"Transformación Educativa
Basada en la Escuela"

Modelo T.E.B.E.

El Proyecto Curricular Institucional

¿Cómo Generarlo desde el Proyecto Educativo Institucional?

Co-autores: Carmen A. Traverso, Luis Castro Paredes

Documento 4

MÓDULO 1

Presentación e Introducción General

Ministerio de Educación de la
Provincia de Santa Fe
PRODyMES

Serie de Documentos
"Transformación Educativa
Basada en la Escuela"

Modelo T.E.B.E.

Documento 4

El Proyecto Curricular Institucional

- Presentación e Introducción General
- Módulo 1

REDISTRIBUC
DOCUMENTACION E INFORMA
SANTA FE

GOBERNADOR DE LA PROVINCIA DE SANTA FE
Ing. Jorge Obeid

VICEGOBERNADOR
Ing. Gualberto Venesia

MINISTRO DE EDUCACIÓN
Prof. María Rosa Stanoevich

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN
Prof. Carlos Cantero

SUBSECRETARIO DE COORDINACIÓN TÉCNICA Y ADMINISTRATIVA
C.P.N. Griselda Fuentes de Fernández

SUBSECRETARIO DE CULTURA
Lic. Raúl Bertone

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN INICIAL, PRIMARIA, ESPECIAL Y FÍSICA
Prof. Marta V. de Trevignani

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN MEDIA Y TÉCNICA
Prof. Olga C. de Barrientos

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR,
PERFECCIONAMIENTO DOCENTE, PROGRAMACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR
Prof. Hilda P. de Paroni

DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS,
ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN NO FORMAL
Prof. Humberto Cancela

DIRECTORA DEL SERVICIO PROVINCIAL DE ENSEÑANZA PRIVADA
Dra. Teresita Saco de Gomez

PRODyMES - SANTA FE

Programa de Descentralización y Mejoramiento de la Educación Secundaria

COORDINADOR EJECUTIVO

Ing. Manuel Fernández

COORDINADOR DE FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL

Lic. Luis Castro Paredes

DIRECTORA DEL PROYECTO PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN EDUCATTVA

Lic. Carmen A. Traverso

Esta producción documental es una actividad realizada por el Proyecto "Planificación y Gestión Educativa", en el marco de las acciones programadas por el Componente Fortalecimiento Institucional del Programa PRODyMES, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Han elaborado el Documento 4, El Proyecto Curricular Institucional ¿Cómo generarlo desde el Proyecto Educativo Institucional? los autores del Modelo TEBE, Profesores:

Lic. Carmen A. Traverso, Lic. Luis Castro Paredes

Colaboradores:

- en la investigación, producción y compaginación del Glosario:

Prof. Celia C. Blique

- en el diseño, diagramación y apoyo informático-operativo:

Freddy Rossi

Andrés C. Valenti

- en la corrección y compaginación final:

Prof. Juan Pablo Benavidez

Agradecemos la colaboración especial de la Lic. Andrea Bolcatto en la corrección de este Documento y de Carina Rosemberg en el Diseño de Portadas y Carátulas

"No nos encontramos ante un brusco cambio de timón.
El camino no es otro,
simplemente... continúa con otros paisajes
abriéndose a horizontes más claros y
visiones más profundas..."

Escuela N° 251. Región V. Cañada de Gómez.
Directora: María Rosa Vitali de Sansevich.
Supervisora: Marta Perret.

PRESENTACIÓN GENERAL

Continuamos, con esta presentación de los Documentos de la serie T. E. B. E. : "Transformación Educativa Basada en el Potencial de la Escuela', afrontando desde el presente Documento la responsabilidad de brindar ***un marco de consulta y de apoyo*** *a las Escuelas para la elaboración progresiva desde los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de los Proyectos Curriculares Institucionales.*

El nombre de este cuarto Documento, "El Proyecto Curricular Institucional" "¿ Cómo generarlo desde el Proyecto Educativo Institucional", es representativo para ilustrar acerca del objetivo fundamental del mismo: el P.E.I. si bien se constituye en el instrumento de la gestión institucional, es mucho más que eso ya que, como proceso, su desarrollo configura la "Gestión en Acción". Es justamente en el desarrollo del P.E.I. donde se verifica el potencial real de transformación de cada Escuela y este potencial tiene, sin duda, su mayor impacto en la Transformación Curricular. Así considerado, el Proyecto Curricular Institucional expresará la dinámica de la Gestión Curricular; pero ésta será sin duda coherente con la Gestión Integral Escolar que la anima.

Los cambios en la organización harán posibles los cambios pedagógicos didácticos. Pero al mismo tiempo sin una clara necesidad sentida por los actores escolares en torno a la falta de vigencia de su propuesta pedagógica didáctica, es imposible generar los cambios organizacionales que la faciliten. Ya que sólo en la medida en que los Equipos Docentes puedan pensar el Currículum que tienen y puedan establecer las relaciones entre los distintos aspectos del mismo, podrán cuestionar "los aspectos estructurantes de la organización" y encontrar de esta manera formas conjuntas de transformación de los mismos. (Ejemplo: distribución de tiempos, espacios, agrupamientos...).

Este Documento, se propone en consecuencia, como primer objetivo ***demostrar la necesidad de integrar la Gestión Curricular expresada en el Proyecto Curricular Institucional en los Procesos de Planificación y "Gestión en Ac-***

ción" generados desde el *P.E.I. Esto supone asumir que el cambio curricular siempre implica un cambio cultural que se inscribe en un proyecto global de Escuela.*

Hablar de un cambio cultural escolar implica hacer referencia a la modificación paulatina de múltiples significados construidos en la vida de la Escuela que encuentran expresión en variados ritos, costumbres, rutinas, etc. Por ejemplo la superación del "individualismo de cátedra" en la Institución Escolar por el "trabajo en equipo" implica un cambio importante en la organización y cultura profesional, ya que facilita que el docente. desarrolle una postura curricular que, más allá dé su área o disciplina, integre su trabajo en un Proyecto Formativo Global del que él mismo es responsable 'como miembro de un Equipo Docente y de una Institución. Esto evidencia un pasaje de la cultura del individualismo a la cultura de la coordinación y responsabilidad compartida.

Elpotencial institucional radicará, en orden a ello, en el redimensionamiento de la Escuela como una Institución que aprende y que, al hacerlo, posibilita que sus miembros puedan reflexionar juntos sobre sus prácticas, sobre sus fortalezas y sobre sus debilidades y puedan modificarlas en función de la Imagen Objetivo consensuada.

En sus Módulos, este Documento ofrece a los Docentes enfoques para integrar las acciones curriculares -en marcha- en el contexto de la Gestión Institucional Integral formulada en el P.E.I.

Se propone ademas, ofrecer un marco teórico referencia1 sobre Currículum y Teorías del Aprendizaje desde el que pueda develarse los interrogantes más precisos acerca de las cuestiones pedagógico - didáctico. Estos interrogantes surgieron de una Encuesta enviada y contestada por todos los Supervisores de la Provincia acerca de las necesidades curriculares escolares.

En última instancia, este Documento pretende apoyar la Gestión Curricular Escolar -en la elaboración de los P.C.I. que contextualizan los Diseños Curriculares Jurisdiccionales- integrada en el marco integral de la Gestión Institucional expresada y desarrollada en los Proyectos Educativos.

Para tal fin, este Documento se divide en tres Módulos y presenta asimismo una Guía Metodológica para elaborar el Proyecto Curricular Institucional:

** El primer Módulo, que lleva por título ¿Cómo generar desde el P.E.I. el Proyecto Curricular Institucional?, ofrece los desarrollos básicos para establecer los eslabones necesarios desde el P.E.I. que se vive, con el Proyecto Curricular que se construye día a día.*

Incluye asimismo un "Glosario" que se ofrece como un marco de consulta ágil y breve que apoya la lectura e interpretación -desde significados compartidos- de este Documento en sus Módulos y Guía Metodológica.

Se adjunta, por último en este Primer Módulo un relevamiento de la bibliografia que nos remitieran algunas Editoriales. Incluye una breve reseña de textos significativos para la Transformación Educativa.

** El Segundo Modulo, "Apuntes para la elaboración del P.C.I. ", brinda el marco teórico necesario para la construcción del mismo. Se lo concibió como un racimo de grandes cuestionamientos que a modo de organizadores sitúan al lector para orientar su lectura. Este Módulo se divide en tres partes, que permite una organización más clara de los cuestionamientos seleccionados:*

l- Precisiones Previas a la elaboración del P.C.I.
2- Teorías Curriculares.
3- Teorías del Aprendizaje.

En este Módulo se presentan algunas "'Actividades Sugeridas" que tienen como objetivo generar espacios de reflexión en torno a los temas que se abordaron en él.

El Módulo culmina con algunos aportes para la reflexión en "Para Saber Más... "

** El tercer Módulo en su primera parte, "Especificaciones Curriculares", tiene un enfoque netamente pedagógico - didáctico. Los desarrollos del tercer Módulo intentan responder a interrogantes que sabemos se van planteando a medida que se*

elabora el P.C.I. Ejemplo, "¿ Cómo se aprenden los Contenidos Procedimentales?" Creemos que el haber organizado el Módulo sobre preguntas, permitirá a los Docentes seleccionar aquellos temas que consideren prioritarios para su trabajo, conforme a sus recorridos pedagógico - curriculares singulares y/o institucionales.

En su segunda parte el Módulo 3 presenta Anexos: el primero de ellos, "Para Saber Más... " incluye artículos elaborados por el Equipo, fruto de la investigación bibliográfica y de la práctica docente. El segundo Anexo está constituído por "Actividades Sugeridas" para ser resignitificadas en cada Escuela. El tercer Anexo inaugura un espacio, "Experiencias para Compartir"', este espacio esperamos que se enriquezca en las próximas presentaciones.

Finalmente el Documento se completa con la "Guía Metodológica para elaborar el P.C.I." que esperamos se constituya en un aporte significativo para el trabajo institucional.

Este Documento, en definitiva, como los anteriores de la Serie T.E.B.E. se ofrece como un apoyo a los Equipos Docentes de las distintas Escuelas, para que, a medida que ponen en marcha sus "Compromisos de Acción" en torno a la elaboración de su Proyecto Curricular Institucional cuenten con un marco de consulta (más allá de la bibliografía sugerida).

De hecho, sabemos que el principal marco para elaborar el mismo es la experiencia docente. Desde ella, sugerimos interpretar el presente Documento para enriquecerlo.

Desde la afirmación anterior queremos señalar que, en consecuencia, esta presentación se brinda ***como una propuesta de trabajo abierta,*** *que de ninguna manera pretende agotar la riqueza de perspectivas desde la que puede ser abordada. Sin embargo, aspiramos a que este Documento pueda constituir un aporte al valioso trabajo curricular que en cada Escuela se está realizando y que pueda ser un referente de consulta durante estos años de Transformación Educativa.*

Equipo del Proyecto "Planificación y Gestión Educativa"
Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe

INTRODUCCIÓN GENERAL

SENTIDO Y ALCANCES DEL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL.
¿Qué es y para qué sirve...?

La mayoría de las Escuelas Santafesinas están elaborando, con distintos ritmos y desde sus respectivas realidades, su Proyecto Curricular.

Parece aventurado hacer una afirmación de este tipo, sin embargo, sabemos que es así, ya que desde que se tuvo conocimiento de los Contenidos Básicos Comunes y, luego, en las Jornadas de Trabajo del año 1996 sobre los borradores de los Diseños Provinciales, se ha generado una dinámica incesante de investigación y de elaboración de la Propuesta Curricular Institucional. Dichas acciones han sido protagonizadas por los Directivos y Docentes de cada Escuela. Desde ellas, puede afirmarse que paulatinamente en cada Institución Educativa:

* Se han formado Equipos Docentes que, convocados por la tarea de pensar juntos el Currículum han avanzado en el logro de mejores articulaciones y de coherencia intra-ciclos, inter-ciclos, intra-niveles e inter-niveles, pero fundamentalmente han generado otras reflexiones pedagógicas-didácticas-científicas para concretar en el aula.
* Se han tomado decisiones curriculares apoyadas fundamentalmente en la reflexión,y consideración de sus propias experiencias docentes.

* Se ha elaborado - en la mayoria de los casos- una propuesta curricular que parte de la realidad específica de cada institución.

Por ello, los interrogantes en torno a las Expectativas de Logros, Contenidos, Metodologías, Recursos Didácticos y Criterios de Evaluación y Promoción han centrado la atención y generado preocupación en Docentes y Directivos.

Sin embargo, es importante reconocer que la nueva propuesta de contenidos reformulada en las Escuelas, primero desde los C.B.C. y ahora desde el Diseño Jurisdiccional, *están siendo trabajados teniendo en cuenta las experiencias de los docentes, experiencias de enseñanza aprendizaje, que se encuentran año a año reformuladas en sus "planificaciones de aula"* (Programaciones de Aula).

Ellas se enriquecerán, se ajustarán, se actualizarán..., pero es en y desde el aula -

en el desarrollo curricular- donde irán validándose paulatinamente y esto es lo que significa hablar de "investigación curricular". Investigación que, desde la acción, puede corregir los desvíos de la teoría, ajustándola y dándole sentido desde la contrastación con la práctica.

Desde este punto de vista, es posible considerar a los "docentes, activos constructores del Currículum" (Pérez Gómez, 1995).

Por lo tanto, el Curriculum se convierte así, en el conjunto de experiencias vividas por los docentes y los alumnos en cada Escuela y *se constituye, en consecuencia, en un Proyecto Curricular en construcción permanente.*

En este sentido, el Currículum constituye una hipótesis viva de trabajo, un espacio social para experimentar problemas, contenidos, estrategias y valores educativos, que el proyecto curricular se propone desarrollar.

Es así, que el docente construye conjuntamente con los estudiantes "el proceso vital de descubrimiento de la realidad social y natural de las creaciones científicas, artísticas y culturales de la comunidad, descubriéndose y transformándose a sí mismos y al contexto como consecuencia de tales vivencias y reinterpretaciones" (Pérez Gómez, 1995).

Según este enfoque, los docentes son parte integral del proceso curricular que, conjuntamente con los alumnos, los saberes y su contexto se encuentran en una dinámica continua de interacción creadora.

Ello plantea la exigencia de una Escuela, que cree las condiciones para que los alumnos construyan aprendizajes significativos y, por ende, funcionales, que permitan dar respuesta a los interrogantes que el medio socio-cultural, y su propia e irrenunciable condición ética, les plantea cotidianamente.

Es por eso que, partir del contexto es clave, ya que más allá que constituye el punto de partida para la propia identidad, nadie es más capaz de comprender y respetar la diversidad cultural, que quien se halla plenamente integrado en su propio contexto cultural. El entendimiento internacional no supone, en consecuencia, la superación de las culturas diferenciadas, sino la convivencia armónica de todas ellas. Ese es el sentido con que queremos interpretar los procesos de globalocalización cultural actualmente en marcha.

Sin embargo, es necesario como educadores tener en cuenta que el contexto es 'constituyente para la definición de la identidad. Si asignamos a la educación un papel dinamizador de carácter transformativo respecto a la sociedad, debemos asumir entonces la necesidad de un análisis crítico de este mismo contexto, como paso previo

en el camino de la superación de sus limitaciones .

Recrear la cultura en la Escuela, y no sólo transmitirla o imponerla, supone una concepción democrática de los procesos de producción y distribución del saber.

Como tal, el docente participa como mediador activo en la tarea permanente de reinterpretar las adquisiciones históricas de la humanidad. Pero, la recreación de alternativas pedagógicas-didácticas para su enseñanza deben siempre contemplar la realidad contextual de sus alumnos, ello es necesario para promover el aprendizaje reflexivo, crítico y creativo de los mismos.

Justamente, es desde esta perspectiva que, el Currículum como tal, se convierte para los docentes en un espacio de toma de decisiones críticas sobre aquello que habría que enseñar a un grupo de alumnos en función de las metas que se intentan alcanzar, teniendo en cuenta la mejor forma de hacerlo y, cerciorándose de lo que ha sucedido al llevarlo a la práctica con el fin de introducir posibles mejoras.

Un Currículum, concebido con este nivel de apertura, hace necesario contar con un instrumento institucional que permita a los docentes:

* Explicitar el conjunto de decisiones críticas que se toman en relación a los diferentes componentes curriculares.
* Contextualizar las decisiones curriculares para que respondan a las características singulares de la Escuela, teniendo en cuenta el período de escolarización que se imparte.
* Dotar de coherencia y direccionalidad a la propuesta curricular institucional.
* Orientar y evaluar sus propias prácticas

El Instrumento que cumple en la Institución estas funciones claves es el Proyecto Curricular Institucional.

Dicho Proyecto sólo tiene sentido en un marco de progresiva autonomía institucional, que se traduce en la forrnulación del Proyecto Educativo Institucional. El marco referenciador del PE.I. orienta y coordina las acciones de los Equipos Docentes con las notas de Identidad e Imagen Objetivo formuladas. Desde ellas es posible garantizar en el Proyecto Curricular Institucional -desde una concepción de Currículum Abierto- la adecuada progresión y coherencia en la distribución de los contenidos educativos a lo largo de los niveles, ciclos y áreas. Asimismo, en la formulación de las expectativas de logros correspondientes, en los criterios en el tratamiento de los contenidos, y en los criterios metodologicos y de evaluación que se instrumenten.

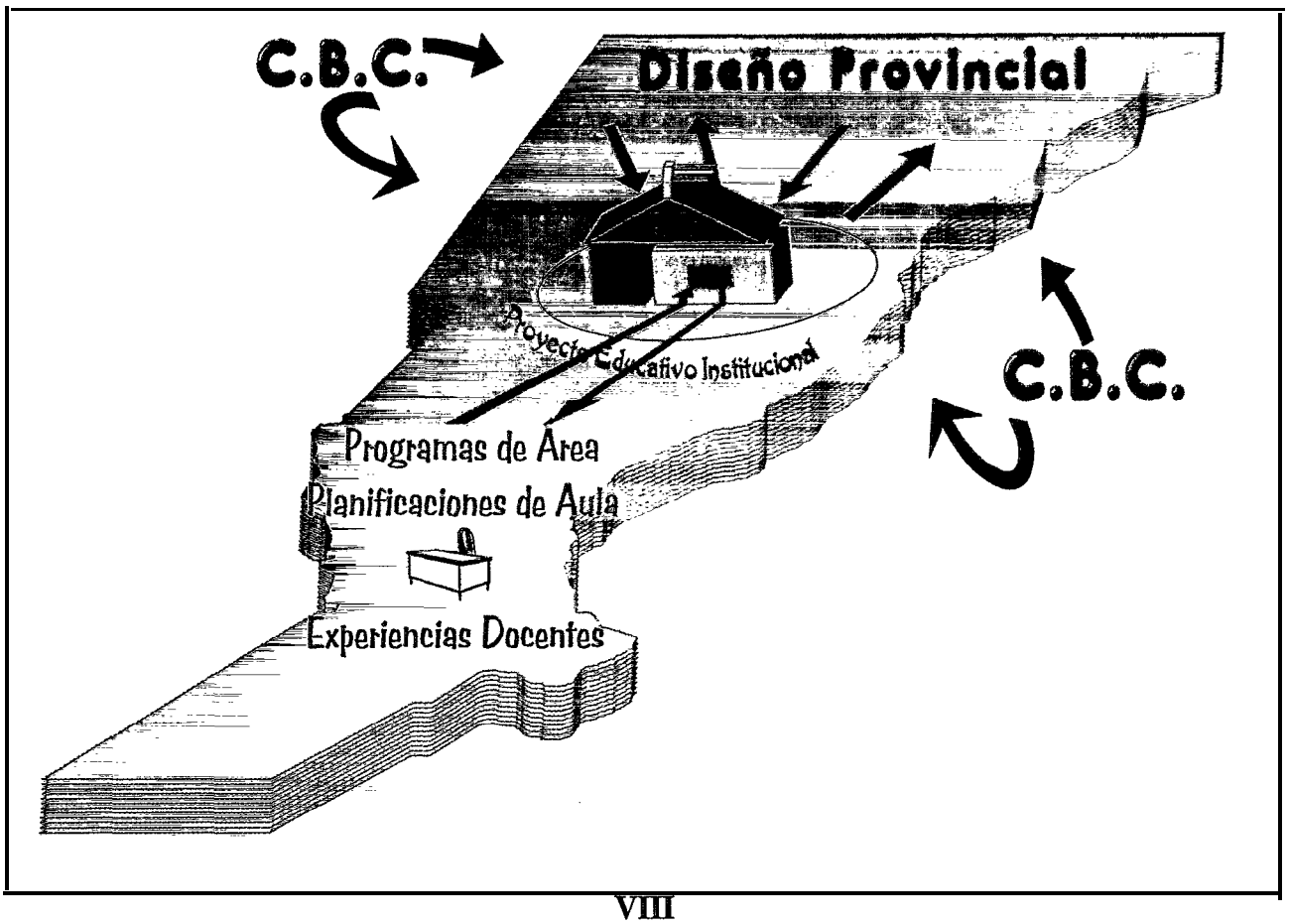
En suma, lo que se pretende es que la coherencia curricular institucional que se logre en el Proyecto Curricular Institucional incida directamente en la mejora de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Podemos concluír, en consecuencia, que el Proyecto Curricular Institucional se constituye en el conjunto de decisiones curriculares articuladas y compartidas por los Equipos Docentes de cada Escuela, tendientes a dotar de mayor coherencia a su actuación pedagógica-didáctica para mejorar los procesos de aprendizajes de sus alumnos.

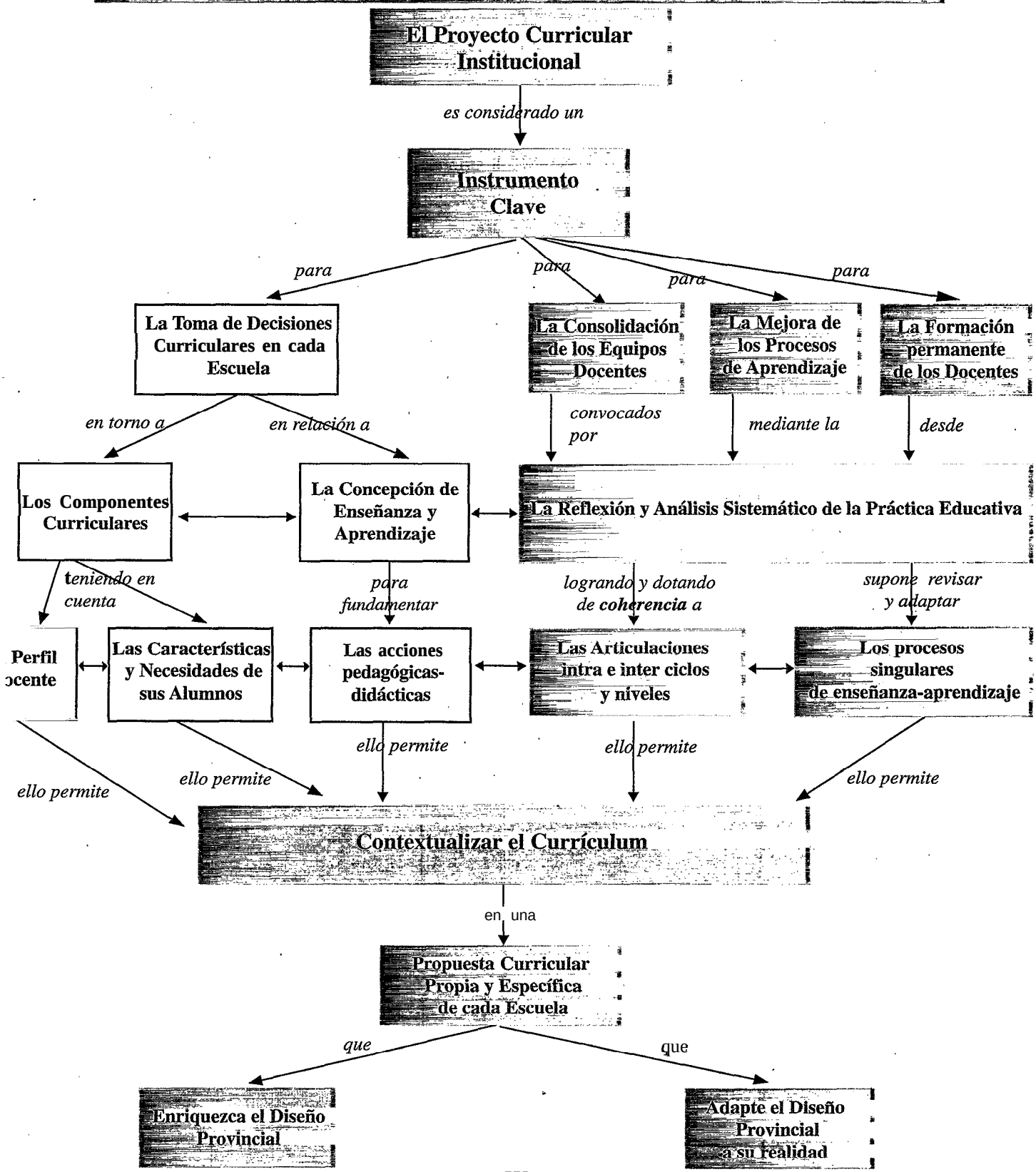
Se trata, en definitiva, de concretar la Propuesta Curricular de la Jurisdicción en propuestas específicas de intervención didáctica adecuada al contexto en que se desarrolla la labor de cada Escuela. Es, en consecuencia, todo un ejercicio de anticipación y adecuación.

Desde la dinámica de análisis e investigación que genera el Proyecto Educativo Institucional, la elaboración de un Proyecto Curricular no se reduce por lo tanto solo a seleccionar y articular los componentes curriculares (contenidos, metodologías,..), sino que también supone su puesta en práctica, seguimiento y acompañamiento, de manera sistemática, a fin de evaluar su repercusión y realizar los ajustes necesarios.

En el siguiente esquema, se pueden visualizar las principales vertientes que enmarcan, nutren y contextualizan al Proyecto Curricular Institucional:



SÍNTESIS DEL POTENCIAL DE CAMBIO, VIRTUALIDADES Y FUNCIONES DEL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL. MAPA CONCEPTUAL

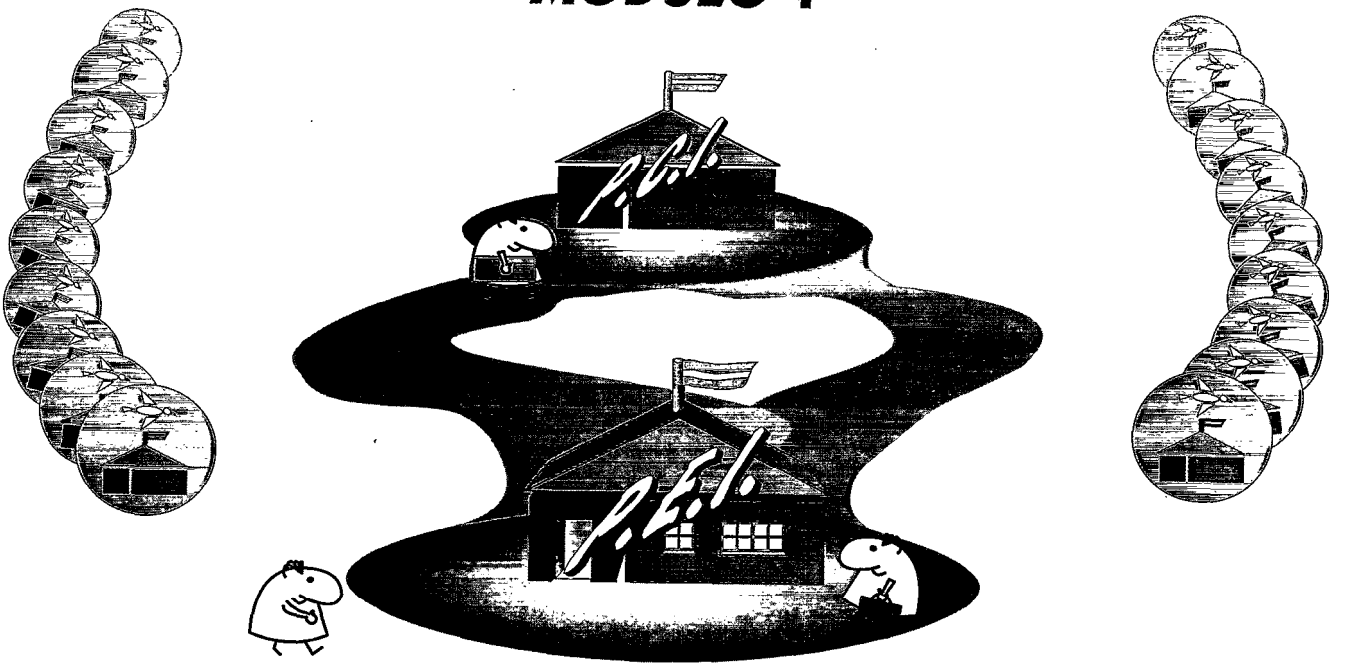


"Transformación Educativa .
Basada en la Escuela"

Modelo T.E.B.E.

"¿Cómo generar desde el Proyecto Educativo Institucional el Proyecto Curricular Institucional?"'

MÓDULO 1



DOCUMENTO **4**

El Proyecto Curricular Institucional

Ministerio de Educación de la
Provincia de Santa Fe

INDICE

MODULO 1

¿Cómo generar desde el Proyecto Educativo Institucional el Proyecto Curricular Institucional?

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1: ESCUELA, CONTEXTO Y Organizacion 3

CAPÍTULO 2: EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (P.E.I.) COMO INSTRUMENTO DINAMIZADOR DE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL 6

2.1 LOS INVARIANTES DEL P.E.I. 6

2.2 DE LOS COMPONENTESDEL P.E.I. A LAS DIFERENTES DIMENSIONES INSTITUCIONALES 8

CAPÍTULO 3: EL POTENCIAL TRANSFORMADOR DEL P.E.I. 10

CAPÍTULO 4: DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (P.E.I.) AL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL 16

4.1 DE LOS COMPONENTES DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL A LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICO CURRICULAR DE LA ESCUELA. 16

4.2 DE LOS COMPONENTES E INTERROGANTES DEL P.E.I. A LOS COMPONENTES E INTERROGANTES DEL P.C.I. ESQUEMA INTRODUCTORIO. 18

4.2.1 DE LA IDENTIDAD INSTITUCIONAL A LA IDENTIDAD PEDAGÓGICO CURRICULAR 20

4.2.2 De la Imagen Objetivo Institucional a la Imagen Objetivo Curricular 21

4.2.3 Del Diagnóstico Situacional Institucional Al Diagnóstico Situacional Curricular 22

4.2.4 Del Análisis Estratégico Institucional a la Estrategia Curricular 23

4.2.5 De la Gestión Institucional por Compromisos de Acción a la Gestión Curricular por Compromisos de acción 24

4.2.6 De los Procesos de Evaluación Institucional a los Procesos de la Evaluación Curricular 26

Capítulo 5: El Diseño Curricular Provincial y el Proyecto Educativo Institucional: Caminos alternativos para la construcción del Proyecto Curricular 27

Bibliografía: 30

Glosario para la elaboración del Proyecto Curricular Institucional 33

Algunas orientaciones bibliográficas para la elaboración del Proyecto Curricular Institucional 61

PRESENTACION

El Módulo I ofrece a los Docentes una perspectiva de enfoque peculiar del Proyecto Curricular Lo hace desde el potencial generador del P.E.I., ya en marcha en cada Escuela. Este, como instrumento y desarrollo de la Gestión Institucional tiene el potencial de generar desde sus componentes una dinámica de consensos en torno a la especificidad de la Institución Educativa - lo curricular - que se traduce en la elaboración, desarrollo e investigación del Proyecto Curricular

Así considerado, en el marco del Proyecto global de Escuela concertado en el I? P.E.I., el P.C.I. surge de la participación de todos los actores escolares como un proceso de toma de decisiones articuladas y compartidas, que tiene sentido desde el análisis realizado del contexto institucional, el cual dota de mayor coherencia a las prácticas docentes.

'El Módulo en consecuencia, presenta un nuevo enfoque para pensar y elaborar el Proyecto Curricular El P.E.I. como instrumento y como proceso lo genera progresivamente desde la potencialidad de sus componentes.

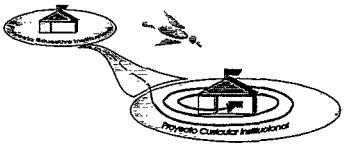
Explicitar el ¿Por qué? y el ¿Cómo? es el objetivo de este Módulo.

Se adjunta un "Glosario", que si bien no intenta agotar todos los significados, pretende orientar la discusión y la elaboración de los diferentes componentes curriculares del I? P.C.I.. Queda abierto para su enriquecimiento progresivo.

Esperamos que los aportes de "Algunas Orientaciones Bibliográficas" -incluídas en este Módulo- resulten valiosos como todo el desarrollo del mismo para el trabajo institucional.

Equipo de/ Proyecto
"Planificación y Gestión Educativa"

"¿Cómo generar desde el P.E.I. el Proyecto Curricular Institucional? "



CAPÍTULO 1

ESCUELA, CONTEXTO Y ORGANIZACIÓN.

Las Escuelas son las organizaciones sociales donde tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje de forma sistemática, intencional y colaborativa.

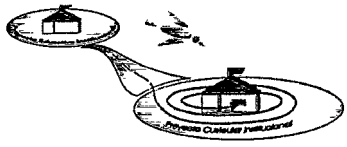
Se trata de una práctica compleja; pero socialmente posible y necesaria. Los principios de la transformación educativa basada en el potencial de la Escuela (TEBE) nos aportan claves para responder profesionalmente a los desafíos que la dinámica social, científica, tecnológica, económica y cultural contemporánea le imponen a la educación y la enseñanza. ¿Qué enseñar...? ¿Cómo actualizar lo que enseñamos.. .? ¿Cómo enseñar. ..? ¿Cómo aprovechar los recursos disponibles para el aprendizaje...? ¿Cómo verificar que nuestros alumnos están en condiciones de aprender lo que pretendemos enseñar...? ¿Cómo verificar que nuestros alumnos van aprendiendo lo que proponemos como objeto de enseñanza...? Son interrogantes de nuestra práctica docente que debemos asumir con análisis y decisiones profesionales.

Esta situación plantea la necesidad de renovar la vision que tenemos del contexto en que se desenvuelve la Escuela. El contexto suele ser más amplio y más dinámico que lo que suponemos. No sólo significa nuevos requerimientos sobre la selección y organización de conocimiento relevante para facilitar la integración competente de las personas a la sociedad; también representa nuevas oportunidades y nuevos recursos para desarrollar procesos educativos pertinentes y efectivos.

La propuesta de elaborar Proyectos Educativos Institucionales dinamiza la interacción de la Escuela con su contexto; exponiéndola a su carácter esencialmente paradójico: Aprender a ser una organización inteligente (P. Senge, 1992). para poder cumplir con la función social de enseñar. Una organización inteligente es una organización que aprende a captar recursos y a dinamizar sus actores para generar los procesos y los resultados que la fundamentan.

Cómo aprender a ser una organización inteligente en un contexto cambiante se presenta, hoy, como el mayor de los desafíos institucionales que la Escuela debe asumir.

"¿Cómo generar desde el P.E.I. el Proyecto Curricular Institucional? "



La elaboración del P.E.I. estimula a las instituciones educativas a buscar permanentemente respuestas cada vez más pertinentes y efectivas a un conjunto de preguntas que ninguna organización que pretenda cumplir una función social puede dejar de plantearse (P. Drucker, 1996):

- ¿Cuál es *nuestra misión...* ? ¿Para qué existimos.. .? ¿En qué consiste específicamente el servicio educativo?

- *¿Quiénes son nuestros beneficiarios.. .?* ¿Quiénes son nuestros alumnos.. .? ¿Qué perfil sociocultural tienen.. .? ¿Qué perfil de aprendizaje -estilos, expectativas, necesidades de aprendizaje- tienen.. .?

- *¿ Qué consideramos valioso para nuestros alumnos...?* ¿Qué contenidos educativos les proponemos.. .? ¿Qué conocimientos, qué habilidades, qué valores.. .?

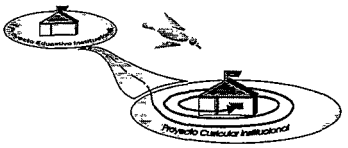
- *¿Qué respuesta estamos dando. ..?* ¿Qué nivel de satisfacción estamos logrando.. .? ¿Cómo estamos aprovechando nuestros recursos y oportunidades.. .? ¿Qué debilidades pedagógico-curriculares tiene nuestra práctica institucional.. .? ¿Qué debilidades tenemos de organización y gestión...? ¿Qué debilidades presentan los sistema de apoyo...?

- *¿ Cuál es nuestro Plan...* ? ¿Cuáles son los objetivos estratégicos? ¿Cómo nos vamos a organizar...? ¿Cómo vamos a implementar nuevas estrategias de enseñanza.. .? ¿Cómo vamos a empezar a aprovechar mejor nuestros recursos y oportunidades de desarrollo.. .?

En la medida que se comprendan estos interrogantes fundamentales del P.E.I., se puede generar una dinámica curricular que responda eficientemente a las cambiantes y profundas necesidades de aprendizaje de una comunidad.

El P.E.I., por lo tanto, no es una mera declaración de principios e intenciones educativas; no es, tampoco, una simple expresión de estilos de enseñanza y criterios de evaluación. De igual manera, no se puede reducir a la explicitación de una estructura organizativa con un conjunto de normas y procedimientos para regular y coordinar las acciones de los distintos actores institucionales.

"¿Cómo generar desde el P.I.A. el Proyecto Curricular Institucional? "



El P.E.I. es la forma organizada y dinámica de cómo la comunidad educativa se examina a sí misma para definir objetivos, organizar procesos de enseñanza y responder por sus resultados.

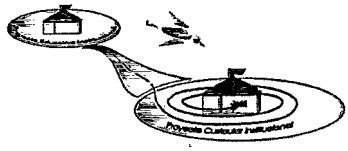
Este examen debe hacerse en relación con la diversidad de necesidades de aprendizaje que se le plantean y la disponibilidad y utilización de sus recursos.

Lo importante es sostener una Escuela con capacidad de definir su singularidad' en interacción con su realidad circundante. La Escuela puede identificar y aprovechar recursos (institucionales, culturales, laborales, deportivos, personales, etc.) de su entorno. Y, recíprocamente, puede y debe ser utilizada como uno de los principales recursos culturales y formativos de la comunidad.

Ya no debiera existir más la Escuela como una "Institución Educativa" que funciona igual y propone lo mismo en cualquier parte. La Escuela ha de tener asumida y desarrollada explícitamente su propia identidad contextual, "la escuela de tal barrio, pueblo o lugar...". Asimismo, ya no debiera existir más una Comunidad que no declara sus principales necesidades educativas o las resuelve; en el mejor de los casos, independientemente de las Instituciones Educativas que contiene.

Más allá de los conflictos naturales que la interacción humana conlleva y produce en las relaciones intra e interinstitucionales, debemos generar un cruce de influencias, demandas e intercambios recíprocos entre la Escuela y su comunidad. El objetivo es poder instalar una dinámica social y cultural con una Escuela abierta a la comunidad y una comunidad que ve en la Escuela a su principal centro de formación y educación.

"¿Cómo generar desde el P.E.I. el
Proyecto Curricular Institucional? "



CAPÍTULO 2.

EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (P.E.I.) COMO INSTRUMENTO DINAMIZADOR DE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL

2.1 LOS INVARIANTES DEL P.E.I.

Planificar para la transformación educativa implica atender y llenar de con tenido a un conjunto de invariantes organizacionales; necesarios para mantener viva la relación entre la Escuela y su contexto de referencia. Todas las Escuelas, en tanto organizaciones, deben generar procesos de gestión que respondan a las siguientes invariantes:

FUNDAMENTACIÓN. La Escuela debe tener claros sus fundamentos' y justificación social, pero en el contexto de la comunidad a la que pretende beneficiar.

DIRECCIONALIDAD. La Escuela, asimismo, debe poseer una imagen de futuro que guíe y le dé sentido a las acciones presentes.

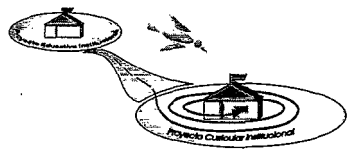
CONTEXTUALIZACIÓN. La Escuela tiene que saber qué espera de ella su comunidad de referencia y con qué recursos y posibilidades cuenta para responder a estas expectativas.

PERTINENCIA. La propuesta curricular de la Escuela debe satisfacer necesidades reales de aprendizaje para contribuir verdaderamente a la formación de competencias sociales claves para el desarrollo e integración de sus alumnos.

VIABILIDAD. La respuesta educativa que diseñe la Escuela tiene que ser realista, gradual y centrada en mejorar la situación presente. Si el análisis estratégico actual no permite ver cursos de acción francamente superadores, siempre existen posibilidades para, al menos, generar las condiciones que en el futuro permitan modificar la situación presente. La idealización, y la posterior frustración que suele conllevar, sólo contribuye al desánimo y la disminución de la confianza en propuestas reales de cambio.

OPERACIONALIDAD. Las intenciones educativas deben traducirse en pla-

"¿Cómo generar desde el P.E.I. el Proyecto Curricular Institucional? "



nes de acción. Esto implica, la formulación de metas, el diseño operativo de acciones y la identificación de los equipos y las personas responsables de su elaboración, ejecución y seguimiento.

* RETROALIMENTACIÓN. La realidad es dinámica y nos sorprende continuamente. Las cosas no siempre funcionan como las prevemos. Es imprescindible testear permanentemente la viabilidad y el resultado de nuestras acciones y las nuevas posibilidades que tenemos para fortalecerlas.

* EVALUACIÓN. Cada cierto tiempo, la Escuela debe sistematizar el caudal de información que su dinámica organizacional va produciendo para comprender mejor qué está haciendo y qué está consiguiendo. Sólo sobre estas bases se pueden estudiar y diseñar un conjunto ordenado de decisiones y acciones que signifiquen un franco fortalecimiento institucional.

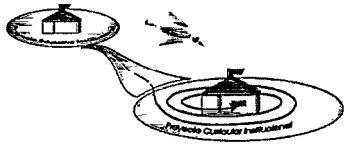
* LIDERAZGO INSTITUCIONAL. Sin duda, debe existir una dirección institucional que asuma la conducción, indicando. prioridades, estimulando la mutua coordinación entre los actores y destacando la necesaria complementación de las acciones.

* APRENDIZAJE EN EQUIPO. Ninguna de estos invariantes organizacionales tiene fuerza y solidez si no se cuenta con el compromiso, la competencia y la colaboración de los Docentes para aprender en estructuras de equipo a diseñar y mejorar los procesos que suponen. Ésta es una condición vital para el desarrollo de la Escuela.

Cada Escuela debe revisar y actualizar estos invariantes. De esta manera, la organización escolar dinamiza su gestión institucional justificando su acción y permitiendo su continuidad y desarrollo. Si no se advierten estos invariantes organizacionales, es imposible que la Escuela puede generar una dinámica curricular que responda clara y eficientemente a las cambiantes necesidades de aprendizaje de una comunidad.

En la medida que se comprenden estos invariantes organizacionales y los actores institucionales diseñan respuestas concretas, la Escuela se convierte en una organización social que sabe cuál es su especificidad, qué espera de ella su comunidad, hacia dónde va, cómo lo va a hacer y cómo va a verificar que lo está haciendo... El P.E.I es el instrumento institucional con que, *en la Escuela, le damos con tenido a estos invariantes organizacionales.*

"¿Cómo generar desde el P.E.I. el Proyecto Curricular Institucional? "



2.2. DE LOS COMPONENTES DEL P.E.I. A LAS DIFERENTES DIMENSIONES INSTITUCIONALES.

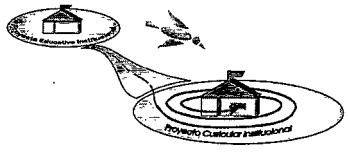
Desde los componentes del P.E.I. se pueden dinamizar las diferentes dimensiones de la gestión educativa institucional. Lógicamente, es fundamental comprender qué significa cada componente para poder aplicarlo y desarrollarlo en la diversidad de ámbitos de gestión que se conjugan en la Escuela (Ver Serie TEBE, Documentos 1, 2 y 3).

Obsérve se con atención la siguiente matriz...:

De los Componentes del P.E.I. a las diferentes Dimensiones Institucionales

	Dimensiones Institucionales					
Componentes del P.E.I.	Pedagógico Curricular El P.C.I.	Organización y Gestión Institucional	Apoyo a la Gestión Pedagógica	Apoyo a la Gestión Administrativa	Extensión a la Comunidad	Relaciones Interinstitucionales (Educativas y otras)
Identidad Institucional	■					
Imagen Objetivo Institucional						●
Diagnóstico Institucional						
Estrategia Institucional					◘	
Compromisos de Acción Institucional						
Procesos de Evaluación Institucional						

"¿Cómo generar desde el P.E.I el Proyecto Curricular Institucional? "



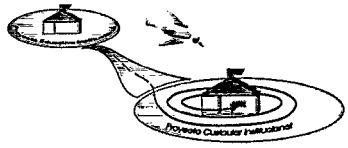
... En ella, es sencillo advertir que cada una de las Dimensiones Institucionales adquiere y consolida su perfil en la medida que es objeto de estudio, análisis y desarrollo desde cada uno de los componentes del P.E.I.

Por ejemplo:

- ¿Cómo se define la Identidad Institucional en la Dimension Curricular...?
- ¿Qué Imagen Objetivo se define para las relaciones interinstitucionales...?
- ¿Qué Estrategia Institucional se define para la Dimensión de Extensión a la Comunidad...?
- ¿Qué diagnóstico situacional tenemos de las condiciones de trabajo y de los procesos de apoyo a la gestión pedagógica...?
- ¿Con qué procesos de evaluación mejoramos la organización y la gestión institucional...?
- ¿Qué problemas pedagógicos hemos identificado claramente...?
- ¿Cuáles son los compromisos de acción con qué desarrollamos y mejoramos la propuesta pedagógico-curricular...?
- ¿Cuál es la estrategia institucional para establecer alianzas interinstitucionales...?
- ¿Con qué instrumentos y procedimientos podemos evaluar nuestro proyecto curricular institucional...?

Nuestra hipótesis de trabajo institucional se basa fundamentalmente en el potencial de planificación y organización que tienen en conjunto los componentes del PEI. Desde ellos se pueden pensar todos los aspectos - sustantivos y de apoyo, internos y externos...- que hacen a la institución educativa. Es más, resultaría muy dificil definir una visión y un plan de acción institucional prescindiendo de alguno de estos componentes. Por esta razón, sostenemos que pensar la dimensión pedagógico-curricular de la Escuela desde cada uno de los Componentes del P.E.I. *permite brindar una orientación y una fuerza dinamizadora a la formulación y desarrollo del Proyecto Curricular Institucional.*

"¿Cómo generar desde el P.E.I. el Proyecto Curricular Institucional? "



CAPITULO 3

"EL POTENCIAL TRANSFORMADOR DEL P.E.I."

