoso y enriquecedor. La presentación del contenido debe reflejar las experiencias e intereses de los niños y proporcionar materiales valiosos relacionados con su contexto vital. El desarrollo del contenido es exploratorio y abierto.

(3) Incorpora nuevos conceptos y métodos de enseñanza. Refleja la subjetividad del estudiante en el aprendizaje, muestra el proceso básico de adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades, y guía a los estudiantes para que adquieran experiencia sensorial y comprendan los conocimientos adquiridos mediante la operación, la observación, la conjetura y el pensamiento. Promueve métodos de aprendizaje basados en la indagación y la comunicación, y anima y guía a los estudiantes a explorar y descubrir el conocimiento general. Refleja el proceso básico de enseñanza, a la vez que demuestra la apertura y la creatividad de los métodos de enseñanza.

(4) Un sistema de material didáctico tridimensional novedoso y práctico. Se creará un sistema de material didáctico tridimensional basado en libros de texto, y se recopilarán materiales didácticos novedosos, prácticos y abiertos para el profesorado. Se desarrollará un software didáctico multimedia práctico y eficaz que lo convierta en un medio eficaz para promover la modernización de los

métodos de enseñanza y mejorar la eficiencia y la calidad de la enseñanza.

Resumen del capítulo

El contenido curricular se refiere a los hechos, puntos de vista, principios y problemas específicos dentro de cada disciplina, así como las formas de abordarlos. Es la suma de ciertos conocimientos, habilidades, técnicas, pensamientos, opiniones, creencias, lenguaje, comportamientos y hábitos. El contenido curricular es uno de los elementos fundamentales de las cuestiones curriculares, y cómo seleccionar y organizar el contenido curricular es una pregunta fundamental en la investigación curricular. La orientación del contenido curricular se determina con base en la fuente de los objetivos curriculares, que provienen principalmente de tres fuentes: el desarrollo de la disciplina, las necesidades de los estudiantes y las necesidades de la vida social contemporánea. Por lo tanto, la orientación del contenido curricular puede ser: ① el contenido curricular es el desarrollo de la disciplina; ② el contenido curricular es la experiencia de los estudiantes; ③ el contenido curricular son las necesidades de la vida social contemporánea. La selección del contenido curricular debe basarse en las necesidades sociales y las características de desarrollo de los estudiantes. Los principios de selección son el criterio del sistema de conocimiento, el principio de eficiencia social y el principio de respeto a la experiencia.

Pensadores y práctica

1. Describa brevemente el significado del contenido del curso.

2. Describa brevemente la orientación del contenido del curso.

3. Describa brevemente las bases y principios para la selección de contenidos del curso.

4. ¿Cuáles son las características del contenido curricular de la escuela primaria?

5. Con base en el contenido de este capítulo, analice el siguiente fenómeno.

Análisis de materiales:

La inclusión de celebridades en los libros de texto ha sacudido el concepto de modelos a seguir.

A partir de la primavera de 2005, un texto titulado "Rompiendo nuevos récords" apareció en algunos libros de texto de chino de quinto grado en Shanghái. Este artículo de la Agencia de Noticias Xinhua sobre la victoria de Liu Xiang en los 110 metros con vallas en los Juegos Olímpicos de Atenas se convirtió en el artículo más rápido en incluirse en los libros de texto de educación básica. Según informes de prensa, la última versión de los libros de texto de chino de primaria de Shanghái se compiló en octubre de 2004, y la inclusión de la victoria de Liu Xiang fue objeto de controversia entre los editores de la época. Según conceptos editoriales anteriores, muchos editores discreparon con la inclusión de Liu Xiang, cuyo legado aún estaba en sus inicios, en el libro de texto. Sin embargo, en el debate entre los miembros del equipo editorial, el consenso final fue que, para los niños contemporáneos, el espíritu de perseverancia de Liu Xiang y su contribución a la gloria del país eran más inspiradores que los de muchas figuras históricas; más importante aún, una figura positiva y cercana como Liu Xiang, que es a la vez inspiradora y accesible para los estudiantes, es invaluable.

Actualmente, la Comisión Municipal de Educación de Shanghái se está convirtiendo en tema de debate en el sector educativo. Primero incluyeron los logros de Liu Xiang en los libros de texto y luego recomendaron la canción "Caracol" de Jay Chou como una de las 100 "canciones patrióticas" para los estudiantes de primaria y secundaria de Shanghái.

(Fuente: Sitio web del Comité Municipal de Shanghái de la Conferencia Consultiva Política del Pueblo Chino: http://law.eastday.com/node2/node22/pjzh/node240/node242/userobjectlai4160.html.)

Referencias

[1] Jiang Shanye. Curso Conciso de Enciclopedia Internacional de Educación. Pekín: Editorial de Ciencias Educativas, 1991.

[2] Wang Benlu. Currículo y teoría de la enseñanza. Pekín: Higher Education Press, 2005.

[3] Su Chunjing. Pedagogía. Pekín: Higher Education Press, 2010.

[4] Zhong Qiquan. Teoría del currículo. Pekín: Editorial de Ciencias de la Educación, 2007.

[5] Zhang Lichang, Hao Wenwu. Filosofía de la enseñanza. Pekín: Prensa de Ciencias Sociales de China, 2009.

[6] A. OLIVER. Mejora del currículo: Guía de problemas, principios y procesos. 2.ª ed. Nueva York: Harper & Row, Publishers, 1977.

[7] JL GOODLAD, Z SU. Organización del currículo. En PW Jackson, Manual de investigación sobre currículo. Nueva York: Macmuillan, 1992

[8] Chen Xuyuan. Currículo y teoría de la enseñanza. Changchun: Prensa de la Universidad Normal del Noreste, 2002.

[9] Zhong Qiquan. Currículo y teoría de la enseñanza. Shanghái: East China Normal University Press, 2008.

[10] Huang Guangxiong, Cai Qingtian. Diseño Curricular - Teoría y Práctica. Nanjing: Prensa de la Universidad Normal de Nanjing, 2005.

[11] Zhang Yankai. La reforma del nuevo diseño curricular. Pekín: Prensa de Educación Popular, 2003.

[12] Zhong Qiquan. Teoría del currículo moderno. Shanghái: Shanghai Education Press, 2003.

[13] Guan Wenxin. Currículo de educación primaria y teoría de la enseñanza. Pekín: Prensa de la Universidad Renmin de China, 2006.

Capítulo seis: Implementación curricular y desarrollo curricular en la escuela

Sección 1: Descripción general de la implementación del curso

Tras definir los objetivos y el contenido del curso y completar su diseño, el siguiente paso es ponerlos en práctica, es decir, implementar y materializar el diseño para alcanzarlos. Es evidente que la implementación del curso es un paso necesario para que este tenga un impacto positivo en los estudiantes. En cuanto a la implementación del curso, analizaremos su significado e importancia, su orientación básica, los principales factores que la influyen y cómo desarrollar currículos escolares.

I. El significado y la importancia de la implementación del currículo

(I) El significado de la implementación curricular

En las décadas de 1950 y 1960, Estados Unidos invirtió importantes recursos en el desarrollo curricular, con el objetivo de diseñar currículos eficaces para todos los docentes. Si bien los planes curriculares resultantes parecían prometedores, no lograron los resultados deseados en la práctica, y muchos nunca se implementaron. En consecuencia, desde la década de 1970, la investigación se ha centrado en la implementación curricular, explorando los factores que la influyen y lo que sucede durante el proceso.

No existe una definición unificada respecto del significado de implementación del curso, pero a continuación se presentan algunos conceptos generales:

1. La implementación curricular es el proceso de poner en práctica una reforma. Es diferente de adoptar una reforma (decidir usar algo nuevo). El enfoque de la implementación es el grado en que la reforma se lleva a cabo en la práctica y los factores que influyen en dicho grado.

2. La implementación curricular es el proceso de poner en práctica los planes curriculares, con el objetivo de superar la brecha entre los ideales y la realidad. Tanto la planificación como la implementación curricular tienen sus propias orientaciones de valor, pero no están necesariamente completamente alineadas, y los resultados no pueden predecirse unilateralmente. La implementación curricular no es una extensión necesaria de la planificación curricular; muchos planes curriculares se quedan solo en la etapa de planificación porque no se adoptan ni se implementan.

3. La implementación del currículo es el proceso de concretizar el currículo creado a través del proceso de desarrollo curricular y hacerlo efectivo.

4. La implementación curricular se refiere al proceso de poner en práctica un nuevo plan curricular; es el medio para alcanzar los objetivos curriculares previstos. La investigación sobre implementación se centra en lo que realmente sucede con el plan curricular y los factores que influyen en su implementación.

5. La esencia de la implementación curricular reside en convertir los planes en acciones. La implementación curricular implica poner en práctica el diseño curricular en actividades docentes según este modelo. En concreto, implica transmitir los conocimientos y experiencias seleccionados a los estudiantes mediante materiales y recursos didácticos seleccionados, con base en el plan curricular seleccionado (plan de enseñanza) y los estándares curriculares (programa de estudios). Esto permite a los estudiantes impulsar su propio desarrollo mientras dominan los conocimientos y la experiencia, logrando así los resultados educativos esperados. La

implementación curricular transforma los planes en acciones en el aula, transformando así el ámbito curricular en el ámbito de la enseñanza.

6. La implementación curricular se refiere al efecto real logrado por el plan curricular creado mediante los procesos de desarrollo y revisión. La implementación curricular no incluye la evaluación de sus efectos reales, sino que prepara para la evaluación.

Si bien los estudiosos tienen diversas definiciones de implementación curricular, tras el análisis generalmente coinciden en su significado, principalmente en los siguientes aspectos:

En primer lugar, la implementación curricular es el proceso de poner en práctica un plan curricular bien desarrollado. Es el medio para alcanzar los ideales, objetivos y resultados educativos esperados. La planificación e implementación curricular representan la relación entre los ideales y la realidad, y entre los resultados esperados y el proceso para lograrlos.

En segundo lugar, la implementación del currículo implica poner en práctica el currículo preparado a través de actividades de enseñanza.

En tercer lugar, la implementación curricular se centra en el alcance de la reforma en la práctica y los factores que influyen en ella. Esta no incluye la evaluación de su eficacia real, sino que prepara para la evaluación.

En esencia, la implementación curricular es un proceso dinámico, no un reflejo estático y especular. Requiere la participación conjunta de diversos actores, como administradores educativos, administradores escolares, docentes y estudiantes, siendo los docentes el principal participante o implementador. Durante la implementación, los implementadores formularán estrategias basadas en los requisitos del plan curricular, las condiciones reales de enseñanza y la situación real del alumnado. Por lo tanto, la implementación curricular debe ser un proceso interactivo, planificado y organizado.

(II) La importancia de estudiar la implementación del currículo

Debido a una comprensión distorsionada de la implementación curricular, durante mucho tiempo la hemos dado por sentada. El reconocido académico Ma Li ha señalado claramente problemas significativos en la implementación del plan curricular de mi país: «Actualmente, muchas escuelas no implementan de forma estricta y concienzuda las normas y sistemas emitidos por el Ministerio de Educación para reducir la carga excesiva de trabajo de los estudiantes y fortalecer la gestión educativa, ni se adhieren estrictamente al plan curricular ni al programa de estudios. Algunas escuelas incluso cometen errores bastante graves: aumentan o reducen arbitrariamente las horas de clase, amplían, profundizan o elevan indebidamente el nivel de los contenidos impartidos; utilizan las vacaciones para dar clases adicionales a los estudiantes; realizan frecuentemente exámenes y ejercicios estandarizados, etc.». Por lo tanto, la importancia de estudiar la implementación curricular es inmensa, y su relevancia se refleja principalmente en los siguientes aspectos:

1. Ayuda a identificar con prontitud los cambios en el plan curricular durante su implementación. Shi Liangfang señala que, a menos que analicemos y comprendamos directamente el proceso de implementación, no podemos saber qué cambios ha generado un plan curricular en su implementación.

2. Ayuda a comprender las razones del éxito o el fracaso de los planes curriculares. Zhang Hua señaló: «La importancia de estudiar la implementación curricular reside fundamentalmente en comprender a fondo la esencia del proceso de reforma curricular y en mejorar su eficacia». Si bien la investigación internacional sobre reforma curricular no coincide en los factores que la obstaculizan, sí existe consenso en este punto: para implementar una reforma con éxito, es necesario estudiar a fondo el proceso de implementación del plan de reforma de principio a fin, y ajustarlo y revisarlo oportunamente durante su implementación para mejorarlo continuamente.

3. Ayuda a evitar que la implementación curricular se descuide o se confunda con otros conceptos. La implementación curricular se ha pasado por alto en el ámbito curricular porque a menudo se asume que no habrá

problemas entre la planificación curricular y la enseñanza. El aumento de la investigación y el debate sobre la implementación curricular proporcionarán perspectivas relevantes a los reformadores educativos. Estudiar la implementación curricular como un tema independiente también ayuda a evitar confundir la implementación con la adopción y la distingue de otros aspectos relacionados.

Por lo tanto, estudiar la implementación del currículo ayuda a aumentar la importancia que los profesionales del currículo atribuyen al proceso de implementación, lo cual es de gran importancia para la reforma del currículo en mi país.

II. Enfoque de la implementación curricular

La orientación de la implementación curricular se refiere a las diferentes interpretaciones de la esencia del proceso de implementación curricular y los valores curriculares correspondientes que rigen estas interpretaciones. En otras palabras, cada persona tendrá diferentes valores educativos y diferentes perspectivas sobre la implementación curricular durante el proceso de implementación, y por lo tanto, diferentes actitudes hacia ella. Resumiendo la investigación académica, las orientaciones de la implementación curricular pueden clasificarse en los siguientes puntos de vista básicos:

(a) Un enfoque de "vivir y dejar vivir"

Este es el enfoque más conservador. Se basa en una evaluación pesimista de la importancia del plan curricular y en una visión pesimista compartida sobre el logro de los objetivos previstos, considerando la implementación curricular como un proceso de negociación. Este enfoque tiende a evitar los problemas en lugar de avanzar hacia los objetivos. Los implementadores piensan constantemente en evaluar los resultados, incluso antes de dar pequeños pasos. Por lo tanto, los pasos de este enfoque se deciden sobre la marcha, la dirección es incierta y los resultados son impredecibles.

(ii) Orientación a la lealtad

Los educadores que adoptan un enfoque de fidelidad al plan creen que la implementación curricular debe seguir un nuevo plan curricular predeterminado. Cuanto más se acerque la implementación al plan, mayor será su grado de implementación; por el contrario, cuanto más se desvíe, menor será su grado. Este también es un criterio importante para medir el éxito de la implementación curricular.

Las características del enfoque fiel a la implementación del currículo son: 1. Cree que el diseño del currículo tiene prioridad y utilidad, y que el currículo en el diseño del currículo tiene un papel demostrativo; 2. Confía completamente en la autoridad académica de los expertos en currículo y enfatiza la importante posición de los expertos en currículo en el diseño del currículo; 3. Los maestros deben aceptar e implementar incondicionalmente el plan curricular sin tener que ajustar o modificar el currículo.

El nuevo currículo debe implementarse conforme a la intención original del diseñador. Esto se debe a que las propias deficiencias de los docentes, como la comprensión insuficiente del currículo o la falta de capacidad para implementarlo, pueden provocar desviaciones en el proceso de implementación. Por lo tanto, el nuevo currículo no solo debe diseñarse, sino también detallarse, proporcionando a los docentes explicaciones detalladas y orientación para estandarizar su práctica docente.

Un enfoque fiel al diseño curricular es muy adecuado para cursos con contenido complejo, difícil de comprender tanto para profesores como para alumnos y que requiere una explicación detallada. Sin embargo, en la práctica docente, también ha tenido muchos impactos negativos. Mi país ha utilizado durante mucho tiempo un plan curricular y libros de texto unificados a nivel nacional. Para reflejar fielmente las intenciones del diseñador curricular, los profesores suelen esforzarse considerablemente en transmitirlas con precisión. Sin embargo, la estructura de conocimientos, los valores y la capacidad de comprensión del libro de texto de cada profesor son diferentes, lo que provoca variaciones en la selección y omisión del contenido

del curso. Por lo tanto, la fidelidad y la precisión absolutas son imposibles.

(iii) Orientación hacia la adaptación

El enfoque de adaptación enfatiza que «la naturaleza exacta de la implementación no puede ni debe predeterminarse, sino que debe dejarse en manos de cada usuario determinar qué es lo mejor y más apropiado en sus circunstancias específicas». Quienes implementan el currículo con esta perspectiva lo ven como un proceso dinámico, un proceso de ajuste conjunto entre diseñadores e implementadores. Específicamente, existen tres formas diferentes de adaptación: adaptación parcial, que se acerca mucho a la precisión; adaptación mutua, como ajustes al plan curricular para adaptarlo a situaciones docentes específicas, las cualificaciones del profesorado y las características del alumnado, o ajustes realizados por la situación curricular, el profesorado y el alumnado para adaptarse al plan curricular; y reforma correctiva, donde los usuarios modifican diversas aplicaciones según sus propios intereses.

En comparación con el enfoque orientado a la fidelidad, el enfoque de adaptación recíproca presenta las siguientes características clave: en primer lugar, los conocimientos y las habilidades para una buena enseñanza son en gran medida implícitos, adquiridos mediante el aprendizaje mutuo entre docentes y estudiantes, y entre los propios docentes, mediante la lectura, el debate y la observación, en lugar de ser impartidos por expertos externos. En segundo lugar, la implementación curricular es un proceso de interpretación diversa por parte de los docentes; ellos determinan los planes de implementación y seleccionan estrategias didácticas en función de las diferentes situaciones de enseñanza, brindando a los estudiantes más oportunidades de aprendizaje y promoviendo su desarrollo. En tercer lugar, la implementación curricular es un proceso complejo, no lineal e impredecible. Los docentes son consumidores activos y proactivos del plan curricular predeterminado. En cuarto lugar, los cambios en la organización escolar, los cambios en las percepciones de los implementadores y, especialmente, la formación continua del profesorado son factores importantes que influyen en el grado de implementación curricular. En quinto lugar, la

implementación curricular no se guía por un conjunto de objetivos preestablecidos, sino por un conjunto de conceptos relativos a los docentes y la enseñanza, los estudiantes y el aprendizaje, el contenido de las asignaturas y su significado potencial, y la relación entre la educación escolar y las fuerzas sociopolíticas.

Por lo tanto, es evidente que implementar un currículo adaptativo no se trata simplemente de replicar el plan curricular en la práctica. El diseño curricular original puede variar y cambiar durante la implementación. Solo mediante la revisión, el ajuste y la modificación activa del plan curricular original durante la implementación, este se puede implementar verdaderamente y los estudiantes lograr resultados de aprendizaje óptimos.

(iv) Orientación a la creatividad

El enfoque generativo para la implementación curricular sostiene que el currículo no es definitivo antes de su implementación; la implementación curricular también forma parte del desarrollo curricular. El currículo se desarrolla conjuntamente entre docentes y estudiantes en contextos de enseñanza específicos. En el proceso de creación curricular, los diseños curriculares existentes son solo una referencia para la selección.

Bajo este enfoque de implementación curricular, la relación entre docentes y estudiantes adquiere nuevas características. Los docentes ya no implementan cursos únicamente según el diseño curricular o los libros de texto, ni se esfuerzan por descifrar las intenciones detrás del diseño curricular. Los docentes ya no son implementadores pasivos del currículo, sino desarrolladores y agentes principales del diseño curricular. Los valores, las expectativas educativas, las filosofías de enseñanza y los rasgos de personalidad de los docentes se reflejan en el proceso de implementación curricular. Los estudiantes ya no son receptores pasivos del currículo; colaboran con los docentes, convirtiéndose en socios y ayudantes mutuos, formulando conjuntamente los objetivos y el contenido curricular.

El enfoque generativo enfatiza la subjetividad de los profesores y estudiantes en el desarrollo curricular, pero

este enfoque impone altas exigencias a los profesores y estudiantes, por lo que su aplicabilidad es limitada.

Los teóricos curriculares chinos han analizado las cuatro orientaciones mencionadas, basándose en sus perspectivas sobre la reforma curricular de mi país. El enfoque "suficientemente bueno" es el menos deseable, ya que es extremadamente perjudicial para los estudiantes y viola los estándares éticos de los educadores. La orientación hacia la fidelidad enfatiza el papel de los responsables de las políticas curriculares y los expertos en la reforma curricular. La orientación hacia la adaptación mutua considera tanto el currículo desarrollado por expertos externos como los contextos escolares y comunitarios que lo influyen. La orientación hacia la creación curricular libera la capacidad de acción de docentes y estudiantes dentro de contextos educativos específicos en el desarrollo y la creación curricular. La orientación hacia la fidelidad puede ser eficaz cuando los objetivos curriculares son claros y específicos, los planes de implementación están bien desarrollados, la interferencia externa es mínima y la capacidad de investigación del docente es baja. La orientación hacia la adaptación mutua puede ser más aceptable cuando los objetivos curriculares son menos específicos, los pasos de implementación no están claramente definidos, los factores externos son muy variables y el docente posee una sólida capacidad de investigación y una alta cualificación. Sin embargo, cada una de las tres orientaciones tiene sus limitaciones. La orientación hacia la fidelidad considera la reforma curricular como un proceso lineal de implementación de un plan curricular predeterminado, convirtiéndolo en un procedimiento mecánico y técnico, anulando así la autonomía de docentes y estudiantes como participantes directos en la reforma curricular. En este contexto, los docentes se limitan a ejecutar los objetivos y planes de otros, participando en actividades propuestas por otros. Esta separación entre concepción y ejecución conlleva la pérdida de habilidades desarrolladas durante años de arduo trabajo. De hecho, nada causa más fácilmente alienación y sensación de pérdida que perder el control sobre el propio trabajo. La orientación hacia la adaptación mutua es inherentemente vaga, lo que a menudo genera confusión sobre qué hacer, dificultando su evaluación desde una

perspectiva de investigación. La orientación hacia la creación curricular, con sus fuertes elementos idealistas, exige que los docentes no solo sean expertos en juzgar, seleccionar e interpretar correctamente los currículos desarrollados por expertos en currículo, sino también en crear sus propios currículos con base en las necesidades específicas de las situaciones concretas. También exige que los estudiantes se conviertan en participantes activos del currículo. Esta orientación impone altas exigencias a la práctica, lo que limita su alcance de implementación.

III. Factores que influyen en la implementación del curso

¿Por qué algunos cursos bien diseñados tienen éxito en la práctica mientras que otros no logran resultados satisfactorios? ¿Por qué es eficaz en algunas escuelas y aulas, pero no en otras? Esta pregunta se centra en los factores que influyen en el proceso de implementación de un curso. El entorno específico en el que se implementa un curso es complejo; por lo tanto, la investigación sobre su implementación debe identificar los factores que lo influyen. Algunos académicos han resumido sus perspectivas sobre los factores que influyen en la implementación de un curso, enumerando varias perspectivas representativas. A continuación, se presentan las teorías de dos factores, cuatro factores y cinco factores.

(I) Teoría de dos factores

La teoría de dos factores postula que, para que un currículo bien diseñado se implemente eficazmente, se deben considerar dos factores principales: el factor humano y el factor material. El factor humano se refiere al rol de docentes y estudiantes en la implementación del currículo; el factor material se refiere al estado y la función de los libros de texto y el material didáctico.

Específicamente, el factor humano, como el rol de los estudiantes en la implementación del currículo, se refleja en si los estudiantes logran los resultados esperados por los diseñadores del currículo, lo cual es un indicador crucial del logro de los objetivos educativos. Por lo tanto, la

retroalimentación de los estudiantes después de aprender nuevos materiales es una base importante para evaluar la pertinencia de la compilación del currículo. El alcance, la profundidad, la disposición y la estructura de los materiales deben estar sujetos a la evaluación de los estudiantes. El rol de los docentes en la implementación del currículo se refleja en su rol como implementadores, desempeñando un papel protagónico. Los buenos cursos y buenos materiales solo pueden desempeñar su debido papel a través de buenos docentes. Los buenos docentes pueden compensar las deficiencias de los materiales, mientras que los malos docentes no solo no logran compensar las deficiencias, sino que tampoco logran resaltar las fortalezas de los materiales.

Entre los factores materiales, los libros de texto sirven como soporte para el aprendizaje estudiantil y representan un currículo aceptable. Su relación con la implementación curricular es la misma que la de un currículo aceptable con un currículo formal. Por otro lado, el material didáctico es una condición necesaria para facilitar la aceptación del currículo por parte del alumnado; un material didáctico adecuado mejora la eficacia de la implementación curricular y ayuda al alumnado a asimilar los materiales didácticos.

(II) La teoría de los cuatro factores

Esta teoría postula cuatro categorías principales de factores que influyen en la implementación del currículo:

1. Características relacionadas con el intento de reforma curricular. Las características de la reforma curricular pueden influir en la probabilidad de que se implemente una reforma genuina. En la relación entre las características de la reforma curricular y su posterior implementación, la necesidad, la compatibilidad, la claridad, la complejidad, y la calidad y autenticidad de los materiales didácticos son los principales factores influyentes.

2. Condiciones locales. Las condiciones locales que influyen en la implementación del currículo incluyen principalmente el apoyo de los líderes locales, las juntas escolares, la comunidad, la función del director, la ética escolar (p. ej., la colaboración profesional entre docentes), las prioridades individuales y colectivas, la percepción de la eficacia de la reforma, los problemas pedagógicos y los eventos clave previsibles.

3. Estrategias Locales. Las estrategias locales se refieren a los planes y directrices de acción adoptados para implementar reformas curriculares específicas. Dos aspectos fundamentales de la implementación de las estrategias locales incluyen las actividades de capacitación en servicio para el profesorado y el personal, y la selección de sistemas de intercambio de información.

4. Factores externos. Los factores externos pueden facilitar o limitar la implementación del currículo. Estos factores incluyen principalmente: cambios en las políticas, apoyo financiero y material, y apoyo técnico. Las políticas gubernamentales ejercerán cierta presión sobre la implementación de las reformas, pero las políticas por sí solas son insuficientes a menos que los factores mencionados anteriormente también influyan.

(III) La teoría de los cinco factores

Esta teoría postula que los factores que influyen en la implementación del currículo incluyen los siguientes cinco aspectos:

1. Factores relacionados con el usuario. En este contexto, "usuarios" se refiere principalmente a los implementadores curriculares: los docentes. Los docentes son los participantes más directos en el proceso de implementación curricular. El éxito de un plan curricular depende de las cualidades, actitudes, adaptación y mejora de los docentes. Especialmente al implementar un nuevo plan curricular, la resistencia del profesorado es común. Esta resistencia se manifiesta de diversas maneras: falta de motivación, la creencia de que los cambios son meramente superficiales e ineficaces, y falta de interés en implementar la reforma curricular; además, una sensación de inseguridad, ya que la reforma curricular implica cambiar los hábitos existentes y requerir más trabajo, lo que puede generar resistencia y presión, afectando así la implementación curricular.

2. Características del Plan Curricular en Sí. Las principales características de un plan curricular incluyen: operatividad (p. ej., facilidad de uso); difusión (p. ej., facilidad de implementación); y superioridad relativa (p. ej., las fortalezas del nuevo currículo). Si el plan curricular se

alinea con las necesidades reales y la comprensión del público, su implementación será más eficaz.

3. Comunicación y colaboración. La comunicación y la colaboración incluyen intercambios y colaboraciones entre los desarrolladores e implementadores curriculares, así como entre estos últimos. Mediante la comunicación y la colaboración, los desarrolladores curriculares pueden transmitir a los implementadores algunos de los supuestos básicos, las orientaciones de valores y los problemas implícitos en el currículo. Esto beneficia a los implementadores a profundizar su comprensión del plan y el contenido curricular, mejorando así su implementación.

4. Organización y liderazgo de la implementación curricular. Los líderes y organizadores de la implementación curricular incluyen los departamentos administrativos educativos de todos los niveles y los directores escolares. A nivel escolar, los factores que influyen en la implementación curricular incluyen: la orientación curricular, ya sea oportunista o orientada a la resolución de problemas; el ambiente escolar, que se manifiesta principalmente en las relaciones interpersonales y las condiciones de trabajo; la comprensión del personal directivo de la esencia, el contenido y los métodos de la reforma curricular, su actitud hacia la reforma, sus habilidades de liderazgo y características personales, sus relaciones con el profesorado y las diversas formas de apoyo que brindan; y el entorno escolar, incluyendo tanto los aspectos espirituales como los materiales.

5. Apoyo de diversos factores externos. Esto incluye principalmente la comprensión y el apoyo de los medios de comunicación, los grupos sociales y los padres de los estudiantes, todo lo cual influye en la eficacia de la implementación del curso.

En el extranjero, el académico estadounidense Fullan, en su libro *El nuevo significado de la reforma educativa*, señaló: «No asuma que las reformas que está a punto de implementar son algo que debe o puede implementarse. En cambio, asuma que el propósito principal del proceso de implementación es cambiar la percepción de lo que debe hacer mediante la interacción entre los implementadores y los factores relevantes». (Fullan, 1982) Utilizando la teoría

de Fullan (1982) como marco, Snyder, Bolin y Zumwalt enumeraron 15 factores en 4 categorías que influyen en la implementación del currículo, como las características del cambio, las características del distrito escolar, las características de la escuela y las características del entorno externo.

Según investigaciones realizadas por académicos tanto a nivel nacional como internacional, los principales factores que influyen en la implementación de los cursos se pueden resumir de la siguiente manera:

En primer lugar, las características del propio plan curricular.

La planificación e implementación de cursos son cruciales; un buen plan de curso es una condición necesaria para una implementación efectiva del curso y, por lo tanto, una variable en la implementación del curso. Estas características incluyen: ① Adecuación: Si el nuevo plan de curso satisface las necesidades de los usuarios. Si los usuarios sienten que un plan de curso es necesario, están más dispuestos a invertir más tiempo y esfuerzo en implementarlo. ② Claridad: Asegurar que los implementadores comprendan claramente qué hacer, por qué hacerlo y cómo hacerlo. Una razón por la que algunos cursos nuevos no se implementan de manera efectiva es que los objetivos de la reforma curricular no son claros o son demasiado complejos, lo que hace que los maestros carezcan de la capacidad y la confianza suficientes para implementarlos. ③ Complejidad: Si el plan del curso es demasiado complejo, incluyendo cambios significativos en el contenido de la enseñanza, el número de participantes, cambios conceptuales, métodos de enseñanza y cambios organizativos, entonces el contenido del curso también cambiará en consecuencia. Un curso de este tipo no es fácil de entender para los usuarios y causará dificultades de implementación. ④ Operabilidad: La facilidad con la que se implementa el plan del curso. Cuanto más fácil sea de implementar, más aceptable será el curso para los usuarios en la implementación real.

En segundo lugar, las características de los docentes.

Sin duda, los docentes desempeñan un papel crucial en la implementación curricular, especialmente en el aula,

donde se convierten en el núcleo del proceso. En ella, encarnan el conocimiento, la filosofía educativa y la atención humanística. La calidad y la capacidad de los docentes influyen en la implementación curricular. Cada docente tiene su propio estilo y habilidades docentes; existen diferencias en sus cualidades, así como en sus entornos sociales y escolares. Todos estos factores afectan el diseño de los procesos de enseñanza específicos por parte de los docentes y la selección y determinación de los contenidos y métodos de enseñanza. Las decisiones de los docentes sobre los planes curriculares impactan directamente en la implementación curricular. Durante la implementación curricular, los docentes se enfrentan a numerosos problemas relacionados con el currículo y deben estar familiarizados con diversos materiales didácticos, como libros de texto, programas de estudio, libros de referencia, estudiantes y el entorno docente específico. Además, factores como el entorno docente y las circunstancias de los estudiantes cambian con frecuencia durante la enseñanza en el aula. Los docentes deben emitir juicios profesionales adecuados basados en diferentes situaciones, y diferentes juicios conducen a diferentes resultados de implementación.

En tercer lugar, las características de las escuelas.

Las escuelas son las entidades que implementan el plan curricular, y su gestión, liderazgo y diversas coordinaciones administrativas son cruciales para su correcta implementación. Las principales características escolares que influyen en la implementación curricular incluyen:

1. El Rol del Director. Durante la implementación del currículo, el director guía al profesorado en el desarrollo de planes de implementación, lo representa en las reuniones de desarrollo curricular y se esfuerza por conseguir financiación, recursos y personal; todos ellos cruciales para la implementación y el avance del plan curricular. Por lo tanto, el director es la figura clave en la implementación curricular, desempeñando un papel crucial en muchos momentos críticos. Generalmente, el director desempeña tres roles principales en la implementación curricular: ① Responsable de respuesta: Escuchar las opiniones de los demás, responder a las necesidades del profesorado, ser sensible a los problemas y ser capaz de responder

adecuadamente. ② Administrador: Establecer procedimientos administrativos sólidos para el desarrollo e implementación curricular, garantizar que las decisiones relevantes se comuniquen con claridad, comprender las necesidades del profesorado y del alumnado, y evitar que el profesorado se vea sometido a presiones excesivas durante la implementación. ③ Motivador: Al implementar el currículo por primera vez, el director debe animar e incluso guiar al profesorado en su implementación. Además, el director debe esforzarse por comunicar claramente los objetivos y planes curriculares al profesorado, garantizar que se pongan en práctica y hacerles saber que tiene altas expectativas, entusiasmo y motivación para la implementación curricular. Cuando el director demuestra entusiasmo, se crea un ambiente escolar positivo, fomentando el consenso y la motivación en toda la escuela con respecto a la implementación del currículo.

2. La labor de los administradores escolares. La actitud de trabajo de los administradores escolares afecta el progreso de la implementación curricular. Si los administradores escolares son indiferentes a la implementación curricular, su labor será débil e ineficaz. Sin embargo, cuando los administradores asumen el rol de los principales artífices del sistema curricular y realizan su trabajo de forma activa y creativa, impulsarán considerablemente la implementación del currículo.

3. El entorno escolar. Este abarca principalmente dos aspectos: el entorno físico y el entorno psicológico de la escuela. El entorno físico se refiere al entorno tangible para la enseñanza, como los edificios escolares y el equipamiento didáctico. El entorno psicológico se refiere al entorno intangible para la enseñanza, como el ambiente escolar y las interacciones interpersonales. Por ejemplo, si una escuela tiene un ambiente democrático, unido, amigable, armonioso y cooperativo, tendrá un impacto positivo en la implementación del currículo.

Sección 2 Desarrollo curricular basado en la escuela

I. Significado básico del currículo escolar y su desarrollo

(a) Currículo escolar

Existe un gran desacuerdo sobre la comprensión del currículo escolar. Algunos académicos creen que "currículo escolar" es simplemente un término coloquial o informal. "En la literatura curricular occidental, los principales autores sobre desarrollo curricular escolar nunca han utilizado el término 'currículo escolar' en sus escritos. Solo unos pocos autores lo mencionan ocasionalmente de forma muy informal en muy pocos artículos".

Antes de comprender el concepto de "currículo escolar", analicemos qué significa. "Currículo escolar" se entiende como estar basado en la escuela. Abarca tres niveles de significado: 1. Para la escuela: mejorar las prácticas escolares y resolver los problemas que enfrenta; 2. Dentro de la escuela: los problemas de la escuela deben ser resueltos por el personal de la escuela, y las soluciones resultantes deben implementarse eficazmente dentro de ella; 3. Basado en la escuela: significa partir de la situación real de la escuela. Con base en la comprensión anterior de "basado en la escuela", podemos considerar que el currículo escolar es un currículo desarrollado independientemente por la escuela, basado en la situación real de la escuela y para su desarrollo.

El currículo escolar es una gama diversa de cursos desarrollados independientemente por las escuelas, basándose en los currículos nacionales y locales. Estos cursos se desarrollan mediante una evaluación científica de las necesidades del alumnado, considerando las políticas educativas nacionales, las políticas de gestión curricular y los planes curriculares. Los cursos se adaptan a los intereses y necesidades del alumnado, se integran con las tradiciones y fortalezas de la escuela y aprovechan al máximo los recursos curriculares de la escuela y la comunidad.

(II) Currículo escolar y currículo nacional

Al hablar del currículo escolar, un concepto fundamental es el currículo nacional, también conocido como "currículo unificado a nivel nacional". Este se refiere a un currículo desarrollado, implementado y evaluado por el gobierno central de principio a fin. El currículo nacional tiene las siguientes características: 1. Autoridad: Desarrollado por el gobierno central, este le otorga autoridad; 2. Obligatoriedad: En la mayoría de los países, la implementación del currículo nacional es obligatoria, incluyendo el uso de estándares curriculares, libros de texto y guías docentes.

El currículo escolar es un concepto relacionado con el currículo nacional. Es una idea más amplia y general, que abarca no solo los cursos desarrollados por docentes de la misma escuela, sino también los de otras escuelas, los desarrollados en colaboración entre escuelas e incluso los desarrollados en colaboración por docentes de escuelas de una región específica. El currículo escolar es un tipo de currículo distinto de los currículos nacionales y locales.

(III) Desarrollo curricular basado en la escuela

Ferrumark y Macmillan fueron de los primeros en utilizar el concepto de "desarrollo curricular escolar". Lo introdujeron en un simposio internacional sobre desarrollo curricular escolar celebrado en la Universidad del Ulster (Irlanda) en 1973. Las definiciones de "desarrollo curricular escolar" se encuentran principalmente en la literatura occidental, con definiciones representativas como: ① El desarrollo curricular escolar se refiere a diversas actividades planificadas y dirigidas por el personal pertinente involucrado en la educación escolar, como docentes, administradores, padres y estudiantes, para mejorar la calidad de la educación escolar. ② El desarrollo curricular escolar es el trabajo de desarrollo curricular escolar, que se basa principalmente en el personal escolar y los recursos escolares existentes. ③ El desarrollo curricular escolar implica que los educadores planifiquen, diseñen, implementen y evalúen los programas de aprendizaje del alumnado. ④ Los resultados del desarrollo curricular escolar pueden incluir la selección, adaptación o creación de nuevos materiales didácticos. ⑤ El desarrollo curricular escolar es un proceso de desarrollo curricular iniciado por la escuela, que requiere una redistribución de poder y

responsabilidad entre las autoridades educativas centrales y locales. ⑥ El desarrollo curricular escolar es un proceso. En este proceso, las escuelas utilizan recursos relevantes para desarrollar currículos que satisfagan las necesidades de los estudiantes mediante la colaboración, el debate, la planificación, la experimentación y la evaluación. ⑦ El desarrollo curricular escolar se refiere al proceso y los resultados del desarrollo curricular que realizan las escuelas para alcanzar objetivos educativos o resolver problemas educativos, con la escuela como órgano principal y liderado por miembros de la escuela como directores, administradores, docentes, estudiantes, padres y miembros de la comunidad.

En mi país, el académico Cui Yunhuo define el desarrollo curricular escolar como: diversas actividades profesionales que las escuelas realizan, con base en su filosofía educativa y en cooperación con actores externos, para seleccionar, adaptar o recopilar materiales didácticos o diseñar actividades de aprendizaje, así como para implementar y establecer mecanismos de evaluación interna. Xu Yuzhen define el "desarrollo curricular escolar" como: todas las actividades de desarrollo curricular que se llevan a cabo en la escuela, guiadas por el espíritu básico de los esquemas curriculares nacionales y locales, con base en la naturaleza, las características, las condiciones y los recursos disponibles y desarrollables de la escuela, y llevadas a cabo de forma voluntaria, autónoma e independiente por los miembros de la escuela o en cooperación con grupos o individuos externos, con el objetivo de satisfacer las necesidades de aprendizaje de todo el alumnado. Es un proceso continuo y dinámico de mejora curricular.

En general, el desarrollo curricular escolar puede dividirse en definiciones amplias y restringidas: en términos generales, el desarrollo curricular escolar se refiere a las actividades de desarrollo curricular que las escuelas realizan de forma independiente, según sus condiciones reales y para el desarrollo integral de la escuela. Constituye una transformación integral del currículo escolar y puede reflejar la búsqueda de valores y los ideales educativos de la escuela. En términos estrictos, el desarrollo curricular escolar se refiere específicamente al desarrollo del 10% al

25% de los cursos reservados para las escuelas en el plan curricular nacional de educación básica.

II. La importancia del desarrollo curricular escolar

¿Por qué alentar a las escuelas a desarrollar currículos escolares, además de libros de texto y materiales didácticos estandarizados a nivel nacional? Esta es la importancia del desarrollo curricular escolar. Esta importancia incluye principalmente los siguientes aspectos:

En primer lugar, para los estudiantes, el desarrollo curricular escolar puede satisfacer sus necesidades de desarrollo. El punto de partida y el objetivo final del desarrollo curricular escolar es satisfacer los intereses y las necesidades de desarrollo de los estudiantes. Formar a las personas es el propósito fundamental de una escuela, y el currículo es el núcleo y el vehículo de esta formación. Bajo la premisa de reflejar plenamente la coherencia de los objetivos educativos del currículo escolar con los currículos nacionales y locales, se deben diseñar y desarrollar cursos adecuados a las características reales de la escuela y a las necesidades reales de desarrollo de los estudiantes para mejorar la adaptabilidad del currículo y promover el crecimiento individual de los estudiantes. El punto de partida y el objetivo final del currículo escolar es el desarrollo completo, libre e integral de las personalidades de los estudiantes; ya sea el desarrollo docente o el desarrollo escolar, el objetivo final es el desarrollo estudiantil; en la promoción del desarrollo estudiantil, la función principal del currículo escolar es desarrollar los intereses de los estudiantes y cultivar sus talentos especiales.

En segundo lugar, con respecto al currículo escolar, se puede dividir en dos aspectos: ① Cursos obligatorios basados en el desarrollo común de los estudiantes, incluida la revitalización del currículo nacional, es decir, cómo transformar el currículo nacional en un currículo centrado en el estudiante; y la integración del currículo local, es decir, cómo integrar el currículo local en un currículo

centrado en el estudiante. Estos son cursos obligatorios que encarnan la visión educativa nacional y los objetivos educativos locales, con el objetivo de cultivar las cualidades básicas de desarrollo de los estudiantes y, por lo tanto, son obligatorios. ② Cursos electivos basados en el desarrollo individual de los estudiantes, es decir, cursos diversificados basados en la escuela que satisfacen los intereses y necesidades individuales de los estudiantes. Este tipo de curso encarna la visión educativa de la escuela y es personalizado. Por lo tanto, la tarea principal en el desarrollo de cursos basados en la escuela es satisfacer las necesidades de desarrollo individual de los estudiantes. Esto requiere que el primer paso en el desarrollo de cursos basados en la escuela sea realizar una evaluación exhaustiva de las necesidades. Sin este paso, el desarrollo del currículo es inútil. Esta es también la razón fundamental de la tendencia actual de "localizar los cursos escolares en los libros de texto" en el desarrollo curricular escolar.

En tercer lugar, para los docentes, el desarrollo profesional es una necesidad. El nuevo currículo enfatiza que los docentes deben poseer conocimiento curricular, potenciar su creatividad curricular y transformarse de "trabajadores docentes" a "trabajadores curriculares". Esta creatividad curricular no solo se refleja en la importante tarea de adaptar el currículo nacional, sino también en la capacidad de desarrollar currículos escolares. Por lo tanto, el desarrollo de currículos escolares debe explorar las ventajas de los recursos profesionales de los docentes y transformarlos en currículo, logrando así su crecimiento profesional en el proceso de desarrollo e implementación curricular. El crecimiento profesional docente tiene dos vías: interna y externa. De ellas, la interna, al ser una fuerza endógena, es la más efectiva. El desarrollo e implementación de currículos escolares es la vía interna más poderosa para lograr el desarrollo y crecimiento profesional docente, y también un atajo efectivo para que cada docente alcance su máximo potencial. Esto encarna la necesidad de combinar las ventajas de la escuela en el desarrollo curricular basado en la escuela, es decir, mediante el desarrollo y la implementación de currículos basados en la escuela, mejorando el conocimiento curricular de las escuelas y los docentes, mejorando la capacidad para

desarrollar currículos basados en la escuela y promoviendo el desarrollo profesional de los docentes.

En cuarto lugar, para las escuelas, se basa en las necesidades de desarrollo escolar. El desarrollo del currículo escolar debe adaptarse a las condiciones locales, respetando plenamente la autonomía de la escuela, para que pueda promover mejor el desarrollo saludable de la escuela, adaptarse a las necesidades de desarrollo de la sociedad local, formar las características de la escuela y promover el desarrollo de las características escolares. Las fortalezas o la experiencia de estudiantes y docentes son las manifestaciones concretas de las características escolares, y estas son el resultado natural del desarrollo de estudiantes y docentes; la formación de las características escolares es la búsqueda natural, o mejor dicho, el resultado natural, del desarrollo curricular escolar; la construcción de escuelas características se basa en gran medida en el currículo escolar como vehículo.

III. Cómo desarrollar un currículo escolar

Para desarrollar currículos escolares, necesitamos aclarar los siguientes aspectos:

(a) Gestión en el desarrollo curricular

El desarrollo curricular escolar implica inevitablemente la gestión curricular. Con respecto a la gestión curricular durante el proceso de desarrollo, algunos académicos argumentan que el currículo nacional no debe desplazar a los currículos locales o escolares, y que los estándares para los currículos nacionales y locales no deben elevarse ni reducirse arbitrariamente. En cambio, la relación entre los tres niveles curriculares debe gestionarse adecuadamente, implementando una filosofía curricular centrada en el estudiante, un concepto democrático de toma de decisiones compartida, un espíritu cooperativo de plena participación y la búsqueda de la equidad educativa y la individualización. Esto garantiza una proporción razonable de los tres tipos de currículo y aprovecha al máximo sus diferentes roles en el desarrollo estudiantil. En general, la esencia del desarrollo

curricular escolar es el desarrollo y la utilización de los recursos curriculares locales; es un derecho adquirido por las escuelas bajo las nuevas circunstancias y un elemento crucial del sistema de gestión curricular de tres niveles.

(II) El cuerpo principal del desarrollo curricular

En cuanto a quién debería desarrollar los currículos escolares, actualmente existe consenso en que los docentes son los principales desarrolladores. Sin embargo, persisten las preguntas: ¿se refiere esto a algunos docentes o a todos? ¿Se considera también a los directores escolares, expertos externos, estudiantes y padres como desarrolladores principales? ¿Y qué criterios se utilizan para determinar quién debería desarrollar el currículo escolar?

Los docentes son los agentes principales en el desarrollo curricular escolar. En otras palabras, cualquier persona que asuma las responsabilidades de un docente es un agente principal en el desarrollo curricular escolar. Si la reforma abarca todo el currículo escolar, todos los docentes son los agentes principales; si se trata de una asignatura específica, los agentes principales son los docentes relevantes para dicha asignatura. Expertos externos, estudiantes, padres y otras personas involucradas en el desarrollo curricular escolar participan y apoyan al docente en la implementación del currículo desde diferentes perspectivas.

Algunos expertos creen que el desarrollo curricular escolar se inicia e implementa dentro de las escuelas, priorizando el uso de los recursos curriculares de la escuela y la comunidad local, en particular la comunicación y la colaboración con expertos externos. Por lo tanto, el desarrollo curricular escolar es esencialmente un proceso de toma de decisiones abierto y democrático, con sede en la escuela, que involucra a directores, docentes, expertos en currículo, estudiantes, padres y miembros de la comunidad en la formulación, implementación y evaluación de los planes curriculares. A lo largo de todo el proceso de desarrollo curricular escolar, el docente debe ser participativo, y la decisión final debe ser tomada conjuntamente por todos los involucrados en la práctica educativa.

De hecho, el desarrollo curricular escolar siempre ha sido un esfuerzo colectivo. Los currículos de alta calidad desarrollados exclusivamente por un solo experto o docente son casi inexistentes, o en el mejor de los casos, casos aislados. Cualquier desarrollo curricular escolar que requiera un enfoque sistemático requiere colaboración; solo mediante el esfuerzo colectivo se pueden abordar los diversos desafíos del desarrollo curricular de forma integral.

(III) Procedimientos de desarrollo curricular

Existen procedimientos básicos y métodos específicos para desarrollar currículos escolares. Dominar las técnicas de desarrollo curricular es fundamental para su desarrollo eficaz.

La escuela es, sin duda, la unidad organizadora del desarrollo curricular escolar. En cuanto a los procedimientos para el desarrollo curricular escolar, académicos extranjeros han propuesto diversos enfoques, como el procedimiento Skilbeck, el procedimiento OCDE, el procedimiento Thaler y el procedimiento Thomas.

El procedimiento Skirbek consta de cinco pasos: analizar la situación, preparar objetivos, desarrollar un plan, interpretar e implementar, y realizar el seguimiento y la reconstrucción.

El proceso de la OCDE consta de ocho pasos: analizar a los estudiantes, analizar los recursos y las limitaciones, establecer objetivos generales, establecer objetivos específicos, determinar métodos y herramientas, evaluar el aprendizaje de los estudiantes, asignar recursos, personal, equipo y tiempo, e implementar, evaluar y revisar.

El procedimiento Thaler es un modelo de resolución de problemas con los siguientes pasos básicos: percibir el problema, analizar el problema, establecer objetivos, encontrar soluciones, adoptar o adaptar soluciones existentes o recientemente desarrolladas, comenzar a utilizarlas, evaluarlas y continuar utilizándolas.

Los pasos del Programa Thomas son: establecer un comité de desarrollo curricular o un grupo de trabajo relacionado, determinar los miembros participantes y los procedimientos, formular la dirección, las metas y los planes de desarrollo curricular, y desarrollar el currículo, incluidas

las actividades, los esquemas curriculares o los materiales de enseñanza.

Los académicos nacionales suelen describir cuatro pasos para el desarrollo curricular escolar: aclarar la filosofía, analizar las necesidades, evaluar los recursos y evaluar las fortalezas. Sin embargo, en la práctica, estos cuatro pasos suelen parecer demasiado generales y carecen de viabilidad práctica. Por lo tanto, tras sintetizar los hallazgos de investigación de varios académicos, algunos han desarrollado el siguiente modelo operativo para el desarrollo curricular:

1. Formar un equipo. En las primeras etapas del desarrollo curricular escolar, es fundamental realizar una amplia difusión y movilización para formar un equipo de desarrollo sólido.

2. Análisis ambiental. Cada escuela opera en un entorno diferente. El análisis ambiental incluye el análisis del entorno externo e interno de la escuela, así como análisis ambientales generales y específicos.

3. Establecimiento de objetivos. Los objetivos para el desarrollo curricular escolar deben incluir al menos dos aspectos: primero, objetivos para el desarrollo profesional docente; y segundo, objetivos curriculares para el alumnado.

4. Formulación del plan. Antes de implementar el desarrollo curricular escolar, se debe formular un plan práctico y viable.

5. Organización e Implementación. La implementación del currículo escolar incluye: la evaluación de prototipos y la experimentación curricular, la difusión, adopción y promoción del currículo escolar, la selección de métodos de enseñanza, la instrucción individualizada y la organización del tiempo del currículo escolar.

6. Evaluación y Revisión. La evaluación del currículo escolar incluye la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes y la evaluación del propio currículo. Se puede desarrollar un sistema de apoyo al desarrollo curricular para recopilar sugerencias y opiniones de todas las partes, proporcionando así una referencia para la revisión curricular.

De hecho, existen numerosos procedimientos organizativos para el desarrollo curricular escolar, y cada escuela puede elegir o innovar según sus propias circunstancias. En el contexto específico de mi país, para desarrollar con éxito y eficacia un currículo escolar, se deben considerar los siguientes aspectos: primero, establecer una organización de liderazgo para el desarrollo curricular escolar y nombrar a una persona responsable; segundo, establecer un sistema de trabajo para el desarrollo curricular escolar que garantice que los docentes tengan el tiempo y el interés necesarios para participar en su desarrollo; tercero, organizar la formación profesional docente, ya sea invitando a expertos o enviando docentes a capacitarse, para mejorar sus habilidades profesionales; cuarto, establecer un sistema de revisión colectiva de las decisiones curriculares, incorporando sugerencias de todas las partes; y quinto, organizar seminarios periódicamente para formar un sólido mecanismo de formación escolar.

(iv) Modelo de desarrollo curricular

Los modelos de desarrollo curricular escolar incluyen diversos enfoques como la innovación, la integración, la adaptación y la selección. El modelo de innovación enfatiza el desarrollo creativo de cursos o unidades curriculares completamente nuevos. Este método requiere que las escuelas extraigan contenido del currículo nacional como temas para unidades curriculares temáticas desarrolladas de forma independiente, logrando innovación en el contenido y los métodos de enseñanza. También pueden aprovechar el tiempo extracurricular para desarrollar de forma independiente cursos basados en actividades. El modelo de integración se centra en elementos comunes, conectando orgánicamente conocimientos de diferentes orígenes. Esto permite a los estudiantes abordar contextos problemáticos de forma integral y holística, guiándolos para mejorar sus habilidades de resolución de problemas integrales mediante el pensamiento y la resolución de problemas activos y creativos, promoviendo así el desarrollo armonioso de su personalidad individual. Ejemplos específicos incluyen la integración curricular temática, la integración curricular estudiantil, la integración curricular social y la integración de la asignatura y la sociedad. El modelo de adaptación implica esencialmente ajustar y

modificar los objetivos, el contenido y los métodos curriculares para adaptarlos a las características del aprendizaje estudiantil. El modelo de selección enfatiza la selección y determinación del currículo implementado por la escuela entre numerosos proyectos curriculares posibles. Esto incluye principalmente la selección de asignaturas en el plan curricular y la selección de libros de texto o materiales complementarios durante la implementación del currículo. Los procedimientos operativos se dividen en varias etapas, que incluyen el análisis y la evaluación de los materiales del curso, la adaptación de los textos al contexto local y la implementación del currículo en los centros educativos.

(v) Métodos de desarrollo curricular

Como se mencionó anteriormente, el profesorado es el principal responsable del desarrollo curricular escolar, pero su autoridad es limitada. Actualmente, el problema práctico más importante en el desarrollo curricular escolar en mi país es: según la política educativa nacional, ¿cómo podemos aprovechar al máximo el 10%–25% del tiempo de clase asignado por el Estado sin aumentar la carga para las escuelas y el profesorado, y reflejar verdaderamente la importancia práctica del desarrollo curricular escolar? Podemos analizar la aplicación de algunos métodos específicos desde la perspectiva del proceso de desarrollo:

1. Investigación por encuesta: El método de encuesta es un enfoque esencial y recurrente en el desarrollo curricular escolar. La investigación por encuesta ayuda a las escuelas a identificar eficazmente los puntos de partida para el desarrollo curricular y a obtener retroalimentación continua durante el proceso, lo que permite evaluar y sugerir mejoras. Por lo tanto, las escuelas y los docentes deben dominar y utilizar métodos de investigación por encuesta. Existen muchos métodos de investigación por encuesta, como la observación, las conversaciones con estudiantes y padres, los cuestionarios, las pruebas y la revisión de los expedientes académicos. Es necesario invitar a expertos a participar en la investigación por encuesta. Como dice el refrán, "el que observa ve la mayor parte del juego", y los expertos, con su amplia experiencia en la identificación de información y su agudo conocimiento, pueden ayudar a las

escuelas y a los docentes a descubrir información valiosa y, así, determinar un tema de investigación valioso.

2. Deliberación Colectiva. Este es un método de desarrollo curricular propuesto por el académico estadounidense Schwab. Implica que los miembros de un grupo de deliberación colectiva planteen preguntas basadas en la experiencia práctica, propongan múltiples alternativas de solución y, mediante la interacción y la inspiración mutua, propongan planes de acción razonables y basados en acuerdos para resolver los problemas. La deliberación colectiva refleja una amplia participación en el desarrollo curricular escolar. Los miembros del grupo de deliberación colectiva pueden seleccionarse según las circunstancias. La estructura de grupo más común incluye a docentes, directores, estudiantes, padres, representantes de la comunidad, expertos en libros de texto, expertos en currículo, psicólogos y sociólogos, entre otros.

3. Desarrollo Curricular. Los métodos para el desarrollo curricular incluyen la selección, la adaptación y la creación de nuevos contenidos. Los métodos comunes para el desarrollo curricular escolar incluyen: Primero, el enfoque de resolución de problemas. Este implica la revisión colectiva de los problemas en el diseño curricular actual, la determinación de soluciones, la revisión y propuesta reiterada de sugerencias de mejora y estrategias de implementación, y la elaboración gradual de un plan rector para el desarrollo curricular escolar. Este método no requiere tiempo libre del profesorado y puede ayudarles a mejorar sus estrategias de implementación curricular y a fortalecer su capacidad de reflexión curricular. Segundo, el enfoque orientado a tareas. Los centros educativos pueden establecer de forma independiente actividades prácticas integradas obligatorias dentro del plan curricular nacional. Estas actividades prácticas integradas incluyen la educación en tecnologías de la información, el aprendizaje basado en la investigación, el servicio comunitario y la práctica social, y la educación laboral y tecnológica. Los centros educativos pueden elegir una de estas actividades como tarea para el desarrollo curricular escolar. El desarrollo curricular orientado a tareas equivale a la apertura de un nuevo curso. Requiere la creación de un profesorado dedicado, el desarrollo o la selección de materiales didácticos adecuados

y el diseño de actividades especiales. Solo promueve el desarrollo profesional del profesorado responsable. Tercero, el enfoque de libre orientación. La libre orientación significa que profesores y alumnos pueden elegir libremente el área de aprendizaje que prefieran, y ambos desarrollan conjuntamente el currículo escolar. Este tipo de cursos se pueden clasificar como optativos. Consideran principalmente las fortalezas del profesor y los intereses y necesidades del alumnado, lo que permite a profesores y alumnos desarrollar e implementar los cursos a su gusto.

En cuanto a los métodos y enfoques para desarrollar currículos escolares, no debemos buscar ciegamente la novedad y la originalidad, sino centrarnos en la practicidad y la eficacia. El objetivo es garantizar que no se incremente la carga de trabajo de docentes y estudiantes, a la vez que se implementa eficazmente el currículo escolar, se promueve el desarrollo profesional docente y se maximiza el crecimiento del alumnado.

Resumen del capítulo

La implementación curricular se refiere al proceso de poner en práctica un nuevo plan curricular. Durante la implementación curricular, cada persona tiene valores educativos y perspectivas diferentes sobre su implementación; por lo tanto, las diferentes actitudes hacia la implementación curricular darán lugar a diferentes orientaciones. Existen tres orientaciones para la implementación curricular: la orientación a la fidelidad, la orientación a la adaptación y la orientación creativa. Incluso con un currículo bien desarrollado, muchos factores influyen en su implementación. Los principales factores influyentes incluyen: 1) las características del propio plan curricular, como su pertinencia, claridad, complejidad y operatividad; 2) las características del profesorado; y 3) las características del centro educativo.

El currículo escolar se refiere a los cursos desarrollados independientemente por las escuelas, según sus circunstancias específicas y con fines de desarrollo escolar. El desarrollo curricular escolar puede definirse de forma amplia o restringida: en general, se refiere a las actividades de desarrollo curricular escolar que las escuelas realizan independientemente para su desarrollo integral, reflejando

los valores e ideales educativos de la escuela mediante una transformación holística del currículo. En términos estrictos, se refiere específicamente al desarrollo del 10% al 25% de los cursos reservados para las escuelas en el plan curricular nacional de educación básica. Los docentes son los principales desarrolladores del currículo escolar, pero el equipo directivo, los expertos externos, el alumnado y los padres también participan activamente.

Dadas las condiciones y capacidades, cada escuela y cada docente pueden desarrollar currículos escolares. Las encuestas, la investigación, la deliberación colectiva y el desarrollo curricular son métodos esenciales para desarrollar currículos escolares básicos.

Pensadores y práctica

1. Describa brevemente el significado de la implementación del curso y los diferentes enfoques.

2. Describa brevemente el significado del desarrollo curricular basado en la escuela.

3. Estudiar un caso específico de implementación de un curso.

4. Analice los siguientes casos y explique cómo las escuelas primarias y secundarias deberían desarrollar currículos basados en la escuela.

El condado autónomo de Sunan Yugur en la provincia de Gansu posee recursos únicos, con vastas praderas que cuentan con hermosos paisajes, magníficas montañas y ríos como poemas y pinturas, abundantes recursos naturales y costumbres y tradiciones étnicas únicas, lo que proporciona ricos recursos curriculares para la implementación del curso.

En primer lugar, debemos desarrollar los recursos culturales étnicos. El condado de Sunan cuenta con una rica riqueza curricular, que incluye canciones, danzas, artes, arquitectura y deportes étnicos, especialmente por sus profundas connotaciones culturales, como el arte de las grutas y las ruinas de antiguas ciudades. El famoso arte de las grutas de los templos Mati, Wenshu y Kanglong, así como las esculturas de apsaras voladoras del templo Jinta, son ejemplos sobresalientes. La vestimenta, la gastronomía,

las bodas, las creencias religiosas, las canciones populares, el idioma, los deportes tradicionales, la producción y las costumbres del pueblo Yugur son profundamente ricas y profundas, conformando un estilo étnico vigoroso, alegre, audaz, robusto y desenfrenado. Por ejemplo, las competencias de carreras de ovejas, el turismo, las exhibiciones de trajes étnicos, los concursos de canciones folclóricas tradicionales Yugur, la confección de mantas Yugur, el tejido y las demostraciones y ventas de artesanía étnica que se realizan durante el Festival de Cultura Folclórica Yugur de Dacaotan pueden integrarse en el currículo escolar. Además, Machangtan, Shiwoshan y la Torre Memorial de los Mártires, donde el Ejército de la Ruta Occidental del Ejército Rojo luchó valientemente, así como el museo étnico, son recursos curriculares potenciales.

En segundo lugar, desarrollar los recursos paisajísticos naturales. El condado de Sunan cuenta con paisajes naturales únicos, que incluyen extensas praderas con climas en constante cambio, montañas y rocas de formas peculiares, bosques primigenios que cubren las montañas, ríos y arroyos de aguas cristalinas, imponentes glaciares y picos nevados, e inmensos desiertos y el Gobi. Estos paisajes naturales únicos también sirven como un importante recurso curricular para el desarrollo. Sunan es también una importante zona forestal en la provincia de Gansu, con 860 kilómetros cuadrados de bosques naturales y 964 glaciares que cubren una superficie total de 400 kilómetros cuadrados, lo que proporciona condiciones incomparables para el desarrollo curricular escolar, como las perlas del desierto de Dongxihai y el glaciar 1 de julio. Además, es una de las principales fuentes de agua de riego para la agricultura en el Corredor Hexi, con numerosos ríos, lagos, embalses y centrales hidroeléctricas. De oeste a este, estos incluyen el río Taole, el río Hongshuiba, el río Fengluo, el río Maying, el río Liyuan, el río Heihe, el río Daduma, el río Xiaoduma, el río Suyoukou, el río Xida, el río Dongda y el río Xiying.

En tercer lugar, debemos desarrollar y aprovechar los recursos animales y vegetales. Los principales animales criados artificialmente en el condado de Sunan incluyen yaks, camellos, ciervos rojos y ovejas alpinas de lana fina, así como animales salvajes como ciervos, leopardos, osos y

ovejas azules. También cuenta con valiosas hierbas medicinales chinas como el ruibarbo, la raíz de notopterigio, la efedra y el astrágalo. Todos estos son componentes importantes de los cursos de ciencias naturales y pueden incorporarse al currículo escolar.

En cuarto lugar, desarrollar los recursos geológicos y minerales. El condado de Sunan se encuentra en el corazón de las montañas Qilian, conocidas como la "Montaña del Tesoro", y cuenta con 27 tipos de recursos minerales, entre ellos oro, hierro, cobre, manganeso, zinc y cromo. Estos recursos son de gran valor para los estudiantes de geografía, biología y física, así como para fomentar el amor por su ciudad natal.

Referencias

[1] Jiang Shanye. Diez cuestiones fundamentales de la reforma curricular de las escuelas secundarias ordinarias. Currículo, materiales y métodos de enseñanza. 1991 (4).

[2] Huang, Zhengjie. Diseño Curricular. Taipei: Donghua Book Company, 1991.

[3] Zhang Qiankai. Estado actual y principales teorías de la investigación curricular en el extranjero. Ciencias Educativas de Zhejiang, 1991(2).

[4] Shi Liangfang. Teoría del currículo: Fundamentos, principios y problemas del currículo. Pekín: Editorial de Ciencias Educativas, 1996.

[5] Huang Fuquan. Discusión preliminar sobre el proceso de desarrollo curricular. Revista de la Universidad Normal del Sur de China (Edición de Ciencias Sociales), 1998(2).

[6] Bai Yueqiao. Una introducción a la reforma curricular. Shijiazhuang: Hebei Education Press, 1996.

[7] Li Dingren, Xu Jicun. Veinte años de investigación sobre teoría curricular. Pekín: Prensa de Educación Popular, 2004.

[8] Ma Li. Algunas cuestiones relativas a la adaptación de los planes de enseñanza de primaria y secundaria. Currículo, materiales y métodos de enseñanza, 1994(10).

[9] Zhang Hua. Sobre el significado y la orientación básica de la implementación curricular. Materiales de Educación Extranjera, 1992(2).

[10] Jiang Shanye. Enciclopedia Concisa de Educación Internacional: Currículo. Pekín: Editorial de Ciencias de la Educación, 1991.

[11] Zhong Qiquan. Currículo y teoría de la enseñanza. Shanghái: East China Normal University Press, 2008.

[12] Chen Xia. Teoría del currículo. Pekín: Prensa de Educación Popular, 1989.

[13]FULLAN M. "Implementación del currículo", en Lewy, A. 1991. La Enciclopedia Internacional del Currículo. Oxford Pergamon Press, 1991.

[14] Chen Yueru, Ye Lixin. Perspectivas dispersas sobre el desarrollo e implementación del currículo. Jinan: Prensa Educativa de Shandong, 2008.

[15] Xu Yuzhen. Desarrollo curricular escolar: interpretación de conceptos. Currículo, materiales y métodos de enseñanza, 2001(4).

[16] Cui Yunhuo. Desarrollo curricular escolar: teoría y práctica. Editorial de Ciencias de la Educación, 2000.

[17] Wang Benlu. Currículo y teoría de la enseñanza. Pekín: Higher Education Press, 2005.

[18] Zhu Jiacun, Wang Shouheng, Zhou Xingguo. Pedagogía. Beijing: Prensa de Educación Superior, 2010.

[19] Zhong Qiquan. Teoría del currículo. Pekín: Editorial de Ciencias de la Educación, 2008.

[20] Xiong Mei, Tuo Zhongfei, Wang Tingbo. Exploración del modelo práctico de desarrollo curricular escolar. Investigación educativa, 2008(2).

[21] Li Zijian, Huang Xianhua. Plan de Estudios: Diseño de Orientación. Hong Kong: Prensa china de Hong Kong, 1994.

[22] Duan Zhaobing. Estudio sobre la diversificación del currículo de educación básica en mi país. Hefei: Editorial Popular de Anhui, 2009.

Plan de lección del capítulo siete

El proceso de diseño instruccional consiste esencialmente en crear un plan para las actividades docentes. A través del diseño instruccional, los docentes pueden obtener una comprensión holística del proceso básico de las actividades docentes. En cierta medida, el diseño instruccional es una garantía fundamental para el desarrollo fluido de las actividades docentes. Un buen diseño instruccional puede servir como plan de acción docente, permitiendo a los docentes lograr el doble de resultados con la mitad del esfuerzo y obtener buenos resultados docentes. Este capítulo explora e introduce principalmente el significado, las características y los fundamentos del diseño instruccional; el modelo de proceso del diseño instruccional; y los principios y procedimientos básicos del diseño instruccional.

Sección 1 Descripción general del diseño instruccional

I. El significado del diseño instruccional

El diseño instruccional, una ciencia emergente que surgió y se desarrolló desde finales de la década de 1960, busca resolver problemas educativos. Numerosos expertos han ofrecido sus propias definiciones de diseño instruccional. Algunos académicos lo consideran un proceso sistemático de planificación o diseño que utiliza un enfoque sistemático para analizar problemas educativos, investigar soluciones y evaluar los resultados del aprendizaje. Por ejemplo, Gagné lo definió en *Principles of Instructional

Design* (1988) como: «El diseño instruccional es un proceso sistemático de planificación de sistemas instruccionales. Un sistema instruccional en sí mismo es una disposición de recursos y procedimientos que facilita el aprendizaje. Cualquier organización cuyo propósito sea desarrollar talento humano puede incluirse en un sistema instruccional». El académico estadounidense Kemp (1994) cree que «el diseño instruccional es un proceso sistemático de planificación que utiliza un enfoque sistémico para analizar los problemas y las necesidades de las partes interconectadas del proceso instruccional, establecer métodos y pasos para resolverlos y, posteriormente, evaluar los resultados del aprendizaje». Algunos académicos definen el diseño instruccional como una técnica para crear y desarrollar experiencias y entornos de aprendizaje. Por ejemplo, en su "Nuevo Manifiesto sobre el Diseño Instruccional" (1996), el reconocido experto estadounidense en diseño instruccional M. David Merrill definió el diseño instruccional como "una ciencia, y el diseño instruccional es una tecnología construida sobre los sólidos cimientos de la ciencia de la instrucción; por lo tanto, el diseño instruccional también puede considerarse una tecnología basada en la ciencia. El propósito de la instrucción es permitir que los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades, y el propósito del diseño instruccional es crear y desarrollar experiencias y entornos de aprendizaje que promuevan el dominio de estos conocimientos y habilidades por parte de los estudiantes". Otros académicos consideran el diseño instruccional como una ciencia del diseño. Por ejemplo, Patten, JV, en su "¿Qué es el Diseño Instruccional?" (1989), propuso que "el diseño instruccional pertenece a la familia de las ciencias del diseño, y la característica común de todos los miembros de esta familia es utilizar principios y aplicaciones científicas para satisfacer las necesidades humanas. Por lo tanto, el diseño instruccional es el proceso de planificar soluciones a los problemas de rendimiento académico".

Dado que las actividades docentes son organizadas y planificadas, y se caracterizan por la orientación a objetivos, la organización y la planificación, los docentes necesitan diseñar los pasos y actividades específicos del proceso de enseñanza. El diseño se refiere al proceso sistemático de planificación que se lleva a cabo antes de desarrollar ciertas

cosas e implementar una solución específica para resolver un problema. La principal diferencia entre el diseño y otras formas de planificación radica en la precisión, la meticulosidad y el rigor científico requeridos. El diseño debe considerar numerosos factores que influyen en la implementación del plan; si no se consideran estos factores y sus interrelaciones, la eficacia del plan diseñado se verá considerablemente reducida.

El diseño instruccional no consiste en descubrir principios pedagógicos objetivamente existentes y desconocidos, sino en resolver creativamente problemas pedagógicos mediante la aplicación de principios conocidos. Requiere considerar numerosos factores que influyen en la enseñanza y promover la eficacia mediante una organización y una organización precisas. Por lo tanto, creemos que el diseño instruccional es un proceso planificado mediante el cual los docentes, basándose en las teorías pedagógicas modernas, las características de los estudiantes y sus propios conceptos, experiencia y estilo de enseñanza, utilizan un enfoque sistemático para analizar los problemas y las necesidades pedagógicas, determinar los objetivos pedagógicos, establecer los pasos para la resolución de problemas y combinar y organizar racionalmente diversos elementos didácticos para desarrollar e implementar un plan que optimice la eficacia docente.

El diseño instruccional, la pedagogía, los métodos de enseñanza y los planes de lecciones de los docentes son distintos pero están interconectados.

La pedagogía es la ciencia que estudia las leyes generales de la enseñanza. Sus objetivos de investigación incluyen: la posición y el papel de la enseñanza en toda la actividad docente; el propósito y las tareas de la enseñanza; el proceso de enseñanza; los principios de la enseñanza; el contenido de la enseñanza; los medios y métodos de enseñanza; las formas de organización de la enseñanza; y la medición y evaluación de la eficacia docente o los logros de aprendizaje. En relación con lo anterior, la pedagogía se centra en la ciencia teórica y desempeña un papel rector directo en el diseño instruccional.

Los métodos de enseñanza incluyen métodos generales y métodos específicos de cada asignatura. Los primeros, al igual que la pedagogía, estudian las tareas, procesos, principios y métodos didácticos comunes a las distintas disciplinas; los segundos estudian asignaturas específicas por separado. La principal característica de los métodos de enseñanza es el estudio detallado y profundo de los métodos de enseñanza; mientras que los métodos específicos de cada asignatura proporcionan la base teórica para el diseño instruccional de cada asignatura.

Un plan de clase es un esquema didáctico práctico, diseñado para cada clase, que constituye una base importante para las actividades docentes en el aula. Generalmente incluye la clase, la asignatura, el tema, el horario, el tipo de lección, los objetivos, los métodos, el contenido y la asignación de tiempo. Un plan de clase es uno de los productos concretos del diseño instruccional, que incorpora la guía del diseño instruccional en el proceso de enseñanza. Sin embargo, el diseño instruccional no se limita a la elaboración de un conjunto de planes de clase para un contenido específico; requiere un análisis sistemático de todos los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, la propuesta de planes de enseñanza y su revisión continua: un proceso continuo de mejora y perfeccionamiento. Sus connotaciones incluyen los siguientes aspectos:

En primer lugar, el diseño instruccional es el plan que transforma los principios de enseñanza en materiales y actividades didácticas. El diseño instruccional debe seguir los principios básicos del proceso de enseñanza y seleccionar objetivos de aprendizaje para abordar la cuestión de qué enseñar.

En segundo lugar, el diseño instruccional es una actividad planificada y de toma de decisiones dirigida a alcanzar los objetivos de enseñanza. El diseño instruccional, mediante la planificación y la maquetación, implica decisiones creativas sobre cómo lograr los objetivos de enseñanza, abordando así la cuestión de «cómo enseñar».

En tercer lugar, el diseño instruccional se guía por un enfoque sistémico. El diseño instruccional considera todos los elementos de la instrucción como un sistema, analiza los problemas y necesidades de la instrucción, establece un

esquema procedimental para las soluciones y optimiza la eficacia de la instrucción.

En cuarto lugar, el diseño instruccional es un proceso tecnológico que mejora la eficiencia y el interés de los estudiantes por adquirir conocimientos y habilidades. El diseño instruccional es un componente de la tecnología educativa; su función es utilizar un enfoque sistemático para diseñar el proceso instruccional, convirtiéndolo en un procedimiento operativo.

II. Características del diseño instruccional

El diseño instruccional en sí tiene las siguientes características:

(a) Sistémico

El diseño instruccional, guiado por un enfoque de sistemas, considera todos los elementos de la instrucción como un sistema, analiza los problemas y necesidades instruccionales, determina los objetivos instruccionales y organiza los elementos y procesos instruccionales para optimizar la efectividad instruccional. La naturaleza sistemática del proceso de diseño instruccional dicta que debe comenzar desde la función general del sistema instruccional, considerando integralmente la posición, el rol y las interrelaciones de maestros, estudiantes, libros de texto, medios y otros elementos en la instrucción. Utiliza técnicas de análisis de sistemas (análisis de necesidades de aprendizaje, análisis de contenido de aprendizaje, análisis de estudiantes) para formar la base para desarrollar y seleccionar estrategias instruccionales. A través de técnicas de optimización de estrategias de resolución de problemas (desarrollo de estrategias instruccionales, selección de medios) y técnicas de evaluación y control (evaluación formativa, etc.), la solución óptima a problemas humanos complejos relacionados se forma gradualmente y sus mejores resultados se logran durante la implementación.

(II) Teórico y Creativo

El enfoque del diseño instruccional reside en el diseño de estrategias instruccionales y la selección y desarrollo de materiales multimedia; es decir, en cómo implementar una enseñanza exitosa. El diseño instruccional comparte las características básicas de las actividades de diseño general. Sin embargo, la complejidad de las situaciones de enseñanza y las diferencias individuales entre los estudiantes le otorgan al diseño de sistemas instruccionales sus propias características únicas. En primer lugar, el diseño instruccional es una aplicación de la teoría, lo que dicta que debe llevarse a cabo bajo la guía de ciertas teorías, lo que representa una aplicación integral de las teorías del aprendizaje, las teorías de la enseñanza, etc. En segundo lugar, existe una cierta brecha entre las teorías altamente abstractas y la práctica, que es rica en contexto y en constante evolución. La teoría no puede predecir todos los problemas; los problemas en la práctica requieren la aplicación creativa de la teoría para resolverlos, e incluso la modificación, expansión y reconstrucción de la teoría para adaptarse a nuevas situaciones y problemas. Por lo tanto, el diseño instruccional es una combinación de teoría y creatividad. En la enseñanza, los docentes deben diseñar lecciones basadas en teorías básicas, pero no deben ser excesivamente dogmáticos; deben aplicar y desarrollar creativamente las teorías de la enseñanza.

(III) Planificación y flexibilidad

La planificación y la flexibilidad se refieren a la planificación y flexibilidad del proceso de diseño instruccional. Por un lado, el proceso de diseño instruccional tiene un patrón determinado y debe llevarse a cabo de acuerdo con un procedimiento paso a paso. Por otro lado, la relación entre los diversos elementos y pasos en el proceso de diseño instruccional es una estructura no lineal, donde cada elemento y paso influye y complementa a los demás, como el diseño de los objetivos de aprendizaje, el análisis de las características del alumno, la determinación de las estrategias de enseñanza y el diseño de la evaluación del aprendizaje. Por lo tanto, el diseño instruccional debe considerar integralmente estos elementos y pasos, planificar cuidadosamente y organizar de manera flexible los diversos elementos y pasos del proceso de diseño instruccional de acuerdo con la situación real y las

necesidades de enseñanza, y diseñar un plan instruccional que se ajuste a la situación de enseñanza real, para así optimizar el proceso de enseñanza, maximizar la efectividad de la enseñanza y minimizar los costos de enseñanza.

(iv) Especificidad

El diseño instruccional es una teoría y metodología desarrollada para resolver problemas específicos de la enseñanza. Es un proceso técnico que mejora la eficiencia y el interés de los estudiantes en la adquisición de conocimientos y habilidades; utiliza un enfoque sistemático para diseñar el proceso de enseñanza, convirtiéndolo en un procedimiento operativo. El diseño instruccional, en forma de planificación y diagramación, toma decisiones creativas sobre cómo lograr los objetivos de enseñanza, abordando así la cuestión de "cómo enseñar". Transforma los principios de enseñanza en planes concretos para materiales y actividades didácticas, definiendo objetivos de enseñanza para abordar la cuestión de "qué enseñar". Por lo tanto, el diseño instruccional requiere diseñar pasos y esquemas de enseñanza específicos y factibles, y crear recursos didácticos para apoyar estas actividades. El proceso de diseño instruccional es esencialmente un proceso de preparación de pasos, esquemas y recursos de enseñanza.

III. Principios del diseño instruccional

(a) Principio sistemático

El diseño instruccional es un proyecto sistemático, compuesto por subsistemas como el análisis de los objetivos de aprendizaje y los estudiantes, la selección de contenidos y métodos de enseñanza, y la evaluación docente. Estos subsistemas son relativamente independientes, pero interdependientes y mutuamente restrictivos, formando un todo orgánico. Dentro de estos subsistemas, las funciones de cada uno no son equivalentes; los objetivos de aprendizaje guían a los demás subsistemas. Simultáneamente, el diseño instruccional debe fundamentarse en el contexto general, con cada subsistema coordinado dentro de todo el sistema instruccional, logrando una unidad dialéctica entre el todo y sus partes, y

una combinación orgánica de análisis sistémico y síntesis, que en última instancia conduzca a la optimización integral del sistema instruccional.

(ii) Principios procesales

El diseño instruccional es un proyecto sistemático. La disposición y combinación de estos subsistemas presentan características procedimentales, lo que significa que se organizan en una estructura jerárquica ordenada, donde cada subsistema restringe e influye al siguiente, y este depende del anterior y lo restringe. Con base en las características procedimentales del diseño instruccional, sus reglas y conexiones procedimentales deben reflejarse para garantizar su validez científica.

(III) Principio de viabilidad

Para que un diseño instruccional se haga realidad, debe cumplir dos condiciones de viabilidad. En primer lugar, debe cumplir tanto con condiciones subjetivas como objetivas. Las condiciones subjetivas deben considerar factores como la edad de los estudiantes, la base de conocimientos existente y la cualificación del profesorado; las condiciones objetivas deben considerar factores como el equipo docente y las diferencias regionales. En segundo lugar, debe ser viable; el diseño instruccional debe poder guiar prácticas específicas.

(iv) Principio de retroalimentación

La evaluación de la eficacia docente solo puede basarse en los cambios antes y después del proceso de enseñanza y en la medición científica de las tareas de los estudiantes. El propósito de la evaluación de la eficacia docente es obtener retroalimentación para revisar y mejorar el diseño instruccional original.

IV. Bases para el diseño instruccional

(I) Bases teóricas del diseño instruccional

En el desarrollo del diseño instruccional, al menos tres teorías o técnicas han jugado un papel importante: la teoría

del aprendizaje, la teoría de la enseñanza y la teoría de la comunicación.

1. Teoría del aprendizaje.

El conductismo se centra en el estudio de la conducta manifiesta, creyendo que la esencia del aprendizaje reside en la conexión entre el estímulo y la respuesta. La teoría del diseño instruccional, el conductismo, enfatiza el control del entorno externo, especificando objetivos conductuales en el diseño de metas, buscando el dominio de conocimientos y habilidades por parte de los estudiantes, enfocándose en los cambios y el refuerzo de su conducta, y enfatizando la presentación de materiales sensoriales de alto valor en el diseño de medios.

La teoría cognitivista se centra en las estructuras y procesos cognitivos, explorando las actividades psicológicas internas del individuo y enfatizando la orientación sobre las operaciones psicológicas internas del alumno. La teoría cognitiva en el diseño instruccional enfatiza los cambios internos del alumno, considerando cómo planificar y organizar el contenido de la enseñanza para formar una estructura que se corresponda con el procesamiento psicológico interno del estudiante. El proceso de diseño instruccional debe prestar especial atención al análisis de las características del alumno y del contenido de aprendizaje para asegurar la coordinación entre la estructura de la asignatura y sus estructuras cognitivas.

La teoría constructivista enfatiza un enfoque centrado en el estudiante, considerándolo como los principales agentes cognitivos y constructores activos del significado del conocimiento. Los docentes, por otro lado, desempeñan un papel orientador y facilitador, sin impartir ni adoctrinar directamente el conocimiento. En este entorno de aprendizaje constructivista, los roles de docentes y estudiantes experimentan un cambio significativo en comparación con los métodos de enseñanza tradicionales.

Distintas teorías del aprendizaje dan lugar a distintos modelos de diseño instruccional. La teoría conductista ha dado lugar a un modelo centrado en el docente, mientras que las teorías cognitivistas y constructivistas han producido un modelo centrado en el alumno. Por lo tanto, la

teoría del aprendizaje es la base teórica más importante del diseño instruccional.

2. Teoría de la enseñanza.

La teoría de la enseñanza es un resumen objetivo y una reflexión sobre las leyes que rigen la enseñanza, y también es la ciencia que estudia las leyes generales de la enseñanza para resolver problemas pedagógicos. La teoría de la enseñanza enfatiza que la enseñanza es un sistema holístico con una estructura interna, y que el proceso de enseñanza debe analizarse y estudiarse desde la perspectiva de las relaciones estructurales y funcionales. El alcance de la investigación en teoría de la enseñanza abarca los principios básicos de la enseñanza, el contenido y los métodos de enseñanza.

La teoría de la enseñanza explica los métodos más eficaces para guiar a los estudiantes hacia un estado óptimo de aprendizaje; explica qué métodos deben emplearse para seleccionar y organizar los materiales didácticos, con el fin de facilitar su aprendizaje; y señala los procedimientos más eficaces para presentar los materiales didácticos y facilitar así el aprendizaje de los estudiantes durante el proceso de enseñanza. En resumen, la teoría de la enseñanza proporciona una base teórica para organizar racionalmente las situaciones de enseñanza en un diseño instruccional planificado, logrando así los objetivos educativos predeterminados de la escuela.

3. Teoría de la comunicación.

La comunicación es una actividad social en la que individuos o grupos específicos utilizan ciertos medios o formas para transmitir e intercambiar información con sus destinatarios. La enseñanza es una actividad educativa interactiva que consiste en la enseñanza del profesorado y el aprendizaje del alumnado; es una actividad de difusión de información. Por lo tanto, la teoría de la comunicación es uno de los fundamentos teóricos del diseño instruccional.

El proceso de enseñanza y comunicación es dinámico e involucra numerosos factores interconectados y mutuamente restrictivos. El diseño instruccional requiere considerar factores muy similares. No solo debe prestar atención a los componentes individuales del sistema, sino

también a las interrelaciones entre ellos. Además, requiere utilizar un enfoque sistémico para explorar las razones de la eficacia docente real dentro de las relaciones dinámicas de estos numerosos factores, determinando así, en última instancia, un plan de enseñanza razonable.

(II) La base realista del diseño instruccional

1. Las necesidades reales de la enseñanza.

Fundamentalmente, la importancia del diseño instruccional reside en satisfacer las necesidades reales de las actividades docentes y proporcionar el plan de acción óptimo para lograrlas. Por lo tanto, la base fundamental del diseño instruccional son las necesidades reales de las actividades docentes; sin abordarlas, no tiene sentido hablar de diseño instruccional. En el proceso de enseñanza específico, las necesidades reales de las actividades docentes se concentran en las tareas y los objetivos docentes. Al diseñar planes de instrucción, los educadores deben primero aclarar las tareas y los objetivos docentes, analizarlos cuidadosamente y desglosarlos en requisitos concretos y viables. Con base en esto, deben considerar integralmente los diversos factores docentes, seleccionar y diseñar las medidas de enseñanza y los métodos de evaluación necesarios, y asegurar que el diseño instruccional cumpla con su función según las necesidades reales de la enseñanza.

2. Necesidades y características de los estudiantes.

Una de las características fundamentales del diseño instruccional es su preocupación tanto por la enseñanza como por el aprendizaje. La enseñanza en el aula es un proceso colaborativo que involucra tanto a docentes como a estudiantes, abarcando tanto la instrucción del docente como el aprendizaje del estudiante. La enseñanza se realiza por el bien del aprendizaje, y el aprendizaje es la base y el punto de partida de la enseñanza. Una enseñanza eficaz requiere un aprendizaje activo del estudiante. Una amplia práctica docente demuestra que priorizar la enseñanza sobre el aprendizaje y la falta de participación del estudiante en el aula conducirá inevitablemente a resultados docentes deficientes. Por lo tanto, en el proceso de diseño instruccional, los docentes no solo deben considerar la perspectiva docente, sino también las

características y patrones de desarrollo físico y mental del estudiante como base crucial para el diseño instruccional. En otras palabras, como diseñadores de actividades instruccionales, los docentes deben considerar integralmente las necesidades de aprendizaje, los patrones cognitivos y los intereses de aprendizaje del estudiante al decidir qué enseñar y cómo enseñar, enfocándose en asistir, estimular y promover el aprendizaje del estudiante. Esto coincide con la observación de Gagné: los edificios escolares, el equipo didáctico, los libros de texto e incluso el docente no son prerrequisitos; El único supuesto esencial es la existencia de un alumno con capacidad de aprender: éste es nuestro punto de partida.

3. La experiencia docente del docente.

En cierto sentido, el proceso de diseño instruccional es también un proceso de trabajo creativo individual para los docentes. Los diseños instruccionales exitosos a menudo incorporan la experiencia, la sabiduría y el estilo personal del docente. Esta experiencia, sabiduría y estilo docente son bases importantes para desarrollar un estilo de enseñanza único y un enfoque artístico, y son condiciones fundamentales para promover una enseñanza rica, variada y dinámica en el aula. Una buena experiencia docente se refiere a los conocimientos y habilidades que los docentes resumen en su práctica docente a largo plazo. En la enseñanza en el aula, estos conocimientos a menudo pueden compensar ciertas deficiencias en la teoría de la enseñanza y ayudar a los docentes a lograr mejores resultados. Por lo tanto, en este sentido, podemos decir que la experiencia docente de un docente es también uno de los pilares fundamentales del diseño instruccional. En el diseño instruccional, no podemos basarnos completamente en la experiencia, pero tampoco podemos excluir su papel. Solo combinando teorías y métodos científicos con una buena experiencia docente, el diseño instruccional puede poseer tanto puntos en común como individualidad, logrando finalmente una unidad orgánica entre ciencia y arte.

Sección 2: Patrones de diseño de enseñanza

Un patrón, en esencia, es una forma simplificada que representa un proceso, una estrategia o un concepto. Cualquier patrón de diseño busca ayudar a las personas a comprender un problema, un escenario, un proceso o una estrategia. Proporciona una base para el debate, facilitando la comprensión compartida y el consenso. Los patrones en el diseño de sistemas instruccionales, por otro lado, surgen gradualmente de la práctica del diseño instruccional. Son formas simplificadas de la teoría del uso de métodos de sistemas para el desarrollo y diseño instruccional, que representan un proceso para resolver problemas de rendimiento del sistema instruccional. Contienen tres elementos clave:

En primer lugar, el modelo de diseño instruccional es una reproducción de la práctica del diseño instruccional;

En segundo lugar, es teórico, representando el contenido teórico del diseño instruccional;

En tercer lugar, es una forma simplificada, una versión cuidadosamente simplificada de la teoría del diseño instruccional.

En 1980, HD Andrews y LA Goodson analizaron y categorizaron las características de 40 patrones de diseño de sistemas instruccionales en su artículo "Análisis comparativo de patrones de diseño instruccional". En 1991, Gastaffen, en su trabajo sobre patrones de desarrollo instruccional, señaló además que, desde la aparición del primer patrón en la década de 1960, han aparecido cientos de patrones en la literatura, principalmente centrados en la tecnología instruccional, lo que demuestra el rápido ritmo de desarrollo del diseño instruccional.

Debido a la complejidad del sistema de enseñanza, que abarca diversos ámbitos, contenidos y entornos, y a que los diseñadores instruccionales poseen diferentes patrones de pensamiento y teorías de enseñanza, sus métodos, procesos y pasos de diseño también varían. Además, sus inquietudes y fortalezas difieren, lo que da lugar a cientos de modelos de diseño instruccional distintos. Actualmente, existen tres modelos principales e influyentes de diseño instruccional.

I. Modelo de análisis del sistema

El modelo de análisis de sistemas es un patrón de diseño desarrollado a partir de ciertos principios de la ciencia de la gestión de la ingeniería. Este modelo considera el proceso de enseñanza como un sistema de "entrada-salida", donde la "entrada" es el estudiante y la "salida" es la persona educada. El concepto general de diseño del modelo de análisis de sistemas se muestra en la Figura 1.



Figura 1 Modo de análisis del sistema

Este modelo enfatiza el análisis integral y la combinación del proceso de insumo-producto y los componentes del sistema instruccional mediante métodos de análisis de sistemas para obtener el diseño instruccional óptimo. El modelo de análisis de sistemas otorga gran importancia al análisis sistemático del proceso de insumo-producto. El objetivo es la base de todo el proceso de diseño; define específicamente los resultados esperados del sistema instruccional. Diferentes objetivos conducen a diferentes análisis, combinaciones y diseños de todo el sistema.

Para refinar aún más este patrón de diseño y hacerlo más operativo, los psicólogos Gagne y Briggs propusieron diez pasos básicos que debe seguir el modelo de análisis de sistemas:

(1) Analizar y determinar las necesidades reales. Al inicio del diseño instruccional, se realiza un análisis preliminar, que incluye un análisis de las necesidades de aprendizaje y de las características del alumnado, para proporcionar una referencia que permita determinar los objetivos de enseñanza.

(2) Determinar los objetivos generales y específicos de la enseñanza. Los objetivos de la enseñanza son el punto de partida y el fin último de las actividades docentes. En esta etapa, el profesorado debe aclarar los objetivos y explicarlos y expresarlos específicamente.

(3) Diseñar métodos de diagnóstico o evaluación. Con base en los objetivos docentes establecidos, utilizar medios técnicos para diseñar y desarrollar métodos de evaluación, medición, aceptación y evaluación de la calidad docente.

(4) Desarrollar estrategias de enseñanza y seleccionar los medios didácticos. Seleccionar y decidir la secuencia didáctica, los procedimientos de las actividades docentes, los métodos de enseñanza, los medios didácticos y las formas de organización de la enseñanza para alcanzar los objetivos docentes establecidos.

(5) Desarrollar y seleccionar materiales didácticos. Seleccionar los materiales más adecuados para la enseñanza personalizada. Si algunos materiales no cumplen con los requisitos, es necesario desarrollar materiales didácticos.

(6) Diseño del entorno docente. La creación del entorno docente tiende a asemejarse al entorno de aprendizaje, mientras que su desarrollo tiende a asemejarse al entorno de aplicación. Un alto grado de coherencia entre los entornos de aprendizaje y de aplicación favorece la transferencia de conocimientos y habilidades.

(7) Preparación del profesorado. La docencia es fundamental para la implementación del plan de diseño docente. El profesorado debe participar en el proceso de diseño docente y poseer las cualidades y habilidades necesarias para la implementación de la enseñanza. De lo contrario, necesita capacitación previa.

(8) Experimentos a pequeña escala, evaluación formativa y revisión. Mediante experimentos a pequeña escala, se puede evaluar el diseño docente para identificar deficiencias y lagunas, y luego revisarlo antes de su implementación.

(9) Evaluación sumativa. Tras un período de actividades docentes, se realiza una evaluación integral de los resultados de aprendizaje del alumnado, la calidad de la docencia del profesorado, la eficacia de los materiales didácticos y la eficacia del diseño docente, y se realiza una evaluación cualitativa diferenciando niveles.

(10) Establecimiento y promoción del sistema. Establecer modelos de diseño instruccional, implementarlos

dentro de un cierto alcance y promoverlos en el mismo ámbito.

Los primeros siete pasos implican el prediseño de la instrucción, mientras que los últimos tres se centran en la verificación, evaluación y revisión del diseño. La característica fundamental de este modelo es que basa el diseño instruccional en un análisis sistemático del proceso instruccional, considerando integralmente todos los componentes del sistema instruccional para buscar la solución de diseño óptima para el resultado del sistema instruccional.

II. Modelo objetivo

El modelo orientado a objetivos, también conocido como modelo de enfoque sistémico, fue propuesto en 1985 por los expertos estadounidenses en diseño instruccional W. Dick y L. Carey. Enfatiza el diseño sistemático de actividades instruccionales basadas en objetivos de aprendizaje, con el fin último de alcanzarlos. Su procedimiento básico consta de nueve pasos lineales.

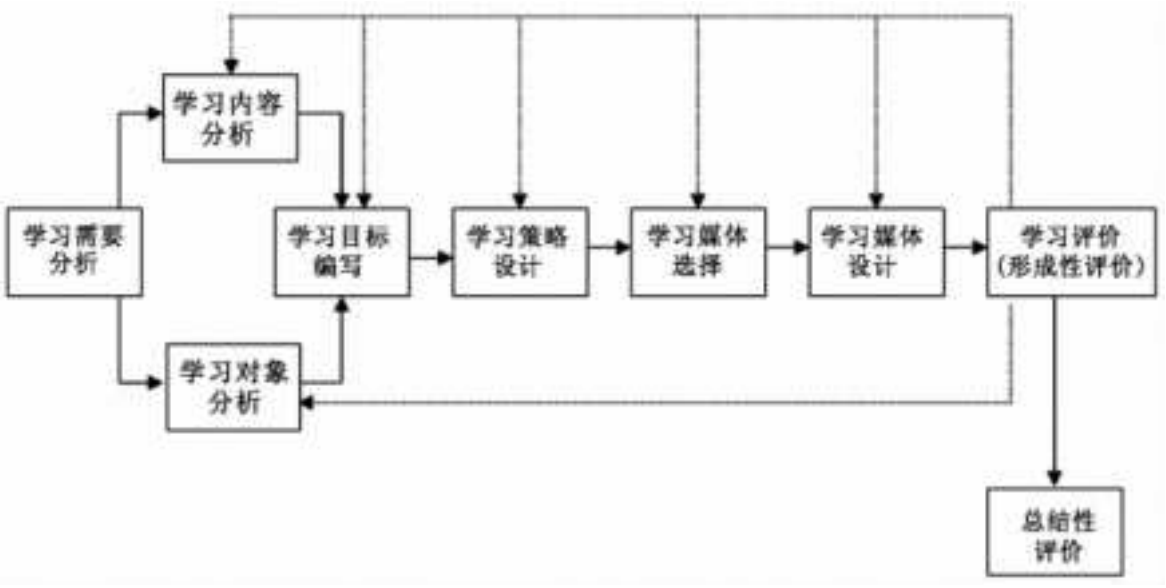


Figura 2 Patrón de diseño del sistema Dick-Cary

(1) Determinar los objetivos docentes. Es decir, determinar los objetivos conductuales de la enseñanza con

base en los objetivos generales. Estos objetivos deben incluir requisitos claros sobre los resultados esperados de las actividades estudiantiles, los puntos clave y las dificultades del curso, y otros propósitos específicos.

(2) Realizar un análisis de la enseñanza. Tras determinar los objetivos, es necesario realizar un análisis más profundo para determinar los diversos conocimientos, habilidades y técnicas que los estudiantes deben dominar, así como para determinar el proceso o los pasos necesarios para dominar una técnica específica.

(3) Analice el nivel de desarrollo actual de los estudiantes. Este nivel se refiere principalmente a sus conocimientos, nivel de capacidad, preparación para el aprendizaje y características generales de desarrollo físico y mental.

(4) Enumere los objetivos operativos. Con base en la finalización de las tres primeras tareas, enumere los objetivos específicos y operativos, es decir, descomponga y refine los objetivos didácticos determinados.

(5) Determinar los estándares de referencia para los ítems de la prueba. Este trabajo requiere encontrar la correlación necesaria entre los requisitos para la formulación de los ítems de la prueba y los tipos de comportamientos establecidos en los objetivos, con base en los objetivos de enseñanza.

(6) Determinar estrategias de enseñanza. Para alcanzar los objetivos predeterminados, los diseñadores deben considerar qué estrategias y métodos de enseñanza se pueden utilizar para implementar la enseñanza eficazmente.

(7) Selección de materiales didácticos. Es decir, según las necesidades de la enseñanza, seleccionar y utilizar racionalmente recursos eficaces, como materiales didácticos, guías de aprendizaje para estudiantes, guías docentes y exámenes.

(8) Realizar una evaluación formativa. Los diseñadores instruccionales pueden obtener retroalimentación útil de tres tipos de evaluación formativa: individual, grupal y de la asignatura.

(9) Revisar la docencia. Con base en la información obtenida de la evaluación formativa, identificar las deficiencias docentes y revisar el plan docente en consecuencia.

Este modelo constituye un proceso completo de desarrollo de un sistema instruccional, que comienza con la definición de los objetivos de aprendizaje y finaliza con la evaluación sumativa. Su característica más significativa es que se basa en la teoría instruccional, enfatiza el papel fundamental de los objetivos de aprendizaje, presenta un proceso de diseño altamente sistemático con pasos interconectados, es fácil de implementar y refleja fielmente las situaciones docentes del mundo real.

III. Modelo de proceso

El modelo de proceso fue propuesto por el profesor J. E. Kemp, de la Universidad Rutgers de Nueva Jersey. Kemp considera que cuatro elementos básicos y sus relaciones constituyen el punto de partida y el marco general para el desarrollo de sistemas instruccionales. A partir de esto, propuso un modelo de estructura elíptica para el desarrollo de sistemas instruccionales, como se muestra en la Figura 3 a continuación.

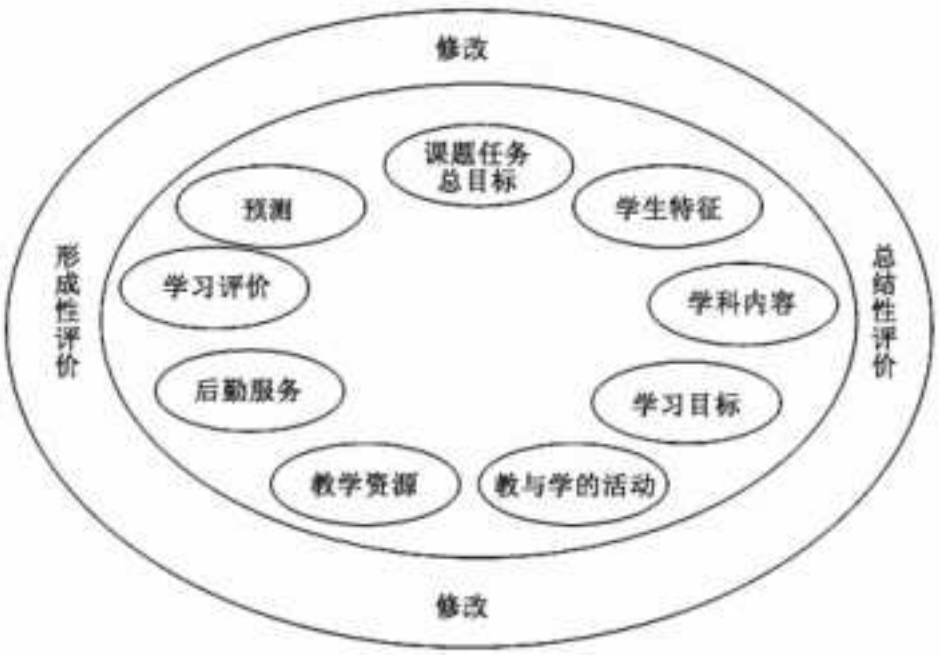


Figura 3. Modelo de proceso de Kemp

Jekemp cree que un sistema de enseñanza debe incluir cuatro elementos básicos: estudiantes, métodos, objetivos y evaluación. En otras palabras, al diseñar la instrucción, se debe considerar: ¿A quién va dirigido este plan de clase o material didáctico? ¿Qué esperamos que aprendan estos estudiantes? ¿Cuál es el mejor método para enseñar este contenido? ¿Qué métodos y estándares se utilizarán para medir si realmente lo han aprendido?

Kemp cree que cualquier diseño instruccional tiene como objetivo resolver los siguientes tres problemas principales: ① Qué deben aprender los estudiantes (determinar los objetivos de aprendizaje); ② Cómo enseñar para lograr los objetivos de aprendizaje esperados (es decir, determinar el contenido y los recursos de enseñanza con base en el análisis de los objetivos de aprendizaje, determinar el punto de partida de la enseñanza con base en el análisis de las características del alumno y determinar estrategias y métodos de enseñanza con base en esto); ③ Verificar y evaluar los efectos de enseñanza esperados (realizar la evaluación de la enseñanza).

Los diez pasos de enseñanza del modelo de proceso de Kemp son: ① Para determinar las necesidades y los objetivos de aprendizaje, primero comprenda las condiciones de enseñanza (incluidas las condiciones de prioridad y restricción); ② Seleccionar temas y tareas; ③ Analizar las características de los estudiantes; ④ Analizar el contenido de la materia; ⑤ Clarificar los objetivos de enseñanza; ⑥ Implementar actividades de enseñanza; ⑦ Utilizar recursos de enseñanza; ⑧ Brindar servicios de apoyo; ⑨ Realizar una evaluación de la enseñanza; ⑩ Predecir la preparación de los estudiantes.

En primer lugar, Kemp enumeró 10 "factores" del diseño instruccional, en lugar de llamarlos pasos, para indicar su naturaleza holística y la flexibilidad del proceso de diseño. Si bien los 10 factores están organizados lógicamente en el sentido de las agujas del reloj y, por lo general, pueden seguirse al diseñar un nuevo plan instruccional, Kemp no los conectó con líneas y flechas. Esto sugiere que, en algunas situaciones y bajo ciertas condiciones, no es necesario considerar ni implementar

todos los factores (pasos), o que cualquier factor puede usarse como punto de partida para el diseño, y luego el proceso puede continuar según sea necesario.

Kemp rodeó los 10 factores con una elipse dentro del sistema, utilizando las etiquetas externas "Evaluación" y "Modificación" para representar dos tareas continuas a lo largo del proceso de diseño. Esto demuestra que la estrategia del enfoque sistémico de análisis, diseño, evaluación y corrección de la retroalimentación es esencialmente el trabajo fundamental que se realiza en cada etapa del modelo. Por lo tanto, este modelo, en su forma, refleja los conceptos de la teoría de sistemas con mayor eficacia que muchos otros modelos orientados a procesos.

Otra característica del modelo Kemp es su enfoque central en las "necesidades de aprendizaje", los "objetivos instruccionales", las "prioridades" y las "limitaciones", enfatizando que estos factores deben usarse como referencia durante el proceso de diseño instruccional. Como se mencionó anteriormente, un sistema instruccional consiste en un conjunto de factores interrelacionados con objetivos comunes, y su ámbito de influencia está definido artificialmente. Por lo tanto, el énfasis de Kemp en las necesidades de aprendizaje y los objetivos instruccionales resalta la naturaleza orientada a objetivos del enfoque sistémico. Simultáneamente, el proceso de diseño de un sistema instruccional es inseparable de las limitaciones del entorno: qué considerar primero, qué considerar después, qué se puede hacer, qué no se puede hacer, etc., debe basarse en las necesidades y posibilidades del entorno.

A diferencia de muchos otros modelos que solo pueden diseñarse paso a paso en una estructura lineal, el modelo de Kemp permite a los diseñadores elegir un factor como punto de partida según sus propios hábitos y necesidades, y luego ordenar los factores restantes según un procedimiento lógico. Esto ilustra la relativa independencia entre factores; por ejemplo, en algunos casos, un factor puede ignorarse si no es necesario, evitando así la formalización. También ilustra la interrelación entre factores: la decisión de un factor afectará a los demás, y si el contenido de la decisión de un factor cambia, sus factores relacionados deben modificarse en consecuencia.

Sección 3: Procedimientos y redacción del diseño instruccional

I. El procedimiento del diseño instruccional

Independientemente del alcance del diseño instruccional, los procedimientos seguidos son básicamente los mismos, incluyendo generalmente los siguientes aspectos:

(a) Análisis de los objetos de enseñanza

El objetivo de la enseñanza es el estudiante, y su aprendizaje es el centro de las actividades docentes. Todas las actividades docentes en las escuelas giran en torno al aprendizaje del estudiante. Por lo tanto, el análisis del alumnado es la base del diseño instruccional. Cada estudiante tiene diferentes actitudes de aprendizaje, habilidades iniciales, conocimientos previos y rasgos de personalidad. Estas habilidades y rasgos afectan directa o indirectamente sus resultados de aprendizaje. Cada estudiante requiere un punto de partida diferente. Por lo tanto, los docentes deben considerar plenamente el estado inicial del alumnado al determinar el punto de partida de la instrucción. En general, el análisis del alumnado incluye principalmente el análisis de sus actitudes de aprendizaje, habilidades iniciales, la determinación de conocimientos previos y el análisis de sus estilos de aprendizaje.

(II) Determinación de los objetivos de la enseñanza

Definir objetivos docentes significa determinar las metas reales que se deben alcanzar en la enseñanza. La enseñanza es una actividad con un propósito que promueve el desarrollo físico y mental de los estudiantes; por lo tanto, definir objetivos docentes es esencial para el diseño instruccional. Diseñar objetivos docentes es un aspecto crucial del diseño instruccional. Determinar objetivos docentes apropiados y efectivos es una de las tareas más

importantes en el diseño instruccional. Las teorías y técnicas de clasificación de objetivos docentes propuestas por psicólogos educativos nacionales e internacionales proporcionan una base teórica y un fundamento técnico operativo para una comprensión integral y precisa de los objetivos docentes, así como para su análisis y diseño científico.

(III) Desarrollo de estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza, una vez determinados los objetivos, consisten en la selección y combinación de contenidos, métodos, medios y formas organizativas relevantes, según las tareas docentes establecidas y las características del alumnado, para conformar un plan de enseñanza específico y eficiente. Distintos objetivos y tareas requieren diferentes estrategias. Las estrategias para la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, la motivación y la corrección del comportamiento están claramente diseñadas para diferentes objetivos y tareas. Los libros de texto de cada asignatura también deben emplear diferentes estrategias, y la enseñanza de distintos contenidos dentro de una misma asignatura requiere estrategias correspondientes. Por ejemplo, en un curso de física, si el objetivo es dominar los principios básicos y fomentar el interés por la física, la estrategia docente debe considerar materiales estrechamente relacionados con la vida cotidiana, priorizando el interés y la practicidad. Sin embargo, si el objetivo es cultivar en el alumnado el talento para la física, animarle a investigar, descubrir principios y estimular su deseo de exploración, la enseñanza debe fomentar las actividades prácticas, proporcionarle materiales estimulantes y satisfacer su afán de conocimiento.

(iv) Diseño de la evaluación instruccional

El propósito de la evaluación docente es entender si los objetivos de la enseñanza se han logrado, proporcionando así una base para revisar y mejorar el diseño de la enseñanza. Al diseñar evaluaciones docentes, los diseñadores deben guiarse por los objetivos de la enseñanza, basándose en el contenido de la enseñanza, y considerar la situación real de los estudiantes para diseñar el contenido y los métodos de evaluación correspondientes.

La evaluación docente es un proceso de estudio del valor de la enseñanza de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes. La evaluación docente generalmente incluye la evaluación de factores como los profesores, los estudiantes, el contenido de la enseñanza, los métodos y medios de enseñanza, el entorno de enseñanza y la gestión de la enseñanza durante el proceso de enseñanza, pero su enfoque principal está en la evaluación de los resultados del aprendizaje de los estudiantes y la evaluación del proceso de trabajo docente de los profesores. Los dos componentes centrales de la evaluación docente son: la evaluación del trabajo docente de los profesores (diseño instruccional, organización, implementación, etc.) - evaluación docente del profesor (actividades en el aula y extracurriculares), y la evaluación de los resultados del aprendizaje de los estudiantes - exámenes y pruebas.

II. Contenido básico y diseño de los planes de lecciones

Un plan de clase es un concepto fundamental en el campo de las ciencias de la educación, también conocido como programa de clase. Se trata de un plan de enseñanza específico, diseñado para cada clase, que sirve como texto de contenido y como elemento central del diseño instruccional. Los componentes básicos de un plan de clase son el proceso de enseñanza, que incluye el programa de estudios, la organización de las actividades, la aplicación específica de los métodos de enseñanza y la asignación de tiempo para cada componente.

(I) Contenidos básicos de un plan de lección

Los planes de clase vienen en varios formatos, como tablas, transcripciones de clase y texto sin formato. Un plan de clase generalmente incluye los siguientes aspectos:

1. Tema de investigación.

El tema es el nombre de la lección que se enseñará en esta sección.

2. Objetivos de enseñanza.

Solo cuando los docentes comprenden los objetivos de la enseñanza, pueden enseñar con propósito y garantizar que el aprendizaje tenga una meta clara. Los objetivos de la enseñanza en los planes de clase deben ser claros, específicos y concisos. En concreto, deben incluir tres aspectos: objetivos de conocimientos y habilidades, objetivos de proceso y método, y objetivos de actitudes afectivas y valores.

3. Tipo de lección y duración.

El tipo de lección se refiere a la clasificación de las clases según las tareas docentes. Los tipos comunes que se encuentran en los planes de clase incluyen clases magistrales, clases prácticas, clases de repaso, clases experimentales, clases de demostración, clases de debate, clases de informes, clases de observación y clases de video.

4. Contenidos didácticos.

El contenido didáctico es el núcleo de la enseñanza en el aula, y todos los demás aspectos de la preparación de las clases le sirven de base. Al redactar un plan de clase, el contenido didáctico debe estar claramente definido, paso a paso y en diferentes niveles. Si es necesario, también debe anotarse el tiempo requerido después de cada parte. De esta manera, el contenido impartido puede avanzar de forma constante según el tiempo previsto, evitando situaciones en las que el inicio sea demasiado lento y el final demasiado rápido, o viceversa.

5. Enfoque y dificultades de la enseñanza.

Los puntos clave y las dificultades en la enseñanza son el núcleo de todo el proceso docente y la clave para completar las tareas. Resaltar los puntos clave y aclarar las dificultades ayuda a los estudiantes a comprender el enfoque general de la enseñanza y facilita su cooperación con el profesor para completar las tareas.

6. Métodos de enseñanza.

Si bien existen muchos métodos de enseñanza, el método empleado en cada lección debe determinarse en función del contenido y las capacidades de aprendizaje de los estudiantes. La habilidad docente de un docente se juzga

principalmente por la pertinencia y la destreza en la aplicación de sus métodos.

7. Material didáctico.

Los materiales didácticos, también conocidos como preparación de materiales didácticos, se refieren a las herramientas utilizadas para facilitar la enseñanza. Los materiales didácticos que se utilizarán en la enseñanza deben indicarse en el plan de clase, incluyendo los proporcionados por el profesor y los preparados por los propios estudiantes, como multimedia, maquetas, muestras, objetos físicos y materiales audiovisuales.

8. Proceso de enseñanza.

El proceso de enseñanza, también conocido como pasos o procedimientos de enseñanza, se refiere a los pasos que se utilizan para guiar y regular las actividades del profesorado en el aula. El proceso de enseñanza es el núcleo y el cuerpo principal de todo el plan de clase. Solo mediante una buena organización del proceso de enseñanza se puede completar cada segmento de enseñanza de forma fluida y exitosa en el aula. El proceso de enseñanza debe garantizar transiciones fluidas entre segmentos, un contenido enriquecedor, énfasis en los puntos clave y un nivel de detalle adecuado.

9. Tarea.

Las tareas son una continuación de la enseñanza en el aula y un elemento indispensable para alcanzar los objetivos docentes. Incluyen trabajos escritos, debates basados en la indagación, trabajos basados en el rendimiento y revisiones de lecturas.

10. Diseño de pizarra.

La escritura en la pizarra es un método de enseñanza en el que los docentes utilizan símbolos visuales como texto, imágenes y tablas para transmitir la información didáctica. Sirve para incitar, reforzar, demostrar, explicar, visualizar y resumir. Al diseñar la escritura en la pizarra, los docentes deben asegurarse de que el propósito sea claro, la disposición sea razonable, el tiempo sea adecuado y se integre con el contenido y el ritmo de la clase.

(II) Puntos clave para redactar planes de lecciones para tipos de lecciones comunes

Si bien los diferentes tipos de lecciones comparten las características mencionadas anteriormente, también presentan características únicas en la preparación de planes de clase. A continuación, se explicarán los puntos clave de los planes de clase para varios tipos comunes.

1. Nueva lección.

(1) Garantizar transiciones fluidas y conexiones entre las diferentes etapas de la enseñanza.

Diseñe una revisión e introducción exhaustivas. Céntrese en las conexiones entre los conocimientos nuevos y antiguos, o descubra el sentido común cotidiano de los estudiantes en relación con el contenido de la lección. Con base en conocimientos previos o experiencias reales, diseñe y plantee preguntas adecuadas para que los estudiantes sean conscientes de la importancia y la necesidad de aprender nuevos conocimientos, despertando su interés y permitiéndoles una transición natural y preparada a la nueva lección. Por lo tanto, el plan de la lección debe reflejar de forma clara y específica qué preguntas hacer al presentar la nueva lección, las posibles respuestas de los estudiantes, qué preguntas de seguimiento hacer en diferentes situaciones, qué lenguaje clave utilizar para guiar la discusión y cómo una transición fluida al nuevo contenido de la lección. Esto facilitará una enseñanza eficaz.

Defina claramente la estructura lógica del nuevo contenido. La introducción de nuevos conceptos y la adquisición de nuevas reglas deben seguir un enfoque gradual. El plan de clase debe describir concisamente los conceptos aprendidos previamente, necesarios para introducir el nuevo concepto, y el proceso de pensamiento implicado. Además, el plan de clase debe reflejar los puntos clave sobre la connotación y la denotación del nuevo concepto, así como las cuestiones a tener en cuenta en su aplicación, para facilitar la aplicación y consolidación de los nuevos conocimientos.

El proceso de consolidación y resumen debe estar bien diseñado, con métodos y preguntas apropiados para guiar a los estudiantes en un sprint final hacia la cima del

conocimiento, permitiéndoles comprender los pormenores del conocimiento desde una perspectiva privilegiada y comprenderlo sistemáticamente. Por lo tanto, las preguntas planteadas en el resumen, incluyendo aquellas que conectan los nuevos conocimientos con los ya existentes o proporcionan palabras clave que anticipan el aprendizaje futuro, deben reflejarse en el plan de clase.

(2) Especificar medidas efectivas para facilitar la superación de las dificultades.

Si bien las razones de las dificultades de enseñanza son multifacéticas, todas pueden superarse identificando las causas y abordándolas con prontitud. El plan de clase debe describir claramente las dificultades de la lección y las medidas y métodos para superarlas. Por ejemplo, en el caso de conceptos abstractos donde los estudiantes carecen de experiencia sensorial, ¿qué ejemplos se deben proporcionar, cuándo se deben realizar experimentos de demostración y qué se debe incitar a los estudiantes a observar? En el caso de contenido donde las experiencias de vida de los estudiantes contradicen los conocimientos aprendidos en el libro de texto, ¿qué análisis específico de los problemas se debe utilizar y cómo guiar a los estudiantes para que comprendan las reglas del conocimiento desde diferentes perspectivas? Todo esto debe describirse por escrito.

2. Clase de ejercicio.

(1) Diseñar las preguntas y el momento de las preguntas.

Para encarnar plenamente el enfoque dirigido por el profesor y centrado en el alumno, se debe incluir una serie de preguntas de dificultad progresiva al analizar y resolver ejercicios para guiar a los alumnos en el pensamiento activo. Al preparar los planes de clase, además de describir claramente los ejemplos y sus procesos de análisis y solución, es aún más importante explicar con claridad el pensamiento analítico, como los pasos clave para resolver los ejemplos, las preguntas que se formularán y el momento oportuno para responderlas. Esto garantizará que los alumnos se sientan motivados a pensar activamente desde el principio durante el proceso de enseñanza.

(2) Escribe un buen resumen metodológico.

El plan de la lección debe incluir un resumen detallado de los métodos y pasos para resolver problemas, para que los estudiantes puedan dominar los métodos y mejorar sus habilidades de resolución de problemas.

(3) Inspirar y guiar la dirección del pensamiento.

Todos los ejercicios tienen distintos grados de extensibilidad. Una sola lección de ejercicios no puede desarrollar plenamente el potencial de un problema de ejemplo. Sin embargo, el plan de la lección debe describir claramente las múltiples soluciones, variaciones, preguntas y enfoques que estimulen la reflexión del problema de ejemplo. Esto ayudará a inspirar y guiar el pensamiento de los estudiantes durante el proceso de resumen y generalización, y a aprovechar al máximo el papel demostrativo del problema de ejemplo.