Desde el Modelo T.E.B.E. (Transformación Educativa basada en el potencial de la Escuela), el Proyecto Curricular Institucional se concibe fundamentalmente como un proceso de elaboración, concreción e investigación permanente que valida en las aulas la pertinencia de su diseño. La Escuela se constituye, de esta manera, en un Centro de Investigación y Desarrollo Curricular.

Pero...

¿Cómo es posible generar en cada Escuela esta dinámica de Transformación Curricular?

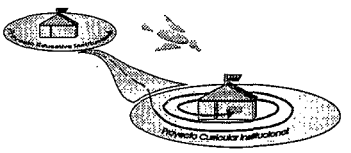
... concibiendo al P. C.I. como parte del Proyecto Educativo Institucional. Recordemos lo que ya hemos señalado en esta serie de documentos: 'El P.C.I. se constituye en el corazón del **P.C.I." (Serie T.E.B.E.** Doc. 1, **pag. 43).**

En otros modelos internacionales de transformación educativa, se conciben al P.E.I. y al P.C.I. articulados pero, separados. La elaboración de uno u otro puede ser paralela, pero constituyen dos vías de trabajo diferentes.

El P.E.I., en esos modelos suele reducirse a una definición de Intenciones Educativas y estructuras de organización que las hagan posibles; mientras que el P.C.I. a la especificación de estas Intenciones con un Plan de Acción Curricular; plan que comúnmente carece de enfoques estratégicos y situacionales

Plantearlos de este modo -que si bien articulados, se elaboran por separado-, implica el peligro de cristalizar ambos Proyectos en sendos Documentos que no impactan en la realidad que intentan cambiar, esterilizando así los potenciales de cambio que les son propios.

¿Cómo generar desde el P.E.I. el Proyecto Curricular Institucional?



Desde los presupuestos del Modelo T.E.B.E., el Proyecto Curricular de la Escuela, forma parte del Proyecto Educativo de la misma, ya que las decisiones y acciones curriculares se dinamizan y concretan desde la fuerza generativa del propio P.E.I.

No constituyen como tal, dos elaboraciones diferentes sino que, al construir el P.E.I., se construye el P.C.I.

Siendo la Dimensión Curricular una de las dimensiones institucionales claves , el P.E.I. gravita sobre su especificidad, generando en sus definiciones, diagnósticos, iniciativas, concreciones y evaluaciones, la elaboración progresiva de su propio Proyecto Curricular.

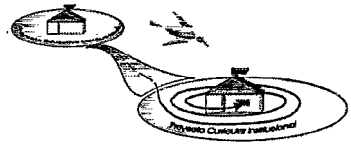
Desde estas consideraciones surge con evidencia que:

El Currículum y la Gestión Institucional constituyen, en la Transformación Educativa, una unidad clave, que permite solo así, constituir a cada Escuela en una Unidad de Cambio e Investigación Curricular.

La Gestión Curricular es parte de la Gestión Institucional. En consecuencia, el P.C.I. no queda sólo a nivel de un Diseño que se plasma en un Documento, sino que, como Gestión Curricular -dentro del marco del Proyecto Global de la Escuela- avanza hacia la contrastación de Sus enunciados desde su desarrollo en las Aulas. Sólo cuando se produce esta interrelación la Transformación Curricular es posible, ya que ésta no queda clausurada en el discurso y en su formulación, sino que se traduce y se verifica en la acción.

Siendo que el Proyecto Curricular Institucional surge del potencial de cambio del P.E.I., ***ese gran potencial de cambio radica fundamentalmente en los componentes más dinámicos que lo integran.***

"¿Cómo generar desde el P.E.I. el
Proyecto Curricular Institucional? "



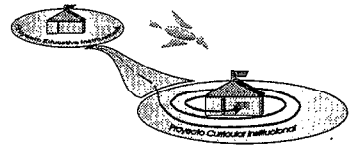
Es decir, si los Equipos Docentes de la Escuela son capaces de identificar sus problemas y potencialidades y; conforme a ellos, diseñar y concretar compromisos de acción complementarios - para su solución progresiva retroalimentándolos siempre desde una Evaluación Formativa - entonces, la Escuela avanza hacia la Imagen Objetivo que desea alcanzar, coherente con su Identidad Institucional.

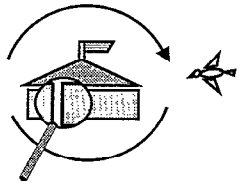
De lo anterior se infiere que los esfuerzos destinados a diagnosticar "La Escuela que se tiene" y a diseñar "La Escuela que se desea" son, por sí solos, insuficientes. Ya que, si sólo se trabaja la Imagen Objetivo y se realiza un excelente Diagnóstico Institucional pero no se diseñan, concretan y evalúan "Compromisos de Acción", la Escuela se inmoviliza en la tensión sin resolver entre lo que "desea ser" y lo que "se tiene".

En orden a ello se advierte que los Compromisos de ***Acción son la fuerza impulsora del cambio...***

Tal como lo graficamos en el Documento 3, obsérvese en la próxima página:

¿Cómo generar desde el P.E.I. el Proyecto Curricular Institucional?





Situación Educativa Actual

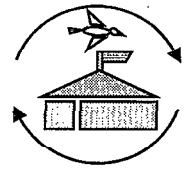


Imagen-Objetivo Visión

¿De dónde partimos? ¿Con qué contamos? ¿Qué Escuela tenemos? ¿Qué podemos hacer hoy para iniciar o continuar el proceso de transformación?

¿Cómo, con quién, cuándo, dónde, con qué lo haremos?

Tiempos Institucionales

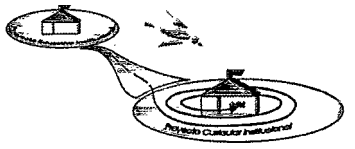
¿Qué Escuela queremos lograr?

Desde el análisis estratégico previo y la determinación de prioridades, ellos concentran voluntades, concretan iniciativas, evalúan procesos, avanzan hacia las metas.

La Gestión Curricular, por lo tanto, perfecciona continuamente su propuesta educativa con Compromisos de Acción a la "medida" de los problemas y fortalezas institucionales identificados por los propios actores escolares.

Se deduce, en consecuencia, que la elaboración misma y la investigación consecuente del P.C.I. se está concretando ya en las Escuelas, en la selección, diseño y puesta en marcha de los Compromisos de Acción Curriculares emanados del P.E.I.

"¿Cómo generar desde el P.E.I. el Proyecto Curricular Institucional? "



En el próximo ejemplo se advierte cómo se está cumpliendo este proceso:

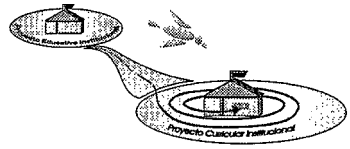
Tomemos como referencia una Escuela X, en la cual, con el análisis de los Diseños Curriculares Provinciales, y desde la Evaluación Institucional de la Propuesta Curricular vigente, realizada en el Diagnóstico Situacional, se han priorizado distintos problemas curriculares.

Los Equipos Docentes de esa Escuela han formulado de este modo, su diagnóstico, identificando problemas, priorizando causas críticas, lo que les ha permitido la selección de Compromisos de Acción, que una vez en marcha permitirán avanzar en el Diseño y en el Desarrollo de su Proyecto Curricular Institucional. En una de las matrices han registrado de este modo uno de sus problemas curriculares y los Compromisos de Acción seleccionados para su atención...

Escuela Nº.... E.G.B.....: DIMENSIÓN PEDAGÓGICO CURRICULAR

Problemas Curriculares Vigentes	Causas críticas más relevantes	Compromisos de Acción	Responsables
"Se carece en la Escuela de Articulaciones interciclos claramente explicitadas ..."	-La articulación metodológica interciclo, interárea no están consensuadas	-Concertaciones y acuerdos Institucionales en la metodología de área	-Equipos de área por ciclos
	-Las secuencias de contenidos en algunas áreas no están explicitadas convenientemente	- Concertaciones y acuerdos Institucionales para secuenciar lógica y psicológicamente los contenidos en Ciencias Sociales y Tecnología	-Equipos de las áreas de Ciencias Sociales y Tecnología por ciclos
.....	.....	.....	.....

"¿Cómo generar desde el P.E.I. el Proyecto Curricular Institucional? "



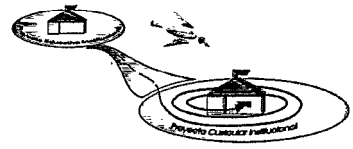
De acuerdo a lo ya expresado se advierte que los Compromisos de Acción seleccionados en este ejemplo concurrirán con otros que se diseñen y concreten en esa Escuela a la elaboración progresiva de su Proyecto Curricular Institucional.

En definitiva, podría graficarse de la siguiente manera la fuerza transformativa de los Compromisos de Acción emanados del P.E.I. en la configuración del Proyecto Curricular Institucional.

Los Compromisos de Acción que son propios de las otras dimensiones institucionales confluyen, sin embargo, en el logro más adecuado de los Compromisos de Acción Curricular yá que, siendo la especificidad de la Escuela, el Enseñar y el Aprender, todos se potencian en torno a la misma.

Desde esta concepción del Proyecto Curricular Institucional, como parte del potencial transformador del P.E.I., pretendemos que se interpreten todos los desarrollos conceptuales y metodológicos que constituyen este Documento en cada uno de sus Módulos.

"¿Cómo generar desde el P.E.I. el Proyecto Curricular Institucional? "



CAPITULO 4

"DEL P.E.I AL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL"

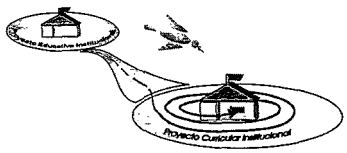
4.1 De los Componentes del Proyecto Educativo Institucional a la Dimensión Pedagógico Curricular de la Escuela.

Hemos dicho que del potencial generativo del P.E.I. surge el contenido del P.C.I. Cada uno de sus componentes atraviesan -como principal- a la dimensión pedagógico-curricular. Como puede advertirse en el siguiente esquema, cada componente del P.E.I. nutre y sostiene todos los elementos del P.C.I.

De los Componentes del P.E.I. a la Dimensión Pedagógico Curricular

Componentes del P.E.I.	Dimensión Pedagógico Curricular El P.C.I.
Identidad Institucional	Identidad Curricular: - Concepción educativa. - Enfoque curricular. - Nivel/modalidad de enseñanza. - Historia y contexto curricular . ...
Imagen Objetivo Institucional	Imagen **Objetivo Curricular:** • Objetivos y procesos educativos fundamentales. • Perfil del alumno. • Perfil del Docente. • Interacción didáctica deseable. • ..... • .....
Diagnóstico Institucional	Diagnóstico Curricular: - Identificación y análisis de problemas de enseñanza aprendizaje. - Causas curriculares críticas. - Actores y espacios curriculares relevantes para la acción. • . . . .

"Cómo generar desde el P.E.I. el Proyecto Curricular Institucional? "

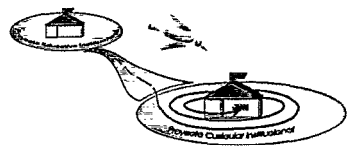


Estrategia Institucional	**Estrategia Curricular:** • **Prioridades curriculares.** • **Objetivos curriculares estratégicos.** • **Determinación de espacios y acciones curriculares relevantes para la transformación.** • **Capacidad institucional** • ……
Compromisos de Acción Institucional	**Compromisos de Acción Curricular:** • **Compromisos de desarrollo de procesos coherentes de enseñanza aprendizaje** • **Programaciones didácticas y evaluativas con articulaciones internivelar/intraciclos/interciclos/intraáreas/interdisciplinar/...** • ……
Procesos de Evaluación Institucional	**Procesos de Evaluación Curricular:** • **Criterios, formas, procedimientos y estrategias de evaluación de los alumnos** • **Criterios y estrategias de evaluación de los planes y programas de estudio.** • ……

El P.E.I. comprende todas las dimensiones institucionales: la pedagógico-curricular, la de organización y gestión, la de apoyo a la actividad docente, la de extensión a la comunidad. Sin embargo, es el P.C.I. el contenido sustantivo y nucleador del PEI; y desde donde pueden y deben adquirir valor pedagógico todas las dimensiones institucionales. Es, por ende, la principal responsabilidad de los Equipos Directivos, y una responsabilidad indelegable de los Equipos Docentes.

> *"El valor pedagógico de una gestión institucional se verifica cuando los procesos de construcción del aprendizaje puedan ser desarrollados en todas las actividades* **que** *se generan* **en** *la Escuela. Es decir, que* **aquello que tradicionalmente** *es considerado como una actividad administrativa tenga valor pedagógico en tanto y en cuanto los distintos actores puedan construir conocimiento a partir de dicha actividad" (Chávez, 1995).*

"¿Cómo generar desde el P.E.I. el Proyecto Curricular Institucional? "



4.2 De los Componentes e interrogantes del P.E.I. a los Componentes e interrogantes del P.C.I. Esquema Introductorio

La Identidad Institucional

* ¿Quiénes somos...?
* ¿Cuál es nuestro contexto?
* ¿Cuál es nuestra misión institucional...?

La Identidad Curricular

* ¿Por qué enseñamos...?
* ¿Qué valores guían nuestra práctica educativa...?
* ¿Cómo concebimos el enseñar y el aprender?

La Imagen Objetivo Institucional

* La Direccionalidad:
¿Cuál es la Escuela que queremos lograr en las distintas dimensiones institucionales...?

La Imagen Objetivo Curricular

* La Visión Curricular:
¿Para qué enseñamos...?
¿Qué queremos enseñar...? ¿Cómo queremos enseñar...?

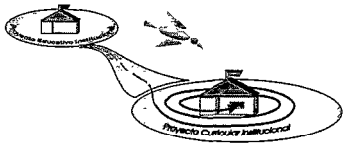
El Diagnóstico Situacional

* ¿De qué situación ínstítucíonal partimos...?
* ¿Qué Escuela tenemos hoy...?
* ¿Qué problemas tenemos...?
* ¿Con qué fortalezas contamos...?

El Diagnóstico Curricular

* ¿Qué estamos enseñando...? ¿Qué están aprendíendo nuestros alumnos.. .?
* ¿Qué problemas pedagógicos tenemos...?
* ¿Qué recursos pedagógicos tenemos...?

"¿Cómo generar desde el P.E.I. el Proyecto Curricular Institucional? "



La Estrategia Institucional

¿Qué problemas prioríza-mos hoy para su solución...?
¿Qué estrategias seleccíona-mos para ello...? ¿Con qué re-cursos contamos?

La Estrategia Curricular

*¿Qué problemas currícula-res priorizamos...?
* ¿Qué estrategias pedagó-gícas seleccionamos.. .?

La Planificación y Gestión Institucional por Compromisos de acción.

* La operacíonalidad de los objetivos estratégicos con el compromiso de los actores institucionales....La Escuela apropiada en Acción...

La Planificación y Gestión Curricular por Compromisos de acción.

* ¿Qué y cuándo y cómo enseñamos? Diseño y Desarrollo de las áreas y espacios curriculares en cada nivel. Expectativas de logro y contenidos por nivel, ciclo, año...

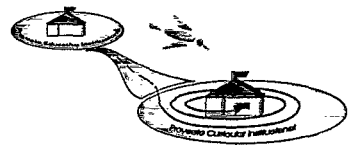
Los Procesos de Evaluación Institucional

* ¿Por qué y Para qué eva-luar...?
* ¿Cómo podemos mejorar los procesos y los resultados institucionales?
* La Escuela en proceso de transformación: ¿qué y cómo lo estamos haciendo...qué hemos cambiado...?

Los Procesos de Evaluación Curricular

* ¿Por qué, Qué, Cuándo y Cómo evaluamos los procesos de enseñanza aprendizaje...?
* La Evaluación Formativa y su potencial transformatívo.
* La Evaluación como investí-gacíón de la pertinencia de la propuesta pedagógico curricular en la práctica del aula.

"¿Cómo generar desde el P.E.I. el Proyecto Curricular Institucional? "



4.2.1 De la Identidad Institucional a la Identidad Pedagógico Curricular.

La Identidad Institucional tiene, sin duda, una incidencia clave en el Proyecto Curricular y nutre la definición de su Identidad Curricular.

La definición en la identidad institucional comprende una explícitacíón de nuestra misión: por qué y para qué existimos... en un espacio social y un tiempo histórico determinado. Está claro que genericamente todas las Escuelas existen para proporcionar una enseñanza sistemática necesaria para el desarrollo de la persona y su integración en la sociedad. No obstante, desde su identidad cada Escuela está llamada a definir explícitamente los contenidos éticos y culturales específicos que - en respuesta a 'su contexto sociohistórico - fundamentan su propuesta y estilo educativo. Las interrogantes educativas, entonces, que deberíamos resolver desde nuestra identidad institucional, serían:

* Por qué y para qué enseñamos.

* Qué perfil de persona proponemos.

* Qué consecuencias se derivan sobre la práctica educativa.

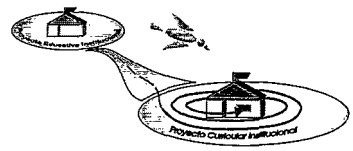
* Qué Perfil Docente proponemos.

* Qué rasgos distinguen nuestra cultura institucional.

De acuerdo a ello, las concepciones culturales a las que adhiere la Escuela y el contexto social en el que se encuentra determinan sus intencionalidades educativas. Lógicamente hay que buscar concepciones curriculares coherentes y funcionales que le den forma a una identidad curricular; fundamentalmente a una manera de entender y, sobre todo, de desarrollar el currículum; en función de sus concepciones culturales y axiológicas más profundas y a sus posibilidades específicas.

Se instala, también, la necesidad de coherencia entre la identidad declarada y la identidad real. Sabemos que los caracteres de la identidad institucional y curricular cuando no se explícitan debidamente cobran realidad en el currículum oculto en el que se vive día a día el perfil de la identidad institucional, pero de una manera acrítica. El aula no es el único espacio donde se construye el aprendizaje, sino que todos los espacios escolares deben ser concebidos como espa-

"¿Cómo generar desde el P.E.I. el Proyecto Curricular Institucional? "



cios de aprendizaje. Sí se concibe la identidad institucional escolar como esencialmente democrática, todos los actores están llamados a comprometerse coherentemente en la construcción de su significado en todos los espacios y dimensiones institucionales, más allá del aula misma.

Sabemos también, que la identidad curricular es el principal factor de organízacíón y coherencia transversal y longitudinal del diseño y desarrollo curricular institucional. Es por ello fundamental, preservar ciertas definiciones curriculares a lo largo de los niveles y ciclos de enseñanza que garantizan una identidad institucional y una enseñanza articulada: el papel del alumno, los contenidos educativos transversales, la macrosecuencíacíón de los contenidos...

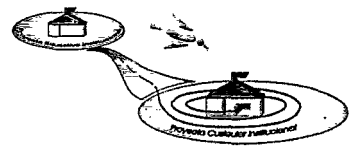
Obviamente, todos los Docentes deben estar comprometidos con estas defínícíones. Por ejemplo, uno de los problemas educativos actuales es el predominio de algunos códigos socioculturales paralelos, tales como la imagen visual, la comunicación gestual, la intensificación de los recursos paralingüísticos en detrimento de las habilidades de expresión verbal formal, etc. La Escuela debe admitir que, en buena medida, esta situación se debe a que hemos dejado exclusivamente en mano de determinadas áreas (Lengua, Literatura...) la exígencia de rigor semántico y sintáctico; olvidando que todas las áreas curriculares tienen una dimensión argumentativa y expresiva de carácter formal, que las compromete igualmente a incentivar su buena práctica.

4.2.2 De la Imagen Objetivo Institucional a la Imagen Objetivo Curricular.

El proyecto curricular debe definir una visión pedagógico-curricular de la Escuela. Esta visión señala el rumbo, el norte, aquello que razonablemente se puede lograr en el mediano o largo plazo; es decir, el perfil de competencias del alumno, el perfil profesional requerido del Docente, la organización docente requerida, el compromiso de la Comunidad con la educación de sus hijos, etc. En la medida que avanzamos en esta dirección aumenta la certeza de estar cumpliendo con la misión institucional.

Es lo que puede ser denominado **"utopía concreta"** (Chávez, 1995) de la Escuela que se quiere.

"¿Cómo generar desde el P.E.I. el Proyecto Curricular Institucional?"



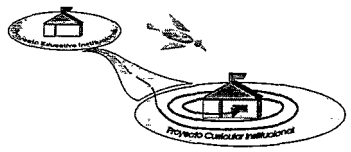
4.2.3 Del Diagnóstico Situacional Institucional al Diagnóstico Situacional Curricular.

El P.E.I. es un instrumento para desocultar los problemas institucionales de la Escuela. Existen problemas socioeconómicos que exceden nuestro ámbito de influencia y modificación. Existen problemas de apoyo a la gestión administrativa. Existen problemas de gestión y organización institucional que pueden afectar el desempeño docente. Existen problemas de apoyo a la gestión pedagógica que pueden limitar el potencial docente.

No obstante, existen problemas pedagógico-curriculares que son de nuestra directa incumbencia; y, por lo tanto, justifican un abordaje metodológica claro y sistemático. Posibles problemas sobre el qué enseñamos: desactualización, no pertinencia, contenidos desconectados de los intereses de los alumnos e irrelevante para los requerimientos sociales.'.. Posibles problemas sobre cómo enseñamos: abuso de la exposición verbal, desconocimiento de los saberes previos de los alumnos, carencia de oportunidades de aprendizaje para atender a la diversidad...

Así también, el PEI es un instrumento para consolidar y aprovechar las fortalezas. Existen potencialidades en las distintas dimensiones institucionales: gestión y organización, apoyo a la gestión, extensión a la comunidad,... Pueden existir actores y espacios pedagógicos relevantes para la acción curricular: Docentes que trabajan y aprenden en equipo, adecuada y oportuna distribución de los tiempos institucionales, espacios "extracurriculares" de apoyo, vínculos interinstitucionales activos, equipamiento informático, alumnos talentosos dispuestos a colaborar en las actividades de enseñanza...

Es indispensable, complementar este análisis de fortalezas y debilidades curriculares con un análisis de las oportunidades y amenazas externas que tiene la propuesta curricular institucional. En primer lugar, hay que comenzar con un relevamiento de los recursos externos que tienen un potencial curricular o pueden apoyar a la Institución Educativa: líneas editoriales, medios de comunicación con espacios de educación, padres con experiencias culturales relevantes y actitudes de colaboración con la Escuela, organizaciones privadas que ofrecen apoyo económico a las iniciativas institucionales, otras Instituciones Educativas con fortalezas complementarias, Clubes Sociales y Deportivos...- de manera que evaluemos la conveniencia de articular esfuerzos y acciones en pos de los



objetivos educativos compartidos.. Obviamente, tal vez, ya existen vínculos con otras instituciones o personas que potencian la propuesta educativa de la Escuela. No obstante, se trata ahora de estudiar intencionalmente todo el contexto, encontrar oportunidades y aprovecharlas inteligentemente para fortalecer la propuesta curricular institucional.

En segundo lugar, es imprescindible relevar las amenazas y riesgos que afectan nuestro Proyecto Educativo y Curricular.

Sabemos que muchas de nuestras acciones pedagógicas son fácilmente neutralizables por la influencia de agentes o fenómenos sociales no educativos. Pensemos, por ejemplo, en el efecto pernicioso que pueden generar ciertos espacios de publicidad a través de los diversos medios de comunicación, la proliferación de la adicción a las drogas...

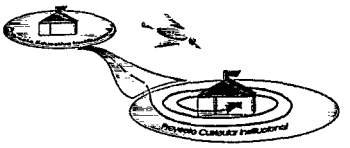
Consecuente con la Identidad y la Imagen Objetivo de nuestra Institución Educativa, no podemos desconocer la existencia de estos fenómenos no educativos ni tampoco permanecer indiferentes frente a los efectos que pueden provocar. La Escuela, como comunidad comprometida con unos valores y contenidos educativos debe ponderar también el grado de influencia negativa que estos fenómenos pueden tener sobre sus alumnos. De esta forma, se evaluará la necesidad de elaborar estrategias que aseguren el pleno posicionamiento de su propuesta curricular...

4.2.4 Del Análisis Estratégico Institucional a la Estrategia Curricular.

Dado el análisis de fortalezas/debilidades internas y oportunidades/amenazas externas, es conveniente realizar un análisis estratégico y determinar los principales objetivos de aprendizaje que la Escuela está en condiciones viables de alcanzar.. .

Ello conlleva la necesidad de estudiar prioridades curriculares y precisar los cursos de acción que las atiendan satisfactoriamente. Esto implica responder a interrogantes claves, tales como: ¿A quiénes debemos enseñar...? ¿cuáles son sus principales necesidades de aprendizaje...? ¿qué debemos enseñar? ¿Con qué recursos contamos? ¿qué podemos enseñar...?

"¿Cómo generar desde el P.E.I. el Proyecto Curricular Institucional? "



Naturalmente, hoy una de las prioridades de la transformación es cómo solucionar la articulación interniveles, interciclos, interáreas... para facilitar la integración de la enseñanza y la promoción de los alumnos, Desde esta perspectiva, cada Escuela debe construir las condiciones que la viabilicen: ¿Con qué recursos contamos...? ¿Qué iniciativas tenemos...? ¿Qué información necesitamos...? ¿Qué apoyos requerimos... ? ¿Qué decisiones podemos concretar...? ¿Qué actores institucionales se comprometen con las decisiones....?

4.2.5 De la Gestión Institucional por Compromisos de Acción a la Gestión Curricular por Compromisos de Acción.

La fuerza del cambio institucional curricular surge - como ya se expresara en el capítulo 3 - del potencial generador de los Compromisos de Acción que emergen de la dinámica misma del P.E.I.

Recordamos que un Compromiso de Acción:

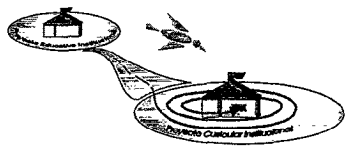
> ....es un-modulo de actividades que implica una relación entre recursos - responsables - relaciones - resultados. Todos ellos se dirigen a modificar un problema institucional. (Doc. 3, Serie T.E.B.E., 1997).

Ahora bién: cuando en un Problema Institucional Curricular confluyen distintas causas críticas es necesario generar, para el mismo problema, distintos Compromisos de Acción que aborden en conjunto su adecuada solución.

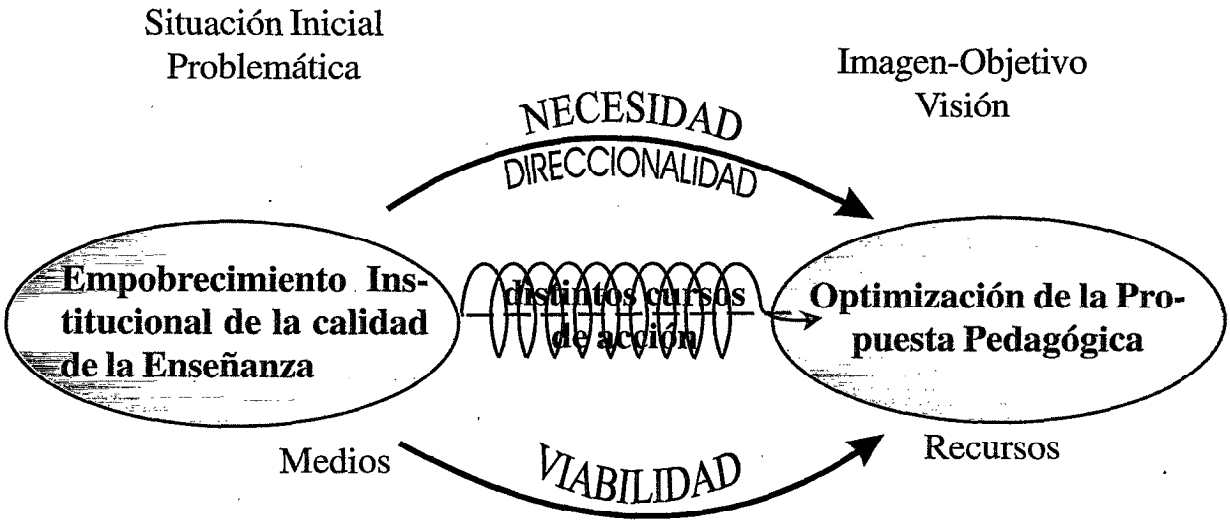
El P.C.I. surge de la confluencia y complementariedad de los distintos Compromisos de Acción elaborados y concretados en la Escuela en torno a la problemática que le plantea el ejercicio de su especificidad en su contexto, conforme a una Imagen Objetivo que prioriza la calidad y la equidad de los aprendizajes. El proceso es ininterrumpido, año, a año, avanzando en la profundización de las cuestiones curriculares conforme a las exigencia de un contexto en proceso incesante de cambio.

El siguiente ejemplo clarifica de qué manera distintos Compromisos de Acción concurren a la solución de problemas institucionales curriculares. Estos Compromisos de Acción no necesariamente deberán cumplirse simultáneamente ya que algunos de ellos son condición de posibilidad de los otros.... Es la Escuela la que determina sus ritmos en función de las condiciones de viabilidad que le aseguren avanzar...

"¿Cómo generar desde el P.E.I. el Proyecto Curricular Institucional?"



Ejemplo (*):



Ambito de las Potencialidades, Posibilidades y Tiempos Institucionales. "Arcos de coyunturas institucionales posibles":

** Trabajar en estructuras de equipo.*

**Incorporar nuevos contenidos en cada ciclo.*

** Secuenciar por año.*

** Elaborar las expectativas de logros por ci-, clos.*

** Mejorar los procesos de diagnóstico y recuperación de los alumnos.*

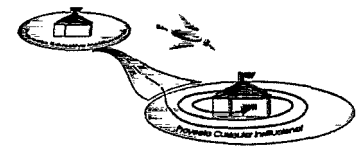
'Actualizara los docentes en didácticas especiales.

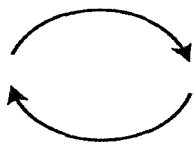
** Incorporar a los padres en actividades, de' seguimiento y apoyo escolar.*

** Incorporar un sistema de evaluación de desempeño docente.*

(*) Doc. 3, Serie TEBE, Pág. 25, 1997.

"¿Cómo generar desde el P.E.I. el Proyecto Curricular Institucional? "





4.2.6 De los procesos de Evaluación Institucional a los procesos de Evaluación Curricular

Recordamos que:

> La evaluación de un proyecto educativo institucional consiste en examinar sistemática y cuidadosamente sus aspectos claves: componentes, características y funcionamiento conjunto; con las finalidades de alcanzar una mejor comprensión, determinar su valor y calidad, estimar los méritos y las responsabilidades institucionales y definir la necesidad de introducir modificaciones constructivas. (Doc. 3, Serie T.E.B.E., 1997).

Esta concepción de evaluación del P.E.I. implica considerar en el P.C.I. que si nos proponemos fortalecer nuestras competencias curriculares en tórno al diseño del mismo, a su desarrollo y la investigación de éste en la acción, debemos entender con toda claridad que:

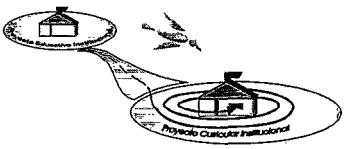
La intención dominante de la evaluación continua del Proyecto Educativo Curricular no es sólo informarse, sino formarse para regular crítica y constructivamente el diseño y la marcha de las acciones, introduciendo las transformaciones perfectivas que sean necesarias.

Este proceso se facilita y potencia si se desarrolla entre los miembros implicados una relación colaborativa, crítica y constructiva. Por eso, decimos que la evaluación no sólo pretende ser informativa sino también, y esencialmente formativa.

Para culminar:

> "...el potencial de la evaluación, como investigación para la transformación se basa en la calidad de diálogo entre los participantes, con un intercambio de información e interpretaciones abierto, tolerante, responsable. En semejante clima, la evaluación puede ser tanto educativa como educada" (B. Mac Donald e I. Strinach, 1988). Doc. 3, Serie T.E.B.E., Pág. 62 (1997)

"¿Cómo generar desde el P.E.I. el Proyecto Curricular Institucional? "



CAPÍTULO 5

El Diseño Curricular Provincial y el Proyecto Educativo Institucional: *Caminos alternativos para la construcción del Proyecto Curricular*

En el Proyecto Curricular Institucional - dinamizado por el potencial transformador del P.E.I. -, es posible. planificar una respuesta educativa ajustada a la diversidad de conocimientos, intereses y motivaciones de los alumnos; es más, las medidas específicas de atención a la diversidad encuentran en él, el ámbito natural de planificación.

Como tal, constituye un espacio privilegiado de trabajo institucional que permite contextualizar la propuesta pedagógica-curricular articulando los C.B.C. y el Diseño Jurisdiccional con las decisiones concretas que orientan la planificación y la realización del trabajo en el aula.

Por lo tanto, el Currículum formulado en los Diseños Jurisdiccionales, se amplía, se ajusta y se contextualiza en cada Proyecto Curricular Institucional enmarcado en su Proyecto Global de Escuela.

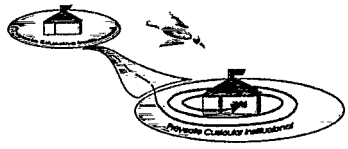
El P.C.I., se constituye de esa manera en un instrumento que permite a los Docentes encuadrar sus prácticas en un marco más amplio, posibilitando que la tarea personal en el aula, o en el grupo de clase se articule coherentemente en un marco más general de cuya definición ha sido protagonista (P.E.I.).

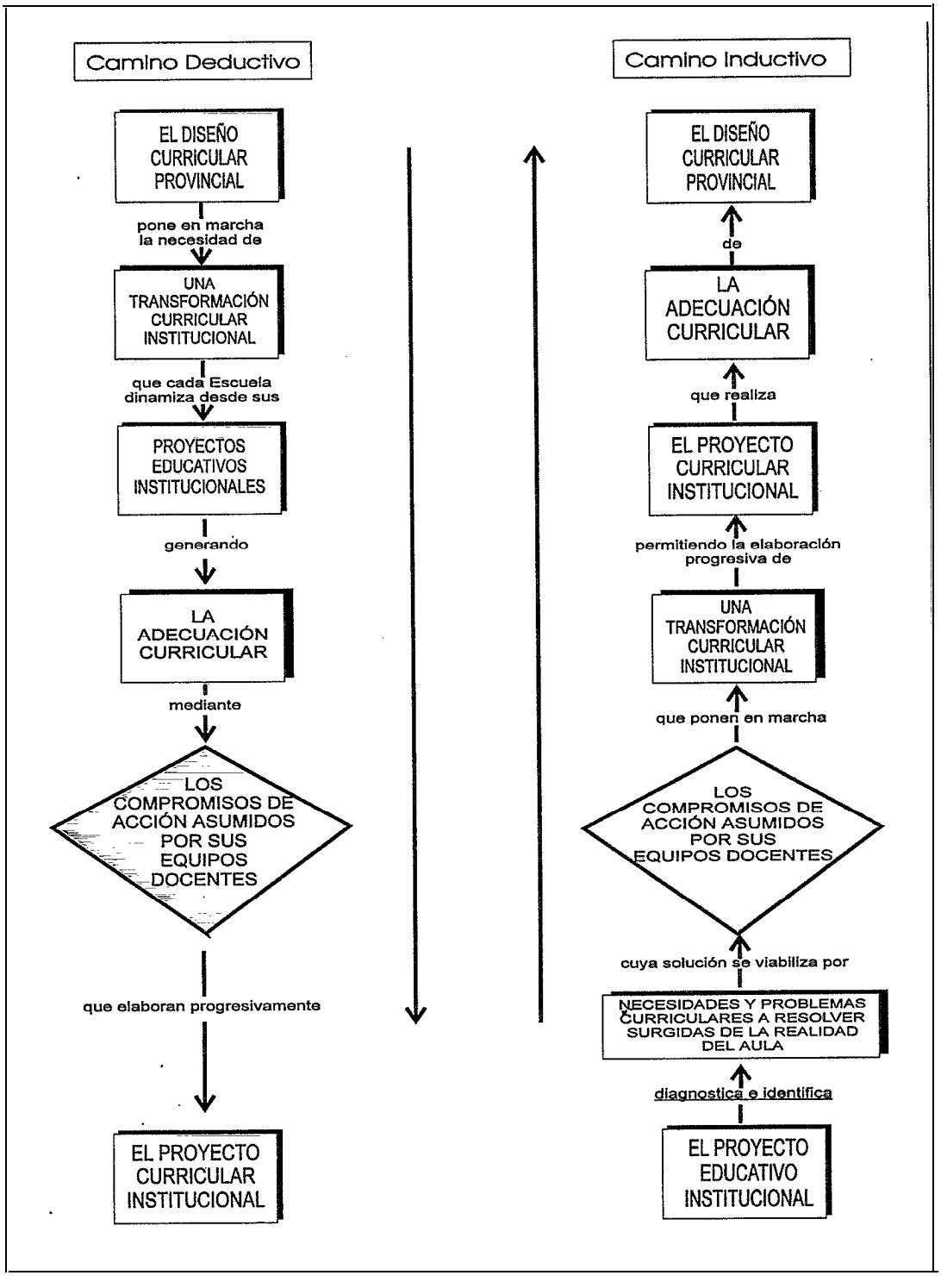
El P.E.I. amplía-el campo de visión y de intervención de los Docentes ya que, al participar del marco educativo global de la institución en el que ha de situar sus intervenciones concretas, pasan a ser protagonistas activos del diseño y desarrollo curricular institucional. Este protagonismo adquiere sentido desde la integralidad de la mirada institucional y desde el hecho mismo de ser críticos del currículum escolar instituído y actores comprometidos con acciones curriculares instituyentes.

Esta instancia se constituye, en consecuencia, en el principal escenario de la Transformación Educativa basada en el potencial interno de la Escuela.

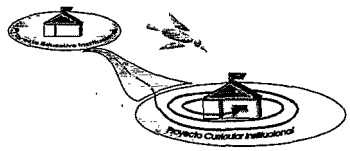
Es interesante analizar los recorridos que pueden darse en las Escuelas en la elaboración de los Proyectos Curriculares:

"¿Cómo generar desde el P.E.I. el Proyecto Curricular Institucional? "





"¿Cómo generar desde el P.E.I. el Proyecto Curricular Institucional? "



En el primer caso - *el camino deductivo* - la Escuela se plantea la necesidad de adecuación de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales desde los Compromisos de Acción formulados en el P.E.I. Desde esta vía, elabora gradualmente su Proyecto Curricular Institucional.

En el segundo caso - *el camino inductivo* - la Escuela ha identificado problemas curriculares que deben ser priorizados para su atención, seleccionando y concretando Compromisos de Acción en el marco del P.E.I. Desde esta vía, elabora el Proyecto Curricular Institucional teniendo como referente permanente, el Diseño Curricular Provincial.

Este segundo caso se tomó para el ejemplo del capítulo 3 de este Módulo.

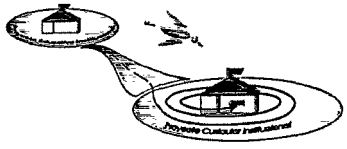
¿Cuál es el camino que está transitando su Escuela en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional?

¿Pueden transitarse ambos recorridos en algunas cuestiones curriculares?

Cualquiera de los dos caminos que se sigan para la elaboración del Proyecto Curricular Institucional, surge con evidencia que el Proyecto Educativo Institucional, en sentido estricto, se constituye en un sistema de investigación y mejoramiento contínuo del Currículum.

El P.C.I. se configura, de acuerdo a ello, en una forma abierta, flexible y dinámica de organizar la totalidad de la Gestión Institucional de una Escuela, atendiendo a los componentes indispensables para diseñar y desarrollar una propuesta curricular concreta, en un contexto específico, cambiante y exigente.

"¿Cómo generar desde el P.E.I. el
Proyecto Curricular Institucional? "



BIBLIOGRAFíA

* Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Traverso-Castro Paredes (Proyecto de Planificación y Gestión Educativa).

1996- "El Proyecto Educativo Institucional". Doc.1. Serie T.E.B.E.
1997- "El Proyecto Educativo Institucional'". Doc.2. Serie T.E.B.E.
1997- "El Proyecto Educativo Institucional". Doc.3. Serie T.E.B.E.

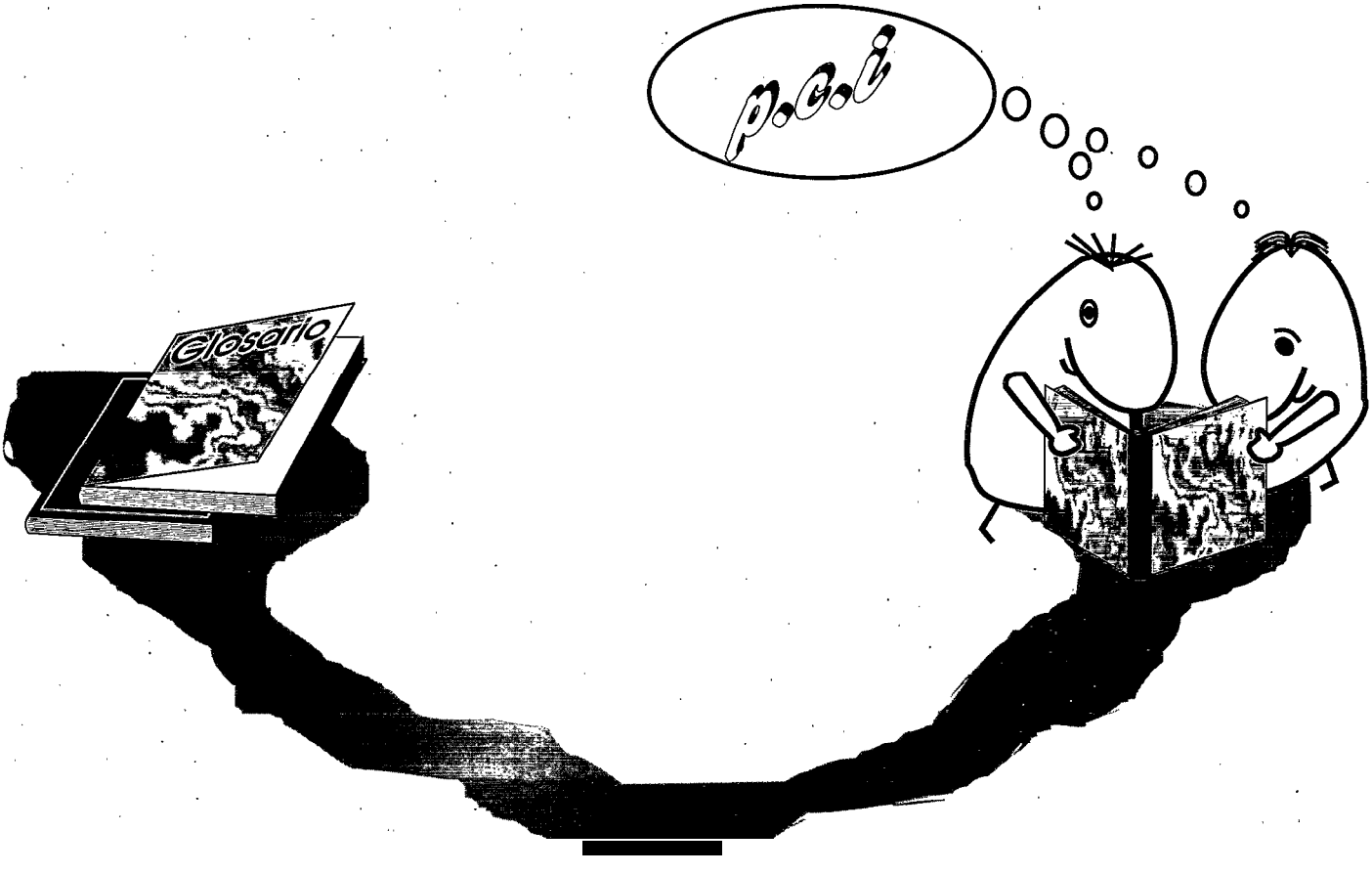
* Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa.

Dirección General de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente.
Programa Nacional de Capacitación en Organización y Gestión para Equipo de Conducción.
1997- Módulo 1: Gestión Institucional.

* Chávez, Patricio. Seminario Internacional de Innovaciones Educativas en Ministerio de Cultura y Educación. O.E.I. Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. Año VII, Nº 20, Julio 1995, págs. 19 a 25.

Módulo 1

"Glosario para la Elaboración del P.C.I."



Serie de Documentos
"Transformación Educativa Basada en la Escuela". Modelo T.E.B.E.

GLOSARIO.....

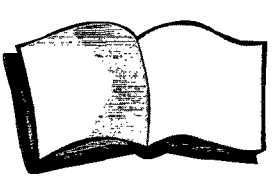
El siguiente glosario tiene por objetivo brihdar las referencias conceptuales necesarias para el logro de un marco comun de interpretacion - que permita acordar criterios comunes- en los Equipos Docentes, al abordar estrategias operativas que les permitan proceder a diseñar el " Proyecto Curricular Institucional" desde el Diseño Curricular Jurisdiccional, y desde su Proyecto Educativo Insitucional, fundamentado en las experiencias pedgogicas-didacticas de los docentes a cargo.

Se organiza eh torno a dos conceptos fundamentales:

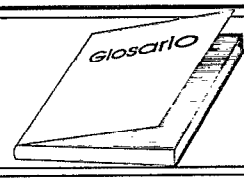
*** Aprendizaje significativo: que ilustra desde la teoría del aprendizaje una coherente teoría de la enseñanza.**

*** Curriculun: que ilustra acerca de la teoría del currículum en proceso.**

Si bien, muchos de los conceptos citados eh el siguiente Glosario, seran suficientemente trabajados a lo largo del presente Documento 4 y especialmente en el modulo 3 con "Especificaciones Curriculares", el mismo intenta ofrecer una visión general y de apoyo para la lectura de los póximos modulos y de la "Guía Metodológica pata la elaboración del P.C.I.".



GLOSARIO.....



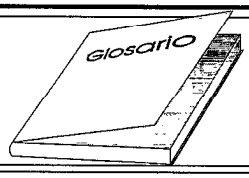
EJE APRENDIZAJE

* Aprendizaje.
* Aprendizaje significativo.
* Concepto.
* Cognitivismo.
* Conflicto cognitivo.
* Conocimientos previos.
* Constructivismo.
* Esquemas de conocimientos.
* Funcionalidad del aprendizaje.
* Memoria: -comprensiva
  -mecánica
* Motivación.
* Nivel de desarrollo.
* Significatividad lógica.
* Significatividad psicológica.
* Zona de desarrollo próximo.

EJE CURRÍCULUM

* Area.
* Articulación Curricular:
  - Art. Curric. Transversales.
  - Art. Curric. Longitudinales.
  - Art. Curric. Interinstitucionales.
* Competencia.
* Contenido: - definición
  - tipos de
* Contenidos transversales
* Currículum: - definición
  - abierto/cerrado
  - básico
  - oculto
  - componentes
  - niveles de especificidad y concreción.
* Diseño y desarrollo curricular.
* Disciplina.
* Ejes organizadores.
* Enseñanza.
* Espacio Curricular.
* Expectativas de logro.
* Globalización.
* Interdisciplinariedad.
* Objetivos.
* Organizadores previos.
* Programación de aula.
* Proyecto Curricular.
* Secuenciación: - macro/micro
  - intra/inter
* Transposición didáctica.

GLOSARIO.....



EJE APRENDIZAJE

APRENDIZAJE:

Con el mismo término se alude a una variedad de procesos. Al tener diversos niveles de análisis y múltiples atravesamientos, el proceso de aprender es enfocado desde distintos ángulos. Esto explica los recorridos que han realizado diferentes corrientes de investigación, que han dado por resultado múltiples acepciones y teorías. Sin embargo, y desde el punto de vista del proceso mismo de aprender, se está en condiciones de sostener que: APRENDIZAJE es:

* Cambio y transformación de esquemas de conocimiento por otros más ajustados y rigurosos acordes con las exigencias de nuevas situaciones problemáticas.

* Un proceso gradual de cambios cualitativos y de consolidación de saberes anteriores que se resignifican, alcanzando un nivel de mayor complejidad.

* Una experiencia interna intransferible de construcción interactiva entre el sujeto y el objeto.

* Un proceso a la vez individual y social que se da en un contexto determinado con diversos condicionantes socio-históricos-culturales.

  Es individual porque se da en un sujeto único e irrepetible.
  Es social porque supone una actividad interpersonal en la que se aprende con y por la mediación de otros.

(M.E.C., Santa Fe, 1996)

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO:

En el Aprendizaje Significativo (Ausubel), los nuevos contenidos de aprendizaje se

GLOSARIO .....

incorporan a la estructura cognoscitiva del alumno, pasando a formar parte de su memoria comprensiva.

Ello sucede de esta manera porque el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma sustantiva y no arbitraria con Jo que el alumno ya sabe, conformando una red de significados. Cuánto más completas, variadas y numerosas sean las relaciones que se establezcan entre el huevo contenido del aprendizaje y los elementos ya presentes eh la estructura cognoscitiva del alumno, más profunda será su asimilación y mayor su significatividad.

Para que se produzcan Aprendizajes significativos son hecesarias dos condiciones:

1) Que el contenido sea potencialmente significativo tanto desde el aspecto lógico como psicológico.

2) Que el alumno esté debidamente motivado.

CONCEPTO:

se entiende por concepto "una regularidad en los acontecimientos o eh los objetos que se designa mediante algún término" (Novak, 1988).

"Los conceptos hacen referencia a acontecimientos y a objetos y son, Segun Novak, las imágenes mentales que provocan en nosotros las palabras o signos con los que expresamos regularidades" (Ontoria, 1994 pág. 35).

COGNITIVISMO:

Conjunto de teorías psicológicas que conceden una mayor importancia a los factores o aspectos intelectuales del comportamiento humano que a los afectivos o emocionales.

GLOSARIO.....

En este sentido, tratan de comprender y explicar la conducta del hombre en relación con los procesos cognitivos internos que intervienen en ella. Incluye desde la teoría de Piaget basta las teorías del Procesamiento de la información. Ha originado en el ámbito educativo, modificaciones profundas eh las estrategias de enseñanza, y aprendizaje, dirigidas a estimular el desarrollo de las destrezas cognitivas básicas.

(Léxicos -cs. de la Educación-. Santillana-Madrid 1991)

CONFLICTO COGNITIVO:

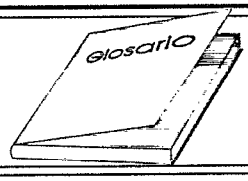
El avance progresivo que se va realizando en el proceso de aprendizaje hacia concepciones cada vez más adecuadas de la realidad, se produce gracias a que nuevas informaciones que le llegan al alumno, directamehte a partir de su entorno físico y social.0 indirectamente por medio de los procesos intencionales de ehseñanza, entran eh contradicción con sus conocimientos, provocando conflictos cognitivos. Estas contradicciones son el motor que pone eh funcionamiento los procesos de aprendizaje mediante los cuales el desequilibrio, creado eh la estructura cognitiva del alumno por el conflicto, conduce a un nuevo equilibrio: un conocimiento más rico y ajustado, susceptible en todo caso de seguir enriqueciendose en sucesivos procesos de conflicto-desequilibrio-equilibración.

(Elena Martín, 1991)

CONOCIMIENTOS PREVIOS:

Ademas de la competencia cognitiva que el nivel de desarrollo hace posible a los alumnos, éstos traen consigo determinados conocimientos específicos que condicionan enormemente la intervención. educativa. Desde ellos debe partirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos conocimientos pueden ser parciales o erróneos, pero son

GLOSARIO.....



los que, eh ultima instancia, utiliza el alumno para interpretar la realidad. EJ proceso de enseñanza-aprendizaje consistiría eh ir reconstruyendo estas nociones o preconcepciones, perfeccionándolas o aproximándolas cada vez más al conocimiento ajustado de la realidad.

(Elena Martin, 1991)

CONSTRUCTIVISMO:

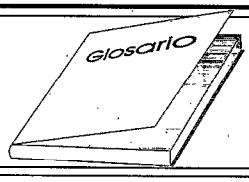
Conjunto de teorías psicológicas que conciben los procesos cognitivos como construcciones eminentemente activas, resultado de la interacción del sujeto con el ambiente fisico social. Representantes del Constructivismo son J. Piaget, V. Neisser y J. Bruher, principalmente. El Constructivismo sostiene que el niño construye sus conocimientos y su peculiar modo de pensar y conocer, de una forma activa, sobre la base de la interacción entre sus capacidades! sus esquemas conceptuales, el tratamiento de la información que recibe del entorno y los datos provenientes de la exploracion ambiental que realiza.

(Léxicos, Santillana, 1991)

ESQUEMA DE CONOCIMIENTO:

La estructura cognoscitiva puede ser concebida como un entramado de esquemas de conocimiento, es decir, la información que se va adquiriendo durante el proceso de aprendizaje se organiza en nuestra estructura mental mediante los esquemas de conocimiento. Un Esquema es entonces, una representación de un aspecto de la realidad, que como estructuras dinámicas, se van modificando como resultado de los procesos de aprendizaje. Un nuevo conocimiento puede llevar a restructurar varios esquemas dadas las interconexiones existentes entre ellos.

GLOSARIO.....



FUNCIONALIDAD DE LOS APRENDIZAJES:

Proporciona el sentido que el alumno necesita encontrarle al aprender para hacerlo de **manera significativa. Ello supone la "comprobación" que el alumno hace de que los huevos conocimientos "le sirven" para solucionar problemas de la vida cotidiana y para entender mejor la realidad en que se mueve. Por otra parte, estos conocimientos le permiten seguir adquiriendo otros, generando nuevos aprendizajes.**

MEMORIA COMPRENSIVA / MEMORIA MECANICA:

Cuando un nuevo conocimiento llega a anclarse en un esquema de conocimiento, pasando a formar parte de **él, ya no se pierde y puede recuperarse cuando sea hecesario.** Ello significa que está en nuestra memoria, ,y que, por lo tanto, somos capaces de recordarlo. Se habla de memoria comprensiva por oposición a, memoria repetitiva .o **mecanica, ya que sólo recordamos aquello que hemos comprendido, aunque esa com-pensión** pueda ser de muy diferentes niveles, y, por Jo tanto, aquello que ha pasado a **formar parte** de **nuestros esquemas.** La **información que retehemos casi por mera** repetición **no** llega a conectarse con nuestra estructura mental y se pierde.

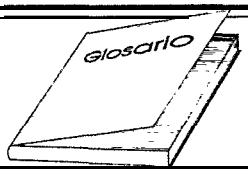
(E. Martin, 1991)

MOTIVACIÓN:

El alumno debe tener interes por entender Jo que en ese momento se le plantea como **un problema, debe encontrarle sentido a ese aprendizaje. Las razones de ese sentido pueden ser distintas, pero sin** un impulso que movilice los esquemas de conocimiento, **no** se producirá un aprendizaje significativo. Desde esta perspectiva, **la** motivación es entendida como el impulso que activa y regula el comportamiento en relación a una direccionalidad, finalidad u objeto, con la intención de su consecución.

(A.Barrón Ruiz, 1991)

GLOSARIO . . . . . .



NIVEL DE DESARROLLO:

La estructura intelectual propia de cada uno de los períodos o estadios de la evolución se caracteriza por el ejercicio de determinadas competencias generales que nos indican , en términos muy amplios, Jo que los alumnos pueden o no pueden hacer.

Ese conocimiento es una de las informaciones que los docentes deben tener en cuenta a la hora de diseñar el Currículum, especialmente a la hora de secuenciar objetivos y contenidos.

SIGNIFICATIVIDAD LÓGICA:

Los contenidos propios del aprendizaje deben ser seleccionados y organizados, respetando y destacando sus relaciones con los demás elementos del ámbito de conocimiento al que pertenecen y deben ser presentados contextualizadamente..

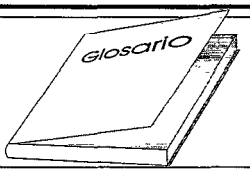
SIGNIFICATIVIDAD PSICOLÓGICA:

Los contenidos propios del aprendizaje deben ser seleccionados y organizados, respetando las relaciones de los mismos con la estructura cognoscitiva de los alumnos: niveles de desarrollo, conocimientos previos y estrategias de aprendizaje logradas.

ZONA DE DESARROLLO PROXIMO:

Es el espacio existente entre los aprendizajes que el alumno puede realizar por sí mismo y aquellos que no puede realizar solo, y como tal necesita de la ayuda de otro. **Es** justamente en esta franja o zona donde debe intervenir el docente. Dado que este espacio es distinto en cada alumno, ya que depende de su nivel de desarrollo y de sus conocimientos previos, el docente debe adecuar su intervencion conforme a ello.

GLOSARIO . . . . . .



EJE CURRICULUM

AREA:

Conjunto de materias afines cuya posterior integración curricular supone una síntesis de las grandes ramas del conocimiento.

El área es más amplia que la asignatura y representa una fórmula de selección y organización de los contenidos de la enseñanza mucho más ambiciosa y actualizada, tanto desde lo didáctico como desde lo epistemológico. Su uso refleja una tendencia hacia la globalización didáctica en distintos niveles de educación.

(Léxicos Santillana, 1991)

ARTICULACION CURRICULAR:

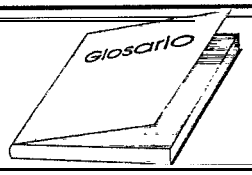
El concepto de articulación curricular adquiere cada vez más importancia dada la necesidad de garantizar mayores niveles de coherencia, unidad e integridad de la propuesta docente. La cuestión fundamental es que la articulación sea percibida y vivida por el alumno desde su propia experiencia de aprendizaje.

Se pueden distinguir distintos tipos de articulación curricular:

*** Articulaciones Curriculares Transversales:**

Su **finalidad es lograr durante un período escolar determinado (un cuatrimestre, un año) una presentación mínimamente integrado de los distintos espacios y áreas curriculares, de manera que sus contenidos y objetivos educativos se complementen y/o refuercen mutuamente. Esta integración entre los distintos espacios y /o areas se**

GLOSARIO .....



facilita de manera notable si previamente se consolidan entendimientos y prácticas comunes al interior de cada espacio y/o área curricular. Se deduce, entonces, la existencia de dos clases de articulaciones transversales:

- Articulación Intra Espacio / Area Curricular.
- Articulación inter Espacios / Areas Curriculares.

*** Articulaciones Curriculares Longitudinales:**

Su **propósito es definir** un enfoque de **diseño y práctica curricular coherente a Jo largo de la estructura curricular de ciclos y niveles educativos. Esta articulacion ha de representar una secuenciacion interciclos e interniveles de objetivos y contenidos educativos que facilite a los alumnos la asimilación de nuevas experiencias de aprendizajes en su tránsito por la estructura curricular del sistema educativo. A fin de alcanzar una adecuada articulación longitudinal, se debe considerar especialmente:**

- **La formulación coherente de criterios y alternativas de secuenciacion de contenidos por año.**
- **La adopción de estilos pedagógicos - didácticos coherentes con las expectativas de logro y con los distintos niveles ciclos y años.**
- **La adopción de enfoques de gestión y modos de organización insitucional que facilite la comunicación y coordinación intraciclos, interciclos, intranivelar e internivelar.**
- **La determinación clara y precisa de los mecanismos de promoción.**

GLOSARIO .....

*** Articulaciones Curriculares Interinstitucionales:**

Las relaciones y acuerdos interinstitucionales se constituyeh hoy eh una importante estrategia para fortalecer la oferta educativa de cada Escuela. se deben prever, en consecuencia, canales de comunicación tanto con otras Escuelas como con otras instituciones de los ámbitos culturales y productivos de la comunidad.

De esta manera se pueden realizar proyectos formativos conjuntos y generar instancias educativas dentro y fuera de la Escuela que faciliten a los alumnos la adquisición y el desarrollo de competencias sociales básicas en diversos contextos.

COMPETENCIA:

Hacen referencia a " las capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a diversos ámbitos de la vida humana, personal y social " (Ministerio de Educación Nación).

Ines Aguerrondo explicita que toda competencia es " un conocimiento eh acción, una capacidad que se manifiesta en el modo de operar sobre la realidad ". Las competencias así, se convierten en un accionar que integra diferentes capacidades aprendidas y que se emplean para enfrentar y resolver problemas.

CONTENIDO9

se entiende por Contenido al conjunto de formas culturales y de saberes seleccionados eh torno al cual se organizan las actividades del aula.

Un contenido será válido si sirve para alcanzar los objetivos propuestos, será significativo si incluye los contenidos que conciernen a la realidad, y será adecuado si se

GLOSARIO .....

adapta a la competencia cognitiva de los alumnos.

El contenido de una disciplina lo constituye el conjunto de aportaciones culturales y científicas relativas a su objeto de estudio, tanto material como formal.

Se distinguen varios tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, y, si bien el alumno aprende simultáneamente los tres tipos de contenidos, porque la adquisición de conceptos requiere la aplicación de procedimientos previamente aprendidos y una disposición respecto del aprendizaje; cada tipo de contenido supone el empleo de diferentes y específicas estrategias de intervención por parte del docente.

(Adaptado de S. Antúnez, 1996)

CONTENIDOS TRANSVERSALES:

* Hacen referencia a la realidad social y a sus problemas más significativos y favorecen una aproximación a todo aquello que es necesario saber para vivir en sociedad.

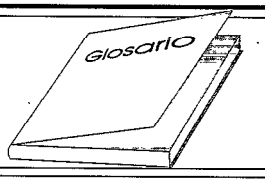
* Se refieren fundamentalmente a valores y actitudes que exigen una reflexión crítica sobre la realidad social.

* Se desarrollan dentro de las áreas curriculares, insertos y consustanciados con los planteos y procesos de enseñanza.

El concepto de transversalidad de contenidos está directamente relacionado con la globalización del aprendizaje y con estrategias interdisciplinarias, y trasciende el tema específico de la formación ética.

(Z. Paredes - Carlos Massa, 1997).

GLOSARIO .....



CURRICULUM:

Es el instrumento clave para la acción pedagógica porque señala las intenciones, educativas que la animan y el plan de acción para llevarlas a cabo, sujeto a investigación y revisión crítica permanente desde la práctica de aula.

se constituye así en un nexo entre la teoria educativa y la práctica pedagógica.

" Es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión critica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica " (Stenhouse, 1984)

* Currículum Abierto / Currículum Cerrado:

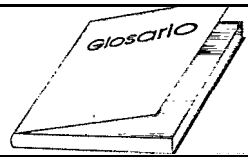
La distinción currkulum abierto / currículum cerrado se refiere al mayor o menor grado de concreción de las propuestas curriculares.

En los currículum cerrados, se contempla la enseñanza como un proceso lineal y acumulativo, se concede gran importancia a los resultados, considerando prácticamente inamovibles los objetivos, los contenidos y la metodología didáctica.

Los curriculos cerrados suponen un reparto de funciones entre los responsables de la elaboración propuesta - a cargo de los expertos en diseño curricular - y los responsables de su aplicación - a cargo de los profesores.

Eh los currículos abiertos, el énfasis recae en primer Jugar sobre el proceso, concediendo una importancia secundaria a los resultados. En los currículos abiertos el docente es al mismo tiempo el responsable de elaborar y concretar las propuestas curriculares y de llevarlas a la práctica. Los docentes asumen, individualmente y organizados eh

GLOSARIO.....



equipos docentes, una parte considerable de estas competencias y responsablidades, al **tener que concretar las orientaciones y prescripciones generales eh su contexto.**

(Léxicos, santillana, 1991)

* Currículum Básico:

Es el documento oficial, escrito, elaborado y formulado a Nivel Ministerial (Nacional **y Jurisdiccional) , que establece un conjunto de determinaciones que se corresponden con una teoría curricular y un proyecto político - educativo.**

EJ **Curriculum** Básico **formula y explicita los contratos que articulan el quehacer educativo y que traduce con precisiones y especificaciones el contrato original entre la** Sociedad Global y las instituciones educativas.

Establece las experiencias educativas que la educación obligatoria ha de garantizar a todos los alumnos.

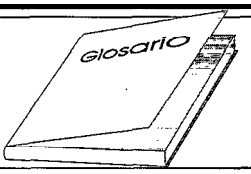
*** currículum Oculto:**

EJ currículum oculto comprende **el conjunto de aprendizajes no previstos que eh** forma sistemática **y no intencional, tienen Jugar en el medio escolar.** Los **resultados no son, por Jo tanto, ni evaluados ni reconocidos.**

EJ currículum oculto de las prácticas escolares tiene una dimension socio-política **innegable que se relaciona con las fuentes de socializacion que tiene la escuela dentro** de la sociedad.

(**M.E.C., Pcia.** de Santa Fe **1996)**

GLOSARIO . . . . . .



*** Componentes** del Curriculum:

- Las Intenciones Educativas: - ¿ Qué, Para qué y Por qué enseñar ?
  - Objetivos
  - **Contenidos**

- Plan de Acción: - ¿ Cuándo enseñar ?
  - **Secuenciacion** de **Contenidos y** Objetivos

  - ¿ Cómo enseñar ?
  Actividades de Enseñanza-Aprendizaje

  -¿ Qué, Cómo y Cuando Evaluar ?
  Fundamentos Criteriales y Estrategias de Evaluación

* Niveles de especilicidad y de concreción del Curriculum:

Hace afusión a las determinaciones progresivas con crecientes niveles de especificidad y contextulizacion de los componentes curriculares.

Se parte de las Intenciones fundamentales y Básicas de la Educación Obligatoria (C.B.C) **con carácter prescriptivo para avanzar en intenciones y planes** de **acción, que respetando el primer nivel, tienen un carácter abierto eh función de los contectos regionales e institucionales.**

*** Nivel Nacional:**

Este **nivel de concreción se elabora recogiendo necesidades, experiencias y aportes** de las diferentes Jurisdicciones que integran la Nación. Comprende los más amplios acuer-

GLOSARIO . . . . . .

dos para una práctica educativa, articulada y coherente referidos a:

- **Orientaciones generales.**
- **Orientaciones específicas.**
- **Criterios para la elaboración de Diseños Curriculares Compatibles.**
- **Contenidos Basicos comunes.**

*** Nivel Jurisdiccional:**

Este **segundo nivel de concreción implica desarrollar los aportes de cada Jurisdicción articulándose con la visión más global del primer nivel.**

Esto **implica contextualizar las orientaciones y criterios de los** C.B.C. **para garantizar que en todo Diseño Curricular Jurisdiccional, los contenidos regionales, sean recuperados e integrados.**

*** Nivel Institucional:**

Este **tercer nivel de concreción implica la formulación de un Proyecto Curricular Institucional que garantice y enriquezca Jo establecido en el primero y segundo nivel, que impulse a su vez su evaluación y region permanente.**

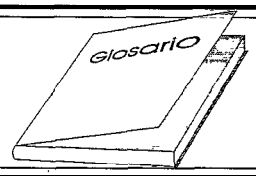
A **estos niveles de especificación del curriculum, se le suma otro nivel de concreción que es el que se corresponde con Jo que los docentes hacen eh las aulas (Programación).**

(M.E.C., Santa Le, 1996)

DISEÑO CURRICULAR Y DESARROLLO CURRICULAR:

Dos fases **de la acción educativa que se nutren mutuamente pero que no se confunden. EJ Desarrollo Curricular implica la concreción real del Diseño eh las Aulas.**

GLOSARIO.....



DISCIPLINA:

Rama del saber que abarca el conjunto sistematizado de conocimientos referidos a un ámbito y objeto específico, se utiliza como sinónimo de ciencia y de materia o asignatura. Ej conocimiento propio de las distintas disciplinas es una de las fuentes para la selección de los contenidos de enseñanza.

(Léxicos, santillana, 1991)

EJES ORGANIZADORES:

Para seleccionar los Ejes organizadores que permitirán secuenciar un área intra-ciclo e interciclo es preciso que el Equipo Docente a cargo acuerde previamente qué contenido del área será el elegido como organizador y vertebrador de la misma.

Dado los tres tipos de contenidos, conceptuales, procedimentales y actitudinales, sólo uno de ellos - segun las características del Area- actuará a modo de organizador. Ello no significa descuidar a los otros, sino que, equilibradamente deben desarrollarse como "soportes" del que funciona como "organizador".

Ejemplo: En el caso del Area de ciencias sociales, la elección del contenido organizador parece más adecuada en torno a los conceptos. Por el contrario, para secuenciar contenidos de Matemática y Lengua se podrían considerar más adecuados contenidos de tipo procedimental.

Ahora sí, una vez elegido el contenido organizador de la secuencia es conveniente que desde éste se definan UROS "Ejes de Contenidos" que sirvan para "vertebrar" la organización de la misma.

Elemplo: si se elige como Contenido Organizador en Matemática: "La Resolución de Problemas", un eje de contenido puede ser "Resolvemos problemas operando", donde el trabajo desde los contenidos conceptuales apoya dicho Eje, desde distintos niveles de

GLOSARIO .....

complejidad, ciclo por ciclo, con el compromiso y responsabilidad que ello supone.

Este tratamiento favorece el desarrollo secuencial de las actividades programadas en el aula y es una de las claves del enfoque globalizador y de la construcción de un currículum integrado.

ENSEÑANZA:

Siguiendo a C. Coll y su enfoque constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, la Enseñanza es el ajuste constante y sostenido de la ayuda prestada a la actividad constructiva del alumno, es decir la ayuda pedagógica a los progresos, dificultades, bloqueos, etc., que experimenta el alumno en el proceso de construcción de significados.

En ocasiones, el ajuste de la ayuda pedagógica se logrará proporcionando al alumno una información organizada y estructurada, ofreciéndole modelos de acción a imitar, formulando indicaciones y sugerencias, más o menos detalladas para abordar las tareas; en otras, permitiéndole que elija y desarrolle de forma autónoma las actividades de aprendizaje.

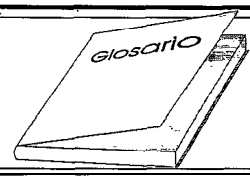
ESPACIO CURRICULAR:

Se entiende por "espacio curricular" una determinada organización del tiempo de trabajo de los alumnos y docentes de acuerdo con criterios que le dan coherencia interna y lo diferencian de otros.

Las denominaciones Materia, Taller, Proyecto, Seminario y Laboratorio hacen referencia a formas de organizar los espacios curriculares, de acuerdo con distintos criterios.

a) "Materia" : organización de un espacio curricular generalmente destinado al

GLOSARIO .....



aprendizaje de un cuerpo significativo de contenidos conceptuales, procedimentales y valorativos y/o actitudinales de un área o disciplina del conocimiento, tal como es concebida por la comunidad académica.

b) "Taller" : organización de un espacio curricular de carácter discontinuo destinado a la producción de procesos y/o productos.

c) "Proyecto" : organización de un espacio curricular generalmente destinado al diseño, puesta eh practica y evaluación de emprendimientos intraescolares o de relación con la comunidad, específicos para cada grupo de alumnos.

d) "seminario" : espacio curricular de carácter esporádico, destinado a la profundización de ciertos contenidos curriculares tratados en las "materias".

e) "Laboratorio" : espacio curricular generalmente destinado al aprendizaje de contenidos procedimentales, especialmente del área o de disciplinas de las ciencias naturales y de lenguas extranjeras.

Se entiende por "espacio curricular diversificado" a los espacios curriculares destinados a dar cabida a los intereses individuales y a las peculiaridades institucionales o regionales. Los "espacios curriculares de oferta opcional" son Ofrecidos por la institución para que los alumnos y las alumnas elijan entre varias alternativas, de acuerdo con sus intereses, preferencias o proyectos de vida.

(M.E.C., Marco para la Organización del 3º ciclo de la E.G.B., Bs. As., 1996)

EXPECTATIVAS DE LOGRO:

significan para el docente un punto de referencia para orientar su intervención didáctica. Expresan las capacidades que se pretende que el alumno adquiera al finalizar

GLOSARIO .....

el Nivel, el Ciclo, el Año:

- deben contemplar diferentes capacidades o competencias integradas (intelectuales, prácticas y sociales).
- deben integrar los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales).
- se formulan segun diferentes grados de generalidad o especificidad -(año, nivel, ciclo).

GLOBALIZACIÓN:

Intencionalidad totalizadora eh el conocimiento de los elementos que componen la realidad.

Afecta a la organización de los contenidos y al proceso de enseñanza-aprendizaje.

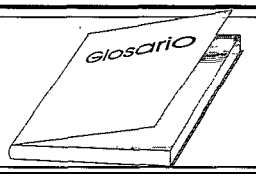
Enfrenta al alumno con problemas para cuya solucion necesita usar de modo relacional e integrador tanto conceptos como procedimientos y actitudes. Facilita asimismo el enfoque global, el uso funciona9 de los conocimientos, al poder ser aplicados de modo continuado a la comprensión y análisis de situaciones reales a Jan que el alumno se enfrenta de modo cotidiano.

INTERDISCIPLINARIEDAD:

Hace referencia a las relaciones de reciprocidad o co-implicación entre las ciencias o disciplinas. Surge de la convergencia de las mismas sobre un objeto o sistemas de conocimiento, dando lugar a un enfoque que potencia la comprensión de éstos. Estas disciplinas se ven así obligadas a re-definir sus propios constructos, enriqueciéndose de los logros de los demás.

La inclusión de contenidos "transversales" responde al criterio de interdisciplinariedad.

GLOSARIO.....



OBJETIVOS DIDÁCTICOS:

Los objetivos didácticos que utilizamos en la programación de aula se definen en términos de capacidades, entendiéndose capacidad como la potencialidad que un alumno tiene para realizar una actividad determinada.

Los objetivos cumplen dos funciones esenciales: una servir de guía a los contenidos y a las actividades de aprendizaje, y la otra, proporcionar criterios para el control de esas actividades. (control como revisión de los detalles del proceso, a fin de introducir los cambios necesarios para su mejora).

Para la redacción de los objetivos didácticos deben considerarse como mínimo cuatro criterios:

- Claridad en el planteamiento.
- Ambito del contenido al que pertenece: conceptos, procedimientos y actitudes.
- Tipos de capacidad que se espera del alumno en relación con cada uno de los aspectos anteriores.
- Flexibilidad para adaptarlo a los aspectos individuales del aprendizaje.

(Adaptado de Antúnez , 1996)

ORGANIZADORES PREVIOS:

Concepto derivado de la Teoría de la Asimilación (Ausubel - Mayer). Ausubel define los "organizadores previos" como materia9 introductorio a un nivel más elevado de abstracción, generalidad e inclusividad.

La estructura mental de9 sujeto que va a aprender debe estar provista de ideas de afianzamiento (inclusoras) con las que pueda relacionarse la información nueva. Cuando no se dispone de ellas, los facilitan esta suerte de puentes cognitivos.

Los Organizadores Previos cumplen alguna o ambas de las siguientes funciones:

GLOSARIO.....

- **Proporcionar una fijación óptima para el material de aprendizaje dentro de un contexto rico de asimilación.**
- **La activación de los conceptos más relevantes de la** estructura cognitiva del alumno para integrar el nuevo material.

(Adaptado de Pérez Gómez, 1985)

PROGRAMACIÓN DE AULA:

Corresponde al último nivel de concreción del currículum. Es **el instrumento indispensable para la organización de las tareas cotidianas del aula, la unidad de trabajo** relativa al **proceso** de **enseñanza-aprendizaje,/ articulada y completa. supone la concre**cion de objetivos, **Contenidos,** actividades de evaluación.

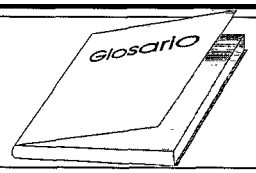
La articulación esta dada a partir de la interrelacion de todos los elementos que **intervienen eh el proceso** de **enseñanza-aprendizaje, con una coherencia metodológica** interna y por un período de tiempo determinado.

PROYECTO CURRICULAR:

Documento que se caracteriza por plasmar el desarrollo pedagógico de las Interncio**hes** Educativas Institucionales.

En él se articulan las decisiones que **permiten una actuación coherente de todo el** Equipo que interviene eh su elaboración. **Incluye desde la definición de Objetivos y Contenidos y su Organización eh secuencias, hasta los acuerdos sobre Metodología y** Evaluación.

GLOSARIO . . . . . .



Es el Proyecto que preside y guía las actividades educativas escolares explicitando las intenciones que están eh su origen y proporcionando un plan para' llevarlas a cabo.

Su carácter dinámico y flexible 90 abre a las modificaciones y correcciones que surjan de cada situación particular según las características concretas de los alumnos y de otros factores presentes en el proceso educativo.

No es una propuesta de programación, sino un instrumento que facilita y sirve a la programación.

EJ Proyecto Curricular Institucional es elaborado por los Equipos Docentes de cada Escuela eh concreto, teniendo eh cuenta los C.B.C., el Diseño curricular Jurisdiccional, el Proyecto Educativo Institucional, las Planificaciones de aula Institucionales y las Experiencias Pedagógicas de los docentes eh función del Contexto Escolar.

Es, eh definitiva, un marco de referencia básico que orienta la tarea cotidiana de los docentes de una institución y les permite establecer y desarrollar relaciones con otras instituciones y actores sociales implicados eh la educación (padres, profesionales, etc.).

SECUENCIACIÓN:

Permite avanzar en Expectativas de logro y Contenidos de lo más simple y genera9 a lo más complejo y específico eh sucesivos niveles de elaboracion (currículum eh espira9 o cíclico).

Los criterios Básicos que se deben tener en cuenta al secuenciar y organizar Objetivos y Contenidos son:

- Pertinencia eh relación al desarrollo evolutivo de los alumnos (Pertinencia ehtendida como distancia óptima entre Jo que los alumnos son capaces de aprender y los nuevos contenidos que tratan de enseñarse).

GLOSARIO.....

- Coherencia con la lógica de las disciplinas que tratan de enseñarse.
- Adecuación de los nuevos contenidos a los conocimientos previos de los alumnos.
- Priorización de un tipo de contenido a la hora de organizar las secuencias:
  - Contenidos organizadores (pueden ser, conceptuales, procedimentales y actitudinales).
  - Contenidos de Soporte (Ej. en caso de que el contenido organizador sea conceptual, lo procedimental y actitudinal son contenidos de soporte...)
- Delimitación de las Ideas Ejes.
- Continuidad y Progresión: Currículum en espiral.
- Integración y Equilibrio en todos los contenidos seleccionados, tomando como referencia las Expectativas de logro generales del Nivel y Expectativas de logro de cada área.
- Interrelación: entre contenidos de una misma área (en aprendizaje significativo) y entre contenidos de distintas áreas, dando con ello entrada a posibles planteamientos más globalizadores e interdisciplinares.

* Macrosecuencias:

En la secuenciación y organización de contenidos de una o más áreas es necesario distinguir entre macrosecuencia y microsecuencia. Se entiende por Macrosecuencia, la distribución secuenciada de contenidos para períodos temporales largos. Corresponde a los Equipos de Nivel (1er. Nivel de Concreción: Intenciones Educativas) y a los Equipos de Ciclo (2do. Nivel de Concreción: Plan de Acción). Se explicitan las ideas centrales que se trabajarán en el Area y los progresos en cada Ciclo.

GLOSARIO .....

Supone el diseño de Unidades Didácticas, estrechamente relacionadas, que se desarrollan en un período lectivo, año por año.

Supone la adecuación a las necesidades específicas de cada grupo clase y la incorporación de las propuestas e intereses manifestados por los alumnos.

*** Secuenciacion Intra-area - inter-ciclo:**

Se plantea eh términos de secuenciación de Expectativas de logros y contenidos del Area y consiste básicamente en establecer con criterios psicológicos, pedagógicos y epistemologicos una jerarquía de los aprendizajes de los alumnos, de manera que éstos puedan formar gradualmente las competencias específicas que plantean las Expectativas de Logro y los Contenidos del Area correspondiente a cada ciclo.

TRANSPOSICION DIDÁCTICA:

El concepto de "Transposición didáctica" es introducido por Yves Chevallard (*) para hablar de las transformaciones que sufre un *objeto de conocimiento* cuando se vuelve *objeto de enseñanza.*

Un contenido del saber, designado como conocimiento a enseñar, sufre una cantidad de *transformaciones adaptativas* que lo hacen apto para ubicarse entre los "objetos de enseñanza". "El trabajo" que hace de un objeto del saber para enseñar, un objeto de enseñanza, se llama transposición didáctica (Graciela Ricco, Conicet -U.N.R., 1986).

(*) Ives Chevallard, Le Transposition Didactiqué. Ed. La pensú Sauvage - France 1985.

BIBLIOGRAFÍA

Antúnez, Serafín (1996). "Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula". 8° Edic. Graó; Barcelona.-

M.C.E. Nación (1996). "Marco para la organización del 3° Ciclo de E.G.B. Buenos Aires; Argentina.-

M.E.C. Prov. de Santa Fe. (1996). "Glosario de la Transformación Educativa N° 1".-

Martín, Elena (1991). "Vocabulario Psicológico de la Reforma" en Cuaderno de Pedagogía N°188. Editorial Fontalba; Barcelona.-

Moreno, M. (1995). "Una enseñanza mirando hacia adelante"en Busquets y otros "Los temas transversales". Editorial Santillana; Buenos Aires.-

Novak, Joseph (1994). Citado en pág. 35 de "Mapas Conceptuales". A. Ontoria. 3° Ed. Narcea; Madrid.-

Ontoria, A. (1994). "Mapas Conceptuales". 3° Ed. Narcea; Madrid.-

Paredes, Z.; Massa, C. (1997). "Los Contenidos Transversales". 1° Ed.; Ed. Ateneo; Buenos Aires.-

Pèrez Gómez, A. (1993). "Comprender y transformar la enseñanza"; 2° Ed.; Ed. Morata; Madrid.-

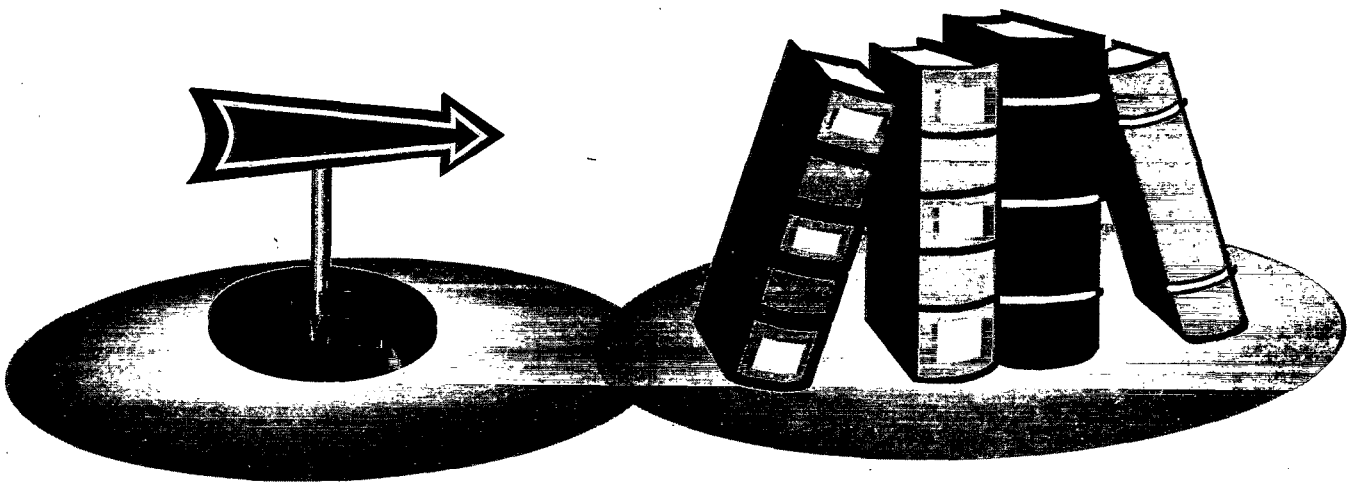
Stenhouse, L. (1984). "Investigación y desarrollo del Currículum". 1° Ed.; Ed. Morata; Madrid.-

Tecnología de la Educación. Lexicos (1991). "Ciencia de la Educación"; Ed. Santillana; Madrid.-

Ministerio de Educación
de la Provincia de Santa Fe

Módulo 1

"Algunas Orientaciones Bibliograficas para la Elaboración del P.C.I."



Serie de Documentos
"Transformación Educativa Basada en la Escuela" Modelo T.E,B,E,

ALGUNAS ORENTACIONES BIBLIOGRÁFICAS

** J. L. Castillejo Brull, J. Cervera, J, Gairín Sallán y otros.*
" El currículum en la Escuela Infantil. Diseño, Realización y control ". Editorial San tillana, Madrid 1989.

Este libro intenta contribuir y ayudar a los Docentes que trabajan en el nivel inicial en su tarea de elaborar un currículum abierto, flexible, coherente y adaptado a su propio contexto y grupo de alumnos. La estructura de la obra respeta las fases operativas de la elaboración de todo currículum: planificación (aborda los problemas generales de la concepción curricular adecuada a la educación infantil) realización (aborda las diversas modalidades de trabajo en la escuela infantil y se Reflejan las áreas o ámbitos didácticos), control v comunicación (plantea las necesidades y modalidades de la evaluación en este nivel a los padres).

** M. Carretero, J. L. Castillejo Brull, A. Costa, J. Gairín Sallán y otros.*
" Pedagogia de la Escuela Infantil ". Editorial Santillana, Buenos Aires 1995.

Esta obra presenta un saber pedagógico, un saber sobre educación generado desde la misma práctica. Su objetivo es proporcionar vías de reflexión científica para profundizar en el qué, por qué y para qué de la acción educativa desde criterios pedagógicos.

** J. I. Pozo, M. del Puy Perez Echeverría, J. Dominguez Castillo y otros.*
" La solución de problemas ". Editorial Santillana, Buenos Aires 1997.

La enseñanza basada en la solución de problemas supone fomentar en los alumnos el dominio de las habilidades y estrategias que les permitan aprendera *aprender,* así como la utilización de los conocimientos disponibles para dar respuesta a situaciones cambiantes y distintas.

El estudio en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la solución de problemas debe, en *Matemáticas,* propugnar un esfuerzo por superar el enfoque tradicional, y no siempre acertado, del planteamiento de problemas; en *Ciencias de la Naturaleza,* abogar por la renovación y el enriquecimiento del concepto de problema para promover cambios conceptuales, metodológicas y actitudinales en los alumnos; finalmente en Ciencias Sociales, enfatizar la necesidad de abandonar la enseñanza exclusivamente transmisiva y la conveniencia de presentar sus contenidos de un modo más abierto a la exploración, el debate y la indagación.

ALGUNAS ORIENTACIONES BIBLIOGRÁFICAS

En cualquier caso, dos son las ideas que debemos tener siempre presentes: que enseñara resolver problemas en cada una de las áreas supone poner al acento en la enseñanza de los procedimientos, aunque sin perder de vista la importancia de conceptos y actitudes, y que resulta fundamental el papel del profesor en la construcción de las estrategias de solución de problemas por parte de los alumnos.

** D. Busquets, M. Cainzos, Aurora Leal, M. Moreno, G. Sastre, T Fernandez. " Los temas transversales. Claves para la formación integral " Editorial Santillana, Madrid 1993.*

Este libro intenta dar respuesta a estas cuestiones fundamentales: ¿ Qué diferencias presentan estos temas transversales respecto de las materias o disciplinas tradicionales ? ¿ Qué significación tienen ? ¿ Qué funciones cubren ?

En el primer capítulo se presentan las notas que caracterizan los temas transversales:

- atienden aspectos fundamentales para la educación integral de la persona
- conectan con las preocupaciones y necesidades de la sociedad
- presentan una visión global e interrelacionada del saber
- ponen en primer plano la formación de hábitos y de actitudes.

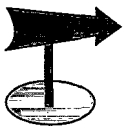
Los contenidos que ofrece la escuela cobran así una especial funcionalidad y aparecen ante los alumnos como algo valioso y útil para resolver problemas reales, conectando teoría y práctica.

Los tres capítulos siguientes, referidos cada uno a un tema transversal específico - la *Educación para la Salud,* la *Educación del Consumidor y* la *Educación para la igualdad de Oportunidades entre los Sexos* - , ejemplifican y concretan el papel vertebrador de estos contenidos transversales y su tratamiento en el aula.

** Jesús Alonso Tapia.*
" Motivación y aprendizaje en el aula. Como enseñar a pensar " . Editorial Santillana, Madrid 1995.

Las investigaciones actuales señalan que el éxito en el aprendizaje depende tanto de que el alumno *quiera saber* como de que *sepa pensar,* así como de los

ALGUNAS ORIENTACIONES BIBLIOGRÁFICAS



conocimientos previos con que afronta el aprendizaje y del contexto en que éste ha de tener lugar.

El libro ofrece una perspectiva integradora que muestra al profesor cómo actuar para mejorar la motivación del alumno al tiempo que se le enseña a pensar y cómo enseñarle a pensar al tiempo que se intenta mejorar su motivación hacia el aprendizaje.

El autor desarrolla numerosas propuestas prácticas para entrenar en el aula las habilidades de comprensión lectora, razonamiento y solución de problemas - entre otras -, todas ellas basadas en tres principios: *enseñar* de manera explícita los procesos de pensamiento, *ofrecer.* modelos concretos y observables, *moldear* a través de la práctica y de aproximaciones sucesivas las conductas deseadas.

** C. Coll, J. I. Pozo, B. Sarabia, E. Valls.*
" Los contenidos en la Reforma. Enseñanza v aprendizaje de conceptos, procedimientos v actitudes ". Editorial San tillana, Buenos Aires 1994.

Todo proyecto de enseñanza necesita concretar sus intenciones educativas. Surge así una pregunta prioritaria: *¿ Qué enseñar ?*

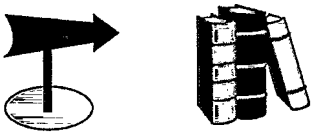
Saber, saber hacer y valorar son los contenidos del aprendizaje que se proponen a los alumnos y que, por lo tanto, han de ser objeto de una enseñanza sistemática.

- ¿ Cuáles son las características propias de cada uno de estos tipos de contenidos ?
- ¿ Qué criterios rigen su inclusión en el currículum ?
- ¿ Cómo se aprenden de forma funcional y significativa ?
- ¿ Qué estrategias son más adecuadas para su enseñanza ?
- ¿ Qué pautas y recursos son más eficaces para evaluar su aprendizaje ?

En las páginas de este libro se desvelan las respuestas a estos y otros muchos interrogantes.

** S. G. Palacios.*
" Participacion en la gestion educativa " Editorial Santillana, Buenos' Aires 1996.

ALGUNAS ORIENTACIONES BIBLIOGRÁFICAS



El estilo organizativo de un centro escolar crea una dinámica y un clima que pueden facilitar, en unos casos, o impedir, en otros, el logro de los fines educativos propuestos.

La incorporación de nuevos objetivos y contenidos en los actuales planes de estudio obliga a introducir también nuevos modelos organizativos.

En este sentido, la Reforma alienta la búsqueda de formas de organización flexibles y adaptadas a las exigencias de cada contexto.

Una característica que define los nuevos modelos organizativos es la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la gestión del centro escolar.

** S. Pulpeiro.*
" Ser directivo ¿ privilegio o pesada carga ? ". Editorial El Ateneo, Buenos Aires 1997.

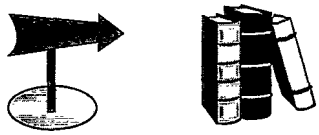
Esta obra se dirige a quienes desempeñan roles de conducción en instituciones educativas de los distintos niveles. Pero, si bien reviste especial interés para los directivos, aporta también material de reflexión para todos los que aspiran a dicho rol o desean mejorar su comunicación y vínculo con él.

La autora define la identidad profesional del directivo; analiza la problemática de su actividad en el espacio institucional de la escuela y los aspectos positivos y negativos de la dirección unipersonal y del equipo directivo. Enfoca, asimismo, el rol del directivo como conductor del proyecto educativo institucional. Numerosos casos y situaciones de la cotidianeidad escolar ilustran adecuadamente todos los temas.

** Z. Paredes de Meaños.*
" El coordinador de ciclo en la Enseñanza General Básica " Editorial El Ateneo, Buenos Aires 1996.

El tema que aborda este libro de la profesora Meaños permite orientar la gestión educativa con la intervención de una nueva figura, *El coordinador de ciclo en la Enseñanza General Básica.* Se trata de un trabajo que ofrece propuestas para la

ALGUNAS ORIENTACIONES BIBLIOGRÁFICAS



inserción del docente coordinador en la actividad escolar.

** Z. Paredes de Meaños, C. Massa.*
" Los contenidos transversales ". Editorial El Ateneo, Buenos Aires 1997.

El propósito de este trabajo nace de una inquietud compartida por muchos docentes ante la necesidad de abordar contenidos propios de la formación ética y ciudadana y lograr que "atraviesen" todos los saberes con los que trabaja. la escuela.

Los autores enfocan el tema desde la perspectiva de la relación entre educación y valores en la posmodernidad y analizan el desarrollo de los distintos niveles del juicio moral en niños y adolescentes, aportando algunos ejemplos de estrategias y proyectos para el aula y la institución.

** R.. Harf; E. Pastorino, P. Sarlé y otros.*
" Nivel inicial aportes para una didáctica" Editorial El Ateneo, Buenos Aires 1996.

Los contenidos que se abordan en este libro se refieren a una caracterización del Nivel Inicial. Para ello se ensaya una mirada político-social acerca del nivel, y se intenta recuperar y cuestionar algunas raíces, tradiciones y mitos vinculados con el Nivel Inicial, desde una interpretación historiográfico-pedagógica de su función.