3. Revisar la lección.

(1) Definir los objetivos y plantear preguntas.

Las lecciones de repaso deben permitir a los estudiantes formar una estructura completa en cuanto a conocimientos, métodos y habilidades, logrando un avance racional. Por lo tanto, además de indicar claramente los niveles de conocimiento del contenido a repasar, los planes de clase también deben especificar las nuevas preguntas planteadas con base en un resumen exhaustivo del contenido del libro de texto, e indicar claramente los errores comunes que cometen los estudiantes durante este período de aprendizaje y sus deficiencias en habilidades y técnicas, para que el repaso pueda abordar con precisión las lagunas de aprendizaje de los estudiantes durante la clase.

(2) Tratar los síntomas e implementar medidas correctivas.

Para abordar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, se deben implementar las medidas correctivas correspondientes. Por ejemplo, para contenidos muy teóricos que contengan muchos conceptos y términos nuevos, se debe proporcionar un esquema de repaso para ayudar a los estudiantes a organizar sus conocimientos. Para conceptos y reglas similares que se confunden fácilmente, se deben diseñar tablas de comparación

específicas en el plan de clase para facilitar la memorización comparativa de los estudiantes.

4. Clase experimental.

(1) Indique los requisitos.

El plan de clase debe establecer claramente e incluir preguntas de preparación previa a la clase, como el objetivo del experimento, los principios, los métodos, los procedimientos y las precauciones para el uso de los instrumentos, para que los estudiantes comprendan bien estos temas. Además, algunos experimentos también requieren una descripción clara de los requisitos para el procesamiento de datos y el análisis de resultados.

(2) Escriba los problemas que pueden ocurrir en el experimento y cómo abordarlos.

El plan de la lección debe indicar claramente cualquier problema que los estudiantes puedan encontrar al operar los instrumentos, el impacto potencial de varios factores no relacionados con el sistema (temperatura, humedad, interferencia electromagnética, etc.) en el experimento y las soluciones correspondientes, a fin de abordar cualquier problema que los estudiantes encuentren durante el experimento de manera oportuna y garantizar el éxito del experimento.

III. Casos de diseño instruccional

Diseño didáctico para "La Gran Muralla" [1]

I. Tema: La Gran Muralla

II. Periodos de clase: Dos periodos de clase

III. Tipo de lección: Nueva lección

IV. Objetivos de la enseñanza

1. Conocimientos y habilidades Objetivos: Dominar los nuevos caracteres y palabras de esta lección, y comprender la apariencia, la estructura y la historia de la Gran Muralla.

2. Proceso y método Objetivos: A través de la comparación de imágenes y texto, los estudiantes

aprenderán el método de observación de moverse de lejos a cerca y del todo a las partes, y desarrollarán habilidades de observación y buenos hábitos de observación.

3. Objetivos emocionales, actitudinales y basados en valores: a través de la lectura del texto y la participación en debates, inspirar el orgullo nacional y el patriotismo de los estudiantes.

V. Enfoque de la enseñanza

A través de la lectura, uno puede comprender la altura y robustez de la Gran Muralla, sentir su majestuosa grandeza y apreciar los pensamientos y sentimientos expresados por el autor.

VI. Dificultades de enseñanza

Cómo guiar a los estudiantes para comprender el orden de observación y la estructura de escritura de un texto.

VII. Preparación de materiales didácticos

Cursos multimedia.

VIII. Proceso de enseñanza

(a) Introducción interesante: observe las ilustraciones y comprenda su significado.

1. Presente el tema mediante una conversación para despertar el interés. Desde la Luna, la única estructura visible en la Tierra es la Gran Muralla de mi país. (Escriba el tema en la pizarra).

2. Observa las imágenes a color de la Gran Muralla, comprende su significado y aprende métodos de observación. (Presentación multimedia de dos imágenes a color idénticas a las del libro de texto)

(1) Profesor: Ambas imágenes muestran la Gran Muralla. ¿Cuál deberíamos observar primero? ¿Por qué?

(2) ¿En qué deberías fijarte al observar una vista lejana? (Céntrate en el punto clave: la Gran Muralla). ¿Cuáles son las características de la Gran Muralla? (Larga, ancha y sinuosa). Ahora observa una vista de cerca. ¿Cuáles son las características de la Gran Muralla? (Alta y robusta).

(II) Lectura inicial del texto, comprensión general

1. Lean el texto completo en voz alta por su cuenta y comenten qué párrafos corresponden a las dos imágenes coloreadas que acaban de ver. (La primera imagen corresponde al primer párrafo y la segunda al segundo).

2. Debate estudiantil: ¿Por qué no hay imágenes correspondientes en los párrafos tres y cuatro del texto? (Como no es una escena que el autor vio, no se pudo dibujar). ¿Qué describen los dos últimos párrafos? (Las asociaciones del autor y la importancia de la Gran Muralla).

3. Intente agregar un subtítulo a cada uno de los cuatro párrafos del texto.

(III) Compara el texto con las ilustraciones para comprender la lección.

1. La tercera vez mirando la vista lejana.

(1) ¿Cómo se ve la Gran Muralla desde la distancia? (Parece un dragón largo)

Al comparar la Gran Muralla con un dragón largo, ¿qué característica de la Gran Muralla resalta? (Larga, grande, sinuosa)

¿Cuáles son las ventajas de escribirlo de esta manera? (Esta metáfora da vida a la Gran Muralla estática).

(2) ¿Cuál es la ventaja de mencionar el número "trece mil li" para explicar la longitud de la Gran Muralla? (Hace que la expresión sea más precisa y convincente).

2. Mira la imagen de primer plano por tercera vez.

(1) ¿Desde dónde (punto de observación) vio el autor esta escena?

(2) ¿Qué partes de la muralla introdujo el autor? ¿Cuál es la función de cada parte?

(3) Con base en el texto y la información recopilada, usa tu imaginación para describir cómo los antiguos usaban murallas de la ciudad, almenas, miradores y saeteras para transmitir información y defenderse y atacar al enemigo.

3. Analiza el texto y sus emociones y estudia el tercer párrafo.

(1) Si escalas la Gran Muralla y ves la imponente y robusta muralla que se extiende, tocas los enormes bloques de piedra, pisas los ladrillos planos y aprecias el ingenioso diseño, ¿qué pensarás? (Tras un debate, se concluyó que: los antiguos obreros que construyeron la Gran Muralla).

(2) Lea el tercer párrafo en silencio y reflexione sobre las dificultades que enfrentaron los antiguos trabajadores durante la construcción de la Gran Muralla. El texto dice que la Gran Muralla es la cristalización de la sabiduría de los trabajadores. ¿Dónde se refleja esta sabiduría? (El diseño cuidadoso que la hacía fácil de defender y difícil de atacar, los métodos de extracción y transporte de enormes bloques de piedra, etc.)

4. Lean juntos el tercer párrafo en voz alta. ¿Por qué se describe a la Gran Muralla como «un gran milagro en la historia mundial»?

(iv) Resuma todo el texto y vuelva al panorama general.

1. Después de ver las dos imágenes en color por cuarta vez, describa las vistas lejanas y cercanas de la Gran Muralla basándose en las siguientes indicaciones.

Montañas imponentes y caminos sinuosos, muros de piedra, murallas de ladrillo, miradores, puertos de tiro y torres de vigilancia.

2. Observaciones finales del profesor.

(v) Trabajo extendido

¿Qué ha aportado la Gran Muralla a la nación china? ¿Ha traído sufrimiento? ¿Paz? ¿Orgullo? ¿Humillación? ¿O algo completamente distinto? Por favor, lean libros sobre la Gran Muralla fuera de clase, recopilen información y escriban un discurso de debate sobre el tema "¿Qué ha aportado la Gran Muralla a la nación china?" para prepararse para la próxima actividad de chino: un debate.

IX. Diseño de pizarra



Resumen del capítulo

El diseño instruccional es un proceso sistemático de planificación que utiliza un enfoque sistémico para analizar los problemas y las necesidades de las partes interconectadas del proceso de enseñanza, establecer métodos y pasos para resolverlos y, posteriormente, evaluar los resultados de la enseñanza. El diseño instruccional se caracteriza por su naturaleza sistemática, especificidad, base teórica y creatividad. La complejidad del sistema de enseñanza determina la diversidad de modelos de diseño instruccional. Algunos de los modelos de diseño instruccional más influyentes incluyen el modelo de análisis de sistemas, el modelo orientado a objetivos y el modelo orientado a procesos. Todo diseño instruccional debe seguir cuatro procedimientos: analizar a los estudiantes, determinar los objetivos de aprendizaje, desarrollar estrategias de enseñanza y diseñar métodos de evaluación. El énfasis del diseño instruccional debe variar según el tipo de instrucción.

Pensadores y práctica

1. ¿Qué es el diseño instruccional? ¿Cuáles son sus características?

2. Utilizando las teorías aprendidas en este capítulo, diseñe una lección sobre contenido temático familiar.

Referencias

[1] Sheng Qunli, et al. Diseño instruccional. Pekín: Higher Education Press, 2005.

[2] Zhao Caixin, et al. Cómo preparar lecciones. Shanghái: East China Normal University Press. 2009.

[3] RM Gagné. Principios del Diseño Instruccional. Traducido por Pi Liansheng. Shanghái: East China Normal University Press, 2004.

[4] Pi Liansheng. Diseño instruccional. 2.ª ed. Pekín: Higher Education Press, 2009.

[5] Zhang Zuxin, et al. Diseño instruccional: principios y aplicaciones. Pekín: Higher Education Press, 2011.

[6] Wang Jiayi. Diseño curricular e instruccional. Pekín: Higher Education Press. 2007.

[7] [EE. UU.] Taylor. Principios fundamentales del currículo y la instrucción. Traducido por Luo Kang y Zhang Yue. Pekín: China Light Industry Press, 2008.

[8] Huang Fuquan. Curso de Currículo Moderno y Teoría de la Enseñanza. Pekín: Prensa de Educación Popular, 2006.

[9] Zhang Chuansui. Currículo y teoría de la enseñanza. Pekín: Prensa de Educación Popular, 2008.

[10] Yu Wensen. Currículo y teoría de la enseñanza. Fuzhou: Fujian Education Press, 2007.

[11] Yang Xiaowei. Teoría de la enseñanza moderna. Taiyuan: Shanxi Education Press, 2004.

[12] Pei Dina. Teoría de la enseñanza moderna (Volumen 3). Pekín: Prensa de Educación Popular, 2005.

[13] Wu Yexian. Una nueva compilación de teoría de la enseñanza. Pekín: Editorial de Ciencias de la Educación, 1991.

[14] Tian Huisheng, Li Rumi. Teoría de la enseñanza. Shijiazhuang: Hebei Education Press, 1996.

[15] Huang Fuquan, Wang Benlu. Curso de Teoría de la Enseñanza Moderna. Edición revisada. Pekín: Editorial de Ciencias de la Educación, 2003.

[16] Masao Sato. Principios de instrucción. Traducido por Qiquan Zhong. Pekín: Editorial de Ciencias de la Educación, 2006.

[17] F. W. Krohn. Fundamentos de Pedagogía. Traducido por Li Qilong y otros. Pekín: Editorial de Ciencias

Educativas, 2005.

[18] Comenius. La Gran Didáctica. Traducido por Fu Rengan. Pekín: Editorial de Ciencias de la Educación, 1999.

[19] Parker Palmer. El coraje de enseñar. Traducido por Wu Guozhen y otros. Shanghái: East China Normal University Press, 2005.

[20] Wu Meina. Diseño instruccional. Pekín: Higher Education Press, 1994.

[Notas]

[1] Modificado de Li Jun y Zeng Xiangqin, “Diseño didáctico de La Gran Muralla”, publicado en Language Teaching Communication (Edición de escuela primaria), n.° 329.

Capítulo 8 Objetivos de enseñanza

Los objetivos docentes son la piedra angular y la concreción de las metas y objetivos educativos nacionales, a la vez que orientan, motivan y estandarizan actividades docentes específicas. En la práctica docente, tanto las actividades de enseñanza como las de aprendizaje deben estar centradas en el estudiante y en torno a los objetivos docentes. Este capítulo explora e introduce principalmente el concepto y la función de los objetivos docentes, su clasificación, diseño y desarrollo.

Sección 1 Descripción general de los objetivos de enseñanza

I. Resumen de los objetivos de enseñanza

El término "objetivos instruccionales" apareció por primera vez en la década de 1930. Después de la década de 1960, con el desarrollo de la instrucción programada, los objetivos instruccionales adquirieron una amplia atención. Los objetivos instruccionales desempeñan un papel crucial, guiando el diseño de las actividades educativas y proporcionando una base para la evaluación docente.

(I) El significado de los objetivos de enseñanza

Los objetivos docentes son los estándares y metas establecidos en las actividades docentes, que definen los resultados esperados. La eficacia de las actividades docentes se refleja principalmente en el desarrollo físico y mental del alumnado. Los objetivos docentes son los cambios previstos en el alumnado mediante actividades

docentes específicas. Se manifiestan como descripciones concretas de los resultados de aprendizaje del alumnado y sus comportamientos finales, como la adquisición de conocimientos lingüísticos, el dominio de las habilidades básicas de lectura, escritura y aritmética, el desarrollo de actitudes y emociones específicas y la identificación con ciertos valores.

Quienes comprenden los objetivos de la enseñanza deben prestar atención a captar sus tres características:

(1) Los objetivos docentes son las metas comunes que docentes y estudiantes alcanzan en cooperación. Los objetivos docentes también son objetivos de aprendizaje y, en última instancia, se manifiestan como los cambios esperados en la salud física y mental de los estudiantes, provocados por las actividades docentes.

(2) Los objetivos de enseñanza son las expectativas subjetivas de las personas sobre los resultados de las actividades de enseñanza, lo que indica que la enseñanza es una actividad regida por un propósito consciente.

(3) Los objetivos de enseñanza son mensurables. Los docentes pueden crear diversas preguntas de prueba para medir cualitativa o cuantitativamente el grado de cumplimiento de los objetivos de enseñanza.

(II) Aclaración de varios conceptos relacionados

En la teoría y la práctica educativas, nos encontramos con frecuencia con conceptos como propósito educativo, objetivos de formación y objetivos de enseñanza. Debido a las diferencias en los conocimientos y las formas de pensar, las personas pueden tener diferentes interpretaciones de estos conceptos. Para aclarar el significado esencial de los objetivos de enseñanza, es necesario analizarlos.

1. Objetivos educativos.

Cada persona tiene definiciones diferentes del propósito de la educación. Por ejemplo, la definición del propósito de la educación en el Cihai es «el requisito general para la formación de las personas en una sociedad determinada. Se basa en las exigencias del desarrollo político, económico, cultural, científico y tecnológico de las diferentes

sociedades y en las necesidades de los estudiantes. Es el punto de partida y el objetivo final de la labor educativa, así como la base fundamental para formular objetivos educativos, determinar el contenido educativo, seleccionar métodos educativos y evaluar los efectos». [1] El Diccionario de Educación considera que el propósito de la educación es «el objetivo general de la formación de las personas. Estipula la naturaleza fundamental del tipo de personas en las que deben formarse los estudiantes y es el punto de partida de la práctica educativa. Se determina según las necesidades de las fuerzas productivas y las relaciones de producción de una sociedad determinada, así como las necesidades del desarrollo humano». [2] De esto se desprende que las dos obras, relativamente reconocidas, tienen definiciones diferentes del propósito de la educación, pero ambas creen que este tiene un alto grado de generalidad y es un documento rector para la educación y la enseñanza en escuelas de todos los niveles y tipos.

Dado que el propósito de la educación es un modelo rector a nivel macro, más que uno específico y estructurado, no tiene una conexión directa con los resultados de la educación escolar o en el aula, sino que es una descripción de ideales de vida basados en una determinada filosofía, como la 'autorrealización' y los 'deberes y responsabilidades cívicas'. [3] Si bien el propósito de la educación tiene una importancia orientadora para todo el sistema educativo nacional, debido a las diferencias entre regiones y escuelas, la comprensión de los educadores sobre el propósito de la educación no es la misma, por lo que las diferentes regiones y escuelas tendrán prácticas diferentes, ya que las disposiciones sobre el propósito de la educación en los documentos legales no representan necesariamente el propósito objetivo de la educación. De hecho, la expresión en los documentos legales es solo un juicio de valor, que es el 'deber ser' y el propósito legalmente reconocido de la educación. Solo cuando dicho propósito escrito de la educación se transforma en el propósito de la educación de las partes involucradas en el proceso educativo, se convierte en el propósito 'real' de la educación. Por lo tanto, el

verdadero propósito de la educación reside en el comportamiento educativo de millones de partes involucradas en el proceso educativo. [4] Para asegurar la correcta comprensión y realización de la finalidad de la educación, es necesario aclarar los objetivos formativos de las escuelas en todos los niveles y de todos los tipos.

2. Objetivos del entrenamiento.

El objetivo de la formación es el requisito específico de formación para las escuelas de todos los niveles y tipos. Es un requisito específico para los alumnos, basado en los objetivos educativos del país y la naturaleza y las tareas de la propia escuela. [5] Los objetivos educativos son los requisitos de calidad unificados que deben cumplir todas las escuelas de todos los niveles y tipos del país, mientras que los objetivos de la formación son los requisitos específicos de un determinado nivel o tipo de escuela. Estos últimos son una concretización de los primeros. Es decir, los objetivos de la formación deben formularse con base en los objetivos educativos, y estos solo pueden alcanzarse a través de los objetivos de la formación. Se puede decir que ambos constituyen una relación entre lo general y lo específico, lo abstracto y lo concreto.

El logro de los objetivos formativos se logra principalmente mediante los cursos impartidos por el centro. Para que el desarrollo curricular sea eficaz, también es necesario explorar la cuestión de especificar los objetivos formativos, es decir, determinar los objetivos curriculares y los objetivos docentes.

3. Objetivos del curso y objetivos de la enseñanza.

El llamado objetivo curricular es el currículo escolar en una etapa educativa determinada, cuyo objetivo es promover el nivel esperado de desarrollo físico y mental del alumnado en dicha etapa. Cada curso tiene objetivos generales y objetivos específicos para cada etapa. Por ejemplo, los "Estándares del Currículo de Lengua China para la Educación Obligatoria a Tiempo Completo" establecen claramente los objetivos generales de la lengua

china en la educación primaria. Según estos objetivos generales, la educación obligatoria se divide en cuatro etapas (1.º y 2.º grado constituyen la primera etapa, 3.º y 4.º grado la segunda, 5.º y 6.º grado la tercera y 7.º a 9.º grado la cuarta). Basándose en las tres dimensiones de conocimiento y capacidad, proceso y método, y actitud emocional y valores, los objetivos de la etapa se proponen desde cinco aspectos: "alfabetización y escritura", "lectura", "escritura" (1.º y 2.º grado se refieren a "escribir oraciones", 3.º a 6.º grado se refieren a "composiciones"), "comunicación oral" y "aprendizaje integrado". La enseñanza es un medio importante para implementar el currículo, un medio para alcanzar los objetivos curriculares y un medio fundamental para alcanzarlos. Los objetivos docentes se refieren a los requisitos de enseñanza que deben alcanzarse en una etapa educativa determinada por el centro o el docente. [6] Todos los procesos de enseñanza deben estar respaldados por el contenido curricular y no pueden existir independientemente de este. Los objetivos del curso aclaran la dirección de las actividades docentes, mientras que los objetivos docentes son la concretización y el perfeccionamiento de los objetivos del curso. Posteriormente, docentes y estudiantes conectan e integran la filosofía del curso con la práctica docente durante el proceso de enseñanza.

II. Funciones de los objetivos de enseñanza

Desde la introducción del concepto de objetivos didácticos en la década de 1930, la investigación sobre sus funciones ha suscitado gran interés. La práctica ha demostrado que los objetivos didácticos no solo son el elemento principal de las actividades docentes, sino también el punto de partida y el punto final de estas.

En concreto, los objetivos didácticos tienen tres funciones:

(a) Función de guía

Los objetivos didácticos orientan las actividades docentes y sirven de base para analizar los materiales didácticos y diseñar el comportamiento del alumnado. Los docentes determinan los objetivos didácticos para cada asignatura, unidad y lección con base en ellos; a su vez, diseñan e implementan las actividades docentes en función de estos objetivos. Los objetivos didácticos no solo delimitan la dirección del diseño instruccional, sino que también determinan la selección y organización del contenido didáctico, la elección y aplicación de los métodos de enseñanza, y los pasos específicos y las formas de organización de la enseñanza. Por lo tanto, los objetivos didácticos no solo garantizan el carácter científico, holístico y continuo de las actividades docentes, sino que también garantizan el control consciente del docente sobre todo el proceso de enseñanza.

(ii) Función de incentivo

Definir claramente los objetivos de aprendizaje antes del inicio de la instrucción puede inspirar el deseo de los estudiantes de aprender nuevos contenidos y alcanzarlos, motivándolos a esforzarse en la dirección de aprendizaje elegida; es decir, estimulando su motivación de aprendizaje y, por lo tanto, movilizando su entusiasmo para alcanzar diversas metas de aprendizaje. La pedagogía tradicional aboga por concienciar a los estudiantes sobre el propósito a largo plazo del aprendizaje y su relación con el progreso social, fomentando así un sentido de responsabilidad social en sus estudios. Sin embargo, para que los estudiantes puedan participar activamente en las actividades de aprendizaje, la responsabilidad social por sí sola no es suficiente; también debe estimularse su motivación de logro. David Ausubel creía que la motivación de logro tiene tres componentes: primero, el "impulso cognitivo", dirigido a adquirir conocimientos y resolver problemas; segundo, el "impulso de superación personal", dirigido a obtener el estatus y la autoestima correspondientes mediante la mejora de las habilidades y los logros laborales; y tercero, el "impulso de afiliación", dirigido a obtener la aprobación de los mayores o del grupo. Estimular estos tres tipos de motivación requiere más que simplemente establecer objetivos generales de enseñanza; es necesario establecer objetivos de aprendizaje específicos y claros para los

estudiantes, especialmente para los de primaria. Los objetivos de aprendizaje permiten a los estudiantes comprender los resultados de aprendizaje esperados, participar en actividades de logro orientadas a objetivos, atribuir sus logros a su comportamiento y, en última instancia, obtener superación cognitiva, personal y la alegría de recibir aprobación.

(III) Funciones estándar

Los objetivos de aprendizaje proporcionan un estándar para la evaluación docente. Durante las actividades docentes, es fundamental supervisar continuamente su eficacia y ajustar y mejorar el ritmo y los métodos según corresponda. Una vez concluidas las actividades, se deben evaluar los resultados de la enseñanza para determinar su eficacia. Ya sea para supervisar el proceso de enseñanza o para evaluar los resultados, los objetivos de aprendizaje sirven como referencia. Los objetivos de aprendizaje suelen ser una base crucial para la evaluación docente.

III. Orientación de valores del currículo y objetivos de enseñanza

Desde la perspectiva de la historia del desarrollo curricular, diversos académicos han elaborado diferentes resúmenes y clasificaciones de la orientación curricular y los objetivos docentes. Entre ellos, el más influyente es el método de clasificación del experto estadounidense en teoría curricular Schubert (WS Schubert, 1986), que divide la orientación curricular y los objetivos docentes en cuatro tipos: «orientación a objetivos universales, orientación a objetivos conductuales, orientación a objetivos generativos y orientación a objetivos de rendimiento» [7].

(i) Orientación hacia una "meta universal"

La orientación hacia la "meta universal" se basa en objetivos o principios educativos generales derivados de la experiencia, perspectivas filosóficas o éticas, ideologías o necesidades sociopolíticas. Estos objetivos o principios se aplican directamente al ámbito curricular y docente,

convirtiéndose en directrices generales y normativas para dicho ámbito. La característica de este tipo de meta es que equipara los objetivos o principios educativos generales con los objetivos curriculares y docentes, lo que le confiere universalidad, ambigüedad y normatividad, y puede aplicarse a todas las prácticas educativas.

Los "objetivos universales" son una de las orientaciones más antiguas de los objetivos curriculares y pedagógicos, que se remontan al período pre-Qin en China y a los períodos griego y romano en Occidente. Algunos ejemplos incluyen los antiguos principios educativos chinos de "investigar las cosas, alcanzar la armonía, cultivar la sinceridad, rectificar la mente, cultivarse a sí mismo, regular la familia, gobernar el estado y traer la paz al mundo"; en la antigua Grecia, Platón consideraba la "vida virtuosa" como el fin último de la educación, mientras que Aristóteles creía que el fin último de la educación era la "felicidad", y las asignaturas que diseñaron para la práctica educativa estaban directamente orientadas a la "vida virtuosa" y la "felicidad"; en la antigua Roma, Quintiliano creía que el ideal de una "persona educada" era un "gran erudito"; y en la época moderna, Spencer estableció objetivos educativos para preparar a los estudiantes para una "vida perfecta".

El concepto de "objetivos universales" encarna el valor del "universalismo", que sostiene que cualquier currículo y objetivo pedagógico puede y debe aplicarse a todas las situaciones educativas. Dado que los objetivos curriculares y pedagógicos que plantea esta orientación son fines o principios generales, los educadores pueden interpretarlos creativamente para adaptarlos a las necesidades específicas de las diversas prácticas educativas.

Sin embargo, el enfoque del "objetivo universal" también presenta algunas desventajas. En primer lugar, estos objetivos a menudo carecen de suficiente base científica y se ven limitados por la experiencia cotidiana. En segundo lugar, son lógicamente incompletos y a menudo se presentan de forma dogmática, mostrando cierto grado de arbitrariedad. En tercer lugar, sus significados no son lo suficientemente claros ni explícitos, y son propensos a la ambigüedad.

(ii) Orientación hacia “Metas Conductuales”

Los objetivos conductuales son comportamientos específicos y viables que representan los resultados que se esperan alcanzar con el curso. Están orientados a generar cambios en el comportamiento del alumnado una vez finalizado el curso y el proceso de enseñanza. Sus características básicas son: precisión, especificidad y viabilidad.

El establecimiento de los "objetivos conductuales" en el ámbito del currículo y la instrucción comenzó con Bobbitt, uno de los primeros defensores del desarrollo científico del currículo. Bobbitt creía que el siglo XX había entrado en la era científica y que "la era científica exige precisión y especificidad", por lo que los objetivos curriculares debían ser específicos y estandarizados. Charters desarrolló el concepto de objetivos curriculares basándose en el trabajo de Bobbitt. En su libro de 1949, *Principios Básicos del Currículo y la Instrucción*, Tyler desarrolló sistemáticamente la teoría de los "objetivos conductuales" de Bobbitt y Charters. Tyler creía que los objetivos curriculares debían derivarse de tres fuentes: investigación sobre la vida social, investigación sobre los estudiantes e investigación sobre la materia, y debían seleccionarse a través de la filosofía educativa y las teorías del aprendizaje. Enfatizó que, una vez determinados los objetivos, estos debían formularse de la manera que mejor facilitara la selección de experiencias de aprendizaje y la orientación del proceso de enseñanza. A mediados del siglo XX, Bloom y otros heredaron y desarrollaron las ideas de Tyler sobre los "objetivos conductuales", estableciendo por primera vez una taxonomía de objetivos educativos en el campo de la educación, lo que llevó la investigación sobre objetivos conductuales a una nueva etapa. Alrededor de la década de 1960, destacados académicos estadounidenses como Major y Bofam resumieron y desarrollaron el concepto de "objetivos conductuales" de sus predecesores. En "Preparing Instructional Objectives" (1962), Major señaló que los objetivos instructivos deben incluir tres componentes: primero, el desempeño conductual manifiesto

de los estudiantes; segundo, las condiciones bajo las cuales se puede observar dicho desempeño; y tercero, los criterios generalmente aceptados para dicho desempeño. Creía que un "objetivo conductual" típico debería enunciarse así: "Dale un artículo a un estudiante y podrá identificar su estilo en cinco minutos sin ayuda ni libros de referencia". [8]

El enfoque de "metas conductuales" refleja un sistema de valores educativos basado en el cientificismo, cuyo núcleo es el control efectivo de la conducta. También encarna la perspectiva científica positivista moderna occidental, que sostiene que el todo es igual a la suma de sus partes. Para controlar eficazmente la conducta humana, las metas pueden desglosarse para que sean lo más específicas y precisas posible, maximizando así su operatividad. El enfoque de "metas conductuales" supera la ambigüedad del enfoque de "metas universales" y ha contribuido positivamente al desarrollo científico del currículo y la enseñanza. Gracias a su precisión, especificidad y operatividad, los docentes comprenden mejor sus tareas docentes al presentar su contenido en forma de "metas conductuales", lo que facilita un control efectivo del proceso de enseñanza. Además, facilitan la comunicación entre docentes, supervisores educativos, padres y alumnos sobre el contenido de la enseñanza. Asimismo, facilitan una evaluación precisa al presentarse en forma de comportamientos específicos, lo que facilita determinar si se han alcanzado las metas.

Los "objetivos conductuales" también presentan numerosas deficiencias. En primer lugar, convierten el desarrollo curricular, el diseño instruccional y el proceso de aprendizaje en un proceso mecánico, predeterminado y manipulado, rompiendo la conexión orgánica entre objetivos y medios, resultados y procesos, y anulando la creatividad y la subjetividad del estudiante en el desarrollo curricular y la enseñanza. En segundo lugar, diseccionan a la persona en su totalidad, descomponiendo la psicología y el comportamiento holísticos, lo cual no favorece el desarrollo integral del estudiante y se desvía de la naturaleza de la educación. En tercer lugar, se centran únicamente en los cambios de comportamiento, descuidando cambios difíciles de medir y traducir en comportamiento, como los cambios

en las emociones, las actitudes, los valores y los gustos estéticos.

(iii) Orientación hacia la “meta generativa”

El enfoque de "metas generativas" se refiere a los objetivos curriculares y didácticos que se forman naturalmente dentro de un contexto educativo específico a medida que se desarrolla el proceso educativo. Si las "metas conductuales" se predefinen como instrucciones, documentos o directrices curriculares existentes antes del proceso educativo o fuera de él, entonces las "metas generativas" son productos del contexto educativo y resultados de la resolución de problemas. La característica más fundamental de las "metas generativas" es su naturaleza orientada al proceso.

Los orígenes de los "objetivos generativos" se remontan a John Dewey. Dewey creía que los objetivos educativos no debían predefinirse ni imponerse, sino ser el resultado de la experiencia. La educación es la transformación continua de las experiencias de los niños; es la vida y el crecimiento de los niños. La vida, el crecimiento y la transformación de la experiencia constituyen el propósito de la educación. Solo incorporando un propósito al proceso educativo se puede promover verdaderamente el crecimiento de los niños. Creía que los objetivos educativos no son resultados que apuntan a un futuro lejano, sino que guían el crecimiento y el desarrollo presentes; surgen de forma natural y se desarrollan a partir de cada estado presente específico.

El teórico curricular británico Stenhouse cree que la educación escolar comprende principalmente tres procesos: «formación», «enseñanza» y «orientación». La verdadera educación consiste en hacer a las personas más libres y creativas, y por lo tanto, su esencia es la «orientación». «La educación es el proceso de guiar a los niños hacia el conocimiento, y el grado de éxito educativo es el grado en que conduce a un aumento de los resultados conductuales impredecibles de los estudiantes». [9]

El reconocido teórico curricular Taba también cree que los objetivos de la enseñanza deben estar orientados al proceso. «La educación es esencialmente un proceso

gradual. Además, crece gradualmente, arraigada en el pasado y orientada al futuro. En este sentido, también es un proceso orgánico. En cualquier etapa de este proceso, los objetivos que podamos proponer, sean cuales sean, no pueden considerarse los objetivos finales ni pueden insertarse arbitrariamente en el proceso educativo posterior. Los objetivos son evolutivos, no preexistentes. Los objetivos son la naturaleza direccional del proceso de enseñanza en evolución, no la naturaleza direccional de ciertas etapas específicas del proceso educativo ni de ningún factor externo. Presentan desafíos al valor del proceso educativo, pero no tienen su estado final». [10] La teoría de la enseñanza humanista se opone a la provisión de objetivos prescriptivos, se opone a los objetivos específicos y fragmentados, y enfatiza el libre desarrollo de los estudiantes y la formación completa de la personalidad holística. Rogers señaló que todo lo que se pueda enseñar a otros es relativamente inútil, es decir, prácticamente no tiene impacto en el comportamiento de las personas. El conocimiento que puede influir en el comportamiento de una persona sólo puede ser el conocimiento que ella misma descubre y asimila.

Los «objetivos generativos» son objetivos didácticos que surgen en un contexto educativo a medida que se desarrolla el proceso educativo. Son el resultado de la resolución de problemas y un requisito inherente para la generación de experiencia humana. Enfatizan la interacción entre estudiantes, docentes y el contexto educativo, y son beneficiosos para cultivar la capacidad de los estudiantes para resolver problemas prácticos. Además, el enfoque de los «objetivos generativos» orientado al proceso ayuda a eliminar la oposición binaria entre proceso y resultado, medios y fines, inherente al enfoque de los «objetivos conductuales». Cuando proceso y resultado, medios y fines están intrínsecamente vinculados, los objetivos curriculares y didácticos se convierten en las propias metas de los estudiantes, generadas durante el proceso de enseñanza y a través de la interacción con el contexto, en lugar de ser metas impuestas por los desarrolladores curriculares y los docentes.

Sin embargo, los "objetivos generativos" también tienen sus limitaciones. En primer lugar, su uso implica que los docentes deben ser capaces de entablar un diálogo significativo con los estudiantes, pero la mayoría no cuenta con la formación necesaria para ello. En segundo lugar, incluso si muchos docentes cuentan con formación en diálogo, resulta difícil dialogar con decenas de niños en una clase simultáneamente. En tercer lugar, los estudiantes no siempre descubren por sí solos el contenido de aprendizaje más adecuado para ellos, y la estructura lógica interna del temario no está clara.

(iv) Enfoque “orientado al rendimiento”

Los objetivos de rendimiento se refieren a los resultados que los estudiantes alcanzan tras participar en una actividad determinada. Se centran en la forma de sus respuestas originales en la actividad, más que en los resultados predeterminados, con el objetivo de cultivar la creatividad de los estudiantes y enfatizar su individualidad.

El enfoque "orientado al rendimiento" surgió relativamente tarde y se popularizó en el ámbito curricular después de la década de 1980. El experto curricular estadounidense Ewesner [11] es un representante de este enfoque. Basándose en su propio trabajo en el campo de la educación artística, Ewesner criticó la rigidez de los "objetivos conductuales" y propuso "objetivos orientados al rendimiento" como complemento. Este enfoque enfatiza el desarrollo individual y la expresión creativa del alumnado, enfatiza su autonomía y subjetividad, respeta sus diferencias individuales y permite tanto a profesores como a alumnos liberarse de las limitaciones de los objetivos conductuales en las actividades docentes, animando a los alumnos a explorar y descubrir temas de su interés.

Los objetivos de desempeño identifican el entorno en el que trabajan los niños, los problemas que enfrentan y las tareas que realizan, pero no especifican qué aprenden de los encuentros, el entorno, los problemas o las tareas. Los objetivos de desempeño ofrecen tanto a profesores como a estudiantes una manera de explorar, seguir o centrar su atención en temas de particular interés e importancia para el investigador.

Los "objetivos performativos" buscan ser un tema en torno al cual los estudiantes puedan aplicar habilidades previamente aprendidas y significados comprendidos, expandiendo y ampliando dichas habilidades y comprensiones, y personalizándolas. Al aplicar un "objetivo orientado al rendimiento", la expectativa no es la uniformidad de las respuestas de los estudiantes, sino la diversidad. En las actividades orientadas al rendimiento, los docentes buscan crear un contexto donde los significados sean personalizados. Los niños crean sus productos, que son tanto cualitativos como cuantitativos, y tan diversos como ellos mismos. La evaluación de este contexto no aplica un estándar común, sino que se basa en los productos creados, destacando su singularidad y relevancia.

Eisner ofreció varios ejemplos de cómo establecer "objetivos de rendimiento": explicar el significado de *Paraíso Perdido*, examinar y apreciar la importancia de *El Viejo y el Mar*, desarrollar formas tridimensionales con alambre y madera, y visitar un zoológico y comentar sus aspectos interesantes. Eisner enfatizó que estos objetivos no buscan especificar qué harán los estudiantes después de participar en estas actividades educativas, "sino identificar las formas en que los estudiantes las encontrarán". Por lo tanto, la evaluación de los "objetivos de rendimiento" no debe ser como la de los "objetivos conductuales", buscando una correspondencia directa entre los resultados y las metas esperadas. En cambio, debe ser un modelo de evaluación estética y crítica, es decir, evaluar las actividades de los estudiantes y sus resultados con un enfoque apreciativo, examinando su calidad e importancia con base en su creatividad y características individuales.

Los objetivos performativos son, en esencia, la búsqueda de la "razón liberadora". Enfatizan el desarrollo individual y la expresión creativa del alumnado, su autonomía y subjetividad, el respeto por las diferencias individuales y aspiran a la libertad y la liberación humanas.

IV. Comparación de cuatro orientaciones básicas del currículo y los objetivos de enseñanza

Cada una de las cuatro orientaciones para los objetivos curriculares y didácticos presenta sus propias características y ventajas. En esencia, tanto la orientación de "objetivos universales" como la de "objetivos conductuales" promueven un sistema de valores "universalista" y están orientadas al control. La diferencia radica en que la orientación de "objetivos conductuales" utiliza métodos científicos, mientras que los "objetivos universales" son precientíficos y representan una manifestación típica de la etapa inicial de desarrollo de los objetivos curriculares. La orientación de "objetivos generativos" difiere fundamentalmente de las orientaciones de "objetivos conductuales" y de "objetivos universales". La orientación de "objetivos generativos" busca la "racionalidad práctica", enfatizando la interacción entre los estudiantes y las situaciones específicas, abogando por la continuidad de los objetivos y los medios, así como de los procesos y los resultados. Niega el control de los objetivos predeterminados sobre los procesos y los medios reales, y respeta debidamente la iniciativa de los estudiantes y los educadores en el currículo y la enseñanza. La orientación de "objetivos expresivos" se opone fundamentalmente a los "objetivos conductuales". Va un paso más allá de los "objetivos generativos", persiguiendo la "racionalidad liberadora", enfatizando el espíritu subjetivo y la expresión creativa de los estudiantes y educadores en el currículo y la enseñanza, y tomando la liberación de la personalidad individual como su propósito fundamental.

Por lo tanto, si bien cada una de las cuatro orientaciones de meta tiene su propio valor, la evolución de las orientaciones de "meta universal" y "meta conductual" a la orientación de "meta generativa", y posteriormente a la orientación de "meta expresiva", refleja la búsqueda incansable de la subjetividad humana y la liberación individual en el currículo y la enseñanza. Las orientaciones de "meta generativa" y "meta expresiva" no niegan la racionalidad de la orientación de "meta conductual", sino que la trascienden con base en una búsqueda superior de valores.

Sección 2 Clasificación de los objetivos de enseñanza

La clasificación de los objetivos docentes consiste en usar la taxonomía para categorizarlos desde el nivel más alto hasta el siguiente, formando un sistema multinivel progresivamente más específico. Este es el enfoque fundamental para serializar, detallar y hacer viables los objetivos docentes.

La clasificación de los objetivos docentes es fundamental. Ayuda a comprender los detalles desde una perspectiva holística y facilita el logro integral de los objetivos educativos. Además, el uso de terminología estandarizada en las actividades docentes, basada en la teoría de la clasificación de objetivos docentes, promueve la gestión científica de la calidad docente.

Desde la década de 1950 se han propuesto diferentes ideas para clasificar los objetivos instruccionales, entre las cuales han tenido un impacto significativo las teorías de clasificación de objetivos instruccionales de Bloom, Gagné y Babansky.

I. Taxonomía de objetivos instruccionales de Bloom

La idea de un sistema de clasificación de objetivos educativos fue propuesta por primera vez en 1948 por algunos expertos en exámenes que asistieron a la reunión de la Asociación Americana de Psicología en Boston. Entre sus principales representantes se encuentran Bloom, D. R. Krathwohl y otros. Bloom y otros dividieron los objetivos educativos en tres dominios principales: el cognitivo, el afectivo y el psicomotor. [12] Su clasificación de objetivos educativos enfatiza la orientación del proceso de enseñanza y la evaluación de los resultados, y es, en realidad, una clasificación de objetivos de enseñanza.

(a) Clasificación de metas en el dominio cognitivo

En su libro de 1956, *Taxonomía de objetivos educativos, volumen 1: el dominio cognitivo*, Bloom et al. dividieron los objetivos del dominio cognitivo en seis subdominios: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

1. Conocimiento.

Los objetivos de conocimiento requieren que los estudiantes almacenen cierta información en sus cerebros dentro de un contexto de aprendizaje, y su tarea posterior es recordarla. El principal proceso psicológico involucrado en esta categoría de conocimiento es la memoria. En contextos de evaluación de conocimientos, el formato de las preguntas difiere del del contexto de aprendizaje inicial, requiriendo que los estudiantes empleen cierto grado de asociación y juicio al responder las preguntas, pero esto es solo una pequeña parte; la memoria también existe en otras categorías de aprendizaje y evaluación, nuevamente solo una pequeña parte. El conocimiento incluye tres categorías principales: conocimiento concreto, conocimiento de métodos y enfoques para manejar asuntos concretos, y conocimiento de principios generales y conceptos abstractos en un área temática. Cada categoría incluye varias subcategorías.

(1) El conocimiento específico se refiere al recuerdo de fragmentos de información específicos y aislados. Incluye: 1) el conocimiento de términos, es decir, el conocimiento de cosas referidas por símbolos específicos, como el significado general de un gran número de palabras conocidas; 2) el conocimiento de hechos específicos, es decir, el conocimiento de fechas, eventos, personas, lugares, etc., como el recuerdo de hechos importantes en ciertas culturas específicas.

(2) El conocimiento de las formas y métodos de tratar con las cosas se refiere al conocimiento de las formas y métodos de organizar, investigar, juzgar y criticar. Incluye: ① conocimiento de las convenciones, es decir, conocimiento de las formas únicas de tratar y expresar varios fenómenos e ideas, como comprender las formas correctas y los usos comunes en discursos y escritos; ② conocimiento de las tendencias y secuencias, es decir, conocimiento del proceso,

la dirección y el movimiento de varios fenómenos en términos de tiempo, como las tendencias de desarrollo del gobierno de los EE. UU. en los últimos 50 años; ③ conocimiento de la clasificación y las categorías, es decir, conocimiento de las categorías, la organización, las divisiones y los arreglos, como el alcance de varios tipos de documentos; ④ conocimiento de los criterios, es decir, conocimiento de los criterios en los que se basan varios hechos, principios, puntos de vista y comportamientos, como los criterios para hacer juicios apropiados sobre una determinada obra y su propósito de lectura; 5. Conocimiento de la metodología, es decir, conocimiento de los métodos, técnicas y pasos de investigación utilizados en una disciplina específica y en la investigación de problemas y fenómenos específicos, como el conocimiento de cómo evaluar conceptos sólidos utilizando métodos científicos.

(3) El conocimiento de principios generales y conceptos abstractos en una disciplina se refiere al conocimiento de las ideas, sistemas y patrones principales que organizan diversos fenómenos y conceptos. Incluye: 1) el conocimiento de principios y generalizaciones, es decir, el conocimiento de conceptos abstractos específicos que generalizan los resultados de diversos fenómenos, como el conocimiento de principios importantes utilizados para generalizar los fenómenos biológicos que encontramos; 2) el conocimiento de teorías y estructuras, es decir, el conocimiento de principios y generalizaciones importantes que proporcionan un punto de vista claro, completo y sistemático para un fenómeno, problema o campo complejo, y el conocimiento de sus interrelaciones, como el conocimiento de una exposición relativamente completa de la teoría evolutiva.

2. Comprender.

La comprensión se refiere a la capacidad de los estudiantes para comprender lo que se comunica y utilizar el material o los conceptos que contiene al comunicarse. Esta comprensión es más restringida que la definición habitual; no equivale a una comprensión completa o al dominio de la información. En este contexto, la comprensión se refiere a «los diversos objetivos, comportamientos o respuestas utilizados para demostrar la comprensión de la información textual contenida en la comunicación». Existen tres tipos principales de comprensión: 1. Transformación: la

capacidad de un individuo para transformar el contenido de la comunicación en otros términos u otra forma de comunicación, como transformar secciones extensas de material en expresiones más simples o abstractas; 2. Explicación: el tratamiento del contenido de la comunicación como una estructura conceptual, como la capacidad de explicar diversos datos sociales; 3. Extrapolación: la capacidad de extrapolar diversas tendencias o tendencias basadas en las condiciones descritas en la comunicación inicial, yendo más allá de los datos establecidos utilizados para determinar diversas connotaciones, consecuencias, resultados inevitables y efectos, como la capacidad de predecir tendencias de desarrollo.

3. Aplicación.

La aplicación se refiere al uso de conceptos abstractos en contextos específicos y concretos. Por ejemplo, aplicar términos o conceptos científicos utilizados en un artículo a diversos fenómenos analizados en otro.

4. Análisis.

El análisis se refiere a descomponer la comunicación en sus elementos o componentes constitutivos para aclarar los niveles de ideas o las relaciones entre ellos. Incluye tres subcategorías: ① Análisis de elementos, que implica identificar los diversos elementos dentro de una comunicación, como la habilidad de distinguir entre hechos y suposiciones; ② Análisis de relaciones, que implica analizar las conexiones e interrelaciones entre los diversos elementos y componentes del contenido de la comunicación, como la habilidad de comprender las relaciones entre diferentes ideas en un párrafo; y ③ Análisis de principios organizativos, que implica analizar la organización, la disposición sistemática y la estructura del contenido de la comunicación, como la capacidad de identificar las formas y patrones de las obras literarias y artísticas para comprender su significado.

5. En general.

La síntesis se refiere a la combinación de diversos elementos y componentes en un todo. Incluye tres subcategorías: 1. Producción de una comunicación única,

que se refiere a proporcionar un medio para transmitir las propias opiniones, sentimientos y experiencias a otros, como la capacidad de expresar eficazmente las experiencias personales; 2. Producción de un plan o conjunto de operaciones propuestas, que se refiere al desarrollo de un plan de trabajo o procedimiento operativo, como la capacidad de diseñar una unidad didáctica para una situación de enseñanza específica; 3. Derivación de un conjunto de relaciones abstractas, que se refiere a la identificación de un conjunto de relaciones abstractas para clasificar o explicar datos o fenómenos específicos, o para deducir diversas proposiciones y relaciones a partir de un conjunto de proposiciones básicas o expresiones simbólicas, como la capacidad de realizar descubrimientos precisos y generalizar hallazgos.

6. Evaluación.

La evaluación se refiere al juicio sobre el valor de materiales y métodos para un propósito específico. Incluye dos subcategorías: 1. Juicios basados en evidencia interna, que se refieren a determinar la precisión de la información con base en evidencia interna, como la precisión lógica, la consistencia y otras evidencias internas, como la capacidad de señalar falacias lógicas en un argumento; 2. Juicios basados en criterios externos, que se refieren a evaluar materiales con base en criterios seleccionados o recordados, como la comparación de teorías principales, generalizaciones y hechos en ciertas culturas específicas.

(ii) Clasificación de objetivos en el dominio afectivo

En su libro de 1964, *Taxonomía de los objetivos educativos, volumen 2: el dominio afectivo*, Kraswell, Bloom y otros dividieron los objetivos del dominio afectivo en cinco subdominios: recibir (atender), responder, valorar, organizar y caracterización por valor o complejo de valores.

1. Aceptar (prestar atención).

La aceptación se refiere a la conciencia del alumno de la existencia de ciertos fenómenos y estímulos, y a su disposición a aceptarlos o prestarles atención. Se divide en tres subcategorías: ① Conciencia: Se refiere a la conciencia del alumno de una situación, fenómeno, objeto o estado de cosas. A diferencia del "conocimiento", esta conciencia no

puede expresarse necesariamente mediante el lenguaje. Por ejemplo, desarrollar una conciencia de los elementos estéticos en la ropa, el mobiliario, los edificios, el diseño urbano y las bellas obras de arte; ② Disposición a recibir: Se refiere a la disposición del alumno a soportar ciertos estímulos en lugar de evitarlos. Por ejemplo, aumentar la sensibilidad hacia las necesidades humanas y los problemas sociales urgentes; ③ Atención controlada o seleccionada: Se refiere a la selección consciente o semiconsciente de un tipo de estímulo de un conjunto dado como objeto de atención, excluyendo otros estímulos irrelevantes. Por ejemplo, prestar atención a los valores humanos y los juicios sobre la vida registrados en obras literarias.

2. Reacción.

La respuesta se refiere a la atención activa de un estudiante a los estímulos, yendo más allá de la mera disposición. Incluye tres subcategorías: ① aquiescencia en la respuesta: Esto se refiere a la respuesta de un estudiante a un requisito o estímulo externo, pero con un grado de pasividad. Por ejemplo, seguir voluntariamente las reglas de un juego; ② disposición a responder: Esto se refiere al fuerte sentido de responsabilidad de un estudiante por una acción particular y su acto voluntario. Por ejemplo, asumir la responsabilidad de su propia salud y proteger la salud de los demás; ③ satisfacción en la respuesta: Esto se refiere a un estudiante no solo actuando voluntariamente, sino también experimentando satisfacción después. Por ejemplo, derivando placer de la lectura recreativa.

3. Evaluación de valor.

El juicio de valor se refiere a la afirmación del alumno de que algo, un fenómeno o un comportamiento es valioso. En otras palabras, el alumno transforma el valor externo en su propio estándar de valores, formando un conjunto de valores y creencias que guían su comportamiento. Incluye tres subcategorías: ① Aceptación de un valor: Esto significa aceptar un valor determinado. Por ejemplo, aspirar constantemente a desarrollar excelentes habilidades de habla y escritura; ② Preferencia por un valor: Esto se refiere no solo a la aceptación del alumno de un valor determinado, sino también a que este valor impulse y guíe su comportamiento, y sea perseguido y utilizado como una

meta. Por ejemplo, participar activamente en los preparativos para exhibir logros de arte contemporáneo; ③ Compromiso: Esto se refiere a la creencia inquebrantable de un individuo en una idea o causa determinada, dedicándose de todo corazón a hacer realidad esta idea o causa que considera valiosa y esforzándose por convencer a otros de esta idea y alentar su participación. Por ejemplo, dedicarse a la idea y el pensamiento que forman la base de la democracia.

4. Organización.

La organización es la actividad de organizar diversos valores en un sistema, determinar las interrelaciones entre ellos y establecer los valores dominantes y universales cuando los estudiantes se encuentran con diferentes situaciones de valor durante el proceso continuo de internalización de valores. Este campo incluye dos subcategorías: 1. Conceptualización de un valor, que implica conectar diversos valores caracterizándolos. Por ejemplo, intentar identificar las características de un objeto de arte que se aprecia; 2. Organización de un sistema de valores, que se refiere a que los estudiantes ensamblen diversos valores (que pueden no estar relacionados) en un complejo de valores y establezcan relaciones ordenadas entre ellos. Por ejemplo, desarrollar un plan para ajustar el descanso según los requisitos de una actividad.

5. Personalización formada por valor o complejo de valores.

La personalizacion, formada por valores o complejos de valores, se refiere a la fijación de varios valores dentro de la jerarquía interna de valores de un individuo. Estos valores se organizan en un sistema internamente consistente que controla el comportamiento del individuo durante un largo período, lo que hace que actúe de cierta manera consistentemente. Esto se convierte en un rasgo de personalidad estable, en lugar de una reacción emocional superficial o temporal. Este campo también incluye dos subcategorías: ① Inclinación generalizada, que se refiere a una tendencia internamente consistente hacia actitudes y sistemas de valores en un momento dado. Por ejemplo, estar listo para ajustar juicios y cambiar el comportamiento basado en hechos; ② Personalizacion, que se refiere a la

internalización de valores externos en la personalidad más profunda y holística del aprendiz, incluyendo su cosmovisión y filosofía de vida. Por ejemplo, formar una filosofía de vida consistente.

(III) Clasificación de objetivos en el dominio de las habilidades motoras

En 1972, AJ Harrow propuso una clasificación de los objetivos de instrucción en habilidades motoras desde la perspectiva de la educación preescolar en su Taxonomía de Objetivos Educativos en el Dominio de las Habilidades Motoras. Ese mismo año, EJ Simpson propuso una clasificación de los objetivos de instrucción en habilidades motoras desde la perspectiva de la educación vocacional y técnica en su Taxonomía de Objetivos Educativos en el Dominio de las Habilidades Motoras.

Harlow categorizó los objetivos de las habilidades motoras en seis tipos: reflejos, movimientos básicos-fundamentales, habilidades perceptivas, habilidades físicas, movimientos hábiles y comunicación intencional. Simpson categorizó los objetivos de las habilidades en siete tipos: ① Percepción, que se refiere al proceso de percibir objetos, propiedades o relaciones a través de los sentidos. Por ejemplo, conocer el mal funcionamiento de una máquina a través del sonido de su funcionamiento; ② Conjunto, que se refiere a un ajuste preparatorio o estado de preparación para una acción o experiencia específica. Por ejemplo, el deseo de operar hábilmente un taladro de columna; ③ Respuesta guiada, que se refiere al comportamiento manifiesto exhibido por un individuo bajo la guía de un maestro o basado en la autoevaluación. Por ejemplo, descubrir la manera más efectiva de planchar una camisa probando varios procedimientos después de demostrar un baile; ④ Mecanismo, que se refiere a respuestas aprendidas que se han convertido en hábitos. Por ejemplo, la capacidad de mezclar varios ingredientes para hacer un pastel de crema; ⑤ Respuestas manifiestas complejas, que se refieren a la capacidad de un individuo para realizar movimientos y comportamientos complejos. Por ejemplo, la habilidad de tocar el violín; ⑥ Adaptación: se refiere a la modificación de las actividades motoras para adaptarlas a nuevas situaciones problemáticas. Por ejemplo, crear una nueva danza moderna adaptando técnicas de danza conocidas. ⑦

Creación: se refiere a la creación de nuevos comportamientos y movimientos. Por ejemplo, crear una danza moderna.

II. Taxonomía de objetivos instruccionales de Gagné

En 1969, Gagné publicó "La psicología de la instrucción" en los Anales de Psicología Americana, lo que marcó el establecimiento de la psicología instruccional como disciplina independiente. Gagné es considerado el fundador de la psicología instruccional. Sus libros, "Las condiciones del aprendizaje y la teoría de la instrucción" y "Los principios del diseño instruccional", reflejan en conjunto las teorías de Gagné sobre el aprendizaje, la instrucción y el diseño instruccional. Gagné creía que los resultados del aprendizaje son propiedades adquiridas que "representan aproximadamente los objetivos instruccionales". La diferencia entre los resultados del aprendizaje y los objetivos instruccionales radica únicamente en que los objetivos instruccionales se proponen antes de la instrucción, mientras que los resultados del aprendizaje se alcanzan después de la instrucción. Por lo tanto, la teoría de clasificación de los resultados del aprendizaje de Gagné es una teoría de clasificación de los objetivos instruccionales.

En su libro de 1965, *Las Condiciones del Aprendizaje*, Gagné propuso ocho tipos de aprendizaje: aprendizaje de señales, aprendizaje de estímulo-respuesta, aprendizaje en cadena, asociación verbal, aprendizaje de discriminación, aprendizaje de conceptos, aprendizaje de reglas y aprendizaje de resolución de problemas. En la edición revisada de 1985 de *Las Condiciones del Aprendizaje*, consideró los primeros cuatro tipos como las formas fundamentales de aprendizaje, denominados colectivamente aprendizaje asociativo, formando así cinco tipos de aprendizaje. A partir de estos cinco tipos de aprendizaje, surgen cinco resultados de aprendizaje: habilidades intelectuales, información verbal, estrategias cognitivas, habilidades motoras y actitudes. Estos cinco resultados de aprendizaje también se denominan las cinco propiedades de

la adquisición, que aquí consideraremos como cinco tipos de objetivos instruccionales.

(a) Habilidades intelectuales

Las habilidades intelectuales son capacidades adquiridas que permiten la aplicación de símbolos. Gagné creía que estas habilidades son las más importantes que los seres humanos adquieren y, por lo tanto, la esencia de la educación.

Las habilidades intelectuales no se limitan a la correspondencia entre un estímulo y una respuesta; su forma típica son las reglas. Los comportamientos que exhiben las habilidades intelectuales solo pueden describirse mediante reglas, no mediante patrones de estímulo-respuesta. Por ejemplo, el cálculo de un estudiante de primaria de "22÷33-25÷56" demuestra una habilidad intelectual, no una simple conducta de estímulo-respuesta. Las habilidades intelectuales incluyen cuatro subcategorías: discriminación, conceptos, reglas y reglas de orden superior.

1. Distinguir.

La discriminación es la capacidad de responder de forma distinta a estímulos que difieren en una o más dimensiones físicas. La discriminación básica es la habilidad intelectual más simple, que se aprende en las primeras etapas de la vida, como distinguir colores y tamaños; la discriminación compleja requiere el uso de conceptos, como distinguir entre una economía de mercado y una economía planificada, lo cual requiere una serie de conceptos básicos.

2. Concepto.

Un concepto es un resultado de aprendizaje en el que un individuo categoriza cosas o eventos y reacciona considerando cualquier instancia de esa categoría como miembro de ella. Los conceptos se diferencian de la discriminación en que la discriminación distingue un conjunto de cosas, mientras que los conceptos categorizan las cosas y consideran cualquiera de ellas como miembro de esa categoría. Los conceptos se pueden dividir en conceptos concretos y conceptos definidos. Los conceptos concretos se manifiestan mediante la identificación, es decir, conceptos observables, como gato, silla, árbol, casa, etc. Los conceptos

definidos son abstractos y se manifiestan al demostrar el significado de objetos, eventos o relaciones de una categoría específica, como calidad, temperatura, justicia, etc.

3. Reglas.

Una regla es una regularidad; cuando el comportamiento de un estudiante exhibe "regularidad" en diversas situaciones, se ha adquirido la regla. En otras palabras, cuando una regla rige el comportamiento de un individuo, este posee la capacidad de "obedecer las reglas". Adquirir una "regla" no significa ser capaz de articularla verbalmente, ni ser capaz de articular verbalmente una "regla" significa que se ha adquirido. Gagné argumenta que definir un concepto es un tipo especial de regla, cuyo propósito es clasificar objetos y eventos; pertenece a la categoría de reglas de clasificación. Sin embargo, las reglas también incluyen otras categorías además de la clasificación, que involucran relaciones como igualdad, semejanza, mayor que, menor que, antes y después.

4. Reglas avanzadas – Resolución de problemas.

Las reglas avanzadas son reglas más complejas que las personas combinan a través del aprendizaje. Estas reglas complejas están vinculadas a la resolución de un problema específico o de una clase de problemas prácticos; la capacidad para resolver un problema indica la adquisición de una nueva regla avanzada. Por ejemplo, a un estudiante que ha aprendido a sumar $2x$ con $3x^2$ y $2x$ con $5x$ se le pide ahora que calcule la suma de dos polinomios: $2x + 3x^2 + 1$ y $x + 3x + 4x^2$. Al resolver este problema, el estudiante aprenderá la regla avanzada de "sumar exponentes con el mismo exponente y luego conectar los resultados con un signo '+'". Las reglas avanzadas tienen mayor generalidad, por lo que pueden aplicarse a una gama más amplia de situaciones que las reglas más simples que las constituyen.