Se plantea ademas una reflexión acerca del campo de la didáctica, y se encuentran sus particularidades al tratar de responder a las necesidades del Jardín Maternal y del Jardín de Infantes. Se presentan algunas teorías del aprendizaje actuales, facilitando así una visión comprensiva crítica que pueda convertirse en un instrumento conceptual enriquecedor para el docente. También se trata la situación de enseñanza como una realidad compleja en la que los componentes de la tríada didáctica interactúan dinámicamente. Por último, las páginas finales amplían la visión acerca de la comprensión de la propuesta Iúdica.

Las autoras aspiran compartir estas "construcciones en proceso", con la convicción de continuar trabajando, solidaria y conjuntamente, para defender el derecho a la educación y la legitimidad del Nivel Inicial como primer nivel de enseñanza del sistema educativo argentino.

ALGUNA Y ORENTACIONES BIBLIOGRÁFICAS

** Antúnez y otros.*
** Del proyecto educativo a la programación de aula ". Editorial Gráo. Barcelona, 1996 (Octava Edición)*

Este libro pretende aclarar la nueva concepcion curricular que presenta la actual Reforma del Sistema Educativo Español, y aportar pautas que puedan ayudar a los docentes y directivos, en su tarea de planificación, tanto en lo que se refiere al Proyecto Educativo de la Escuela, su Proyecto Curricular y las programaciones de aula.

** F. Hernández, M. Ventura.*
"La organizacion del curriculun por proyectos de trabajo." El conocimiento de un calidoscopio. Editorial Gráo, Barcelona 1996.

Este libro muestra las discusiones, logros y dificultades y visiones del desarrollo de un proyecto curricular de un centro escolar dentro de un proceso de innovación curricular.

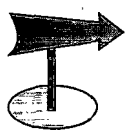
Reflexiona, además, sobre la innovación asociada al cambio, en relación al grupo de docentes, sus concepciones sobre el aprendizaje y el sentido de sus propias prácticas.

** Cesar Coll.*
" Psicologia y Currículum ". Editorial Paidos, Barcelona 1987.

Presenta un modelo de diseño curricular pensado para servir como instrumento en la tarea de elaborar las propuestas de los diferentes ciclos y niveles de la educación. Las propuestas reflejan los principales postulados de la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. Desarrolla el problema de la organización y secuenciación de las intenciones educativas, la metodologia de la enseñanza, el principio de globalización, las funciones de la evaluación, entre otros.

** A. Bertoni, M. Poggi, M. teobaldo.*
" Evaluación. Nuevos Síunificados para una Práctica Compleja ". Editorial Kapelusz, Buenos Aires 1996.

ALGUNAS ORIENTACIONES BIBLIOGRÁFICAS



Entre las prácticas de evaluación y los docentes un saber puede ser construido. Un saber que desmistifique y que abra alternativas sobre un tema que generalmente provoca “sustos” y malestares.

En este libro, los supervisores y directores encontrarán elementos para tener en cuenta en los establecimientos educativos; los docentes, razones y modo para que la evaluación adopte otros significados. Los futuros docentes podrán profundizar, a partir de él, teorías y prácticas.

** A. Zabala (coord.).*
” Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula’! Editorial Gráo, Barcelona 1996.

Este libro se ocupa de los contenidos de aprendizaje ligados al “saber hacer”, es decir, de los llamados contenidos procedimentales. El enfoque que se les ha dado es muy práctico: se muestra cómo trabajar 42 contenidos procedimentales pertenecientes a las distintas áreas de la Primaria (medio natural, medio social y cultural, música, plástica, educación física, lengua, matemáticas).

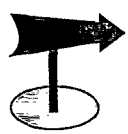
“ M. Poggi (comp.).
” Apuntes y Aportes para la Gestión Curricular ". Editorial Kapelusz, Buenos Aires 1995.

La gestión curricular es un componente fundamental de la gestión educativa, un contenido sustantivo de toda matriz de aprendizaje institucional.

En estas páginas se aborda ese campo clave como objeto de conocimiento, se ofrecen definiciones para que los actores construyan prácticas y se revisan prácticas para que se construyan nuevos saberes.

Los proyectos curriculares institucionales que triangulan los vínculos entre directivos y docentes, deben constituirse como un lugar de encuentros y saberes; por ello los equipos de conducción y los educadores son los interlocutores de Poggi, Salinas, Melgar, Sadovsky y Duschagtzky.

ALGUNA ORIENTACIONES BIBLIOGRÁFICAS



** F. Hernández, J. M. Sancho.*
" Para enseñar no basta con saber la asignatura ". Editorial Paidos , Barcelona 1996.

Los autores aportan el desafío que significa para el docente, como profesional de la enseñanza, las innovaciones pedagógicas. Avanzan sobre consideraciones en torno al campo del currículum, las visiones sobre el aprendizaje y la enseñanza (conductismo, proceso constructivo, aprendizaje significativo); la organización de los conocimientos escolares (proyectos escolares, institución, globalización como insterdisciplinariedad, etc.) y los ámbitos de la evaluación.

** Graciela Frigerio (comp.).*
" De Aquí y de Allá. Textos sobre la Institución Educativa y su Dirección ". Editorial Kapelusz, Buenos Aires 1995.

Este libro sobre las instituciones educativas está destinado a los equipos de conducción y a todos los interesados por comprender el funcionamiento de los establecimientos escolares.

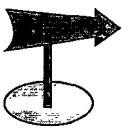
Los distintos capítulo fueron elaborados a partir de conferencias dadas aqui y allá. Aquí y allá en nuestra propia geografía, en distintas jurisdicciones, y allá, ante el consejo Escolar del Estado (España).

Los autores reúnen características especiales, trabajan hace años en la problemática de la organización de los establecimientos escolares y en capacitación, y se han interesado por desplegar en sus ponencias elementos importantes para tener en cuenta a la hora de trabajar en una institución educativa.

" J. A. Jordán.
La escuela. Un reto para el profesorado". Editorial Paidos Barcelona 1994.

El libro aborda la problemática función de un profesorado llamado a ejercer su docencia en escuelas con un alumnado culturalmente heterogéneo. Acerca aspectos teóricos como las expectativas docentes, las actitudes tomadas, el "fracaso escolar", además de incorporar aspectos prácticos desde las opiniones de la práctica docente.

ALGUNAS ORENTACIONES BIBLIOGRÁFICAS



** A. Zabala .*
"La práctica educativa ". Cómo Enseñar: Editorial Gráo, Barcelona 1995.

El autor ofrece pautas y orientaciones sobre cómo plantearse la acción educativa en el aula, las relaciones interactivas en la clase, la distribución del tiempo y la organización de los contenidos, y otras cuestiones sobre cómo enseñar, desde, una perspectiva de análisis y reflexión sobre la propia práctica.

** Paula Pogré (comp.).*
," La trama de la escuela media ". Atando y desatando nudos. Editorial Paidos, Buenos Aires 1994.

La propuesta de este libro es aceptar la trama que se teje en la escuela desde los docentes, alumnos y directivos, sugiriendo algunas claves para pensarla y dinamizarla.

Contiene cinco trabajos de distintos/as autores.

** Artur Parcerisa Aran.*
" Materiales curriculares ". Cómo elaborarlos, seleccionarlos v usarlos. Editorial Gráo, Barcelona 1996.

Los libros de texto y otros materiales curriculares son un componente que ínfluye en gran medida en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero estos materiales han de estar también al servicio de un proyecto docente, partiendo de la consideración de que el profesorado tiene que analizar y reflexíonar sobre su propia práctica.

En este libro se plantean elementos para la reflexión sobre el papel de los materiales curriculares y se proponen criterios para elaborarlos, seleccionarlos y usarlos de manera que sean adecuados para ayudar a la adquisición de las íntenciones educativas en una perspectiva de aprendizaje funcional y con sentido.

** J. Casassus, V Arancíbia.*
" Claves para una Educación de Calidad ". Editorial Kapelusz, Buenos Aires 1997.

ALGUNAS ORIENTACIONES BIBLIOGRÁFICAS

La mención de la calidad se ha vuelto una referencia casi obligada en la educación. ¿ Cómo se entiende la calidad ? ¿ Qué investigaciones se ha realizado ? ¿ Cuáles quedan aún pendientes ? Esta obra de Juan Casassus y Violeta Arancibía ofrece elementos para nutrir el debate, para reflexionar sobre posiciones tomadas y tomar también posición.

** Grupo Sima, M. Marucco, G. Golzman (coord.).*
"Maestra, ¿usted.. de que trabaja?". Editorial Paidos, buenos Aires 1996.

Este libro propone desde la crónica cotidiana, trasmitir experiencias pedagógicas para compartir y reflexionar sobre la tarea de enseñar, de confrontar con la teoría, priorizando lo participativo e ínteractuando con pares y directivos; padres y abuelos; dando un lugar preponderante a los alumnos pero sin desdibujar su rol profesional de maestros.

** S. Antúnez, J. Gairía.*
"La organizacion escolar "practica y fundamentos. Editorial Grao, Barcelona 1996.

El estudio de la educación escolar debe realizarse teniendo en cuenta el marco institucional en el que se desarrolla y no únicamente haciendo énfasis en el análisis de los procesos didácticos. La influencia de las variables organízatívas es determinante.

El libro presenta una amplía visión de los temas organizativos que son de mayor preocupación en estos momentos para las personas interesadas en el estudio de la educación escolar. Recoge textos de fundamentación teórica, experiencias de centros escolares y propuestas de trabajo para desarrollar los propios análisis y aplicaciones.

** Joâo B. Araújo, Clifton B. Chadwick.*
" Tecnología educacional ". Teorías de la instrucción. Editorial Paidos, Barcelona 1993.

La actual versión trata de distintas teorías o “puntos de vista”: Ausubel, Bruner, Gagné, Skinner, Piaget y Bandura. En primer lugar presenta el enfoque en cada

ALGUNAS ORIENTACIONES BIBLIOGRÁFICA5

una de ellas y luego las compara según el proceso de enseñanza: sus objetivos, diferencias, motivación secuencia y estructuración del material de enseñanza, selección de medios, incidencias y evaluación del proceso de enseñanza.

** S. Schlemenson.*
"El aprendizaje: Un encuentro de sentidos ". Editorial Kapelusz, Buenos Aires 1996.

El momento de ingreso a la escolaridad signa el abandono de las relaciones tempranas, de las certezas familiares, con la obligatoriedad de la pertenencia a una institución donde hay otros adultos con autoridad que no son los padres, los niños participan de actividades con otros niños que no son los hermanos y se construyen aprendizajes que no son los domésticos,. Se rompen las relaciones y lazos primarios como exclusivos y se incorpora la novedad coparticipativa de personajes, informaciones y conocimientos, que sustituyen y enriquecen las relacíones originarías, determinando un reencuentro de sentidos, que transforman el aprendizaje en significativo.

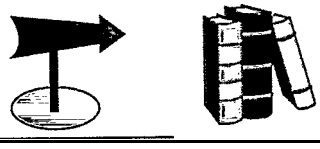
Silvia Schlemenson, profesora titular regular de psicopedagogía clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires; investigadora de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la misma universidad y asesora de Unicef Argentina en programas de intervención para el desarrollo del lenguaje en la infancia, aborda con profundidad, en este libro, un tema tan importante como el del sentido, el origen 'y la dinámica del aprendizaje significativo.

** Cesar Coll Salvador:*
" Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento ". Editorial Paidos, Buenos Aires 1996.

Incluye nueve trabajos elaborados entre 1978 y 1988, cuyo hilo conductor es la problemática del aprendizaje escolar enfocada desde una perspectiva constructivísta.

El aprendizaje escolar aparece como el resultado de una interacción entre tres elementos: el alumno que construye significados, los contenidos del aprendizaje y el profesor, que actúa de mediador entre ambos.

ALGUNAS ORENTACIONES BIBLIOGRÁFICAS



** I. Puigdellivol.*
" Programación de aula y adecuación curricular ". El tratamiento de la diversidad Editorial Gráo, Barcelona 1996.

La reflexión sobre la identidad específica de cada escuela y el uso, como referencia, de la actual propuesta curricular, han de favorecer el trabajo conjunto de los maestros pero, a su vez, también la definición individual de cada miembro del equipo en el proceso de adecuación del currículum. El respeto a la diversidad comienza así en el propio claustro.

** M. Castells y otros.*
" Nuevas perspectivas críticas en educación ". Editorial Paidos, Barcelona 1994.

Volumen que se compone de distintos textos que intentan crear un espacio de diálogo y reflexión colectiva en el que se consolidan e inician nuevas teorías críticas y prácticas educativas alternativas así como la recuperación de la ilusión por la educación y por su capacidad para la transformación social.

Ministerio de Educación de la
Provincia de Santa Fe
-Prodymes-

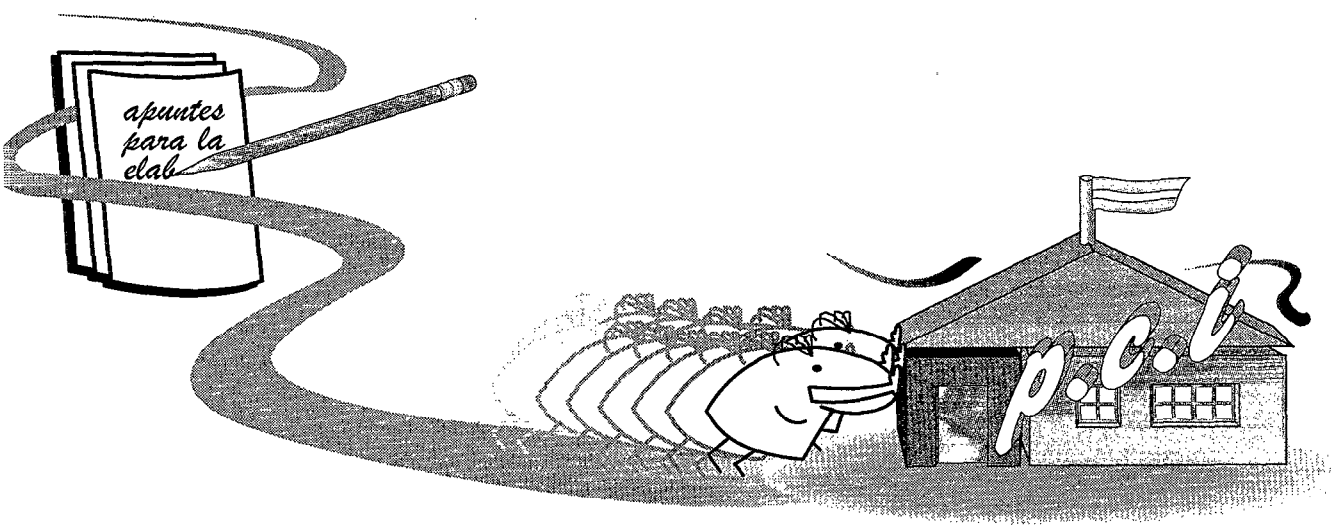
Serie de Documentos
"Transformación Educativa
Basada en la Escuela"

Modelo T.E.B.E.

Apuntes para la Elaboración del Proyecto Curricular Institucional

Carmen A. Traverso, Luis Castro Paredes y Colaboradores

MÓDULO 2



DOCUMENTO 4

El Proyecto Curricular Institucional

Ministerio de Educación de la
Provincia de Santa Fe
PRODyMES

Serie de Documentos
"Transformación Educativa
Basada en la Escuela"

Modelo T.E.B.E.

Documento 4

El Proyecto Curricular Institucional

Carmen A. Traverso, Luis Castro Paredes y Colaboradores

Módulo 2

"Apuntes Para La Elaboración Del Proyecto Curricular Institucional"

DISTRIBUCION
DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIV
SANTA FE

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe
PROD.y.MES

Noviembre de 1997

GOBERNADOR DE LA PROVINCIA DE SANTA FE
Ing. Jorge Obeid

VICEGOBERNADOR
Ing. Gualberto Venesia

MINISTRO DE EDUCACIÓN
Prof. María Rosa Stanoevich

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN
Prof. Carlos Cantero

SUBSECRETARIO DE Coordinación TÉCNICA Y ADMINISTRATIVA
C.P.N. Griselda Fuentes de Fernández

SUBSECRETARIO DE CULTURA
Lic. Raúl Bertone

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN INICIAL, PRIMARIA, ESPECIAL Y FÍSICA
Prof. Marta V. de Trevignani

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN MEDIA Y TÉCNICA
Prof. Olga C. de Barrientos

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR,
PERFECCIONAMIENTO DOCENTE, PROGRAMACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR
Prof. Hilda P. de Paroni

DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS,
ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN NO FORMAL
Prof. Humberto Cancela

DIRECTORA DEL SERVICIO PROVINCIAL DE ENSEÑANZA PRWADA
Dra. Teresita Saco de Gomez

PRODyMES - SANTA FE

Programa de Descentralización y Mejoramiento de la Educación Secundaria

COORDINADOR EJECUTIVO

Ing. Manuel Fernández

COORDINADOR DE FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL

Lic. Luis Castro Paredes

DIRECTORA DEL PROYECTO PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA

Lic. Carmen A. Traverso

Esta producción documental es una actividad realizada por el Proyecto "Planificación y Gestión Educativa", en el marco de las acciones programadas por el Componente Fortalecimiento Institucional del Programa PRODyMES, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Han elaborado el Documento 4, El Proyecto Curricular Institucional ¿Cómo generarlo desde el Proyecto Educativo Institucional? los autores del Modelo TEBE, Profesores:

Lic. Carmen A. Traverso, Lic. Luis Castro Paredes

Colaboradores:

- en la investigación, producción y compaginación :

_ Prof. Celia C. Blique

Prof. María Renée Candia

- en el diseño, diagramación y apoyo informático-operativo:

Freddy Rossi

Andrés C. Valenti

- en la corrección y compaginación final:

Prof. Juan Pablo Benavidez

Agradecemos la colaboración especial de la Lic. Andrea Bolcatto en la corrección de este Documento y de Carina Rosemberg en el Diseño de Portadas y Carátulas

INDICE

MODULO 2

"Apuntes para la Elaboración del Proyecto Curricular Institucional"

PRESENTACIÓN: 1

PARTE 1: PRECISIONES PREVIAS A LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL 3

1.1 ¿Qué relación existe entre el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional? 5

1.2 ¿Cuáles son las diferencias existentes entre Diseño Curricular, Desarrollo Curricular y el Proyecto Curricular Institucional? 6

1.3 ¿Cómo deben entenderse las relaciones entre los C.B.C., el Diseño Jurisdiccional y el Proyecto Curricular de cada Institución? 9

1.4 ¿Cómo se estructura el Diseño del Proyecto Curricular Institucional? 11

1.5 ¿Cómo se estructura el Diseño de un Area en el Proyecto Curricular Institucional ? 14

1.6 ¿Cómo se nutre el Diseño del Proyecto Curricular Institucional? 15

1.7 ¿Cómo se valida el Diseño del Proyecto Curricular Institucional? 17

1.8 ¿Cómo se evalúa, en consecuencia, el Diseño y el Desarrollo del Proyecto Curricular Institucional? 19

PARTE 2: "DE LA TEORÍA DEL CURRICULUM AL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL"' 23

2.1 ¿De qué hablamos cuándo hablamos de Currículum? 25

2.2 Cuestiones Curriculares 30

2.3 Currículum: ¿Proyecto o Realidad?. Currículum Diseñado y Currículum Vivido 32

2.4 ¿Qué relación surge entre las distintas teorías curriculares y los modelos pedagógicos? ¿Qué componente curricular se ha priorizado en los distintos modelos? 35

2.5 El modelo curricular de proceso... los aportes de Stenhouse 38

2.6 Dos modelos curriculares: Currículum Abierto y Currículum Cerrado. El modelo que anima el Proyecto Curricular Institucional 41

2.7 Los desafíos del Currículum Abierto en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional. 44

PARTE 3: *"DE LAS TEORÍA DE APRENDIZAJE AL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL"* 47

3.1 ¿Cómo se produce el aprendizaje? Aproximaciones Teóricas' 49
- *** Las teorías del aprendizaje y su relación con la elaboración curricular.**
- *** Principales Teorías del Aprendizaje.**
- *** El Conductismo.**
- *** La Teoría Interaccionista de R. Feuerstein.**
- *** La Teoría Interaccionista-Constructivista de J. Piaget.**
- *** La Teoría Socio-Histórica de L. Vygotsky.**
- *** El Aprendizaje por Descubrimiento de J. Bruner.**
- *** La Teoría del Aprendizaje Significativo de D. Ausubel.**
- *** Una Reflexión a modo de cierre.**

3.2 Desarrollo y Aprendizaje. Problemática. 75
- *** Posturas Divergentes. Hacia una Síntesis Superadora.**

3.3 Potencial de Aprendizaje y Estrategias Cognitivas y Metacognitivas 77
- *** Potencial de Aprendizaje.**
- *** Estrategias Cognitivas.**
- *** Estrategias Metacognitivas**

3.4 ¿Cuándo y Cómo se aprende significativamente? 87
- *** La Teoría de la Asimilación.**

*** Ejemplos tomados de la práctica docente. Su lectura antes y después de entender la Teoría del Aprendizaje Significativo**

3.5 ¿Cómo transformar el significado lógico del contenido a aprender en significado psicológico? 98

3.6 ¿Qué debe asegurar la educación escolar? 100

PARTE 4: ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA REFLEXIONAR, PARTICIPAR Y CONSTRUIR... 105

BIBLIOGRAFÍA 117

ANEXO: "PARA SABER MÁS..." 125

1- "Las Interacciones Educativas. Papel del Docente y del Alumno" 127

2- "El Enfoque Globalizador" 132

3- "Interdisciplinariedad, una propuesta para su construcción" 140

PRESENTACIÓN

El presente Módulo responde a la necesidad de plantear un marco teórico referencia1 para la elaboración del Proyecto Curricular Institucional.

Su titulo, "'Apuntes para la Elaboración del P.C.I. ", sugiere el sentido de apertura con el que fue elaborado, es decir que los desarrollos que en él se incluyen, no pretenden en modo alguno, agotar el cuestionamiento inicial al que responden; sino más bien abrir espacios para la reflexión y profundización bibliográfica.

Desde este enfoque se han "dividido" los "apuntes" en tres cuestiones claves:

** Las Precisiones Previas necesarias para la elaboración del P.C.I.*

** La Teoría Curricular:*

** Las Teorías de Aprendizaje.*

Cada una de ellas se abre en un conjunto de interrogantes que orientan al Docente sobre aquellos puntos que le interesan de modo especial y que pueden guiar su lectura, priorizando y seleccionando los mismos.

El Módulo presenta "Actividades Sugeridaspara Reflexionar; Participar y Construir.. . " que se incluyen - como en los Documentos de la Serie T.E.B.E. anteriores- para generar ámbitos de trabajo reflexivo en aquellas Escuelas que así lo decidan.

Como Anexo se adjuntan artículos para el análisis, cuyo propósito es la profundización de cuestiones pedagógico-didácticas. Como en los otros Documentos de la Serie T.E.B.E. los agrupamos bajo el título de "Para Saber Más... "

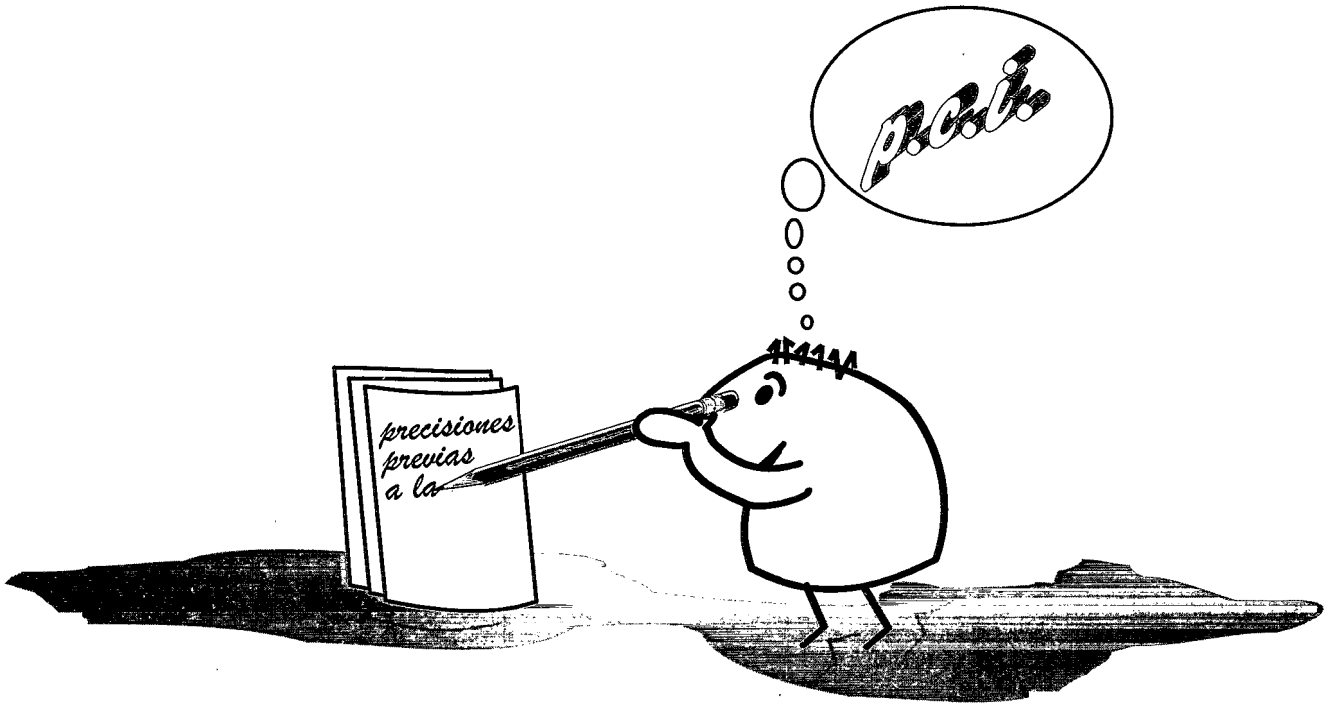
Esperamos que la lectura de este Módulo les resulte interesante, tanto como nos resultó a nosotros su elaboración.

Equipo del Proyecto
"Planificación y Gestión Educatioa"

Módulo

Parte 1:

"Precisiones Previas a la Elaboración del Proyecto Curricular Institucional"



Serie de Documentos
"Transformación Educativa Basada en la Escuela" Modelo T.E.B.E.

1-"PRECISIONES PREVIAS A LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL"

1.1 ¿QUÉ RELACIÓN EXISTE ENTRE EL P.E. I. Y EL **PROYECTO CURRICULAR** INSTITUCIONAL?	RELACIONES ENTRE EL P.E.I. Y El PROYECTO CURRICULAR DE LA INSTITUCIÓN.

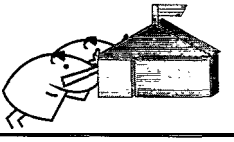
* El Proyecto Curricular Institucional forma parte del Proyecto Educativo propio de esa Institución.-

* El P.E.I. abarca todas las Dimensiones Institucionales. El P.C.I. comprende la dimensión estrictamente Curricular; como tal le compete fundamentalmente el por qué, para qué, qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.-

* El P.E.I. le proporciona al Proyecto Curricular un marco referencia1 y global que permite, desde una adecuada gestión institucional, favorecer una actuación coordinada, articulada y coherente de los Equipos Docentes.-

El P.E.I., al contextualizar la situación concreta de cada Escuela, identificar sus problemas y priorizar los mismos para su solución progresiva, pone en marcha "Compromisos de Acción Curriculares" que permitirán concretar paulatinamente el Diseño, el Desarrollo y la Evaluación Permanente del Proyecto Curricular Institucional.-

* El P.E.I. se constituye así, en el viabilizador y el generador de las condiciones para que el Proyecto Curricular pueda, progresivamente, elaborarse.-



1-"Precisiones previas a la elaboración del Proyecto Curricular Institucional"

1.2 ¿Cuáles son las diferencias existentes entre Diseño Curricular, Desarrollo Curricular y Proyecto Curricular Institucional?

Relaciones entre el Diseño Curricular, Desarrollo Curricular y Proyecto Curricular Institucional (P.C.I.).

El Diseño Curricular:

* Es el proyecto en sentido estricto, que preside las actividades educativas, que proporciona informaciones concretas sobre sus intenciones (por qué, para qué, y qué enseñar) y sobre la manera de llevarlas a cabo (cuándo y cómo enseñar y también, qué, para qué, cuándo y cómo evaluar) ** (Adaptado de Coll, **1989).**

* Como tal, es la planificación anticipada que explicita las intenciones educativas.

* Asimismo, es ***una toma de posición teórica*** que supone una toma de decisiones argumentada y justificada de los componentes que incluye el currículum.

* La organización de estos componentes y el sentido e importancia que se conceda a unos y otros varía en función de las ideas o concepciones distintas que se poseen sobre el currículum y de las posibilidades prácticas de implementación en el contexto.

* Es un instrumento que facilita y sirve de base a la programación de aula, pero no se reduce sólo a ella.

1- "Precisiones previas a la elaboración del Proyecto Curricular Institucional"

El Desarrollo Curricular:

* Es la puesta en práctica del Diseño, con las necesarias modificaciones y enriquecimientos sin fin, que implica inevitablemente el hecho de contrastar un Diseño Curricular con la realidad de las aulas. ** (Coll, **1989).**

Diseño y Desarrollo Curricular son indisociables y se nutren mutuamente, de tal manera que el Diseño Curricular debe estar siempre abierto a las correcciones que se deriven de su Desarrollo.

El Proyecto Curricular Institucional:

**** Incluye el Diseño Curricular de la Escuela, que*** concretiza la propuesta del Diseño Jurisdiccional y que orienta el Desarrollo o puesta en acción del mismo.

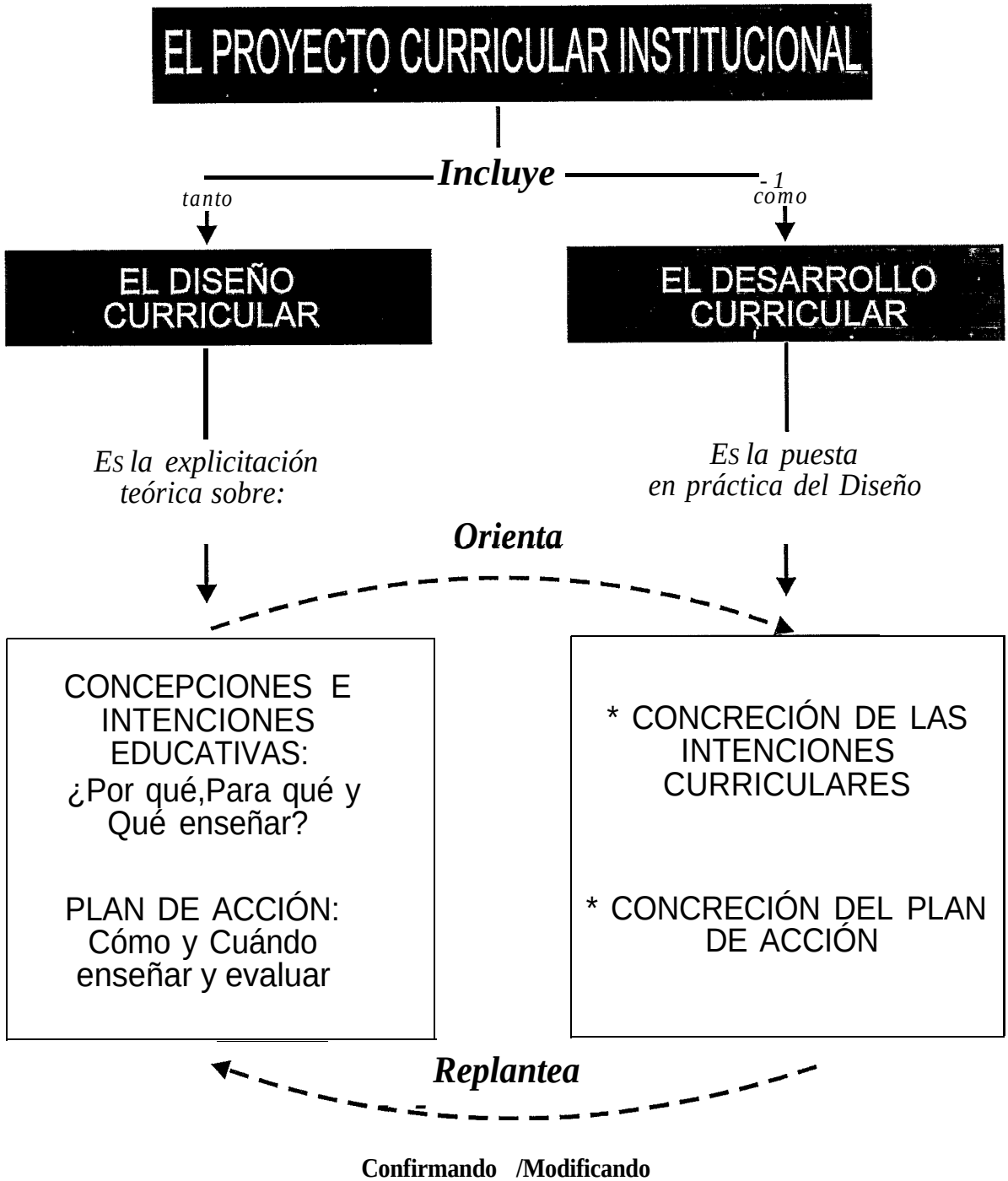
* Es en la instancia del Desarrollo Curricular en el aula donde el Diseño Institucional se valida, se ajusta, se corrige y se enriquece.

* Es por eso, que el Desarrollo Curricular del P.C.I. es una de las fuentes importantes del proceso de elaboración, revisión y continuo enriquecimiento del propio Diseño Curricular Institucional.

* Desde el modelo T.E.B.E. Transformación Educativa Basada en la Escuela" la propuesta curricular se entiende como un proyecto flexible, que hay que modelar en situaciones concretas. Esta postura está marcada por la interconexión permanente entre investigación y acción.

1- "Precisiones previas a la elaboración del Proyecto Curricular Institucional"

. . , con el siguiente te esquema, explicitamos gráficamente las relaciones existentes entre el Proyecto Curricular Institucional, el Diseño Curricular y el Desarrollo Curricular.



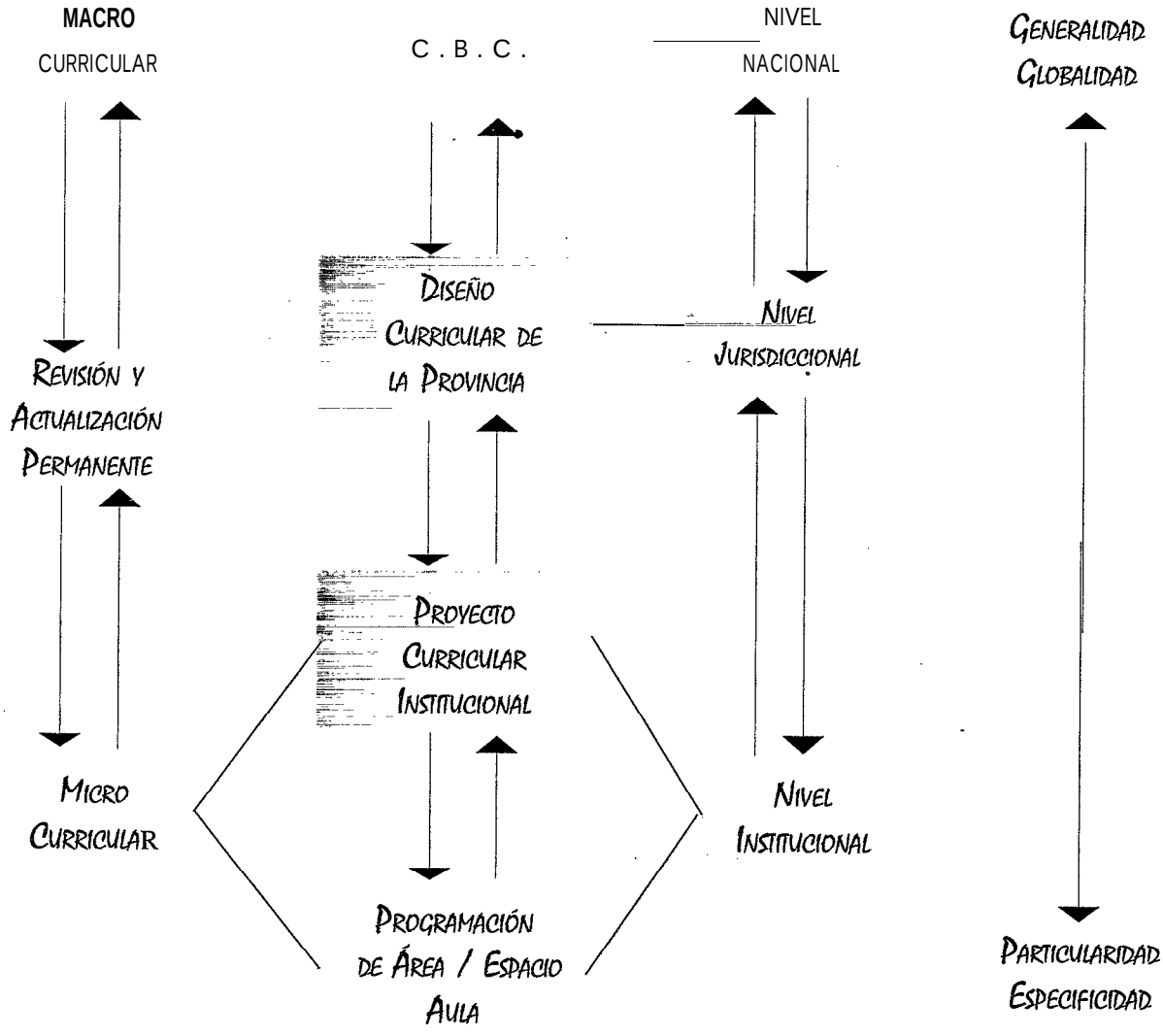
1- "Precisiones previas a la elaboración del Proyecto Curricular Institucional"

1.3 ¿Cómo deben entenderse las relaciones entre los C.B.C., el Diseño Jurisdiccional y el Proyecto Curricular de cada Institución?

Relaciones entre los C.B.C., el Diseño Jurisdiccional y el Proyecto Curricular de cada Institución.

Conviene partir del siguiente cuadro, para ilustrar tales relaciones:

Niveles de analisis y especificación curricular.



1- "Precisiones previas a la elaboración del Proyecto Curricular Institucional"

Este esquema explicita de manera significativa las relaciones existentes entre los distintos niveles de especificación curricular (Res. 33/97 - C.F.C y E.).

*El primer nivel de especificación del currículum: el nacional, establece los grandes lineamientos que aseguran el principio de igualdad de oportunidades y el principio de unidad nacional.

* El segundo, el provincial, realiza un Diseño que integra los lineamientos básicos curriculares de la Nación en una propuesta que responda a las particularidades de su propia realidad Jurisdiccional.

* El tercero, el institucional, cierra el proceso y constituye el modo en que cada Escuela contextualiza y pone en práctica las anticipaciones previstas, desde los niveles de decisión citados y **desde el diagnóstico de sus necesidades hasta la elaboración de su propio Provecto Curricular.**

*El desafío de la Transformación Educativa radica en armonizar la necesidad de que haya contenidos comunes a todos los alumnos del País y la necesidad de que se respeten las particularidades de cada Provincia y Región, para que cada alumno conozca, valore y se inserte creativa y críticamente en su realidad.

El tercer nivel, el de la Institución Escolar, debe elaborarse desde las particularidades de la Comunidad de cada Escuela expresada en los Proyectos Educativos Institucionales, los cuales serán el marco referencia1 para la elaboración de sus Proyectos Curriculares y luego, de sus Planeamientos de Aula.

* Cuando los docentes elaboran el planeamiento de aula -de alguna manera- sintetizan los tres niveles de especificación del currículum: el nacional, el provincial y el institucional.

1- "Precisiones previas a la elaboración del Proyecto Curricular Institucional"

1.4 ¿Cómo se estructura el Diseño del Proyecto Curricular Institucional?	Estructura del Diseño del Proyecto Curricular Institucional.

* El Proyecto Curricular Institucional se estructura sobre los Componentes Básicos del Currículum explicitadas en las siguientes preguntas:

¿Por qué enseñamos? Determinación de los grandes Concepciones e Intenciones Educativas que dan direccionalidad a la acción educadora. Están expresados en los objetivos formulados en la Ley Federal de Educación (Art. 6), específicamente de cada Nivel en el orden Nacional, Jurisdiccional y en la Identidad e. Imagen Objetivo de cada Institución. Ellos orientan la fundamentación de cada una de las Areas. El ¿por qué enseñamos? se orienta a dar respuesta a las necesidades fundamentales que hacen a la dignidad del ser humano en su dimensión personal y como miembro activo de una sociedad y de una cultura.

¿Para qué enseñamos? Determinación de las Expectativas de Logro con la explicitación de las competencias que se espera que los alumnos alcancen en cada Ciclo y en cada Area. El ¿para qué enseñamos? determina cuáles son las capacidades necesarias que deben ser desarrolladas para que cada uno pueda atender plenamente a sus necesidades existenciales históricamente situadas.

¿Qué *enseñamos?* Determinación de los contenidos de cada una de las Areas y o Espacios Curriculares.

1- "Precisiones previas a la elaboración del Proyecto Curricular Institucional"

¿Cuándo enseñamos? Implica:

- la secuenciación de las Expectativas de Logro por ciclos, en cada área y en cada uno de los años del ciclo, por área
- la secuenciación y organización de los contenidos.
- la temporalización de los contenidos.

¿Cómo Enseñamos? Se especifican los criterios que determinarán:

- las opciones metodológicas.
- la organización espacio-temporal.
- la selección de recursos didácticos.

¿Qué, Cómo, Guindo y *Para Qué evaluamos? Se* determinan:

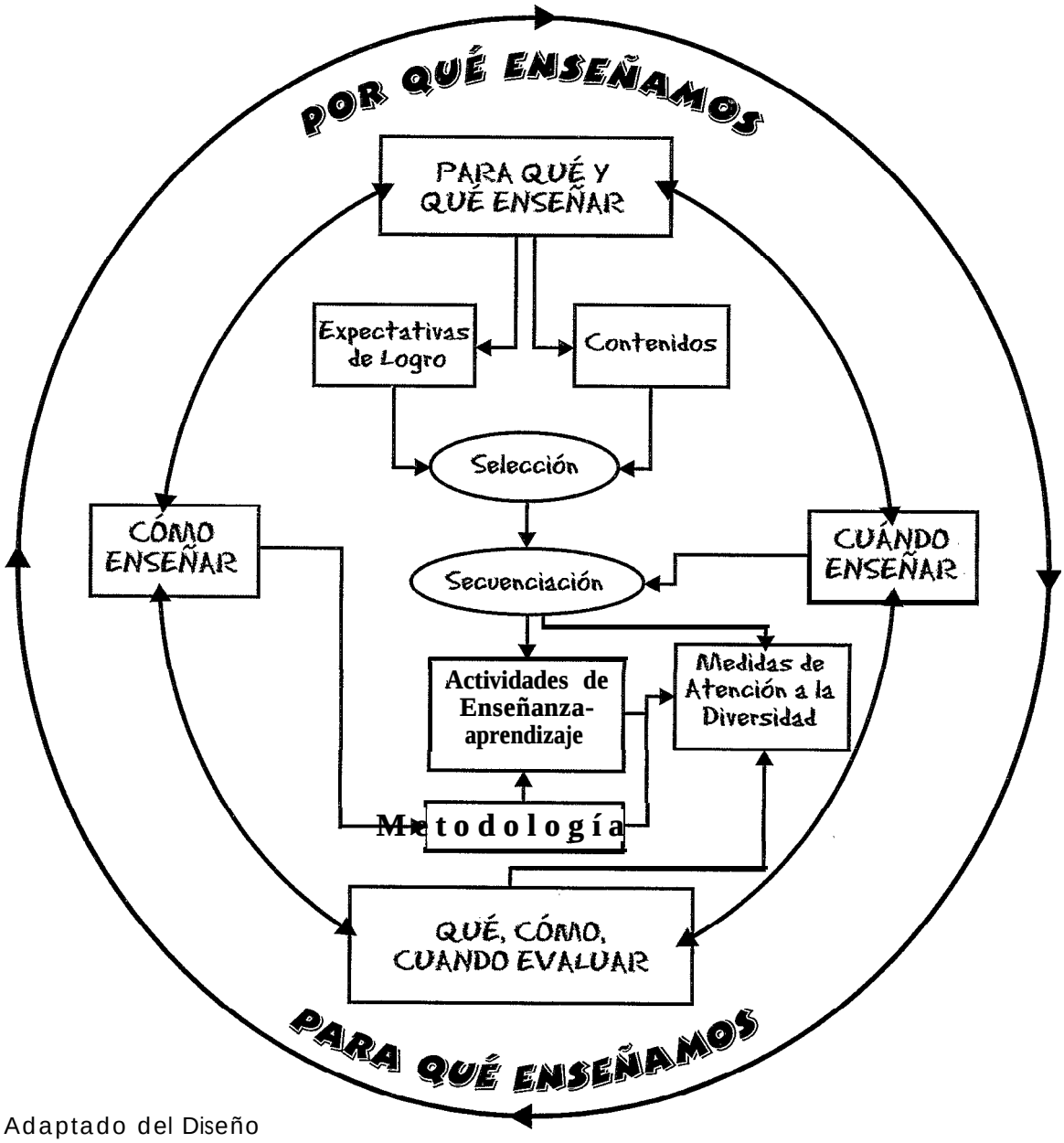
- las pautas y criterios de evaluación por ciclos y áreas.
- los procedimientos de evaluación por áreas.
- los sujetos y objetos de la Evaluación.
- los criterios sobre la promoción de los alumnos.
- la temporalización de la Evaluación

Medidas de atención a la Diversidad

- Programas de Orientación
- Organización de recursos materiales y personales para alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

1- "Precisiones previas a la elaboración del Proyecto Curricular Institucional"

El siguiente cuadro representa dinámicamente las relaciones entre los componentes básicos del currículum:



Adaptado del Diseño Curricular Base (Madrid M.E.C. 1989)

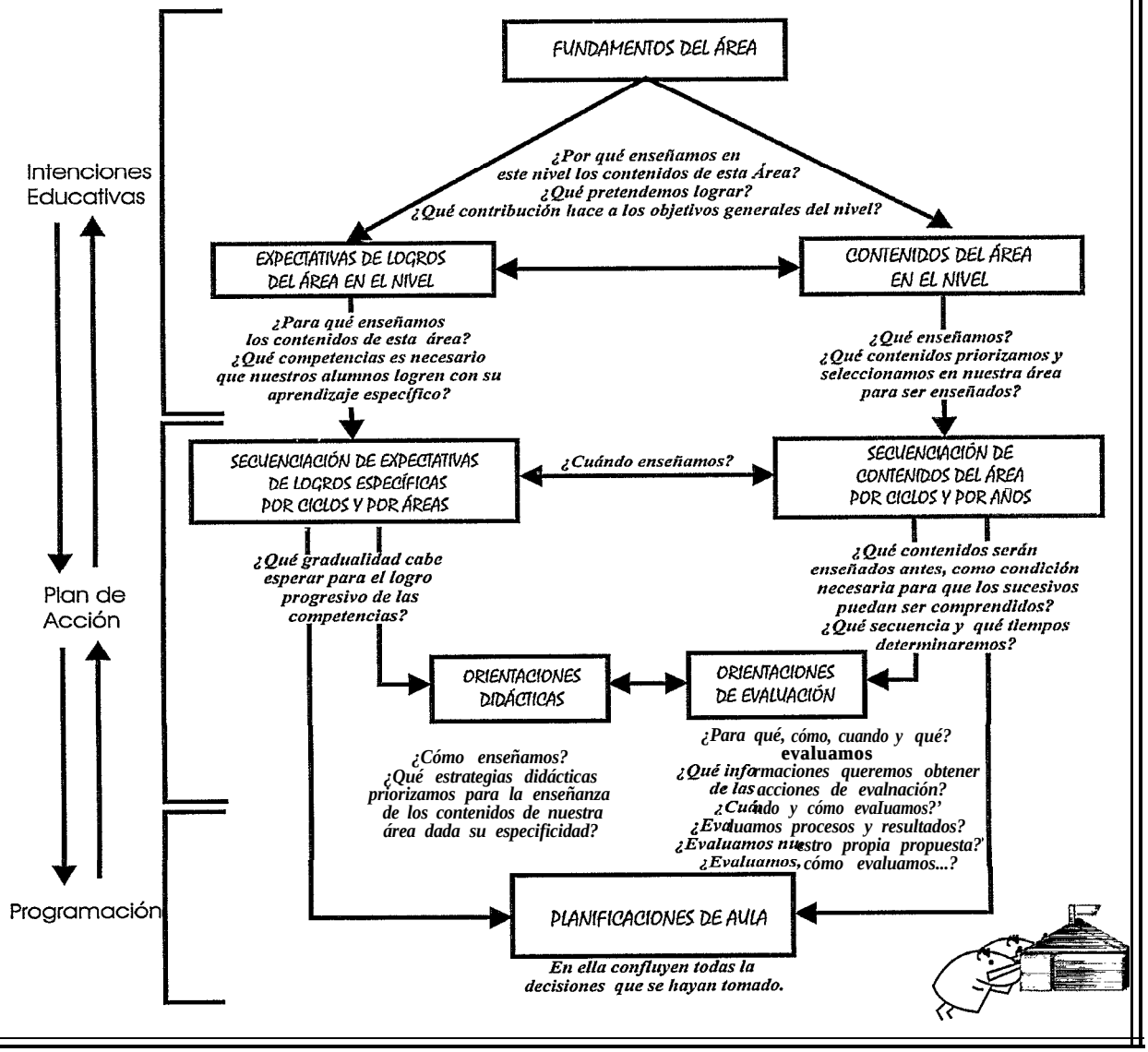
1- "Precisiones previas a la elaboración del Proyecto Curricular Institucional"

1,5 ¿CÓMO SE ESTRUCTURA EL DISEÑO DE UN ÁREA EN EL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL?