(ii) Información verbal

La información verbal es una habilidad adquirida que permite la expresión de ideas. Es un conocimiento declarativo e incluye tres subclases.

1. Nombres o etiquetas: el nombre de un objeto o una clase de objetos. Al aprender conceptos, las etiquetas y los conceptos suelen adquirirse juntos. Por lo tanto, los niños pequeños pueden aprender la etiqueta (plato) al mismo tiempo que adquieren el concepto de plato.

2. Una proposición o hecho único es una afirmación verbal que expresa una relación entre dos o más objetos o eventos. Por ejemplo, la semana tiene siete días y el cloro es un gas tóxico.

3. Un gran número de proposiciones organizadas según su significado; se trata de un sistema de conocimiento compuesto por hechos interconectados. Por ejemplo, el conocimiento perteneciente a acontecimientos históricos o a las categorías de arte, ciencia o literatura.

(III) Estrategias cognitivas

Gagné creía que las estrategias cognitivas son procesos de control interno, mediante los cuales los estudiantes seleccionan y ajustan su atención, aprendizaje, memoria y pensamiento. Las estrategias cognitivas se pueden dividir en cinco subcategorías.

1. Estrategia de parafraseo, que consiste en repetir el material en voz alta o en silencio.

2. Las estrategias de elaboración implican que los estudiantes relacionen cuidadosamente el tema que van a estudiar con otros materiales de fácil acceso. Estas estrategias incluyen métodos como la segmentación, el resumen, la toma de notas y el autocuestionamiento.

3. Las estrategias organizativas se refieren a la formación de una estructura organizativa para el material a aprender. Los estudiantes pueden categorizar las palabras que memorizarán según su significado, organizar las relaciones entre datos mediante tablas, usar claves espaciales para recordar el material o identificar los puntos principales de un artículo y resumirlos en una nueva organización.

4. Comprender las estrategias de seguimiento, también conocidas como "estrategias metacognitivas", es la capacidad del alumno para establecer objetivos de

aprendizaje, evaluar si se han alcanzado con éxito y elegir otras estrategias para alcanzarlos.

5. Las estrategias emocionales son estrategias que los estudiantes utilizan para concentrar y mantener la atención, controlar la ansiedad y utilizar el tiempo de manera eficaz.

(iv) Habilidades motoras

Las habilidades motoras se refieren a la capacidad del estudiante para realizar maniobras físicas. No se trata solo de completar un movimiento específico, sino también de organizar estos movimientos en un comportamiento general fluido, regulado y preciso. Las habilidades motoras pueden dividirse en habilidades atléticas y vocacionales. Por ejemplo, jugar al tenis es una habilidad atlética, mientras que conducir una cosechadora es una habilidad vocacional.

(v) Actitud

Las actitudes se refieren a los estados psicológicos que adquieren los estudiantes y que influyen en sus decisiones de comportamiento. Algunas actitudes se consideran objetivos educativos deseables, como ser accesible y considerado con los demás; otras se manifiestan como una preferencia positiva por ciertas actividades, como escuchar música o jugar al fútbol; y otras se relacionan con la ciudadanía, como el patriotismo y la disposición a asumir responsabilidades cívicas.

III. Taxonomía de objetivos instruccionales de Babansky

Babansky enfatizó la naturaleza holística de las tareas docentes, considerando que el proceso de enseñanza tiene tres funciones: crianza, educación y desarrollo. Con base en estas perspectivas, propuso una clasificación concisa, clara y práctica de los objetivos de la enseñanza.

1. Metas educativas.

Los objetivos educativos incluyen "dominar el conocimiento científico y desarrollar habilidades y técnicas de aprendizaje profesionales y generales", incluyendo específicamente: Primero, el conocimiento científico, a

saber, hechos, conceptos, teoremas, leyes, teorías y la visión general del mundo; Segundo, habilidades y técnicas profesionales, a saber, habilidades y técnicas prácticas específicas de las disciplinas y campos científicos relevantes, como experimentos en física, topografía geográfica en geografía y el uso de especímenes de plantas en fisiología; Tercero, habilidades y técnicas generales, que son relevantes para cada disciplina, como habilidades de lectura, habilidades de uso de herramientas y el hábito de adherirse a una rutina diaria.

2. Metas educativas.

Los objetivos educativos incluyen "formar la cosmovisión de los estudiantes, formar sus conceptos, puntos de vista y creencias morales, laborales, estéticos y éticos, formar sus patrones de comportamiento y actividad correspondientes en la sociedad, formar su sistema de ideales, actitudes y necesidades y realizar ejercicio físico, etc. En resumen, se trata de cultivar las cualidades de personalidad que deben poseer las personas de tipo socialista".

3. Objetivos de desarrollo.

Los objetivos de desarrollo son tareas que desarrollan el pensamiento, la voluntad, los intereses cognitivos y las habilidades de los estudiantes. Específicamente, estos incluyen: primero, resolver problemas difíciles y guiar a los estudiantes a participar en debates, cultivando su voluntad y perseverancia en el aprendizaje; segundo, crear situaciones emocionalmente atractivas en el aula, como la sorpresa, la alegría, la diversión y el asombro, cultivando las emociones de los estudiantes; tercero, señalar la importancia de los problemas aprendidos en el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la producción, señalando el papel de estos problemas en la orientación profesional de los estudiantes y el cultivo de intereses, e introducir escenarios lúdicos en la enseñanza, cultivando el interés por el aprendizaje de los estudiantes.

La clasificación de objetivos docentes de Babansky integra la experiencia docente soviética tradicional con los nuevos hallazgos de la investigación. Su contenido es relativamente similar al de mi país, y muchos de sus conceptos básicos han sido reconocidos en el país. Ha

tenido un impacto significativo en la teoría y la práctica docente de mi país, pero el concepto de la clasificación es bastante general.

Sección 3 Diseño de los objetivos de enseñanza

I. Principios básicos del diseño de objetivos de aprendizaje

(I) La naturaleza científica del establecimiento de objetivos de enseñanza en el aula

Existen diversas opiniones sobre los factores que influyen en la formulación de los objetivos docentes en el aula o la base para establecerlos. Creemos que la base para determinar los objetivos docentes es multifacética, pero los tres aspectos más importantes son: las necesidades e intereses de desarrollo del alumnado, las necesidades de la sociedad contemporánea y la naturaleza y características de la materia. Solo considerando estos tres factores se puede garantizar el carácter científico de la formulación de los objetivos docentes en el aula.

1. Necesidades e intereses de desarrollo de los estudiantes.

Las necesidades de desarrollo del estudiante se refieren a la brecha entre la situación real del estudiante y su situación ideal. La "zona de desarrollo próximo" de Vygotsky refleja esta brecha. Esta brecha representa el contenido que los estudiantes necesitan desarrollar y constituye la base para establecer nuestros objetivos docentes. Un error común al identificar las necesidades de los estudiantes es ignorar las diferencias individuales e imponerles perspectivas adultocéntricas. Lehmann señaló en una ocasión: "Los esfuerzos de cualquier disciplina deben centrarse principalmente en las graves brechas que existen en el desarrollo actual de los estudiantes. Por lo tanto, es necesaria la investigación que identifique estas brechas (es

decir, las necesidades educativas), lo que proporciona una base para seleccionar los objetivos educativos en los que las escuelas deberían centrarse especialmente".

Las necesidades de desarrollo estudiantil son multifacéticas e incluyen conocimientos, actitudes emocionales, habilidades motoras y estrategias cognitivas. Incluso considerando solo los conocimientos, incluyen componentes de las ciencias naturales, sociales y humanidades. Nos esforzamos por el desarrollo estudiantil en todas las áreas, pero es imposible que todos los estudiantes progresen simultáneamente. Esto exige que consideremos los intereses individuales y colectivos de los estudiantes al establecer los objetivos de enseñanza en el aula, cultivando individuos integrales. Por lo tanto, los intereses de los estudiantes también deben ser la base de nuestros objetivos docentes.

2. Es una necesidad en la sociedad contemporánea.

Los currículos escolares deben reflejar las exigencias del desarrollo social, político, económico y cultural, y las necesidades de la sociedad contemporánea constituyen una de las fuentes fundamentales de los objetivos educativos. Estas necesidades pueden comprenderse desde dos dimensiones: la espacial, que se refiere a las necesidades de la comunidad, el grupo étnico, el país e incluso el desarrollo de la humanidad en su conjunto; la temporal, que se refiere tanto a las necesidades actuales de la vida social como a las tendencias cambiantes y las necesidades futuras de la misma.

Para establecer las necesidades de la vida social contemporánea como objetivos pedagógicos, se deben seguir tres principios. Primero, el principio de democracia: en la era actual del masismo, las necesidades sociales que se sirven como objetivos curriculares y pedagógicos deben reflejar los principios de la socialdemocracia y la equidad social. Segundo, el principio de la unidad de las perspectivas nacionales e internacionales: en la era de la globalización, los objetivos curriculares y pedagógicos deben tener una visión internacional, unificando las necesidades de la propia nación con las de toda la humanidad. Tercero, el principio de la educación que precede a la acción: la educación no puede adaptarse

pasivamente a las exigencias de la vida social, sino que debe trascender las realidades sociales actuales y anticiparse al desarrollo social.

3. La naturaleza y características de la disciplina.

El conocimiento de una materia se refiere al sistema lógico de una disciplina, incluyendo sus conceptos y principios básicos, sus métodos de investigación y sus relaciones con disciplinas afines. Tyler señaló dos valores del conocimiento de una materia: uno es la creación y el descubrimiento inherentes a la propia disciplina; el otro es su aplicación para satisfacer las necesidades de los individuos y la sociedad; este es el valor instrumental de una disciplina. Esto tiene importantes implicaciones para la orientación de los objetivos docentes.

Para determinar el desarrollo de las disciplinas como fuente de los objetivos curriculares y pedagógicos, es necesario considerar varias preguntas: Primero, ¿cuál es el valor del conocimiento? ¿Su existencia sirve para comprender el mundo o para controlarlo? ¿Las personas crean conocimiento para enriquecer el sentido de la vida o simplemente para satisfacer diversas necesidades utilitarias? Segundo, ¿qué conocimiento es el más valioso? El conocimiento más valioso es el que enriquece el sentido de la vida, el que permite a las personas alcanzar la libertad y la liberación, y el que mejora continuamente la democracia y la justicia en la sociedad. Este tipo de conocimiento encarna el espíritu de la ciencia y el espíritu de las humanidades. Tercero, ¿de quién es el conocimiento más valioso? Todo conocimiento conlleva una ideología social determinada y conlleva y deriva diferencias y desigualdades culturales, raciales, étnicas y de clase. Por lo tanto, al establecer objetivos pedagógicos, debemos considerar si los valores que transmite el conocimiento promueven la democracia social y la justicia o mantienen la desigualdad social. [13]

(ii) La naturaleza sistemática de los objetivos y contenidos de la enseñanza en el aula

Un sistema es un todo compuesto por varias partes interconectadas e interactuantes, con una estructura y función determinadas. La naturaleza sistemática de los objetivos didácticos en el aula implica examinarlos mediante la teoría de sistemas, lo que les permite formar un sistema jerárquico, holístico y dinámico. Para lograr la naturaleza sistemática de los objetivos didácticos en el aula, su contenido debe incorporar una estructura jerárquica, integridad y exhaustividad.

1. Estructura jerárquica.

La naturaleza gradual del desarrollo de los estudiantes y las diferencias individuales en el desarrollo de los estudiantes determinan la estructura jerárquica de los objetivos de enseñanza.

(1) El desarrollo de los estudiantes es gradual; siempre memorizan primero los conocimientos simples antes de pasar a los más complejos, y desarrollan habilidades de nivel inferior antes de desarrollar habilidades de nivel superior. Esto requiere que nuestros objetivos de enseñanza en el aula sean jerárquicos para adaptarse al desarrollo gradual de los estudiantes. Ya hemos introducido la taxonomía de los objetivos de enseñanza de Bloom, Gagné y otros. A partir de sus sistemas de objetivos de enseñanza, podemos ver que los objetivos de enseñanza son jerárquicos. Por ejemplo, Bloom divide los objetivos cognitivos en seis niveles: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Estos niveles están organizados de simple a complejo, formando una cierta estructura. Esta estructura jerárquica se adapta al patrón del nivel de aprendizaje y la capacidad de pensamiento de los estudiantes que progresan de bajo a alto, y los resultados de aprendizaje progresan de simple a complejo. A veces, los objetivos de enseñanza de una lección no pueden abarcar completamente todos los niveles de resultados de aprendizaje, pero nunca deben limitarse a un solo nivel. Por ejemplo, en una clase de idioma chino, nuestro objetivo principal podría ser "los estudiantes pueden leer y escribir ciertas palabras" para lograr el objetivo de enseñanza de "conocimiento", y luego continuaríamos proponiendo un objetivo de nivel superior: "los estudiantes pueden explicar ciertas palabras con sus

propias palabras" para lograr el objetivo de enseñanza de "comprensión".

(2) El desarrollo del estudiante varía de persona a persona. Al establecer los objetivos de enseñanza, se deben reflejar en la medida de lo posible las necesidades de los estudiantes de los diferentes niveles. De ser necesario, se pueden enumerar por separado los requisitos de un determinado tipo de objetivo de enseñanza para estudiantes de diferentes niveles.

2. Integridad y exhaustividad.

Un sistema es un todo con ciertas funciones, por lo que la integridad es un requisito fundamental de la sistematización. Los objetivos docentes en el aula deben formar un todo orgánico con objetivos docentes en diferentes niveles. Los objetivos docentes son un sistema determinado por las metas educativas, que incluyen niveles como los objetivos docentes generales, los objetivos docentes escolares, los objetivos de la asignatura, los objetivos de la unidad y los objetivos de la lección. Los objetivos docentes en el aula incluyen principalmente los objetivos de la asignatura, los objetivos de la unidad y los objetivos de la lección. Al establecer los objetivos docentes en el aula, primero debemos comprender firmemente los objetivos educativos, los objetivos docentes generales y los objetivos docentes escolares, utilizándolos como guía para asegurar que los objetivos docentes formulados en el aula formen un todo orgánico con estos objetivos. En segundo lugar, los propios objetivos docentes en el aula también tienen diferentes tipos y niveles. Los diferentes tipos de objetivos docentes en el aula también deben formar un todo orgánico y no pueden ser mutuamente excluyentes ni contradictorios. Debemos lograr la unidad entre los objetivos docentes de la asignatura, los objetivos docentes de la unidad y los objetivos de la lección, así como entre los diferentes tipos y niveles de objetivos dentro de los objetivos de la lección. Por ejemplo, según la taxonomía de objetivos educativos de Bloom, los objetivos docentes se dividen en tres categorías principales: dominios cognitivo, afectivo y psicomotor. Por lo tanto, debemos asegurar que estos tres tipos de objetivos didácticos se complementen y formen un todo armonioso y orgánico. Los objetivos cognitivos se dividen a su vez en seis niveles: conocimiento,

comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Estos seis niveles de objetivos didácticos también deben ser un todo armonioso y orgánico.

La exhaustividad y la totalidad están interconectadas; ambas imponen requisitos a los diferentes tipos de objetivos docentes en el aula. La totalidad aborda las relaciones entre tipos y elementos, mientras que la exhaustividad aborda la disponibilidad de estos. Requiere que los objetivos docentes en el aula abarquen, en la medida de lo posible, todos los tipos y niveles de objetivos docentes. Ya hemos abordado el problema de la incompletitud en el establecimiento actual de objetivos docentes al analizar las cuestiones existentes; por lo tanto, debemos prestar especial atención al principio de exhaustividad.

(III) Adecuación de la Declaración de Objetivos de la Enseñanza en el Aula

Los requisitos para la expresión de los objetivos docentes en el aula pueden resumirse en el principio de pertinencia. Consideramos que la forma de expresarlos es adecuada. Más adelante analizaremos en detalle cómo hacerlo [14].

II. Pasos para el diseño de objetivos de aprendizaje

1. Descomposición de objetivos.

Los objetivos de aprendizaje deben descomponerse y reestructurarse de arriba a abajo, lo cual constituye un proceso continuo de concretización. Los objetivos de nivel superior sirven de base para establecer objetivos de nivel inferior, y estos últimos son la base para alcanzar los objetivos de nivel superior. Para diseñar los objetivos de la unidad, es necesario aclarar los objetivos de la etapa de aprendizaje y sus interrelaciones; para determinar los objetivos de la lección, es necesario aclarar los objetivos de la unidad y sus interrelaciones. El siguiente ejemplo de descomposición de los objetivos de la etapa de aprendizaje en objetivos de la unidad ilustra este proceso.

(1) Análisis de las necesidades de aprendizaje. Esto implica principalmente aclarar los temas de conocimiento que los estudiantes necesitan aprender y dominar en esta unidad, incluyendo conceptos básicos, principios básicos, métodos básicos y el nivel que deben alcanzar. Una vez aclarado el tema de aprendizaje de la unidad, se determinan los objetivos didácticos.

(2) Selección de tareas de aprendizaje. Determine las tareas de aprendizaje escalonadas (contenido) que los estudiantes deben completar para alcanzar este objetivo didáctico. Por ejemplo, el objetivo de la unidad "Área de un círculo" es "explorar y descubrir la fórmula para calcular el área de un círculo". Para lograr este objetivo didáctico, los estudiantes deben completar tareas de aprendizaje como "comprender un círculo", "comprender la circunferencia de un círculo", "dominar la fórmula para calcular la circunferencia de un círculo" y "ser capaz de transformar un círculo en un rectángulo aproximado" (pensamiento matemático).

(3) Organización de las tareas de aprendizaje. Esto implica principalmente analizar las relaciones entre diversas tareas de aprendizaje y, posteriormente, elaborar un plan general basado en sus diferentes relaciones. Se debe establecer una secuencia lógica, sistemática y jerárquica que se ajuste al proceso de enseñanza real. Por ejemplo, para "dominar la fórmula para calcular la circunferencia de un círculo", primero se debe "comprender la circunferencia de un círculo", y la relación entre ambos es inamovible.

(4) Declaración de los Objetivos de la Unidad. Una vez aclaradas las tareas de aprendizaje de cada unidad, cada una puede incluirse en los objetivos de la unidad correspondientes. En comparación con los objetivos de la etapa de aprendizaje, los objetivos de la unidad son más concretos; sin embargo, en comparación con los objetivos de la lección, son más abstractos. Esto difiere mucho de los objetivos de la lección, que deben ser operables, observables y medibles. Por ejemplo, el objetivo de la unidad "Área de un Círculo" puede enunciarse de la siguiente manera: ① Ser capaz de nombrar un círculo a su alrededor; ② Ser capaz de hallar la circunferencia de un círculo utilizando diferentes métodos; ③ Ser capaz de

explicar la diferencia entre el área de un círculo y la circunferencia de un círculo; ④ Ser capaz de calcular correctamente el área de un círculo. Posteriormente, cada objetivo debe categorizarse, es decir, identificar sus respectivas dimensiones y estándares de nivel. Dado que el proceso y las condiciones de enseñanza difieren según los objetivos de enseñanza de diferentes dimensiones, incluso para objetivos de enseñanza de la misma dimensión, el proceso y las condiciones de enseñanza difieren si sus niveles son diferentes.

2. Análisis de tareas.

El enfoque habitual es la "ingeniería inversa", que parte de un objetivo final predeterminado y plantea continuamente preguntas como: "¿Qué conocimientos y habilidades deben poseer los estudiantes previamente para alcanzar este objetivo?". Este cuestionamiento continúa hasta que los estudiantes alcanzan su estado inicial, revelando gradualmente los objetivos facilitadores (los subobjetivos que deben dominar desde el inicio hasta el final). Estos subobjetivos se organizan jerárquicamente para revelar los componentes del objetivo final y sus relaciones jerárquicas. Esto proporciona una base psicológica para organizar la secuencia de aprendizaje y diseñar eventos instructivos, logrando el objetivo de nivel superior mediante la realización de cada uno de los objetivos de nivel inferior uno por uno.

Los objetivos de la unidad se formulan según el principio de que "los objetivos guían el contenido". El análisis de tareas, tras la determinación de los objetivos de la unidad, implica un análisis detallado del contenido de aprendizaje y las habilidades que los estudiantes deben dominar, así como sus interrelaciones para alcanzar dichos objetivos. Los objetivos de la lección, por otro lado, se formulan en función de la función y el valor del contenido. Al determinar los objetivos de la lección con base en los objetivos de la unidad, este análisis de tareas suele realizarse en conjunto con el contenido didáctico de la unidad; por lo tanto, a veces se denomina análisis del contenido didáctico. Además, también es necesario un análisis de las condiciones de apoyo, centrándose principalmente en la atención de los estudiantes (o

motivación de aprendizaje) y las estrategias o métodos de aprendizaje.

3. Determinar el punto de partida.

Los objetivos de aprendizaje no solo son requisitos para las conductas docentes de los docentes, sino también para los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes. Por lo tanto, diseñar objetivos de aprendizaje adecuados requiere analizar el punto de partida realista de los estudiantes (en lugar de su punto de partida lógico). Esta condición interna para que los estudiantes adquieran nuevos conocimientos y habilidades determina en gran medida el éxito o el fracaso de la enseñanza y la eficacia de los objetivos de aprendizaje. Esto incluye principalmente el estado preparatorio de los estudiantes, las habilidades objetivo y las características sociales. El análisis de la tarea y la determinación del punto de partida a menudo se realizan simultáneamente; no existe una relación secuencial clara entre ambos.

4. Declaración de objetivos.

Si bien el formato específico de cada estándar de curso es actualmente difícil de estandarizar, la formulación de los objetivos específicos debe ser coherente en todos los cursos. Este método de formulación se relaciona principalmente con las técnicas de presentación y tiene poca relación con el contenido específico del curso. La estandarización y la especificidad de los objetivos didácticos en el aula tienen un impacto significativo en la mejora de la calidad de cada lección y de la educación en general. Las declaraciones de objetivos son ricas en contenido y requieren una habilidad considerable; la formulación de objetivos es la técnica fundamental para el desarrollo de objetivos docentes. La siguiente sección profundiza en la formulación de objetivos didácticos.

III. Declaración de objetivos de enseñanza

(I) Elementos básicos de la declaración de objetivos de enseñanza

Según la investigación de Bloom, la formulación clara de objetivos de aprendizaje ofrece varias ventajas: «El proceso de redactar o seleccionar objetivos conductuales específicos requiere que los docentes consideren cuidadosamente los cambios que desean que los estudiantes logren; este proceso ayuda a los docentes a identificar objetivos poco importantes y a reconocer cualquier omisión; la formulación clara de objetivos ayuda a los docentes a determinar la posición adecuada de los estudiantes; la formulación clara de objetivos proporciona el método más directo para evaluar el rendimiento estudiantil; y la formulación clara de objetivos también facilita la comunicación entre docentes, entre docentes y estudiantes, y entre docentes y padres». Bloom exigía que los objetivos definidos tuvieran dos características: primero, una descripción del contenido de aprendizaje; y segundo, una explicación del comportamiento del estudiante o del resultado de su aprendizaje. A partir de esto, Mager, en su libro de 1962 *Preparando Objetivos de Aprendizaje*, exigió además dos características adicionales: primero, una descripción de las condiciones esenciales para que se produzca el comportamiento esperado; y segundo, especificar el grado de precisión necesario para realizar la acción prescrita. Enfatizó que los detalles de lo que los estudiantes pueden hacer después de completar la tarea de aprendizaje deben estar claramente definidos. Mager propuso que un objetivo de aprendizaje completo debe incluir tres elementos básicos:

(1) Comportamiento: Describe lo que los alumnos podrán hacer después de la instrucción, de modo que los profesores puedan observar cambios en su comportamiento y comprender si se ha alcanzado el objetivo. Por ejemplo, «Los alumnos pueden clasificar las oraciones del artículo que exponen hechos y las que expresan opiniones».

(2) Condiciones: Describa el entorno y las condiciones en las que los estudiantes exhiben conductas de aprendizaje. Por ejemplo, si desea establecer un objetivo didáctico como "los estudiantes deben ser capaces de identificar diversas aves", debe especificar las condiciones, como "a partir de imágenes en blanco y negro o a color", "los estudiantes pueden usar herramientas o no", etc.

(3) Estándar: Indique el estándar mínimo para una conducta calificada (o el procedimiento para el cambio de conducta). Por ejemplo, «Los estudiantes son capaces de resolver una ecuación lineal de dos variables en diez minutos».

El modelo de tres elementos de Mager, consistente en "comportamiento", "condiciones" y "criterios", sigue siendo ampliamente aceptado en el ámbito educativo. Los objetivos de aprendizaje tradicionalmente expresados, como "cultivar la capacidad de los estudiantes para analizar textos", son bastante vagos y ambiguos, y cada persona puede interpretar su significado de forma distinta. Este enfoque no proporciona una guía concreta para la enseñanza y la evaluación. Por el contrario, los objetivos de aprendizaje redactados según el modelo de tres elementos de Mager son claros y específicos, y establecen explícitamente qué habilidades específicas adquirirán los estudiantes y cómo observarlas y medirlas.

En la práctica del diseño instruccional, algunos investigadores educativos consideran necesario añadir una descripción del alumno a los tres elementos de Magellan. Esto da como resultado un objetivo de aprendizaje estandarizado y específico compuesto por cuatro elementos, a menudo denominado modelo ABCD:

A – Audiencia: Aclarar el público objetivo de la enseñanza.

B – Comportamiento: describe lo que el aprendiz puede hacer después de aprender (cambio de comportamiento).

C – Condición: Describe las condiciones bajo las cuales ocurre el comportamiento anterior.

D – Grado de desempeño: Especifica el grado de desempeño requerido para lograr el comportamiento mencionado anteriormente.

(II) Métodos específicos para la redacción de objetivos didácticos

La siguiente discusión se centrará primero en los métodos específicos para escribir objetivos de enseñanza basados en el modelo ABCD, y luego presentará un método para escribir objetivos que tenga en cuenta tanto los

cambios conductuales evidentes como los cambios en el proceso psicológico para compensar las deficiencias de los objetivos conductuales.

1. Objeto de la acción.

La descripción del sujeto de la acción debe especificar quién es el objetivo de la enseñanza, es decir, el estudiante al que se enseña. El sujeto puede ser un estudiante individual o un grupo de estudiantes. Por ejemplo, "estudiantes de sexto grado", "cada estudiante" o "un estudiante en particular".

2. Verbos de acción.

Los verbos de acción se refieren a las conductas y características de aprendizaje observables que exhiben los estudiantes después de las actividades de enseñanza. En términos sencillos, son «lo que los estudiantes pueden hacer». Las características de estas conductas de aprendizaje deben ser claras, factibles y medibles, y generalmente se describen mediante verbos de acción explícitos.

El método básico para describir el comportamiento consiste en usar una frase verbo-objeto, donde el verbo de acción describe el tipo de aprendizaje y el objeto describe el contenido del aprendizaje. Por ejemplo, "operar", "declarar", "enumerar" y "comparar" son verbos de acción; añadir el objeto de la acción después de ellos constituye la descripción del comportamiento en los objetivos de aprendizaje.

- (Puede) operar una computadora
- (Puede) Nombrar los cinco continentes y los cuatro océanos.
- (Puede) Enumerar los factores básicos a tener en cuenta al elegir una estrategia de enseñanza.
- (Puede) comparar las diferentes pronunciaciones de la misma letra en una palabra

3. Condiciones de comportamiento.

Las condiciones de comportamiento indican las limitaciones y el alcance bajo el cual los estudiantes

completan las conductas prescritas; es decir, bajo qué circunstancias deben evaluarse los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, si se le pide a un estudiante que "escriba un artículo de aproximadamente 800 palabras", las condiciones podrían referirse a factores ambientales como "¿bajo qué indicaciones? ¿Qué materiales están disponibles? ¿Qué herramientas se utilizan (ordenador o escritura a mano)? ¿Cuánto tiempo se requiere?". Las condiciones suelen estar relacionadas con preguntas como "¿Se pueden consultar libros de referencia?", "¿Hay herramientas disponibles?", "¿Hay un límite de tiempo?". Las condiciones incluyen los siguientes factores:

- Factores ambientales (espacio, luz, temperatura, ruido interior y exterior, etc.)
- Factores humanos (finalización individual, trabajo en grupo, finalización en un entorno grupal, finalización bajo la guía del docente, etc.)
- Factores de equipo (herramientas, equipos, dibujos, instrucciones, calculadoras, etc.)
- Factores de información (datos, libros de texto, notas, gráficos, diccionarios, etc.)
- Factores de tiempo (velocidad, limitaciones de tiempo, etc.)
- Factores que aclaran el problema (qué estímulos y la cantidad de estímulos se proporcionan para provocar la conducta).

4. Grado de rendimiento.

El nivel de desempeño mide la calidad mínima aceptable de la realización de una conducta; es decir, hasta qué punto se puede lograr. Se proporcionan descripciones específicas de los estándares de conducta para que los objetivos de aprendizaje sean medibles. Los estándares generalmente se determinan a partir de tres aspectos: velocidad, precisión y calidad de la conducta. Por ejemplo:

- Prepare las piezas de computadora necesarias en menos de 1 minuto (velocidad)
- Mide la longitud y el ancho de un rectángulo, con un error de ±5 mm (precisión).

• La calidad de las piezas procesadas debe cumplir con el estándar nacional Clase II (calidad).

Los siguientes ejemplos de objetivos de enseñanza incluyen los cuatro elementos mencionados anteriormente: "objeto", "comportamiento", "condiciones" y "estándares".

Después de una semana de capacitación intensiva en tecnología de la información, los estudiantes de tercer grado podrán operar computadoras de forma independiente, lo que incluye encender y apagar correctamente la computadora, operar el mouse, iniciar sesión en el espacio de aprendizaje para usar el material del curso y escribir de 8 a 10 caracteres chinos en 5 minutos utilizando la colocación correcta de los dedos.

(III) Desarrollo de Objetivos de Aprendizaje en el Dominio Afectivo

Cultivar ciertas actitudes, establecer ciertos conceptos, desarrollar buenos hábitos y formar un carácter moral noble son objetivos del aprendizaje afectivo y ocupan un lugar importante en la educación. Los objetivos ABCD mencionados anteriormente son adecuados para la redacción de objetivos de enseñanza en el ámbito cognitivo, pero resulta muy difícil redactar objetivos de aprendizaje con características observables y medibles para el ámbito afectivo. Entonces, ¿cómo se deben determinar los objetivos de enseñanza para el ámbito afectivo?

Un enfoque consiste en considerar las palabras y acciones específicas de los estudiantes como manifestaciones externas de sus pensamientos y conciencia, y luego inferir indirectamente si se han alcanzado los objetivos de aprendizaje mediante estos comportamientos observables. Por ejemplo, si un estudiante devuelve el equipo a su lugar correcto después de una actividad de laboratorio, demuestra su sentido de responsabilidad al protegerlo. De igual manera, si un estudiante rechaza las drogas que le ofrece un compañero que las consume, revela su actitud hacia el consumo de drogas. En estos ejemplos, quienes redactaron los objetivos del estudiante utilizan las acciones específicas de "si el estudiante devuelve el equipo a su lugar correcto" y "rechazar las drogas que se le ofrecen" como criterios para evaluar si el estudiante posee cierto sentido de responsabilidad o actitud. Esta es una

característica de la redacción de objetivos de aprendizaje afectivos.

Otro enfoque consiste en combinar descripciones internas y externas. Por ejemplo, si el objetivo docente es «cultivar el amor del alumnado por el colectivo», dado que esta actitud es difícil de evaluar o juzgar directamente, debemos enumerar varios comportamientos específicos y observarlos para determinar si el alumnado «aman el colectivo». Algunos ejemplos incluyen la participación activa en diversas actividades grupales y la participación voluntaria en la limpieza del aula.

En estas palabras y acciones específicas, cuando los estudiantes demuestran un desempeño positivo y sostenido, esto indica que han establecido un sentido de colectivismo. Por el contrario, exhibir emociones negativas u opuestas sugiere que los estudiantes podrían no haber desarrollado un amor por el grupo. Mager se refiere al desempeño positivo y afirmativo de los estudiantes como intención de aproximación, y al desempeño negativo como intención de evitación. Por supuesto, la intención de aproximación solo indica que el objetivo de aprendizaje podría haberse alcanzado; no puede medir directamente su grado de logro.

En general, es relativamente fácil formular los requisitos básicos de los objetivos de aprendizaje afectivo, como "mejorar la apreciación de los estudiantes por la pintura tradicional china". Sin embargo, determinar los aspectos específicos a partir de los cuales se han logrado estos objetivos requiere una investigación colaborativa entre los profesores de las asignaturas y los diseñadores instruccionales. Algunos académicos sugieren que las intenciones de enfoque de los estudiantes pueden medirse a partir de los siguientes aspectos:

Los estudiantes indicaron que disfrutaban este tipo de actividades.

- Entre diversas actividades, los estudiantes eligen participar en este tipo de actividad.

- Los estudiantes participan en estas actividades con entusiasmo (están dispuestos a asumir obligaciones y a cumplir las regulaciones pertinentes, etc.).

Los estudiantes están muy interesados en discutir este tipo de actividades con otros.

• Los estudiantes animan a otros a participar en este tipo de actividades.

Tomando como ejemplo el objetivo de "cultivar la apreciación de los estudiantes por la pintura tradicional china", algunos profesores han propuesto los siguientes indicadores de comportamiento específicos para medir si los estudiantes han desarrollado un interés en ella después del curso de instrucción:

Le gusta tomar prestados o comprar libros y publicaciones periódicas sobre pintura tradicional china.

• Cuando visite un museo de arte, elija la sala de exposiciones de pintura china o visite con frecuencia exposiciones de pintura china.

• Aprenda sobre pintores chinos famosos y sus obras representativas.

• Pregúntale a tu profesor de arte sobre técnicas de pintura.

Estoy feliz de explicar las características y la concepción artística de la pintura tradicional china a mis compañeros de clase.

Disfruta creando pinturas tradicionales chinas.

Con estos indicadores conductuales específicos como base para el juicio, la operatividad de los objetivos de aprendizaje afectivo se ve indudablemente mejorada. Al describir comportamientos específicos, se deben utilizar verbos conductuales observables e incluso medibles en la medida de lo posible. Se deben proporcionar algunos verbos como referencia al desarrollar objetivos de aprendizaje afectivo.

En ocasiones, muchos objetivos de aprendizaje avanzados requieren instrucción a largo plazo para su consecución. Por ejemplo, el desarrollo de estrategias cognitivas y habilidades cognitivas reflexivas no puede lograrse en una o dos lecciones, especialmente en el caso de los objetivos de aprendizaje afectivo. Los docentes suelen tener dificultades para predecir cómo cambiarán los

procesos psicológicos internos de los estudiantes tras una actividad educativa específica. Para abordar las deficiencias de los métodos mencionados, Ewesner propuso objetivos de rendimiento. Estos objetivos especifican las actividades y situaciones en las que deben participar los estudiantes, pero no especifican resultados de aprendizaje medibles. Por ejemplo, un objetivo de rendimiento para la educación sobre el patriotismo podría enunciarse así: «Los estudiantes verán atentamente películas patrióticas organizadas por la escuela y compartirán sus reflexiones en reuniones de grupo». Si bien estos objetivos no definen con precisión lo que los estudiantes deben adquirir de las actividades de aprendizaje, al menos nos ayudan a comprender el contenido afectivo dentro de los objetivos generales de aprendizaje, lo que nos permite comenzar a investigar métodos para alcanzarlos. Por lo tanto, los objetivos de rendimiento pueden servir como complemento a los objetivos de aprendizaje.

Sección 4 Desarrollo de los objetivos de enseñanza

I. Metas de la nueva reforma curricular

En la nueva ronda de reformas curriculares de educación básica, los reformadores, basándose en una perspectiva internacional y en las características del sistema educativo chino, han redefinido los objetivos educativos y curriculares. En particular, han propuesto un sistema de objetivos tridimensional que abarca conocimientos y habilidades, procesos y métodos, y emociones, actitudes y valores. Este sistema de objetivos tridimensional se ha convertido en un importante principio rector del nuevo currículo y la enseñanza de mi país.

(I) Principios rectores y objetivos de la formación

El Esquema para la Reforma del Currículo de Educación Básica (Prueba) establece que la reforma del currículo de

educación básica debe guiarse por el importante pensamiento de Deng Xiaoping de que "la educación debe estar orientada hacia la modernización, el mundo y el futuro" y el importante pensamiento de Jiang Zemin de "Triple Representatividad", y debe implementar plenamente la política educativa del Partido y promover de manera integral una educación de calidad.

(II) Objetivos tridimensionales

La nueva reforma curricular propone un sistema de objetivos tridimensional, centrado en conocimientos y habilidades, procesos y métodos, y emociones, actitudes y valores. 1. Conocimientos y habilidades: El énfasis en los conocimientos y habilidades básicas siempre ha sido una tradición docente en mi país. La nueva reforma curricular de educación básica hace hincapié en capacitar a los estudiantes para que posean "conocimientos, habilidades y métodos básicos para el aprendizaje permanente", destacando la naturaleza fundamental y sólida de los objetivos en la educación obligatoria. 2. Procesos y métodos: La nueva reforma curricular añade la dimensión de procesos y métodos. Enfatiza no solo los resultados de las conductas de aprendizaje, sino también el proceso de aprendizaje en sí, el aprendizaje y la formación dentro del proceso. 3. Emociones, actitudes y valores: Las emociones, las actitudes y los valores son también una nueva dimensión añadida en la nueva reforma curricular. Los objetivos de emociones, actitudes y valores no se limitan a una predicación abstracta, sino que están verdaderamente integrados en los objetivos específicos de cada asignatura. Estas tres dimensiones de objetivos tienen una unidad inherente, todas apuntando al desarrollo humano. Podemos representar la relación entre estos tres objetivos mediante el siguiente diagrama:

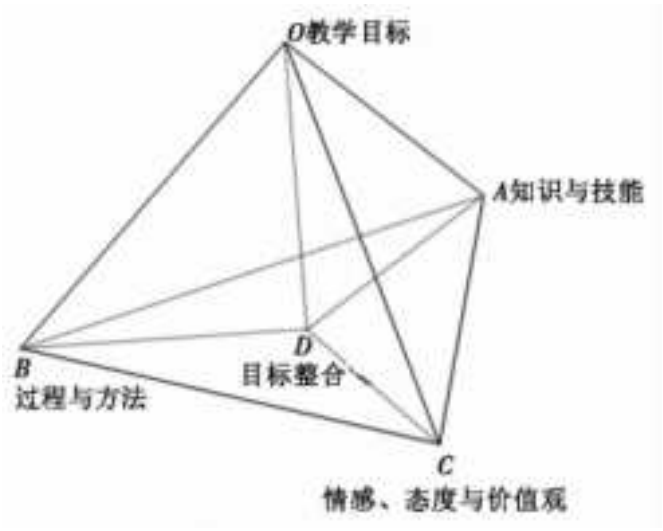


Figura 1 Objetivo tridimensional

La imagen superior es un triángulo tridimensional. El punto A representa los objetivos de conocimientos y habilidades, el punto B los objetivos de proceso y método, el punto C los objetivos afectivos, actitudinales y valóricos, el punto D la integración de objetivos y el punto O el objetivo de enseñanza: desarrollo humano (el segmento OD es perpendicular a la base ABC).

Conocimientos y habilidades, procesos y métodos, emociones, actitudes y valores son las tres dimensiones de los nuevos objetivos curriculares, no tres tipos. Estas tres dimensiones se refieren a tres aspectos (facetas) de lo mismo, al igual que un cubo tiene longitud, anchura y altura. De igual manera, los objetivos curriculares también tienen tres dimensiones: los estudiantes deben usar ciertos métodos, ya sean buenos o malos, para aprender cualquier conocimiento o habilidad; deben pasar por un proceso, ya sea explorando activamente o aceptando pasivamente. En este proceso de aprendizaje, los estudiantes siempre tendrán ciertas emociones y actitudes, ya sean positivas o negativas, superficiales o serias; siempre tendrán ciertas orientaciones de valores, ya sean correctas o incorrectas. Por lo tanto, los objetivos curriculares tridimensionales son tres aspectos de un problema, no tres metas independientes. Solo cuando los objetivos tridimensionales están integrados pueden promover el desarrollo integral de los estudiantes; enfatizar solo un objetivo no puede promover el desarrollo estudiantil. Por lo tanto, debemos

tener una perspectiva de desarrollo tridimensional integrada. Enfatizar la integración de los objetivos tridimensionales significa que nuestra enseñanza debe servir al desarrollo saludable, sólido y armonioso de las personas; este es el principio supremo. En la enseñanza en el aula, no podemos completar una dimensión del objetivo antes de implementar otra; están interconectadas, así como no podemos captar sólo la "altura" de un cubo sin captar también la "longitud" y el "ancho".

1. El núcleo de los objetivos tridimensionales es el desarrollo humano.

Los objetivos tridimensionales de cada curso promueven el desarrollo humano. La línea vertical OD es el eje del desarrollo estudiantil en la enseñanza. La integración de los objetivos tridimensionales A, B y C debe avanzar imparcialmente hacia el desarrollo humano. La enseñanza de cualquier asignatura debe tomar el desarrollo humano como punto de partida y meta final.

2. Los objetivos tridimensionales están integrados y se refuerzan mutuamente.

Cada vértice del diagrama anterior está conectado con todos los demás puntos. Es decir, en relación con el objetivo del desarrollo humano, ningún objetivo individual puede servir al conjunto de forma aislada; la ausencia de cualquier dimensión impide la construcción de una pirámide educativa completa. Específicamente, los objetivos de conocimiento y habilidades solo pueden lograr la construcción de significado experiencial mediante la reflexión activa, la crítica audaz y la aplicación práctica de los estudiantes; los objetivos afectivos, actitudinales y de valores solo pueden mejorarse mediante la reflexión, la crítica y la aplicación de los conocimientos y habilidades de la materia por parte de los estudiantes; y los procesos y métodos solo pueden demostrar su valor inherente cuando los estudiantes están motivados por actitudes emocionales positivas y las aplican a los objetivos de conocimiento y habilidades. Sukhomlinsky señaló acertadamente: «Solo cuando el conocimiento se convierte en una creencia personal, en la riqueza espiritual de una persona, influyendo así en su orientación ideológica en la vida, el trabajo, la actividad social y los intereses, el proceso de adquisición y

profundización del conocimiento puede convertirse en elementos de la educación intelectual. La formación de una cosmovisión es el núcleo de la educación intelectual».

3. Los objetivos tridimensionales no existen iguales.

El desarrollo humano es una integración de tres dimensiones; la ausencia de cualquiera de ellas lo perjudica. Sin embargo, esto no significa que las tres dimensiones contribuyan por igual al desarrollo humano. Por lo tanto, la enseñanza centrada en el desarrollo humano debe adaptarse a las características específicas de cada asignatura y a los conocimientos previos del alumnado.

Los objetivos tridimensionales son una característica original del nuevo currículo y una encarnación fundamental de su promoción de la educación de calidad. Proporcionan una herramienta crucial y una base operativa sólida para implementar la educación de calidad en la enseñanza en el aula. En esencia, la dimensión de conocimientos y habilidades busca que los estudiantes aprendan; la dimensión de procesos y métodos busca que los estudiantes aprendan a aprender; y la dimensión de emociones, actitudes y valores busca que los estudiantes disfruten del aprendizaje. Cualquier enseñanza que separe estas tres dimensiones —conocimientos y habilidades, procesos y métodos, y emociones, actitudes y valores— no puede promover el desarrollo integral del alumnado.

II. Tendencias de desarrollo de los objetivos de enseñanza

El desarrollo de los objetivos de enseñanza generalmente refleja tres tendencias.

(a) Combinación de múltiples objetivos

Con la diversificación de las filosofías de enseñanza, los objetivos docentes también muestran una tendencia a combinar múltiples objetivos. El enfoque está cambiando del énfasis en los objetivos de conocimiento y comportamiento a una combinación complementaria de múltiples objetivos, enfatizando el desarrollo armonioso del conocimiento, la inteligencia y la personalidad.

(II) Fortalecer el carácter científico de la enseñanza

Enfatizar la naturaleza científica de la enseñanza, tratarla como una ciencia y una tecnología e implementar la enseñanza utilizando métodos científicos modernos, permite una evaluación más científica a través del establecimiento de objetivos detallados y precisos.

(III) Enfatizar la iniciativa del estudiante

Los objetivos de enseñanza enfatizan el comportamiento del estudiante; por lo tanto, es esencial un enfoque centrado en el estudiante, con especial atención a estimular sus intereses y motivación. Se deben buscar métodos de enseñanza adecuados, basados en la psicología estudiantil, para lograr el objetivo de promover su desarrollo integral. Los estudiantes deben ser considerados los principales participantes del proceso de enseñanza, respetando sus intereses, aficiones, necesidades y diferencias individuales, y centrándose en el desarrollo de su individualidad.

Resumen del capítulo

Los objetivos docentes son los estándares y las especificaciones o supuestos de las tareas para los resultados esperados de las actividades docentes. Con base en las metas educativas de mi país, los objetivos docentes son las metas específicas de los objetivos de formación formulados por las escuelas de todos los niveles y tipos; son la concretización y el perfeccionamiento de los objetivos curriculares. Los objetivos docentes tienen funciones orientadoras, motivadoras y estandarizadoras. Existen cuatro tipos de orientaciones de valores para los objetivos docentes: orientación universal, orientación conductual, orientación generativa y orientación de rendimiento. La determinación de los objetivos docentes debe considerar las necesidades e intereses de desarrollo de los estudiantes, las necesidades sociales contemporáneas y la naturaleza y características de la asignatura. Los pasos para el diseño de los objetivos docentes son: descomposición de objetivos, análisis de tareas, determinación del punto de partida y descripción de objetivos. El método de expresión específico para los objetivos docentes del dominio del conocimiento es el método ABCD, mientras que el método de expresión para los objetivos docentes del dominio afectivo combina factores internos y externos. Los objetivos tridimensionales que

promueve la nueva reforma curricular de mi país reflejan adecuadamente las características mencionadas. Los futuros objetivos docentes se desarrollarán hacia la combinación de múltiples objetivos, potenciando el carácter científico de la enseñanza y enfatizando la subjetividad del estudiante.

Pensadores y práctica

I. Preguntas de respuesta corta

1. Describa brevemente la función de los objetivos de enseñanza.

2. Describa brevemente los pasos involucrados en el diseño de objetivos de aprendizaje.

3. Describa brevemente los principios básicos del diseño de objetivos de aprendizaje. 4. Describa brevemente las tres dimensiones de los objetivos de aprendizaje y sus relaciones.

II. Preguntas de análisis de materiales

El siguiente texto trata sobre la experiencia docente de una profesora de matemáticas de primaria. Analícelo utilizando la teoría de objetivos de aprendizaje generativo.

La clave para mejorar la calidad y la eficiencia de la enseñanza reside en fomentar las conductas docentes eficaces y reducir las ineficaces. Para ello, he hecho algunos intentos. Por ejemplo, al enseñar 45-30, el estudiante 1 usó palitos para calcular, el estudiante 2 usó calculadora, el estudiante 3 pensó 30 + 15 = 45, el estudiante 4 pensó 40 - 30 = 10 y el estudiante 5 utilizó el método de cálculo vertical que le enseñó su madre. Enseguida capté la idea del estudiante 3 y le expliqué el método de cálculo de "pensar en la suma para calcular la resta". Me centré en el algoritmo del estudiante 4 para enseñar problemas de ejemplo, lo escribí claramente en la pizarra y enseñé a los estudiantes a explicar el razonamiento de los cálculos. Después, me concentré en capacitarlos más.

Deberíamos aprender matemáticas valiosas, matemáticas que fomenten el pensamiento crítico. Consideren esto: ¿pueden los algoritmos primitivos, de bajo

valor y extraños garantizar la calidad de la enseñanza en el aula?

2. ¿Existen problemas con los objetivos didácticos del siguiente material? De ser así, por favor, indíquelos y corrija las deficiencias.

Objetivos didácticos de "El Lobo":

Conocimientos y habilidades: Leer el texto con atención, cultivar el sentido del lenguaje, comprender el significado del texto y acumular materiales lingüísticos.

Proceso y métodos: Aprendizaje autónomo, cooperativo y basado en la investigación.

Emociones, actitudes y valores: Obtenga conocimientos beneficiosos o aprenda lecciones de vida de las fábulas.

Referencias

[1] Ma Yunpeng. Currículo y teoría de la enseñanza. 2.ª ed. Pekín: Prensa de la Universidad Central de Radio y Televisión, 2005.

[2] Wang Benlu. Currículo y teoría de la enseñanza. 2.ª ed. Pekín: Higher Education Press, 2004.

[3] Zhao Caixin, et al. Cómo preparar lecciones. Shanghái: East China Normal University Press, 2009.

[4] RM Gagné. Principios del Diseño Instruccional. Traducido por Pi Liansheng. Shanghái: East China Normal University Press, 2004.

[5] Pi Liansheng. Diseño instruccional. 2.ª ed. Pekín: Higher Education Press, 2009.

[6] Zhang Zuxin, et al. Diseño instruccional: principios y aplicaciones. Pekín: Higher Education Press, 2011.

[7] Wang Jiayi. Diseño curricular e instruccional. Pekín: Higher Education Press, 2007.

[8] [EE. UU.] Taylor. Principios básicos del currículo y la instrucción. Traducido por Luo Kang y Zhang Yue. Pekín: China Light Industry Press, 2006.

[9] Huang Fuquan. Curso de Currículo Moderno y Teoría de la Enseñanza (Volúmenes 1 y 2). Pekín: Prensa de

Educación Popular.

[10] Zhang Chuansui. Currículo y teoría de la enseñanza. Pekín: Prensa de Educación Popular, 2008.

[11] Li Fang. Teorías básicas del currículo y la enseñanza. Guangzhou: Editorial de Educación Superior de Guangdong, 2002.

[12] Yang Xiaowei. Teoría de la enseñanza moderna. Taiyuan: Shanxi Education Press, 2004.

[13] Pei Dina. Teoría de la enseñanza moderna (Volumen 3). Pekín: Prensa de Educación Popular, 2005.

[14] Li Bingde. Teoría de la enseñanza. Pekín: Prensa de Educación Popular, 1991.

[15] Wu Yexian. Una nueva compilación de teoría de la enseñanza. Pekín: Editorial de Ciencias de la Educación, 1991.

[16] Tian Huisheng, Li Rumi. Teoría de la enseñanza. Shijiazhuang: Hebei Education Press, 1996.

[17] Huang Fuquan, Wang Benlu. Curso de Teoría de la Enseñanza Moderna. Edición revisada. Pekín: Editorial de Ciencias de la Educación, 2003.

[18] Pei Dina. Teoría de la enseñanza. Pekín: Educational Science Press, 2007.

[19] Masao Sato. Principios de instrucción. Traducido por Qiquan Zhong. Pekín: Editorial de Ciencias de la Educación, 2006.

[Notas]

[1] Cihai: Volumen de Psicología Educativa. Shanghái: Editorial Lexicográfica de Shanghái, 1997: 1.

[2] Gu Mingyuan. Diccionario de Educación (Volumen 1). Shanghái: Shanghai Education Press, 1990: 59.

[3] Zais.RSCurriculum: Principios y fundamentos.Nueva York: Harper & Pow, Publisher, Inc., 1976: 306.

[4] Chen Guisheng. Principios educativos. Shanghái: East China Normal University Press, 1993: 219.

[5] Shi Liangfang. Teoría del currículo: Fundamentos, principios y problemas del currículo. Pekín: Editorial de Ciencias Educativas, 1996: 91.

[6] Tian Huisheng, Li Ruguan. Teoría de la enseñanza. Shijiazhuang: Hebei Education Press, 1994: 195.

[7] Zhang Hua. Currículo y teoría de la enseñanza. Shanghái: Shanghai Education Press, 2000: 153.

[8] Véase Mager, RF, Preparación de objetivos instructivos. Palo Alto, CA: Fearon, 1962.

[9] Zhang Hua. Currículo y teoría de la enseñanza. Shanghái: Shanghai Education Press, 2000: 175.

[10] Qu Baokui. Colección de artículos educativos: Objetivos educativos. Pekín: Prensa de Educación Popular, 1989: 625.

[11] Shi Liangfang. Teoría del currículo: fundamentos, principios y problemas del currículo. Shanghái: Educational Science Press, 1996: 87.

[12] [EE. UU.] BS Bloom. Taxonomía de Objetivos Educativos, Volumen 1: Dominio Cognitivo. Traducido por Luo Lihui, Ding Zhenglin y otros. Shanghái: East China Normal University Press, 1986: 8.

[13] Zhang Hua. Currículo y teoría de la enseñanza. Shanghái: Shanghai Education Press, 2000: 188-189.

[14] Véase este capítulo para más detalles.

Capítulo Nueve Modelo de Enseñanza

Un modelo de enseñanza es una abstracción y generalización de diversas actividades docentes específicas y eficaces, que actúa como puente entre la teoría y la práctica docente. Explorar y aplicar modelos de enseñanza es beneficioso para profundizar en la práctica docente y construir una teoría de la enseñanza. Este capítulo presenta el significado, la clasificación, la estructura y las características de los modelos de enseñanza, varios de los principales modelos de enseñanza tanto a nivel nacional como internacional, y la selección y el desarrollo de modelos de enseñanza.

Sección 1 Descripción general de los modelos de enseñanza

I. El significado del modelo de enseñanza

En China, las definiciones de modelos de enseñanza se pueden clasificar en los cuatro tipos siguientes:

La primera perspectiva sostiene que un modelo de enseñanza es una teoría del diseño y la organización de la enseñanza que se desarrolla en la práctica docente. Esta teoría de la enseñanza se expresa de forma simplificada y puede denominarse "teoría".

La segunda visión sostiene que un modelo de enseñanza es la estructura básica y el marco de varios tipos de actividades de enseñanza establecidas bajo la guía de ciertas ideas o teorías de enseñanza, que pueden denominarse "teoría de la estructura".

La tercera visión sostiene que un modelo de enseñanza es un sistema relativamente fijo de procedimientos de enseñanza y métodos de implementación establecidos bajo la guía de ciertas filosofías de enseñanza para completar las tareas de enseñanza propuestas, lo que puede denominarse "teoría de procedimientos".

La cuarta perspectiva sostiene que los métodos de enseñanza convencionales se denominan comúnmente "métodos pequeños", mientras que los modelos de enseñanza se denominan "métodos amplios". Un modelo de enseñanza no es solo un medio de enseñanza, sino también un estilo operativo holístico y sistemático que abarca principios, contenidos, objetivos y tareas de enseñanza, procesos y formas organizativas. Este estilo operativo se teoriza y puede denominarse "metodología".

II. Clasificación de los modelos de enseñanza

Respecto a los tipos de modelos de enseñanza, académicos nacionales e internacionales han elaborado diferentes clasificaciones desde distintas perspectivas. Joyce y Weil, basándose en las bases teóricas de los modelos de enseñanza, distinguieron cuatro tipos.

El primer tipo es el modelo de enseñanza basado en el procesamiento de la información. Este modelo se basa en la teoría del procesamiento de la información y considera la enseñanza como un proceso creativo de procesamiento de la información. Determina el procedimiento de enseñanza según las reglas de funcionamiento de las computadoras y la inteligencia artificial, centrándose en la adquisición de conocimientos y el desarrollo intelectual. Ejemplos de este tipo de modelo de enseñanza incluyen: el modelo de desarrollo cognitivo de Piaget, el modelo de recepción verbal significativa de Ausubel, el modelo de aprendizaje acumulativo de Gagné y el modelo de aprendizaje por descubrimiento de Bruner.

El segundo tipo es el modelo de enseñanza para el desarrollo de la personalidad (individualidad). Este modelo se basa en la teoría de la instrucción individualizada y la

filosofía de la enseñanza humanista, enfatizando la iniciativa subjetiva del individuo en la enseñanza, adhiriéndose a la instrucción individualizada y centrándose en el potencial del individuo y el desarrollo integral de su personalidad. Entre los modelos de enseñanza que pertenecen a este tipo se encuentran el modelo de "enseñanza no directiva" de Rogers y el modelo de "ingeniería creativa" de Gordon.

El tercer tipo es el modelo de enseñanza de interacción social. Este modelo se basa en la teoría de la interacción social, enfatizando la influencia mutua entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes, y las conexiones sociales, centrándose en el desarrollo del carácter social de los estudiantes. Ejemplos de este tipo de modelo de enseñanza incluyen: el modelo de exploración grupal de Dewey y Saling, el modelo de investigación grupal de Siron, el modelo jurisprudencial de Oliver y Schaefer, y el modelo de encuesta social de Marcellus y Cox.

El cuarto tipo es el modelo de enseñanza de modificación de conducta. Este modelo se basa en la teoría de la psicología conductista, que considera la enseñanza como un proceso continuo de modificación, centrado en el control y el desarrollo de los hábitos conductuales de los alumnos. Ejemplos de este tipo de modelo de enseñanza incluyen el modelo de instrucción programada de Skinner y el modelo de enseñanza de Galperin, basado en la teoría de la formación multietapa del comportamiento intelectual.

Existen diversas clasificaciones de modelos de enseñanza en China. Algunas dividen los modelos en tres categorías: uno es el modelo en el que profesores y alumnos imparten y aprenden sistemáticamente los conocimientos de los libros de texto; otro es el modelo en el que los profesores guían a los alumnos para que aprendan por sí mismos mediante actividades; y el tercero es un modelo que ofrece un equilibrio entre ambos.

III. Estructura del modelo de enseñanza

El modelo de enseñanza consta de los siguientes elementos:

(I) Fundamento teórico

El modelo de enseñanza se refiere a la teoría o ideología docente en la que se basa. Ya sea que el modelo se derive de principios pedagógicos o se extraiga de la experiencia práctica, se guía por un marco teórico claro.

(II) Objetivos de enseñanza

El resultado de enseñanza que un modelo puede lograr es la estimación previa que hace el educador de qué efecto tendrá una determinada actividad de enseñanza en los alumnos.

(III) Procedimientos operativos

Esto se refiere a los pasos lógicos de la enseñanza en términos de tiempo y las prácticas principales de cada paso. Cada modelo de enseñanza tiene un conjunto único de procedimientos y pasos operativos. Dado que el proceso de enseñanza implica no solo la secuencia de desarrollo del contenido del libro de texto y el uso alternado de métodos de enseñanza, sino también la compleja secuencia interna de actividades psicológicas, los procedimientos operativos solo pueden ser básicos y relativos, no rígidos e inmutables.

(iv) Condiciones de implementación

Se refiere a la combinación óptima y la mejor solución de diversas condiciones (enseñanza, estudiantes, contenido didáctico, métodos, tiempo, espacio, etc.) que permiten que un modelo de enseñanza sea eficaz. Las estrategias se refieren a los principios, métodos y técnicas concisos propuestos para que los docentes apliquen el modelo, es decir, las directrices operativas. Para garantizar la fiabilidad de los procedimientos del modelo durante su implementación, las directrices propuestas deben ser claras y precisas.

(V) Evaluación Docente

La evaluación docente es un factor crucial en los modelos de enseñanza, abarcando métodos y estándares de evaluación. Dado que los distintos modelos de enseñanza difieren en sus objetivos, procedimientos, estrategias y métodos, sus métodos y estándares de evaluación también varían. Cada modelo de enseñanza debe, en general, contar

con sus propios métodos y estándares de evaluación adecuados.