Estructura del Diseño de un Area en el Proyecto Curricular

INSTITUCIONAL. ESQUEMA SOBRE LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR DE UNA DE LAS ÁREAS QUE CONFORMAN EL P.C.I..

NIVELES DE PLANIFICACIÓN QUE EL EQUIPO DOCENTE DE UN AREA CURRICULAR DEBE CONSIDERAR PARA ELABORAR EL P.C.I.



1- "Precisiones previas a la elaboración del Proyecto Curricular Institucional"

1.6 ¿Cómo se nutre el diseño del proyecto curricular institucional?	Las fuentes del P.C.I.

En el Proyecto Curricular Institucional confluyen, retroalimentándose:

* La Ley Federal de Educación : las finalidades del Sistema Educativo Nacional (art. 6) y las Finalidades de cada Nivel.
* Los C.B.C. de Nivel Nacional.
* El Diseño Jurisdiccional.
* La Identidad Institucional y la Imagen Objetivo de la Escuela formulada en el P.E.I. que contextualiza y enriquece las Propuestas Nacionales y Provinciales.
* Los emergentes del Diagnóstico Institucional en el P.E.I. que orientan a una toma de decisiones curriculares desde una óptica realista.
* Las experiencias curriculares de los Docentes, una de las claves más importantes para la elaboración del P.C.I.

Por otra parte, todos ellos adquieren sentido desde las fuentes específicas de todo currículum:

* La-fuente filosófica:

Refiere a los principios que animan y dan sentido al planteo Curricular, tales como la concepción de educación, la concepción de educando, la concepción de educador y su referencia al contexto social en el que tiene lugar el encuentro pedagógico.

1- "Precisiones previas a la elaboración del Proyecto Curricular Institucional"

* La fuente sociológica:

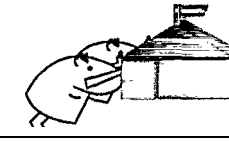
Refiere a las demandas sociales y culturales del Sistema Educativo Nacional, Provincial y Regional. Ilustra acerca de los contenidos conceptuales, procedimentales y axiológicos - fundamentales para el proceso de socialización - cuyo aprendizaje es necesario para el crecimiento integral, personal y social del alumno que le asegure su desempeño como miembro activo y responsable de la sociedad a la que pertenece.

* La fuente sicológica:

Se relaciona con los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos. El desarrollo evolutivo en las distintas edades y los procesos cognitivos de los mismos, ofrece al currículum el marco de referencia indispensable para la toma de decisiones, fundamentalmente en torno a cuándo aprender, qué es posible aprender en cada etapa y cómo aprenderlo.

* La fuente epistemológica:

Refiere a la concepción de conocimiento que brinda sentido y fundamento a los conocimientos científicos que integran las correspondientes áreas y espacios curriculares. La metodología, la estructura interna y el estado actual de los conocimientos en las distintas disciplinas científicas, así como las posibles relaciones interdisciplinares entre éstas, son un aporte decisivo en la configuración y contenidos del currículum.



1- "PRECISIONES PREVIAS A LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL"

1.7 ¿CÓMO SE VALIDA EL DISEÑO DEL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL?	LA VALIDACIÓN DEL DISEÑO DEL P.C.I.

Es en la práctica donde se valida la pertinencia y coherencia del ***Diseño del P.C.I.***
Es justamente, en su Desarrollo donde la propuesta curricular sometida a investigación permanente se enriquece, se ajusta o se mantiene.

Esto supone concebir al ***desarrollo curricular*** como un proceso de deliberación constante donde se formulan alternativas de acción a comprobar en situaciones escolares reales. El proceso de indagación siempre ha sido inherente a la enseñanza - aprendizaje; la investigación, como tal, no es sino ese proceso llevado a cabo ahora de forma sistemática y contrastado por los equipos docentes a cargo.

Desde este enfoque, en consecuencia, los docentes tienen que concertar acciones de trabajo colaborativas. (Stenhouse, 1984)

Durante mucho tiempo hemos trabajado con diseños que preespecificación todo. Ese planteo sabemos que ya no es válido. Sólo agudizaban la distancia entre Teoría y Práctica. Hoy sabemos que es en la propia práctica donde el docente realiza el cuestionamiento de la misma desde el análisis de los contenidos y de las metodologías que marca el Diseño, pero que son reorientados constantemente en el aula con decisiones que debe fundamentar para Optimizar el mismo.

1- "Precisiones previas a la elaboración del Proyecto Curricular Institucional"

Es, en ese proceso investigador en clase que realizan los docentes -exigido por un curriculum abierto- donde se incide permanentemente sobre la práctica misma, orientándola desde un enfoque crítico que favorece la transformación de esta, al mismo tiempo que cambia las perspectivas personales de los docentes ante los hechos educativos.

En síntesis, la Transformación Educativa basada en el potencial de cambio de cada Escuela (T.E.B.E.) parte del reconocimiento que en cada Institución Educativa, el currículum es objeto de reflexión e investigación gradual en la práctica. Ello permitirá la adecuación del mismo al contexto concreto en que se desarrolla, posibilitando el propio perfeccionamiento docente, la oportunidad de articular teoría y práctica, el cambio en las relaciones en el seno de la comunidad educativa y la transformación de la propia organización institucional en algo más flexible y democrático.

Todo ello redundará en el logro de mejores aprendizajes en los alumnos.

1- "Precisiones previas a la elaboración del Proyecto Curricular Institucional"

1.8 ¿Cómo se evalúa, en consecuencia, el diseño y el desarrollo del P.C.I.?

Evaluación del diseño y del desarrollo del P.C.I.

En ***esta breve consideración, centraremos la evaluación encaminada a la toma de decisiones para mejorar /os procesos educativos.***

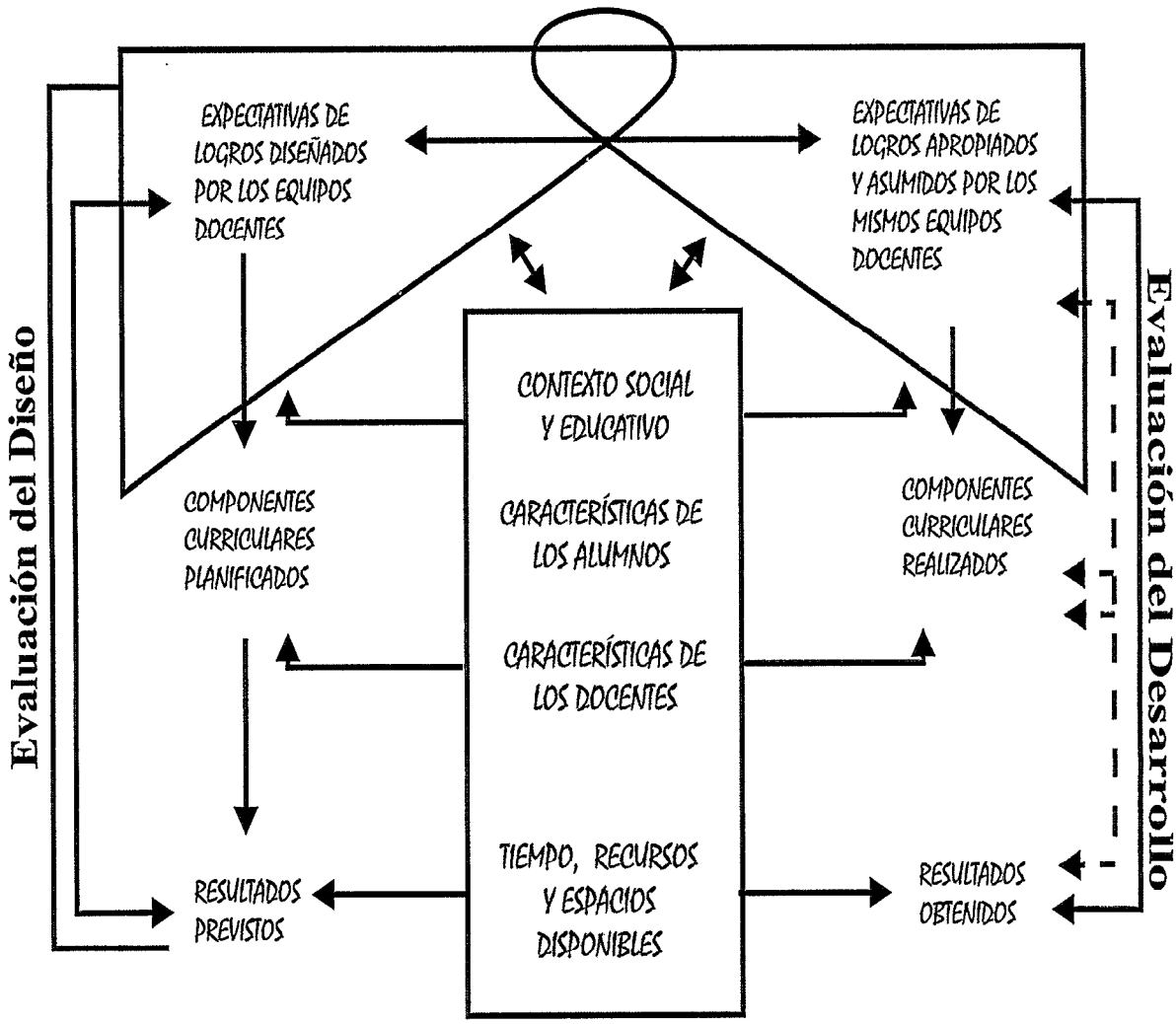
Nos referimos, por lo tanto, a una evaluación de naturaleza formativa que debe surgir desde el mismo momento que nos planteamos la elaboración del Proyecto Curricular Institucional y la definición de los problemas curriculares a los que el mismo intenta dar respuesta.

Evaluamos tanto el Diseño como el Desarrollo curricular. El esquema de la siguiente página, ilustra sobre la Evaluación del Diseño y del Desarrollo Curricular:

Del Diseño, evaluamos, básicamente, las expectativas de logro definidas por los Equipos Docentes, la selección y planificación de los distintos componentes curriculares necesarios para conseguirlas y los resultados previstos.

Del Desarrollo, en cambio, evaluamos las expectativas de logro realmente asumidas y apropiadas por los Docentes en el Aula, los componentes curriculares efectivamente realizados y, en última instancia, los resultados obtenidos. Estos procesos de evaluación, obviamente, deben pensarse desde las características de los docentes y los alumnos; y desde las posibilidades y limitaciones que señalen el contexto, el tiempo, los recursos y los espacios disponibles.

1- "Precisiones previas a la elaboración del Proyecto Curricular Institucional"



(Adaptado de Bartolomé Pina, M. 1990)

1- "Precisiones previas a la elaboración del Proyecto Curricular Institucional"

Tenemos que evaluar, en consecuencia:

*Del Diseño Curricular Institucional, su:

- coherencia con el Diseño Jurisdiccional.
- coherencia interna entre sus distintos componentes.
- posibilidad real de puesta en marcha.
- coherencia con las posibilidades contextuales.
- capacidad para responder a las orientaciones educativas expresadas en el PEI.
- capacidad para identificar los problemas contextualizados en el PEI.
- capacidad para satisfacer las necesidades e intereses del grupo de alumnos.

* Del Desarrollo Curricular Institucional, su:

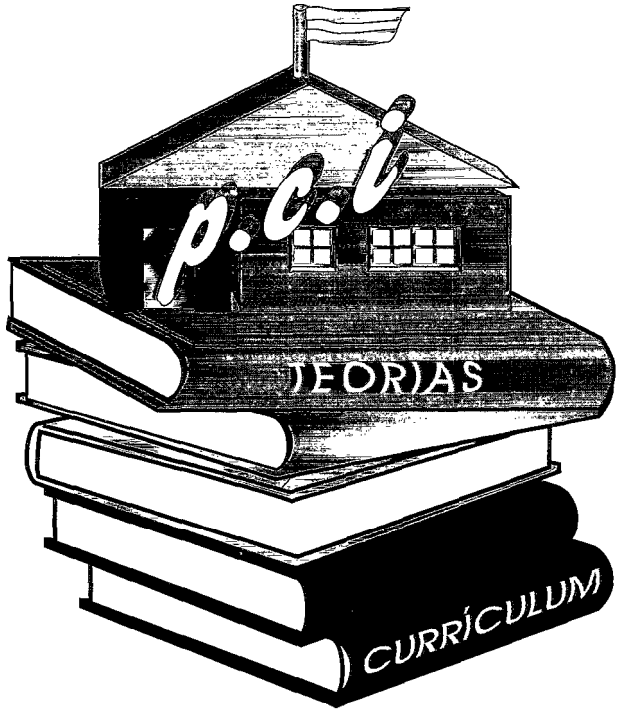
- flexibilidad o capacidad de adaptación y mejora del diseño. acercamiento progresivo a las expectativas de logros.
- compatibilidad con lo previsto.

* Del Diseño y Desarrollo Curricular Institucional..., en última instancia, su incidencia real en la mejora de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Módulo 2

Parte 2:

"De la Teoría del Currículum al Proyecto Curricular Institucional"



Serie de Documentos
"Transformación Educativa Basada en la Escuela" Modelo T. E, B,E.

2- "De la Teoría del Currículum al Proyecto Curricular Institucional"

2.1 ¿De qué hablamos cuando hablamos de currículum?

La problemática en torno al currículum.

Esta pregunta ha sido planteada por gran parte de docentes de nuestro sistema educativo. Es que el currículum significa cosas diversas para distintos docentes y para corrientes de pensamiento diferentes.

Si partimos de la perspectiva general de que el currículum representa la forma en la que una sociedad se enfrenta al problema de organizar un conjunto de prácticas educativas, las opciones para definir y organizar estas prácticas son diversas. Ello genera que la teorización en torno al currículum sea dispersa y fruto de enfoques alternativos, a veces encontrados entre sí, que oscilan entre qué es lo significativo en la visión de currículum, "aquello que ocurre o pasa en las escuelas " o " aquello que debería ocurrir en ellas".

Comenzaremos por analizar con Dino Salinas (en Poggi, Margarita "Apuntes y Aportes para la Gestión Curricular", 1995) algunos de los significados del término desde su utilización en determinadas situaciones prácticas, más o menos posibles en la, cotidianeidad.

"a) Una docente señala a otro del ciclo anterior:

> *"Convendría coordinar* ***el curriculum de su ciclo y el*** *del nuestro, pues be leído los programas y algunos contenidos se repiten "*

b) El director de una escuela le dice a algunos padres:

> *El* ***currículum*** *de ésta escuela se basa fundamentalmente en el esfuerzo individual de los alumnos, en su trabajo personal también adquieren especial importancia las actividades al aire libre y los deportes, pero todo ello sin olvidar que sólo a través del esfuerzo individual se puede alcanzar el éxito. De hecho, la mayor parte de nuestros alumnos accede a la universidad.. "*

2- "De la Teoría del Currículum al Proyecto Curricular Institucional"

c) Un equipo de docentes ha realizado una planificación conjunta de su trabajo a principios de año. Cuando acaba el primer trimestre, uno de ellos señala:

> *"Creo que **va** siendo hora de realizar el **currículum,** noto cierta insatisfacción en alguno de nosotros, y los alumnos no están muy cómodos con el tipo de material con que trabajamos, al menos eso es lo que be deducido de la evaluación'!*

d) Un profesor está dando clase, un alumno levanta la mano y hace determinada pregunta. El profesor trata de responder y, mientras, piensa que sería conveniente fotocopiar un material alternativo del libro de texto con el fin de profundizar en el tema sobre el que el alumno ha incidido.

1) En el primer caso, la utilización del término **currículum** es la de mayor tradición histórica en nuestro contexto, como **programa o plan de estudio de carácter oficial o como conjunto de materias o disciplinas, a veces como objetivos generales, que formarían ese plan de estudios,** o también, **el conjunto de temas que componen una determinada materia o disciplina.** El currículum de la educación infantil, por ejemplo, sería el programa general (objetivos, contenidos...) que da cobertura a ese tramo concreto de la escolaridad.

2) En el segundo caso, el término **currículum** se encuentra asociado a la idea tanto del contenido escolar como las actividades que se derivan del trabajo sobre tal contenido, en otras palabras: **"lo que ocurre en el aula".** En este caso podríamos hablar del currículum de una escuela como el conjunto de actividades educativas ofrecidas por esa escuela.

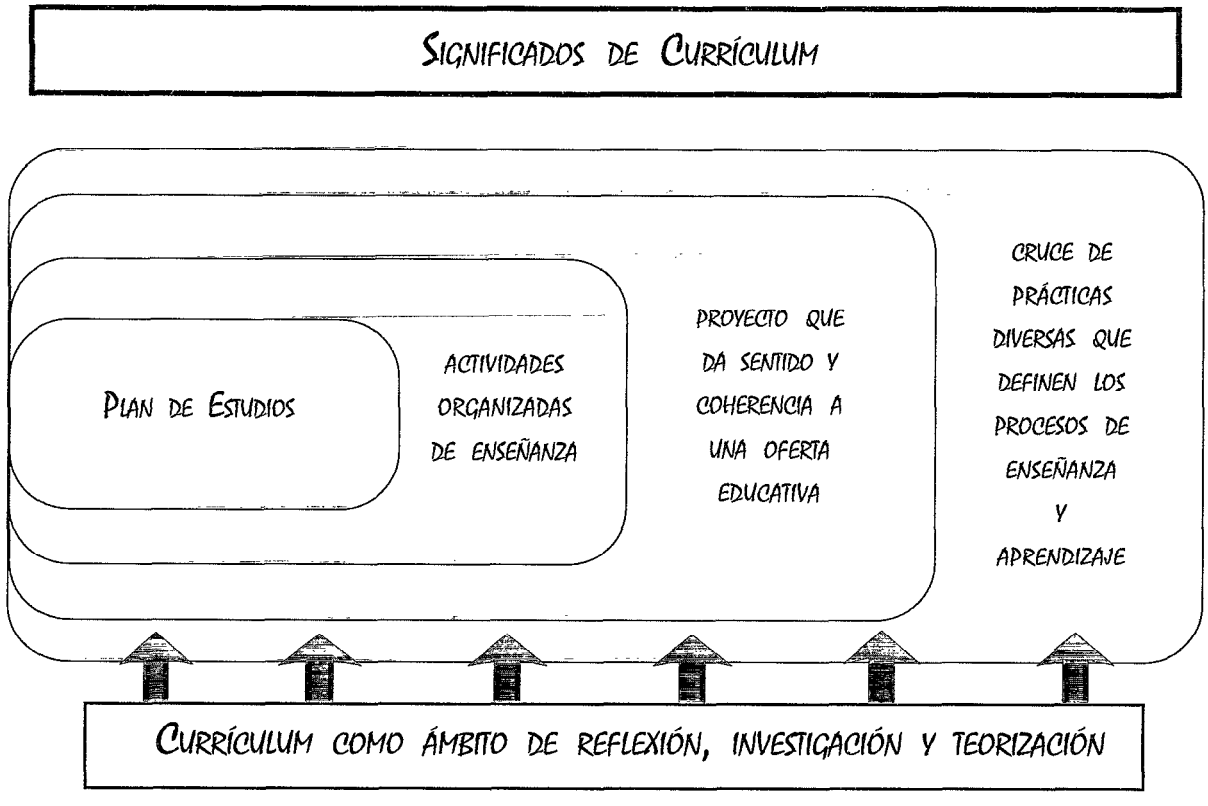
3) En el tercer caso, el término **currículum** se asocia fundamentalmente a propuesta o proyecto educativo, esto es, planificación de **"lo que la escuela puede o debe ofrecer"** el currículum, en este caso, adquiere la consideración de currículum proyectado o currículum planificado. En este sentido, el currículum de la escuela sería el proyecto cultural, a corto, medio y largo plazo, siempre discutible y mejorable, en el cual se enmarcan las actividades y la organización de esa escuela.

4) En el cuarto ejemplo, no aparece de forma explícita el término currículum; sin embargo se encuentra presente en la situación, en la medida en que el currículum puede ser también definido como un **"cruce de pràcticas".** El currículum de una escuela, en este caso, será tanto lo que ocurre en sus aulas, planificado o improvisado, como el pensamiento individual y

colectivo, sobre las posibilidades y limitaciones de diversa índole para que ocurra eso o puedan (o no) ocurrir otras cosas".

Podríamos delimitar un quinto uso del término desde la misma pregunta que da el título a este apartado: ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de **currículum.** ..? Su respuesta establecería la consideración del mismo como **"ámbito de reflexión, de estudios, de análisis, de investigaciones y teorizaciones".** Ya que, desde el momento en que el currículum sea considerado como proyecto cultural, como realidad o cruce de prácticas de diversa índole, como conjunto de relaciones interpersonales institucionales . . . puede y debe ser realizado, interpretado, criticado y, por supuesto mejorado.

Partiendo de los significados anteriormente señalados en la utilización del término **currículum,** podemos tratar de organizarlos en el siguiente esquema:



2- "De la Teoría del Currículum al Proyecto Curricular Institucional"

"A través del esquema podemos observar la progresiva ampliación del significado de currículum. El discurso en torno a cada uno de esos significados -lo que es y lo que puede ser el currículum- se construye sobre la base de opciones de racionalidad que siempre vienen a representar visiones diferenciadas sobre la realidad, sobre aquellos aspectos de la realidad que merecen ser problematizados o cuestionados, y también sobre aquellos que no son definidos como problemas. Ello quiere decir que un modelo educativo para la práctica o desde la práctica siempre presentan una opción, no sólo pedagógica, sino también ideológica, sobre el papel y las funciones de la escuela, y de nosotros mismos como docentes, con respecto a la sociedad, los alumnos y alumnas, el conocimiento, etc." (D. Salinas, 1995)

- El currículum representa siempre, por lo tanto, un proyecto de carácter cultural, Social y educativo, uno de cuyos valores fundamentales radica en la capacidad de desarrollar en los alumnos las competencias necesarias para enfrentar y actuar críticamente *en, desde y para la sociedad en que viven.*

Para concluir, retornando el texto del autor mencionado y desde las consideraciones precedentes:

Hablar de currículum significa sobre todo "debatir los problemas del currículum": qué proyecto queremos, cuál es la mejor forma de desarrollarlo, cómo establecemos sus criterios y procedimientos de valoración y justificación. Y eso nos lleva a enfrentarnos a la práctica de la enseñanza como "algo más" que aquello que hacen profesores y estudiantes entre las cuatro paredes de su aula, porque resulta que "aquello que hacen", en gran medida, se encuentra mediatizado por otro tipo de prácticas: sociales, económicas, que conforman un conjunto de posibilidades y limitaciones que dan un sentido cultural específico al diseño, desarrollo y evaluación del currículum y la enseñanza".

"Si el currículum representa esa práctica social e institucionalmente organizada, compleja y dinámica -que es, a la vez, de enseñanza y de aprendizaje, organizativa, política, de relaciones personales y de comunicación, de relaciones de poder, etc., que tiene lugar, que "ocurre" día a día en nuestras aulas, escuelas e institutos y en general en nuestro quehacer -educativo, someter a la discusión crítica, al debate y al análisis aquello que "ocurre" en la escuela sólo puede hacerse en el marco de una sociedad democrática".

2- "De la Teoría del Currículum al Proyecto Curricular Institucional"

"Tratar de responder a las cuestiones de qué enseñamos, cómo lo hacemos y por qué o para qué así y no de otra manera, en otras palabras, reflexionar críticamente sobre el currículum, al igual que sucede en otros tantos ejercicios desde el debate público sobre "lo social", sólo puede impulsarse y desarrollarse en ámbitos democráticos, más desde et momento en que el currículum también puede ser considerado, entre otros aspectos, como un instrumento de poder y dominación".

"Por lo tanto, discutir sobre "lo que sucede en la escuela" y sobre "lo que querríamos que sucediera" es, también, un ejercicio de y desde la libertad.

En palabras de Kemmis: "La práctica de la educación es una forma de poder, una fuerza dinámica tanto para la continuidad social como para el cambio social que, aunque compartida e impuesta por otras personas, sigue estando en gran parte en manos de los maestros" (S. Kemmis, *1988).*

"Por ello, el hecho de hablar de currículum, en estos momentos y en nuestro propio contexto, se encuentra relacionado con el progresivo asentamiento y, avance de la idea de que "lo que sucede" en el aula y en la escuela no es sólo un problema técnico reducible exclusivamente a parámetros pedagógicos y organizativos, sino que, sobre todo, se constituye en un problema cultural, sometido a fuerzas de diversa índole, entre otras, sociales, ideológicas, económicas, etc.. que a todos nos afectan porque vienen a configurar formas de entender y racionalizar nuestra propia función social." (D. Salinas, *1995).*

Nos aventuramos, en consecuencia, a culminar esta presentación expresando que desde la diversidad de conceptualizaciones posibles ***cuando hablamos de currículum, nos referimos a*** *un proyecto culturalmente elaborado, perteneciente a una sociedad e históricamente condicionado, que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona orientaciones de enseñanza y evaluación adecuadas y útiles para los que tienen la responsabilidad de su ejecución. Implica una planificación flexible, con diferentes niveles de especifiación, para dar respuesta a situaciones diversas, regionales e institucionales. Constituye un marco de actuación profesional para planeadores, directores y docentes.*

2- "De la Teoría del Currículum al Proyecto Curricular Institucional"

2.2 CUESTIONES CURRICULARES

LA PROBLEMÁTICA EN TORNO AL CURRÍCULUM.

De acuerdo a las consideraciones previas, acordamos que a través del Currículum se traducen y concretan una serie de principios ideológicos, pedagógicos, psicológicos, etc., que conjuntamente, muestran la orientación general del sistema educativo de una comunidad. Y, aunque la teoría tradicional del Currículum no se había ocupado de cómo éste se realizaba en la práctica, centrando la discusión en el qué enseñar: fines y contenidos de la enseñanza, hoy se acuerda unánimemente que el Currículum se constituye en la articulación entre teoría educativa y la práctica pedagógica.

Es decir, en sus acepciones más recientes "el Currículum trata de cómo el Proyecto Educativo se realiza en las aulas" (Kemmis, ***1988).***

En este sentido, hay dos aspectos íntimamente relacionados en el currículum escolar: la descripción o diseño curricular y su concreción o desarrollo (*), los cuales deben ser analizados como un todo.

Esta relación entre diseño curricular y desarrollo del currículum es, pues, mayor en el caso en que se opte por un modelo de currículum abierto.

La distinción entre ***Curriculum abierto y Currículum cerrado*** hace referencia al mayor o menor grado de concreción de las prescripciones y orientaciones que figuran en las propuestas curriculares. La mayor explicitación de esta distinción se realizará en el próximo punto ***2.6*** de este Módulo.

(*)oportunamente explicitadas en el punto 1.2 del presente Módulo.

2- "DE LA TEORÍA DEL CURRÍCULUM AL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL"

Por otro lado, debemos considerar que la realidad siempre incluirá más de lo que expresan las declaraciones curriculares, con lo cual, vale citar una definición más del currículum en presencia en el actual lenguaje pedagógico: el ***'currículum oculto"***

Esta expresión fue utilizada por primera vez por P.W. Jackson en 1968, para referirse al conjunto de aprendizajes no previstos, que de forma asistemática y no intencional tiene lugar en el medio escolar. Son aquellos componentes, dimensiones o contenidos sobre los que no recae habitualmente la atención del educador, transmisión de valores, prácticas implícitas de convivencia, etc., códigos con un valor normativo esencial en el funcionamiento de la Escuela.

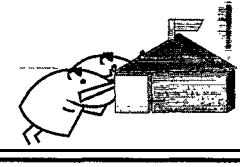
Es preciso abrir nuestros enfoques para comprender que cada docente y cada institución "enseñan" más de lo que se proponen, aunque no logren todo lo que pretenden y aunque lo que logren no coincida totalmente con lo que se buscaba.

Los efectos no esperados (colaterales) pueden ser congruentes o contrarios con los objetivos explícitos que declara, en sus intenciones, la institución educativa.

"Podemos concebir el currículum oculto como ese conocimiento que los docentes no tienen de la propia realidad en la que actúan y que ellos mismos contribuyen a modelar, sobre la que podrían desarrollar una más amplia autoconciencia y control" (G. Sacristán-Pérez Gómez, 1985), profundizando el análisis de la enseñanza sin mutilar ninguna de sus dimensiones.

El currículum oculto ha sido en una gran cantidad de casos el que ha tenido más influencia en los procesos de formación de los alumnos.

Su influencia sabemos que es decisiva en los procesos de socialización que implican fundamentalmente el aprendizaje de valores, normas y actitudes. Es por eso que desocultarlo y asumirlo en sus contradicciones con el currículum explícito, es parte de un nuevo enfoque curricular donde el sinceramiento institucional -desde el P.E.I. debe fundamentar una nueva cultura curricular, basada en la cooperación y el compromiso de los actores institucionales.



2- "De la Teoría del Currículum al Proyecto Curricular Institucional"

2.3 Currículum ¿Proyecto o Realidad?

Currículum Diseñado.
Currículum Vivido.

AL Sabemos que una cosa es cómo estructurar un proyecto curricular por escrito y otra cosa es la cristalización de esas intenciones curriculares en el aula en procesos concretos de enseñanza-aprendizaje.

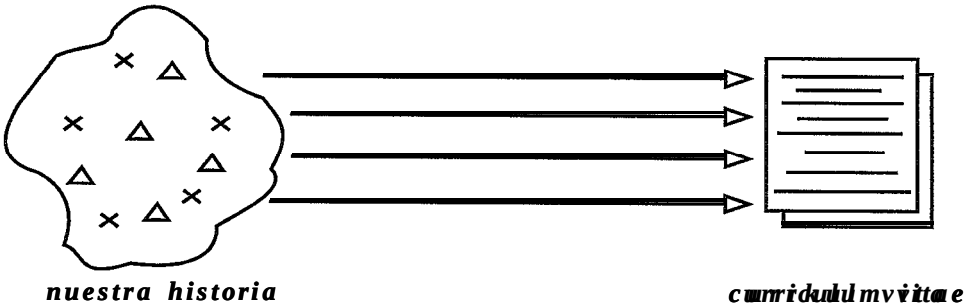
Para ilustrar la complejidad que implica hacer real la propuesta curricular recurrimos a una metáfora que Dino Salinas ***(1995)*** emplea.

Dice este autor:

"Aludiré a la metáfora del "currículum vitae" para relacionar los dos significados de currículum, como programación y como cruce de prácticas:

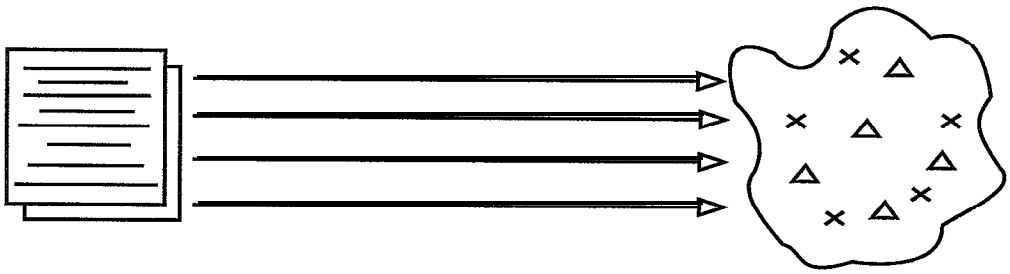
El documento que, en momentos determinados presentamos bajo el título de 'currículum vitae" y que comienza por nuestros nombre y apellido, y datos administrativos, sólo represen ta una nínima parte de lo vivido. Probablemente ni siquiera lo más significativo de nuestra vida aparece en ese documento (triste de aquel que en los cuatro, ocho o doce folios del curriculum vitae que presenta en una oficina contenga lo más significativo de su vida). Nuestra vida cotidiana es más compleja, desorganizada, imprevisible, que lo presentado en el documento escrito con sus correspondientes justificaciones documentales. Aunque, y ésto conviene no olvidarlo, el documento refleja una parte de lo que acontece en esa vida.

2- "De la Teoría del Currículum al Proyecto Curricular Institucional"



Ahora bien, en educación el "currículum vitae" de una escuela podría estar representado por el proyecto escrito y formateado, ordenado bajo epígrafes tales como objetivos, contenidos, actividades, horarios, criterios de evaluación, etc. Sin embargo, el curriculum como cruce de prácticas viene a representar esa otra perspectiva centrada no en 'ío que podría o debería de ocurrir" en esa escuela y en sus aulas, en aquello planificado, sino en 'lo que realmente" está ocurriendo. Y aquello que sucede en una escuela y en sus aulas es tan complejo y variado que sería ingenuo pensar que es un reflejo directo de la definición previa, precisa y justificada de objetivos, contenidos, métodos y evaluación o, en otras palabras, que se justifica y explica únicamente por seguir o ser el reflejo literal de un proyecto escrito.

Aunque, y ésto conviene no olvidarlo, ese cruce de prácticas se orienta, en parte en sus líneas generales, por lo contenido en esos documentos escritos.



Así pues, nos encontramos frente a dos perspectivas sobre un mismo fenómeno: el currículum como plan o proyecto, y el curriculum como realidad o cruce de prácticas.

2- "De la Teoría del Currículum al Proyecto Curricular Institucional"

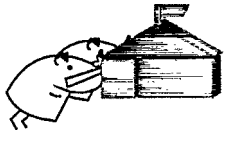
En los estudios sobre el currículum, y en la práctica de la enseñanza, el problema central justamente se sitúa, como claramente lo ha señalado, en "el hiato existente entre nuestra ideas o aspiraciones, y nuestras tentativas para hacerlas operativas" (1984, pág. ***27).*** Es decir entre lo que pensamos y consideramos que es posible y necesario, y la forma en la que tratamos de hacerlo real, de concretarlo en acciones en el interior de un aula o de una escuela. Ese es, justamente el problema al que se enfrenta un equipo de docentes cuando trata de diseñar el proyecto curricular de un instituto educativo, o de un nivel, o de un ciclo, el establecer los puentes más adecuados entre lo que se quiere y lo que se puede; en suma, entre teoría y práctica de la enseñanza.

Kemmis propone considerar el problema planteado por Stenhouse desde el contexto más amplio de la relación entre educación y sociedad:

" .. . el problema central de la teoría del currículum debe ser entendido como el doble problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, por un lado, y el de las relaciones entre educación y sociedad, por otro. " (S Kemmis, 1988, pág. ***30).***

Como cierre:

"Ello nos o obliga, entre otros aspectos, a observar el Desarrollo del Currículum como un proceso donde "lo que sucede dentro de la escuela o del aula' se encuentra, en gran medida sujeto a determinaciones desde instancias exteriores a esos contextos. De esa forma, lo que podemos denominar "prácticas escolares no se constituyen únicamente en productos o resultados del currículum escolar sino que ellas mismas son los exponentes o evidencias más claras de lo que es el currículum, es decir, de una determinada visión sobre elconocimiento y la cultura, de una determinada forma de definir y construir el conocimiento ' (Dino Salinas, en Poggi, Margarita " Apuntes para la Gestión Curricular", 1995. Kapelusz.).



2- "De la Teoría del Currículum al Proyecto Curricular Institucional"

2.4 ¿Que relación surge entre los distintos teorías curriculares y los modelos pedagógicos? ¿Qué componente curricular se ha priorizado en los distintos modelos?	Relaciones entre teorías curriculares y modelos pedagógicos. Priorización de distintos componentes curriculares en los modelos pedagógicos.

Es importante contrastar los distintos modelos pedagógicos entendidos como propuestas pedagógicas que poseen cierta coherencia interna con las concepciones de currículum subyacentes en cada uno de ellas.

Gimeno Sacristán (1983) ha agrupado las diversas concepciones de currículum en correspondencia con un determinado modelo pedagógico que prioriza uno u otro componente curricular.

Resulta interesante pensar desde nuestra experiencia como alumnos (que alguna vez lo hemos sido) :

¿cuáles han sido los modelos en que nos hemos formado y cuáles han sido las experiencias curriculares que moldearon nuestra formación?

Ahora bien, como docentes también hemos transitado por distintos modelos y concepciones curriculares:

¿En cuál nos encontramos hoy?

Modelo Pedagógico	Concepción de Currículum	Teorías del aprendizaje	Teorías de la Enseñanza	Componentes Curriculares que se Priorizan
Modelo Academicista Tradicional	Currículum como Estructura Organizada de conocimientos. Currículum cerrado.	Teoría de la mente depósito: La mente es un receptáculo en el que se almacenan conocimientos. Teoría de las facultades: La mente contiene atributos o facultades que se deben despertar por medio de la adquisición de conocimientos. Teoría sensual empirista: Aprender es registrar datos utilizando los sentidos y la experiencia. Se aprende observando. El papel del alumno es pasivo. Recibe pasivamente los conocimientos que le transmite el docente Aprende escuchando y observando.	Teoría de la instrucción El docente es el protagonista, transmite saberes ya elaborados. Métodos: - Expositivos. - Demostrativos.	Énfasis en los contenidos (organizados de acuerdo a la lógica interna de las disciplinas alejados de los intereses y necesidades de los alumnos).
Escuela Nueva fines S XIX Mediados siglo XX	Currículum como el conjunto de experiencias de aprendizaje (los programas se adaptan a los intereses y necesidades de los alumnos). Currículum abierto.	Activismo experimental: El aprendizaje es un proceso activo. Se aprende "haciendo". El sujeto aprende desarrollando conductas para resolver situaciones problemáticas. Teoría maduracionista: El aprendizaje es un proceso de desarrollo espontáneo y singular de las potencialidades de cada sujeto. El alumno es protagonista.	El docente guía, orienta y acompaña el proceso. Su accionar se desdibuja. El docente prepara el ambiente, los materiales y crea situaciones problemáticas Métodos activos: - Centros de interés. - Proyectos. - Investigación.	Los contenidos pierden importancia. La actividad y la experiencia son relevantes.

Modelo Pedagógico	Concepción de Curriculum	Teorías del aprendizaje	Teorías de la Enseñanza	Componentes Curriculares que se Priorizan
Modelo Conductista *mediados S. XX*	Curriculum como sistema cerrado de producción (declaración estructurada de objetivos de aprendizaje y resultados) Curriculum como plan de instrucción racional de la intervención didáctica. Curriculum Cerrado	CONDUCTISMO: aprendizaje como resultado de la asociación estímulo - respuesta que se produce por la intervención del refuerzo. Aprender es lograr cambios observables y medibles en la conducta. Alumno pasivo que responde a estímulos. Su mente es una caja negra.	La enseñanza se basa en la instrucción. Enseñar es un comportamiento intencional que posee cierta finalidad: lograr cambios de conducta en el alumno. El docente guía y "conduce" el aprendizaje. Aplica técnicas. Docente: ejecutor, condiciona (premia - castiga)	-objetivos (expresan, con rigurosidad y precisión, los cambios que se esperan producir en los alumnos, o rendimientos que éstos serán capaces de obtener) Evaluación como control de resultados. Enfasis en la programación.
Modelos Constructivistas y socio - críticos *década del 80 en adelante*	Curriculum como proceso y como solución de problemas (proyecto flexible, que indica principios y orientaciones sobre contenidos y procesos que orientan la práctica escolar) Curriculum abierto y flexible, sujeto a investigación permanente	El aprendizaje es un proceso de construcción y reconstrucción de significados. Aprender supone modificar y enriquecer esquemas de pensamiento. El alumno es activo, constructor de su propio aprendizaje. Teorías: Constructivismo - Piaget Teoría de la asimilación - Ausubel Teoría socio - histórica: Vygotsky Aprendizaje por descubrimiento - Bruner Interaccionismo social - Feuerstein	La enseñanza se subordina al aprendizaje, ya que se concibe como ajuste constante de la ayuda pedagógica a los progresos, dificultades, bloqueos, etc. que experimenta el alumno en el proceso de construcción de significados.	Todos los componentes curriculares se articulan entre sí, todos son importantes en función del cómo se aprende y para qué se aprende.

2- "De la Teoría del Currículum al Proyecto Curricular Institucional"

2.5 El modelo curricular de proceso.

LOS APORTES DE STEHOUSE.

Frente al modelo rígido de objetivos, poco respetuoso de una perspectiva educativa que considere más allá de lo que debe aprenderse, el por qué y cómo debe ser aprendido, el modelo curricular basado en el *proceso* como alternativa al de objetivos, *supone poner en relación tres elementos básicos:*

- *el respeto a la naturaleza del conocimiento y a su metodologia*
- *La toma en consideración del proceso de aprendizaje.*
- *el enfoque coherente del proceso de enseñanza con los dos puntos anteriores,*

Estos puntos, son en definitiva, los ejes básicos de toda didáctica.

Estas tres coordenadas básicas se pueden llevar a cabo en la práctica y ésta queda ligada fundamentalmente al "arte" de la enseñanza.

La mejora de la calidad de la enseñanza ocurrirá por lo tanto, por el proceso experimental de la propia práctica de los docentes y no por ninguna proposición dogmática. El currículum se constituye así en la herramienta que condiciona el ejercicio de tal experimentación en la que *el docente se convierte en un investigador en el aula de su propia experiencia* de enseñanza.

- Cambiar la práctica de enseñanza.
- Diseñar y desarrollar el Currículum.
- Perfeccionar a los docentes.

Son los tres aspectos indisociables de la consideración fundamental de proponer al currículum como objeto de estudio.

Esta postura conlleva la propuesta de considerar a cada Institución Educativa como una unidad de innovación curricular y a su equipo de docentes como los artífices de la misma. La Escuela se convierte así, en un marco de solución de problemas curriculares.

2- "De la Teoría del Currículum al Proyecto Curricular Institucional"

La definición de Currículum de Stenhouse es esclarecedora con respecto a los puntos antes considerados:

" Un Currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (Stenhouse, 1991).

Su visión curricular, en síntesis, es profundamente humanista y conduce a la profesionalización de los docentes a partir del análisis de su práctica y de la investigación-acción.

Stenhouse junto con Mc Donald (1975) y Pinar (1979) se incluyen dentro de los Enfoques Reconceptualistas -que con algunas diferencias entre sí, según los autores- parten de una crítica radical al modelo conductual.

Todos conciben al currículum como "configurador de la práctica" entendiendo que la práctica real del docente "como arquitecto y artista" (Gimeno Sacristán, J. 1988) llena de contenido este armazón teórico.

Las teorías reconceptualistas postulan un modelo de Currículum Abierto y Flexible, adaptado a las características del docente y del alumno, modelo que debe ser recreado por el docente.

En definitiva:

El currículum se convierte en un proceso de investigación donde teorías, propuestas, profesores y prácticas se implican mutuamente en la institución educativa, como unidad básica de reflexión-acción-reflexión.

" Desde una perspectiva procesual, el currículum pasa a ser un modelo de explicación del cambio y de la resistencia al mismo, consiste y exige alteraciones en todas las prácticas propias de los contextos a través de las que cobra significado real, porque *lo importante es producir cambios reales en la práctica del currículum que experimentan los alumnos y los docentes"* (Gimeno Sacristán, 1992).

2- "De la Teoría del Currículum al Proyecto Curricular Institucional"

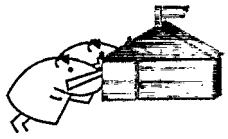
OBSTÁCULOS PARA LA COMPRENSIÓN DEL CURRÍCULUM COMO PROCESO

- La ESCUELA concebida como organización vertical, con un sistema centralizado de decisiones.

- El DOCENTE entendido como servidor de un proyecto no elaborado por él, mero "técnico aplicado? de planes de enseñanza.

- La ENSEÑANZA definida como una práctica acotada en destrezas dirigidas a conseguir objetivos concretos.

J.G. Sacristán, **(1988)**



2- "De la Teoría del Currículum al Proyecto Curricular Institucional"

2.6 Dos modelos curriculares. El modelo que anima el proyecto curricular institucional.

Currículum abierto y currículum cerrado.