IV. Características del modelo de enseñanza

(a) Operabilidad

Los procedimientos de enseñanza que ofrece un modelo didáctico están diseñados para que las personas los comprendan, capten y apliquen fácilmente. Esta es una característica clave que distingue a un modelo didáctico de las teorías didácticas generales. Su carácter operativo se basa en dos aspectos: primero, siempre refleja las leyes de la enseñanza desde un ángulo, punto de vista y perspectiva específicos, lo que lo acerca a la enseñanza real y facilita su comprensión e implementación; segundo, los modelos didácticos no se crean para la especulación vacía, sino para que las personas los dominen y apliquen. Por lo tanto, cuenta con un conjunto de requisitos operativos y procedimientos básicos. Su carácter operativo permite enseñarlo, aprenderlo, demostrarlo e imitarlo, convirtiendo su aplicación en una técnica, habilidad y arte que los docentes utilizan para completar las tareas docentes y lograr los resultados deseados.

(ii) Simplicidad

Cualquier modelo de enseñanza es un marco teórico simplificado y un método de actividad para la estructura de la enseñanza, expresado principalmente en lenguaje conciso, diagramas simbólicos o símbolos claros. En general, los modelos de enseñanza simplificados adoptan principalmente las siguientes formas: 1. Modelo desglosado. Este tipo de modelo utiliza un lenguaje no conceptual de forma gradual, lo que resulta relativamente completo y fácil de usar. 2. Diagrama de flujo. Este tipo de modelo solo insinúa la idea principal, generalmente describiendo únicamente la relación lógica entre las variables. 3. Modelo de fórmula. Este tipo de modelo utiliza principalmente fórmulas de enseñanza o formas de expresión similares. Por lo tanto, los modelos de enseñanza pueden teorizar esas experiencias prácticas complejas y caóticas y formar un

marco más concreto y conciso en la mente de las personas que las teorías abstractas, facilitando así la comprensión, la comunicación, la aplicación y la difusión.

(III) Dirigido

Cada modelo de enseñanza tiene su función específica, es decir, su enfoque claro. Así como no existe una panacea en educación, tampoco existe un modelo universalmente eficaz e integral que pueda aplicarse a todos los objetivos docentes. Por supuesto, algunos modelos de enseñanza pueden tener un rango de aplicaciones más amplio, mientras que otros solo son adecuados para situaciones docentes muy específicas. Por lo tanto, «el uso de modelos de enseñanza requiere la capacidad de identificar diferentes tipos de objetivos de enseñanza para seleccionar un modelo específico apropiado para cada uno». Si se excede el ámbito de aplicación de un modelo de enseñanza o si no se cumplen las condiciones de enseñanza correspondientes, será difícil lograr buenos resultados docentes. Por ejemplo, el modelo de aprendizaje por descubrimiento es más adecuado para la enseñanza de matemáticas y ciencias, pero no para la educación física; el modelo de instrucción programada destaca en el desarrollo de conocimientos y habilidades, pero es menos adecuado para cultivar un espíritu de investigación y una actitud científica.

(iv) Integridad

Cada modelo de enseñanza es un todo orgánicamente compuesto, con su propia estructura y mecanismos relativamente completos. Al aplicar un modelo de enseñanza, es fundamental comprender su estructura general, comprender a fondo sus principios teóricos y dominar eficazmente sus métodos. Por ejemplo, la enseñanza sugestiva se basa en la psicología del inconsciente y cuenta con estrategias y métodos únicos, como los tres principios de la enseñanza sugestiva, ejercicios de relajación y técnicas de respiración yóguica, la selección de libros de texto, la creación de escenarios y las transiciones musicales. No comprender las sutilezas de su teoría o no seguir estrictamente los requisitos solo reducirá la eficacia de la enseñanza e impedirá que el modelo cumpla su función prevista. Ignorar la naturaleza holística del modelo de enseñanza y simplemente aplicar sus

procedimientos sin un estudio teórico perjudica la mejora de la calidad docente.

(v) Apertura

Un modelo de enseñanza es un sistema dinámico y abierto, en proceso de surgimiento, desarrollo y mejora. Si bien su estructura básica permanece relativamente estable una vez formado, esto no significa que permanecerá inalterada. Los modelos de enseñanza evolucionan constantemente, enriqueciéndose, innovándose y perfeccionándose mediante el desarrollo y la modificación constantes de la práctica docente, los conceptos y las teorías. La vitalidad de un modelo de enseñanza influyente reside en su capacidad de mejorar y perfeccionarse continuamente; de lo contrario, se eliminará gradualmente. Por lo tanto, la reforma y transformación continuas de los modelos de enseñanza son garantías cruciales de su eficacia. La práctica docente extensa y profunda de los docentes ofrece una amplia perspectiva y un abundante sustento para el desarrollo y la mejora de los modelos de enseñanza.

Sección 2 Principales modelos de enseñanza en el extranjero

I. Modelo de instrucción programada

La instrucción programada, desarrollada por el reconocido psicólogo conductista y pensador educativo estadounidense BF Skinner, es un modelo de enseñanza basado en máquinas de instrucción programada o libros de texto programados. En este caso, el "programa" sustituye al profesor; el programa guía a los estudiantes para que actúen como el profesor espera mediante un conjunto prediseñado y secuencial de comportamientos específicos.

(I) Fundamento teórico

El fundamento teórico de la instrucción programada es la teoría del aprendizaje del neoconductismo. Los

neoconductistas explican el aprendizaje mediante principios conexionistas. Creen que el aprendizaje es una conducta operante que se forma mediante estímulo-respuesta-reforzamiento. Skinner, basándose en sus experimentos con el condicionamiento operante, propuso que cualquier conducta compleja puede formarse mediante la vinculación de conductas simples mediante un proceso gradual y acumulativo. Con base en esto, desarrolló el modelo de instrucción programada.

(II) Objetivos de enseñanza

El objetivo de la instrucción es enseñar a los estudiantes habilidades, conceptos u otros comportamientos internos o externos específicos, como el dominio de ciertas habilidades intelectuales o conductuales. Los conocimientos y las habilidades que los estudiantes adquieren mediante la instrucción programada suelen ser preexistentes, no creativos.

(III) Procedimientos operativos

El aprendizaje programado divide el contenido en pequeños proyectos secuenciales. Durante el proceso de aprendizaje, cada proyecto presenta una tarea que requiere que los estudiantes respondan rellenando espacios en blanco o escribiendo las respuestas. Si un estudiante responde incorrectamente, la respuesta correcta se muestra inmediatamente en la máquina de aprendizaje para corregir el error antes de continuar. Esto se denomina aprendizaje programado directo.

(iv) Condiciones de implementación

La clave de la instrucción programada reside en la retroalimentación inmediata y el refuerzo de los resultados de aprendizaje. Sin embargo, es difícil lograr un refuerzo oportuno y progresivo en la enseñanza presencial. Por ello, Skinner abogó por el uso de "máquinas de instrucción" y el desarrollo de "materiales didácticos programados". Skinner diseñó la "máquina de instrucción" basándose en la primera máquina creada por el psicólogo estadounidense SS Plessy. Esta máquina puede proporcionar a los estudiantes un gran refuerzo oportuno. Los "materiales didácticos programados" se crean según los objetivos y el contenido de la enseñanza mediante una secuencia de procesos que incluye la

selección, la organización, el diseño, la presentación y la explicación de los materiales.

II. Modelo de enseñanza "Aprendizaje de maestría"

El modelo de enseñanza "Mastery Learning" fue creado por Benjamin Bloom, reconocido educador y psicólogo estadounidense contemporáneo. Guiado por la idea de que "todos los estudiantes pueden aprender bien", Mastery Learning se basa en la instrucción grupal, complementada con retroalimentación frecuente y oportuna, brindando a los estudiantes el apoyo individualizado necesario y tiempo de estudio adicional, lo que permite a la mayoría de los estudiantes alcanzar los estándares de dominio estipulados en los objetivos curriculares.

(I) Fundamento teórico

1. Una nueva perspectiva sobre los estudiantes.

Los métodos de enseñanza tradicionales presuponen que, al enfrentarse a una tarea docente determinada, aproximadamente un tercio de los alumnos aprenderá plenamente lo enseñado, otro tercio aprenderá gran parte de lo enseñado y el tercio restante suspenderá o apenas aprobará. Con esta mentalidad, y mediante métodos y procedimientos de enseñanza específicos, el resultado final se ajusta en gran medida a las expectativas. Sin embargo, Bloom, mediante experimentos, observaciones y estudios de seguimiento, concluyó que, salvo entre el 1 % y el 2 % de los niños superdotados y el 2 % y el 3 % de los niños con dificultades de aprendizaje, más del 95 % de los alumnos no presentan diferencias significativas en cuanto a capacidad, velocidad o motivación para aprender. En condiciones de aprendizaje adecuadas, casi todos los alumnos pueden aprender bien. Esto representa una visión nueva y optimista de los alumnos.

2. Clasificación de los objetivos educativos.

Bloom dividió los objetivos educativos en tres dominios: cognitivo, afectivo y psicomotor. A su vez, dividió los objetivos del dominio cognitivo en seis categorías

principales y diecisiete subcategorías: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Creía que todos los objetivos educativos se caracterizan por un comportamiento explícito y son medibles.

3. Teoría de la evaluación docente.

La aplicación de diversos métodos de evaluación es clave para el dominio del aprendizaje, incluyendo la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación sumativa. La evaluación diagnóstica es realizada por los docentes antes del inicio de la instrucción para comprender si los estudiantes poseen las habilidades y destrezas básicas necesarias para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Su objetivo es ubicar a los estudiantes en la posición adecuada. La evaluación formativa se implementa durante el proceso de enseñanza para comprender el progreso del aprendizaje de los estudiantes e identificar cualquier problema o deficiencia. Los docentes utilizan la evaluación formativa para comprender el dominio de los estudiantes de los objetivos de aprendizaje y ajustar su enseñanza en consecuencia, asegurando que todos los estudiantes lo logren. La evaluación sumativa se realiza después de un semestre o año académico para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje por parte de los estudiantes. Permite evaluar la eficacia de la instrucción docente y categorizar a los estudiantes para establecer estándares para el siguiente paso.

(II) Objetivos de enseñanza

El objetivo de la instrucción programada es mejorar la calidad de la enseñanza a gran escala. El aprendizaje por dominio es una teoría optimista sobre la enseñanza y el aprendizaje. Bloom propuso que «la gran mayoría de los estudiantes puede aprender todo lo que se enseña en la escuela», con la esperanza de que, mediante esta enseñanza, «no solo los estudiantes, sino también los docentes, tendrán más oportunidades a largo plazo de éxito social y personal, y en particular, adquirirán habilidades intelectuales, físicas y emocionales básicas que les permitirán y desearán participar en el aprendizaje permanente».

(III) Procedimientos operativos

El procedimiento de implementación para el "aprendizaje de dominio" es generalmente el siguiente: evaluación diagnóstica, enseñanza en grupo, evaluación formativa de la unidad: aquellos que han dominado las habilidades se someten a un aprendizaje de consolidación y extensión o ayudan a aquellos que no las han dominado (o aquellos que no las han dominado reciben corrección, son evaluados nuevamente y son reconocidos), ingresando al ciclo de la siguiente unidad.

(iv) Condiciones de implementación

(1) Tanto los profesores como los alumnos deben tener confianza en el dominio del aprendizaje. Los profesores no deben limitarse a los métodos de enseñanza tradicionales ni evaluar a los alumnos según la curva normal tradicional. Deben creer que la mayoría de los alumnos pueden aprender bien.

(2) Determinar el contenido, los objetivos y los métodos de medición de la materia a enseñar, incluyendo tres puntos: determinar el contenido de aprendizaje, aclarar el alcance del aprendizaje de la materia y describirlo de manera general; aclarar los objetivos de dominio y formular los objetivos de enseñanza; preparar la prueba sumativa.

(3) Desarrollar un plan de aprendizaje para los estudiantes.

(V) Evaluación Docente

La evaluación docente en el modelo de dominio del aprendizaje difiere de la evaluación estandarizada. Sus criterios de evaluación son la evaluación basada en objetivos, que combina la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación sumativa.

III. Modelo de enseñanza de aprendizaje por descubrimiento

El educador estadounidense Jerome Bruner, en respuesta a la filosofía tradicional de enseñanza basada en el "estilo almacén", propuso que "independientemente de la materia que enseñemos, debemos asegurarnos de que los

estudiantes comprendan su estructura básica". Si bien enfatizaba la estructura básica de una materia, también exigía que la enseñanza empleara el método más eficaz para que los alumnos la comprendieran: el método de descubrimiento. Con base en esto, se formó el modelo de enseñanza de "aprendizaje por descubrimiento". Esta teoría, junto con las ideas de enseñanza y desarrollo de Zankov en la Unión Soviética y las ideas pedagógicas ejemplares de Alemania Occidental, se considera una de las tres principales escuelas de pensamiento de la pedagogía contemporánea.

(I) Fundamento teórico

(1) Estructuralismo. Bruner es un destacado representante de la escuela cognitiva. Sus ideas docentes se formaron principalmente a partir de la asimilación de los resultados de las investigaciones de Piaget, Chomsky y otros en psicología, y de la herencia y desarrollo de la psicología del desarrollo estructural cognitivo y la epistemología intuicionista. El estructuralismo «enfatiza la comprensión de la estructura interna de las cosas y se opone al simple estudio de los fenómenos externos; enfatiza la investigación holística y se opone a la investigación local aislada; enfatiza la comprensión de las cosas a partir de la función del sistema y se opone a las simples descripciones empíricas».

(2) Estructura básica de una disciplina. La estructura básica de una disciplina se refiere a los conceptos y principios fundamentales y sus interrelaciones. Representa la totalidad del conocimiento y la conexión universal de las cosas, más que hechos aislados y conclusiones fragmentadas.

(3) Método de Descubrimiento. Bruner creía que el proceso cognitivo de los estudiantes es similar al de los humanos. El proceso de enseñanza es un proceso de descubrimiento para los estudiantes bajo la guía de los profesores. Los estudiantes deben aprender, explorar y descubrir activamente, en lugar de "aceptar" pasivamente el conocimiento. Los estudiantes deben pensar en las matemáticas como matemáticos y en la historia como historiadores.

(II) Objetivos de enseñanza

El objetivo didáctico del aprendizaje por descubrimiento es que los estudiantes dominen los conocimientos básicos de una materia y alcancen su máximo desarrollo intelectual. El desarrollo de la inteligencia y las capacidades de los estudiantes es el objetivo central de la enseñanza, centrándose también en el desarrollo del pensamiento intuitivo y la motivación intrínseca para el aprendizaje.

(III) Procedimientos operativos

(1) Formulación de preguntas. El profesor selecciona uno o varios principios generales y proporciona a los estudiantes materiales sensoriales para que puedan aprender con preguntas en mente. Los estudiantes plantean preguntas o dificultades que no comprenden.

(2) Crear situaciones problemáticas. Una situación problemática es un tipo especial de situación de aprendizaje. Los problemas que se plantean se adaptan a los conocimientos y habilidades existentes de los estudiantes y requieren esfuerzo para resolverlos, de modo que puedan desarrollar el hábito de explorar lo desconocido.

(3) Formular hipótesis. Utilizando los materiales proporcionados, en el proceso de búsqueda de respuestas, utilice plenamente el pensamiento intuitivo para proponer diversas posibilidades que ayuden a resolver el problema, enumerar las dificultades que podrían surgir al resolverlo, etc.

(4) Evaluación, verificación y conclusión. Es decir, utilizar el pensamiento analítico para verificar, discutir y buscar respuestas repetidamente a diversas posibilidades, y proponer principios o conceptos generales basados en el autodescubrimiento de los estudiantes, y ponerlos en práctica, mejorando así su capacidad para aplicar conocimientos, analizar problemas y resolverlos.

(iv) Condiciones de implementación

Bruner abogó por la indagación dirigida por el alumnado sin negar el papel del docente. Creía que el docente es siempre la fuerza impulsora de la enseñanza. Desde la perspectiva del docente, para implementar mejor el aprendizaje por descubrimiento, debe asegurarse de que su enseñanza se alinee con el desarrollo cognitivo de los niños y organizar racionalmente la secuencia de enseñanza.

Además, debe reforzar el aprendizaje en los momentos oportunos, permitiendo que los estudiantes comprendan sus resultados de aprendizaje en el momento oportuno.

IV. Modelo de enseñanza no directiva

El defensor de la enseñanza no directiva es Carl Rogers, reconocido psicólogo humanista estadounidense. Rogers transformó el método tradicional de enseñanza didáctica, dirigida y centrada en el profesor, proponiendo que la enseñanza debe proporcionar un entorno agradable y atractivo. En este entorno, el alumno es el centro de la enseñanza, y el profesor proporciona diversas condiciones para su aprendizaje, conformando así una enseñanza no directiva centrada en el alumno.

(I) Fundamento teórico

La enseñanza no directiva se basa en la psicología humanista. También conocida como teoría de la enseñanza centrada en el estudiante, tiene su origen en la teoría de la consejería no directiva de Rogers. Como experto en consejería psicológica, Rogers enfatizó la autoliberación del paciente, empleando un enfoque psicoterapéutico centrado en el paciente. El médico actúa únicamente como consejero, animando al paciente a expresar libremente sus pensamientos, y ambos discuten cualquier tema que deseen abordar. Aplicó este enfoque a la educación, creando la teoría de la enseñanza centrada en el estudiante.

(II) Objetivos de enseñanza

Según Rogers, en una era de conocimiento rápido y en constante evolución, el propósito principal de la enseñanza ya no es simplemente impartir conocimientos. El objetivo de la enseñanza es formar personas que se adapten al cambio y aprendan, es decir, desarrollar individuos capaces de adaptarse a los cambios sociales y que sepan aprender y aprovechar al máximo sus capacidades. Las personas que aprovechan al máximo sus capacidades son personas que han aprendido a aprender y a adaptarse al cambio.

(III) Procedimientos operativos

La enseñanza no dirigida es un tipo de enseñanza sin una estructura rigurosa, donde el propósito, el contenido, el proceso y los métodos de enseñanza son discutidos por los propios estudiantes. Su procedimiento general es el siguiente:

(1) Crear un contexto. Los docentes crean una atmósfera o contexto problemático que favorezca la aceptación de los estudiantes.

(2) Los individuos y los grupos identifican y persiguen sus objetivos de aprendizaje. Las actividades didácticas comienzan con preguntas como "¿Qué queremos debatir o hacer hoy?". Con base en las preguntas planteadas por los estudiantes, el grupo las debate y finalmente formula preguntas de interés común para todos los miembros, determinando así los objetivos didácticos.

(iv) Condiciones de implementación

(1) Debemos conceder gran importancia al papel de las relaciones interpersonales y los factores emocionales en la enseñanza. Los docentes deben tratar a los estudiantes con sinceridad y situar sus sentimientos y problemas en el centro del proceso de enseñanza.

(2) Los docentes no enseñan a los estudiantes a aprender, sino que les proporcionan los medios para aprender (incluidos sus propios conocimientos, habilidades y formas de pensar), dejando en manos de ellos la decisión de cómo aprender. Por lo tanto, los docentes actúan como asesores más que como instructores.

(V) Evaluación Docente

La enseñanza no directiva enfatiza la autoevaluación de los estudiantes, lo que esencialmente les permite tomar responsabilidad por su propio aprendizaje, entender su proceso de aprendizaje, fortalezas y debilidades, reflexionar sobre la calidad de su pensamiento al plantear preguntas y mantenerse en el centro del proceso de aprendizaje.

5. El modelo de "enseñanza sugestiva"

La "enseñanza sugestiva" fue impulsada por Georgy Lozanov, psicólogo y médico búlgaro. Lozanov creía que los métodos tradicionales de aprendizaje memorístico, que priorizan la actividad mental racional y lógica, descuidaban el papel de la actividad mental inconsciente y la emoción en el aprendizaje, limitando así las capacidades de los estudiantes y generando presión psicológica. La "enseñanza sugestiva", por otro lado, utiliza diversas técnicas sugestivas para movilizar plenamente la actividad mental inconsciente de los estudiantes, utilizando imágenes vívidas para potenciar la percepción periférica (percepciones fuera del foco consciente, como la música que se escucha al leer), evocando los sentidos visual y auditivo de los estudiantes, permitiéndoles aprender en un entorno relajado y cómodo, promoviendo así continuamente el desarrollo de su potencial fisiológico y psicológico.

(I) Fundamento teórico

Uno de los fundamentos teóricos de la "enseñanza sugestiva" es la relación entre los seres humanos y su entorno. El crecimiento humano es inseparable de la influencia del entorno; este influye inconscientemente en el desarrollo humano. Lozanov afirmó que el entorno en el que vivimos nos enseña y nos educa. Otro fundamento teórico de la "enseñanza sugestiva" proviene de la psicología de la sugestión. Esta psicología sostiene que: 1) Los seres humanos son sugestionables, y es esta sugestibilidad la que permite que la relación inconsciente entre ellos y su entorno surta efecto. 2) Los seres humanos tienen tres líneas de defensa contra la sugestión: lógica, emocional y ética. La enseñanza sugestiva no pretende romper estas tres líneas de defensa por la fuerza, sino evocar resonancia psicológica, logrando la armonía entre ellas y, así, superando la sugestión. 3) El problema del inconsciente. El inconsciente regula automáticamente las actividades cognitivas humanas; las actividades racionales se realizan necesariamente en cooperación con las actividades inconscientes, porque toda la conciencia se basa en la conexión con el inconsciente.

(II) Objetivos de enseñanza

La enseñanza sugestiva busca estimular las respuestas emocionales de los estudiantes mediante la creación de un

ambiente externo elegante y el empleo de diversas técnicas sugestivas, lo que les permite aprender eficazmente en un entorno relajado y cómodo. También se centra en ayudar a los estudiantes a desarrollarse plenamente, liberar su potencial y mejorar su memoria, imaginación y capacidad creativa para resolver problemas. Las investigaciones demuestran que solo se desarrolla el 15 % del potencial humano, dejando el 85 % sin explotar. El uso de métodos sugestivos adecuados puede liberar el potencial de los estudiantes.

(III) Procedimientos operativos

Este modelo de enseñanza consta de cinco pasos:

(1) Ingresar al entorno de aprendizaje. Ingresar al entorno de aprendizaje de forma relajada y amena mediante diálogos, juegos y otras actividades en un contexto determinado.

(2) Revelar los materiales de enseñanza en forma de diálogo.

(3) Permitir que los estudiantes entren en el mejor estado de aprendizaje (por ejemplo, espalda con espalda, concentrando inconscientemente su atención, etc.).

(4) Los profesores utilizan ayudas visuales para enseñar nuevas lecciones.

(5) Utilice música ligera para despertar a los estudiantes y finalizar la lección.

(iv) Condiciones de implementación

(1) Crear un ambiente de enseñanza externo atractivo. La enseñanza sugestiva enfatiza que la enseñanza debe impartirse en un entorno específico. El entorno externo es altamente sugestionable, y un buen ambiente es un factor importante para generar comunicación. Permite que las actividades conscientes e inconscientes participen simultáneamente en el aprendizaje.

(2) Movilización preaprendizaje. La movilización preaprendizaje consiste en utilizar el poder del arte para fomentar la aceptabilidad de los estudiantes antes del inicio del aprendizaje, de modo que puedan integrarse conscientemente en la situación de aprendizaje.

(3) Emplear diversas técnicas sugestivas. La implementación de la sugestión debe coordinarse con la línea de defensa antisugestión, y debe establecerse una tendencia psicológica inconsciente que estimule el potencial personal.

Sección 3 Principales modelos de enseñanza en mi país

I. Modelo de enseñanza tradicional y comentario

El modelo de enseñanza de "transmisión-recepción" se utiliza ampliamente en la enseñanza primaria y secundaria de mi país. Se originó a partir de la "enseñanza de cinco etapas" propuesta por Herbart y sus discípulos, y posteriormente fue modificado e introducido en mi país por Kairov y otros en la Unión Soviética. Los educadores chinos, basándose en su propia experiencia docente y en las teorías educativas y psicológicas modernas, lo han adaptado para conformar el modelo de enseñanza de "transmisión-recepción".

(I) Fundamento teórico

La base teórica del modelo de enseñanza "transmisión-recepción" es la epistemología del materialismo dialéctico y las teorías básicas de la psicología y la educación afines. Concibe la enseñanza como una actividad cognitiva en la que los estudiantes exploran el mundo objetivo bajo la guía del profesorado. Esta actividad cognitiva incluye el dominio sistemático de conocimientos y habilidades básicas, el desarrollo de capacidades cognitivas y la formación de buenos hábitos de aprendizaje y un carácter moral.

(II) Objetivos de enseñanza

El objetivo didáctico del modelo de enseñanza "transmisión-recepción" es transmitir los conocimientos, habilidades y experiencias culturales acumulados por los predecesores a los estudiantes a través del análisis

profundo y la enseñanza sistemática de los contenidos de enseñanza en el aula, para que los estudiantes puedan dominar los conocimientos y habilidades básicos ("conocimientos y habilidades básicos") y desarrollar su estructura cognitiva.

(III) Procedimientos operativos

Este modelo se basa en los principios del aprendizaje estudiantil. Su procedimiento básico consiste en: motivar a los estudiantes, repasar lecciones anteriores, introducir nuevos conocimientos, consolidar y aplicar, y evaluar. Mediante la instrucción del profesor, los estudiantes progresan de la percepción a la comprensión, logrando así la comprensión. Posteriormente, practican y consolidan su aprendizaje. Finalmente, el profesor evalúa los resultados de aprendizaje de los estudiantes, sentando las bases para la instrucción posterior.

(iv) Condiciones de implementación

El modelo de enseñanza de "transmisión-recepción" pone especial énfasis en el rol del profesorado en la enseñanza, considerando que "el profesorado es la figura central del proceso educativo y tiene una importancia decisiva en la educación y formación del alumnado". Para garantizar que el profesorado pueda desempeñar eficazmente su papel de liderazgo, debe impartir la enseñanza en torno a los "tres ejes": centrado en el profesor, centrado en el aula y centrado en el libro de texto.

II. Panorama del modelo de enseñanza de mi país

Desde la década de 1980, la teoría educativa y la práctica docente en mi país se han centrado en la investigación de modelos de enseñanza, lo que ha dado lugar a una variedad de modelos de enseñanza. Estos pueden clasificarse, a grandes rasgos, en los siguientes tipos:

(I) Modelo de enseñanza "autodirigido"

Se refiere a un modelo de enseñanza donde los estudiantes se dedican principalmente al autoaprendizaje, con la guía del profesor integrada en todo el proceso. Muchos modelos de enseñanza se incluyen en esta categoría, como el "Estudio experimental sobre la guía del autoaprendizaje en matemáticas de secundaria" de Lu Zhongheng, el modelo de enseñanza de ocho caracteres "Leer, debatir, practicar, explicar" de la Escuela Secundaria Shanghai Yucai, el "Método de seis pasos" de Wei Shusheng para la enseñanza del chino en secundaria, el "Estudio experimental sobre la enseñanza de unidades de seis lecciones" de Li Shifa y los "Tres elementos principales y cuatro estilos del método de lectura guiada" de Qian Menglong, entre otros.

1. Fundamento teórico.

(1) Una visión dialéctica y unificada de la enseñanza que toma la enseñanza como guía y el aprendizaje como cuerpo principal.

(2) Una perspectiva del desarrollo psicológico del estudiante que unifica la independencia y la dependencia.

(3) La perspectiva de aprendizaje de “aprender a aprender”.

2. Objetivos de enseñanza.

(1) Cultivar un fuerte interés en el autoaprendizaje y una buena actitud de aprendizaje en los estudiantes, para que puedan participar activamente en el aprendizaje y dominar de forma independiente el conocimiento sistemático.

(2) Cultivar los métodos de autoaprendizaje de los estudiantes, formar buenos hábitos de autoaprendizaje y ciertas habilidades de autoaprendizaje, incluida la capacidad de adquirir conocimientos de forma independiente, la capacidad de organizar sistemáticamente el conocimiento y la capacidad de aplicar científicamente el conocimiento.

3. Procedimientos operativos.

(1) Establecer requisitos. Con base en las necesidades de enseñanza, el docente establece requisitos sobre el

alcance, el enfoque y los problemas a resolver en el autoaprendizaje, para que los estudiantes puedan estudiar con un propósito.

(2) Realizar autoestudio. Según sea necesario, los estudiantes estudian por su cuenta, y los profesores supervisan para comprender su progreso y abordar con prontitud sus problemas individuales.

(3) Discusión e inspiración. El profesor plantea preguntas representativas a los estudiantes y luego estos las discuten juntos.

(4) Práctica y aplicación. Una vez resueltas las dificultades, el profesor asigna ejercicios para que los estudiantes puedan poner a prueba y consolidar sus nuevos conocimientos mediante la aplicación.

(5) Evaluación oportuna. Los docentes deben evaluar los resultados de los ejercicios de manera oportuna y, con base en la retroalimentación, implementar medidas de consolidación o complementarias para asegurar que los estudiantes dominen los conocimientos.

(6) Resumen del sistema. El profesor pide a los estudiantes que sistematicen y resuman los conocimientos adquiridos y los relacionen con sus conocimientos previos para comprender el contenido en su conjunto.

4. Condiciones de ejecución.

En este modelo, el rol del docente cambia de la instrucción sistemática a la orientación e inspiración específicas; sin embargo, su liderazgo no se ve debilitado, sino fortalecido. Para aplicar este modelo, los docentes deben contar con sólidos principios de enseñanza, confiar plenamente en la capacidad de los estudiantes para aprender de forma independiente y guiar activamente su autoaprendizaje. Por lo general, los docentes deben diseñar esquemas de autoaprendizaje claramente definidos y proporcionar los materiales, libros de referencia y recursos didácticos necesarios. Deben garantizar que los estudiantes dispongan de tiempo suficiente para el autoaprendizaje y contar con un conjunto de métodos para guiarlo.

(II) Modelo de enseñanza "Orientación hacia objetivos"

Se refiere a un modelo de enseñanza guiado por objetivos didácticos claros, impulsado por la evaluación docente y centrado en la corrección y el refuerzo, que permite a la gran mayoría de los estudiantes dominar el contenido de la enseñanza. La enseñanza orientada a objetivos y la enseñanza basada en el logro de unidades, implementadas en todo el país desde mediados de la década de 1980, se incluyen en esta categoría.

1. Fundamento teórico.

Este modelo se basa principalmente en la teoría del dominio del aprendizaje de Bloom, la taxonomía de objetivos educativos, la teoría de la evaluación formativa y los principios cibernéticos. Plantea que el proceso de aprendizaje es un proceso progresivo de niveles de aprendizaje crecientes. Cada nivel superior de aprendizaje se basa en un nivel inferior, lo que requiere el diseño de objetivos secuenciales de menor a mayor. Al evaluar el logro de estos objetivos por parte de los estudiantes, se pueden ajustar las condiciones y el tiempo de aprendizaje para maximizar su potencial.

2. Objetivos de enseñanza.

El programa de estudios se divide en unidades, se formulan objetivos didácticos por unidad y la enseñanza se organiza en función de ellos. Mediante actividades como la evaluación, la retroalimentación, el refuerzo y la corrección, se garantiza que la gran mayoría de los estudiantes alcancen los objetivos didácticos, sentando así las bases para el aprendizaje posterior.

3. Procedimientos operativos.

(1) Diagnóstico preliminar. Los docentes organizan a los estudiantes para realizar una breve revisión, estímulo, repaso o repaso de los conocimientos básicos de la unidad a aprender, a fin de sentar las bases para que adquieran nuevos conocimientos.

(2) Aclarar los objetivos. El profesor presenta los objetivos para que los estudiantes comprendan el nivel y el alcance de los nuevos conocimientos que deben adquirir.

(3) Enseñanza estandarizada. La enseñanza se imparte en estrecha concordancia con los objetivos mediante

conferencias, preguntas, ejercicios o autoaprendizaje, para que el mayor número posible de estudiantes domine el contenido.

(4) Evaluación del rendimiento. La evaluación no suele calificar. Las respuestas las proporciona el profesor y pueden realizarse mediante la evaluación del profesor, la autoevaluación del alumno o la evaluación entre pares.

(5) Fortalecimiento y refuerzo de la enseñanza. Con base en la retroalimentación de la evaluación, se deben fortalecer los métodos de enseñanza.

4. Condiciones de ejecución.

En este modelo, los docentes son tanto los proveedores de objetivos de aprendizaje como los organizadores del rendimiento estudiantil. Los docentes deben tener una comprensión científica de los objetivos de la materia que enseñan, especialmente la comprensión de los objetivos de la unidad en el contexto del programa curricular. Para ello, deben planificar eficazmente el contenido didáctico de la unidad, analizar cada punto de conocimiento dentro de ella y definirlos con precisión mediante objetivos. Los docentes deben amar y confiar en sus estudiantes, y poseer un fuerte sentido de la responsabilidad.

(III) Modelo de enseñanza "Descubrimiento guiado"

También conocido como modelo de enseñanza de "indagación de problemas", se refiere a un modelo donde las actividades de aprendizaje se centran en la resolución de problemas. Los estudiantes, bajo la guía del profesorado, descubren y plantean preguntas, y encuentran respuestas mediante sus propias actividades. Se basa principalmente en el proceso de "problema-hipótesis-razonamiento-verificación" propugnado por Dewey, Piaget, Bruner y otros, combinado con la experiencia práctica de numerosos educadores en mi país. Este modelo es común en la enseñanza de matemáticas y ciencias; ejemplos incluyen el método de descubrimiento guiado de Wang Fuxiang en matemáticas de primaria en Hubei y el modelo de "exploración heurística" de Deng Guocai en Wuhan.

1. Fundamento teórico.

La base teórica de este modelo reside en el "Método de Enseñanza de Cinco Pasos" de Dewey, el "Método de Autodescubrimiento" y el "Aprendizaje Basado en Actividades" de Piaget, y el "Método de Descubrimiento" de Bruner, entre otros principios pedagógicos. Creen que el proceso de enseñanza se basa en la participación del alumnado en actividades, y que el aprendizaje del alumnado es una transformación continua de la experiencia previa. Por lo tanto, la enseñanza no debe ser simplemente instrucción, sino un proceso de experimentación, descubrimiento y desarrollo mediante actividades prácticas. Este modelo es un nuevo sistema metodológico, fruto de la adaptación de sus teorías pedagógicas a la realidad docente de mi país.

2. Objetivos de enseñanza.

Guiar a los estudiantes para que utilicen tanto sus manos como sus mentes, emplear el pensamiento creativo para adquirir conocimiento empírico de primera mano y cultivar su capacidad para identificar, analizar y resolver problemas; ayudar a los estudiantes a desarrollar una actitud y un hábito de investigación y formar gradualmente habilidades de investigación.

3. Procedimientos operativos.

(1) Formulación de preguntas. Algunas de las formas más comunes de plantear preguntas son: los profesores plantean situaciones problemáticas basadas en las necesidades de la enseñanza o preguntas que interesan a los estudiantes, invitándolos a formular preguntas. Los profesores deben procesar adecuadamente las preguntas planteadas por los estudiantes para que sean adecuadas en términos de dificultad e interés.

(2) Formular hipótesis. En respuesta al problema, proponer posibles hipótesis para resolverlo.

(3) Desarrollar un plan. Con base en la hipótesis, proponer un plan para resolver el problema. El plan debe incluir principalmente los métodos de investigación, las formas de organización y el plazo de entrega. Generalmente, el plan lo proponen los estudiantes y se finaliza tras consulta entre el profesor y los estudiantes.

(4) Verificar la hipótesis. Verificar las hipótesis propuestas por los estudiantes según el plan. La verificación basada en datos implica principalmente que los estudiantes recopilen y organicen materiales relevantes sobre la hipótesis, los analicen y resuman, y extraigan conclusiones.

(5) Mejorar mediante la comunicación. Los profesores guían a los estudiantes para que intercambien sus resultados de verificación, resuman conclusiones precisas y las refuercen mentalmente mediante la práctica.

4. Condiciones de ejecución.

En este modelo, el docente actúa como facilitador y asesor. Por un lado, debe dominar todo el sistema de problemas; por otro, debe tolerar los errores de los estudiantes, animarlos a plantear preguntas con valentía y evitar juzgar prematuramente su comportamiento. Para que los estudiantes resuelvan problemas de forma eficiente y eficaz, el docente suele utilizar formatos de problemas concisos y sistemáticos que reflejen el contenido de la enseñanza. Además, debe proporcionar a los estudiantes los materiales y espacios necesarios para la indagación, según las necesidades de la enseñanza.

(iv) Modelo de enseñanza de "cultivo de contexto"

También conocido como modelo de "promoción mutua emocional-cognitiva", se refiere a un modelo de enseñanza que crea un entorno de aprendizaje donde las emociones y la cognición se promueven mutuamente, permitiendo a los estudiantes adquirir conocimientos eficazmente en un ambiente relajado y agradable, a la vez que cultivan sus emociones. Entre los experimentos relacionados con este modelo se incluyen la "enseñanza situacional", la "educación alegre", la "educación exitosa", la "enseñanza feliz" y la "enseñanza emocional-cognitiva".

1. Fundamento teórico.

(1) Teoría de la enseñanza afectivo-cognitiva. Esta teoría sostiene que el proceso de enseñanza es una unidad de procesos afectivos y cognitivos. El sistema afectivo desempeña un papel impulsor, iniciando, orientando, manteniendo y regulando las conductas de aprendizaje de los estudiantes; el sistema cognitivo se encarga de absorber, almacenar y transformar el conocimiento. Los

mejores resultados docentes se logran cuando ambos sistemas se desarrollan de forma sincronizada y coordinada, y se promueven mutuamente.

(2) Teorías psicológicas modernas y el método de enseñanza sugestivo basado en ellas. Las teorías psicológicas modernas demuestran que la cognición humana es una unidad de actividades psicológicas conscientes e inconscientes, así como de actividades racionales y emocionales.

2. Objetivos de enseñanza.

A través de interacciones repetidas entre la emoción y la cognición, las emociones de los estudiantes se cultivan y subliman continuamente, y sus personalidades se desarrollan de manera saludable; al mismo tiempo, aprenden conocimientos científicos, logrando una verdadera integración de la emoción y la cognición.

3. Procedimientos operativos.

Basándonos en el principio de interacción cognitivo-emocional y en la experiencia de algunos docentes, el procedimiento básico de funcionamiento se puede resumir de la siguiente manera:

(1) Creación de un contexto. Con base en los objetivos didácticos, los docentes deben crear una atmósfera específica que sea emotiva, estética, vívida y filosófica para los estudiantes mediante descripciones lingüísticas, demostraciones físicas, diapositivas o pinturas, música, etc., para estimular su entusiasmo por aprender.

(2) Experiencia contextual. Mediante la participación en diversos juegos, presentaciones, canto, música, conversaciones y actividades prácticas, los estudiantes participan activamente en diversas actividades intelectuales en un ambiente específico, aprendiendo de forma sutil y gradual. Las actividades buscan inspirar el pensamiento a través de la emoción y promover la emoción a través del pensamiento.

(3) Resumir y transformar. Mediante la inspiración y el resumen del profesor, los estudiantes pueden adquirir conocimiento científico del contexto, comprender el tono emocional del contenido y el tema de aprendizaje, lograr la

unidad entre la emoción y la razón, y transformar estas comprensiones y experiencias en pautas para sus pensamientos y comportamientos, a fin de lograr el progreso y la adquisición de conocimientos y emociones.

4. Condiciones de ejecución.

En este modelo, el docente actúa como facilitador y protector de las emociones de los estudiantes. Por lo tanto, debe poseer diversas habilidades, como la interpretación y la expresión verbal. Además, debe proporcionar el equipo especializado necesario, como libros de texto de música, materiales didácticos o espacios de enseñanza, según las necesidades de la enseñanza, y organizarlos y utilizarlos eficazmente. Asimismo, debe integrarse plenamente en su rol y aprovechar al máximo los mecanismos de enseñanza para sincronizar el desarrollo emocional de los estudiantes con el suyo propio, haciendo que la situación sea más emocionalmente coherente y lógica, guiando así sus emociones y promoviendo su desarrollo cognitivo.

Sección 4 Selección y desarrollo de modelos de enseñanza

Existen muchos tipos de modelos de enseñanza que requieren una selección y aplicación cuidadosas. Cada modelo, una vez que surge, requiere un desarrollo y una mejora continuos. Además, el desarrollo social también promueve el surgimiento de nuevos modelos de enseñanza. La construcción de modelos de enseñanza es fundamental para su desarrollo.

I. Selección y aplicación de modelos de enseñanza

(I) Selección del modelo de enseñanza

La elección del modelo de enseñanza depende de la situación de enseñanza específica.

1. Seleccionar el modelo de enseñanza en función de los objetivos de enseñanza.

Distintos objetivos didácticos requieren distintos modelos didácticos; es crucial elegir los modelos que mejor faciliten su consecución. Si los objetivos didácticos enfatizan la adquisición y el desarrollo de conocimientos, y el libro de texto se centra principalmente en la percepción y la memoria, un modelo de aprendizaje basado en la transmisión es adecuado. Por el contrario, si los objetivos didácticos enfatizan el desarrollo intelectual, y el nivel de dificultad del libro de texto es moderado, un modelo de descubrimiento guiado o de autoaprendizaje es apropiado.

2. Seleccione el modo de enseñanza según el contenido de la enseñanza.

Los diferentes contenidos didácticos requieren diferentes modelos de enseñanza. Los académicos clasifican ampliamente los libros de texto de primaria y secundaria en cuatro tipos: libros de texto cognitivos, como los de matemáticas y ciencias, que cubren principalmente las leyes que rigen el movimiento de la naturaleza y las fórmulas, teoremas y reglas derivadas de ellas; libros de texto técnicos, como los de física y química, que se centran principalmente en explicaciones técnicas de operaciones prácticas; libros de texto especulativos, como los de filosofía, historia social y conocimientos jurídicos, que presentan principalmente generalizaciones abstractas de las leyes que rigen los fenómenos sociales y pautas de comportamiento desarrolladas para adaptarse a estas leyes; y libros de texto expresivos, como los de lengua y literatura, música y arte, que cubren principalmente las creaciones estéticas de la humanidad, abarcando tanto el conocimiento como el contenido emocional. Con el desarrollo de la reforma curricular, la integración es una tendencia importante en el contenido de la enseñanza; sin embargo, en el proceso de enseñanza, se deben seleccionar modelos de enseñanza más adecuados en función de los diferentes enfoques del contenido.

3. Seleccionar modelos de enseñanza en función de las características de los estudiantes.

Los distintos modelos de enseñanza tienen diferentes requisitos en cuanto a los conocimientos y el nivel

intelectual de los estudiantes. Se deben seleccionar modelos de enseñanza que se adapten a las características de la edad y al desarrollo físico y mental de los estudiantes. La elección del modelo de enseñanza debe respetar las leyes del desarrollo físico y mental de los niños y sus patrones de aprendizaje, y estimular la motivación intrínseca de aprendizaje de los estudiantes. Los docentes no deben elegir modelos de enseñanza arbitrariamente basándose en sus propias opiniones subjetivas.

4. Elegir un modelo de enseñanza en función de las características propias del docente.

La función de un modelo de enseñanza debe ser realizada por docentes específicos. Al elegir un modelo de enseñanza, cada docente debe considerar sus propios conocimientos, habilidades y experiencia docente, y tratar de aprovechar sus fortalezas y evitar sus debilidades, para así elegir el modelo que mejor se adapte a sus necesidades y desarrollar plenamente su inteligencia.

(II) Aplicación de modelos de enseñanza

La aplicación de los modelos de enseñanza debe seguir estos principios:

1. Establecer una filosofía de enseñanza correcta.

La capacidad de un modelo de enseñanza para lograr los resultados deseados está estrechamente relacionada con la filosofía docente del docente. Si los docentes utilizan filosofías de enseñanza incorrectas o anticuadas para guiar su enseñanza, incluso la adopción de un nuevo modelo resultará ineficaz. Por lo tanto, establecer una filosofía de enseñanza correcta es fundamental para aplicar un modelo de enseñanza eficazmente.

2. Superar el problema de un modelo único.

El proceso de enseñanza es específico y complejo, el contenido didáctico es rico y diverso, y las tareas docentes son multifacéticas. Por lo tanto, en el proceso docente real, se debe prestar atención a la aplicación integral de múltiples modelos de enseñanza.

3. La creatividad puede surgir de la imitación.

Los modelos de enseñanza proporcionan pautas operativas para la práctica docente, pero los docentes no deben copiarlos ciegamente ni aplicarlos mecánicamente. Al utilizarlos, los docentes deben esforzarse por superarlos e innovar con base en prácticas docentes específicas, creando un estilo de enseñanza personalizado. Esto implica lograr creatividad en la imitación y desarrollo en la aplicación.

4. Hacer pleno uso de los medios de enseñanza modernos.

La aparición de diversos medios de enseñanza modernos ha enriquecido los canales de información en la enseñanza y promovido la reforma de los modelos pedagógicos. El uso de medios de enseñanza modernos mejora la forma en que los estudiantes reciben información.

II. Construcción del modelo de enseñanza

(I) Establecer una filosofía de enseñanza que enfatice el desarrollo y la estética

La construcción de modelos de enseñanza no solo debe centrarse en cómo los estudiantes pueden acumular conocimientos eficazmente, sino también en mejorar su inteligencia y cultivar su pensamiento creativo y sus habilidades de autoaprendizaje. Además, debe prestarse atención a la orientación estética del modelo de enseñanza para reducir la carga mental de los estudiantes y permitirles participar en el aprendizaje autónomo en un estado mental placentero. La introducción de la estética en la enseñanza y la planificación de la instrucción según principios estéticos representan una nueva dirección en el desarrollo educativo.

(II) Combinar el aprendizaje de la experiencia con el desarrollo

Existe una gran cantidad de investigaciones sobre modelos de enseñanza en el extranjero, y su construcción requiere un enfoque crítico para aprender de ellos. Ignorar las tendencias de desarrollo de estos modelos y priorizar ciegamente la innovación conducirá nuestra investigación a un sistema cerrado. Sin embargo, la cuestión de los modelos

de enseñanza está relacionada con la cultura, la ideología y otros factores de cada país y región. Por lo tanto, en el proceso de construcción de modelos, también debemos crear modelos que se adapten a nuestras propias características culturales y tradiciones pedagógicas, y adherirnos al principio de combinar el aprendizaje de otros con el desarrollo.

(III) Combinando métodos inductivos y deductivos

En la construcción de modelos de enseñanza, los métodos inductivos y deductivos suelen utilizarse indistintamente. El método deductivo se refiere a partir de hipótesis teóricas científicas, deducir un modelo de enseñanza y verificar rigurosamente su eficacia mediante experimentos. Su punto de partida es una hipótesis teórica científica y el proceso de pensamiento que genera es la deducción. El método inductivo se refiere a un modelo de enseñanza basado en la experiencia docente. Su punto de partida es una rica experiencia docente y el proceso de pensamiento que genera es la inducción.

(iv) Unificar la popularización y la mejora

Mi país es un país extenso con diversas diferencias económicas y culturales entre regiones, lo que resulta en un desarrollo desigual de los niveles educativos. Por lo tanto, al construir modelos de enseñanza, es esencial considerar los diferentes niveles de desarrollo educativo y adherirse al principio de unificar el acceso universal con la mejora de la calidad. Para mejorar la calidad de la educación obligatoria de nueve años, es necesario construir modelos de enseñanza adecuados para las zonas rurales y remotas, considerando sus recursos docentes, su alumnado y sus condiciones de enseñanza. Actualmente, la enseñanza rural imita y aplica ciegamente los modelos de enseñanza urbanos, lo que da lugar a una vergonzosa "aplicación sin comprensión". Las regiones con mejores condiciones educativas deberían esforzarse por desarrollar modelos de enseñanza orientados a la mejora.

III. Tendencias de desarrollo de los modelos de enseñanza

En los últimos años, con el desarrollo del pensamiento posmoderno, se ha criticado el cientificismo y se ha reflexionado sobre las prácticas estandarizadas y las han deconstruido. Sin embargo, el desarrollo de la docencia es inseparable de la investigación y la aplicación de modelos, y estos siguen siendo un área de investigación importante en pedagogía. Las futuras tendencias de desarrollo de los modelos de docencia presentan las siguientes características:

(i) La base teórica se está volviendo más diversificada

Los fundamentos teóricos de los modelos de enseñanza contemporáneos, tanto a nivel nacional como internacional, ya no se limitan a la epistemología filosófica y la pedagogía, sino que tienden a diversificarse. Con el desarrollo de la psicología moderna, los modelos de enseñanza se han visto cada vez más influenciados por la psicología. Además, el desarrollo de disciplinas como la teoría de sistemas, la cibernética, la teoría de la información, la sociología, la administración, la tecnología y la estética ha sentado una base teórica más profunda y diversa para el desarrollo de modelos de enseñanza.

(II) Transición de una "orientación a la enseñanza" a una "enseñanza-aprendizaje-igual"

Las teorías pedagógicas tradicionales se centran principalmente en cómo "enseñan" los docentes, ignorando la psicología del aprendizaje de los estudiantes y los patrones de las actividades de aprendizaje. Sin embargo, con una comprensión más profunda de los estudiantes como actores principales del aprendizaje, especialmente con el desarrollo de la psicología y su aplicación en la educación, se busca cada vez más investigar y establecer nuevos modelos de enseñanza desde la perspectiva del estudiante.

(III) Comprometidos con la investigación experimental sobre modelos de enseñanza

Desde la perspectiva de la lógica compositiva de los modelos de enseñanza, su construcción y desarrollo son inseparables de la experimentación docente. Asimismo, su promoción y aplicación también son inseparables de la experimentación docente.

(iv) El modelo de enseñanza se está volviendo más efectivo.

El desarrollo de modelos de enseñanza no debe centrarse únicamente en las áreas cognitivas y de habilidades, sino también en el ámbito afectivo, relativamente desatendido en investigaciones previas. La aplicación afectiva de diversos objetivos didácticos enfatiza el alto grado de unidad entre los aspectos científicos y artísticos de los modelos de enseñanza, promoviendo el desarrollo coordinado del conocimiento, la emoción, la voluntad y la conducta de la persona.

Resumen del capítulo

Un modelo de enseñanza es un sistema relativamente fijo de procedimientos de enseñanza y métodos de implementación establecidos bajo la guía de ciertas filosofías de enseñanza para lograr las tareas de enseñanza propuestas. Incluye elementos como fundamento teórico, objetivos de enseñanza, procedimientos operativos, condiciones de implementación y evaluación de la enseñanza. Los modelos de enseñanza se caracterizan por la operatividad, la simplicidad, la relevancia, la exhaustividad y la apertura. Los principales modelos de enseñanza internacionales incluyen: instrucción programada, aprendizaje de dominio, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje no directivo y aprendizaje sugestivo. Los principales modelos de enseñanza chinos incluyen: aprendizaje guiado por autoaprendizaje, aprendizaje orientado a objetivos, aprendizaje guiado por descubrimiento y aprendizaje contextualizado. Dada la variedad de modelos de enseñanza, su selección y aplicación deben basarse en la situación real, incluidos los objetivos de enseñanza, el contenido de la enseñanza y las características de los profesores y los estudiantes. Las tendencias futuras en el desarrollo de modelos de enseñanza incluirán: fundamentos teóricos diversificados, un cambio de un modelo centrado en el profesor a un equilibrio entre la enseñanza y el aprendizaje, y un mayor énfasis en los objetivos afectivos.

Pensadores y práctica

I. Preguntas de respuesta corta

1. ¿Cuál es la estructura básica de un modelo de enseñanza?

2. ¿Cuáles son las características del modelo de enseñanza?

3. ¿Cuál es la esencia del aprendizaje no directivo?

4. ¿Qué principios deben seguirse en la construcción de un modelo de enseñanza?

II. Preguntas de ensayo

Basado en la experiencia práctica, este artículo analiza la selección y aplicación de diferentes modelos de enseñanza.

III. Lea los siguientes materiales y discuta las características básicas y tendencias de la reforma del modelo de enseñanza en mi país.

¿Qué aportaciones hicieron a la nueva reforma curricular? [1]

—Una revisión de las reformas de la enseñanza en el aula en las escuelas secundarias Yangsi, Donglu y Dulangkou

1. “Aprender antes de enseñar, practicar en clase” es una revolución en la enseñanza tradicional.

Los profesores no deberían dar clases magistrales al comienzo de cada clase, sino que debería permitirse que los estudiantes aprendan primero de forma independiente.

Desde la fundación de la República Popular China, el modelo básico de enseñanza en las escuelas primarias y secundarias ha sido "enseñar primero, luego aprender y hacer las tareas después de clase". En el aula, los profesores imparten principalmente clases magistrales, asumiendo que los alumnos desconocen por completo el material. Deben explicar con detalle y de forma sistemática, temiendo que se pierda algún punto y que los alumnos no lo comprendan. Si hay tiempo en clase, se practica y se refuerza; de lo contrario, se deja para ejercicios después de clase. La Escuela Secundaria Yangsi, en la ciudad de Taixing, provincia de Jiangsu, ha revolucionado este modelo tradicional de aula. Propusieron un modelo de "aprender primero, luego enseñar y practicar en clase". En este modelo, los profesores no imparten clases magistrales de

antemano, sino que permiten que los alumnos aprendan de forma independiente. Los alumnos no aprenden a ciegas, sino bajo la guía del profesor. La guía del profesor debe ser clara en cuatro aspectos: tiempo, contenido, método y requisitos. Por ejemplo: "Estudiantes, les doy 5 minutos (tiempo claro). Por favor, estudien las páginas 23 y 24 del libro de texto (contenido claro). Durante su estudio individual, pueden tener discusiones en grupo (método claro). Después de 5 minutos, por favor, respondan las siguientes preguntas (requisitos claros)". Solo al comprender estos cuatro puntos claros, los estudiantes pueden aprender eficientemente.

La "enseñanza" en "aprender antes de enseñar" no significa una exposición sistemática, sino más bien "orientación". Los profesores orientan según el progreso del alumnado en su autoaprendizaje, corrigiendo expresiones inexactas, respondiendo preguntas o aclarando malentendidos. Dado que los alumnos ya han comprendido los conocimientos básicos mediante el autoaprendizaje, la explicación del profesor es menos extensa. Esto ahorra un tiempo considerable en clase para la práctica presencial. La Escuela Secundaria Yangsi estipula: "El tiempo de exposición del profesor no debe exceder los 10 minutos por clase, y el tiempo de práctica del alumnado no debe ser inferior a 20 minutos". Estas normas pueden parecer algo rígidas, pero en las primeras etapas de la reforma, proporcionar a los profesores directrices y modelos básicos facilita su cumplimiento. Una vez que los profesores comprenden la importancia del nuevo modelo de aula, pueden adaptarlo con flexibilidad a las situaciones de los alumnos y al contenido de la lección.

Antes de las reformas en la Escuela Secundaria Yangsi, ya existían numerosos experimentos en China que promovían el autoaprendizaje estudiantil, como el "Experimento de Tutoría de Autoaprendizaje en Matemáticas de Secundaria", dirigido por el profesor Lu Zhongheng, del Instituto de Psicología de la Academia China de Ciencias; el "Experimento de Enseñanza de Prueba" del profesor Qiu Xuehua en Changzhou; y el "Experimento de Reforma de la Enseñanza del Idioma Chino en Secundaria" del profesor Wei Shusheng en Panjin, entre otros. Estos experimentos proporcionaron una base teórica

y experiencia para las reformas en la Escuela Secundaria Yangsi. Sin embargo, la Escuela Secundaria Yangsi fue la primera del país en implementar el enfoque de "aprender antes de enseñar" en toda la escuela y en todas las asignaturas. Su enfoque encarnó la defensa del nuevo currículo del aprendizaje centrado en el estudiante y basado en la indagación, y transformó los métodos de enseñanza tanto de profesores como de alumnos. El enfoque de la Escuela Secundaria Yangsi causó gran sensación en todo el país y se conoció como el "Fenómeno Yangsi".

2. "Combinar los dos casos en uno" elimina la desconexión entre la enseñanza y el aprendizaje.

Los profesores y los estudiantes comparten las mismas "notas de clase", lo que significa que el "plan de lección" del profesor también sirve como "plan de aprendizaje" del estudiante.

Para impartir una buena clase, los profesores deben prepararse con diligencia; esto es de sentido común en la enseñanza. En la Escuela Secundaria Donglu del condado de Lishui, provincia de Jiangsu, profesores y alumnos comparten un "plan de clase y aprendizaje" común, que funciona tanto como plan de clase del profesor como de aprendizaje del alumno. Este plan está diseñado en torno al autoaprendizaje del alumno, siguiendo todo el proceso de aprendizaje y reflejando plenamente el desarrollo y la conexión entre las etapas previas, presenciales y posteriores a la clase. Consta principalmente de cuatro partes: repaso y orientación previos a la clase; aprendizaje y debate en clase; práctica y consolidación en clase; y extensión y desarrollo posterior a la clase. El plan se distribuye a los alumnos antes de la clase, lo que les permite estudiar el libro de texto de forma independiente. De hecho, los alumnos ya han aprendido la mayor parte de los conocimientos básicos del libro de texto antes de la clase. Durante la clase, el profesor revisa y proporciona orientación basándose en el plan, adaptando la enseñanza al aprendizaje del alumno. Los profesores no repiten lo que los alumnos ya saben; proporcionan orientación para lo que no comprenden. Enseñar es aprender; Lo que los estudiantes desconocen es precisamente lo que los profesores abordan; lo que les interesa es lo que los profesores complementan. No hay charlas innecesarias, actividades superfluas ni confusiones.

La eficiencia del aula es alta, lo que realmente refleja lo que dijo el Sr. Tao Xingzhi: «El método que usan los estudiantes para aprender es el método que usan los profesores para enseñar». La combinación óptima de enseñanza y aprendizaje, que la Escuela Secundaria Donglu ha explorado con esmero durante muchos años, se refleja en los «Apuntes de Clase» y se implementa mediante el autoaprendizaje de los estudiantes y la guía de los profesores. Este es el secreto para mejorar la eficiencia de la enseñanza en el aula y reducir la carga de los estudiantes.

3. “Integrar la preparación y la investigación” aprovecha las fortalezas de profesores y equipos destacados.

La práctica de la planificación colectiva de lecciones ha garantizado que las actividades de investigación docente en las escuelas se implementen de manera efectiva.

La Escuela Secundaria Donglu adopta un enfoque de planificación colectiva de clases. Los procedimientos específicos son los siguientes: El profesor principal determina los objetivos de la enseñanza, selecciona los métodos y diseña el procedimiento con una semana de antelación, entregando un borrador de los apuntes al responsable del grupo de planificación para su revisión. Tras la revisión inicial del responsable, el borrador se distribuye a todos los miembros del grupo con al menos dos días de antelación, tras lo cual se realiza una revisión y retroalimentación colectiva. El profesor principal revisa los apuntes según la retroalimentación y los entrega al revisor. Posteriormente, el responsable entrega los apuntes revisados al responsable de supervisión para su aprobación final, creando así el texto oficial. Los apuntes se distribuyen a los alumnos el día anterior a la clase, y el profesor de la asignatura los revisa y complementa. Al día siguiente, profesores y alumnos utilizan los apuntes para la docencia. Después de la clase, los profesores completan las notas posteriores a la clase en las secciones pertinentes o en los espacios en blanco para su discusión en grupo durante la siguiente sesión de planificación colectiva.

Las reformas en la Escuela Secundaria Donglu han transformado radicalmente el modelo tradicional de enseñanza, pasando de "profesores que llevan los libros a

los alumnos" a "profesores que guían a los alumnos hacia los libros", de "enseñar antes de aprender" a "aprender antes de enseñar", y de "separar la enseñanza del aprendizaje" a "integrar la enseñanza y el aprendizaje", encontrando así un punto de convergencia efectivo entre ambos. Si bien aún no se puede afirmar que sea el punto de convergencia óptimo, constituye un avance positivo.

4. “Aula Abierta” rompe la gestión cerrada de la enseñanza tradicional.

Los profesores ya no tienen podios ni escritorios, y los estudiantes ya no necesitan levantar la mano para hablar.

En comparación con las escuelas secundarias Yangsi y Donglu, la escuela secundaria Dulangkou, en el condado de Chiping, provincia de Shandong, ha llevado a cabo reformas más profundas en sus aulas. La característica más característica de esta escuela es su apertura, que rompe por completo con el modelo tradicional de gestión cerrada de la enseñanza en el aula.

La apertura de las aulas se manifiesta, ante todo, en el hecho de que las 24 clases de la escuela están abiertas durante todo el día. Durante el horario regular de clases, los visitantes pueden asistir a cualquier clase en cualquier momento sin previo aviso. Muchas escuelas celebran una jornada o semana de puertas abiertas una vez al año, y algunas incluso se atreven a celebrar un mes de puertas abiertas, todo ello con una meticulosa preparación previa, con profesores y alumnos ensayando diligentemente. Posteriormente, muestran diversos lemas y carteles, invitando a líderes relevantes, medios de comunicación y padres a visitar la escuela, mostrando así los logros educativos de la escuela. Sin embargo, en la Escuela Intermedia Dulangkou, la escuela abre todo el año sin preparación previa; la escuela no teme exponer sus deficiencias. Este enfoque no solo requiere valentía, sino que también refleja confianza en su filosofía educativa. Francamente, como escuela rural, sus instalaciones y recursos son incomparables a los de las principales escuelas intermedias urbanas. La Escuela Intermedia Dulangkou se atreve a ser abierta porque tiene una fe inquebrantable en su filosofía educativa. Cada día, muestran la esencia pura y pura de su práctica educativa, sin adornos ni adornos. Sus

pensamientos, palabras y acciones son coherentes, y no les preocupa revelar ningún defecto. Además, las clases abiertas diarias son un estímulo y un recordatorio tanto para profesores como para alumnos. Cada día hay una clase abierta, y profesores de otros lugares acuden para supervisar la enseñanza y el aprendizaje. Los profesores deben preparar cada lección con cuidado y no pueden correr ningún riesgo. Los alumnos tampoco se atreven a quedarse dormidos en clase por miedo a ser grabados.

La apertura del aula también se refleja en su singular configuración. Como forma de gestión del aula en las escuelas modernas, el "sistema de enseñanza basado en clases" ha implicado, desde sus inicios, que los alumnos se sentaran mirando en una dirección mientras el profesor daba la clase sistemáticamente desde la pizarra. El podio, la pizarra, la tiza y el puntero no solo eran herramientas del profesor, sino también símbolos de autoridad. En China, el sistema de enseñanza basado en clases, combinado con la tradicional "dignidad del profesor", resultó en que los alumnos fueran extremadamente obedientes y disciplinados en el aula, temerosos de desviarse de las reglas. Algunas escuelas incluso estipulaban que los alumnos debían escuchar con las manos a la espalda y levantarlas antes de hablar, sin que las manos sobrepasaran la cabeza. Sin embargo, en la Escuela Secundaria Dulangkou, este modelo de gestión de aula cerrada estaba completamente roto. No había podio ni pupitre en el aula, solo una ventana y tres pizarrones. Los alumnos se sentaban en grupos uno frente al otro, sin mirar en la misma dirección. Sin podio ni pupitre, el profesor perdía su autoridad. Los alumnos no necesitaban levantar la mano para hablar; Quien tuviera una idea podía ponerse de pie y hablar. «Mi aula, mis reglas; mi destino, mi control» se convirtió en el lema de los estudiantes.

La enseñanza en el aula de la Escuela Intermedia Dulangkou se divide en tres secciones principales: vista previa, presentación y retroalimentación. En la sección de vista previa, los estudiantes aclaran sus objetivos de aprendizaje, identifican los puntos clave y las dificultades del tema y, en un primer momento, logran sus metas. En la sección de presentación, los estudiantes presentan e intercambian los resultados de aprendizaje de la sección de

vista previa, aplicando y refinando su comprensión. En la sección de retroalimentación, los profesores realizan evaluaciones de seguimiento basadas en los objetivos de aprendizaje preestablecidos, lo que permite a los estudiantes dominar plenamente los conocimientos mediante la expresión oral, el debate, la interpretación y la escritura. En particular, en la sección de presentación, los métodos de aprendizaje de los estudiantes experimentan una transformación fundamental. No solo escriben, recitan o hablan lo aprendido, sino que también lo expresan de diversas formas: representación, debate, canto, explicación, recitación, etc., y una amplia variedad de formatos que incluyen parodias, diálogos, canto solista, canto coral, danza, concursos de debate y presentaciones grupales. Las presentaciones de los estudiantes ya no consisten simplemente en recitar lo que está en el libro, sino en crear, ampliar, intercambiar y colaborar, desarrollando recursos curriculares en diversas formas. Los docentes ya no son los únicos maestros y jueces de la enseñanza en el aula; incluso las clases de repaso de ensayos son impartidas principalmente por estudiantes que se retroalimentan mutuamente. Los docentes han transformado verdaderamente sus roles: de transmisores de conocimiento a organizadores, guías e inspiradores del aprendizaje estudiantil. Se ha fomentado la individualidad de los estudiantes y se ha desarrollado plenamente su inteligencia.

Referencias

[1] Ma Yunpeng. Currículo y teoría de la enseñanza. 2.ª ed. Pekín: Prensa de la Universidad Central de Radio y Televisión, 2005.

[2] Wang Benlu. Currículo y teoría de la enseñanza. 2.ª ed. Pekín: Higher Education Press, 2004.

[3] [EE. UU.] Taylor. Principios básicos del currículo y la instrucción. Traducido por Luo Kang y Zhang Yue. Pekín: China Light Industry Press, 2008.

[4] Huang Fuquan. Curso de Currículo Moderno y Teoría de la Enseñanza (Volúmenes 1 y 2). Pekín: Prensa de Educación Popular, 2006.

[5] Li Fang. Teorías básicas del currículo y la enseñanza. Guangzhou: Editorial de Educación Superior de

Guangdong, 2002.

[6] Zhong Qiquan. Currículo y teoría de la enseñanza. Shanghái: East China Normal University Press, 2008.

[7] Armstrong. Teoría del currículo contemporáneo. Pekín: China Light Industry Press, 2007.

[8] Yang Xiaowei. Teoría de la enseñanza moderna. Taiyuan: Shanxi Education Press, 2004.

[9] Pei Dina. Teoría de la enseñanza. Pekín: Educational Science Press, 2007.

[10] Pei Dina. Teoría de la enseñanza moderna (Volumen 3). Pekín: Prensa de Educación Popular, 2005.

[11] Wang Cesan. Borradores sobre teoría de la enseñanza. 2.ª ed. Pekín: People's Education Press, 2005.

[12] Li Bingde. Teoría de la enseñanza. Pekín: Prensa de Educación Popular, 1991.

[13] Wu Yexian. Una nueva compilación de teoría de la enseñanza. Pekín: Editorial de Ciencias de la Educación, 1991.

[14] Tian Huisheng, Li Rumi. Teoría de la enseñanza. Shijiazhuang: Hebei Education Press, 1996.

[15] Huang Fuquan, Wang Benlu. Curso de Teoría de la Enseñanza Moderna. Edición revisada. Pekín: Editorial de Ciencias de la Educación, 2003.

[16] Xu Jicun, Zhao Changmu. Fundamentos de la teoría de la enseñanza moderna. Pekín: Peking University Press, 2008.

[17] Masao Sato. Principios de enseñanza. Traducido por Qiquan Zhong. Pekín: Editorial de Ciencias de la Educación, 2006.

[18] Krohn FW. Fundamentos de Pedagogía. Traducido por Li Qilong y otros. Pekín: Editorial de Ciencias de la Educación, 2005.

[19] Comenius. La Gran Didáctica. Traducido por Fu Rengan. Pekín: Editorial de Ciencias de la Educación, 1999.

[20] Parker Palmer. El coraje de enseñar. Traducido por Wu Guozhen y otros. Shanghái: East China Normal University Press, 2005.

[Notas]

[1] Wang Minqin. China Education Daily, 9 de marzo de 2007 (5).

Capítulo Diez Métodos de Enseñanza

Los métodos de enseñanza son el término colectivo que designa las actividades que docentes y estudiantes adoptan en el proceso de enseñanza para alcanzar los objetivos y completar las tareas. Tienen una importancia positiva en el proceso de enseñanza. La realización de cualquier tarea docente y el logro de los objetivos son inseparables de ciertos métodos de enseñanza. Este capítulo presenta el significado, las características, la importancia, las tendencias de desarrollo y la clasificación de los métodos de enseñanza, los métodos de enseñanza comúnmente utilizados en escuelas primarias y secundarias, y la selección y aplicación de los métodos de enseñanza.

Sección 1 Descripción general de los métodos de enseñanza

I. El significado de los métodos de enseñanza

(a) Diferentes concepciones de los métodos de enseñanza

Existen diversas opiniones sobre el significado de los métodos de enseñanza. Debido a las diferentes perspectivas y énfasis de los académicos, es difícil encontrar una definición completamente consistente de "métodos de enseñanza". Estas numerosas definiciones pueden resumirse y organizarse en las siguientes categorías [1]:

1. Metodología.

Esta perspectiva sostiene que los métodos de enseñanza son las formas o medios de trabajo adoptados por profesores y alumnos para completar las tareas docentes y alcanzar los objetivos de la enseñanza. Danilov y Yeshibov, en su libro *Didáctica*, afirman explícitamente que los métodos de enseñanza se refieren a los métodos de trabajo de los profesores y a los métodos de aprendizaje de los alumnos, dirigidos por ellos. A través de estos métodos, los alumnos pueden adquirir conocimientos, habilidades y técnicas, así como formar su cosmovisión comunista y desarrollar sus capacidades cognitivas. Los *Fundamentos de la Pedagogía Moderna*, compilados por la Asociación de Investigación Educativa de la Universidad de Tsukuba, Japón, definen los métodos de enseñanza como: "Las actividades que realizan profesores y alumnos en un contexto de enseñanza con el propósito de enseñar y aprender. Aquí, las actividades del profesor se denominan métodos de enseñanza; las actividades de los niños, métodos de aprendizaje. Todos ellos se denominan colectivamente métodos de enseñanza". El erudito yugoslavo Vladimir Poljak cree que: "Los métodos de enseñanza son los métodos de trabajo de la enseñanza. La enseñanza es un esfuerzo conjunto de profesores y alumnos; por lo tanto, cualquier método tiene dos aspectos de significado, relacionados tanto con los métodos de trabajo del profesor como con los del alumno". *Una nueva compilación de teoría pedagógica*, editado por Peng Yongwei, define los métodos de enseñanza como los métodos de trabajo o medios adoptados por profesores y estudiantes para completar las tareas de enseñanza y lograr los objetivos de enseñanza.

2. El enfoque.

Este punto de vista sostiene que los métodos de enseñanza son los medios por los cuales los profesores y los estudiantes participan en actividades cognitivas para llevar a cabo tareas de enseñanza. Las figuras clave en este punto de vista incluyen a los expertos pedagógicos soviéticos CP Baranov y Babansky. Baranov, en su libro *Pedagogía*, señala que los métodos de enseñanza son los medios por los cuales los profesores y los estudiantes realizan actividades teóricas y prácticas para llevar a cabo tareas de enseñanza. Babansky cree que los métodos de enseñanza son las

actividades ordenadas e interconectadas que realizan los profesores y los estudiantes en el proceso de enseñanza para resolver tareas de enseñanza, educativas y de desarrollo. Los académicos estadounidenses Leonard H. Clark e Irring S. Starr definen los métodos de enseñanza como los métodos por los cuales los profesores organizan o utilizan técnicas de enseñanza, materiales, herramientas y materiales auxiliares para lograr los objetivos de la enseñanza. Tang Wenzhong argumenta que los métodos de enseñanza son los medios para alcanzar una meta, actividades destinadas a lograr un propósito específico y reguladas de acuerdo con ciertos principios. Los métodos de enseñanza son un sistema de acciones interconectadas (incluyendo acciones implícitas y explícitas) tomadas por profesores y estudiantes para lograr objetivos de enseñanza específicos. En su libro "Teoría de la enseñanza: el desarrollo histórico de la teoría de la enseñanza", editado por Wu Jie, Wu Jie propuso que los métodos de enseñanza son los caminos y procedimientos adoptados por profesores y estudiantes para lograr los objetivos de enseñanza y completar las tareas de enseñanza.

3. El programa explica.

El enfoque procedimental considera los métodos de enseñanza como un proceso, con figuras prominentes como JA Laska y Dejnozka en los Estados Unidos. Laska, en su libro *Four Basic Teaching Methods*, define los métodos de enseñanza como los procedimientos mediante los cuales los maestros proporcionan estímulos y los estudiantes los reciben. Dejnozka, en *The Encyclopedia of American Educators*, define los métodos de enseñanza como pasos o procedimientos de enseñanza que la mayoría de los maestros pueden utilizar plenamente y que son adecuados para su uso repetido en múltiples asignaturas. En China, Tian Huisheng y Li Rumi definen los métodos de enseñanza como estrategias de enseñanza compuestas por un conjunto completo de enfoques de enseñanza, que guían a los estudiantes para lograr los objetivos de enseñanza durante el proceso de enseñanza. Zhong Qiquan y Zhang Hua, en su obra editada *Curriculum and Teaching Theory*, definen los métodos de enseñanza como normas operativas y pasos para la enseñanza y el aprendizaje que son específicos de un currículo y objetivos de enseñanza particulares, limitados

por el contenido curricular específico y seguidos tanto por maestros como por estudiantes.

4. Teoría de la interacción.

Esta perspectiva sostiene que los métodos de enseñanza son una actividad interactiva entre profesores y alumnos. Li Bingde y Li Dingren, en su obra editada *Teoría de la Enseñanza*, señalan que los métodos de enseñanza son el término general para las actividades interactivas de enseñanza y aprendizaje adoptadas por profesores y alumnos en el proceso de enseñanza para alcanzar los objetivos y completar las tareas docentes. Wang Cesan, en su *Borrador de la Teoría de la Enseñanza*, define los métodos de enseñanza como: "Un conjunto completo de actividades interactivas entre profesor y alumno realizadas mediante medios didácticos para alcanzar los objetivos y comprender el contenido de la enseñanza, guiados por principios de enseñanza". Wang Daojun y Wang Hanlan, en su obra editada *Educación*, también definen los métodos de enseñanza como: "Los métodos adoptados para completar las tareas de enseñanza. Incluye los métodos que los profesores utilizan para enseñar y los métodos que los alumnos utilizan para aprender; es un método en el que los profesores guían a los alumnos para dominar los conocimientos y las habilidades y lograr el desarrollo físico y mental". Liu Jiwu, en *Introducción a los Métodos de Enseñanza Modernos*, cree que los métodos de enseñanza son una combinación de una serie de actividades docentes adoptadas por profesores y alumnos para completar las tareas de enseñanza; Incluye los métodos de enseñanza adoptados por los profesores y los métodos de aprendizaje correspondientes adoptados por los estudiantes bajo la guía de los profesores.

Además de estas, existen otras interpretaciones del significado de los métodos de enseñanza, como la teoría de los medios y la teoría del sistema de acción. La teoría de los medios postula que los métodos de enseñanza son los medios empleados por los docentes para llevar a cabo las tareas de enseñanza, señalando que los métodos de enseñanza son los medios utilizados por docentes y estudiantes en actividades conjuntas para lograr objetivos educativos específicos. Incluye tanto los métodos que utilizan los docentes para enseñar como los que utilizan los

estudiantes para aprender. La teoría de la trayectoria de los medios considera que los métodos de enseñanza son los métodos, las vías y los medios de enseñanza adoptados por docentes y estudiantes para llevar a cabo las tareas de enseñanza. La teoría del sistema de acción sostiene que cualquier método de enseñanza es un conjunto de acciones intencionadas por parte del docente, a través de las cuales este organiza a los estudiantes para actividades cognitivas, permitiéndoles dominar el contenido de la enseñanza y así lograr los objetivos de la enseñanza. Wu Yexian, en su *Nueva compilación de la teoría de la enseñanza*, argumenta que los métodos de enseñanza son las vías por las cuales los docentes organizan a los estudiantes para adquirir un sistema de acción (incluyendo acciones implícitas y explícitas).

En resumen, si bien los académicos de China y del extranjero pueden tener definiciones ligeramente diferentes de métodos de enseñanza, han llegado a un consenso en los siguientes puntos: primero, los métodos de enseñanza están vinculados a los objetivos de la enseñanza y son herramientas indispensables para alcanzarlos; segundo, los métodos de enseñanza se refieren a los medios empleados por profesores y alumnos para completar conjuntamente las actividades docentes, y no solo a los métodos de trabajo del profesor; tercero, los métodos de enseñanza tienen funciones multifacéticas, permitiendo a los alumnos adquirir conocimientos, habilidades y técnicas, así como cultivar su carácter moral y perspectivas estéticas, y desarrollar sus capacidades y cualidades creativas. Este consenso sienta las bases para un debate más profundo sobre los métodos de enseñanza.

(II) Definición de métodos de enseñanza

Con base en lo anterior, creemos que los métodos de enseñanza son las actividades conjuntas de enseñanza y aprendizaje. En concreto, los métodos de enseñanza son el término general que designa las actividades conjuntas de enseñanza y aprendizaje que adoptan profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza para alcanzar determinados objetivos y tareas. La esencia de los métodos de enseñanza puede comprenderse a partir de los tres aspectos siguientes:

1. Los métodos de enseñanza reflejan valores educativos específicos y se orientan a objetivos curriculares y didácticos específicos. Los valores educativos que se poseen determinan el currículo y los objetivos didácticos, que a su vez influyen en los métodos de enseñanza empleados.

2. Los métodos de enseñanza están condicionados por el contenido curricular específico. Las normas y elementos generales de los métodos de enseñanza pueden derivarse de valores educativos específicos y de la comprensión de los procesos psicológicos humanos. Sin embargo, para que estas normas y elementos generales sean verdaderamente eficaces en el proceso de enseñanza, deben combinarse con el contenido curricular específico.

3. Los métodos de enseñanza también se ven influenciados por la forma de organización docente. Esta afecta directamente la selección y el uso de los métodos. Por ejemplo, es difícil implementar métodos efectivos de enseñanza basados en discusiones grupales en una organización docente individualizada, mientras que es difícil implementar métodos de enseñanza autodirigidos en una organización docente presencial. Por supuesto, los métodos de enseñanza, a su vez, también afectan a la organización docente.

(III) Varios pares de relaciones relacionadas con los métodos de enseñanza

1. La relación entre los métodos de enseñanza y los estilos de enseñanza.

Los métodos de enseñanza son los detalles que constituyen los enfoques de enseñanza; son las acciones básicas específicas de profesores y estudiantes, así como las actividades operativas individuales que realizan. En otras palabras, un enfoque de enseñanza se compone de varios métodos de enseñanza, y un mismo enfoque de enseñanza puede estar compuesto por diferentes métodos de enseñanza; a la inversa, un mismo método de enseñanza también puede aplicarse a diferentes enfoques de enseñanza.

2. La interrelación entre la enseñanza y el aprendizaje y sus métodos.

La relación entre la enseñanza y el aprendizaje debe describirse con precisión como "los docentes que guían el aprendizaje de los estudiantes". Por lo tanto, los métodos de enseñanza no deben dividirse simplemente en métodos de enseñanza y métodos de aprendizaje, para luego simplemente sumarse para formar el método de enseñanza. En cambio, debe ser "métodos de los docentes que guían el aprendizaje de los estudiantes".

II. Características de los métodos de enseñanza

Las características de un método de enseñanza se determinan por su esencia y se manifiestan en la práctica como sus características externas. Generalmente, se considera que los métodos de enseñanza tienen las siguientes características básicas:

(a) Practicidad

Los métodos de enseñanza están estrechamente vinculados a la práctica docente, y su carácter instrumental es evidente. Los principios básicos, los medios de influencia, los modos de acción, los pasos específicos y los requisitos detallados de los métodos de enseñanza son operativos.

(ii) Acoplamiento

También conocida como bilateralidad, se refiere al hecho de que cualquier método de enseñanza es una combinación de actividades de aprendizaje de los estudiantes guiadas por el docente, una estrategia operativa formada por el acoplamiento de la enseñanza del docente y el aprendizaje de los estudiantes.

(III) Diversidad

Los métodos de enseñanza son diversos y conforman una rica y extensa biblioteca de métodos entre los que los docentes pueden elegir. Dado que cada método tiene su función única, no existe un método universal aplicable a todas las condiciones de enseñanza.

(iv) Integridad

Los diferentes métodos de enseñanza en conjunto constituyen un sistema metodológico completo. Los diversos métodos específicos están interconectados, estrechamente coordinados, son complementarios e inseparables, y ejercen su eficacia integral.

(v) Herencia

Al igual que otros fenómenos educativos, los métodos de enseñanza tienen una continuidad histórica. Los educadores, a lo largo de la historia y en todo el mundo, han concedido gran importancia a la exploración de métodos de enseñanza para mejorar la eficacia docente y han acumulado una valiosa experiencia práctica.

(vi) Desarrollo

Ningún sistema de metodología de enseñanza es estático. En la práctica docente específica, los docentes deben ser audaces en la exploración e innovación, basándose en condiciones objetivas como la evolución del espíritu de la época, la naturaleza del contenido y las características del alumnado, para que los métodos de enseñanza se adapten mejor a las necesidades reales de la docencia.

III. La importancia de los métodos de enseñanza

(a) Los métodos de enseñanza son un vínculo importante entre la enseñanza de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes.

Los métodos de enseñanza eficaces vinculan orgánicamente las actividades de enseñanza de los docentes con las actividades de aprendizaje de los estudiantes, convirtiéndolas en actividades que logran conjuntamente los objetivos de enseñanza.

(ii) Los métodos de enseñanza son una condición necesaria para el logro de las tareas docentes.

En la docencia, si no se aborda la cuestión de los métodos de enseñanza, no se alcanzarán los objetivos. Por lo tanto, solo adoptando métodos adecuados a las

necesidades de la docencia podemos garantizar el logro de los objetivos formativos y las tareas docentes.

(III) Los métodos de enseñanza son una garantía importante para mejorar la calidad y la eficiencia de la enseñanza.

Porque un buen método puede ahorrarles a las personas tomar desvíos interminables y ahorrarles un tiempo y costos de mano de obra incalculables en la dirección equivocada.

(iv) Los métodos de enseñanza son un factor importante que afecta el prestigio de los docentes y las relaciones entre docentes y estudiantes.

El Libro de los Ritos afirma: «Un buen alumno facilita el esfuerzo del maestro y obtiene el doble de resultados, por lo que es apreciado; un mal alumno hace que el maestro se esfuerce más, pero solo obtiene la mitad de los resultados, por lo que es resentido». La capacidad de un alumno para aprender bien o mal está estrechamente relacionada con la capacidad de un profesor para enseñar bien o mal. Los «buenos profesores» que mejoran continuamente su eficacia docente empleando adecuadamente métodos de enseñanza excelentes tienen más probabilidades de obtener un alto prestigio entre los estudiantes, y sus relaciones profesor-alumno son más armoniosas.

(v) Los métodos de enseñanza afectan el desarrollo físico y mental de los estudiantes.

Piaget creía que los buenos métodos pueden mejorar la eficacia de los estudiantes e incluso acelerar su crecimiento psicológico sin causarles daño, mientras que los malos métodos de enseñanza pueden convertir las escuelas en "mataderos de inteligencia".

IV. Tendencias de desarrollo de los métodos de enseñanza modernos

La selección y aplicación de los métodos de enseñanza influyen en la eficacia docente. Con el desarrollo y la evolución de las actividades educativas y docentes, los métodos de enseñanza también evolucionan de diversas

maneras. En general, el desarrollo de los métodos de enseñanza refleja las siguientes tendencias:

(a) La naturaleza multifacética de los métodos de interacción

El multilateralismo se refiere principalmente al hecho de que los métodos de enseñanza modernos ya no se limitan a la teoría tradicional de actividad unidireccional o bidireccional, sino que enfatizan que la enseñanza es una actividad multilateral y abogan por la interacción multilateral entre profesores, profesores y estudiantes, y estudiantes.

(ii) Naturaleza colaborativa del contexto de aprendizaje

La colaboración se refiere principalmente al creciente énfasis que los métodos de enseñanza modernos otorgan a la estrecha cooperación entre los diversos factores dinámicos del proceso de enseñanza. Esta cooperación busca no solo compartir ideas, aprender unos de otros y mejorar el rendimiento estudiantil, sino también cultivar la conciencia y el comportamiento cooperativos de los estudiantes, fomentando cualidades positivas no intelectuales, satisfaciendo así las necesidades de socialización de la educación y fomentando el talento que demanda la sociedad moderna.

(III) La individualidad de la orientación al valor

La individualización se refiere principalmente a que los métodos de enseñanza modernos se inclinan más hacia la adaptación individualizada y la instrucción diferenciada, priorizando el aumento de la participación individual en el aprendizaje y el desarrollo del potencial del alumnado. Las aptitudes de los alumnos varían de persona a persona; por ejemplo, sus intereses en distintas asignaturas, su capacidad de aprendizaje y su velocidad de aprendizaje varían.

(iv) La integralidad del logro de objetivos

La integralidad se refiere al creciente énfasis de los métodos de enseñanza modernos en el logro coordinado de diversos objetivos, incluyendo objetivos cognitivos, afectivos y de habilidades, enfatizando la unidad orgánica del conocimiento, la emoción, la voluntad y la acción. Cada

método de enseñanza corresponde a objetivos didácticos específicos, que a su vez reflejan la finalidad educativa de la enseñanza, lo que le confiere una gran relevancia contemporánea.

(v) Selección y uso integral

El término "integral" se refiere al creciente énfasis en la combinación e integración de múltiples métodos de enseñanza en la enseñanza moderna para lograr resultados óptimos de aprendizaje. El proceso de enseñanza es complejo, el contenido es rico y las tareas a realizar son multifacéticas; por lo tanto, se deben emplear diversos métodos de enseñanza que se ajusten al proceso de aprendizaje.

V. Diversidad de métodos de enseñanza

A lo largo de un largo período de práctica educativa, se ha acumulado una gran cantidad de métodos de enseñanza. Cómo clasificar estos numerosos métodos para que los docentes puedan comprenderlos, dominarlos, seleccionarlos y aplicarlos mejor es una cuestión crucial. La investigación existente muestra diversos puntos de vista sobre la clasificación de los métodos de enseñanza; a continuación, se presentarán brevemente algunos de los más importantes.

VI. Varias clasificaciones representativas

(a) Clasificación de Babansky

Babansky dividió los métodos de enseñanza en tres categorías principales según el proceso de las actividades de enseñanza. Cada categoría principal se divide a su vez en varias subcategorías, y cada subcategoría contiene varios métodos, formando así un sistema completo de clasificación de métodos de enseñanza. La primera categoría principal son los métodos de organización de las actividades

cognitivas, incluyendo la transmisión y percepción del conocimiento y la información, la lógica, el pensamiento y el control del aprendizaje. La segunda categoría principal son los métodos de estimulación y formación de la motivación de aprendizaje, incluyendo métodos para estimular el interés de aprendizaje y métodos para estimular la responsabilidad de aprendizaje. La tercera categoría principal son los métodos de verificación y autoverificación, incluyendo la verificación oral, la verificación escrita y la verificación de la operación práctica. [2] Este método de clasificación intenta integrar los métodos de clasificación de varias escuelas, lo cual es más sistemático y completo, y nos ayuda a comprender los métodos de enseñanza de forma integral y dialéctica. Véase la Tabla 1 para más detalles.

Tabla 1. Clasificación de los métodos de enseñanza de Babansky

组织认识活动的方法	刺激和形成学习动机的方法	检查和自我检查的方法
组织和进行学习认识活动的方法	传递和感知知识信息方面	口述法：叙述、谈话、演讲
		直观法：图示、演示
		实践法：实验、练习、劳动
	逻辑方面	归纳法、演绎法、分析法、综合法
	思维方面	复现法、问题探索法、局部探索法、研究法
	控制学习方面	独立学习法、教师指导下的学习方法、书面作业、实验室作业、劳动作业
激发和形成学习动机的方法	激发、形成学习兴趣的方法	游戏教学讨论、创设道德体验情境、创设统觉情境、创设认识新奇情境
	激发、形成学习义务感和责任感的方法	说明学习意义、提出要求、完成要求练习、学习的鼓励、对学习缺陷的责备
教学中检查和自我检查的方法	口头检查和自我检查	个别提问、面向全班提问、口头考查、口试程序性提问
	书面检查和自我检查	书面测验作业、书面考查、书面考试、程序性书面作业
	实验实践检查和自我检查	实验室测验作业、机器测验

(II) Clasificación de Lasca

El académico estadounidense Lasska argumenta que, utilizando criterios adecuados, solo existen cuatro métodos básicos de enseñanza en el mundo, afirmando que esta es una clasificación racional de todos los métodos básicos de enseñanza a lo largo de la historia de la humanidad. Su base teórica para clasificar los métodos de enseñanza es la teoría del aprendizaje neoconductista, específicamente la teoría de la conexión estímulo-respuesta. Considera que cualquier método de enseñanza está relacionado con diferentes tipos de estímulos de aprendizaje, y dado que estos pueden dividirse en cuatro tipos, los diversos métodos de enseñanza

también pueden clasificarse en cuatro métodos básicos de enseñanza, cada uno de los cuales se compone de numerosos métodos específicos. Según su función en el logro de los resultados de aprendizaje esperados, los estímulos de aprendizaje pueden dividirse en cuatro tipos: estímulos A, B, C y D. Los cuatro métodos básicos son:

El método de presentación utiliza estímulos de aprendizaje de tipo A, que presentan el contenido de aprendizaje a los estudiantes en un formato definido. La función del profesor es seleccionar los estímulos apropiados y presentarlos en un orden adecuado. No requiere un esfuerzo especial por parte de los estudiantes y es un método tradicional de aprendizaje receptivo, que incluye clases magistrales, conversación, visualización de imágenes, lectura, demostración, investigación y observación. El método de práctica utiliza estímulos de aprendizaje de tipo B, que requiere la participación activa de los estudiantes y se presenta en un formato de resolución de problemas. La función del profesor es definir el propósito, organizar actividades prácticas y guiar la participación activa de los estudiantes, como la asignación de tareas, la revisión para los exámenes, la formación de los estudiantes y el aprendizaje de la recitación. El método de descubrimiento utiliza estímulos de aprendizaje de tipo C, que proporciona a los estudiantes un contexto en el que descubren los resultados de aprendizaje esperados. La función del profesor es organizar actividades de descubrimiento y prestar atención a los estudiantes durante estas actividades, incluyendo métodos de preguntas y respuestas, métodos de debate y diseño experimental. El método de refuerzo utiliza estímulos de aprendizaje de tipo D. Estos estímulos consisten en el refuerzo mediante elogios y recompensas después de que el estudiante dé una respuesta esperada. La función del docente es reforzar los resultados de aprendizaje que conducen a los resultados esperados. Los métodos específicos incluyen la modificación de conducta y la instrucción programada. La Tabla 2 presenta un análisis comparativo de las características, diferencias y conexiones entre los cuatro métodos.

Tabla 2 Comparación de cuatro métodos básicos de enseñanza de Laska

方法	学习过程的假设	老师的作用	提供学习刺激类型	刺激学生作用	运用的特定方法
呈现	基本上无意识地学习，不需要学生特别努力，大脑是容器，知识来自外部	选择并用适当顺序呈现学习刺激	A 种刺激（前反应）	消极	讲授、图片、校考察、示范等
实践	学生逐步达到预期目的，逐步完成学习任务，需要实践	确定学习题目和组织实践活动	B 种刺激（前反应）	积极	朗诵、训练、笔记本作业、模仿等
发现	学生经努力探讨突然发现预期学习结果，知识来自内部	组织和参与学生的发现活动	C 种刺激（前反应）	积极	苏格拉底法、讨论、实验等
强化	学生表现出对学习结果的特定行为后，给予奖励或强化	提供系统的强化	D 种刺激（后反应）	积极	行为矫正、程序教学等

La clasificación de Lasska es representativa de la investigación teórica sobre metodologías de enseñanza occidentales, lo que refleja la similitud entre los académicos occidentales que utilizan los hallazgos de la investigación psicológica, especialmente las teorías del aprendizaje, como base teórica para la investigación pedagógica. Esta clasificación se basa en las características de las actividades psicológicas de las personas durante el proceso de aprendizaje, enfatizando el papel central del estudiante y su contribución activa en el proceso de enseñanza. Sin embargo, no considera las características externas de los métodos de enseñanza, lo que presenta un sesgo.

(III) Clasificación de los métodos de enseñanza en Weston y Glenton

En su artículo "Clasificación de los métodos de enseñanza y las características de cada tipo", Weston y Granton clasifican los métodos de enseñanza en cuatro tipos principales, según el medio y la forma de comunicación

entre profesores y alumnos: métodos centrados en el profesor, métodos interactivos, métodos individualizados y métodos basados en la práctica. Estos cuatro tipos y sus métodos de enseñanza específicos se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3. Sistema de clasificación de los métodos de enseñanza de Weston y Glenton

教师中心的方法	1.讲授:学生是被动的,对低水平学习和大班有效 2.提问:检查学生学习,鼓励学生参与学习,可能引起焦虑 3.论证:学生是被动的,能说明概念和技能的应用
相互作用的方法	1.全部讨论:班级应小一些,鼓励学生参与学习,可能浪费时间 2.小组讨论:班级应小一些,学生参与活动,对高水平学习有效 3.同伴教学:需要认真计划和指导,可利用学生优点,鼓励学生参与学习活动 4.小组设计:需要认真计划,对高水平学习有效,鼓励学生参与学习活动
个体化的方法	1.程序教学:对低水平学习最有效,结构严谨有反馈信息,学生可按自己的速度学习,可能浪费时间 2.单元学习:总计划灵活,学生可按自己的速度学习,可能浪费时间 3.独立设计:最适宜较高水平的学习,学生是主动的,可能浪费时间 4.计算机教学:需要时间和金钱,非常灵活,学生可根据自己的速度学习,学习活动多样
实践的方法	1.现场和临床教学:学习活动在现场教学,学生积极参与学习,管理和评价较困难 2.实验室学习:学生积极参与学习,需要认真计划和评价 3.角色扮演:对情感和技能领域的学习有效,学生是主动的,需要提供"安全"经验 4.模拟和游戏:可提供特殊技能的时间,学生是积极的,一些学生可能会产生焦虑 5.练习:提供积极的实践机会,最适合低水平的学习,有时不能引起学生的兴趣

(iv) El método de clasificación de tres niveles de Huang Fuquan

Huang Fuquan señaló que los métodos de enseñanza se componen de tres niveles, de lo concreto a lo abstracto: métodos de enseñanza basados en principios, métodos de enseñanza técnicos y métodos de enseñanza operativos. Estos tres niveles son distintos y están interconectados. Organizan los diversos métodos de enseñanza caóticos en un procedimiento básico, conformando así un sistema de enseñanza orgánico. [3] Las características y la comparación de estos tres niveles se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4 Comparación de los métodos de enseñanza en tres niveles

层次	对象问题	特点	举例
原理性	1.师生的关系和地位 2.学生与内容的关系 3.教学价值取向	1.抽象性 2.适用于各种内容和各种形式 3.无固定程序 4.原理性：起指导作用	1.启发式 2.发现式 3.设计教学法 4.注入式
技术性	1.师生与不同内容的相互关系 2.媒介问题 3.教学价值取向	1.抽象与具体相统一 2.适用于相同性质的内容 3.有一般性程序 4.技术性：中介作用	1.讲授法 2.谈话法 3.演示法 4.参观法 5.实验法 6.练习法 7.讨论法 8.读书指导法 9.实习作业法
操作性	1.教学过程与学习过程的相互关系 2.内容与手段的时间结构问题	1.具体性 2.内容的特定性 3.有固定程序 4.操作性：课堂教学的实用价值	1.语文课的分散识字法 2.外语课的听说法 3.美术课的写生法 4.音乐课的视唱法等

Una revisión de las clasificaciones de los métodos de enseñanza realizadas por académicos de diversos países revela un panorama diverso y complejo debido a los diferentes criterios y fundamentos de clasificación. Así como la diversidad de métodos de enseñanza en sí misma no implica contradicciones en su clasificación, sino que nos ayuda a comprender el proceso de enseñanza desde diferentes perspectivas y a comprender mejor las distintas funciones y roles de los distintos métodos de enseñanza, esta situación también indica que la clasificación de los métodos de enseñanza requiere una investigación y exploración más profundas.

Sección 2 Métodos de enseñanza comúnmente utilizados en escuelas primarias y secundarias

I. Métodos de enseñanza de idiomas

Los métodos de enseñanza de idiomas utilizan principalmente el lenguaje oral o escrito. Se caracterizan por la capacidad de transmitir experiencias indirectas a los estudiantes de forma rápida, precisa y exhaustiva. Su eficacia depende en gran medida de la sólida comprensión lectora del profesor. El método de clase magistral es el más utilizado.

(a) Método de clase magistral

1. El significado y las características del método de lección magistral.

El método de clase magistral es un método de enseñanza muy antiguo y ampliamente utilizado. Consiste en que los profesores impartan conocimientos sistemáticamente a los estudiantes y desarrollen sus habilidades de pensamiento mediante el lenguaje oral.

Específicamente, incluye cuatro métodos: narración, explicación, exposición oral y lectura en voz alta.

La narración se refiere a un método de enseñanza que narra o describe sistemáticamente una cosa o evento. Se centra en describir vívidamente ciertos fenómenos y narrar el proceso de los eventos, lo que permite a los estudiantes formar imágenes y conceptos claros y involucrarse emocionalmente. Es adecuado para la enseñanza de todos los grados y asignaturas, pero se usa más comúnmente en grados inferiores o en asignaturas de humanidades como historia y lengua y literatura. La explicación es un método de enseñanza en el que los maestros explican, interpretan y demuestran conceptos científicos, principios, fórmulas y teoremas a los estudiantes. Se utiliza en la enseñanza de todas las asignaturas, pero es más común en matemáticas, física y química. La lección magistral es un método de enseñanza en el que los maestros analizan y demuestran sistemáticamente un tema completo y extraen conclusiones científicas. Es principalmente adecuado para grados superiores e instituciones de educación superior. La lectura en voz alta se refiere a un método de enseñanza que combina narración, explicación y lección magistral con orientación en la lectura del libro de texto. Es principalmente adecuado para la enseñanza de lengua y literatura de primaria, pero también se puede utilizar en asignaturas como ciencias e historia.

El método de clase magistral siempre ha sido el más importante en la historia de la educación. Para los docentes, es un método tradicional. Para los estudiantes, es un método de aprendizaje receptivo. Su ventaja es que permite a los estudiantes adquirir un amplio conocimiento sistemático en un período relativamente corto, lo que lo hace ideal para impartir conocimientos sistemáticos y formar un sistema de conocimientos completo para los estudiantes. Especialmente en el sistema de enseñanza presencial, el método de clase magistral permite una enseñanza eficiente y que ahorra tiempo. Sin embargo, no favorece la instrucción individualizada ni tiene en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes. En general, los docentes tienen mayor iniciativa al utilizar el método de clase magistral, pueden controlar fácilmente el contenido que se transmite e impartir más conocimientos a los

estudiantes en un período relativamente corto, lo que lo convierte en el método más económico. Si la clase magistral está bien impartida y es inspiradora, no solo permite a los estudiantes adquirir conocimientos sistemáticos, sino también desarrollar su inteligencia. Sin embargo, si la clase magistral no se enseña bien, puede convertirse fácilmente en un método de aprendizaje memorístico, suprimiendo el entusiasmo y la iniciativa de los estudiantes para aprender, y los profesores no tienen suficientes oportunidades para que los estudiantes proporcionen retroalimentación oportuna sobre lo que han aprendido.

2. Requisitos básicos para la utilización del método de clase magistral.

En primer lugar, el contenido impartido debe ser preciso y poseer profundidad científica e intelectual. La narración y descripción del profesor, así como la explicación y argumentación de conceptos, deben ser precisas y perspicaces. Combinar el rigor científico con la profundidad intelectual permite a los estudiantes adquirir conocimientos científicos y, al mismo tiempo, fortalecer su pensamiento crítico. Al mismo tiempo, la instrucción del profesor debe centrarse en el estudiante, siendo este el principal participante del proceso de enseñanza. Desde la preparación y organización de las clases hasta la instrucción en el aula y la asignación de ejercicios, el profesor debe considerar las circunstancias específicas de los estudiantes durante todo el proceso.

En segundo lugar, el contenido impartido debe ser sistemático y lógico. Debe ser completo e integral, con una estructura rigurosa, niveles claros, puntos principales y secundarios diferenciados, y un enfoque en aspectos clave y desafiantes. La metodología docente debe ser sistemática, progresiva e inspiradora, brindando a los estudiantes oportunidades de reflexión para que sus actividades cognitivas se desarrollen de forma activa y proactiva, permitiéndoles adquirir conocimientos y habilidades.

En tercer lugar, el arte del lenguaje es crucial en la docencia. El lenguaje utilizado debe ser estandarizado, preciso, conciso, vívido y atractivo, con un volumen, tono y ritmo adecuados, y persuasivo, complementado con lenguaje corporal. Si el lenguaje del profesor es claro,

conciso, vívido, bien organizado y fácil de entender, facilita la comprensión y el dominio del conocimiento por parte de los alumnos; por el contrario, el efecto será deficiente. Un volumen y una velocidad excesivos pueden provocar tensión y fatiga excesiva en los alumnos, lo que afecta negativamente al aprendizaje; por el contrario, un volumen y un ritmo demasiado bajos y lentos pueden provocar distracciones y reducir la eficiencia del aprendizaje.

En cuarto lugar, aprovecha al máximo la escritura en la pizarra. Un buen diseño de pizarra es una herramienta complementaria importante al método de clase magistral, lo que mejora su eficacia. La escritura en la pizarra debe ser organizada, clara y estandarizada, sirviendo como un esquema conciso y resaltando los puntos clave. Al mismo tiempo, al utilizar el método de clase magistral, también es importante guiar a los estudiantes para que escuchen y tomen notas eficazmente.

(ii) Método de conversación

1. El significado y características del método de conversación.

El método de discusión, también conocido como método de preguntas y respuestas, es un enfoque de enseñanza en el que los docentes imparten la instrucción mediante diálogos de preguntas y respuestas con los estudiantes, basándose en los objetivos de la enseñanza y en sus conocimientos y experiencias previas. Para lograr las tareas docentes, el método de discusión se puede dividir en discusiones de orientación, discusiones para repasar y consolidar conocimientos, discusiones para impartir nuevos conocimientos, discusiones instructivas y discusiones de resumen. Independientemente del tipo de discusión, es fundamental diseñar diferentes tipos de preguntas y realizar diversas actividades de discusión para motivar a los estudiantes; esta es la clave para maximizar la eficacia del método de discusión.

En la historia de la educación, Confucio, en la antigua China, y Sócrates, en la antigua Grecia, fueron los primeros en utilizar el método de la conversación. Confucio empleaba frecuentemente la conversación para estimular el pensamiento de los estudiantes e impartir conocimientos. Sócrates también utilizó este método, planteando una serie

de preguntas para guiar el pensamiento de los estudiantes y llevarlos a conclusiones correctas, una técnica que denominó "método de partería". El método de la conversación ayuda a estimular el pensamiento de los estudiantes, motiva su aprendizaje, cultiva su pensamiento independiente y sus habilidades de expresión lingüística, y despierta y mantiene su atención e interés. Es una forma importante para que profesores y estudiantes interactúen activamente y para que los estudiantes desempeñen un papel protagonista. A través de la conversación, los profesores pueden comprender el dominio de los conocimientos y las habilidades de los estudiantes, obtener retroalimentación sobre su enseñanza y ajustar y mejorar su instrucción. Este método es muy adecuado para escuelas primarias y secundarias, especialmente para los cursos inferiores. Cabe destacar que el método de la conversación debe utilizarse en conjunto con otros métodos, como la narración y la explicación.

2. Requisitos básicos para utilizar el método de conversación.

En primer lugar, es esencial una preparación exhaustiva antes de la conversación. Los profesores deben, basándose en los objetivos didácticos y la situación del alumnado, comprender adecuadamente el tema central de la conversación, las posibles situaciones y problemas que puedan surgir durante ella, y considerar y diseñar cuidadosamente un esquema bien estructurado con una secuencia específica y lógica. Los profesores deben ser expertos en el diseño de preguntas de alta calidad que presenten un nivel de exigencia adecuado.

En segundo lugar, el ambiente durante la conversación debe ser armonioso, con el profesorado guiando e inspirando hábilmente a los estudiantes, permitiéndoles pensar con calma. La conversación debe mantener un ambiente agradable, amigable y relajado, brindando a los estudiantes el tiempo adecuado para reflexionar. Las preguntas deben tener una dificultad adecuada y un propósito claro, prestando atención a la forma y las técnicas de interrogatorio. El profesorado debe inspirar adecuadamente a los estudiantes, guiándolos para que apliquen sus conocimientos previos, analicen o piensen de forma independiente y extraigan conclusiones.

En tercer lugar, el debate debe estar dirigido a todos los estudiantes. Hacer preguntas a todos los estudiantes los motivará y animará a todos a pensar activamente. Durante el debate, los profesores deben seleccionar conscientemente a estudiantes de diferentes tipos para que respondan las preguntas según su naturaleza y dificultad, asegurando que todos tengan la oportunidad de participar.

En cuarto lugar, tras la conversación, es necesario resumir y concluir. Para ayudar a los estudiantes a organizar sus ideas, reforzar sus nuevos conocimientos y hacerlos sistemáticos y científicos, se debe realizar un resumen oportuno y necesario que señale las fortalezas y debilidades de su pensamiento.

(III) Método de orientación de la lectura

1. El significado y las características del método de orientación lectora.

El método de guía de lectura se refiere a un método de enseñanza en el que los profesores guían a los estudiantes para adquirir conocimientos, desarrollar buenos hábitos de lectura y mejorar las habilidades de autoaprendizaje mediante la lectura de libros de texto o libros complementarios.

El método de lectura guiada enfatiza la lectura del estudiante bajo la guía del profesorado, destacando tanto la iniciativa del estudiante como su rol orientador. Durante el proceso de enseñanza, el profesorado guía al estudiante no solo en la lectura del libro de texto, sino también en la lectura de materiales complementarios. A través de la lectura, el estudiante puede profundizar su comprensión y consolidar los conocimientos adquiridos en clase, ampliar su base de conocimientos, satisfacer diversos intereses, enriquecer su vida intelectual, cultivar habilidades de autoaprendizaje y promover el desarrollo integral de su personalidad. La ventaja del método de lectura guiada reside en que no solo es un método para que el estudiante adquiera conocimientos a través de la lectura, sino también un método importante para cultivar sus habilidades de autoaprendizaje. Adoptar este método requiere priorizar la lectura del estudiante. El profesorado debe guiar cuidadosamente al estudiante en el desarrollo de planes de lectura, la selección de materiales de lectura adecuados, la

enseñanza de métodos de lectura, el fomento de la toma de apuntes y el desarrollo de buenos hábitos de lectura.

2. Requisitos básicos para la aplicación del método de orientación lectora.

En primer lugar, los docentes deben establecer objetivos y requisitos claros para los estudiantes. Deben ayudarlos a desarrollar planes de lectura y, durante la implementación de estos planes, presentar objetivos y requisitos de lectura específicos y claros, o plantear preguntas que estimulen la reflexión. Solo cuando los estudiantes leen con un propósito y preguntas en mente, mejorarán su iniciativa y eficiencia en el aprendizaje, y transformarán las exigencias externas en motivación interna.

En segundo lugar, enseñar a los estudiantes métodos correctos de lectura y cultivar buenos hábitos de lectura. Esto incluye enseñarles a leer en silencio, con intensidad y en profundidad; a hacer marcas, anotaciones y resúmenes; a escribir esquemas y reflexiones; y a usar libros de referencia, para que gradualmente desarrollen buenos hábitos de lectura.

En tercer lugar, además de enfatizar la orientación en la lectura de libros de texto, también debemos fortalecer la orientación sobre la lectura extracurricular. Cada asignatura tiene su propia naturaleza, y la orientación que el profesorado ofrece a sus alumnos varía. Sin embargo, todas deben centrarse en guiar la lectura previa y el repaso, y también deben fortalecer la orientación lectora durante la enseñanza del contenido de cada asignatura. Al mismo tiempo, el profesorado también debe guiar a los alumnos en la elección de libros de referencia y extracurriculares adecuados, seleccionando aquellos que sean relevantes para el contenido del libro de texto y que contribuyan a ampliar sus conocimientos y mejorar su comprensión.

II. Métodos de enseñanza intuitivos

Los métodos de enseñanza visual implican que los profesores hagan demostraciones con objetos reales o materiales didácticos, guíen a los estudiantes en visitas

educativas, etc. Este método se basa principalmente en la percepción directa para ayudar a los estudiantes a adquirir conocimientos. Se caracteriza por su viveza, concreción y una combinación de elementos visuales y auditivos, lo que resulta en una mayor retención de la memoria.

(a) Método de demostración

1. El significado y las características del método de demostración.

El método de demostración es un método de enseñanza en el que los profesores permiten a los estudiantes adquirir conocimientos sensoriales mostrando objetos reales, ayudas visuales o realizando experimentos en el aula.

En la enseñanza primaria y secundaria de mi país, los métodos de demostración se dividen principalmente en tres categorías: la primera consiste en la demostración de objetos físicos, modelos, especímenes, imágenes y dibujos, con el objetivo de brindar a los estudiantes una comprensión sensorial externa de un objeto o fenómeno. La segunda categoría utiliza una serie de modelos, especímenes, imágenes, diapositivas o películas para demostraciones secuenciales, lo que permite a los estudiantes comprender el proceso de ocurrencia y desarrollo de objetos y fenómenos objetivos. La tercera categoría incluye acciones u operaciones demostrativas realizadas por docentes en asignaturas como música, educación física y trabajo.

Este método se caracteriza por su atractivo visual. Como método de enseñanza complementario, se utiliza ampliamente en todas las asignaturas de primaria y secundaria, siendo especialmente adecuado para alumnos de los primeros cursos. Debe combinarse con otros métodos de enseñanza, como la exposición y el debate. La ventaja del método demostrativo reside en que no solo conecta la teoría con la práctica, proporcionando a los alumnos materiales sensoriales enriquecedores para el aprendizaje de nuevos conocimientos, sino que también estimula su interés por el aprendizaje y mejora sus resultados.

2. Requisitos básicos para la utilización del método de demostración.

Primero, prepárese bien antes de la demostración. Determine el propósito de la demostración, seleccione los recursos didácticos adecuados y explique claramente a los estudiantes los requisitos para mejorar su observación y eficiencia de aprendizaje. La demostración debe ser específica y contribuir a los objetivos de enseñanza; no debe ser una demostración por demostrar.

En segundo lugar, las demostraciones deben realizarse con prontitud y en estrecha sintonía con el contenido didáctico, y deben coordinarse con las clases magistrales. Durante las demostraciones, se deben incorporar explicaciones y guías verbales para fomentar la atención del estudiante y guiarlo a utilizar múltiples sentidos para percibir y reconocer las principales características y cambios del objeto. El contenido y la duración de las demostraciones deben estar estrechamente alineados con el contenido y la duración de las clases magistrales.

En tercer lugar, después de la demostración, el profesor debe combinar los fenómenos mostrados con el conocimiento teórico del libro para llegar a una conclusión clara.

(ii) Método de visita

1. El significado y características del método de visita.

El método de las excursiones implica que los profesores organicen a los estudiantes para visitar zonas rurales, fábricas, museos y otros lugares según las necesidades de la enseñanza, lo que les permite adquirir conocimientos mediante la experiencia práctica. Por ejemplo, visitar museos y salas de exposiciones puede proporcionar conocimientos geográficos e históricos; visitar sitios históricos puede ayudar a los estudiantes a aprender humanidades; y visitar museos de ciencia y tecnología puede proporcionar conocimientos sobre física y química.

La ventaja del método de visitas de campo reside en el uso de la naturaleza y la vida social como materiales didácticos, rompiendo las limitaciones del aula y los libros de texto, vinculando estrechamente la enseñanza con la vida real y las prácticas productivas, ampliando los horizontes de los estudiantes y educándolos a través del contacto con la sociedad. Según el orden de estudio de un tema, el método

de visitas de campo se puede dividir en visitas de campo perceptivas, visitas de campo de verificación y visitas de campo de resumen.

2. Requisitos básicos para utilizar el método de visita.

En primer lugar, antes de la visita, los profesores deben prepararse desarrollando un plan de visita y los pasos basados en el contenido de enseñanza específico, aclarando el propósito y los requisitos de la visita, para que los estudiantes puedan completar conscientemente la tarea de la visita.

En segundo lugar, durante la visita, los profesores combinaron explicaciones y preguntas para inspirar a los estudiantes a pensar, profundizar su comprensión y ayudarlos a formarse una impresión integral basada en una observación exhaustiva y una reflexión cuidadosa.

En tercer lugar, después de la visita, los profesores deben guiar a los estudiantes para mantener debates y redactar informes de la visita de acuerdo con los requisitos de enseñanza y el plan de la visita, a fin de consolidar los conocimientos recién adquiridos.

III. Métodos prácticos de enseñanza

Los métodos de enseñanza prácticos son aquellos que se basan principalmente en la formación práctica para desarrollar las habilidades, técnicas o hábitos de comportamiento de los estudiantes. Se caracterizan por el uso tanto de las manos como de la mente al adquirir conocimientos, aplicando lo aprendido en la práctica.

(a) Método de asignación de prácticas

1. El significado y características de la modalidad de asignación de prácticas.

El método de asignación de prácticas es un método en el cual los docentes organizan a los estudiantes para utilizar sus conocimientos existentes para realizar operaciones prácticas u otras actividades prácticas en determinados lugares dentro y fuera de la escuela, de acuerdo con los

requisitos de los estándares curriculares, con el fin de adquirir conocimientos, habilidades y técnicas.

Este método ocupa un lugar destacado en disciplinas naturales y técnicas, como la práctica topográfica en matemáticas, la práctica tecnológica de producción en física y química, la práctica del cultivo de plantas y la ganadería en biología, la práctica topográfica en geografía y la práctica docente en escuelas normales. El método de prácticas profesionales integra la teoría y la práctica, desempeñando un papel crucial en el desarrollo de la capacidad de trabajo independiente de los estudiantes. Comparado con los métodos experimentales y de ejercicios, es más práctico, integral, independiente y creativo.

2. Requisitos básicos para la utilización del método de asignación de prácticas.

En primer lugar, antes de la pasantía, los profesores deben hacer preparativos, desarrollar un plan de pasantía, determinar el propósito y los requisitos de la pasantía y asegurarse de que cada estudiante los comprenda claramente.

En segundo lugar, durante la pasantía, los profesores brindaron orientación meticulosa, comunicación oportuna y apoyo cuando se identificaron problemas para garantizar la calidad de la pasantía. La pasantía también se centró en cultivar las habilidades y hábitos de autosupervisión, verificación, evaluación y retroalimentación de los estudiantes.

En tercer lugar, después de la pasantía, los profesores deben resumir el trabajo, guiar a los estudiantes para escribir informes de pasantía, evaluar el desempeño de la pasantía y escribir comentarios justos y objetivos para los estudiantes.

(II) Método de práctica

1. El significado y las características del método de práctica.

El método de práctica es una forma para que los estudiantes consoliden y apliquen conocimientos y desarrollen habilidades y técnicas bajo la guía de los profesores.

El método de práctica se caracteriza por su base en conocimientos y habilidades existentes, operación repetida y naturaleza repetitiva. Tiene amplias aplicaciones y puede usarse en todos los grados y asignaturas. Dependiendo de la naturaleza de la asignatura y la tarea específica, el método de práctica puede dividirse en dos tipos: práctica del lenguaje, que incluye práctica del lenguaje oral y escrito, que tiene como objetivo cultivar la capacidad de los estudiantes para aplicar el conocimiento para resolver problemas. Este tipo de práctica es ampliamente utilizado en todas las asignaturas, especialmente en matemáticas, física y química. La práctica de operación práctica tiene como objetivo desarrollar habilidades operativas y juega un papel importante en las asignaturas técnicas. El método de práctica ayuda a los estudiantes a profundizar su comprensión del conocimiento y a dominar aún más las habilidades y técnicas. Los maestros pueden usar la retroalimentación de la práctica para comprender el progreso de los estudiantes de manera oportuna y proporcionar instrucción específica. Para la enseñanza en el aula dirigida al desarrollo de habilidades y técnicas, el método de práctica es un enfoque de enseñanza importante.

2. Requisitos básicos para la utilización del método de práctica.

En primer lugar, es necesario aclarar el propósito y los requisitos de la práctica para fomentar la iniciativa de los estudiantes. Los profesores deben presentarles un plan de práctica claro y riguroso, para que comprendan no solo el propósito general y los requisitos de la práctica, sino también el propósito y los requisitos específicos de cada sesión, fomentando así su iniciativa y entusiasmo.

En segundo lugar, la práctica debe realizarse utilizando métodos adecuados, progresando gradualmente. Los métodos deben elegirse en función de las características de la asignatura, el propósito de la práctica y las diferencias entre los estudiantes. La cantidad, la frecuencia y el tiempo asignados a la práctica deben considerarse cuidadosamente. La práctica repetitiva debe combinarse con actividades creativas, y la práctica independiente debe vincularse con la práctica en grupo, permitiendo a los estudiantes progresar de lo fácil a lo difícil, mejorando gradualmente hasta alcanzar un nivel de competencia y dominio.

En tercer lugar, la retroalimentación y las revisiones de las prácticas deben ser oportunas. Las tareas prácticas de los estudiantes son el mejor reflejo de su nivel de aprendizaje. Los docentes deben comprender y revisar con prontitud el progreso de los estudiantes en sus prácticas, además de brindarles orientación. Los estudiantes deben conocer los resultados de sus prácticas, sus calificaciones, sus deficiencias y sus errores para que puedan corregir las deficiencias de forma específica y mantener sus calificaciones.

IV. Métodos de enseñanza basados en la investigación

Los métodos de enseñanza basados en la indagación, caracterizados por la exploración, el debate y el aprendizaje profundo, se manifiestan principalmente en debates grupales o en el autodescubrimiento entre los estudiantes y se utilizan a menudo en los cursos superiores. Entre los métodos más comunes se encuentran el debate y el aprendizaje por descubrimiento.