Como ya lo mencionáramos, podemos hablar de la existencia de dos modelos curriculares, uno abierto y otro cerrado. Esta distinción se refiere al mayor o menor grado de concreción de las precisiones y orientaciones que figuren en las propuestas curriculares.

CURRÍCULUM ABIERTO

A) Asociación Flexible del Currículum

1 - Renuncia a la postura de unificar y homogeneizar el currículum en beneficio de una mejor educación y un mayor respeto a las características individuales de cada contexto educativo; por tanto, concibe el diseño curricular como algo inseparable del desarrollo del currículum.

B) En función del Contexto, Revisable

2- Propugna la interacción entre el sistema y lo que le rodea. Está sometido a un continuo proceso de revisión y reorganización.

3- Se da mucha importancia a las diferencias individuales y al contexto social, cultural y geográfico en que se aplica el programa.

CURRÍCULUM CERRADO

A) Aplicación Rígida del Currículum Básico

1 - Tiende a unificar y homogeneizar al máximo el currículum para toda la población escolar y por consiguiente contempla el *desarrollo curricular como un aplicación fiel del diseño curricular*

B) Obligatorios para todos los Contextos

2- Sus objetivos, contenidos y estrategias pedagógicas están ya determinadas; por tanto, la enseñanza es idéntica para todos los alumnos, y las variaciones son mínimas.

3- La individualización se centra en el ritmo de aprendizaje; pero los objetivos, los contenidos y su metodología son invariables.

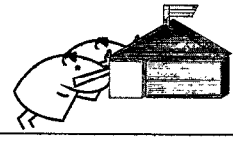
2- "De la Teoría del Currículum al Proyecto Curricular Institucional"

CURRÍCULUM ABIERTO	CURRÍCULUM CERRADO
C) Objetivos Generales, Terminales	C) Objetivos Conductuales y Operativos:
4- Los objetivos son definidos en términos generales para que puedan ser modificados sucesivamente en el Desarrollo Curricular.	4- Los objetivos están definidos en términos de conducta observables y los contenidos se organizan en función de las disciplinas tradicionales, sin buscar en ellos conexiones e interrelaciones.
D) Centrado en el Proceso:	D) Centrado en el Resultado:
5- Aquí el énfasis no se encuentra en el resultado del aprendizaje, sino en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	5- Se da mucha importancia al *resultado de aprendizaje,* cuyo nivel se determina mediante criterios de conducta que establezcan los objetivos.
E) Evaluación Formativa:	E) Evaluación Surnativa:
6- La evaluación se centra en la observación del proceso de aprendizaje, con la finalidad de determinar el nivel de comprensión del contenido y la utilización del mismo en situaciones nuevas.	**6-** La evaluación se centra en el progreso de aprendizajes del alumno, se traduce en un progreso en la jerarquía de secuencias de instrucción planificadas.
F) Recreados por los Docentes como Prácticos y Artistas de la Educación:	F) Hecho por los Planificadores v aplicado/Eiecutado por los Docentes:
7- No existe una diferenciación estricta entre el que elabora el PC.1 y la programación de aula y el que lo aplica. El docente cumple simultáneamente las dos funciones.	7- La elaboración del P.C.I., las Planificaciones de aula y la puesta en práctica está a cargo de distintas personas.

2- "De la Teoría del Currículum al Proyecto Curricular Institucional"

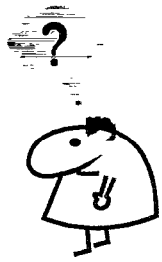
CURRÍCULUM ABIERTO	CURRÍCULUM CERRADO
8- Investigación en el aula y en el contexto, cualitativa y etnográfica.	**8-** Investigación desde el laboratorio, cuantitativa y experimental.
9- Se entiende el currículum como un instrumento para la programación de aula.	9- Intenta unificar y detallar al máximo su aplicación, identifica prácticamente currículum y programación de aula.
G) Desarrollo como Proceso Endógeno:	G) Desarrollo como Proceso Exógeno:
10- El currículum abierto concibe el proceso de desarrollo en buena medida, endógeno, que procede de dentro-fuera, proporciona condiciones óptimas para el proceso enseñanza/aprendizaje. Las currículas desde esta perspectiva subrayan la importancia de la creatividad y el descubrimiento, dando un papel activo al alumno, y se concibe al-docente como un mediador y faclitador del aprendizaje significativo.	**10-** El currículum cerrado concibe el proceso de desarrollo humano como el resultado de un proceso en buena parte exógeno, que procede de fuera-dentro, transmite conocimiento, el alumno es receptivo y el profesor es el transmisor, facilitador de aprendizajes fundamentalmente memorísticos.

Para finalizar, podemos concluir que el currículum abierto es el modelo que anima -desde el Diseño Jurisdiccional- la elaboración del Proyecto Curricular Institucional, ya que "partimos de una concepción de la Escuela entendida como una Unidad de Transformación Curricular....como un Centro de Investigación Curricular y Desarrollo Educativo ya que sólo en la Escuela, puede y debe salvarse la distancia entre teoría y práctica, conocimiento y acción". (Documento Nro. 1 -Serie T.E.B.E.-, Diciembre de ***1996, Pág. 7).***



2- "De la Teoría del Currículum al Proyecto Curricular Institucional"

2.7 En el marco de un enfoque curricular abierto, ¿cómo se puede elaborar el P.C.I. desde un diseño Curricular Jurisdiccional? Alternativas institucionales.



Los desafíos del currículum abierto en la elaboración del P.C.I.

En su obra "Sociología del Currículo Escolar", Eggleston **(1977)** se refirió a tres niveles de elaboración del Currículum:

* *El Curriculum Recibido.*
* *El Curriculum Reflexionado.*
* *El Curriculum Reestructurado.*

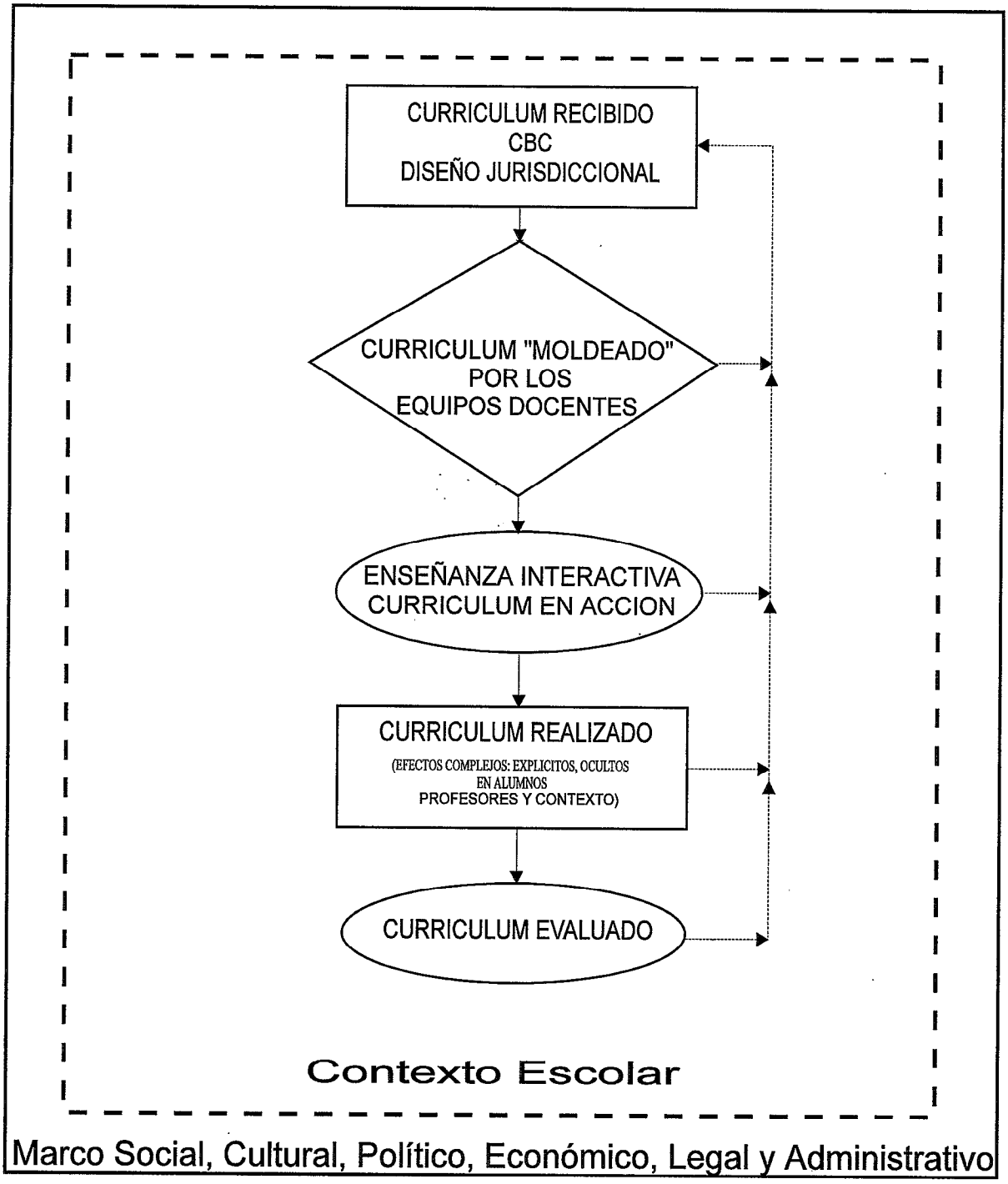
Gimeno Sacristán **(1988)** torna esta clasificación de Eggleston y la transfiere a las acciones curriculares de los Equipos Docentes teniendo en cuenta las posibles reelaboraciones que se pueden realizar en cada Escuela de los Diseños Curriculares Ministeriales.

Hemos adaptado su propuesta para plantear en nuestra realidad educativa la recepción de los C.B.C. Nacionales y de los Diseños Jurisdiccionales, como puntos de partida en la elaboración de los Proyectos Curriculares Institucionales, en el marco de un Currículum Abierto.

El siguiente esquema adaptado de Gimeno Sacristán **(1988)** ilustra sobre este proceso....

2- "De la Teoría del Currículum al Proyecto Curricular Institucional"

Proyecto Curricular Institucional: Diseño y Desarrollo



2- "De la Teoría del Currículum al Proyecto Curricular Institucional"

- El Curriculum Recibido. Los C. B .C. y los Diseños Jurisdiccionales se presentan como la Cultura Nacional y Regional común, que trata de organizar el saber dentro de la escolaridad, facilitando la igualdad de oportunidades. No hay que desconocer en el Currículum recibido, al currículum "presentado" que es el que se constituye desde la influencia que ejercen otros agentes sociales y profesionales en la "presentación del Currículum recibido", por ejemplo las Editoriales. Los libros de texto, sus guías didácticas, los materiales de apoyo al aula se convierten de hecho en agentes mediadores del currículum que condicionan, en ocasiones, la toma de decisiones curriculares.

- El Curriculum "moldeado"por los docentes: Desde la realidad de cada Institución expresada en los P.E.I., los Equipos Docentes a partir de su cultura profesional y la reflexión sobre su práctica "moldean" -reelaborando- las propuestas curriculares recibidas.
"El currículum moldea a los docentes pero es traducido en la práctica por ellos mismos. Su influencia es recíproca" (Gimeno Sacristán, **1988).**

Tanner (**1980)** *en esta situación distingue tres niveles:*

* ***Imitación-Mantenimiento:*** El Equipo Docente desde los Diseños recibidos son meros seguidores de los mismos y de algunas Presentaciones Curriculares que realizan los Equipos Editoriales del Currículum Recibido.

* ***Mediación-Adaptativa:*** El Equipo Docente se convierte en mediador en la adaptación del Currículum Recibido, a las condiciones concretas de la realidad escolar en la que desarrolla su acción docente. La adopción de textos se realiza de manera reflexiva.

* ***Creación- Generación:*** El Equipo Docente re-crea el diseño, elige los recursos y materiales didácticos para aplicarlos posteriormente, evaluando consecuentemente los mismos. Se convierte en profesional reflexivo y crítico en el marco de la investigación-acción.

Para reflexionar:

¿En qué nivel de trabajo curricular transita cada Escuela? ¿Pueden distinguirse en cada Escuela distintos niveles de trabajo curricular según los Equipos Docentes y Áreas?

Módulo 2

Parte 3:

"De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

Serie de Documentos
"Transformación Educativa Basada en la Escuela" Modelo T.E.B.E.

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

3.1 ¿Cómo se produce el aprendizaje? Aproximaciones teóricas.

Las Teorías del Aprendizaje y su relación con la elaboración curricular.

Detrás de toda concepción curricular existe una determinada filosofía, síntesis de las diferentes fuentes de la que se nutre el currículum : sociocultural, epistemológica, pedagógica y psicológica.

En este sentido las fuentes psicológicas aportan información necesaria para guiar el proceso de elaboración curricular : selección de expectativas de logro y contenidos, secuencias de aprendizaje, metodología y evaluación.

Las Teorías del Aprendizaje, entonces, nos aportan información sobre :

¿Cómo se produce el aprendizaje?

¿Cuáles son los requisitos que lo favorecen?

Estos conocimientos se tornan fundamentales a la hora de plantearnos la intervención didáctica y, en concreto, en el momento de plantearnos el currículum.

Desde esta perspectiva, los aportes de la Psicología Educativa nos proporcionan herramientas para orientar nuestra planificación didáctica, o sea, nos orientan tanto sobre cómo se produce el aprendizaje (campo de la psicología) y, en consecuencia, sobre los criterios que han de guiar la intervención del docente (campo pedagógico - didáctico).

Es por ello que se hace necesario optar por un marco de referencia psicológico que oriente este proceso, ya que la opción psicopedagógica que se tome, determina nuestra visión sobre cómo aprenden los alumnos y sobre cómo se puede influir para facilitar, optimizando sus aprendizajes.

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

En consecuencia, las Teorías del Aprendizaje son explicativas y descriptivas y nos dan información sobre ¿cómo aprenden los alumnos?

Las teorías de la enseñanza son prescriptivas, en el sentido que dan pautas para que, desde el ¿cómo se aprende?, se puedan diseñar estrategias consecuentes de ¿cómo enseñar?

De acuerdo a los planteos anteriores se deduce que ***toda Téoria de la Enseñanza se apoya necesariamente en una Concepción de Aprendizaje.*** Estas concepciones fundantes, en consecuencia, nos dan información acerca del sujeto de aprendizaje, de sus procesos cognitivos y afectivos, de sus potenciales para aprender en determinado momento de su desarrollo...y por ende iluminar acerca de los perfiles docentes requeridos y de la propuesta curricular más adecuada.

Queremos plantear, a la luz del recorrido previo, que una Teoría del Aprendizaje que quiera servir de base para la construcción de una Teoría de la Enseñanza y de un Proyecto Curricular debe, ciertamente, propiciar la comprensión íntegra del aprendizaje, desde las condiciones internas y externas que intervienen, hasta la manifestación de sus resultados, pasando por el análisis de las interacciones que ocurren entre las condiciones internas y externas que interjuegan en su proceso. Sabemos que, en el proceso de enseñanza - aprendizaje se establece una relación vincular entre un sujeto que aprende, un sujeto que enseña y el saber; y que hablar de un sujeto que aprende supone reconocer un sujeto que no sólo piensa, sino que también quiere y actúa en una dimensión socio histórica singular.

Ahora bien, desde esta consideración avanzamos para responder a la pregunta que nos formuláramos, organizadora de este tema, a saber: ¿Cómo se producen los aprendizajes?. Advertimos entonces que, tendremos tantas respuestas como Teorías del Aprendizaje consideremos, en virtud de la concepción de sujeto de aprendizaje que la sustente y de las relaciones vinculares que privilegie. Cada una de ellas (ver el punto 2.2.4 de este módulo) orientará coherentemente una propuesta curricular diferente.

Intentaremos, en consecuencia, ordenar las diferentes Teoria teniendo en cuenta sus rasgos comunes en un cuadro que permita ordenar la riqueza conceptual de los distintos autores:

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

Principales Teorías del Aprendizaje

A- Teorías Conductistas

Condicionamiento clásico	Condicionamiento Instrumental	Condicionamiento Operante
Pavlov - Watson	Thorndike	Skinner

B- Teorías Sociales

Aprendizaje por Imitación Bandura	Interaccionismo Social Feuerstein

C- Teorías Cognitivas

Constructivismo Piaget	Aprendizaje por Descubrimiento Bruner
Aprendizaje Significativo Ausubel, Novak, Reigeluth	Teoría Socio-histórica Vygotsky

(Tomado de Román Perez - Díez López, 1991)

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

3.1 ¿Cómo se produce el aprendizaje?

Principales Teorías del Aprendizaje.

Brevemente intentaremos reseñar lo más importante de cada Teoría:

Teorías Conductistas

En ellas, el modelo teórico subyacente es Estímulo-Respuesta de Watson y Pavlov, o Estímulo-Organismo-Respuesta de Skinner.

En ambos casos subyace la teoría del Condicionamiento, clásico o instrumental en los primeros, operante en el segundo.

Ello supone que, aprender consiste en registrar y modificar mecánicamente un cambio en la memoria y en la conducta.

El alumno, como tal, es concebido como una máquina adaptativa (Gimeno, 1982) donde se privilegia la asimilación en detrimento de la elaboración.

Para esta teoría, el docente debe estar dotado de competencias didácticas que siempre garanticen buenos aprendizajes. La vida del aula se convierte en una suma de objetivos y actitudes centrados sobre todo en los contenidos a enseñar y a aprender. La Programación de Aula está centrada en torno a objetivos operatorios que plantean la modificación de conductas.

El Currículum es cerrado y obligatorio para todos y la gran preocupación es " cumplir con el programa ". De hecho la evaluación se centra en el producto y este debe ser evaluable, medible y cuantificable.

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

3.1 ¿Cómo se produce el aprendizaje?	El Conductismo.

* El alumno _____ "Caja Negra" ya que sus operaciones mentales no son conocidas. Sólo observamos sus conductas como expresión manifiesta de que el cambio, al que se refieren los objetivos, ha sido operado merced a la instrucción.

* El origen del cambio de conducta _____ Es externo. Depende fundamentalmente de la Instrucción.

* La naturaleza del cambio _____ Es eminentemente cuantitativo.

* El aprendizaje _____ Se concreta por Asociación y Conexión. Es mecánico y precisa de repetición y refuerzos para su logro.

3- "DE LAS TEORIAS DEL APRENDIZAJE AL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL"

3.1 ¿CÓMO SE PRODUCE EL APRENDIZAJE?

LA TEORÍA INTERACCIONISTA DE R. FEUERSTEIN.

TEORÍAS SOCIALES

Nos circunscribimos brevemente a los aportes de R. Feuerstein, pedagogo israelí, ya que en los borradores del marco pedagógico del Diseño Curricular Jurisdiccional se lo citó expresamente, y siguen siendo vigentes en él algunos de los aportes de la teoría del "Interaccionismo Social".

Para este autor la educación escolar se propone la construcción por parte de los alumnos de significados culturales. Cumple por tanto, con un papel de mediación entre el alumno y el conocimiento culturalmente organizado. A ella le corresponde asegurar que se produzcan los aprendizajes necesarios para vivir en sociedad mediante una intervención activa, planificada e intencional.

De no producirse dicha intervención, nada asegura que tengan lugar los aprendizajes necesarios para el desarrollo integral del alumno.

Fuerstein (**1980)** *define la Experiencia de Aprendizaje Mediado como* "los procesos interaccionales entre el organismo humano que se está desarrollando y un adulto con experiencia e intención, quien interponiéndose entre el niño y las fuentes externas de estimulación, le media el mundo sirviendo de marco, seleccionando, enfocando y retroalimentando las experiencias ambientales y los hábitos del aprendizaje".

Es un hecho que los alumnos se diferencian progresivamente en cuanto a su capacidad de aprender. Para Feuerstein, la capacidad de aprender no es sinónimo de "capacidad intelectual", entendida ésta como algo innato, estático e impermeable a las experiencias educativas, Muy por el contrario, la experiencia educativa incide en el desarrollo del alumno, en su capacidad de aprender, por ello el ajuste de la ayuda pedagógica por parte del docente es tan básica como las condiciones que se requieren en el alumno.

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

Como tal, la inteligencia -que supone un conjunto de modelos conceptuales, destrezas y estrategias cognitivas y metacognitivas- puede ser mejorada por medio del aprendizaje cognitivo, más aún si éste es significativo. Esta plasticidad es mayor sobre todo en edades tempranas.

Concluyendo esta breve síntesis, la importancia que Feuerstein asigna al aprendizaje cognitivo es tal, que éste tiene capacidad para desarrollar la inteligencia, mejorar el rendimiento intelectual y hasta es capaz de modificar el Cociente Intelectual.

En definitiva, el Potencial de Aprendizaje propio de cada alumno, supone "la capacidad del individuo para ser modificado significativamente por el aprendizaje" (Feuerstein, **1980)** y es el aprendizaje mediado el que Facilita el desarrollo de este Potencial.

Por lo tanto, un aprendizaje cognitivo adecuado merced a una mediación adecuada, facilita el desarrollo de la inteligencia y de este modo se desarrolla el potencial de aprendizaje.

La responsabilidad por tanto que este autor asigna a las actividades de enseñanza-aprendizaje son claves, ya que de ellas y de los agentes a cargo de las mismas dependen la formación de hombres y mujeres capaces de insertarse creativa y críticamente a la sociedad en la que deberán desenvolverse lúcida y comprometidamente.

Sin una inserción de esta naturaleza el proceso de cambio social se estanca y la participación democrática real no es protagónica.

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

3.1 ¿Cómo se produce el aprendizaje? Teorías Cognitivas.	La Teoría Interaccionista-Constructivista de Jean Piaget.

Sin duda la teoría piagetiana es la que mayor difusión y vigencia ha tenido en los últimos **30años.**

No se quiere repetir aqui lo que obras calificadas profundizan explicando su teoria. Todos los docentes, afortunadamente, de alguna manera han tenido acceso a ellas. Destacamos, en consecuencia, sus ideas fundamentales, con el propósito de actualizar los esquemas conceptuales que ya se poseen. Quizás provoquemos, desde esa actualización, el establecimiento de nuevas relaciones de sentido con la práctica pedagógica.

Para Piaget, el sujeto es el propio constructor de sus conocimientos. Entre el sujeto y el objeto de conocimiento existe una relación dinámica y no estática. El sujeto es activo frente a lo real, e interpreta la información proveniente del entorno.

También podemos recoger como un aporte sumamente interesante la fuerza que Piaget concede al concepto de construcción. Al considerar al sujeto como constructor de sus adquisiciones en interacción con el objeto, estas adquisiciones no necesitan reforzamiento para quedar establecidas, ni necesariamente la aprobación del adulto para conservarse. *La motivación es inherente al propio proceso de construcción, no es externa al sujeto.* Es él quien se interroga sobre el mundo y construye el conocimiento que da respuesta a esos interrogantes.

Para construir conocimientos no basta ser activo frente al entorno. El proceso de construcción es un proceso de reestructuración y reconstrucción, en el cual todo conocimiento nuevo se genera a partir de otros previos . Lo nuevo se construye siempre a partir de lo ya adquirido, y lo trasciende. El sujeto es quien construye su propio conocimiento. Sin una actividad mental constructiva propia e individual, que obedece a necesidades internas vinculadas al desarrollo evolutivo, el conocimiento no se produce.

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

El conocimiento se organiza en sistemas, lo cual significa que un conocimiento descontextualizado tiene poca posiblidad de supervivencia. Sólo es viable cuando el sujeto lo inscribe dentro de un contexto que tiene coherencia para él. La realidad se conoce a través de modelos que el sujeto construye para explicarla. Estos modelos son abstracciones de esta realidad, que le permiten moverse en el complejo universo que lo rodea. Constituyen un conjunto de representaciones que el sujeto conforma a partir de los datos que obtiene de las percepciones y de la experiencia. Estas representaciones globales conforman estructuras que tienen por función dar coherencia al pensamiento. La totalidad de elementos que componen esta estructura constituye un conjunto o sistema que resulta coherente para cada sujeto y, por lo tanto, es individual, psicológico e idiosincrático.

En síntesis, Piaget sostiene que el conocimiento es el resultado de un proceso dinámico e interactivo, a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente que va Construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez mas complejos,

Piaget explica el proceso de aprendizaje como una construcción intelectual, una reconstrucción de conocimientos nuevos por medio de superaciones múltiples según un verdadero proceso dialéctico, proceso mental que finaliza con la adquisición de un conocimiento nuevo.

El sujeto, frente a una situación nueva, utiliza sus esquemas (secuencia definida de acciones físicas o mentales); si éstos no le sirven para interpretar fa realidad, surge la necesidad de modificarlos y construir un nuevo sistema adecuado a la situación a resolver. Se produce asi, el interjuego entre asimilación y acomodación permitiendo una adaptación inteigente al medio.

Mediante la aplicación combinada de estos dos procesos de la actividad inteligente, el sujeto asimila nuevas experiencias a los esquemas ya existentes o acomoda sus esquemas. ampliándolos o combinándolos, para afrontar nuevas situaciones. Sus esquemas son, por consiguiente, sumamente flexibles, pero conservan la propiedad de ser unos todos organizados, aunque sean extendidos o modificados. El resultado es que cada sujeto se adapta a su ambiente creándose un repertorio suficiente de esquemas para afrontar los sucesos que alli ocurren comunmente; pero esta adaptación es sólo temporaria y se modifica cuando el ambiente cambia o a medida que el sujeto amplia su radio de acción:

(Ruth Beard, 1971)

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

El progreso de las estructuras cognitivas se basa en una tendencia a un equilibrio creciente entre los procesos de asimilación y acomodación, y sólo de los desequilibrios de entre estos dos procesos, surge el aprendizaje o el cambio cognitivo.

Para Piaget el progreso cognitivo no es consecuencia de la suma de pequeños aprendizajes puntuales, sino que está regido por el **proceso de equilibración**, concebido por él como el "motor del desarrollo cognitivo".

Las ideas previas que poseen los alumnos no son simplemente reemplazadas por otras más adecuadas, es necesario que se produzca un *cambio conceptual*, que las ideas viejas se modifiquen hasta dar forma a los nuevos conceptos aprendidos.

Siguiendo con el planteo de este autor, el docente debe provocar situaciones donde los conocimientos se presenten como necesarios para alcanzar las finalidades propuestas por los niños, y debe "*crear situaciones donde las estructuras puedan ser descubiertas*". Éste debe recoger toda la información que recibe del alumno creando situaciones de observación, contradicción y generalización. Su función es *desequilibrar* el pensamiento del mismo por medio de *preguntas discrepantes* creándolo así *conflictos cognitivos;* los cuales se constituyen como tales si el sujeto que aprende *toma conciencia* de que su teoría entra en contradicción, "choca" con la realidad.

El rol del educador ha sido considerado desde las posturas constructivistas menos directivo que en las asociacionistas (debido a que en estas posturas el aprendizaje es condicionado desde fuera del sujeto que aprende).

Sin embargo, es de suma importancia recordar que *Piaget no plantea de ningún modo que el docente deba esperar pasivamente que el niño construya su propio aprendizaje, como un simple espectador del proceso. Por el contrario, deberá estar atento a varios aspectos. Por un lado, él no produce el aprendizaje desde fuera del sujeto, sino que debe dar al sujeto la posibilidad de ser el protagonista. Su rol será, pues, el de facilitador, orientador, cuestionador, en las diversas situaciones en las que el niño se enfrenta con el conocimiento.*

También es de suma importancia entender que el docente debe conocer en qué punto o nivel de organización de conocimientos, diferentes o no, están los alumnos. De este modo podrá ofrecerle variadas alternativas, distintos recursos materiales, planificando situaciones

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

problemáticas que llevarán a los alumnos a seguir haciéndose preguntas, reorganizando sus conocimientos, avanzando en ellos.

> "El aporte de Piaget modifica una concepción de aprendizaje donde para comprender hay que escuchar bien, retener y repetir; ahora podremos afirmar que ***para comprender hay que actuar, pensar y transformar'!***
>
> **R. Harf** 1996.

Por lo dicho anteriormente, es deseable que dentro del aula se propongan actividades de interacción entre los alumnos fundadas en relaciones de reciprocidad y respeto. El intercambio y confrontación de puntos de vista (especialmente cuando existen relaciones de igualdad entre los compañeros y diferencias en las hipótesis o explicaciones entre ellos sobre la realidad), pueden funcionar como contextos altamente estimulantes para *promover conflictos* sociocognoscitivos entre los alumnos, provocando modificaciones en sus esquemas y estructuras de conocimiento.

Algunos conceptos fundamentales de la Teoría Piagetiana pueden ser expresados de la- siguiente manera:

- La investigación sobre la organización inteligente del sujeto, contemplando aspectos del desarrollo cognoscitivo, afectivo, moral, etc.

- La existencia de una diferencia estructural entre el niño y el adulto (estadios o estructuras), y de una constancia funcional : "Invariantes funcionales" (Asimilación-Acomodación-Adaptación).

- Crítica a la concepción del juego como un mero ejercicio preparatorio, o como una actividad que satisfacería las necesidades presentes. El juego se asume como una actividad estructurante, que prepara la creación de construcciones más adaptadas.

- La idea de que "la acción es constitutiva de todo conocimiento". La acción material o práctica y virtual o simbólica presupone una organización regulada por esquemas.

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

Las conceptualizaciones acerca del aprendizaje: a) aprendizaje en sentido estricto : conocimiento adquirido a través de la experiencia, y b) aprendizaje en sentido amplio, comprende a los realizados en sentido estricto, y a los procesos de equilibración, lo que equivale a hablar de desarrollo.

-La revalorización del "error constructivo" como parte del proceso de aprendizaje.

- La consideración del proceso de equilibración como generador de estructuras cada vez más estables y mejoradoras de las anteriores.

- La toma de conciencia de las ideas previas organizadas en teorías (representaciones que el alumno elabora sobre la realidad) como factor necesario para promover el cambio conceptual.

El conflicto* cognitivo como promotor de desequilibrios y "como detonador del desarrollo intelectual".

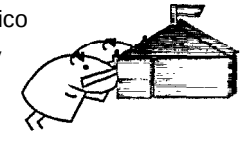
Adapatado de R. Harf, ***1996.***

Esta concepción constructivista tiene algunas limitaciones que conviene señalar -y que en ocasiones ha derivado en confusiones-:

* En *1er.* lugar la teoría piagetiana se ha ocupado fundamentalmente de la construcción de estructuras mentales y ha prestado escasa o nula atención a los contenidos. La Psicología Genética ha sido elaborada con un propósito declaradamente epistemológico y no para ser empleada en la tarea pedagógica.

* En 2do. lugar, el proceso de construcción de conocimientos es fundamentalmente interno e individual, basado en el proceso de equilibración, que la influencia del medio sólo puede favorecer o dificultar. Este proceso es entre el Sujeto y el Objeto, y la mediación social no constituye un factor determinante.

* La práctica pedagógica se ha planteado problemas para los que la Psicología Genética no tiene todavía respuestas: ***¿cómo se apropian los alumnos de un dominio especho del saber transmitido por la escuela y cuáles son las condiciones para esta apropiación***? Su interés se centró en elaborar un modelo general de conocimiento, situándo a la conducta del sujeto en un marco de desarrollo genético capaz de explicar los cambios y las mejoras que los conocimientos sufren al evolucionar, y no en analizar al sujeto en su complejidad y movilidad cognitiva actuante y presente.



3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

3.1 ¿Cómo se produce el aprendizaje?
Teorías Cognitivas.

La Teoría Socio-Histórica de L. Vigotsky.
La Zona de Desarrollo Próximo.

Para Vygotsky los significados provienen del medio social externo, pero deben ser asimilados o interiorizados por cada niño concreto. El aprendizaje en consecuencia, presupone un carácter social específico y en proceso por el cual los niños ingresan en la vida intelectual del entorno.

De este modo la comprensión y la adquisición del lenguaje y los conceptos, por parte del niño, se realiza por el encuentro con el mundo físico y sobre todo por la interacción entre las personas que le rodean.

Según Vygotsky, el sujeto no se limita a responder a los estímulos, sino que actúa sobre ellos, transformándolos. Esto es posible por la mediación de instrumentos, que son utilizados para extender su capacidad de acción.

Entre los instrumentos mediadores que actúan modificando al propio sujeto y a través de éste a los estímulos, se destacan los signos.

Este mundo intermedio adquiere, mediante la cultura, un carácter de realidad objetiva que el niño irá conquistando, gracias a la ayuda de los adultos. Así logrará, progresivamente, interiorizar instrumentos, adquiriendo capacidad de atención, memoria y formación de conceptos en su actuación externa compartida. Este mundo será intrapsicológico, cuando estos instrumentos sean interiorizados como capacidades reales.

Si el niño se encuentra inmerso en un contexto de signos y herramientas convenientes, podrá superar los límites de sus capacidades reales, constituyéndose una Zona de Desarrollo Potencial, (ZDP).

(Harf y otras, **1996**)

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

Vigotsky (1979) dos niveles en el desarrollo: uno real que indica lo conseguido por el individuo y otro potencial, que muestra lo que el individuo puede hacer con la ayuda de los demás. La zona de desarrollo potencial (ZDP) manifiesta la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de un sujeto de resolver individualmente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, que muestra la capacidad de solucionar un problema dado en un marco interindividual, o sea, con ayuda de otro.

Pero Vygosky (1979) puntualiza aún más afirmando: "La zona de desarrollo potencial no es otra cosa que la distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la capacidad de resolver individualmente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución del mismo problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz."

Por lo tanto, "en la educación escolar hay que distinguir entre aquello que el alumno es capaz de aprender y hacer por sí solo, y lo que es capaz de aprender con la ayuda de otras personas."

La zona que se configura entre estos dos niveles, delimita el margen de incidencia de la acción educativa. El docente debe intervenir precisamente en aquellas actividades que un alumno todavía no es capaz de realizar por sí mismo, pero que puede llegar a solucionar si recibe ayuda pedagógica suficiente". (MEC, 1989, Diseño Curricular Base de Enseñanza Primaria, pg. 34 - Madrid).

La ZDP muestra las funciones que aún no han madurado, pero que pueden desarrollarse por medio del aprendizaje, por la imitación y el juego. El aprendizaje humano surge a partir de la relación entre personas y precede al desarrollo.

Al incluir la ZDP, en su teoría, Vygotsky muestra su preocupación no sólo por la evaluación psicológica del niño, sino también por la evaluación pedagógica de la práctica educativa.

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

El docente se constituye en mediador Fundamental para potenciar posibilidades de desarrollo real por medio de su acción educativa.

En consecuencia, los aportes de este autor son Fundamentales para abordar desde otros enfoques la dimensión didáctica en los distintos niveles.

Es deseable que las contribuciones de Vygotsky, como así también las de sus seguidores (incluyendo entre éstos los importantes aportes de Bruner), produzcan mayores modificaciones en las estrategias metodológicas concretas de los docentes. Lo que, sin lugar a duda aportan, es la comprensión de que las prácticas llevadas a cabo por los docentes en la cotidianeidad de las aulas, se constituyen todas en prácticas didácticas : el docente no sólo enseña cuando da clase; todas las intervenciones de los docentes en relación con los alumnos se producen dentro de la ZDP y se constituyen por lo tanto, de modo más o menos explícito, en acciones didácticas.

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

3.1 ¿Cómo se produce el aprendizaje? Teorías Cognitivas.

El Aprendizaje por descubrimiento de Bruner.

En su defensa del aprendizaje por descubrimiento, Jerome Bruner manifiesta notables influencias de la teoría del Aprendizaje Experimental de J. Dewey y del Aprendizaje por Construcción de J. Piaget. El mismo récoge la enorme deuda contraída con Piaget al ser él quien "nos puso en camino, nos hizo tomar conciencia del hecho de que el niño tiene que descubrir el mundo otra vez" además de haber configurado una teoría del conocimiento a través de la acción, demostrando que "los objetos y eventos no son previamente grabados o copiados sino más bien transformados y percibidos en términos de acción desempeñada". (Bruner y Olson, 1973).

Sin embargo, Bruner acusa a Piaget de haber descuidado la consideración del importante papel que tiene el medio social, a través, sobre todo, de la interactividad del niño con el adulto y la cooperación con otros, en la conformación del desarrollo intelectual del sujeto. Punto éste en el que Bruner llega a identificarse notablemente con los planteamientos de Lev Vygotsky:

> "Para Bruner, la escuela debería ser algo más que la extensión de la experiencia cotidiana, constituyéndose en un espacio para el descubrimiento."

El objetivo que este autor propone para la labor educativa es que el individuo desarrolle los procesos cognitivos, de modo tal que sea capaz de trascender las vías culturales, de innovar, de crear una cultura netamente personal. "... Cada hombre debe ser su propio artista, su propio científico, su propio historiador, su propio navegante" (Bruner).

Teniendo en cuenta estos objetivos propuestos para la escuela, Bruner postula que el tipo de aprendizaje a ser priorizado en la labor pedagógica deberá ser el aprendizaje por descubrimiento. Éste consiste en presentar a los niños situaciones organizadas cuidadosamente, para que ellos sean llevados a descubrir el principio subyacente. (Ejemplo: cajas huecas para insertar bloques con distintas formas geométricas, sin mostrar al niño cómo jugar con el material.)

2.3 "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

Bruner señala la importancia del rol docente en el proceso de aprendizaje por descubrimiento, dado que aquél debe proporcionar a los niños tanto tareas prácticas para aplicar la información, como actividades para recordarla.

También el maestro presentará los contenidos de tal modo que puedan conectarse e integrarse en la estructura de conocimientos previamente construida.

Este autor es además reconocido por sus investigaciones referidas al desarrollo de la competencia lingüística o comunicativa desde su nacimiento, que analizan la conformación de Formatos en proceso de negociación entre madre-niño, por la atribución de sentidos a palabras y Frases.

Bruner introduce el concepto de "andamiaje" (scaffholding) a partir de la noción de "zona de desarrollo de Vygotsky". El supuesto Fundamental del andamiaje es que el adulto "sostiene" y "andamia" los esfuerzos y logros del niño, afirmando que la intervención de las madres estará en proporción inversa respecto de las competencias del niño. A mayor dificultad, mayor directividad en la intervención materna. Estas intervenciones, cuya Función es sostener los progresos de los niños, son contingencias a las dificultades que éstos encuentran en la tarea.

Algunos de los conceptos de Jerome Bruner, especialmente el referido al andamiaje, dan una nueva visión a la relación entre el adulto y el niño, sea este adulto la madre o algún otro adulto significativo.

Plantea Bruner que el lenguaje es (en el sentido de Vygotsky y en el de Dewey) una manera de ordenar nuestros propios pensamientos sobre las cosas. El pensamiento es un modo de organizar la percepción y la acción. Pero todos los elementos, cada uno a su manera, también representan las herramientas y mecanismos existentes en la cultura para usar en la ejecución de la acción.

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

'Trasladando esta situación a la intervención docente - alumno se podría afirmar que la intervención educativa eficaz es siempre relativa, en Función de la actividad autoestructurante del alumno, pero, por ello mismo, necesita traducirse en niveles "diferentes de ayuda y de direccionalidad, según cada caso." Jerome Bruner, Desarrollo cognitivo y educación. Selección de textos de Jesús Palacios. Morata. Madrid, **1988.**

En su obra, Bruner hace referencia a lo que se ha llamado: "la revolución de la enseñanza". Esta consiste en la intención de iniciar más temprano a los niños en el conocimiento de las disciplinas que son objeto de aprendizaje, revisando el currículum escolar y las cuestiones que debe abarcar.

La aseveración de Bruner acerca de "que es posible enseñar cualquier materia a cualquier persona, sea cual fuere su edad, siempre que se haga de Forma interesante y sincera", ha dado lugar a diversas interpretaciones. Algunos han mal interpretado a su autor, comparándolo con el padre del conductismo, Watson, quien aseguraba: "dadme una docena de niños sanos y haré de éste un maleante y de aquél un hombre respetable**.

Bruner no acuerda con estas ideas conductistas. Sus principios en materia educativa son más profundos y coherentes. El considera que los diferentes cuerpos teóricos y de destrezas (disciplinas) pueden traducirse o transformarse a un modo de presentación tal que le permita al niño su apropiación en Función de sus posibilidades actuales o potenciales.

Esta enseñanza se implementará a partir de propuestas educativas más concretas y tangibles e irá adquiriendo gradualmente formas de presentación cada vez más complejas y conceptuales.

Para Bruner la concepción curricular es espiralada. El currículum no debe ser lineal, sino que retornará constantemente y a niveles cada vez más complejos los núcleos fundamentales de cada disciplina.

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

Otros aspectos educativos elaborados por este autor refieren al análisis de las determinan

tes socioeconómicos del desarrollo cognitivo, desde los problemas de transculturación a la influencia del origen social.

Los conceptos de Bruner sobre el andamiaje son de particular interés para la construcción de prescripciones didácticas generales: se revaloriza el lugar del adulto como "mostrador", "mediador". Y al otorgarle a la imitación un lugar fundamental en el proceso de aprendizaje, se la reconoce como una actitud natural por parte del ser humano, el cual, desde la etapa de la niñez, podrá de este modo encarar un paulatino proceso de toma de decisiones y control de las situaciones." (Ruth Harf, E. Past orino, P Sarlé, A. Spinelli, R. Violante, R. Windler: **1996).**

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

3.1 ¿Cómo se produce el aprendizaje? Teorías Cognitivas.

La Teoría del Aprendizaje Significativo. David Ausubel.

David Ausubel expresó sinteticamente uno de los principios fundamentales del aprendizaje:

> *Si tuviera que reducir toda la Psicología Educativa a un sólo principio, diría lo siguiente:* ***EL FACTOR MÁS IMPORTANTE QUE INFLUYE EN EL APRENDIZAJE ES LO QUE EL ALUMNO YA SABE. AVERIGUESE ESTO Y ENSEÑESE EN CONSECUENCIA...*** *" (D. Ausubel, 1978)*

Ello implica que todo aprendizaje para ser tal supone la interacción de los nuevos contenidos a aprender con los conocimientos previos que los alumnos ya poseen.

Presentaremos luego de esta breve Introducción una síntesis de la teoría de Ausubel sobre la que volvemos en este mismo módulo.

Tomaremos algunos párrafos del texto de Harf, Pastorino y otros (1996) - ya citado - para destacar ideas de Ausubel.

> "Ausubel postula que el verdadero aprendizaje es el significativo. El término "significativo" alude a la posibilidad del sujeto de establecer relaciones "sustantivas y no arbitrarias" entre lo que se aprende y lo que ya se conoce.

El autor insiste en enfatizar las características del aprendizaje significativo. Ante todo es necesario destacar, que el nuevo material, el contenido que se le ofrece al alumno, sea

potencialmente significativo. El contenido debe poseer una cierta lógica instrínseca, un significado en sí mismo. Si el contenido es vago o arbitrario, no es significativo desde la perspectiva de la lógica.

Además de la significatividad lógica, el contenido deberá resultar significativo *desde el punto de vista psicologico,* de manera que el niño esté en condiciones de integrar el nuevo conocimiento en sus esquemas de asimilación ya conocidos por medio de sus experiencias previas de aprendizaje. De esto se deriva la fundamental importancia que adquieren los saberes previos en el proceso de aprendizaje.

Como un tercer factor de importancia, Ausubel señala la *necesidad de una actitud favorable* por parte de los alumnos. La mayor o menor motivación Facilitará o dificultará el otorgamiento de significación a sus aprendizajes.

Desde el punto de partida, entonces, el autor hace referencia a la necesidad de un alumno activo respecto del proceso de aprendizaje; por más que reciba la información, sabemos que para la asignación de significación a la que hace referencia, es necesaria una elaboración del material o de la tarea por parte del sujeto. No debemos quedarnos en el término "recepción** en su acepción vulgar, dado que esto podría sugerirnos una pasividad en los alumnos que resultaría incompatible con la concepción ausubeliana.

En oposición a la postura de Bruner, Ausubel destaca la prevalencia del tipo de aprendizaje receptivo por sobre el aprendizaje por descubrimiento.

Para Ausubel, todo aprendizaje básico resulta receptivo. Aun el investigador que busca proporcionar nueva información, descubrir nuevos saberes, elaborará sus hipótesis en Función de lo que ya ha recibido, se apoyará en conocimientos previos. El aprendizaje receptivo será, de esta manera, el aprendizaje que deberá ser considerado y resignificado en la escuela.

Las postulaciones del autor no deben entenderse como una descalificación del aprendizaje por descubrimiento, sino como una desmitificación de éste, para revalorizar tanto el Fundamental papel de los contenidos, como el rol de los profesores en el proceso de aprendizaje.

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

Recordemos que Ausubel, al postular su teoría, no abandona en ningún momento su bagaje constructivista, desde el cual asigna especial importancia a la acción.

Construir el conocimiento no necesariamente es descubrir, pues, si así Fuera, la mayoría de nosotros no poseería conocimiento alguno. Tampoco crear es descubrir. La falsa identificación de "aprendizaje receptivo = repetitivo" ha conducido a la pedagogía a conclusiones erróneas.

Por medio del aprendizaje receptivo y significativo y reconociendo su importancia, podrá también Favorecerse la construcción del conocimiento por parte de los alumnos y esto, sin coartar la creatividad. (HarF y otras, 1996, pág.. **125-I 26)**

En orden a lo anterior, se deduce que cuando Ausubel acuño el término de áprendizaje significativo/:lo hizo para definir lo opuesto al aprendizaje repetitivo y para "poner algunos limites" al aprendizaje por descubrimiento.

Para este autor y para sus seguidores, *la significatividad del aprendizaje, por lo tanto, se refiere a la posibilidad de establecer vinculos sustantivos y no arbitrarios* entre lo que hay que aprender y lo que ya se sabe, lo que se encuentra en la estructura cognitiva de la persona que aprende, es decir, en sus conocimientos previos.

Por lo tanto, *aprender significativamente quiere decir, poder atribuir significado material objeto de aprendizaje,* dicha atribución sólo puede efectuarse a partir de lo que ya se conoce, mediante la actualización de esquemas de conocimiento pertinentes para la situación de la que se trate.

Ahora bien, estos *esquemas* no se limitan a asimilar la nueva información, sino que el aprendizaje significativo supone siempre su revisión, modificación y enriquecimiento estableciendo nuevas conexiones y relaciones entre ellos con lo que se asegura la FUNCIONALIDAD y la MEMORIZACIÓN COMPRENSIVA de los contenidos aprendidos significativamente.

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

¿CUANDO UN APRENDIZAJE ES FUNCIONAL?

Cuando la persona que lo ha realizado puede utilizarlo efectivamente en una situación concreta para resolver un problema determinado. Esta utilización se hace extensiva a la posibilidad de usar lo aprendido para abordar nuevas situaciones para efectuar nuevos aprendizajes.

En esta perspectiva la posibilidad de aprender se encuentra en relación directa a la cantidad y calidad de los aprendizajes previos realizados y a las conexiones que se establecen entre ellos.