(a) Método de discusión

1. El significado y las características del método de discusión.

El método de debate implica que los estudiantes, bajo la guía del profesorado, expresen sus opiniones y puntos de vista sobre un tema específico en grupos o con toda la clase, adquiriendo o consolidando así conocimientos. También es un método de enseñanza para desarrollar la inteligencia del alumnado.

El método de discusión se caracteriza por su capacidad para reunir diversas perspectivas a través del debate, ampliando los horizontes de aprendizaje de los estudiantes y ayudándolos a superar el pensamiento egocéntrico. El formato dinámico y atractivo de las discusiones ayuda a estimular el interés de los estudiantes en el tema y fomenta una comprensión más profunda. El método de discusión desempeña un papel crucial en la mejora de la calidad de la enseñanza y en el cultivo de la iniciativa, la exploración y el

pensamiento independiente de los estudiantes. Sus ventajas residen en la participación de todos los estudiantes, permitiéndoles inspirarse y aprender unos de otros, profundizando su comprensión del contenido de aprendizaje, estimulando su interés, mejorando su motivación para el aprendizaje, cultivando sus habilidades de resolución de problemas, mejorando su independencia en el aprendizaje y fomentando un espíritu de cooperación. El método de discusión sirve para aprender nuevos conocimientos, revisar y consolidar los conocimientos previos y mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes. Puede utilizarse solo o en combinación con otros métodos. Sin embargo, usar el método de discusión para aprender nuevos conocimientos requiere que los estudiantes tengan cierto nivel de conocimientos previos, comprensión y habilidades de pensamiento independiente. Por lo tanto, se utiliza con mayor frecuencia en los cursos superiores o en la educación de adultos.

2. Requisitos básicos para la utilización del método de discusión.

En primer lugar, la preparación es esencial antes del debate. Los profesores deben determinar un tema de debate valioso que pueda despertar el interés de los estudiantes, basándose en los objetivos y requisitos de la enseñanza, y considerando sus conocimientos y experiencia previos. También deben establecer requisitos claros para el debate. Simultáneamente, deben guiar a los estudiantes en la recopilación de materiales relevantes y la preparación de sus esquemas de presentación.

En segundo lugar, durante los debates, los docentes deben desempeñar un papel protagónico, ofreciendo orientación e inspiración. Deben guiar a los estudiantes para que se centren en el tema central, animándolos a expresar sus opiniones y perspectivas. Los docentes deben identificar los puntos clave y los desacuerdos cruciales, guiando a los estudiantes para que profundicen gradualmente en la raíz del problema y, finalmente, encuentren una solución. Durante el debate, los docentes deben mantener una postura neutral y evitar dar a entender el resultado.

En tercer lugar, tras el debate, el profesor debe proporcionar un resumen oportuno. Debe resumir brevemente los diversos puntos de vista y los resultados finales del debate, señalando claramente las conclusiones pertinentes y su fundamento. Cualquier interpretación errónea, parcial o ambigua que haya surgido durante el debate debe aclararse, asegurando que los alumnos adquieran puntos de vista correctos y un conocimiento sistemático. En el caso de temas controvertidos, el profesor debe expresar su propia opinión, permitiendo que los alumnos conserven la suya. También debe revisar y resumir la preparación de los alumnos.

(ii) Método de descubrimiento

1. El significado y las características del método de descubrimiento.

El psicólogo estadounidense Jerome Bruner fue un defensor del método de descubrimiento. También conocido como método de descubrimiento o método de investigación, se trata de un enfoque en el que, al guiar a los estudiantes en el aprendizaje de conceptos y principios, los docentes les proporcionan ejemplos y preguntas, animándolos a pensar activamente, explorar de forma independiente y descubrir y dominar los principios y conclusiones correspondientes por sí mismos.

El principio rector del método de descubrimiento es que, bajo la guía del profesorado, los alumnos toman la iniciativa en la exploración consciente y activa, dominando los métodos y pasos para comprender y resolver problemas, estudiando los atributos de las cosas objetivas, descubriendo las causas del desarrollo y las conexiones internas de las cosas, encontrando patrones y formando sus propios conceptos. Las ventajas del método de descubrimiento residen en su gran eficacia para estimular el interés por el aprendizaje de los alumnos, cultivar sus habilidades de resolución de problemas, desarrollar su pensamiento creativo y fomentar un espíritu proactivo. Sin embargo, este método es relativamente lento y poco económico, ya que requiere que los alumnos tengan cierto nivel de conocimientos, experiencia y desarrollo cognitivo, e impone exigencias relativamente estrictas al libro de texto y al profesor. El método de descubrimiento se utiliza a

menudo en asignaturas de matemáticas y ciencias, y es más eficaz para ayudar a los alumnos a formar conceptos y teorías, y a encontrar relaciones causales y otras conexiones entre fenómenos. No es adecuado para contenidos demasiado simples o complejos.

El proceso básico del método de descubrimiento incluye: primero, crear una situación específica que genere contradicciones en los estudiantes, impulsándolos a plantear preguntas que necesitan ser resueltas o investigadas; segundo, los estudiantes utilizan materiales relevantes para hacer hipótesis sobre las soluciones a las preguntas; tercero, los estudiantes prueban sus hipótesis teórica o prácticamente, y si hay diferentes puntos de vista, pueden participar en un debate; cuarto, resumir el proceso de prueba de hipótesis y sacar conclusiones.

2. Requisitos básicos para la utilización del método de descubrimiento.

En primer lugar, basándose en las características de los materiales didácticos y la situación real de los estudiantes, se debe determinar el tema y el proceso de investigación. Al organizar a los estudiantes para realizar actividades de descubrimiento, los docentes deben determinar el tema de investigación según las necesidades de la enseñanza, el contenido didáctico y el nivel intelectual de los estudiantes. Una vez determinado el tema de investigación, el proceso de descubrimiento debe organizarse según la estructura de los materiales didácticos y la situación real de los estudiantes, incluyendo la duración del descubrimiento y la estructura del tema.

En segundo lugar, los docentes deben organizar meticulosamente la enseñanza y guiar activamente las actividades de descubrimiento de los estudiantes. Estas actividades se llevan a cabo bajo la estrecha organización y la guía activa del docente, en lugar de ser espontáneas y arbitrarias. Los docentes deben ayudar con prontitud a los estudiantes a resolver los problemas y dificultades que surjan durante el proceso de descubrimiento, inspirándolos y guiándolos para que logren los mejores resultados de aprendizaje en el menor tiempo posible.

En tercer lugar, crear un entorno propicio para el descubrimiento de los estudiantes. Los docentes deben

crear un entorno propicio para las actividades de descubrimiento de los estudiantes. Además del entorno externo, como los lugares de actividades, el material didáctico y el tiempo, es aún más importante crear un ambiente psicológico de respeto mutuo, amor por la reflexión profunda y el afán de progreso. Esto permitirá a los estudiantes mantener un alto nivel de concentración, pensamiento activo y un espíritu de exploración pleno y vigoroso durante todo el proceso de aprendizaje por descubrimiento.

Sección 3 Selección y aplicación de métodos de enseñanza

I. Selección de métodos de enseñanza

(a) Condiciones para métodos de enseñanza óptimos

En términos generales, el método de enseñanza óptimo debe cumplir las siguientes condiciones:

1. Sentido de Identificación. La identificación con un método de enseñanza por parte de los alumnos afecta directamente su eficacia. Si el método docente utilizado por el profesor se identifica con los alumnos, tanto intelectual como emocionalmente, se trata de un método de enseñanza óptimo. De lo contrario, no se puede garantizar su eficacia. El sentido de identificación es la condición principal para evaluar el método de enseñanza óptimo.

2. Participación. Se refiere principalmente al grado de participación y entusiasmo de profesores y alumnos durante el uso de un método de enseñanza, así como a la armonía de la relación profesor-alumno, su capacidad de comprensión y cooperación tácita, y si logran una coherencia de pensamiento y emoción. Dado que el punto de partida del arte de enseñar es la comunicación y la cooperación entre profesores y alumnos en el proceso de enseñanza, el método de enseñanza óptimo debe tener un alto grado de participación profesor-alumno y reflejar mejor la naturaleza democrática de la enseñanza.

3. Integración. El método de enseñanza óptimo debe superar las limitaciones de cada tipo de método y exhibir características integradas en términos de función, efecto y medios. Al integrar las ventajas de varios métodos, puede lograr el mejor resultado general. Sin embargo, la integración no se trata de abarcar todo, sino de una "optimización combinada", y no se trata de una simple suma de ventajas, sino de un nuevo todo mediante una combinación optimizada.

4. Oportunidad. El método de enseñanza óptimo debe lograr tanto los mejores resultados como la máxima eficiencia; es una unidad de eficacia y eficiencia. La alta calidad, la alta eficiencia y el bajo consumo de tiempo deben ser los objetivos fundamentales de los métodos de enseñanza modernos. Los métodos de enseñanza que son eficaces pero requieren demasiado tiempo, o eficientes pero ineficaces, no pueden considerarse óptimos. La unidad de eficacia y eficiencia es otro criterio para medir el mejor método de enseñanza.

5. Valor estético. Los métodos de enseñanza óptimos deben ajustarse a las leyes y principios de la belleza, brindando a los estudiantes experiencias estéticas y convirtiéndolos en objetos de apreciación estética. Los métodos de enseñanza óptimos son métodos artísticos; su uso en la enseñanza es una actividad artística, lo que convierte la estética en un elemento indispensable. Los métodos de enseñanza óptimos con valor estético enfatizan la integración de la educación con el disfrute, permitiendo a los estudiantes recibir una educación profunda de forma inconsciente.

(II) Bases para la selección de métodos de enseñanza

1. Basado en los objetivos y tareas de enseñanza. Los métodos de enseñanza son los medios para alcanzar los objetivos y completar las tareas. Diferentes objetivos y tareas requieren el uso de diferentes métodos. Cada método persigue un objetivo y una tarea específicos. Los docentes deben seleccionar métodos que se ajusten a los objetivos y tareas y que permitan alcanzarlos.

Tabla 5 Relación entre los objetivos de enseñanza y los métodos de enseñanza [4]

教学目标 / 教学方法	记忆事实	记忆概念	记忆程序	记忆原理	运用概念	运用程序	运用原理	发现概念	发现程序	发现原理
讲授	△	☆	○	☆	☆	○	□	□	○	□
演示	☆	○	○	○	○	☆	○	○	☆	○
谈话	△	☆	□	☆	☆	○	□	□	○	□

教学目标 / 教学方法	记忆事实	记忆概念	记忆程序	记忆原理	运用概念	运用程序	运用原理	发现概念	发现程序	发现原理
讨论	□	△	△	□	☆	□	☆	○	△	□
练习	○	□	☆	☆	□	☆	□	△	○	△
实验	☆	△	□	○	△	☆	□	□	○	☆

Nota: ☆ Mejor; □ Bueno; △ Promedio; ● Incierto.

2. Basado en la naturaleza y características del contenido didáctico. Los objetivos y tareas docentes se logran mediante el contenido didáctico. Cada contenido didáctico, con su naturaleza y características diferentes, requiere métodos didácticos diferentes. Solo cuando los métodos didácticos elegidos se ajustan a la naturaleza y características del contenido didáctico, este puede alcanzar su máximo beneficio; de lo contrario, será contraproducente.

Tabla 6. Relación entre el contenido de la enseñanza y los métodos de enseñanza [5]

教学科目 / 教学方法	数学	物理	化学	生物	体育	艺术	哲学	教育学	建筑	机械
讲授	☆	△	△	△	×	×	☆	☆	□	□
演示	×	□	□	□	☆	☆	×	×	☆	☆
谈话	△	△	△	△	×	△	□	□	×	×
讨论	□	△	△	△	×	□	☆	☆	△	△
练习	☆	□	□	□	☆	☆	△	△	□	□
实验	×	☆	☆	☆	×	×	×	×	□	□

Notas: ☆ Mejor; □ Bueno; △ Promedio; × Malo.

3. Basándonos en la situación real de los estudiantes. Las diferencias en edad, género, experiencia, temperamento, personalidad, estilo de pensamiento y gustos estéticos de los estudiantes imponen diferentes exigencias a los métodos de enseñanza. Solo seleccionando métodos de enseñanza adecuados a estas diferencias podremos mejorar de forma real y eficaz los conocimientos, las habilidades y el nivel ideológico de los estudiantes, y promover su desarrollo sano y positivo.

4. Basado en las cualidades del docente y los recursos disponibles. Las cualidades y habilidades del docente influyen directamente en si los métodos de enseñanza elegidos pueden lograr el efecto deseado. Los docentes deben analizar de forma realista sus cualidades y recursos disponibles, y elegir los métodos de enseñanza adecuados según sus características y circunstancias para maximizar sus fortalezas y minimizar sus debilidades. Aunque un método sea eficaz para otros, no debe copiarse ciegamente; solo así los docentes pueden garantizar la aplicación flexible de los métodos de enseñanza.

5. Según el tipo y la función de los métodos de enseñanza. Cada método tiene características y funciones diferentes. Los docentes deben reconocer las ventajas y desventajas de los distintos métodos, comprender su adaptabilidad y limitaciones, y utilizarlos selectivamente o en combinación. Elegir métodos de enseñanza a ciegas es imprudente. La selección y el uso de métodos de enseñanza

reflejan la sabiduría del docente e indican su nivel de maestría docente.

II. Aplicación de métodos de enseñanza

Nos dedicamos a la docencia en las condiciones actuales, por lo que, al utilizar métodos de enseñanza, debemos considerar las exigencias actuales en cuanto al talento y los últimos avances de la ciencia moderna. Se deben tener en cuenta los siguientes aspectos al utilizar métodos de enseñanza:

(a) Centrarse en el desarrollo de la inteligencia de los estudiantes

Esto refleja sin duda las exigencias que se imponen al talento en el mundo actual: los estudiantes necesitan convertirse en individuos con un fuerte espíritu científico, gran inteligencia y creatividad.

(ii) Al tiempo que se moviliza plenamente el entusiasmo de los estudiantes por aprender, hay que dar pleno juego al papel orientador del docente.

Estos dos puntos son igualmente importantes. Sin el entusiasmo de los estudiantes por aprender, no se pueden alcanzar los objetivos de la enseñanza; y sin la guía del docente, los estudiantes se verán frustrados. Lo más importante en este sentido es adoptar métodos de enseñanza que ayuden a los estudiantes a comprender el proceso de aprendizaje, a participar en actividades de pensamiento más activas para dominar la ciencia y la tecnología, y a capacitarlos para el pensamiento. En estos métodos, los docentes deben actuar como guías, motivando, organizando, iluminando y guiando a los estudiantes para que den rienda suelta a su entusiasmo.

(III) Fortalecer la orientación sobre los métodos de aprendizaje de los estudiantes

En general, la investigación sobre los métodos de aprendizaje de los estudiantes aún es insuficiente, y relativamente pocas corrientes de pensamiento los utilizan

como método de enseñanza principal. Por supuesto, en general, los métodos de aprendizaje constituyen el primer nivel de los métodos de enseñanza; la instrucción programada, el aprendizaje por descubrimiento y otros métodos son esencialmente métodos de aprendizaje. Cómo fortalecer la orientación sobre los métodos de aprendizaje de los estudiantes en la enseñanza en el aula es un tema de investigación en curso.

(iv) Prestar atención a la vida emocional de los estudiantes

En el proceso de enseñanza, los estudiantes participan principalmente en actividades cognitivas. Sin embargo, inevitablemente, estas actividades cognitivas van acompañadas de actividades emocionales. Desde una perspectiva psicológica, la cognición y la emoción son inseparables: las emociones positivas promueven la cognición, mientras que las negativas la obstaculizan. Por lo tanto, la elección de los métodos de enseñanza debe buscar liberar a los estudiantes del aprendizaje memorístico, permitiéndoles aprender de forma activa y con alegría, lo que contribuye al logro de los objetivos docentes.

A continuación se presenta un proceso de enseñanza parcial para "líneas, semirrectas y segmentos" en matemáticas de primaria. Considere la teoría de métodos de enseñanza de este capítulo y comprenda cómo los docentes seleccionan y aplican los métodos de enseñanza.

1. Los estudiantes revisan el material y comprenden los conceptos. Tras la revisión, pueden comprender el significado de estos conceptos, pero pueden tener dificultades para comprender sus implicaciones en diversas áreas. En este punto, el profesor pasa a la fase de exposición.

2. Instrucciones del profesor para facilitar la comprensión del concepto. El profesor primero dibuja una línea recta. Al dibujar de un extremo a otro de la pizarra, incluso saliendo del aula mientras continúa dibujando, esto transmite vívidamente a los estudiantes la sensación de que una línea recta se extiende infinitamente. Esto se complementa con explicaciones verbales para ayudar a los estudiantes a comprender mejor la extensión infinita de una línea recta. Una vez que los estudiantes comprenden

intuitivamente la extensión infinita de una línea recta, la extensión de las semirrectas y los segmentos de recta se vuelve más fácil de comprender. (Principalmente mediante el método de clase magistral)

3. Los estudiantes practican para reforzar los conceptos (principalmente mediante métodos de práctica).

4. Profesores y alumnos resumen las semejanzas y diferencias entre líneas, semirrectas y segmentos de línea para profundizar su comprensión. (Principalmente mediante debates).

Resumen del capítulo

Los métodos de enseñanza son el término colectivo que designa las actividades que adoptan profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza para alcanzar los objetivos y completar las tareas docentes. Los académicos extranjeros los clasifican principalmente en función de los métodos interactivos, los métodos individualizados y los métodos prácticos, mientras que los académicos chinos los clasifican principalmente en función de tres niveles: principios, técnicas y aspectos operativos. Los métodos de enseñanza comúnmente utilizados en mi país incluyen la conferencia magistral, el debate, la demostración, la práctica y la experimentación. La selección de los métodos de enseñanza debe basarse en los objetivos y las tareas de enseñanza, la naturaleza y las características del contenido de la enseñanza, la situación real de los estudiantes y las propias cualificaciones del profesor. Al utilizar los métodos de enseñanza, se debe prestar atención al desarrollo de la inteligencia de los estudiantes, movilizando plenamente el entusiasmo y la iniciativa tanto de profesores como de estudiantes, fortaleciendo la orientación sobre los métodos de aprendizaje de los estudiantes y valorando las emociones de los estudiantes.

Pensadores y práctica

I. Preguntas de respuesta corta

1. ¿Cuáles son las tendencias de desarrollo de los métodos de enseñanza modernos?

2. ¿Qué factores deben tenerse en cuenta al elegir un método de enseñanza?

3. ¿Cuál es el método de enseñanza práctico?

4. ¿Cuáles son los principios básicos a seguir al utilizar métodos de enseñanza?

II. Preguntas de ensayo

1. ¿Cómo entender “Hay métodos de enseñanza, pero no métodos fijos”?

2. Algunos dicen: «El método de clase magistral está anticuado». ¿Cómo interpretas esta afirmación?

III. Análisis de materiales

Lea el siguiente material y describa los principales métodos de enseñanza utilizados por el docente en el caso práctico. Con base en el material, analice la utilidad de estos métodos. ¿Qué condiciones son necesarias para aplicarlos?

Un profesor, al impartir una lección sobre "Frutos de las Plantas", asignó tarea antes de la clase: pedía a los alumnos que trajeran cualquier cosa que consideraran una fruta. Los alumnos trajeron peras, manzanas, plátanos, cacahuetes, nueces, pipas de girasol, zanahorias y otras frutas. Al principio de la clase, se desató un acalorado debate sobre si las zanahorias eran frutas, sin que ninguna de las partes lograra convencer a la otra, lo que creó un ambiente animado. El profesor dirigió la discusión, señalando: "Cuando no estén seguros de algo, compárenlo con algo similar. Observen qué tienen en común y en qué se diferencian. Así será fácil encontrar la respuesta". Tomó una manzana y una pera y preguntó: "¿Qué tienen en común? ¿Por qué son frutas?".

“Todos son comestibles”, respondió un estudiante.

"Sí, se pueden comer, pero no todas las frutas son comestibles", dijo la maestra.

“Todos crecen en los árboles”, dijo otro estudiante.

"Tanto las manzanas como las peras crecen en los árboles, pero no todas las frutas crecen en los árboles; las flores y las plantas también dan frutos", dijo la maestra.

“Todos son frutos que se han formado después de que las flores han florecido”, dijo otro estudiante, y el profesor

inmediatamente lo afirmó.

“Todos tienen un núcleo”, recordó de repente un estudiante y soltó.

"¿En serio? Entonces tendremos que observar su estructura". La maestra dijo: "Bien, abrámoslas y estudiémoslas".

Después de abrirlo, el maestro preguntó: "¿Qué es el hueso? ¿Lo sabes?"

“Es una semilla”, respondieron los estudiantes.

El maestro continuó: "Su estructura interna contiene semillas, y las semillas se utilizan para la reproducción. Entonces, ¿cómo se llama la parte grande fuera de las semillas?"

“Se llama pulpa de fruta”, respondió un estudiante.

En este punto, la maestra resumió: «Sí, normalmente lo llamamos pulpa, y la capa más externa se llama cáscara, pero el término científico es pericarpio, que es todo lo que está fuera de la semilla. Todos sabemos que la floración y la fructificación se componen de dos partes: el pericarpio y la semilla. Que algo sea un fruto depende principalmente de si contiene semillas». Entonces la maestra preguntó: «¿Las zanahorias tienen semillas?».

“Sin semillas no hay fruto”, respondieron los estudiantes.

Referencias

[1] Ma Yunpeng. Currículo y teoría de la enseñanza. 2.ª ed. Pekín: Prensa de la Universidad Central de Radio y Televisión, 2005.

[2] Wang Benlu. Currículo y teoría de la enseñanza. 2.ª ed. Pekín: Higher Education Press, 2004.

[3] Zhao Caixin, et al. Cómo preparar lecciones. Shanghái: East China Normal University Press, 2009.

[4] [EE. UU.] Taylor. Principios fundamentales del currículo y la instrucción. Traducido por Luo Kang y Zhang Yue. Pekín: China Light Industry Press, 2008.

[5] Huang Fuquan. Curso de Currículo Moderno y Teoría de la Enseñanza (Volúmenes 1 y 2). Pekín: Prensa de Educación Popular, 2006.

[6] Zhang Chuansui. Currículo y teoría de la enseñanza. Pekín: Prensa de Educación Popular, 2008.

[Notas]

[1] Li Dingren, Xu Jicun. Veinte años de investigación sobre teoría de la enseñanza. Pekín: Prensa de Educación Popular, 1985: 242.

[2] Li Bingde, Li Dingren. Teoría de la enseñanza. Pekín: Prensa de Educación Popular, 2003: 186-187.

[3] Huang Fuquan, Wang Benlu. Curso de teoría de la enseñanza moderna. Pekín: Educational Science Press, 2000: 254-256.

[4] Wu Meina. Diseño instruccional. Pekín: Editorial de Educación Superior. 1994: 178.

[5] Wu Meina. Diseño instruccional. Pekín: Higher Education Press. 1994: 178.

Capítulo Once Formas de Organización Docente

Este capítulo aborda el importante tema de la organización docente, un aspecto crucial de la pedagogía. Esta organización abarca todos los elementos de las actividades docentes y está relacionada con la calidad y la eficacia de la enseñanza. Con el desarrollo social y las cambiantes necesidades en el desarrollo del talento, la organización docente ha evolucionado a través de diversas etapas históricas, incluyendo la instrucción individual y la enseñanza presencial. Entre ellas, la enseñanza presencial, con sus ventajas inherentes, se ha convertido en la organización docente más fundamental. Finalmente, este capítulo también presenta varias formas comunes de organización docente en la sociedad moderna.

Sección 1 Descripción general de las formas de organización de la enseñanza

I. El significado de las formas de organización de la enseñanza

A lo largo de los años, gracias a la investigación sobre las formas de organización docente, los educadores nacionales e internacionales han adquirido diferentes perspectivas sobre el concepto de estas formas. Algunos creen que se refieren a cómo deben organizarse las actividades docentes y cómo controlar y utilizar eficazmente el tiempo y el espacio docente. [1] Otros creen que las formas de organización docente son "las formas estructurales de la interacción profesor-alumno en las actividades docentes". [2]

Las formas de organización docente se refieren a los métodos, estructuras y procedimientos mediante los cuales docentes y estudiantes interactúan en torno a un contenido didáctico predeterminado dentro de un entorno temporal y espacial específico para completar una tarea docente específica. En este sentido, las formas de organización docente son una combinación de personal, procedimientos y relaciones temporales y espaciales en las actividades colaborativas docente-alumno. En primer lugar, las formas de organización docente se diseñan en torno a un contenido didáctico específico. Diferentes contenidos didácticos requieren diferentes formas de organización. Por ejemplo, el conocimiento declarativo puede enseñarse en grupo, mientras que el conocimiento procedimental enfatiza la expresividad y la creatividad de los estudiantes, requiriendo enseñanza en grupos pequeños o individual. En segundo lugar, las formas de organización docente se reflejan directamente en la forma en que docentes y estudiantes interactúan. Esta interacción puede ocurrir directa o indirectamente en grupo, en grupos pequeños e individualmente. Finalmente, las actividades docente-alumno deben completarse dentro de un contexto temporal y espacial específico. En resumen, las formas de organización docente son un sistema estructural que conecta los diversos elementos del sistema de enseñanza a través de un procedimiento didáctico específico para garantizar la correcta finalización de las actividades docentes. Desempeñan un papel vital en la calidad y la eficacia de la enseñanza.

II. Evolución histórica de las formas de organización docente

Con el desarrollo de la sociedad, la política, la economía, la ciencia y la cultura, la demanda de formación de talentos aumenta constantemente, y las formas de organización docente también cambian constantemente. En cuanto al desarrollo de las formas de organización docente, se observa que ha pasado por las siguientes etapas:

(a) Sistema de instrucción individualizado

La instrucción individualizada se refiere a la práctica de los profesores de instruir a estudiantes individuales. Fue la forma más temprana de organización de la enseñanza, ampliamente adoptada por países de todo el mundo durante los períodos esclavista y feudal. Las características básicas de la instrucción individualizada son: relaciones relativamente simples entre profesor y alumno y alumno-alumno; estudiantes de diferentes edades y niveles educativos, y una falta de organización estricta; considerable arbitrariedad en el contenido y el ritmo de la enseñanza, lo que dificulta la impartición sistemática y procedimental de conocimientos, lo que resulta en una eficiencia docente relativamente baja. Esta forma de organización de la enseñanza solo era adecuada para formas rudimentarias de educación y reflejaba los métodos dominantes de producción artesanal individual a pequeña escala de la época. Con la llegada del sistema moderno de enseñanza basado en clases, el predominio de la instrucción individualizada disminuyó gradualmente.

(ii) Sistema de enseñanza basado en clases

La enseñanza en clase se refiere a una forma de organización docente en la que estudiantes de aproximadamente la misma edad se agrupan en una clase y los profesores imparten asignaturas según un horario fijo y un progreso docente unificado. [3] Se estableció gradualmente después del Renacimiento, cuando la educación comenzó a popularizarse. Con el desarrollo de la industria capitalista, la demanda de educación aumentó rápidamente, y la enseñanza individual ya no podía satisfacer las necesidades sociales de formación de talentos. Surgió la enseñanza en clase. En la historia de la educación, las primeras en adoptar esta forma de organización docente fueron algunas escuelas humanistas en Alemania a finales del siglo XV. Sin embargo, el primero en establecer teóricamente la organización de la enseñanza en clase fue el famoso educador checo Comenius. [4] Comenius abogó por la forma de organización de la enseñanza en clase de "ahorro de tiempo y energía" y "producción en masa", y propuso un plan para dividir a los estudiantes en clases según su edad y establecer diferentes asignaturas para cada año académico.

[5] Comenius también creía que los estudiantes podían motivarse mutuamente cuando se les enseñaba en grupo, lo que ayudaría a mejorar la eficacia de la enseñanza. Tras la demostración teórica del sistema de enseñanza presencial, el educador alemán Herbart lo perfeccionó y definió. Posteriormente, esta forma de organización docente se promovió en Europa y América. La Tongwen Guan (Escuela de Aprendizaje Combinado) de Pekín adoptó por primera vez el sistema de enseñanza presencial en 1862, y se estableció formalmente por ley en el Sistema Educativo Guimao de 1903, promoviéndose a nivel nacional. El sistema de enseñanza presencial enfatiza el aprendizaje colectivo y sincrónico, y es una forma típica de enseñanza en grupo. A diferencia de la enseñanza individual, el sistema presencial es muy eficiente, pero no favorece el desarrollo de los intereses y la individualidad de los estudiantes.

(III) El Plan Dalton

Tras convertirse la enseñanza presencial en la forma organizativa básica de la educación moderna, tuvo un enorme impacto en la educación mundial. Sin embargo, para la década de 1870, la enseñanza presencial comenzó a ser criticada, y se activó un movimiento, centrado en Estados Unidos, para reformar la organización de la enseñanza en el aula y adaptarla a las diferencias individuales.

La primera reforma del sistema de enseñanza presencial fue el "Plan Dalton". Fue propuesto por el educador estadounidense Berkeley en 1920 e implementado en una escuela secundaria en Dalton, Massachusetts. Abogaba por mejorar las deficiencias de los métodos de enseñanza tradicionales que no consideraban las características de los estudiantes y promovía su actividad independiente. Exigía que el tiempo de clase se asignara adecuadamente según la dificultad de los niños para aprender cada materia. Se trata de una organización típica de enseñanza con tutoría de autoaprendizaje. Esta forma favorece el desarrollo de la capacidad de autoaprendizaje de los estudiantes y la atención a las diferencias individuales, pero no favorece la

socialización ni el desarrollo integral de su personalidad, dificulta garantizar el progreso y la sistematicidad de la enseñanza, no favorece la formación de una buena estructura cognitiva en los estudiantes ni el liderazgo del profesor. [6]

(iv) Sistema Trump

El Sistema Trump, propuesto en la década de 1950 por el profesor estadounidense de educación Lloyd Trump, es un método de organización docente que combina clases magistrales en clase grande, debates en grupos pequeños e investigación individual independiente, a la vez que flexibiliza el horario de clase. La asignación aproximada de tiempo para estos tres elementos es: 40% para clases magistrales en clase grande, 20% para investigación y debates en grupos pequeños y 40% para trabajos individuales. En primer lugar, las clases magistrales en clase grande combinan dos o más clases paralelas, utilizando métodos de enseñanza modernos e impartidas por profesores de alto rendimiento. Posteriormente, los debates en grupos pequeños y las sesiones de investigación, con aproximadamente 20 estudiantes por grupo, dirigidos por profesores o estudiantes destacados, se centran en la investigación y el debate del contenido tratado en las clases magistrales en clase grande. Finalmente, los trabajos individuales, algunos asignados por los profesores y otros elegidos por los estudiantes, promueven el desarrollo individual del estudiante. Se trata de un método integral de organización docente que busca combinar las ventajas de la enseñanza presencial, la enseñanza en grupo y la instrucción individual, permitiendo el aprendizaje en grupo, la investigación y el debate, y el estudio independiente. Este método de organización docente se sigue utilizando en la actualidad.

(v) Sistema de enseñanza en grupo

La enseñanza en grupo surgió en Occidente a finales del siglo XIX y principios del XX. Es un método de organización de la enseñanza que divide a los estudiantes en diferentes grupos según su nivel intelectual o rendimiento académico. Los tipos principales incluyen la agrupación basada en capacidades, la agrupación basada en tareas, la agrupación

interna y la agrupación externa. Las ventajas de la enseñanza en grupo son: primero, agrupar a los estudiantes según sus diferentes niveles de capacidad permite diferentes requisitos y métodos de enseñanza para diferentes grupos, adaptándose a las capacidades y necesidades de los estudiantes y acomodando las diferencias individuales, promoviendo así la instrucción individualizada. segundo, la enseñanza en grupo puede atender mejor las características de los estudiantes de alto rendimiento, satisfaciendo su fuerte sed de conocimiento y necesidades, lo que conduce a cultivar estudiantes superdotados. Finalmente, la enseñanza en grupo, basada en la instrucción diferenciada, facilita la organización del profesorado y mejora la calidad de la enseñanza. Sin embargo, sus limitaciones son: primero, es difícil evaluar científicamente las capacidades y los niveles de los estudiantes; segundo, en la enseñanza en grupo, los deseos de los estudiantes, padres y profesores a menudo entran en conflicto con los requisitos de la escuela, lo que fácilmente conduce a conflictos entre el hogar y la escuela; En tercer lugar, en la enseñanza en grupo, los estudiantes de alto rendimiento son propensos a desarrollar arrogancia, mientras que los de bajo rendimiento pueden desarrollar sentimientos de inferioridad, lo que es perjudicial para el desarrollo saludable de la personalidad de los estudiantes.

Sección 2 Formularios de la Organización Docente Actual

En la educación escolar moderna existen las siguientes formas básicas de organización de la enseñanza:

I. Sistema de enseñanza basado en clases

(I) El significado y las características del sistema de enseñanza basado en clases

La enseñanza en el aula, también conocida como instrucción en el aula, es una forma de organización en la que los estudiantes se agrupan en clases con un número fijo de alumnos según su edad y nivel académico, y los docentes imparten asignaturas según el contenido curricular y el número de horas lectivas estipuladas uniformemente en el plan de estudios y el horario escolar. Es la forma de organización más básica de la enseñanza moderna. [7]

En comparación con la enseñanza individual, la enseñanza en clase pertenece a la categoría de enseñanza colectiva. Presenta las siguientes cuatro características básicas [8]: En primer lugar, la unidad didáctica es la "clase", y los alumnos se asignan a sus propias clases fijas. En la etapa de educación básica, los alumnos suelen estar asignados a clases fijas y reciben la educación de forma sincrónica. Los alumnos de una clase suelen pertenecer al mismo año académico. Actualmente, los niños que han alcanzado la edad escolar fija suelen estar asignados a la clase del primer año académico y, después de cada año académico, pasan a la clase del año siguiente. En la etapa de educación básica, el número de alumnos por clase se considera generalmente de 35 a 40. En segundo lugar, la enseñanza se imparte dentro del horario lectivo prescrito. El número de horas lectivas semanales para cada asignatura se determina según el estándar nacional de horas lectivas. El horario de cada clase especifica las modalidades diarias de enseñanza. El horario de cada clase es uniforme y fijo. En tercer lugar, la enseñanza se imparte generalmente por asignatura. En general, cada clase se utiliza para la enseñanza de una asignatura específica. Esta enseñanza adopta un sistema de asignaturas completas en los cursos inferiores, es decir, cada asignatura es impartida por diferentes docentes. Cabe señalar que en algunos cursos inferiores de primaria, la enseñanza puede no adoptar el sistema de asignaturas. En cuarto lugar, el contenido de la enseñanza se determina según los estándares curriculares nacionales. Cada asignatura generalmente sigue los estándares curriculares nacionales, que especifican el

contenido y los objetivos de la enseñanza para cada año académico.

(II) Ventajas y desventajas de la enseñanza en clase

La razón por la cual el sistema de enseñanza basado en clases se utiliza ampliamente y se ha convertido en la forma dominante de organización de la enseñanza en la práctica educativa es porque tiene ventajas que otras formas de organización de la enseñanza no pueden reemplazar:

1. Agrupar a los estudiantes en clases según su edad y nivel de habilidad ayuda a ampliar la escala educativa y a acelerar su difusión. Los docentes enseñan sistemáticamente las materias prescritas, maximizando la eficiencia del trabajo. Las actividades de cada estudiante se realizan bajo la guía del docente de principio a fin, lo que les ayuda a adquirir conocimientos y habilidades sistemáticas.

2. Los docentes deben desarrollar un programa de enseñanza científico y razonable basado en los objetivos de la enseñanza, el contenido de la enseñanza y las capacidades de aprendizaje de los estudiantes para garantizar que la enseñanza se desarrolle de manera ordenada y facilite el cumplimiento exitoso de los objetivos y tareas de la enseñanza.

3. Facilita el pleno aprovechamiento de la función orientadora del docente. Los docentes, basándose en los requisitos de los estándares curriculares, seleccionan contenidos y métodos de enseñanza apropiados e imparten la instrucción a toda la clase de forma intencionada, planificada y organizada. Los estudiantes aprenden sistemáticamente bajo la guía directa del docente, quien puede identificar y resolver rápidamente los problemas según su progreso de aprendizaje.

4. Facilita la comunicación entre los estudiantes de un grupo, promoviendo su desarrollo y socialización saludables. En una clase, a los estudiantes de edades similares les resulta más fácil comunicarse durante el aprendizaje, y la función educativa de la clase se realiza con mayor eficacia.

El sistema de enseñanza en el aula también tiene ciertas limitaciones:

En primer lugar, debido a la enseñanza en grupo, las actividades docentes suelen ser diseñadas y organizadas por el profesorado. Si bien esto facilita que el profesorado asuma un papel protagónico, el alumnado acepta pasivamente la enseñanza del profesorado, lo que limita su papel principal. Su autonomía y creatividad no se desarrollan plenamente, y su conciencia innovadora y capacidad práctica no se desarrollan ni mejoran fácilmente.

En segundo lugar, no favorece la instrucción individualizada. La enseñanza está orientada a toda la clase, con contenido y ritmo uniformes, lo cual beneficia la gestión y la evaluación, pero dificulta satisfacer las necesidades de aprendizaje individualizado de los estudiantes y no contempla las diferencias individuales.

En tercer lugar, el sistema de enseñanza basado en asignaturas en la instrucción en clase enfatiza el aprendizaje del conocimiento de los libros de texto y descuida las actividades prácticas de los estudiantes, lo que resulta en una desconexión entre la teoría y la práctica.

En cuarto lugar, utilizar el aula como principal lugar de enseñanza no favorece la ampliación de los horizontes y los conocimientos de los estudiantes y, además, dificulta que aprendan de forma animada y atractiva.

II. Tutorías individuales y clases presenciales

Además del sistema básico de enseñanza presencial, la enseñanza moderna también emplea métodos complementarios, como la tutoría individual y la instrucción presencial. Estos métodos refuerzan y complementan los conocimientos del aula y desempeñan un papel importante al abordar las diferencias individuales de los estudiantes y conectar la teoría con la práctica. Las características de estos métodos complementarios son: primero, la enseñanza se imparte fuera del aula y el horario de cada actividad es flexible; segundo, se realizan mediante actividades grupales o instrucción individual para adaptarse a las diferencias individuales de los estudiantes y ofrecer una instrucción diferenciada.

(a) Asesoramiento individual

La tutoría individual se refiere a una forma de organización docente en la que los profesores ofrecen orientación, inspiración, asesoramiento e instrucción a los estudiantes según sus circunstancias específicas, ayudándolos así a completar sus tareas de aprendizaje. Según el contenido, la tutoría individual se puede dividir en dos tipos: tutoría para problemas que se presentan en la revisión y repaso de libros de texto, y tutoría para problemas difíciles que se presentan en el aprendizaje relacionado con el contenido de la asignatura. La primera busca ayudar a los estudiantes a establecer una base sólida, mientras que la segunda busca ampliar sus horizontes y su pensamiento. [9]

La tutoría individual desempeña un papel fundamental en la enseñanza. Esto se debe principalmente a que: se adapta a las necesidades específicas de los estudiantes, ayudándolos a resolver dificultades y facilitando un aprendizaje fluido; proporciona asistencia adecuada a cada estudiante, abordando verdaderamente sus diferencias individuales y permitiendo que su potencial se desarrolle plenamente, promoviendo así una instrucción diferenciada; además, los problemas en el aula se identifican con mayor facilidad durante la tutoría, lo que facilita la resolución oportuna de problemas y la mejora de la enseñanza.

Al brindar tutorías individuales a los estudiantes, los maestros deben prestar atención a las siguientes cuestiones: primero, enfocarse en resolver los problemas difíciles de los estudiantes y al mismo tiempo enfatizar la sistematización del conocimiento; segundo, la tutoría no solo debe ayudar a los estudiantes con conocimientos y habilidades, sino más importante aún, guiar sus métodos de aprendizaje y métodos de pensamiento para ayudarlos a dominar los métodos de aprendizaje correctos; tercero, tratar a todos los estudiantes por igual, independientemente de sus calificaciones o habilidades, y responder a sus preguntas lo mejor que pueda.

(II) Enseñanza presencial

La enseñanza de campo es un método de enseñanza en el que el profesorado organiza a los estudiantes para que visiten lugares relacionados con el contenido de la enseñanza, basándose en tareas didácticas específicas. Los estudiantes trabajan en clases o grupos pequeños, y las clases son impartidas por el profesorado o guiadas por el personal in situ. La enseñanza de campo es aplicable a todas las etapas del proceso docente y generalmente se lleva a cabo mediante métodos como visitas, investigaciones y prácticas. Está estrechamente vinculada a la enseñanza presencial, sirviendo como complemento necesario de la misma y como continuación y desarrollo de la misma.

Según el propósito y la tarea de la enseñanza presencial, se puede dividir en dos tipos principales: uno consiste en organizar a los estudiantes para que acudan a los centros de enseñanza pertinentes según sus necesidades de aprendizaje de una materia específica. El otro consiste en que los estudiantes acudan a los centros para adquirir conocimientos y habilidades relevantes y participar en una actividad práctica específica, como la formación laboral y técnica, la reparación mecánica, etc. [10]

La enseñanza de campo tiene una importancia única. En primer lugar, integra estrechamente el contenido de los libros de texto con los fenómenos naturales y sociales, lo que permite a los estudiantes adquirir experiencia directa, aumentar el interés y hacer la enseñanza más vívida y atractiva, estimulando así su interés por el aprendizaje. En segundo lugar, proporciona a los estudiantes un rico conocimiento sensorial, profundizando su comprensión del conocimiento racional y conectando la teoría con la práctica. En tercer lugar, puede crear un ambiente de aprendizaje relajado y agradable, movilizando el entusiasmo y la iniciativa de los estudiantes. Finalmente, la enseñanza de campo también requiere que los estudiantes trabajen de forma independiente, ejercitando y mejorando plenamente sus habilidades prácticas y su capacidad de resolución de problemas.

Al impartir docencia presencial, se deben tener en cuenta los siguientes aspectos: primero, los objetivos de la enseñanza deben ser claros. Profesores, estudiantes y todo el personal docente deben definirlos con claridad y

antelación. segundo, la preparación debe ser exhaustiva. Esta preparación incluye que los estudiantes adquieran los conocimientos necesarios y que los profesores los animen a prepararse psicológica y materialmente. tercero, la organización debe ser meticulosa. El profesor presencial debe preparar las clases en conjunto con el profesor, colaborar estrechamente e impartir las clases en torno a los objetivos docentes establecidos, garantizando que la docencia presencial sea coherente, planificada y organizada. cuarto, la docencia presencial debe complementar la enseñanza presencial. La docencia presencial proporciona a los estudiantes los materiales sensoriales necesarios para dominar la teoría; las explicaciones, observaciones y operaciones presenciales deben guiarse por las teorías de los libros de texto. quinto, los resúmenes oportunos son esenciales. Durante la docencia presencial, los profesores deben centrarse en la elaboración de resúmenes oportunos. Esto les permite acumular experiencia en la organización de la docencia presencial, ayuda a los estudiantes a organizar sistemáticamente sus conocimientos, promueve el intercambio de experiencias entre ellos y les permite compartir experiencias y aprendizajes.

III. Enseñanza de grado combinado

(I) El significado y las características de la enseñanza multigrado

La enseñanza multigrado es una forma de organización en la que los estudiantes de dos o más grados se agrupan en una sola clase, y un docente imparte clases a estudiantes de diferentes grados utilizando materiales didácticos de distintos niveles en la misma clase, alternando entre la enseñanza directa y las tareas automáticas. [11] La enseñanza multigrado es una forma de organización especial de la enseñanza moderna, ampliamente utilizada en zonas montañosas o remotas con condiciones educativas y económicas relativamente atrasadas. Permite que los niños asistan a la escuela cercana y aprovecha al máximo los docentes, las aulas y el material didáctico.

Como forma especial de enseñanza en el aula, la enseñanza multigrado se caracteriza por alternar la instrucción directa con el estudio autónomo o las tareas para el hogar. Debido a la gran cantidad de asignaturas, el tiempo limitado de clase y la carga de trabajo docente, la preparación de las clases requiere una mayor consideración de la organización del proceso docente, la asignación del tiempo y el orden de las clases.

(ii) Requisitos básicos para la enseñanza multigrado [12]

Al realizar enseñanza multigrado, se debe tener en cuenta lo siguiente:

1. Gestionar adecuadamente la relación entre la instrucción directa y las tareas automatizadas. Para garantizar el buen funcionamiento de la enseñanza multigrado, los docentes deben equilibrar adecuadamente la instrucción directa y las tareas automatizadas dentro de un mismo grado, e integrar eficazmente la instrucción directa y las tareas automatizadas en los diferentes grados de una clase multigrado.

2. Es fundamental equilibrar adecuadamente el contenido y el tiempo de enseñanza. En la enseñanza multigrado, existen múltiples grados y una gran cantidad de libros de texto, lo que resulta en un tiempo reducido para la instrucción directa. Por lo tanto, los docentes deben enfatizar los puntos clave, centrándose en los grados nuevos en el currículo o aquellos con niveles de dificultad más altos. Las tareas automáticas deben ser menos frecuentes, pero más refinadas y diseñadas cuidadosamente para integrarse estrechamente con la instrucción directa.

3. La relación entre profesores y asistentes debe gestionarse correctamente. El uso de asistentes en la enseñanza multigrado no solo supera la dificultad de concentración de los profesores y aumenta el tiempo dedicado a la enseñanza directa, sino que también fomenta la autonomía del alumnado y la excelencia en el servicio al grupo.

4. Los profesores también deben prestar atención a cuidar todos los aspectos, tratar de evitar la interferencia entre las voces de los demás y manejar adecuadamente diversos eventos inesperados.

Resumen del capítulo

Este capítulo explora principalmente el tema de las formas de organización docente. Se centra en el análisis de los siguientes puntos clave: El concepto de formas de organización docente se refiere a los métodos, estructuras y procedimientos mediante los cuales profesores y estudiantes interactúan en torno a un contenido de enseñanza predeterminado dentro de un entorno temporal y espacial específico para llevar a cabo una tarea docente específica. Con el desarrollo social, las formas de organización docente han pasado por varias etapas históricas, incluyendo la instrucción individual, la enseñanza en el aula, el Plan Dalton, el Plan Trump y la enseñanza en grupo. La enseñanza en el aula, debido a sus ventajas únicas, se ha convertido en la forma de organización docente más básica. Las formas modernas de organización docente, además de la enseñanza en el aula, también incluyen la tutoría individual, la enseñanza presencial y la enseñanza multigrado. Cada forma de organización docente tiene sus propias características, que se influyen y complementan entre sí.

Pensadores y práctica

1. ¿Cuáles son las formas de organización docente?

2. Comente brevemente varias formas influyentes de organización de la enseñanza que han aparecido en la historia de la educación.

3. ¿Cuáles son las principales formas de organización de la enseñanza en la sociedad moderna? ¿Cuáles son sus respectivas características?

Referencias

[1] Liu Kelan. Teoría de la enseñanza. Chongqing: Prensa de la Universidad Normal del Suroeste, 1988.

[2] Departamento de Educación, Universidad Normal de Nanjing. Pedagogía. Pekín: Editorial de Educación Popular, 1984.

[3] Li Bingde. Teoría de la enseñanza. Pekín: Prensa de Educación Popular, 1991.

[4] Ming Qinghua. Introducción a la Pedagogía. Wuhan: Editorial del Pueblo de Hubei, 2005.

[5] Sato Masao. Principios de Pedagogía. Traducido por Zhong Qiquan. Pekín: Editorial de Educación Popular, 1996.

[6] Zhang Hua. Currículo y teoría de la enseñanza. Shanghái: Shanghai Education Press, 1998.

[7] Ma Yunpeng. Currículo y teoría de la enseñanza. Pekín: Prensa de la Universidad Central de Radio y Televisión, 2003.

[8] Wang Benlu. Currículo y teoría de la enseñanza. Pekín: Higher Education Press, 2004.

[Notas]

[1] Liu Kelan. Teoría de la enseñanza. Chongqing: Prensa de la Universidad Normal del Suroeste, 1988: 340.

[2] Li Bingde. Teoría de la enseñanza. Pekín: Prensa de Educación Popular, 1991: 214.

[3] Ming Qinghua. Introducción a la Pedagogía. Wuhan: Editorial del Pueblo de Hubei, 2005: 202.

[4] [Japón] Masao Sato. Principios de Pedagogía. Traducido por Zhong Qiquan. Pekín: Prensa de Educación Popular, 1996: 314.

[5] Zhang Hua. Currículo y teoría de la enseñanza. Shanghái: Shanghai Education Press, 1998: 315.

[6] Ming Qinghua. Introducción a la Pedagogía. Wuhan: Editorial del Pueblo de Hubei, 2005: 202.

[7] Wang Benlu. Currículo y teoría de la enseñanza. Pekín: Higher Education Press, 2004: 269.

[8] [Japón] Masao Sato. Principios de Pedagogía. Traducido por Zhong Qiquan. Pekín: Prensa de Educación Popular, 1996: 319-320.

[9] Wang Benlu. Currículo y teoría de la enseñanza. Pekín: Higher Education Press, 2004: 269.

[10] Wang Benlu. Currículo y teoría de la enseñanza. Pekín: Higher Education Press, 2004: 270.

[11] Ma Yunpeng. Currículo y teoría de la enseñanza. Pekín: Prensa de la Universidad Central de Radio y Televisión, 2003: 268.

[12] Wang Benlu. Currículo y teoría de la enseñanza. Pekín: Higher Education Press, 2004: 271.

Capítulo Doce Evaluación Docente

Este capítulo aborda principalmente otro aspecto crucial de las actividades docentes: la evaluación docente. La evaluación docente moderna se originó en la década de 1930. A lo largo de los años, gracias a la práctica continua y la investigación exhaustiva, la evaluación docente ha logrado avances significativos tanto en teoría como en metodología. Este capítulo presenta la evaluación docente desde la perspectiva de su visión general, principios, objetivos, clasificación y métodos básicos.

Sección 1 Descripción general de la evaluación docente

El concepto de "evaluación educativa" fue propuesto por primera vez en 1930 por el profesor Ralph Taylor, del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Estatal de Ohio, y se legalizó en la Ley de Educación Primaria y Secundaria, aprobada por el Congreso de los Estados Unidos en 1965. Desde su creación, la evaluación educativa ha recibido una atención creciente en la docencia. Una evaluación educativa eficaz no solo ayuda a las personas a utilizar correctamente los métodos de enseñanza y a seleccionar el contenido didáctico adecuado, sino que también impulsa la reflexión continua sobre el proceso de enseñanza, promoviendo el desarrollo integral del alumnado.

I. El significado de la evaluación docente

La evaluación de la enseñanza se refiere al proceso de emitir juicios de valor sobre el proceso y los resultados de las actividades de enseñanza con base en ciertos estándares y utilizando métodos científicos operativos, a través de la recopilación y análisis sistemático de información docente relevante, con el fin de obtener valor educativo.

El concepto de evaluación docente puede entenderse desde los tres aspectos siguientes:

(a) La evaluación educativa es una actividad de juicio de valor

La evaluación es el reconocimiento de valores, más que de hechos; su esencia es una actividad de juicio que capta el valor del mundo. Por lo tanto, la evaluación educativa, en esencia, también es una actividad de juicio que capta el valor de los fenómenos educativos. La evaluación docente debe basarse en una comprensión objetiva del sistema de enseñanza y, a partir de la recopilación eficaz de información sobre este, emitir juicios de valor sobre estos hechos.

(ii) La evaluación docente debe realizarse con base en ciertos estándares.

Los estándares sirven de base para la evaluación. En la práctica docente, los objetivos docentes suelen servir de base para formular estándares de evaluación docente.

(III) El contenido de la evaluación docente es multifacético.

El alcance de la evaluación docente abarca todas las áreas de la docencia, incluyendo los objetivos, el proceso y los métodos de enseñanza, el diseño curricular, la calidad docente y los resultados de aprendizaje del alumnado. Los evaluadores son diversos, incluyendo departamentos administrativos educativos, docentes, estudiantes y padres.

II. Funciones de la evaluación docente

La evaluación docente juega un papel positivo en todo el proceso de enseñanza, y sus principales funciones incluyen el diagnóstico, la valoración, la orientación y la mejora.

(a) Función diagnóstica

En el sistema de enseñanza, la organización racional del contenido, la claridad en la explicación de las dificultades y los puntos clave, la idoneidad de los métodos de enseñanza, el dominio del contenido por parte de los estudiantes y la formación de su estructura cognitiva dependen de la retroalimentación que proporcionan las mediciones y la evaluación docente. Esta es una pieza clave para una enseñanza eficaz, ya que dicha retroalimentación se basa en datos eficaces, fiables y representativos, derivados del análisis y el juicio. [1] Por lo tanto, mediante la evaluación docente, podemos distinguir entre lo bueno y lo malo, detectar problemas en el proceso de enseñanza, ajustar las estrategias y mejorar las medidas de enseñanza.

(ii) Función de identificación

La función principal de la evaluación docente es medir y valorar la eficacia docente. Al evaluar científicamente el proceso, la calidad y el nivel de enseñanza, podemos comprender con mayor precisión el nivel de enseñanza del docente, el grado de dominio de los conocimientos y habilidades por parte de los estudiantes, y el grado de cumplimiento de los objetivos y tareas docentes.

(III) Función rectora

La formulación de objetivos educativos se ve directamente influenciada por las perspectivas sociales sobre la educación, la calidad y el talento, y estos objetivos constituyen la base principal para establecer los estándares de evaluación docente. En este sentido, la evaluación educativa es esencialmente el proceso mediante el cual los evaluadores guían y limitan el desarrollo de los evaluados, de acuerdo con las perspectivas sociales predominantes sobre la educación, la calidad y el talento. Unos estándares de evaluación razonables y adecuados tendrán un efecto positivo en la enseñanza, mientras que unos estándares inadecuados tendrán un impacto negativo.

(iv) Funciones mejoradas

La función de mejora de la evaluación de la enseñanza es motivar a los docentes a investigar y mejorar la

enseñanza a través de una evaluación razonable, esforzarse por obtener los mejores resultados de enseñanza e inspirar a los estudiantes a mejorar sus métodos de aprendizaje y mejorar su rendimiento académico.

Sección 2: Principios, objetivos y clasificación de la evaluación docente

I. Principios de la evaluación docente

Para realizar plenamente la función de evaluación docente, se deben tener en cuenta los siguientes requisitos básicos:

a) El principio de exhaustividad

La enseñanza es una actividad bidireccional: la enseñanza del profesorado y el aprendizaje del alumnado. Numerosos factores en el proceso docente, como el profesorado y el alumnado, los materiales didácticos y el equipo, interactúan e influyen mutuamente para formar una función integral. Por lo tanto, el contenido de la evaluación docente es multifacético e involucra todas las áreas de la docencia. Al evaluar, se debe prestar atención a si la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, la transmisión de conocimientos y habilidades, el desarrollo de la inteligencia, y la enseñanza y la educación se gestiona adecuadamente. Además, se debe prestar atención a si la organización de la enseñanza se ajusta a las leyes cognitivas del alumnado y si la relación entre el profesorado, el alumnado, los materiales didácticos y el equipo ha alcanzado la optimización general. [2]

(II) Principio científico

La evaluación docente debe basarse en la ciencia y contar con suficiente evidencia científica. Al realizar evaluaciones docentes, se debe adoptar una actitud

pragmática para reflejar objetivamente el verdadero valor del sujeto evaluado, en lugar de basarse en la experiencia o la intuición. Solo estas evaluaciones pueden guiar la enseñanza eficazmente.

(III) El principio del desarrollo

El principio de desarrollo aborda principalmente la relación entre la evaluación docente y los objetivos de la enseñanza. Esta evaluación debe tener como objetivo estimular el entusiasmo por el aprendizaje de los estudiantes, promover el desarrollo integral de su salud física y mental, y mejorar la calidad de la enseñanza. Bloom considera que el papel de la evaluación docente en el sistema educativo es principalmente "utilizarla para mejorar la enseñanza y el aprendizaje" [3]. La evaluación docente no se limita a evaluar. Debe inspirar y educar a los evaluados para que puedan comprender su propia dirección de desarrollo en el futuro. Desde la perspectiva de la gestión docente, el objetivo principal de la evaluación de los problemas docentes es orientar el proceso de enseñanza. De lo contrario, la evaluación perderá su significado y valor. Por lo tanto, el propósito de la evaluación docente es guiar a docentes y estudiantes hacia la implementación de los objetivos de la enseñanza y a la reflexión y resolución de problemas, en lugar de preocuparse únicamente por las opiniones de docentes y estudiantes sobre sí mismos [4].

(iv) El principio de la democracia

El objetivo final de la evaluación docente es contribuir al desarrollo del alumnado, y su valor se refleja en él. El alumnado es uno de los sujetos de valor de la evaluación docente. Las necesidades de desarrollo del alumnado son la base para determinar los estándares de evaluación. Con base en esta comprensión, la descripción de los estándares de evaluación debe priorizar al alumnado. En la evaluación docente, el aprendizaje debe ser el enfoque principal, ya sea la enseñanza del docente o el aprendizaje del alumnado. El contenido incluye la motivación, el interés y la participación del alumnado, así como el desarrollo del pensamiento y las habilidades. Al enfatizar la evaluación de la enseñanza del

docente, esta también debe girar en torno al aprendizaje del alumnado. [5] La implementación de la evaluación docente debe orientarse hacia una evaluación centrada en el alumnado, inspirar y mejorar su subjetividad, potenciar su sentido de participación y su experiencia personal en la evaluación del aprendizaje, mejorando así su sentido de autorresponsabilidad en el aprendizaje, aprendiendo a autoevaluarse y desarrollando hábitos de autosupervisión, autoevaluación, autocorrección y automotivación. [6]

II. Objetos de la evaluación docente

Existen dos roles importantes en la actividad docente: el docente y el alumnado. La evaluación docente incluye la evaluación del docente, la evaluación del alumnado y la evaluación de objetos, eventos y evaluaciones en sí.

1. Evaluación del profesorado.

El alcance de la evaluación docente abarca todos los aspectos de la actividad docente del docente, como la eficacia docente, la dedicación, la competencia profesional, la elección de los métodos de enseñanza, la relación profesor-alumno, las cualificaciones académicas y la cualificación general. En concreto, la evaluación docente debe abarcar tanto las habilidades docentes como todas las etapas del proceso docente, incluyendo la claridad de los objetivos docentes, la racionalidad y la rigurosidad del plan de enseñanza, el rigor de la organización y la gestión docentes, y la eficacia de la enseñanza práctica.

2. Evaluación de los estudiantes.

Otro papel importante en la evaluación docente lo desempeñan los destinatarios directos de la enseñanza: el alumnado. El alumnado es el foco principal de la evaluación docente, y su evaluación, especialmente sus resultados de aprendizaje, es uno de los factores más importantes que la constituyen. En la docencia, la evaluación del alumnado debe examinar y evaluar la eficacia docente en las áreas cognitivas, como el conocimiento, las habilidades y la inteligencia, así como en las áreas afectivas, como las

actitudes, los hábitos, la apreciación, los intereses, la fuerza de voluntad, la moralidad y el desarrollo de la personalidad.

3. Evaluación de las cosas y de los acontecimientos.

Además de evaluar a docentes y estudiantes, la evaluación docente debe centrarse en todos los aspectos relacionados con las actividades docentes. Esto incluye el desarrollo de planes de estudio, la organización de las actividades docentes, la evaluación de los estudiantes, la organización y coordinación de actividades presenciales y extracurriculares, y la eficacia de la enseñanza práctica. Asimismo, la evaluación docente debe considerar las condiciones materiales para la enseñanza. Por ejemplo, ¿es oportuno el libro de texto? ¿Están completos el equipo didáctico básico y los materiales experimentales necesarios? ¿Se proporcionan oportunamente los libros de texto y los libros de referencia que necesitan docentes y estudiantes? ¿Existen las técnicas de enseñanza necesarias para apoyar el proceso de aprendizaje?

4. Evaluación de la evaluación.

La evaluación docente es un proceso cíclico. La evaluación de la evaluación docente marca tanto el final de un ciclo de evaluación como el comienzo del siguiente. Reevaluar los métodos, procesos y resultados de la evaluación proporciona información útil para la siguiente evaluación. Por ejemplo, la evaluación del diseño y el sistema de toda la evaluación docente puede reflejar con precisión la enseñanza real, en qué medida refleja la calidad docente y su grado de confianza en lograr el efecto docente esperado. [7]

III. Clasificación de la evaluación docente

Existen diversos métodos de evaluación docente. La naturaleza sistemática y jerárquica de los objetivos y del proceso docente determina la jerarquía de los requisitos docentes en términos de amplitud, profundidad y dificultad en las diferentes etapas. La evaluación docente debe aplicar

con flexibilidad diversos modelos de evaluación según las características de las distintas actividades docentes. Con base en diferentes estándares, la evaluación docente puede clasificarse en diferentes tipos.

(a) Evaluación basada en el papel de la implementación de la evaluación docente

El psicólogo educativo estadounidense Bloom clasificó la evaluación educativa en tres tipos según su papel en la enseñanza: evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa.

1. Evaluación diagnóstica.

Este tipo de evaluación suele realizarse antes del inicio de las actividades docentes, por lo que también se denomina evaluación preparatoria. Su objetivo es comprender y determinar el nivel general actual del alumnado y sus diferencias individuales para organizar la enseñanza. Su función es ayudar al profesorado a comprender la preparación del alumnado para la escuela, como su base de conocimientos, motivación de aprendizaje y nivel de desarrollo; proporcionar una base para la agrupación del alumnado en clases o grupos, la realización de debates didácticos y la selección de métodos de enseñanza. [8] Al mismo tiempo, la evaluación diagnóstica también ayuda al profesorado a diseñar el mejor plan de enseñanza según la situación específica del alumnado.

Los resultados de las evaluaciones diagnósticas sólo se utilizan como referencia para que los docentes planifiquen su enseñanza y no se registran como calificaciones de los estudiantes.

2. Evaluación formativa.

La evaluación formativa es una evaluación utilizada en el proceso de enseñanza para mejorar la enseñanza. Es una forma importante para que los docentes comprendan el progreso del aprendizaje de los estudiantes de manera oportuna. Su propósito es examinar la efectividad de la enseñanza previa, identificar problemas existentes y sentar las bases para una mayor mejora de la enseñanza. [9] La

evaluación formativa a menudo se realiza mediante la realización de pruebas por parte de los estudiantes estrechamente relacionadas con las actividades docentes. A través de la evaluación formativa, se puede obtener información de retroalimentación de manera oportuna, lo que no solo ayuda a los estudiantes a autoevaluar su estado de aprendizaje, sino que también ayuda a los docentes a comprender la situación de aprendizaje de los estudiantes, descubrir las ventajas y desventajas de la enseñanza y el aprendizaje, y ajustar y mejorar los planes y actividades de enseñanza de manera intencionada y específica.

3. Evaluación sumativa.

La evaluación sumativa se refiere a la evaluación de los resultados de las actividades docentes una vez finalizada una etapa (un semestre, un año académico o el final del aprendizaje de una asignatura), es decir, la evaluación de la función global de un proceso de enseñanza completo [10], también conocida como evaluación sumativa. Su principal propósito es comprobar y resumir el logro de los objetivos de enseñanza, evaluar las calificaciones de los estudiantes, emitir juicios de valor sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes y predecir la posibilidad de éxito de los estudiantes en el aprendizaje posterior. Al igual que la evaluación formativa, la evaluación sumativa también puede proporcionar información de retroalimentación para la enseñanza y promover la mejora y el perfeccionamiento de la siguiente ronda de enseñanza.

(ii) Evaluación basada en los estándares para la implementación de la evaluación docente

Según los diferentes estándares utilizados en la evaluación docente, esta puede dividirse en evaluación basada en normas y evaluación basada en criterios. La primera utiliza como referencia el grupo al que pertenece la persona evaluada, mientras que la segunda utiliza un estándar ideal o fijo.

1. Evaluación referenciada a normas.

La evaluación referenciada a normas es un método de evaluación que compara el desempeño de un estudiante con el desempeño promedio (norma) de su grupo para determinar su nivel apropiado (posición relativa o clasificación). En esta evaluación, la puntuación de un estudiante refleja su posición relativa dentro del grupo en comparación con la norma. La posición del estudiante difiere según los diferentes estándares, por lo que también se denomina evaluación relativa. Es especialmente adecuada para diferenciar los niveles de desempeño de los estudiantes y puede utilizarse para la selección, la asignación de clases y la agrupación. Su limitación es que la evaluación referenciada a normas solo puede proporcionar una comprensión general de la posición relativa de un estudiante dentro del grupo y no puede reflejar con precisión su verdadero dominio de la materia.

2. Evaluación de referencia estándar.

La evaluación basada en criterios evalúa el desempeño de un estudiante según el número de preguntas que responde correctamente en un examen, utilizando estándares predeterminados externos al grupo de evaluación. No considera la situación de otros individuos, por lo que también se denomina autoevaluación o evaluación absoluta. Mide principalmente el nivel real del estudiante, centrándose en su dominio de lo aprendido. Por lo tanto, las pruebas basadas en criterios se utilizan principalmente para medir conocimientos y habilidades básicas. La retroalimentación que proporcionan las pruebas permite ajustes y mejoras oportunas en la enseñanza, lo que la convierte en un modelo de evaluación común en la evaluación docente escolar. Su desventaja es que no puede revelar la posición relativa de un estudiante dentro del grupo en función de sus puntuaciones, y el principio de la evaluación basada en criterios basada en puntuaciones solo se aplica a la evaluación de la instrucción de conocimientos. [11]

(iii) Evaluación basada en el objeto de la evaluación docente

1. Evaluación de la docencia.

La evaluación de la enseñanza es un proceso de hacer juicios de valor y tomar decisiones sobre el desempeño de los docentes en la enseñanza. Los pasos son recopilar toda la información relevante basada en los estándares del desempeño docente de los docentes, con el objetivo de comprender las fortalezas y debilidades del desempeño docente de los docentes y sus razones, para así ayudarlos a mejorar su enseñanza o como base para las decisiones de personal relevantes. [12] En otras palabras, la evaluación de la enseñanza es un proceso continuo de hacer juicios de valor y tomar decisiones sobre el desempeño de los docentes en la enseñanza (incluidos los conceptos de enseñanza de los docentes, el contenido de la enseñanza, los métodos de enseñanza, la organización del proceso de enseñanza, las relaciones profesor-alumno, etc.) y sus efectos. La evaluación de la enseñanza no solo es una parte importante de la retroalimentación y la gestión de la enseñanza, sino también un medio importante para promover el crecimiento de los docentes. Los docentes pueden obtener información de retroalimentación de la evaluación, ajustar sus planes de enseñanza de manera oportuna y mejorar sus métodos de enseñanza para promover la mejora de la eficacia de la enseñanza.

2. Evaluación del aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje se refiere al proceso de medir y analizar el desarrollo de los conocimientos, las habilidades y el carácter de los estudiantes, con base en los objetivos de enseñanza, para evaluar su progreso y emitir juicios de valor sobre la docencia. Evalúa tanto el rendimiento académico como el comportamiento de los estudiantes, utilizando tanto datos cuantitativos objetivos como análisis cualitativos. Por ejemplo, las pruebas basadas en criterios pueden utilizarse para evaluar el logro o dominio de los objetivos de enseñanza, y la observación del comportamiento de los estudiantes puede obtener una gran cantidad de datos auténticos que ayudan a comprender y evaluar la situación y la eficiencia de la enseñanza, lo que permite a los docentes ajustar su enseñanza en consecuencia y, en última instancia, promover el progreso de los estudiantes.

Sección 3: Métodos básicos de evaluación de la enseñanza

Los métodos de evaluación docente se refieren a los medios y enfoques colectivos que adoptan los sujetos de evaluación docente para llevar a cabo las tareas de evaluación. Los métodos comunes de evaluación docente incluyen principalmente los siguientes:

I. Método de observación en el aula

(I) El concepto de método de observación en el aula

La observación en el aula, también conocida como observación de lecciones, es un método en el que los evaluadores observan y comprenden de forma intencionada y sistemática a los sujetos evaluados en un entorno educativo natural. Este método es adecuado para evaluar el desempeño conductual (como intereses, aficiones, actitudes, hábitos y rasgos de personalidad) y los logros en habilidades (como el canto, el dibujo y las habilidades deportivas) que no son fácilmente cuantificables en la enseñanza. El método de observación requiere una determinación previa del propósito y el alcance de la observación, así como una comprensión clara del entorno necesario, garantizando que los sujetos observados realicen actividades en condiciones específicas para obtener datos auténticos.

(II) Ventajas y desventajas del método de observación en el aula

Se considera que el método de observación en el aula tiene las siguientes ventajas:

1. El método de observación se lleva a cabo en un entorno natural, sin interferencias de factores humanos externos, y no afecta a los sujetos observados. Permite obtener los datos más auténticos y posee cierto grado de objetividad.

2. Debido a que el observador y lo observado están en contacto directo sin vínculos intermedios, los resultados observados son los más directos y confiables y son datos de primera mano.

3. Durante la observación, es posible captar fenómenos que están sucediendo, obteniendo así información oportuna.

4. Tiene una amplia gama de aplicaciones y es generalmente aplicable en diversas actividades de enseñanza.

La observación en el aula también tiene sus limitaciones:

1. Limitado por el objeto de observación. El método de observación es más adecuado para estudiar fenómenos externos y relaciones externas entre las cosas, pero no para estudiar problemas internos y relaciones internas entre las cosas.

2. Limitado por el observador. La observación humana suele estar influenciada por la subjetividad. Diferentes personas obtendrán resultados diferentes al observar lo mismo, lo que dificulta la objetividad.

3. Limitado por el alcance de la observación. El alcance de la observación es relativamente limitado, especialmente porque el número de objetos observados en un mismo período es pequeño, lo que lo hace inadecuado para estudios a gran escala.

4. Influencia de variables irrelevantes y falta de control. Las observaciones en entornos naturales, debido a la falta de control, pueden provocar que las variables dependientes se mezclen con las irrelevantes, lo que fácilmente resulta en observaciones sin validez científica.

II. Método de encuesta

Hay dos tipos principales de métodos de encuesta: encuestas mediante cuestionario y entrevistas.

(a) Método de encuesta mediante cuestionario

Las encuestas por cuestionario son un método de evaluación tradicional. Implican principalmente el diseño de cuestionarios, preguntas de prueba y escalas para evaluar a los encuestados en condiciones normales, recopilar datos y emitir juicios.

Las ventajas del método de encuesta mediante cuestionario incluyen:

1. Alta eficiencia y flexibilidad horaria. Los cuestionarios pueden distribuirse a los encuestados in situ, o bien, enviarse por correo postal o en línea. Esto no solo proporciona una gran cantidad de información, sino que también ahorra tiempo y dinero.

2. Muestreo conveniente. A diferencia de métodos como la observación y las entrevistas, el tamaño de la muestra de los cuestionarios no está limitado, y el tamaño de la muestra de la encuesta puede determinarse completamente según los requisitos del muestreo y la situación real.

3. No es necesario el contacto presencial entre el investigador y el encuestado. Los cuestionarios suelen ser anónimos, por lo que los encuestados no tienen mucha carga psicológica al responder, lo que permite obtener conclusiones más objetivas.

Las limitaciones del método de encuesta mediante cuestionario son:

1. El diseño es bastante complejo. El diseño de un cuestionario debe tener en cuenta la influencia de las variables, los factores impredecibles y la formulación de las preguntas.

2. Una tasa de recuperación baja afectará su representatividad.

3. Problemas con la calidad de la información obtenida. Los encuestados pueden dar respuestas incompletas o evitar preguntas esenciales al completar los cuestionarios, lo que afecta la precisión de la información. Por lo tanto, a veces es necesario realizar entrevistas después de la encuesta para obtener información más detallada.

(ii) Método de entrevista

Una entrevista es una conversación oral orientada a la investigación. Consiste en recopilar información objetiva e imparcial basada en las respuestas de los encuestados para representar con precisión a la población en su conjunto. El método de la entrevista se utiliza ampliamente en encuestas y consultas educativas.

Las ventajas del método de entrevista son: es simple, práctico y viable. Entrevistadores y entrevistados pueden mantener conversaciones profundas y obtener información fiable y eficaz. También se pueden realizar entrevistas grupales según sea necesario, lo que no solo ahorra tiempo, sino que también permite a los participantes relajarse, responder preguntas tras una cuidadosa reflexión, inspirarse e influirse mutuamente, y facilitar una comprensión profunda de los temas.

Las entrevistas también presentan desventajas: muestras pequeñas y altos costos en términos de personal, recursos y tiempo; además, los encuestados son fácilmente influenciables por el entrevistador (como las características del rol, las expresiones faciales, las actitudes y los estilos de comunicación). Por lo tanto, las entrevistas se utilizan generalmente cuando el número de encuestados es pequeño y a menudo se combinan con cuestionarios, pruebas y otros métodos.

III. Tareas y métodos de evaluación

(a) Tarea

La tarea es una tarea de aprendizaje que el profesorado asigna a los estudiantes según los objetivos y el contenido de la enseñanza, y es parte integral de la enseñanza. Al analizar las tareas de los estudiantes, el profesorado puede comprender su dominio de los conocimientos adquiridos y evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos y la eficacia de la implementación.

Las tareas se dividen principalmente en tres tipos: tareas orales (como leer, contar y memorizar), tareas escritas (como ejercicios de cálculo, ensayos y elaboración de gráficos) y tareas prácticas (como operaciones

experimentales, encuestas sociales y creaciones científicas y tecnológicas).

(ii) Método de prueba

Las pruebas son una medición objetiva y estandarizada de muestras de comportamiento. Se utilizan con mayor frecuencia para evaluar el logro de las metas cognitivas de los estudiantes. Existen muchos tipos de métodos de prueba, categorizados según diferentes criterios de clasificación. Según la naturaleza de la prueba, se pueden dividir en pruebas de rendimiento y pruebas psicológicas; según el momento de la prueba, se pueden dividir en pruebas preparatorias, pruebas formativas y pruebas sumativas; según el tipo de ítems, se pueden dividir en pruebas objetivas y pruebas subjetivas; según el grado de estandarización, se pueden dividir en pruebas estandarizadas y pruebas diseñadas por el profesor; y según el estándar para interpretar las puntuaciones, se pueden dividir en pruebas referenciadas a normas y pruebas referenciadas a criterios.

La ventaja de las pruebas es que permiten evaluar a numerosos sujetos simultáneamente utilizando el mismo cuestionario, lo que permite recopilar una gran cantidad de datos valiosos para la investigación comparativa. Son fáciles de implementar, se utilizan ampliamente y sus resultados son relativamente fiables. Sin embargo, también presentan limitaciones, como la dificultad para medir el nivel de inteligencia, las habilidades y las destrezas conductuales de los estudiantes.

IV. Método de cartera

(a) El significado del método de cartera

Un portafolio, también conocido como portafolio estudiantil, es una colección de registros y materiales que documentan los logros o el progreso continuo de un estudiante. Incluye información clave sobre sus objetivos de aprendizaje, actividades, resultados, rendimiento académico, esfuerzo, progreso y reflexiones. La evaluación del portafolio implica evaluar el desarrollo del estudiante mediante el análisis de su creación y el resultado final. El

método del portafolio es ampliamente aplicable a las evaluaciones basadas en el desempeño.

(II) Funciones del método de cartera

1. El portafolio del estudiante contiene diversos materiales que describen su crecimiento y registran su trayectoria de desarrollo. Estos materiales sirven como base para la comunicación entre la escuela y los padres, y también como fuente de información que refleja el crecimiento del estudiante.

2. Los estudiantes tienen la libertad de elegir poner sus mejores y más satisfactorios trabajos en un portafolio para exhibirlos.

3. Los portafolios también pueden utilizarse para evaluar el nivel de aprendizaje y desarrollo de un estudiante, y su contenido suele estar estandarizado. Estos portafolios pueden servir como base para medir si el aprendizaje de un estudiante cumple con los estándares y también pueden utilizarse para resúmenes periódicos del progreso del aprendizaje.

Resumen del capítulo

Los puntos principales de este capítulo son: la evaluación docente es un proceso que permite emitir juicios de valor sobre el proceso y los resultados de las actividades docentes. Además de evaluar a docentes y estudiantes, también incluye la evaluación de la propia evaluación y de todo lo relacionado con las actividades docentes. Para que la evaluación docente alcance su pleno potencial, debe adherirse a una serie de principios básicos como la exhaustividad, el rigor científico, el enfoque evolutivo y la democracia. Los métodos de evaluación docente existentes en mi país incluyen principalmente la observación en el aula, las encuestas, las tareas y exámenes, y el portafolio.

Pensadores y práctica

1. ¿Qué es la evaluación docente? ¿Cuáles son sus principales funciones?

2. ¿Qué aspectos se evalúan principalmente en la evaluación docente?

3. ¿Cuáles son los diferentes tipos de evaluación docente? ¿Cuáles son algunos métodos de evaluación docente comúnmente utilizados?

Referencias

[1] Zhang Dajun. Un curso de psicología educativa. Chengdu: Editorial Nacionalidades de Sichuan, 1991.

[2] Zhang Jian. Libro práctico completo de enseñanza escolar. Pekín: Editorial de la Universidad Normal de Pekín, 1994.

[3] Guo Weiliang, Yan Xuemin. Objetivos y evaluación de la enseñanza de las matemáticas en la escuela secundaria. Changsha: Hunan Education Press, 1995.

[4] Zhang Chuting. Esquema de la teoría de la enseñanza. Pekín: Editorial de Educación Superior, 2008.

[5] Wang Benlu. Currículo y teoría de la enseñanza. Pekín: Higher Education Press, 2007.

[6] Zhang Dajun. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Pekín: People's Education Press, 2003.

[7] Zhang Chunxing. Psicología Educativa: Teoría y Práctica del Enfoque Tridimensional. Hangzhou: Zhejiang Education Press, 1998.

[8] Zhang Derui. Un estudio sobre modelos de evaluación docente. Teaching Research Consulting. 2001(1).

[9] Bloom, et al. Evaluación educativa. Shanghái: East China Normal University Press, 1987.

[10] Chen Xu, Wang Shumin. La construcción de estrategias de evaluación docente desde la perspectiva de la teoría constructivista. Currículo, materiales y métodos de enseñanza. 2003(6).

[Notas]

[1] Zhang Dajun. Un curso de psicología educativa. Chengdu: Sichuan Nationalities Press, 1991: 386.

[2] Zhang Jian. Libro práctico completo de enseñanza escolar. Pekín: Editorial de la Universidad Normal de Pekín, 1994: 475.

[3] Bloom, et al. Evaluación educativa. Shanghái: East China Normal University Press, 1987.

[4] Guo Weiliang, Yan Xuemin. Objetivos y evaluación de la enseñanza de las matemáticas en la escuela secundaria. Changsha: Hunan Education Press, 1995: 154-155.

[5] Chen Xu, Wang Shumin. La construcción de estrategias de evaluación docente desde la perspectiva de la teoría constructivista. Currículo, Materiales y Métodos de Enseñanza, 2003(6).

[6] Guo Weiliang, Yan Xuemin. Objetivos y evaluación de la enseñanza de las matemáticas en la escuela secundaria. Changsha: Hunan Education Press, 1995: 155.

[7] Zhang Chuting. Esquema de la teoría de la enseñanza. Pekín: Editorial de Educación Superior, 2008: 363.

[8] Wang Benlu. Currículo y teoría de la enseñanza. Pekín: Higher Education Press, 2007: 300.

[9] Zhang Dajun. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Pekín: People's Education Press, 2003: 100-107.

[10] Zhang Dajun. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Pekín: People's Education Press, 2003: 100-107.

[11] Zhang Chunxing. Psicología Educativa: Teoría y Práctica del Enfoque Tridimensional. Hangzhou: Zhejiang Education Press, 1998: 487.

[12] Zhang Derui. Un estudio sobre modelos de evaluación docente. Teaching Research Consultation, 2001(1).

Capítulo trece: Reforma curricular y docente

Este capítulo se centra en la reforma curricular y docente, analizando su historia, situación actual y tendencias desde perspectivas internacionales y nacionales. También ofrece una introducción a los antecedentes, conceptos, objetivos y características de la reforma curricular en la educación básica de mi país.

Sección 1: Tendencias en la reforma curricular y docente internacional

Para promover el desarrollo integral de la sociedad, la economía, la política y la cultura, y satisfacer las necesidades de la sociedad en materia de formación de talentos, a finales de la década de 1950 se lanzaron en diversos países movimientos de reforma curricular a gran escala. Las siguientes secciones presentan las tendencias de desarrollo de la reforma curricular en diferentes países:

I. En términos de política curricular, buscamos unificar el “desarrollo curricular nacional” y el “desarrollo curricular local”.

El currículo nacional, también conocido como "currículo de base nacional", es un currículo desarrollado por el gobierno para garantizar la capacidad académica básica y la calidad básica de la población. Su nivel es un indicador fundamental del grado de liderazgo del gobierno en la

reforma curricular. El currículo escolar, por otro lado, se desarrolla con base en las necesidades específicas de cada escuela y la comunidad donde se ubica. Directores, docentes, estudiantes y padres son el principal órgano de toma de decisiones y desarrollo curricular. En consecuencia, el desarrollo curricular escolar se refiere a la planificación, el diseño, la implementación y la evaluación del currículo, con la escuela como eje central y el director, docentes, estudiantes y padres como principal órgano. [1]

Distintos países del mundo han desarrollado distintos sistemas de administración curricular, basados en los distintos organismos administrativos responsables de la misma. Por ejemplo, Francia implementó un currículo estatal desde la época napoleónica. A partir de 1973, reformó su currículo, otorgando a las escuelas la facultad de asignar hasta el 10 % de su tiempo lectivo anual. El 1 de enero de 1986, se implementó plenamente un nuevo sistema de gestión educativa, que descentralizó la administración educativa, y gradualmente se ha establecido y mejorado un nuevo modelo de administración curricular descentralizada. En el Reino Unido, se utiliza un currículo escolar, donde el Estado no interfiere en el desarrollo de los currículos escolares; las escuelas tienen, en gran medida, autonomía para elegir el suyo propio.

Estados Unidos opera con un currículo local. Cada estado tiene derecho a formular sus propias políticas. En contraste, el currículo nacional en Estados Unidos consiste en estándares de calidad desarrollados por agencias nacionales en ciertas áreas temáticas. Los departamentos de educación estatales regulan los tipos de cursos y el horario de clase que se ofrecen en las escuelas públicas primarias y secundarias, mientras que las escuelas tienen libertad para elegir el contenido y los libros de texto utilizados.

La Unión Soviética tenía un currículo controlado por el Estado. En 1993, Rusia publicó su plan curricular básico. Este plan dividía el currículo en una parte variable, determinada por las propias escuelas, y una parte inmutable del currículo estatal básico.

En 1872, el Ministerio de Educación japonés promulgó la Ordenanza del Sistema Escolar, estableciendo un sistema centralizado de gestión curricular. En 1879, Japón implementó la Ordenanza de Educación, delegando la autoridad de gestión curricular a los gobiernos locales. En 1880, el gobierno japonés reforzó la supervisión y control central de la educación. Tras la Segunda Guerra Mundial, se abolió el sistema educativo centralizado y se implementó un sistema descentralizado. La Ley de Organización y Funciones Administrativas Locales de 1956 debilitó el sistema descentralizado y reforzó el centralismo, creando finalmente un sistema de administración educativa cooperativa entre los gobiernos central y locales.

En resumen, a finales del siglo XX, los organismos administrativos encargados del desarrollo curricular en la mayoría de los países desarrollados pasaron de un sistema único a uno diversificado, lo que dio lugar a un sistema de gestión de tres niveles: "currículo nacional", "currículo local" y "currículo escolar". Esto significa que la reforma curricular no es un proceso en el que el Estado ejerza control sobre las áreas locales y las escuelas, sino un proceso de consenso entre el Estado, los gobiernos locales y las escuelas. Este proceso unificado movilizó el entusiasmo de los gobiernos locales, los padres y el profesorado, y potenció la capacidad de innovación y el sentido de responsabilidad de las escuelas, logrando una complementariedad mutua y aprovechando las fortalezas de los sistemas de gestión tanto del "currículo nacional" como del "currículo escolar".

En segundo lugar, en términos de estructura curricular, se pone énfasis en establecer cursos integrados.

En comparación con los cursos integrados, los cursos por asignaturas son la forma más antigua y utilizada de organización de cursos. Organizan el contenido educativo en muchas asignaturas y explican conscientemente un sistema de conocimiento especial del mismo tipo para cada asignatura. Todavía se utilizan en muchos países hoy en día.

Los cursos por asignaturas tienen sus ventajas únicas, como permitir a los estudiantes familiarizarse con los sistemas culturales de la manera más efectiva y sistemática, construir sus propios almacenes de conocimiento de la manera más económica y facilitar la gestión de la enseñanza de los profesores. Al mismo tiempo, también tienen algunas deficiencias, como no conectar el conocimiento aprendido con la vida y el trabajo, estar desconectados de la vida real y no considerar plenamente los intereses y experiencias de los estudiantes. Por lo tanto, en la década de 1920, algunos países occidentales comenzaron a ver el surgimiento de cursos a gran escala, es decir, fusionar dos o más asignaturas relacionadas en un curso a gran escala. [2] Para la década de 1960, los países occidentales habían desarrollado gradualmente este tipo de curso en cursos integrados.

Los currículos integrados surgieron en respuesta a las exigencias del desarrollo moderno, con el objetivo de mejorar las capacidades integrales de los estudiantes y fortalecer las conexiones e integración entre disciplinas relacionadas. Estados Unidos, en su "Proyecto 2061", reformó su currículo, enfatizando la integración de las ciencias naturales, las ciencias sociales y las matemáticas. Condensó los conocimientos científicos fundamentales que los estudiantes de primaria y secundaria deben adquirir a lo largo de 12 años en 12 categorías principales: ciencias, matemáticas, naturaleza de la tecnología, composición de la naturaleza, entorno vital, habilidades humanas, sociedad humana, mundo tecnológico, mundo matemático, historia de la ciencia, temas comunes y hábitos de pensamiento. Canadá ofrece currículos integrados en primaria, como "Ciencias de la Vida", "Ciencias Espaciales", "Ciencias de la Tierra" y "Estudios Canadienses".

El currículo integrado es una tendencia en la reforma curricular a nivel mundial, y muchos educadores lo han elogiado. Por ejemplo, los expertos en educación S. Rasskh y G. Vaideanu señalaron que los enfoques interdisciplinarios tienen ventajas tanto teóricas como prácticas. Estas ventajas se han demostrado o se demostrarán en las prácticas educativas que implementan métodos

interdisciplinarios. Los métodos interdisciplinarios han abierto nuevas perspectivas no solo para investigadores y líderes de programas educativos escolares, sino también para educadores y formadores de docentes. [3]

III. Reforma del contenido del curso

Desde las décadas de 1950 y 1960, para hacer frente a la presión y los desafíos de todos los sectores, los países han reformado el contenido de sus planes de estudio. La educación científica ha recibido una atención creciente, y los cursos de ciencias se han convertido en asignaturas básicas en todos los países. La educación en ciencia y tecnología ocupa una gran parte del currículo. El "Plan 2061" estadounidense declaró: "Sean cuales sean las consideraciones, nada es más urgente para Estados Unidos que reformar la educación en ciencias, matemáticas y tecnología". En julio de 1987, el Departamento de Educación y Ciencia británico publicó el "Currículo Nacional (5-16 años) - Documento de Consulta", que proponía sugerencias específicas para 10 asignaturas obligatorias en la educación primaria, con matemáticas, ciencias e inglés como asignaturas básicas. [4] En 1986, el Ministerio de Educación Nacional francés publicó el folleto "High School Tomorrow", que anunciaba el plan de reforma de la educación secundaria y estipulaba que la física y las ciencias naturales serían asignaturas obligatorias. [5]

IV. Objetivos del curso

A partir de los cambios en los objetivos curriculares en diversos países, se puede observar que la relación entre los objetivos nacionales y los objetivos locales combina unidad, diversidad y flexibilidad. Todos los países valoran la integridad de los objetivos curriculares, lo cual se refleja específicamente en su contenido: si bien enfatizan la mejora de las cualidades básicas de los estudiantes, también

priorizan el aprendizaje de conocimientos básicos; se centran en el desarrollo sano y libre de la personalidad de los estudiantes; miran hacia el futuro y se centran en el desarrollo de capacidades innovadoras; enfatizan el desarrollo de la moralidad de los estudiantes; y fortalecen el desarrollo de la conciencia internacional. [6]

Sección 2: La historia de la reforma curricular y docente en mi país

I. La primera reforma curricular (1949-1952)

En diciembre de 1949, el Ministerio de Educación convocó la primera Conferencia Nacional de Trabajo Educativo, proponiendo la política básica para la reforma educativa: «Con base en la nueva experiencia educativa de las antiguas zonas liberadas, asimilando las experiencias útiles del antiguo sistema educativo y aprovechando la experiencia soviética, construiremos una nueva educación democrática». Esta reforma transformó el antiguo currículo de arriba abajo, estableciendo inicialmente un nuevo sistema curricular para las escuelas primarias y secundarias de mi país, conformando un modelo curricular unificado, consistente en un plan nacional de enseñanza unificado, un programa de estudios unificado y libros de texto unificados.

En agosto de 1950, el Ministerio de Educación publicó el primer plan de enseñanza tras la fundación de la República Popular China: el "Plan Provisional de Enseñanza para la Educación Secundaria (Borrador)". En marzo de 1951, el Ministerio de Educación convocó la primera Conferencia Nacional de Educación Secundaria, en la que se aprobaron los "Estándares Curriculares para la Educación Secundaria Ordinaria (Asignaturas) (Borrador)" y el reglamento de la educación secundaria. En él se proponía la unificación nacional del plan de enseñanza

vigente para la educación secundaria ordinaria, así como la estandarización de las asignaturas y el contenido didáctico de cada una. En octubre de ese mismo año, el Consejo de Estado publicó la "Decisión sobre la Reforma del Sistema Escolar", que redefinió el sistema escolar de primaria y secundaria, implementando un sistema integrado de cinco años y aboliendo el sistema segmentado de secundaria básica y superior. Con base en las necesidades del sistema escolar, en marzo de 1952, el Ministerio de Educación publicó el reglamento provisional para la educación primaria y secundaria. Aunque se abolió la segmentación, sus vestigios aún eran evidentes en el diseño curricular. Las principales características de la reforma curricular durante este período fueron: un énfasis en la centralización, lo que resultó en una estructura curricular simplista; se establecieron solo cursos obligatorios, sin asignaturas optativas; las asignaturas se establecieron según los objetivos formativos de las escuelas primarias y secundarias; el contenido curricular enfatizaba la combinación orgánica de aspectos científicos e ideológicos; y existían evidentes rastros de imitación de la Unión Soviética, que en cierta medida se desviaban de la realidad china.

II. La segunda reforma curricular (1953-1957)

La situación educativa durante este período era la siguiente: en 1952, las escuelas primarias se expandieron, lo que resultó en una escasez de docentes y edificios escolares, lo que condujo a una baja calidad educativa. La calidad de la educación secundaria también era baja (en el examen de ingreso a la universidad de 1953, el 46 % de los estudiantes obtuvo una media inferior a 40 puntos por asignatura, y el 23 % obtuvo menos de 20 puntos), los estudiantes se mostraban reacios a dedicarse a la producción agrícola y la presión para acceder a la educación superior se intensificó.

La reunión de directores de los comités regionales de educación, celebrada en enero de 1953, y la Segunda Conferencia Nacional de Trabajo Educativo, celebrada en

junio de 1953, marcaron el comienzo de una nueva ronda de reformas. El enfoque del trabajo educativo —la rectificación, la consolidación y el desarrollo de las escuelas primarias y secundarias— se estableció en estas dos conferencias. En diciembre de 1953, el Consejo de Estado emitió las "Instrucciones para la Rectificación y el Mejoramiento de la Educación Primaria", afirmando que la educación primaria es la base de la educación del pueblo. En abril de 1954, el Consejo de Estado emitió las "Instrucciones para el Mejoramiento y el Desarrollo de la Educación Secundaria", señalando claramente que, para mejorar la calidad de la educación, el Ministerio de Educación debía, de acuerdo con las tareas generales del período de transición nacional y el propósito de la educación secundaria, revisar sistemáticamente el plan de enseñanza, el programa de estudios y los libros de texto de la escuela secundaria, y compilar un conjunto de guías pedagógicas para el profesorado. Esta es actualmente la labor más fundamental para mejorar la calidad de la educación escolar. Además de una parte que continuaba su educación según las necesidades nacionales, la mayoría de los graduados de secundaria debían participar activamente en la producción industrial y agrícola, así como en otras obras de construcción. En agosto de 1953, se publicó el "Borrador del Plan de Enseñanza Primaria del Sistema 4-2". En septiembre de 1955, basado en el sistema 4-2, se promulgó un nuevo plan de enseñanza, que por primera vez incluyó cursos de educación laboral y técnica. El currículo se basó en el modelo soviético e incorporó gran cantidad de literatura soviética. El enfoque pedagógico de Kairov, consistente en "organizar la enseñanza, revisar y cuestionar, explicar las nuevas lecciones, consolidar las nuevas lecciones y asignar tareas", se convirtió en el modelo de enseñanza común.

Las principales características de la reforma curricular durante este período fueron: inicialmente se formó un sistema curricular de escuela primaria y secundaria relativamente completo; la imitación de la Unión Soviética todavía era muy obvia; los libros de texto no podían seguir el ritmo de las necesidades de los frecuentes cambios curriculares y el trabajo de enseñanza no podía llevarse a cabo en total conformidad con el plan de enseñanza; las conexiones y la cooperación entre asignaturas no eran lo

suficientemente estrechas y el currículo no era del todo razonable.

III. La Tercera Reforma Curricular (1957-1965)

En 1958, el ambiente de "Gran Salto Adelante" en la construcción económica impulsó un progreso ciego e imprudente en el sector educativo, lo que dio lugar a una nueva ola de reformas curriculares. Se descentralizó la autoridad curricular, y los libros de texto para las escuelas primarias y secundarias fueron elaborados por organizaciones provinciales, municipales y regionales autónomas. A partir de septiembre de 1958, comenzaron los experimentos para acortar el sistema escolar en las escuelas primarias y secundarias.

En 1960, la Editorial de Educación Popular condensó el contenido del tercer conjunto de libros de texto de uso nacional, de 12 a 10 años. En cuanto a los métodos de enseñanza, promovió la enseñanza presencial en el campo y la enseñanza impartida por profesores experimentados (profesores de familias con experiencia, profesores con experiencia y profesores con experiencia). Las "Instrucciones sobre el Trabajo Educativo" de septiembre de 1958 establecían: "La política educativa del Partido es que la educación sirva a la política del proletariado y que la educación debe combinarse con el trabajo productivo" y "En todas las escuelas, el trabajo productivo debe incluirse como asignatura formal". De este modo, la reforma curricular dio un gran paso adelante. El tiempo dedicado al trabajo en las escuelas primarias y secundarias superó con creces los estándares estipulados en el plan de enseñanza; algunas escuelas incluso sustituyeron la enseñanza regular por el trabajo productivo.

A partir de 1961, el gobierno central inició reformas en el currículo de primaria y secundaria, guiado por los principios de "ajuste, consolidación, enriquecimiento y mejora". En marzo de 1963, se publicaron el "Reglamento Provisional para las Escuelas Secundarias de Tiempo Completo (Borrador)" y el "Reglamento Provisional para las

Escuelas Primarias de Tiempo Completo (Borrador)". En julio, el Ministerio de Educación publicó el "Nuevo Plan de Enseñanza para las Escuelas Primarias y Secundarias de Tiempo Completo (Borrador)". Este plan, además de introducir cambios significativos en la estructura curricular específica, enfatizó que las escuelas primarias podían ofrecer idiomas extranjeros; en el caso de la secundaria, además de exigir que las escuelas secundarias básicas ofrecieran idiomas extranjeros, aumentó el horario semanal de clases de chino, matemáticas e idiomas extranjeros. El nuevo plan de enseñanza no solo estandarizó la estructura curricular de las escuelas primarias y secundarias, sino que también reiteró la importancia de las asignaturas basadas en el conocimiento. En mayo de 1963, el Ministerio de Educación emitió programas de enseñanza para todas las materias en las escuelas primarias y secundarias, restableciendo la naturaleza, las tareas y el contenido básico de enseñanza de cada materia, enfatizando el dominio y la formación de "conocimientos y habilidades básicas", y restableciendo un programa de enseñanza unificado.

Esta reforma curricular, emprendida por el sistema educativo de mi país en un intento por forjar su propio camino y liberarse de la influencia del modelo soviético, tuvo cierta trascendencia progresista: en primer lugar, abordó las deficiencias de la abolición de los cursos de idiomas extranjeros en la secundaria básica en 1954, reintroduciéndolos y restaurando la integridad del sistema curricular de primaria y secundaria; en segundo lugar, enfatizó el aprendizaje y el dominio de conocimientos y habilidades básicos, subrayando la necesidad de mejorar los requisitos de aprendizaje y enseñanza de asignaturas como chino, matemáticas e idiomas extranjeros; en tercer lugar, en cuanto a la estructura y el sistema curriculares, introdujo por primera vez asignaturas optativas en primaria y secundaria; en cuarto lugar, al descentralizar la autoridad de gestión curricular, atendió las diversas necesidades de las diferentes regiones y fomentó el entusiasmo local por participar en la reforma curricular. El "Reglamento Provisional para las Escuelas Primarias y Secundarias de Tiempo Completo (Borrador)", promulgado en 1963, propuso por primera vez un sistema de libros de texto que combinaba libros de texto "establecidos a nivel nacional" y

"aprobados" en la nueva China. Estas medidas contribuyeron a promover y mejorar la reforma curricular. Sin embargo, esta reforma también tuvo algunos problemas: primero, el énfasis excesivo en el trabajo productivo afectó el orden normal de la enseñanza, lo que llevó a una disminución de la calidad educativa; segundo, la reforma curricular estuvo fuertemente influenciada por la voluntad personal de los líderes, lo que resultó en una falta de toma de decisiones democrática y científica.

IV. La Cuarta Reforma Curricular (1966-1976)

En 1966, estalló la Revolución Cultural, sumiendo al país en el caos. No existía una política educativa, un plan de enseñanza, un programa de estudios ni libros de texto unificados a nivel nacional; solo existían materiales didácticos recopilados localmente y basados en la vida real, donde la vida, la sociedad y la revolución constituían el currículo completo.

V. La quinta reforma curricular (1977-1980)

En 1977, se celebró una conferencia sobre educación científica. En enero de 1978, el Ministerio de Educación publicó el "Plan de Enseñanza Primaria y Secundaria de Decenal a Tiempo Completo (Borrador para Implementación de Prueba)", iniciando una "corrección" de las prácticas curriculares. Este plan de enseñanza estipuló un sistema escolar decenal para primaria y secundaria, con cinco años para primaria y cinco años para secundaria. El Ministerio de Educación también promulgó un programa de estudios unificado a nivel nacional, fortaleciendo el desarrollo de conocimientos y habilidades básicas. Se reorganizó la Editorial de Educación Popular y se organizó una "Conferencia de Recopilación de Libros de Texto de Primaria y Secundaria" para recopilar la quinta serie de libros de texto de primaria y secundaria de diez años de uso

nacional, que comenzaron a utilizarse en todo el país en otoño de 1978. Los nuevos libros de texto enfatizaron el enriquecimiento del contenido didáctico con conocimiento científico. En cuanto a la implementación curricular, se estipuló que las escuelas primarias y secundarias deben impartir la enseñanza de acuerdo con el plan de estudios, el programa de estudios y los libros de texto uniformemente estipulados por el Ministerio de Educación. Se enfatizó que la enseñanza presencial es la forma básica de organización de la enseñanza y que el profesorado debe desempeñar un papel protagónico en ella.

VI. La sexta reforma curricular (1981-1985)

En 1981, el Ministerio de Educación publicó el "Plan de Enseñanza Secundaria Clave de Tiempo Completo de Seis Años (Borrador Revisado)" y revisó y publicó los planes de enseñanza quinquenales de primaria y secundaria. En 1984, el Ministerio de Educación publicó los planes de enseñanza semestrales de primaria urbana y primaria rural, revisó nuevamente el programa de estudios y estableció requisitos diferentes para las asignaturas de matemáticas, lenguas extranjeras, ciencias naturales y trabajo. En 1986, se publicó el programa de estudios para todas las asignaturas de primaria y secundaria.

VII. La Séptima Reforma Curricular (1986-1996)

Si bien se lograron avances significativos en la educación básica tras la sexta reforma curricular, aún se requerían reformas adicionales en áreas como la popularización de la educación obligatoria y el sistema educativo. En mayo de 1985, el Comité Central del Partido Comunista de China emitió la "Decisión del Comité Central del Partido Comunista de China sobre la Reforma del Sistema Educativo", y en abril de 1986, la Asamblea Popular Nacional aprobó la "Ley de Educación Obligatoria de la

República Popular China", iniciando así la séptima reforma curricular.

En octubre de 1986, la Comisión Estatal de Educación publicó el "Plan de Enseñanza para Escuelas Primarias y Secundarias Obligatorias de Tiempo Completo (Borrador para Implementación de Prueba)", que incluía dos sistemas escolares: uno de cinco y cuatro años y otro de seis y tres años. En agosto de 1992, se promulgó el "Plan Curricular para Escuelas Primarias y Secundarias Obligatorias de Tiempo Completo de Nueve Años (Implementación de Prueba)", lo que marcó la primera vez que un plan de enseñanza se transformaba en un plan curricular. En 1996, se publicó el "Plan Curricular para Escuelas Secundarias Generales de Tiempo Completo (Borrador de Prueba)", que estipulaba que el nuevo plan de estudios de la escuela secundaria general constaba de cursos basados en asignaturas y cursos basados en actividades, y que la gestión curricular se separaba, por primera vez, como parte independiente del plan curricular.

Esta reforma curricular rompió con el sistema centralizado de gestión curricular y estableció la estrategia de reforma curricular de "un programa de estudios, múltiples libros de texto". Se basó con audacia en la experiencia internacional avanzada en cuanto a objetivos, contenido, organización y estructura curricular. Sin embargo, también reveló el problema práctico de priorizar los resultados sobre el proceso en la evaluación curricular, lo que afectó en cierta medida el logro de los objetivos de la reforma.

VIII. La Octava Reforma Curricular (1996 a la actualidad)

Desde la década de 1990, mi país ha propuesto e implementado una educación de calidad. Para mejorarla y resolver los problemas del currículo actual, se ha iniciado una reforma integral y a largo plazo del sistema curricular.

En 1999, el "Plan de Acción para la Revitalización de la Educación del Siglo XXI" propuso el concepto de reforma. En febrero de 2001, el Consejo de Estado aprobó el

"Esquema para la Reforma Curricular de Educación Básica (Implementación de Prueba)", lo que marcó el inicio completo de la reforma curricular de educación básica en mi país. Siguiendo el principio de "primero la práctica, luego la promoción", el nuevo currículo se puso a prueba en 38 zonas experimentales a nivel nacional en septiembre de 2001. En otoño de 2002, el experimento se expandió a 330 ciudades y condados. En otoño de 2004, la reforma curricular entró en la fase de promoción a gran escala. Para 2005, todos los grados iniciales de primaria y secundaria habían adoptado el nuevo currículo. En otoño de 2004, el nuevo experimento de reforma curricular para escuelas secundarias regulares se puso a prueba en las provincias de Guangdong, Shandong, Hainan y Ningxia. En otoño de 2007, las escuelas secundarias de todo el país adoptaron el nuevo currículo.

Esta reforma es sistémica y se centra en el currículo, impactando a todo el sector educativo, incluyendo aspectos como la filosofía curricular, los objetivos, los métodos, la gestión y la evaluación. Representa una revolución en la cultura curricular y una transformación en los conceptos y valores educativos.

Sección 3: La nueva ronda de reforma curricular de educación básica de mi país

Desde principios del siglo XXI, una revolución tecnológica, impulsada principalmente por la tecnología de la información, ha azotado el mundo. La competencia entre las naciones por una fuerza nacional integral se ha intensificado, lo que ha provocado profundos cambios en los sistemas educativos. Algunos países desarrollados no solo priorizan la educación superior, que cultiva un gran talento, sino que también ponen gran énfasis en el desarrollo de la educación básica. Para abordar los problemas de la educación básica, en 2001, mi país promulgó la "Decisión del Consejo de Estado sobre la Reforma y el Desarrollo de la Educación Básica" y el "Plan para la Reforma Curricular de

la Educación Básica (Implementación de Prueba)" del Ministerio de Educación, iniciando así una nueva ronda de reformas curriculares de la educación básica (denominada la Nueva Reforma Curricular). Esta ronda de reformas sigue de cerca el ritmo del cambio, reformando integralmente aspectos como los objetivos, la estructura, el contenido, la implementación, la evaluación y la gestión del currículo.

I. Antecedentes y Proceso de Lanzamiento de la Nueva Reforma Curricular de mi país

(I) Antecedentes

Con la llegada de la era de la economía del conocimiento y el desarrollo de la ciencia y la tecnología en diversos países, la competencia internacional por el poder se intensifica. La población está reflexionando gradualmente sobre los modelos tradicionales de desarrollo educativo. Para cultivar los talentos innovadores necesarios para el desarrollo social del nuevo siglo y garantizar la calidad de la educación, es necesario explorar e investigar la reforma curricular de la educación básica a la luz de los nuevos cambios sociales.

Desde la fundación de la República Popular China, el país ha llevado a cabo varias reformas curriculares y ha logrado ciertos éxitos, pero persisten algunos problemas. Estos incluyen: un énfasis excesivo en la transmisión de conocimientos, descuidando el desarrollo de las habilidades sociales, los valores y la creatividad de los estudiantes; un contenido curricular complejo, difícil, sesgado y obsoleto, rezagado y desconectado de la realidad de los estudiantes; un sistema curricular centrado en el conocimiento de las asignaturas, que sobreenfatiza los aspectos específicos de cada una y descuida la integración y las interrelaciones entre ellas; estudiantes demasiado pasivos en su aprendizaje, con escasas oportunidades para la indagación independiente y el aprendizaje colaborativo; una gestión curricular excesivamente centralizada, que descuida el papel de las autoridades locales y no se adapta a las necesidades del desarrollo social; y una evaluación

curricular que prioriza demasiado la selección. Por lo tanto, ya sea considerando las necesidades del desarrollo social para el talento innovador o los problemas existentes en el currículo de educación básica de mi país, la reforma curricular es imperativa.

(ii) Puesta en marcha

La nueva ronda de reforma curricular de educación básica de mi país comenzó oficialmente en 1996. Tras tres años de investigación sobre el currículo de educación básica vigente, el Ministerio de Educación estableció el "Grupo de Trabajo de Expertos sobre la Reforma Curricular de Educación Básica" en enero de 1999. Este grupo de trabajo organizó más de 100 seminarios temáticos sobre objetivos, estructura e implementación curricular, estándares, exámenes, evaluación y reforma de la política curricular. En enero de 2001, se finalizó un borrador de estándar curricular para consulta pública, y en julio se publicaron oficialmente 18 estándares curriculares que abarcan 17 asignaturas. En junio de 2001, se promulgó oficialmente el "Esquema para la Reforma Curricular de Educación Básica (Implementación de Prueba)". En otoño de ese mismo año, el nuevo currículo comenzó a probarse en zonas experimentales a nivel nacional. En otoño de 2002, las zonas experimentales de todas las provincias, regiones autónomas y municipios directamente dependientes del gobierno central iniciaron sus propias pruebas. Esta reforma, que implicó un período considerable de preparación y solicitó opiniones de diversos sectores, fue una reforma profunda y multifacética.

II. Objetivos y características básicas de la nueva reforma curricular de mi país

(I) Los objetivos de la nueva reforma curricular

Con base en los principios rectores generales y los nuevos objetivos educativos, y a la luz de las deficiencias del actual sistema de educación básica, la nueva ronda de

reforma curricular de la educación básica propone los siguientes objetivos:

1. Reformar la función del currículo.

Mediante el desarrollo de estándares curriculares, la compilación de libros de texto y la implementación de métodos de enseñanza y evaluación, buscamos alejarnos de un énfasis excesivo en la transmisión de conocimientos y avanzar hacia la indagación activa, priorizando la formación de actitudes proactivas de aprendizaje en los estudiantes. Durante el proceso de aprendizaje, nos centramos en cultivar una sólida visión del mundo y valores en los estudiantes, mejorando así su calidad integral.

2. Reformar la estructura curricular.

Esta reforma curricular ha realizado ajustes significativos en la estructura curricular actual. Cambia la situación actual de sobreenfatizar el aprendizaje basado en asignaturas, tener demasiadas asignaturas y falta de integración, al establecer cursos integrados que reflejan una estructura curricular equilibrada, integral y selectiva. En concreto, esto se refleja en: las escuelas primarias se centran en cursos integrados, mientras que las escuelas secundarias coexisten con cursos basados en asignaturas; y tanto las escuelas primarias como las secundarias fortalecen las actividades prácticas integradas.

3. Cambiar el contenido del curso.

Esta reforma curricular se centra en las experiencias de vida de los estudiantes, cambia la situación actual donde los cursos son difíciles, complicados, sesgados, obsoletos y demasiado centrados en el conocimiento de los libros de texto, fortalece la conexión entre el contenido del curso y las vidas de los estudiantes, así como la sociedad moderna y el desarrollo tecnológico, y selecciona cuidadosamente los conocimientos y habilidades básicas esenciales para el aprendizaje permanente de los estudiantes.

4. Reformar la implementación del currículo.

La tarea de la educación básica no es solo impartir conocimientos, sino, aún más importante, dotar a los estudiantes de métodos de aprendizaje. Esta reforma curricular cambia los métodos de enseñanza, donde los

docentes imparten conocimientos mecánicamente y los estudiantes aprenden pasivamente, promoviendo la participación activa, la exploración independiente y el pensamiento crítico, cultivando su capacidad de análisis y resolución de problemas, y desarrollando su pensamiento innovador.

5. Reformar la evaluación curricular.

Las evaluaciones anteriores enfatizaban las funciones de preselección y selección. La evaluación de las calificaciones y clasificaciones estudiantiles ejercía una presión psicológica significativa sobre los estudiantes. Para aprovechar al máximo el papel de la evaluación en la promoción de la docencia, es necesario construir un nuevo sistema de evaluación que emplee diversos métodos, como registros de progreso, exámenes, defensas, tareas, revisiones grupales y autoevaluaciones estudiantiles, para centrarse en su proceso de desarrollo y promover su desarrollo integral.

6. Reformar la gestión curricular.

Para cambiar la naturaleza excesivamente centralizada de la gestión curricular en mi país, se debería implementar un sistema de gestión curricular de tres niveles (nacional, local y escolar) para mejorar la adaptabilidad curricular y hacerlo más relevante a las experiencias y realidades de los estudiantes. El currículo nacional, establecido por la administración educativa nacional, busca mejorar las capacidades académicas básicas de los ciudadanos y constituye el núcleo del marco curricular básico. Los currículos locales son desarrollados por las administraciones educativas provinciales o sus departamentos autorizados, con base en las condiciones locales. Los currículos escolares, desarrollados mediante la evaluación de las necesidades de los estudiantes en sus respectivas escuelas y utilizando los recursos locales de la comunidad y la escuela, están disponibles para que los estudiantes elijan y constituyen el núcleo de los cursos electivos.

La implementación de una política de gestión curricular de tres niveles ha permitido que la nación, los gobiernos locales, las escuelas y los maestros y estudiantes desarrollen conjuntamente el currículo, lo que ha mejorado

enormemente el entusiasmo de las escuelas y los maestros, ha hecho que el currículo sea más diversificado y ha satisfecho las necesidades de los estudiantes.

(II) Características básicas de la nueva reforma curricular

1. El objetivo de la reforma curricular es centrarse en el estudiante.

Las "Directrices para la Reforma Curricular en la Educación Básica" exigen que los métodos de aprendizaje de los estudiantes sean el foco de la investigación y que la educación esté centrada en el estudiante. Centrarse en el estudiante significa enfatizar su rol protagónico, forjar una personalidad sólida y promover que los estudiantes se conviertan en dueños de su aprendizaje, se autoeduquen y se autogestionen. Para lograrlo, debemos confiar plenamente en los niños, fortalecer su orgullo cultivando su autoestima, amor propio, confianza en sí mismos y autonomía; debemos comprenderlos y pensar desde su perspectiva; debemos motivarlos, crear un ambiente de aprendizaje sólido y promover la formación de un buen estilo de aprendizaje. [7]

2. Buscar la innovación curricular heredando la tradición.

Desde la fundación de la República Popular China, el país ha reformado su currículo, lo que ha dado lugar a ciertos logros en la educación básica. Esto ha sentado las bases necesarias para construir un sistema curricular de educación básica orientado al siglo XXI. Al mismo tiempo, el desarrollo social y la necesidad de desarrollar talentos han impuesto nuevas exigencias al currículo. Estas incluyen la transición de la gestión curricular de un sistema de dos niveles a uno de tres, la adecuada gestión de las relaciones entre los cursos basados en asignaturas y en actividades, los cursos específicos e integrados, y los cursos obligatorios y electivos, y la sustitución de los programas de estudio por estándares curriculares.

III. Desafíos que enfrenta la nueva ronda de reformas curriculares básicas

La implementación a nivel nacional de la nueva reforma curricular ha logrado ciertos éxitos, pero también enfrenta desafíos considerables.

1. Los docentes enfrentan desafíos.

La nueva reforma curricular presenta importantes desafíos y mayores exigencias para el profesorado. Se les exige convertirse en facilitadores, animando al alumnado a participar activamente en las actividades de aprendizaje para lograr mejores resultados docentes. Sin embargo, limitados por su experiencia docente previa, los docentes se adaptan con lentitud y carecen de una comprensión profunda de los conceptos fundamentales de la nueva reforma curricular.

2. La reforma de los exámenes se encuentra rezagada.

Los exámenes se han convertido en una importante limitación para la implementación de la reforma curricular, obstaculizando el desarrollo del nuevo currículo. Para implementar plenamente el espíritu de la reforma curricular, el país debe reformar los antiguos sistemas de exámenes de ingreso a la secundaria y preparatoria, implementar políticas de exámenes acordes con la nueva filosofía curricular y reformar los exámenes para promover el desarrollo de la reforma curricular.

3. Recursos insuficientes del curso.

Disponer de suficientes recursos curriculares es la garantía más básica para su implementación. Sin embargo, a juzgar por los programas piloto de la nueva reforma curricular, muchas regiones han encontrado problemas como la insuficiencia de equipos docentes y la falta de recursos curriculares. Las principales razones de la escasez de recursos curriculares son: la insuficiente inversión nacional en educación y la inversión desigual entre regiones; y la falta de motivación y concienciación del

profesorado en el desarrollo curricular, lo que les impide convertirse en el recurso curricular más importante.

Si bien la implementación de la nueva ronda de reforma curricular de educación básica enfrenta numerosos desafíos y problemas, estos no deben mermar nuestra confianza ni nuestro entusiasmo por llevarla a cabo. Debemos aprender de las lecciones de los fracasos anteriores en materia de reformas curriculares, integrarlas con las condiciones nacionales de mi país y aprovechar la experiencia de reformas curriculares extranjeras para que la nueva reforma curricular no solo mantenga sus ventajas actuales, sino que también alcance un mayor desarrollo.

Resumen del capítulo

Este capítulo aborda principalmente las tendencias de desarrollo de la reforma curricular y docente internacional, así como la historia de dicha reforma en mi país. Esto nos permitirá adquirir amplia experiencia en este ámbito, lo que nos ayudará a comprender mejor el contexto nacional e internacional de la nueva ronda de reforma curricular de mi país y a comprender los conceptos relevantes de la misma.

Pensadores y práctica

1. ¿Cuáles son las tendencias en la reforma curricular y docente a nivel mundial?

2. ¿Cuáles son las diferentes etapas de la reforma curricular y docente en mi país?

3. ¿Cómo entender la necesidad de la nueva ronda de reformas curriculares de educación básica?

4. ¿Cuáles son los problemas con la educación básica en mi país?

Referencias

[1] Ma Jianhua, Chen Xiaoduan. Sobre las características de la nueva ronda de reforma curricular de educación básica. Revista de Educación Continua de la Universidad Normal, 2004(2).

[2] Bu Yuhua. Tendencia de desarrollo de la reforma curricular en el mundo. Revista de Educación de la Universidad de Jimei, 2000, 1(4).

[3] Peng Zeping. Análisis de los problemas de la nueva ronda de reforma curricular de educación básica de mi país. Revista de la Universidad Normal de Hebei (Edición de Ciencias de la Educación), 2006, 8(1).

[4] Liu Yanwen. Análisis de las características básicas de la reforma curricular actual en mi país. Foro de Educación Contemporánea (Edición completa), 2010(2).

[5] Ma Changgang, Yuan Yuxu, Yuan Zhulian. Revisión de la investigación sobre la nueva ronda de reforma curricular de la educación básica en mi país. New Curriculum Research. 2010(7).

[6] Zhang Hua, Zhong Qiquan. Currículo y teoría de la enseñanza. Shanghái: Shanghai Education Press, 2000.

[Notas]

[1] Bu Yuhua. Tendencia de desarrollo de la reforma curricular en el mundo. Revista de Educación de la Universidad de Jimei, 2000, 1(4).

[2] Bu Yuhua. Tendencia de desarrollo de la reforma curricular en el mundo. Revista de Educación de la Universidad de Jimei, 2000, 1(4).

[3] Lasek S, Vidinou G. Una perspectiva global sobre el desarrollo del contenido educativo desde ahora hasta el año 2000. Beijing: Educational Science Press, 1996: 219-221.

[4] Bu Yuhua. Tendencia de desarrollo de la reforma curricular en el mundo. Revista de Educación de la Universidad de Jimei, 2000, 1(4).

[5] Wang Xia. Cambios y características de los cursos de ciencias en las escuelas primarias y secundarias de los países desarrollados a finales de la década de 1980. Investigación sobre educación en el extranjero, 1995(4).

[6] Liu Xiaomei. Reforma curricular en el extranjero y su impacto en China. China Electric Power Education, 2012(8).

[7] Ma Jianhua, Chen Xiaoduan. Sobre las características de la nueva ronda de reforma curricular de educación básica. Revista de Educación Continua de la Universidad Normal, 2004(2).