Ello señala con claridad que cuando más rica en elementos y relaciones es fa estructura cognitiva de una persona, más posibilidades tiene de atribuir significados a materiales y situaciones novedosas, y por lo tanto, más posibilidades tiene de aprender significativamente.

Por otra parte, lo que se aprende significativamente es **SIGNIFICATIVAMENTE MEMORIZADO.** Esto, no tiene nada que ver con la memoria mecánica o la reproducción exacta del contenido. Quiere decir que lo memorizado se integra en la red de significados, que a su vez es modificada por el nuevo material de contenidos.

Precisamente, por ese proceso de inclusión, que imprime modificaciones no sólo a la estructura integradora, sino también a lo que se integra *al contenido del aprendizaje, resulta difícil que éste pueda ser reproducido tal cual, pero también por la misma razón la posibilidad de uttilizar dicho conocimiento - su funcionalidad - es muy elevada, lo que no ocurre en el caso de la memoria mecánica.*

Por otra parte, todo aprendizaje significativo es un aprendizaje globalizado, ya que posibilita la formación de un mayor número de relaciones entre el nuevo contenido de aprendizaje y la estructura cognoscitiva del alumno.

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

La adopción de enfoques globalizadores que enfaticen la detención de problemas interesantes y la búsqueda activa de soluciones, presenta la doble ventaja de, por una parte, permitir un aprendizaje significativo porque permite establecer múltiples relaciones con diversos ámbitos y, por otra parte, motiva al alumno al implicarlo en un proceso dinámico y complejo.

Condiciones del Aprendizaje Significativo:

Que el material que se debe aprender se preste a ello, que sea potencialmente significativo. Que el contenido que se le propone al alumno sea coherente desde el punto de vista de su estructura interna, claro y organizado, no arbitrario, ni confuso. SIGNIFICATIVIDAD LÓGICA.

- Se precisa además que le alumno disponga de los conocimientos previos pertinentes que le van a permitir abordar el nuevo aprendizaje. Significatividad PSICOLÓGICA.

- Motivación. Que el alumno esté dispuesto a una actividad que demande esfuerzo personal.

EN SINTESIS:

Aprender significativamente supone la posibilidad de atribuir significado a lo que se debe aprender a partir de lo que ya se conoce. Este proceso desemboca en la realización de aprendizajes que pueden ser efectivamente integrados en la estructura cognitiva de la persona que aprende, con lo que se asegura su memorización comprensiva y su funcionalidad.

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

3.1 ¿Cómo se produce el aprendizaje?

Una reflexión a modo de cierre

La somera descripción que se ha hecho de los aportes teóricos de los distintas teorías del aprendizaje intenta generar una reflexión crítica que permita - analizando sus aciertos y limitaciones - enriquecer la práctica docente.

Queremos cerrar este apartado con esta reflexión que integra distintas posturas:

Vygotsky(1978) , pone en evidencia la dimensión social del aprendizaje y desde su teoría de la Zona de Desarrollo Potencial cobra especial sentido la *actividad mediadora* del docente y sus funciones didácticas.

Consecuentemente, **Feuerstein (1979)** al desarrollar el concepto de aprendizaje mediador, difunde el interaccionismo social y con ello asigna nuevamente importancia a la figura del *adulto meadiador* entre la cultura socio-histórica y el niño.

Pero, todo ello, destacando que este proceso de *mediación social (intersubjetivo),* posibilita el aprendizaje cognitivo: de conceptos, principios, hechos y valores y actitudes *sociales,* que tratan de asimilarse y convertirse en *intrasubjetivos.*

En la medida que estos aprendizajes van siendo cada vez más significativos el alumno logra mayores niveles de apropiación crítica de la cultura social, *El docente, en consecuencia, desde esta perspectiva, adquiere una nueva dimension. Se convierte en mediador y facilitador de la cultura social en orden a su asimilaación y comprensión critica por parte del alumno.*

Es aqui dónde resulta útil considerar la propuesta de **Ausubel (7 978) ;** *en particular para poder identificar cuáles son las mejores estrategias de enseñanza que hacen posible cumplir con este rol desde las estrategias de aprendizaje por recepción hasta las estrategias de aprendizaje por descubrimiento.*

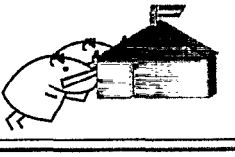
3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

Concluyendo: *La h*umanización puede ser considerada como un producto de la educación formal e informal concebida en términos de interacción. (Román Pérez - Díez López, **1991)**

Vygotsky, de este modo, concibe a la Escuela como un laboratorio cultural, facilitadora de aprendizaje entre iguales que se enriquecen con sus diferencias...

En este "laboratorio" se elaboran y reelaboran los conocimientos para darles sentido desde los marcos conceptuales y desde la experiencia. Y en ambos casos con una clara pretensión: facilitar el aprendizaje significativo, desde los *conceptos* **(Ausubel** - conceptualismo) y desde la *expefiencia* **(Piaget** - constructivismo).

Desde esta perspectiva, el aula se convierte en un "Laboratorio - taller" de diseño y desarrollo curricular en la que, conceptos y experiencias elaborados desde la perspectiva del aprendizaje significatívo compartido, adquieren una nueva significacion



3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

3.2 Desarrollo y aprendizaje. Problemática.

Posturas Divergentes. Hacia una Síntesis Superadora.

¿Es el aprendizaje el que se Fundamenta en el desarrollo, o es eldesarrollo el que se subordina al aprendizaje?; o, por elcontrario, ¿existe una relación mutuamente condicionante: el desarrollo prepara y condiciona al aprendizaje; ya su vez, el aprendizaje estimula y potencia el desarrollo?

En relación a los conceptos de desarrollo y aprendizaje, es fundamental reconocer el aporte de autores, tales como, Piaget, Vigotsky y Bruner.

Piaget considera que el desarrollo implica la construcción de estructuras de pensamiento en un proceso temporal por excelencia. La naturaleza y complejidad de estas estructuras, en los distintos estadios del desarrollo, determina fuertemente las posibilidades de aprendizaje que tiene un individuo. Por lo tanto, no es posible enseñar nada a un niño que sobrepase los límites de aquello para lo que se encuentra intelectualmente preparado. De acuerdo con Piaget, *el aprendizaje se subordina aldesarrollo.*

En franco contraste a Piaget, el concepto de desarrollo, central en las teorías del aprendizaje, adquiere una óptica singular en la obra de Bruner y Vygotsky. Según estos autores, *no se puede descuidarla consideración del importante papel que tiene el medio social, a través sobre todo de la interactividad del niño con el adulto y de la cooperación con los otros,* El aprendizaje es una experiencia socialmente mediada que antecede y estimula el desarrollo. *"..El proceso de desarrollo sigue al del aprendisaje"* (Vygotsky 1956).

Así, Vygotsky asigna un papel preponderante al proceso de aprendizaje, el cual condiciona y subdetermina al proceso de desarrollo. Al dimensionar el carácter social del aprendizaje este autor defiende, frente al aprendizaje individual piagetiano, que el aprendizaje acelera y condiciona el proceso de desarrollo.

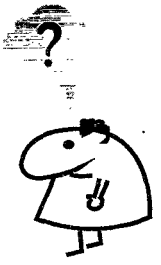
3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

Al respecto y como crítica a Piaget, Bruner (1985) se manifiesta de este modo: *"En el modelo piagetiano.... un niño en soledad lucha con sus pobres fuerzas para lograr un cierto equilibrio entre asimilar el mundo a él o él al mundo".* Sin embargo, podemos concluir de la siguiente manera:

Tanto el Desarrollo como el Aprendizaje son dos procesos distintos y relacionados, facilitadores del desenvolvimiento humano integral. El primero, prepara y condiciona el éxito del segundo (Piaget), pero el Aprendizaje estimula y potencia el proceso de Desarrollo (Vygotsky).

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

3.3 Potencial de Aprendizaje y Estrategias Cognitivas y Metacognitivas.



Potencial de Aprendizaje.

Los estudios sobre *potencial de aprendizaje* han sido elaborados, siguiendo a Vigotsky, sobre todo en USA, por Budoff **(1970, 1973)**, Haywood ***(1977)***, Sternberg ***(1979)*** y en Israel por Feuerstein ***(1979, 1980)***. En España, han trabajado en este tema Fernández Ballesteros (1979), Campllonch (1981), M ayor (1982), Calero (1986), Dosil (1987), Román Pérez - Díez López ***(1988)***.

El potencial de aprendizaje parte de los siguientes supuestos:

* que la inteligencia es producto del aprendizaje, Esta se mide por los tests de inteligencia, que nos manifiestan lo que un sujeto *ha aprendido en un momento determinado, no lo que puede aprender* (sus posibilidades de aprendizaje).

* que gran parte de los niños que presentan bajas puntuaciones en los tests de inteligencia, *deben ser considerados deprivados culturales* (han carecido del suficiente apoyo social o escolar para desarrollar su inteligencia).

Feuerstein ***(1979)***afirma que *el potencial de aprendizaje es* la *capacidad del individuo para ser modificado significativamente por el aprendizaje"* Indica que casi todas las personas, sobre todo los niños, poseen un potencial de aprendizaje que no utilizan adecuadamente. En general, tienen más capacidad para pensar y aprender y mayor inteligencia que la que normalmente muestran en una prueba o en una conducta que requiera su inteligencia.

El aprendizaje mediado (realizado a través de un mediador, de ordinario un adulto; el profesor, los padres,...) *facilita el desarrollo de este potencial de aprendizaje y* es capaz de crear en los sujetos determinadas competencias que anteriormente no poseían.

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

La *deprivación cultural no* es otra cosa que la carencia de aprendizaje mediado. Afecta a las habilidades cognitivas del individuo, a su estilo cognoscitivo y a su actitud ante la vida. Manifiesta que su potencial de aprendizaje no se ha desarrollado adecuadamente y la capacidad cognitiva del individuo resulta empobrecida.

No obstante, la capacilad intelectual es recuperable, sobre todo en edades tempranas, por medio de la intervención cognitiva y una adecuada forma de enseñanza - aprendizaje en el aula.

El ser humano, sobre todo si es niño, como organismo consciente está abierto al cambio y a la modificación cognoscitiva. El desarrollo intelectual escaso, en una determinada etapa evolutiva, no es algo fijo e inamovible, sino modificable y mejorable por medio de una adecuada y oportuna mediación educativa.

"Es un hecho que los alumnos se diferencian progresivamente en cuanto a su capacidad de aprender. Ahora bien, capacidad para aprender no es sinónimo de "capacidad intelectual" entendida ésta como algo innato, estático e impermeable a las experiencias educativas. Muy por el contrario, la experiencia educativa incide en el desarrollo del alumno, en su capacidad de aprender; por ello el ajuste de la ayuda pedagógica por parte del docente es tan básico como las condiciones que se requieren en el alumno" (MEC, 1989, Madrid).

La inteligencia es un sistema abierto y regulable, capaz de dar respuestas adecuadas a los estímulos del ambiente. El Cociente Intelectual (C.I.) nos indica un momento determinado del funcionamiento intelectual, pero no es algo fijo e inamovible, sino que posee un sentido dinámico y mudable. Esta plasticidad es mayor, sobre todo en edades tempranas. La inteligencia supone un conjunto de modelos conceptuales, destrezas y estrategias cognitivas y metacognitivas capaces de ser mejoradas por medio del aprendizaje cognitivo, más aún si éste es significativo. Y éste a su vez desarrolla la inteligencia y mejora el rendimiento intelectual y a la vez modifica el C.I.

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

La experiencia de aprendizaje cognitivo mediado afecta a la estructura cognitiva del individuo en sus tres fases:

* La fase inicial, nos indica el momento del aprendizaje en que el alumno accede e incorpora información mediante determinadas formas o estrategias de atención y selección de información.

* La fase de elaboración, nos manifiesta cómo procesa, elabora, organiza y estructura toda la información, para resolver problemas de una manera adecuada. La elaboración adecuada del conocimiento permite al alumno hacer uso eficaz de la información disponible.

* La fase de comunicación, por último, implica el momento y las formas de comunicación de los resultados del proceso de pensamiento.

El potencial de aprendizaje se ve afectado por las habilidades, las destrezas y estrategias cognitivas y metacognitivas que maneja en su proceso de aprendizaje. Juega un papel muy relevante la evaluación inicial o diagnóstico, como una forma de valoración de estas formas "previas de aprender" sobre las cuales y por medio de las cuales cada alumno construye su propio aprendizaje; lo que lógicamente afectará a su motivación, posibilidades y resultados.

Desde esta perspectiva, por lo tanto, las preguntas claves que nos debemos hacer son:

¿qué posibilidades de aprendisaje tiene un sujeto determinado en un momento concreto etapa, nivel, ciclo, año... - ?, y,

¿... cómo desarrollar estas posibilidades?.

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

En este contexto, adquieren singular importancia la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas para facilitar e incrementar el potencial de aprendizaje.

Esto significa promover, de manera fundamental, el "aprender a aprender" dotando al alumno de herramientas para aprender y de este modo desarrollar su potencial de aprendizaje (las posibilidades de aprendizaje que posee).

Una de las formas de desarrollar el potencial 'de aprendizaje y facilitar el aprender a aprender consiste en el aprendizaje y uso adecuado de las estrategias cognitivas y metacognitivas que se utilizan para aprender.

En sentido amplio, el concepto de estrategia cognitiva puede entenderse como el conjunto de procesos que sirven de base para el aprendizaje de contenidos educativos.

Se deducen, en consecuencia, *algunas ideas que conviene considerar a la hora de definir institucionamente principios y estrategias de enseñanza.* Pensamos que aumenta la eficacia de nuestra propuesta pedagógica si *junto con* presentar los contenidos educativos de las unidades didácticas *orientamos* a nuestros alumnos en técnicas y actitudes que son básicas y necesarias para el aprendizaje de tales contenidos. Es decir, qué conjunto de conductas, habilidades y normas es conveniente desarrollar para lograr mayores niveles de captación, asimilación, comprensión y elaboración de los conocimientos. Por ejemplo, sugerir cómo organizarse para relevar información, cómo aprovechar acontecimientos interesantes para mejorar la comprensión y transferencia de las ideas, cómo interactuar en grupos de estudio para aprovechar el tiempo y las capacidades de cada uno, cómo colaborar y obtener colaboración, cómo identificar y analizar problemas, cómo elaborar informes, cómo desarrollar la inventiva y la creatividad...

Por esta razón, los próximos puntos que expondremos se refieren a algunas estrategias cognitivas y metacognitivas relevantes para el aprendizaje, y específicamente cómo distinguirlas para promover el desarrollo del potencial de aprendizaje.

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

3.3 Potencial de Aprendizaje y Estrategias Cognitivas y Metacognitivas.

Potencial de Aprendizaje y Estrategias Cognitivas.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y APRENDIZAJE

Algunas estrategias cognitivas relevantes para el aprendizaje(*)

- Estrategias organizativas:
* Cómo establecer prioridades.
* Cómo programar el tiempo.
* Cómo disponer de recursos.
* Cómo conseguir hacer a tiempo las cosas más importantes.

- Estrategias sociales:
* Cómo cooperar y obtener cooperación.
* Cómo evitar conflictos interpersonales.
* Cómo motivar a otros.

- Estrategias para la búsqueda de información:
* Cómo encontrar dónde está almacenada la información respecto a una materia dada.
* Cómo hacer preguntas.
* Cómo usar una biblioteca.
* Cómo utilizar material de referencia.

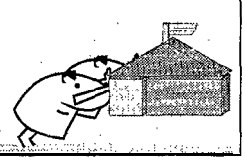
- Estrategias de asimilación de la información y retención:
*'Cómo atender y escuchar para facilítar la comprensión.
* Cómo estudiar para comprender mejor.
* Cómo recordar, cómo codificar y formar representaciones.
* Cómo leer con comprensión.
* Cómo registrar y controlar la comprensión,

- Estrategias analíticas:
* Cómo desarrollar una actitud crítica.
* Cómo razonar deductivamente.
* Cómo evaluar ideas e hipótesis.

- Estrategias inventivas y creativas:
* Cómo desarrollar una actividad inquisitiva.
* Cómo razonar inductivamente.
* Cómo generar ideas e hipótesis.
* Cómo organizar nuevas perspectivas y escenarios posibles.
* Cómo evitar la fijeza funcional y otras formas de rigidez.
* Cómo aprovechar sucesos interesantes y extraños.

- Estrategias de comunicación:
* Cómo organizar un informe escrito.
* Cómo comunicar oralmente.
* Como usar analogías.
* Cómo enriquecer la comunicación con ilustraciones o formas gráficas, meta y paralingüísticas.

(*) Con pequeñas adaptaciones, J. Beltrán, 1987.



3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

3.3 Potencial de Aprendizaje y Estrategias Cognitivas y Metacognitivas.

Potencial de Aprendizaje y Estrategias Metacognitivas.

El Potencial de Aprendizaje también depende del nivel alcanzado por las estrategias metacognitivas del sujeto que aprende. " La metacognición está orientada a *"pensar sobre el propio pensamiento "* a darse cuenta de los propios procesos del pensar y aprender. Ello implica la posibilidad de conocerlos para mejorarlos.

El término metacognición ha sido introducido por Flavell (197O), que lo define de la siguiente manera : "Metacognición significa el conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos, o a todo lo relacionado con ellos, por ejemplo las propiedades de información o datos relevantes para el aprendizaje."

Es la metacognición la que diferencia a los expertos en un tema de los que se inician en el mismo tema. Los expertos en un tema saben mejor cómo aprender más todavía. (Nickerson, **1988)**

El conocimiento metacognitivo es el conocimiento sobre el conocimiento. Conocer lo que conocemos y sabemos, cómo lo conocemos y almacenamos en la memoria a largo plazo Facilita el uso de lo sabido y, a su vez, la posibilidad de mejora del propio conocimiento.

Las estrategias metacognitivas incluyen la capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos (Scardamalia y Bereiter, 1985). Nuestros conceptos, pensamientos, procedimientos...los utilizamos de una determinada manera, rutinaria y mecánica. *Sólo cuando pensamos en la forma cómo los utilizamos estamos en condiciones de cambiarlos y mejorarlos.*

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

Las estrategias metacognitivas según Flavell (1978) implican tres tipos de variables :

- *Variables personales* : cada uno de los individuos se acerca al conocimiento y lo estructura de una determinada manera.

- *Variables de tarea* : cada tarea a realizar implica unas formas de hacer, unos procedimientos diferentes y posee diversos grados de dificultad.

- *Variables de estrategia* : Las estrategias de solución de problemas y aprendizajes (pasos a dar y procesos a realizar) son diferentes y exigen por ello procedimientos diferentes en cada individuo.

En este sentido, tendremos que decir que cada alumno necesita saber de un campo de estudio, utilizar los procedimientos adecuados para profundizar y usar dicho campo, pero sobre todo necesita "saber qué sabe y cómo lo sabe" (qué estrategias metacognitivas utiliza).

La metacognición es una de las manifestaciones más importantes del aprender a aprender. No basta con aprender o saber, utilizar procedimientos y métodos adecuados para saber, sino que *resulta imprescindible, en el marco de aprender a aprender,* ***"saber cómo estructuramos nuestros aprendizajes"****, darnos cuenta de "cómo pensamos al pensar sobre nuestro propio pensamiento y cómo elaboramos el mismo".* ***Un alumno en el aula que soluciona un problema de matemáticas no sólo debe tener conciencia de que ha obtenido una solución correcta del mismo, sino de los pasos dados y los procesos del cómo ha llegado a dicha solución.***

En el aula, la metacognición resulta muy importante y valiosa al pensar en voz alta en los pasos dados en la solución de un problema, y ello de forma individual y grupal. El aprendizaje compartido favorece y desarrolla la metacognición. Y de este modo se acrecienta el aprender a aprender y se eleva el potencial de aprendizaje.

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

El docente, desde la perspectiva del aprender a aprender metacognitivo, debe ayudar a los alumnos a :

- Construir tácticas cognitivas : repetición, estructuración, organización de hechos, conceptos o principios, procedimientos a usar,...

- Reconocer lo que deben aprender, es decir, explicitar las metas a conseguir.

- Acentuar la calidad de las experiencias metacognitivas (el alumno debe darse cuenta de lo aprendido y cómo lo ha conseguido) para facilitar el aprendizaje significativo y aumentar la motivación y el interés.

- Elaborar los diseños y andamios (Bruner) del pensamiento, incluyendo el cuándo y el cómo usarlos.

Beltrán (1987), concreta estas estrategias metacognitivas, del modo siguiente:

1 .- Conocimiento del conocimiento :

- *Conocimiento declarativo* o *conocer qué hacer:* Ej. : "hacer un resumen puede ayudar a mejorar el recuerdo".
- *Conocimiento condiciona/ o conocer cuándo y por qué* emplear esa estrategia:.' Ej.: "porqué utilizar un resumen..."
- *Conocimiento procedimental* o *conocer cómo* hacer: Ej.: " cómo elaborar un resumen".

1. - Control ejecutivo :

- *Evaluación:* de la persona, de ta tarea y de tas estrategias.
- *Planificacion:* aplicación de tiempo y esfuerzo.
- *Regulacion:* capacidad del sujeto para seguir et plan trazado y comprobar su eficacia.

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

Las estrategias metacognitivas favorecen e impulsan el aprender a aprender y desarrollan el potencial de aprendizaje. El uso de las mismas en el aula, por parte del docente (al pensar sobre sus propios pensamientos didácticos, su forma de enseñanza) y de los alumnos (al pensar sobre sus procesos de aprendizaje, con la ayuda del profesor), resulta valioso e importante.

Para la creación y uso de estrategias cognitivas y metacognitivas resulta imprescindible la dimensión constructivista del aprendizaje, No basta con la explicación de las mismas por parte del docente, sino que es necesaria una metodologia activa e investigadora, de búsqueda inquisitiva. El uso de una metodología heurística (solución de problemas) y sociática también puede resultar muy útil. Sin la actividad del alumno no es posible la creación de este tipo de estrategias y menos aún su utilización. Es el sujeto que aprende quien trata de "definir, elegir y mejorar sus propias estrategias, pero en todo caso con la mediación del docente y el aprendizaje compartido." (Román Pérez y Díez López, **1991)**

Enumeramos, en la siguiente página, algunas estrategias metacognitivas señaladas por J. Beltrán (7 **987)** *para ser empleadas con muchisima utilidad en el aprendizaje de jóvenes y adultos.*

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y APRENDIZAJE

Algunas estrategias metacognitivas relevantes para el aprendizaje adulto (*):

- Cómo evaluar la ejecución cognitiva propia de una tarea dada.

- Cómo seleccionar una estrategia adecuada para un problema determinado.

- Cómo decidir cuándo detener la actividad de un problema difícil.

- Cómo determinar si uno comprende lo que está leyendo o escuchando.

- Cómo transferir los principios o estrategias aprendidas desde una situación aprendida a otra no entrenada.

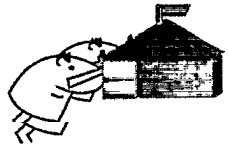
- Cómo determinar si las metas son consistentes con las capacidades.

- Cómo conocer las demandas de la tarea.

- Cómo conocer los medios para lograr las metas.

- Cómo conocer las capacidades propias y cómo compensar las deficiencias.

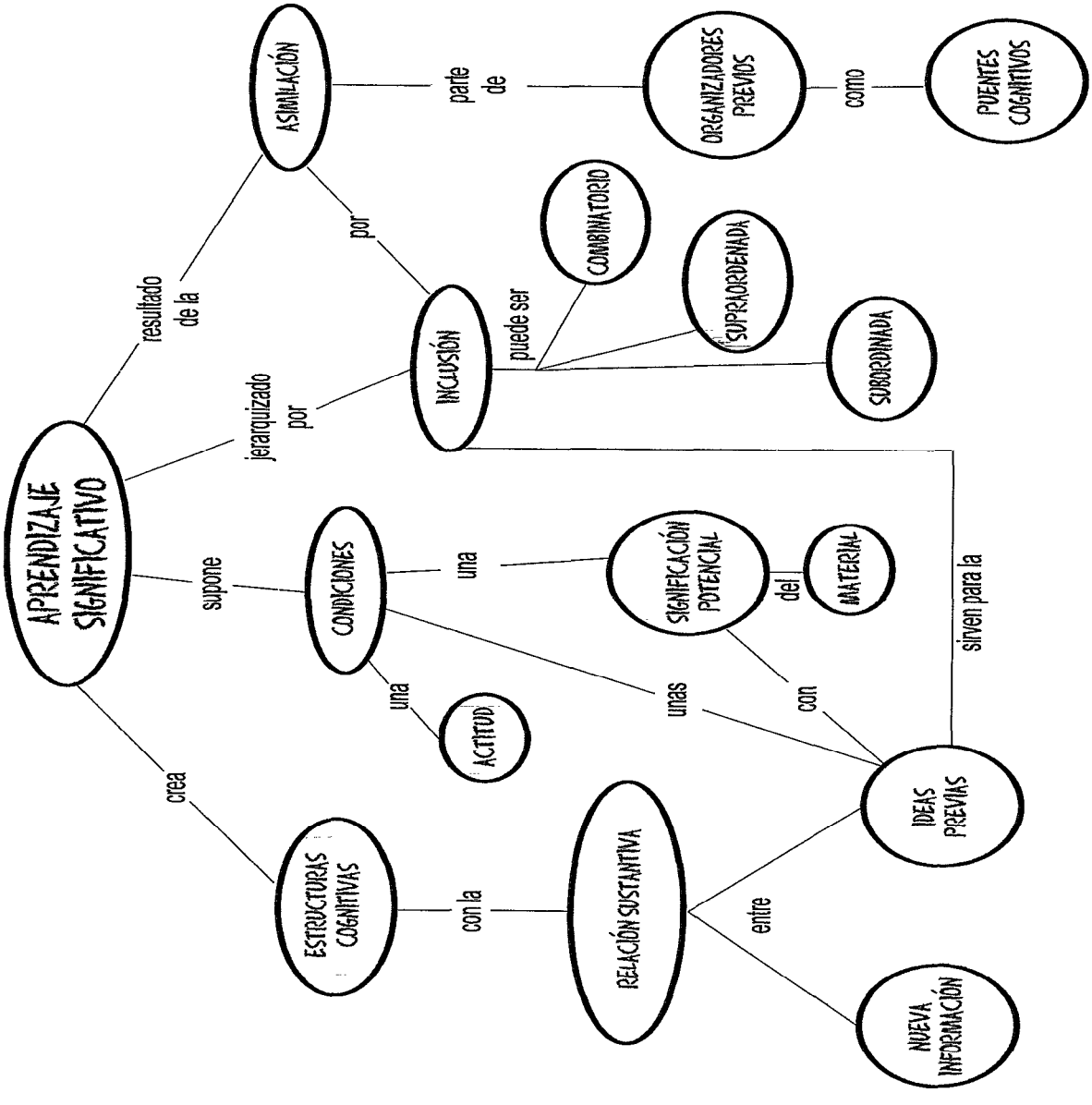
(*) Beltrán, 1987.



3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

3.4 ¿Cuándo y Cómo se aprende Significativamente?

Organizador Previo.



(Ontoria, **1994** -Pág. **17**)

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

3.4 ¿Cuándo y Cómo se aprende Significativamente?

La Teoría de la Asimilación.

Para entender la Teoría de Ausubel y poder responder a las preguntas de este apartado es necesario conocer la teoría de la Asimilación que para este autor es el punto central de su planteo.

> Explica dicha teoría expresando que "la nueva información es vinculada a los aspectos relevantes y preexistentes en la estructura cognitiva, y en el proceso se modifican la información recientemente adquirida y la estructura preexistente" (Ausubel, 1978)

La clave, por lo tanto, del aprendizaje significativo está en relacionar el nuevo material con las ideas ya existentes en la estructura cognitiva del alumno. Este proceso en consecuencia es activo y personal y depende de las ideas o conceptos relevantes (inclusores) que posee el alumno en su estructura cognitiva y con los que relaciona la nueva información.

> El proceso de interacción entre el material recién aprendido y los conceptos existentes (inclusores) constituyen el núcleo de la teoría de la asimilación. (Novak, 1988)

Es decir, que para que los aprendizajes se operen significativamente, el alumno, debe contar con conceptos inclusores que le permitan reestructurar su esquema de conocimiento, estableciendo relaciones de sentido entre la nueva información y la preexistente.

De hecho, la significatividad psicológica supone la "disponibilidad de contenidos relevantes en las estructuras cognitivas de diferentes alumnos". (Ausubel, **1988)**

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

Las ideas nuevas sólo pueden aprenderse y retenerse si se refieren a conceptos o proposiciones ya disponibles que proporcionan las *anclas conceptuales,*

¿Probó Ud de asistir a una Conferencia de un catedrático sobre fisica cuántica contando sólo con los conocimientos adquiridos en la enseñanza media -que en caso de este ejemplo- ya quedó atrás en el tiempo ?

Es probable que, al carecer de conceptos inclusores en su estructura cognoscitiva, haya hecho un tremendo esfuerzo por comprender primero, abandonando más tarde para retirarse o dibujar rayas y círculos en su cuaderno de notas.

A propósito, la estructura cognoscitiva puede ser concebida como un entramado de esquemas de conocimientos, es decir, la información que se va adquiriendo durante el proceso de aprendizaje se organiza en nuestra estructura mental mediante los esquemas de conocimiento. Un Esquema es entonces, una representación de un aspecto de la realidad, que como estructuras dinámicas, se van modificado como resultado de los procesos de aprendizaje. Un nuevo conocimiento puede llevar a reestructurar varios esquemas, dadas las interconexiones existentes entre ellos.

Con respecto a ello, no dudamos que sus esquemas de conocimiento referidos al área de la cual es especialista posee un grado de organización amplio claro y estable pero...

¿...con qué anclajes conceptuales cuentan sus alumnos para el aprendizaje de su área o disciplina en el nivel o ciclo en que se encuentran?,

¿.. .todos han logrado disponer de los conceptos inclusores para abordar los nuevos aprendizajes; o han quedado "hoyos *negros"en* su estructura cognitiva fruto de falencias en los aprendizajes anteriores?

De aquí la importancia de trabajar en Equipos Docentes, coordinada y consensuadamente en la propuesta curricular de las áreas. Cuando un alumno no ha logrado un aprendizaje - ya sea en Matemáticas, Lengua o en otras áreas, este **déficit** le impedirá abordar comprensivamente los nuevos contenidos.

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

El problema es grave ya que es necesario rastrear en su historia de aprendizajes previos la instancia "de quiebre" en su estructura cognitiva. ¿Fué en 3º año de E.G.B. que cambió tres veces de maestra?. . . Entender el sentido de cómo y cuándo se producen los aprendizajes significativos ayuda a esclarecer la propuesta didáctica, ya que:

- Debemos preocuparnos por organizar y presentar adecuadamente los contenidos *(significatividad logica).*

- Debemos preocuparnos por indagar qué conocimientos previos poseen para abordar los nuevos contenidos *(significatividad psicologica):*

  - si son correctos: obrarán de "anclas" de los nuevos.
  - si son erróneos: plantea un doble problema; primero promover su corrección para luego, abordar los nuevos.
  - si son insuficientes: no permitirán los "anclajes" adecuados.

- Diseñar estrategias que permitan "activar" los conocimientos que poseen para que, desde ellos, puedan establecer relaciones de sentido con los que les proponemos aprender. Esto no es ni más ni menos, que diseñar *"puentes cognitivos: es* decir, organizadores. (Ver **Para Saber Más*.).

- Entender que este proceso debe motivar al alumno ya que sólo podrá aprender si es que tiene una actitud favorable para hacerlo; porque implica esfuerzo y compromiso.

Además es necesario entender que este aprendizaje siempre es comprensivo porque relaciona hechos, ideas y conceptos entre sí. Implica necesariamente memorización comprensiva y el "almacenamiento" de la información implica una red más o menos amplia de significados.

De aqui deducimos que el aprendizaje significativo siempre tiene una visión de totalidado globalidad y que es asimismo funcional ya que permite transferir un conocimiento a otras áreas estableciendo relaciones de sentido. Como tal es fundamental para resolver problemas.

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

De hecho cuánto más rica sea la estructura cognitiva de un sujeto que aprende, mayores redes de interconexiones relacionales logrará entre la nueva información y la que posee.

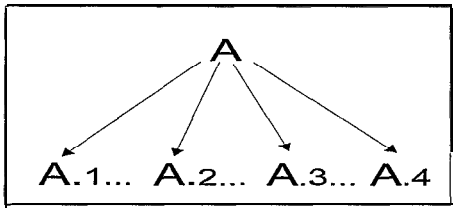
Algunos alumnos nos sorprenden en ocasiones planteando problemas que no se nos habían ocurrido a nosotros sobre algunos contenidos de nuestra área o disciplina. Habría que preguntarse ¿Cuáles son los intereses de este alumno que lo han llevado a documentarse sobre un tema que se relaciona con el que estamos enseñando y lo llevan a problematizar de esta manera.. ? ¿Su familia lo alienta? ¿De qué medios de información dispone...?.

Abordaremos a continuación la explicacion de cómo se lleva a cabo elproceso de asimilación.

Para entender dicho proceso es necesario entender qué es la Inclusión y qué aprendizaje genera:

- Inclusión: Es la incorporación de una nueva información adquirida, a las ideas ya existentes en la estructura cognitiva de un individuo. En este sentido podemos hablar de conceptos inclusores y conceptos incluídos. El concepto inclusor suele ser más general y el incluído más particular, pero este a su vez puede ser inclusor e incluido.

- *Aprendizaje subordinado* : Se parte de la idea fundamental A (más general) para llegar a sus componentes A.1, A.2, A.3, A.4, (más específicos).



Ello significa que la nueva idea o concepto se halla jerárquicamente subordinada a otra ya existente. Se produce cuando las nuevas ideas se relacionan subordinadamente con ideas relevantes (inclusores) de mayor nivel de abstracción, generalidad e inclusividad.

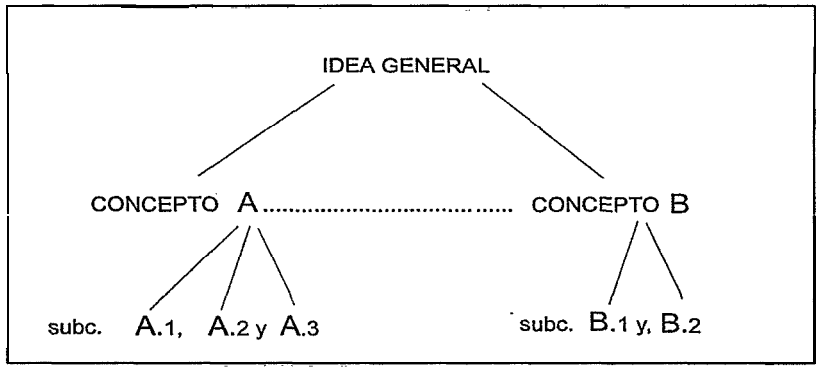
3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

Se genera, pues, una *diferenciación progresiva* de los conceptos existentes en varios de nivel inferior de abstracción. La subordinación de los conceptos puede hacerse sin que la nueva información modifique los atributos del concepto inclusor (son ejemplificadores), ni cambie el significado de concepto inclusor.

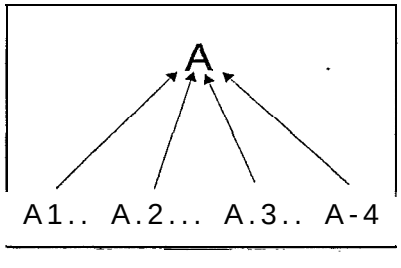
En el proceso de enseñanza, la diferenciación progresiva consiste en partir de las ideas más generales para llegar a las más concretas, desglosando progresivamente los conceptos en subconceptos.

Ej.: Si se enseña "los mamíferos", este concepto está subordinado al concepto de animal. A su vez este concepto lo está de "ser vivo".

En consecuencia, la Diferenciación Progresiva supone, en el proceso de enseñanza, partir de ideas más generales para llegar a las más concretas. Y se trata de diferenciar progresivamente los conceptos en subconceptos.



- ***Aprendizaje supraordenado :*** Cuando se aprende una nueva proposición bajo la cual están incluidas ideas establecidas ya en su estructura. Se reconoce que las ideas A. **1,** A.2, A.3, A.4 son una derivación de la idea A. Tratan de explicitar la idea A. Suele ir de abajo -arriba.



3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

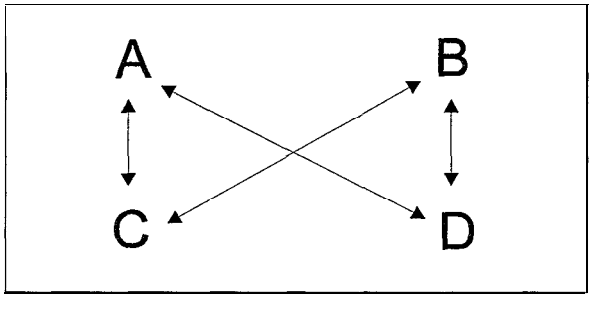
De acuerdo a ello, en Aprendizaje Supraordenado el proceso es inverso al Subordinado o proceso de diferenciación progresiva, en el que los conceptos relevantes (inclusores) existentes en la estructura cognitivas son de menor grado de abstracción, generalidad e inclusividad que los nuevos a aprender. Con la información adquirida los conceptos ya existentes se reorganizan y adquieren nuevo significado. Suele ser un proceso que va de abajo - arriba y se produce una *reconciliacion integradora* entre los rasgos o atributos de varios conceptos que da lugar a otro más general (supraordenados). Cuando se buscan diferencias, comparaciones y semejanzas entre los conceptos, se facilita esta reconciliación conceptual. Cuando un concepto se integra en otro concepto más general posee una *consonancia cognitiva o reconciliacion integradora.*

En la *reconciliacion integradora;* con la información adquirida, los conceptos ya existentes se reorgarnizan y adquieren nuevo significado. El establecer diferencias, comparaciones y semejanzas entre los conceptos facilita esta reconciliación conceptual.

Ej. de aprendizaje supraordinado: Si he ensenado "mamíferos, animales y seres vivos" e introduzco las categorías de "seres orgánicos" en contraposición a los "inorgánicos." El concepto de "ser orgánico" es más general y produce una *reconciliacion integradora* al generar una reorganización de la estructura cognitiva del alumno.-

La Disonancia Cognitiva (Festinger, 1957) surge cuando aparecen dos conceptos antitéticos y contradictorios o no integrados adecuadamente. Esta disonancia desaparece cuando se logra la reconciliación integradora.

Aprendizaje combinatoria/? se da cuando una proposición, no se relaciona con ideas supra o subordinadas concretas de la estructura cognitiva, pero sí con el fondo general de la misma. Así se puede buscar la relación existente entre A, B, C, y D, tratando de buscar sus elementos comunes.



3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

El Aprendizaje Combinatorio consiste, en consecuencia, en la relación que se establece (de una forma general) entre los nuevos conceptos con la estructura cognitiva ya existente, pero sin producirse la inclusión (subordinación o supraordenación). Se apoya en la búsqueda de elementos comunes entre las ideas, pero sin establecer relación de supra o subordinación. No hay jerarquías conceptuales.

Cuando Novak explicita los fundamentos teóricos del mapa conceptual, aclara que se trata de una proyección práctica de la teoría del aprendizaje de Ausubel, y que aplica los principios de la Teoria de la Asimilación.

Como tal, todo Mapa Conceptual debe respetar los principios de Diferenciación Progresiva y Reconciliación Integradora que se expresan fundamentalmente en una adecuada jerarquización conceptual. (Sugerimos ver este tema en "Para Saber Más**).

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

Dos Ejemplos que Clarifican desde la Práctica Docente.	Antes y Después de Entender la Teoría del Aprendizaje Significativo.

"Contaré dos ejemplos que son extraidos, uno de mi propia práctica docente y otro que me fue confiado en un Taller de Nivel Inicial sobre "Teorías del aprendizaje" que coordiné como Asesora Pedagógica. Estos ejemplos los he contado en algunos cursos y pido disculpas a los docentes que ya los han compartido conmigo, pero creo que son expresivos para plantear el desconcierto de un docente cuando no puede entender ¿Por qué este alumno no comprende lo que explico?.

Durante muchos años fui docente de Nivel Medio. Una de las asignaturas preferidas que tenía a mi cargo era Filosofía y uno de mis filósofos preferidos, era Platón, ya que, entre otras cosas, lograba trabajos interesantes con mis alumnos en la interpretación de la Alegoría de las Cavernas y su vigencia simbólica en la actualidad.

Ese año, en un quinto año, presenté este autor en el marco de la Filosofía Griega Post-Socrática y luego dejé correr mi entusiasmo presentando en una gráfica el Mundo Platónico de las Ideas, el Mundo de lo Sensible y el tema crucial de la Participación. Yo hablaba fervorosamente, compenetrada y para hacerlo más sencillo -ingenua de mí- los denominé Mundo Superior y Mundo Inferior. Veía caras atentas y, cuando la clase terminó sentí la satisfacción de haber logrado motivar a mis alumnos.

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

Al día siguiente una colega me detuvo en el recreo y me dijo que su sobrina -alumna de ese curso- había quedado muy impresionada por mi clase de Astronomía. ¡ Astronomía !. Mi desconcierto fue mayúsculo pero mi ego vino en mi ayuda planteando la clásica interpretación- "Estos adolescentes, cada vez atienden menos".

Observé sin embargo y apoyé su aprendizaje, pero me confió que le resultaba muy difícil y que tenía que estudiar "de memoria" la asignatura. Logró su eximición trabajosamente. Me interesé en su producción musical. No leía otra cosa que no fuera música. Hoy, es una música destacada en Europa.

En aquella época, yo no conocía la teoría de Ausubel y no tenía conocimientos claros acerca de cómo aprendían mis alumnos. Mi tarea era seria, pero procedía más por intuición que por convicción científica ya que la "caja negra" de los Conductistas frenaba toda posibilidad de interpretación, más allá de lo observable.

Hoy en cambio, con la lectura de los autores de las Teorías Cognitivas, advierto los errores cometidos.

En 1er lugar tenía escasa información (a pesar de la Evaluación Diagnóstica) de sus conocimientos previos. Mis alumnos evidentemente carecían de conceptos inclusores para "comprender" el nuevo contenido. Mi presentación, mis gráficos eran inadecuados como organizadores y, si bien aparentemente mis alumnos estaban motivados, los conocimientos "activados" eran erróneos.

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

¿ Qué había pasado ?

Cuando hablé de Platón y el Mundo Superior e Inferior se activaron los conocimientos que poseían sobre la Tierra y los Planetas y en ese caso Platón y Plutón eran sospechosamente parecidos, por lo tanto la estructura cognitiva "cerraba" de esa manera para tranquilidad al menos de esa alumna que, en el colmo del desconcierto, intentaba comprender y decodificar mi clase...

Me pregunto ¿ Cómo lo habrán entendido cada uno de los otros alumnos ?

Vale la pena preguntarnos ¿ Qué entienden nuestros alumnos cuando enseñamos...? ¿ Qué ideas inclusoras activan ? ¿ Son siempre las correctas ?

El otro ejemplo es maravilloso, lo contó una docente de Sala de 4 años. Había llevado a sus alumnos a una excursión al campo y a la vuelta, ya en la sala, todos hablaban de "las vaquitas", uno decía que eran grandes, otro que daban leche, otro que comían pasto..., sólo uno estaba agitado y movía enérgicamente su cabecita.

Cuando la maestra lo interrogó él dijo que nada de lo que se decía era cierto, ya que "las Vaquitas" eran papelitos que vendía su papá. El estupor de la maestra cedió cuando se enteró que el papá de este alumnito tenía una Agencia de Loterías... "

Dos Ejemplos para pensar...

Carmen Traverso

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

3.5 ¿Cómo Transformar el Significado Lógico del contenido a Aprender en Significado Psicológico?

Significado Lógico.
Significado Psicológico.

Desde los ejemplos anteriores y desde toda la fundamentación previa advertimos que se verifica realmente un aprendizaje significativo, cuando el significado logico *de/ contenido a aprender se convierte en significado psicologico.*

¿Cómo se da este proceso?

Moreira (1992), citado por Novak **(1993),** realiza unas interesantes puntualizaciones en relación con el significado y el aprendizaje significativo que vamos a considerar a continuación.

Para este investigador educacional la adquisición y retención de un cuerpo de conocimientos, implica la adquisición y retención de un cuerpo de significados que son producto del aprendizaje significativo. Además, el surgimiento de nuevos significados en el alumno refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo.

Moreira se refiere a los significados lógicos y psicológicos. El significado lógico alude al significado inherente al material de aprendizaje. Este material contiene significado lógico cuando puede relacionarse de manera sustantiva y no arbitraria con ideas adecuadas preexistentes en la estructura cognitiva. El significado lógico es función exclusiva de la naturaleza del material. El significado psicológico se refiere a la experiencia cognoscitiva idiosincratica del alumno. Para este autor es la relacionabilidad intencionada y sustancial del material lógicamente significativo con la estructura cognoscitiva de un alumno en particular lo que convierte al material potencialmente significativo para él.

El aprendizaje significativo hace posible la transformación del significado lógico en psicológico. Para que surja en el alumno el significado psicológico, no basta con que los materiales que se le presenten tengan significado lógico, sino que el alumno debe poseer una estructura cognitiva adecuada. Además, debe exhibir una actitud posi-

tiva hacia el aprendizaje significativo, es decir debe realizar un esfuerzo deliberado para relacionar de manera sustancial y no al pie de la letra el material a aprender, con su estructura cognitiva. Independientemente de cuánto significado potencial sea inherente al material de aprendizaje, si existe una actitud deliberada por parte del alumno, de memorizarlo de manera literal y no sustantiva, tanto el proceso del aprendizaje como los resultados del mismo serán mecánicos y carentes de significado. Y viceversa, con independencia de la actitud o disposición del alumno, si la tarea del aprendizaje no es potencialmente significativa y además, no es relacionable, deliberada y sustancialmente, con su estructura cognitiva, ni el proceso ni los resultados del aprendizaje serán significativos.

El significado psicológico *es* un *fenómeno idiosincratico* (*). Cuando un alumno aprende un material de aprendizaje lógicamente significativo, este material pierde automáticamente su característica de no idiosincrático. A pesar de esa especificidad individual de los significados psicológicos atribuidos a los conceptos y proposiciones, y por lo tanto de su diversidad,- entre los individuos pertenecientes a una cultura determinada, existe suficiente dosis de intersubjetividad para que se facilite la comunicación y el entendimiento entre las personas.

(*) Idiosincrático: Propio de un individuo. Caracteriza su peculiar manera de ser.

3 "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

3.6 ¿Qué debe asegurar la educación escolar?

A modo de cierre.

Sin duda la educación escolar debe asegurar la construcción de aprendizajes significativos tanto de los contenidos conceptuales o de tipo procedimental, como contenidos relativos a valores, normas y actitudes.

Carece de sentido polemizar sobre en cuáles de ellos ha de centrarse la atención. Lo importante está en la consecucion de aprendizajes significativos frente a los meramente repetitivos.

Sabemos que si se producen aprendizajes verdaderamente significativos, aseguramos la funcionalidad de lo aprendido de manera tal, que los conocimientos adquiridos puedan ser utilizados en las circunstancias reales en las que el alumno lo necesite. Por lo tanto, cuanto más complejas sean las relaciones entre los nuevos conocimientos y la estructura conceptual del alumno, mayor será el nivel de significatividad del aprendizaje, y mayor su funcionalidad, al establecerse conexiones con una gran variedad de nuevas situaciones y contenidos.

La tarea de enseñar debe tener como objetivo prioritario posibilitar que los alumnos *realicen aprendizajes significativos por* solos, es decir, que sean capaces de *aprender a aprender.*

Por lo tanto, hay que prestar especial atención a la adquisición de estrategias cognitivas de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje, lo que implica el desarrollo asimismo de estrategias metacognitivas de autoevaluación.

Con respecto al proceso de memorización, sabemos hoy, que todo aprendizaje significativo supone *memorización comprensiva.*

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

La memoria no es sólo el recuerdo de lo aprendido, sino el punto de partida para realizar nuevos aprendizajes. Cuánto más rica sea la estructura cognitiva donde se almacenan la información y los aprendizajes realizados, más fácil será poder realizar aprendizajes significativos por uno mismo.

Aprender significativamente supone modificar los esquemas de conocimiento que el alumno posee. La estructura cognitiva del sujeto se concibe como un conjunto de esquemas de conocimiento que recogen una serie de informaciones, más o menos organizadas, más o menos adecuadas a la realidad. Estos tienen complejas relaciones entre sí.

Durante el proceso de aprendizaje el alumno debería recibir una información que entre en contradicción con los conocimientos que ya posee y que de ese modo rompa el equilibrio inicial de sus esquemas de conocimiento.

Si la tarea o información que se le propone se aleja excesivamente de su capacidad, no conseguirá conectar con los conocimientos previos, ya que no los dispone, por lo tanto no se obrará aprendizaje alguno. Si por el contrario, la propuesta es sumamente simple y familiar la resolverá automáticamente desde lo que ya conoce, sin generar modificación alguna en sus esquemas de conocimiento.

Diseñar estrategias didácticas adecuadas de desequilibracion y de posterior reequilibración es un desafío importante para la determinación del grado y del tipo de ayuda pedagógica a brindar.

La intensa actividad que debe desarrollar el alumno para aprender -actividad que consiste en establecer relaciones de sentido los esquemas de conocimiento ya existentes - es parte de una *actividad interpersonal* en la cuál él es uno de los polos.

En virtud de lo explicado desde Vygotsky con la Zona de Desarrollo Próximo, el docente

debe intervenir precisamente en aquellas actividades que el alumno no puede realizar solo pero que puede llegar a solucionar si recibe la ayuda pedagógica conveniente,

Por lo tanto, el proceso educativo escolar, es un proceso interactivo, docente - alumno o alumno -alumno. Proceso en el que siempre existe una interacción intencional responsable. a mejor ayuda pedagógica es la que se puede ajustar a diferentes grados de necesidades.

En la interacción alumno - alumno deben favorecerse trabajos cooperativos provocando conflictos socio-cognitivos moderadamente discrepantes, en un marco de relaciones en el que predominan la aceptación, la confianza, el respeto mutuo y la sinceridad. Interacciones que generen sentimientos de seguridad y que contribuyan al desarrollo de la autoestima. (Se consultaron distintas fuentes bibliográficas especialmente el "Diseño Curricular Base" - M.E.C. Madrid - 1989).

Oriéntaciones Metodológicas

1 - La actividad constructiva del alumno es factor decisivo de la realización de los aprendizajes escolares.

2- El docente actúa como guía y mediador para facilitar la construcción de aprendizajes significativos. Debe proporcionar oportunidades para poner en práctica los nuevos conocimientos, propiciar en las actividades la reflexión de lo personal, de lo realizado y la elaboración de conclusiones respecto a lo que se ha aprendido.

3- El proceso de enseñanza ha de ser presidido por la necesidad de garantizar la funcionalidad de los aprendizajes.

'4- La funcionalidad del aprendizaje no es únicamente la construcción de conocimientos útiles y pertinentes sino también el desarrollo de habilidades y estrategias de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje (aprender a aprender).

3- "De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular Institucional"

5- Los contenidos deben presentarse con una estructuración clara de sus relaciones, planteando la interrelación entre distintos contenidos de una misma área y entre contenidos de distintas áreas.

6- El docente debe ajustar la ayuda pedagógica a las diferentes necesidades del alumnado. Las tres vías existentes para el tratamiento de la diversidad (adaptaciones curriculares, espacio de opcionalidad y diversificación curricular) deben ser consideradas como caminos complementarios.

7- La conveniencia de atender a la diversidad del alumnado exige asumir las diferencias en el interior del grupo-clase como algo característico del quehacer pedagógico.

8- La organización del currículum en áreas a cargo de docentes especialistas, confiere gran importancia al trabajo del equipo docente.

9- La información que suministra la evaluación formativa debe servir como punto de referencia para la actualización pedagógica. Por ello debe llevarse a cabo de forma continua.

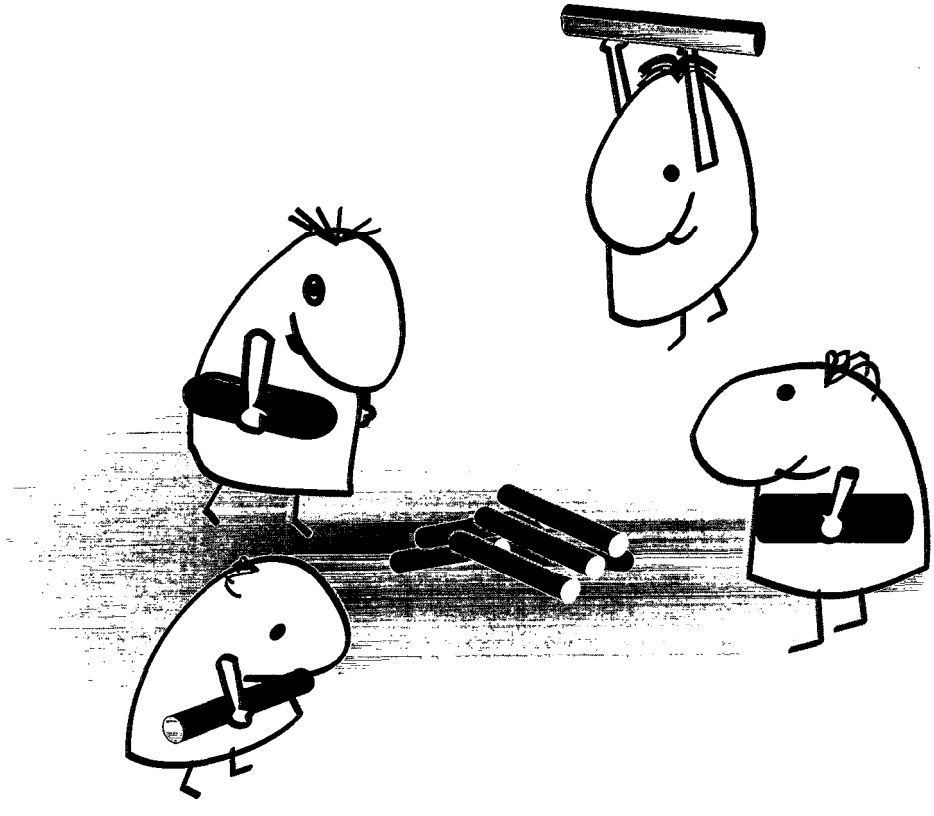
10- Los procesos de evaluación tienen por objeto tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos mismos de enseñanza.

11 - Es necesario que el alumno participe en el proceso a través de la autoevaluación y la coevaluación, y que los docentes evalúen cómo evalúan.

Módulo 2

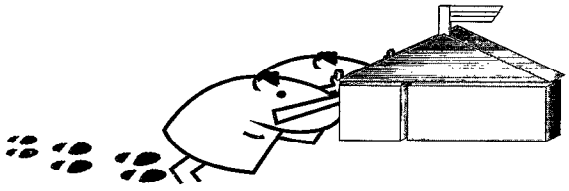
Parte 4:

"Actividades Sugeridas: Para reflexionar, participar y construir..."

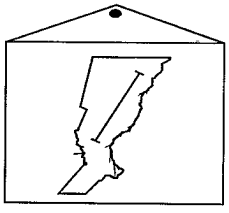


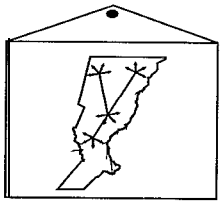
"Actividades Sugeridas para Reflexionar, Participar y Construir"

"Actividades Sugeridas para Reflexionar, Participar y Construir"



Ferdinando Planifica un viaje y estudia dos mapas distintos de carreteras.





Una "única" carretera que lo lleva a su lugar de destino. No hay opciones.

Existe una red de carreteras. Muchos caminos para llegar a su lugar de destino. Hay tantas opciones como paisajes a descubrir.. .

"Actividad Nro. 1"

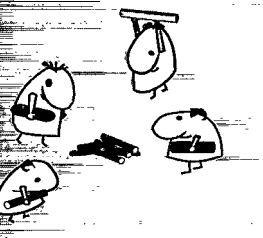
¿Reflexionamos juntos?

I- ¿Qué relación se puede plantear entre estas dos alternativas o maneras de "iniciar el viaje y recorrer el camino" y el currículum abierto y el currículum cerrado?

2- ¿Qué expectativas y temores se pueden suscitar en cada caso?

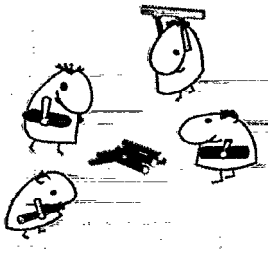
3- ¿Cuál ha sido su habitual forma de "viajar curricularmente"?

4- En la actualidad... ¿Qué opción Usted prefiere y por qué?



"Actividades Sugeridas para Reflexionar, Participar y Construir"

"Actividad Nro. 2"



"Actividades Sugeridas para Reflexionar, Participar y construir"

Para Reflexionar y Construir Aprendizajes Significativos:

Mis alumnos aprenden significativamente cuando

* Se les plantea un desafío a resolver.
* Se desarrolla una clase expositiva.
* Activan sus ideas previas.
* Participan activamente.
* Atribuyen significado a lo que aprenden.
* Desarrollan su potencial de aprendizaje.
* Se tienen en cuenta sus intereses y necesidades.
* Interactúan con sus compañeros.
* Se comprometen en su proceso de aprendizaje.

¿Podría fundamentar cada uno de estos principios?.
¿Agregaría algún otro? ¿Cuál?.

"Actividades Sugeridas para Reflexionar, Participar y Construir"

Estamos en Sala de Profesores. Escuchamos este diálogo.

Juan Pablo: Despúes de leer el Documento 4 que nos llegó en estos días, quedé preocupado. ¿Cómo puede ser que la propuesta me hable de un Currículum flexible, abierto, sujeto a investigación, si durante años desarrollamos nuestra práctica docente sin salirnos de lo establecido?.

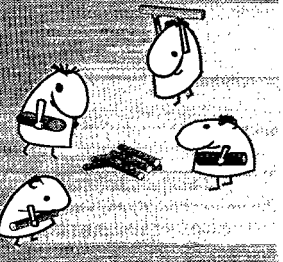
Andrés: Creo que ya era el momento de tener un modelo pedagógico más flexible, que además priorice el cómo se aprende y el para que... más allá del qué; en los programas anteriores lo único que importaba era cuánto se aprendía!!

Cristina: Pero eso nosotros ya lo teníamos en cuenta al respetar los intereses y necesidades del alumno... para mí "aprende haciendo" y no de otro modo.!

Marta: eso ya lo venimos haciendo hace mucho.. . pero desde mi experiencia les diré que no siempre resulta. Tanta actividad y después no aprenden nada!! Para mí lo importante es "machacar" hasta que aprendan...!

Andrés: Si ponés tanto énfasis en reforzar y darle todo digerido ¿qué espacio les dejás a los chicos para que piensen?.

Marta: Yo propongo.. . y si me responden es porque piensan, a las pruebas me remito.. .

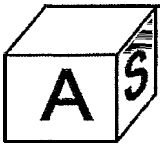


"Actividades sugeridas para Reflexionar; Participar y Construir"

Juan Pablo: A mí me dan resultado las clases expositivas. Luego surgen las preguntas y así se van afianzando los conocimientos.

Cristina: Yo pretendo que ellos sean los protagonistas, por eso recurro poco a las clases expositivas. En fin.. . tenemos puntos de vista diferentes.. .

Andrés: Yo también aspiro a que se sientan y sean protagonistas, pero al plantear la solución de problemas con investigación y demás.. . a veces necesito intervenir para ayudarlos. La idea es que puedan avanzar y construir, pero eso depende de cada uno y claro, fundamentalmente de sus ganas. . . Creo que en muchas cuestiones, aunque pensemos diferente, coincidimos, ¿o no?



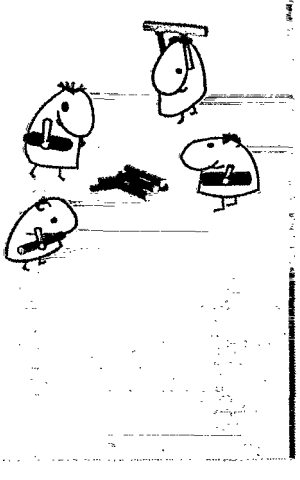
Para Reflexionar:

"Actividad Nro. 3"

- ¿Reconocen algunos modelos pedagógicos en este diálogo?

- ¿Con cuál de los interlocutores se identifica Usted?

- ¿Considera que en la práctica pedagógica existe un modelo puro? Fundamente su respuesta.



"Actividades Sugeridas para Reflexionar, Participar y construir"

Les sugerimos la lectura del siguiente cuento de M. Menapace de su libro "Cuentos Rodados". Editorial Patria Grande, **1997.** Pág. 77.

¿Qué implicaciones podemos hacer respecto al Potencial de Aprendizaje.. .?

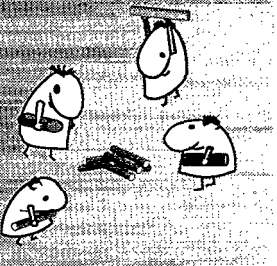
Morir en la Pavada.

Una vez un catamarqueño, que andaba repechando la cordillera, encontró entre las rocas de las cumbres un extraño huevo. Era demasiado grande para ser de gallina. Además hubiera sido difícil que este animal llegara hasta allá para depositarlo. Y resulltaba demasiado chico para ser de avestruz.

No sabiendo lo que era, decidió llevárselo Cuando llegó a su casa, se lo entregó a la patrona, que justamente tenía una pava enpollando una nidada de huevos recién colocados. Viendo que más o menos era del tamaño de los otros, fué y lo colocó también a éste debajo de la pava clueca.

Dio la casualidad que, para cuando empezaron a romper los cascarones los pavitos, también lo hizo el pichón que se empollaba en el huevo traído de las cumbres. Y aunque resultó un animalito no del todo igual, no desentonaba demasiado del resto de la nidada. Y sin embargo se trataba de un pichón de cóndor. Si señor, de cóndor, como Usted oye. Aunque había nacido al calor de la pava clueca, la vida le venía de otra fuente.

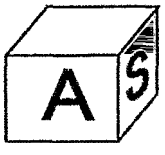
Como no tenía de donde aprender otra cosa, el bichito imitó lo que veía hacer. Piaba como los otros pavitos, y seguía a la pava grande en busca de gusanitos, semillas y desperdicios. Escarbaba la tierra, y a los saltos trataba de arrancar las frutillas maduras del tutia. Vivía en el gallinero, y le tenía miedo a los cuzcos lanudos que muchas veces venían a disputarle lo que la patrona tiraba en el patio de



atrás, después de las comidas. De noche se subía a las ramas del algarrobo por miedo de las comadrejas y otras alimañas. Vivía totalmente en la pavada, haciendo lo que veía hacer a los demás.

"'Actividades Sugeridas para Reflexionar, Partitipar y Construir"

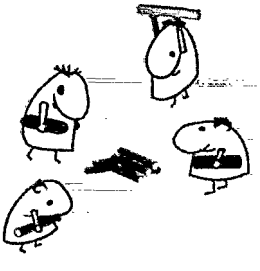
A veces se sentía un poco extraño. Sobre todo cuando tenía oportunidad de estar a solas. Pero no era frecuente que lo dejaran solo. El pavo no aguanta la soledad, ni soporta que otros se dediquen a ella. Es bicho de andar siempre en bandada sacando pecho para impresionar, abriendo la cola y arrastrando el ala. Cualquier cosa que los impresione es inmediatamente respondida con una sonora burla. Cosa muy típica de estos pajarones, que a pesar de ser grandes, no vuelan.



Un mediodía de cielo claro y nubes blancas allá en las alturas, nuestro animalito quedó sorprendido al ver unas extrañas aves que planeaban majestuosas, casi sin mover las alas. Sintió como un sacudón en lo profundo de su ser. Algo así como un llamado viejo que quería despertarlo en lo íntimo de sus fibras. Sus ojos acostumbrados a mirar siempre el suelo en busca de comida, no lograban distinguir lo que sucedía en las alturas. Pero su corazón despertó a una nostalgia poderosa. ¿Y él, por qué no volaba así? El corazón le latió apresurado y ansioso.

"Actividad Nro. 4"

Pero en ese momento, se le acercó una pava preguntándole lo que estaba haciendo. Se rió de él cuando sintió su confidencia. Le dijo que era un romántico, y que se dejara de tonterías. Ellos estaban en otra cosa. Tenía que ser realista y acompañarla a un lugar donde había encontrado mucha frutita madura y todo tipo de gusanos.



Desorientado el pobre animalito se dejó sacar de su embrujo y siguió a su compañera que lo devolvió a la pavada. Retornó su vida normal, siempre atormentado por una profunda insatisfacción interior que lo hacía sentir extraño.

Nunca descubrió su verdadera identidad de cóndor. Y llegado a viejo, un día murió. Sí, lamentablemente murió en la pavada como había vivido.

¡Y pensar que había nacido para las cumbres!

"Actividades Sugeridas para Reflexionar, Participar y ..- construir"

Les proponemos la lectura de la siguiente Fábula tomada de Orrea de Munilla, Elsa: "Sicología de la Educación". Editorial Braga. Buenos Aires. Pág. **132.**

"Actividades Sugeridas para Reflexionar, Participar y Construir"

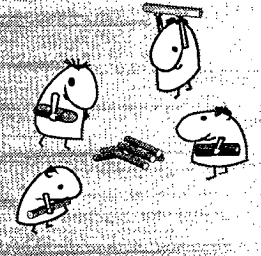
"El Currículum de la Escuela del Bosque"

"Cierta vez, los animales decidieron hacer algo para afrontar los problemas del "mundo nuevo", y organizaron una Escuela. Adoptaron un currículum de actividades consistente en correr, trepar, nadar y volar, y para que fuera más fácil enseñarlo, todos los animales se inscribieron en todas las asignaturas.

El pato era un estudiante sobresaliente en la asignatura "natación", de hecho, superior a su maestro. Obtuvo un "suficiente" en "vuelo", pero en "carrera" resultó muy deficiente. Como era de aprendizaje lento en "carrera" tuvo que quedarse en la Escuela después de hora y abandonar la natación para practicar la carrera. Estas ejercitaciones continuaron hasta que sus pies membranosos se desgastaron, y entonces pasó a ser un alumno apenas mediano en "natación". Pero la medianía se aceptaba en la Escuela, de manera que a nadie le preocupó lo sucedido, salvo, como es natural, al pato.

La liebre comenzó el curso como el alumno más distinguido en "carrera", pero sufrió un colapso nervioso por exceso de trabajo en natación. La ardilla era sobresaliente en "trepamiento", hasta que manifestó un síndrome de frustración en la clase de "vuelo", donde su maestro le hacía comenzar desde el suelo, en vez de hacerlo desde la cima del árbol. Por último se enfermó de calambres por exceso de esfuerzo, y entonces,se lo calificó con "6" en trepamiento y con "4" en "carrera".

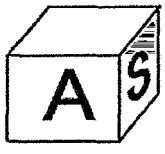
"Actividad Nro. 5"



"Actividades Sugeridas para Reflexionar, Participar y Construir"

E l águila era un "chico problema" y recibió muchas malas notas en conducta. En el curso de trepamiento superaba a todos los demás en el ejercicio de subir hasta la copa del árbol, pero se obstinaba en hacerlo a su manera.

Al terminar el año, una anguila anormal que podía nadar sõbresalientemente, y también correr, trepar y volar un poco, obtuvo el promedio superior y la medalla al mejor alumno..."



"Actividad Nro. 5"

Siguiendo con la fábula:

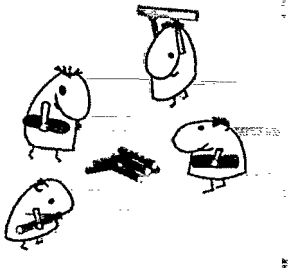
- Si Usted asumiera la dirección de esta Escuela ¿Qué cambios curriculares haría?

- En orden a esos cambios ¿Qué nueva identidad le daría a su Escuela.. .?

- ¿Cómo elaboraría en consecuencia la Imagen Objetivo de esta Institución?

- ¿Qué decisiones deberían tomar los Equipos Docentes?

- Reescriba la fábula.



"Actividades Sugeridas para Reflexionar, Participar y Construir"

"Cambiemos el final de esta historia"

Les proponemos leer "Los elefantes del circo" y, de la situación que en este breve texto se presenta, reflexionar.

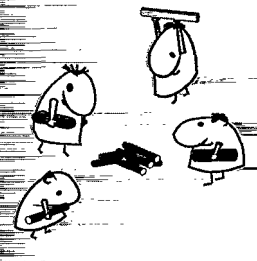
El elefante puede, sin dificultad alguna, levantar con su trompa un peso mayor a una tonelada. Sin embargo, ¿ha notado usted cuando ha ido al circo, cómo estos enormes animales permanecen pacientemente atados a una débil estaca?

Cuando los elefantes son jóvenes y aún. débiles los atan con una fuerte cadena a una estaca inamovible. No importa cuánto luchen por liberarse, les es imposible hacerlo, no pueden ni romper la cadena ni arrancar la estaca. No importa cuán fuerte y grande un elefante llegue a ser, él sigue creyendo mientras tenga la pata amarrada y vea la estaca junto a él, que le es imposible liberarse.

- ¿Puede ser transferida esta situación a determinados "condicionamientos" que pueden generarse en la Familia, en la Escuela y en la Sociedad?

- ¿Podrían dar ejemplos a traves de mandatos ("estacas") tales como:
  * No servís para....
  * Siempre cometés errores.. . .
  * Es mejor que lo haga yo porque vos te equivocás....
  * Si haces esto te va a dar mucho trabajo.. . .
  * ¡ Qué lento para resolver.. !
  * ¿Por qué no aprendes de Andrea que lo hace bien. ..?
  * ¡Qué "tronco" para moverse...!

- Si cambiamos esta historia hay que cambiar mandatos restrictivos y negativos por sugerencias que generen actitudes positivas de autoconfianza y autoestima. ¿Cómo las formularían?



"Actividades Sugeridas para Reflexionar, Participar y Construir'

"Actividades Sugeridas para Reflexionar, Participar y Construir"

Las Barreras Invisibles

En un famoso acuario, colocaron en uno de los enormes tanques a una barracuda y un diminuto pez, separándolos por medio de una división de cristal.

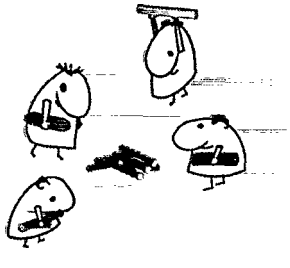
Sin percatarse de la división, la barracuda sin demora atacó al pececito, pero se topó con la división. Después de intentarlo varias veces y de golpearse repetidamente, finalmente desistió. Luego quitaron la división, pero la barracuda únicamente nadaba hasta el lugar donde antes estaba la división... porque seguía creyendo que la división aún existía.

"Actividad Nro. 7"

Reflexionemos íuntos:

¿Qué similitud puede tener esta historia con la articulación interniveles e interinstituciones?

¿Qué proyección podemos hacer haca la articulación intraciclo, especialmente en el tercer Ciclo de la E.G.B.?



BIBLIOGRAFíA

Alvarez, L.; Soler, E.; Hernández, J. (1995). "Proyecto Educativo Proyecto Curricular y Programación del aula". Colección Educ. y Reforma. Ed. SM; Madrid.-

Ander Egg, E. (1994). "Interdisciplinariedad en Educación"; Ed. Magisterio del Río de la Plata; Buenos Aires.-

Ausubel, D. (1986). "Psicología Educativa". Ed. Trillas; México.-

Barrón Ruiz, A. (1991). "Aprendizaje por Descubrimiento". Ed. Universidad de Salamanca y Amaru Ediciones; España.-

Bartolomé Pina, M. (1990). "Evaluación y Optimización de los Diseños de Intervención". Revista de Invest. Educativa - val. 8, N°16. Facultad de Pedagogía; Universidad de Barcelona.-

Beard, Ruth (1971) "Psicología Evolutiva de Piaget", Kapelusz, Bs. As.

Beltrán, J. (1993). "Procesos, Estrategias y Técnicas de aprendizaje". Ed. Síntesis; Madrid.-

Beltrán, J. y *otros* (1987). "Psicología de la Educación". Ed. Eudema; Madrid.-

Bettoni, A.; Poggío, M.; Teobaldo, /V. (1995). "Evaluación, nuevos significados para una práctica compleja". Ed. Kapelusz; Buenos Aires.-

Blanco, R.; Gómez, M.; *Ruiz,* J. (1992). "Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria". T.2.; Currículum. Centro Nac. de Recursos para la Educación Especial; Madrid.-

BIBLIOGRAFIA

Bolea, E.; *Míras,* N. (1994). “Intenciones Educativas” Monográfico. “Proyectos Curriculares”; Cuaderno de Pedagogía N° 223. Ed. Fontalba; Barcelona.-

Coll, C. (1989). “Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares”. Cuaderno de Pedagogía N° 168. Ed. Fontalba; Barcelona.-

Coll, C. (1990). “Aprendizaje escolar y construcción de conocimiento”. Ed. Paidós, Barcelona.-

Coll, C. (1994). “Psicología y Currículum”. Ed. Paidós; Barcelona.-

Coll, C.; Martin, E. (1994). “Aprendiendo de la experiencia” Monográfico: “Proyecto Curriculares”. Cuadernos de Pedagogía N° 223. Ed. Fontalba; Barcelona.-

De/ Carmen, L.; Zabala, A. “Del Proyecto Educativo a la Programacióndel aula”. Colección El Lápiz. Ed. Grao; Barcelona.-

Echeita, G,; *Martin, E.; Junoy,* M. (1992). “Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria”. T.3. Base psicopedagógicas. Centro Nac. de Recursos para la Educ. Especial; Madrid.-

Eggleston, J. (1980). “Sociología del Currículo escolar”. Ed. Troquel; Buenos Aires.-

Ferreyra, H.; Batistón, Y (1996). “El Currículum como desafío Institucional”. Ed. Novedades Educativas; Buenos Aires.-

Gimeno Sacristán, J. (1991). En Prólogo a la Edición Española de “Investigación y desarrollo del currículum”. L. Stenhouse, 3º Ed.. Morata; Madrid.-

BIBLIOGRAFIA

Gimeno Sacristán, J. (1988). "El Currículum: una reflexión sobre la práctica". Ed. Morata; Madrid.-

Gimeno Sacristán, J; *Pérez Gómez, A.* (1983). "La enseñanza: su teoría y práctica". Akal Editor; Madrid-

Gimeno Sacristán, J.; *Pérez Gómez, A.* - 1985 - "La enseñanza: su teoría y su práctica"- Akal Editor - Madrid.-

Gimeno Sacristán, J.; *Pérez Gómez, A.* - 1993 - "Comprender y transformar la enseñanza" - Ed. Morata - 2º; Madrid.-

Glosario de la Transformación Educativa - 1996 - N° 1 - M.E.C. Prov. de Santa Fe.-

González, F; *Novak,* J - 1993 - "Aprendizaje significativo, técnicas y aplicación" - Ed. Cincel - Buenos Aires.-

Guzmán, J.; Rojas, G. - 1993 - "Implicaciones Educativas de seis teorías psicológicas" - Facultad de Psicología - Dep. de Psic. Educ. - UNAM.-

Hatf Pastorino, Sarle, Spinelli, Violante, Windler - 1996 - "Nivel Inicial, Aportes para una Didáctica" - Ed. "El Ateneo" - Buenos Aires.-

Hernández, F.; Ventura, M. - 1995 - " La organización del currículum por proyectos de Trabajos" - Ed. Grav - Barcelona.-

Imbernon, E - 1995 - "La programación de las tareas del aula" - Ed. Mag. del Río de la Plata - Buenos Aires.-

BIBLIOGRAFIA

'Kemnis, S. - 1988 - " El Currículum: más allá de la teoría de la reproduc ción" Ed. Morata - Madrid.-

ley Federa/ de Educación (1994). Ley 24195. M.C. y E.. Buenos Aires.-

Libro Blanco de la Reforma (1990). M.E.C.. Proyecto y Programación Curriculares. Madrid.-

Echeita, G.; Martín, E.; Junoy M. (1992). "Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria". T.3. Base psicopedagógicas. Centro Nac. de Recursos para la Educ. Especial; Madrid.-

Eggleston, J. (1980). "Sociología del Currículo escolar". Ed. Troquel; Buenos Aires.-

Ferreyra, H.; Batistón, V (1996). "El Currículum como desafío Institucional". Ed. Novedades Educativas; Buenos Aires.-

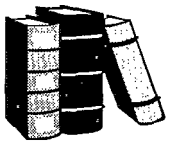
Gimeno Sacristán, J. (1991). En Prólogo a la Edición Española de "Investigación y desarrollo del currículum". L. Stenhouse, 3º Ed. Morata; Madrid.-

Gimeno Sacristán, J. (1988). "El Currículum: una reflexión sobre la práctica". Ed. Morata; Madrid.-

Gimeno Sacristán, J.; *Pérez Gómez, A.* (1983). "La enseñanza: su teoria y práctica". Akal Editor; Madrid-

Gimeno Sacristán, J; *Pérez Gómez, A.* (1985). "La enseñanza: su teoría y su práctica". Akal Editor; Madrid.-

BIBLIOGRAFIA



Gimeno Sacristán, J; *Pérez Gómez, A.* (1993). "Comprender y transformarla enseñanza". Ed. Morata - 2O; Madrid.-

Glosario de la Transformación Educativa (1996). N° 1. M.E.C.; Prov. de Santa Fe.-

González, E; *Novak,* J (1993). "Aprendizaje significativo, técnicas y aplicación". Ed. Cincel; Buenos Aires.-

Guzmán, J; Rojas, G. (1993). "Implicaciones Educativas de seis teorías psicológicas". Facultad de Psicología; Dep. de Psic. Educ.; UNAM.-

Harf Pastorino, Sarle, Spinelli, Violante, Windler (1996). "Nivel Inicial, Aportes para una Didáctica". Ed. "El Ateneo"; Buenos Aires.-

Hernández, E; Ventura, M. (1995). "La organización del currículum por proyectos de Trabajos". Ed. Grav; Barcelona.-

Imbernón, E (1995). "La programación de las tareas del aula". Ed. Mag. del Río de la Plata; Buenos Aires.-

Kemmis, S. (1988). " El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción". Ed. Morata; Madrid.-

Ley Federa/ de Educación (1994). Ley 24195. M.C. y E.; Buenos Aires.-

Libro Blanco de la Reforma (1990). M.E.C. Proyecto y Programación Curriculares. Madrid.-

M.E.C. Diseño Curricular Base (1989). Madrid.-

BIBLIOGRAFIA

M.E.C. Santa Fe. Dir Prov. de Ed. Inicial, Primaria, Especial y Física (1996). “Nos hacemos preguntas”. “Compartimos algunas idéas”; Santa Fe.-

Maddoni, P; Gluz, N, (1995). “El Proyecto Curricular”. Ser y Expresar. Ed. Estelar S.A. Buenos Aires.-

Martin Ortega, E. (1994). “Los instrumentos de la planificación de la práctica docente”. Rev. “Aula”; España.-

Mauri: So/e, de/ Carmen y Zabala (1990). ” El Currículum en el Centro Educativo”. ICE. Horsori; Barcelona.-

Menapace, M, (1983). “Cuentos Rodados”. Ed. Patria Grande; Buenos Aires.-

M.E.C. de la Pcía. de Santa Fe (1996). Documento 1. Serie T.E.B.E. (diciembre). Equipo de Planificación y Gestión Educativa.-

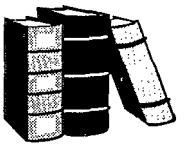
Monográfico “Tendencia Educativa Hoy” (1996). Cuaderno de Pedagogia N° 253. Ed. Fontalba; Barcelona.-

Nieto, J. (1992). “De la LOGSE al Proyecto Curricular de centro”. Ed. C.C.S.; Madrid.-

Novak, J. *D.* (1982). “Teoría y práctica de la Educación”. Anaya; Salamanca.-

Novak, JD. (1988). “Aprender a Aprender”. Ed. Martínez Roca; Barcelona.-

BIBLIOGRAFIA



Ontoria, A. (1995). " Los mapas conceptuales, su aplicación en el aula"; Ed. Magisterio del Río de la Plata - Buenos Aires.-

Orrea de Munilla, E.. "Psicología de la Educación". Ed. Braga, pag.132; Buenos Aires.-

Poggi, M. (1995). "Apuntes y aportes para la gestión curricular" (Compilación). Ed. Kapelusz; Buenos Aires.-

Pozo, J (1989). "Teoría cognitivas del aprendizaje". Ed. Morata; Madrid.-

Pozo, J . "Adquisición de estrategias de aprendizaje". Cuadernos de Pedagogía* 175. Ed. Fontalba; Barcelona.-

Resolución 33/97 (1997). Consejo Federal de Cultura y Educación. Buenos Aires .-

Salinas, D.. "Desarrollo Curricular y dirección de centros" en Frigerio, G., "De aquí y de allá". Texto sobre la Institución Educativa y su Dirección" (Compilación).-

Salinas, D. (1995). "Currículum, racionalidad y discurso didáctico" en "Apuntes y aportes para la gestión curricular" (Compilación). Ed. Kapelusz; Buenos Aires.-

Sánchez Iniesta, T: (1994). "La construcción del aprendizaje en el aula". Ed. Magisterio del Río de la Plata; Buenos Aires.-

Sancho, M.J. "Los profesores y el currículum". Cuaderno de Educación. ICE, Horsori; Barcelona.-

BIBLIOGRAFIA

Sarramona, J. (1991). “Bases Pedagógicas del Diseño Curricular”. Cuaderno de Pedagogía N°139. Ed. Fontalba; Barcelona.-

Stenhouse, 1. (1984). “Investigación y desarrollo del Currículum”. 1° Ed. Morata; Madrid.-

Stenhouse, L. (1991). “Investigación y desarrollo del Currículum”. 3º Ed. Morata; Madrid.-

Tecnología de la Educación. Léxico. Cs. de la Educación. Ed. Santillana; Madrid.-

Valls, E. (1993). “Los Procedimientos, Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación”; Ed. ICE, Horsori; Barcelona.-

Zabala Vidiella, A. (1995). “La práctica educativa”. Como enseñar. Colección El Lapiz. Ed. Grao; Barcelona.-

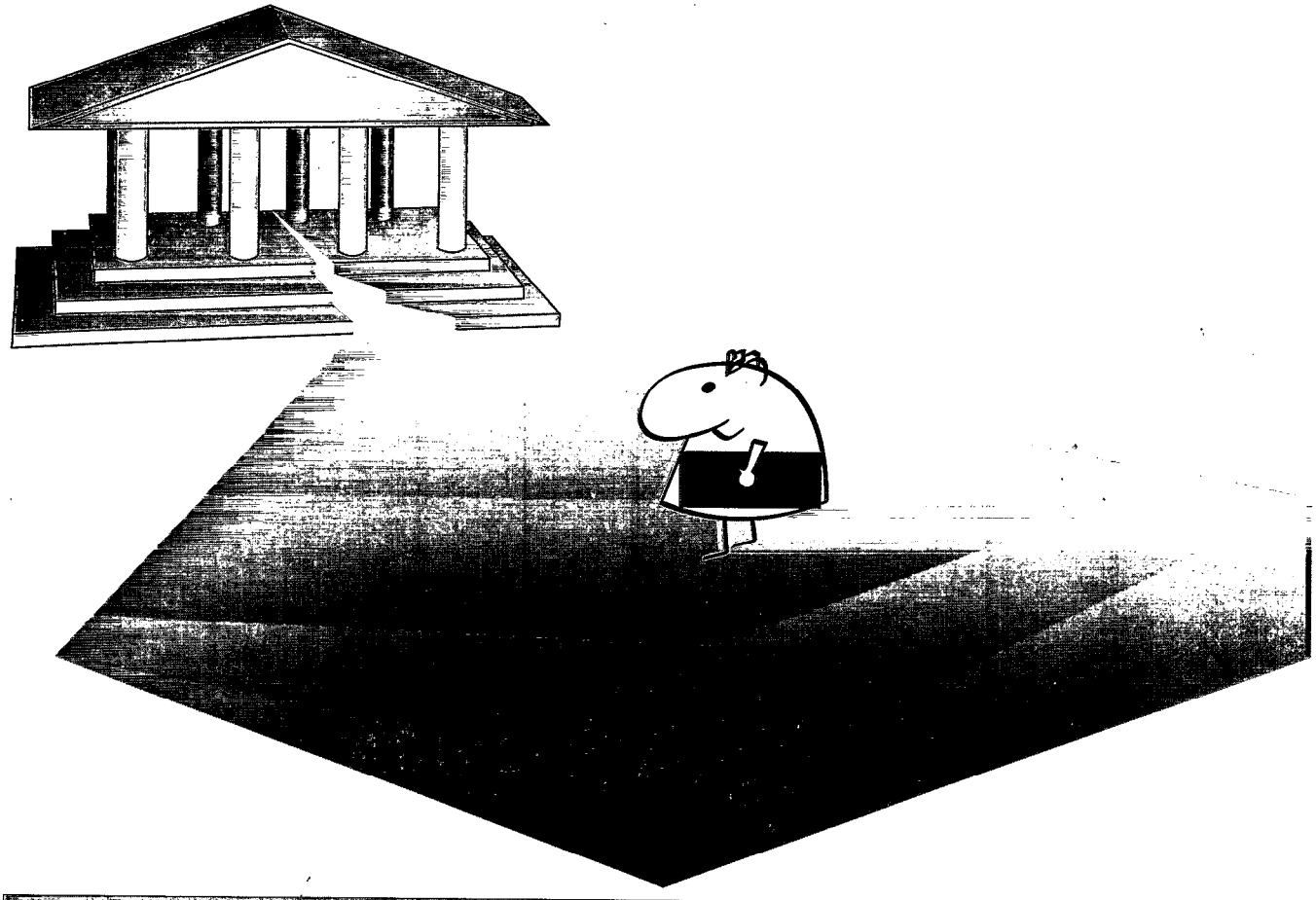
Zabala Vidiella, A. (1995). “Los enfoques didácticos” en Coll C. y otros “El Constructivismo en el aula”. Biblioteca del aula: Barcelona.-

Zabalza, M.A. (1987). “Diseño y desarrollo curricular”. Ed. Narcea; Madrid.-

Módulo 2

Anexo

"Para Saber **Más ...** "



Serie de Documentos
"Transformación Educativa Basada en la Escuela" Modelo T. E . B. E.

"Para Saber Más..."

1 LAS INTERACCIONES EDUCATIVAS. PAPEL DEL DOCENTE Y DEL ALUMNO.

INTERACCIONES EDUCATIVAS: PAPEL DEL DOCENTE Y DEL ALUMNO

El abordaje de los procesos de aprendizaje implican una necesaria referencia a los procesos de enseñanza, y a los puentes y articulaciones que se establecen entre unos y otros.

El aprendizaje escolar se enmarca en lo que algunos autores han denominado "relación educativa". La misma, no es otra cosa que el encuentro entre el alumno y el conocimiento que ocurre en el aula, posibilitado por la propuesta del docente, cuyo papel es, en esta interacción, diferente a la del alumno porque:

- posee un dominio mayor y diferente sobre un campo determinado del saber, y sobre el ejercicio profesional de la docencia;
- tiene la responsabilidad de organizar situaciones de enseñanza que promueven los aprendizajes de los alumnos (Poggi, 1995). ". ..hay situación didáctica cada vez que se pueda caracterizar una intención de enseñar, un saber a un alumno por parte de un profesor, y cada vez que los mecanismos socialmente definidos se instituyen para que esto ocurra"(*).

Sabemos que los docentes pueden utilizar diversas estrategias en la estructuración de las interacciones educativas.

Ello, desde la posición de mediadores entre los alumnos y la cultura y atendiendo fundamentalmente a la diversidad de los mismos y de las situaciones de enseñanza-aprendizaje que requerirán, a veces explicar, otras sugerir... porque son diversos los alumnos y diversas las situaciones en que ellos tienen que aprender.

En buena lógica constructivista, parece adecuado pensar en una organización que favorezca interacciones a distinto nivel: en relación al grupo-clase, con ocasión de una exposición; en relación a grupos de trabajo, cuando la tarea lo requiera y lo permita; interacciones individuales, que permiten ayudar de forma más específica a los alumnos; etc. De esa forma se facilita la posibilidad de realizar seguimientos y ayudas apropiadas que es uno de los pilares en que se apoya la tarea de enseñar.

(*) Joshua y Dupin, 1993 -Citado en "Apuntes y Aportes para la Gestión Curricular" M.Poggi, 1995, Kapelusz.

"Para Saber Más..."

El otro pilar lo constituye la plasticidad, es decir la posibilidad de "intervenir" de forma diferenciada y contingente a las necesidades que presentan los alumnos. Esta característica se facilita (Solé, 1991):

1) Cuando existe en el aula un clima de aceptación y respeto mutuo, en el que equivocarse sea un paso más en el proceso de aprendizaje, y en el que cada uno se sienta preocupado pero al mismo tiempo con confianza para pedir ayuda.

2) Cuando la planificación y organización de la clase aligeran la tarea del docente y le permiten atender a los alumnos de forma más individualizada; ello implica disponer de recursos -materiales curriculares, didácticos- de uso autónomo por parte de los alumnos, y una organización que favorezca ese trabajo.

3) Cuando la estructura de las tareas permite que los alumnos accedan a ellas desde diversos puntos de partida, lo que no sólo es condición necesaria para que puedan atribuir algún significado, sino que, además, al dar cabida a diversas aportaciones, fomenta la autoestima de quien las realiza.

Una interpretación constructivista de la enseñanza se articula en torno al principio de la actividad mental de los alumnos -y, por tanto, también en el de diversidad-. Sin embargo, situar en el eje al alumno activo no significa promover un activismo, ni tampoco significa ubicar al docente en un papel secundario.

Promover la actividad mental autoestructurante, que posibilita el establecimiento de relaciones, la generalización y la actuación autónoma, supone que el alumno comprende qué hace y por que lo hace, y tiene conciencia, al nivel que sea, del proceso que está siguiendo; eso es lo que le permite percatarse de sus dificultades, y si es necesario, pedir ayuda. Es también lo que le permite experimentar que aprende, lo que sin duda le motiva a continuar con su esfuerzo.

Pero, que esto ocurra no es una cuestión de azar. Que el alumno ***comprenda lo que hace depende, en buen grado, de que su docente sea capaz de ayudarle a comprenderlo, a que vea el sentido de lo que aprenden ; es decir, depende de cómo se presenta, de cómo intenta motivarle, de la medida en que le hace sentir que su aportación va a ser necesaria para aprender. Que pueda establecer relaciones depende, también, del grado en que el docente ayuda a recuperar lo que ya se posee, señala los aspectos fundamentales de los contenidos que se trabajan y con mayores posibilidades***

"Para Saber Más..."

de anclar con lo que los alumnos conocen; depende, por supuesto, de la organización de que dota a los contenidos. Que el alumno pueda seguir el proceso y ubicarse en él, depende* también del grado en que el docente, con sus sintesís y *recapitulaciones, con sus referencias a lo que ya se hizo y a lo que resta por hacer, contribuya a ello.

Los criterios que el docente puede ir transmitiendo acerca de lo que constituye una realización adecuada, contribuyen sin duda, a que los alumnos puedan ir evaluando sus competencias y aprovechando las ayudas que se le ofrecen, incluso, demandarlas.

Aunque la concepción constructivista no prescribe una metodología concreta, su esencia es contraria a planteamientos homogeneizadores de la enseñanza, por cuanto parte del principio de la diversidad. Su esencia es también contraria a propuestas en las que el alumno reacciona más que actúa, reproduce más que construye. Por las mismas razones, caben en esta concepción toda aquellas metodologías que se basan en la actividad conjunta **de los alumnos y del docente, que encuentran su fundamento en el concepto de** Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky). Ven la enseñanza como un proceso de construcción compartido de significados, orientados a la autonomía del alumno, sin la cual difícilmente se lograría coronar con éxito la construcción de significados que debería caracterizar al aprendizaje escolar.

(Adaptado de Antoni Zabala, 1995)

"Para Saber Más..."

El Siguiente cuadro ilustra acerca del nuevo rol docente desde una nueva concepción de escuela:

El Rol del Docente

Tradicionalmente

- Eran los portadores del conocimiento que debían enseñar.
- Intentaban igualar a los alumnos desde las propuestas instruccionales.
- Ejecutaban los programas que recibían.
- Trabajaban aislados dentro de sus "aulas en la Escuela".

Hoy

- Son mediadores de los contenidos a enseñar y las estructuras cognitivas de sus alumnos.
- Reconocen y respetan las diferencias individuales y culturales de sus alumnos.
- Son investigadores del Currículum que re-crean en el Diseño y evalúan en su Desarrollo.
- Trabajan en Equipo de Area, de Ciclos y de Nivel. Contemplan articulaciones y tienen presente la totalidad de los aprendizajes y recorridos críticos de los alumnos en su contexto específico.

TODO ELLO SE PLASMA EN UNA ESCUELA

- Focalizada en los aprendizajes,
- De la Heterogeneidad,
- De la Investigación y el Desarrollo Curricular,
- De la Participación, donde priman los consensos.
- Integrada a su Contexto.

"Para Saber Más..."

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA:

1) M.C.E. de **la** Nación. ***S.P.E.E.*** (1996). "Los Docentes" (Cuadernillo 4). Cuad. "La Transformación del Sistema Educativo", Bs. As.

2) Mercé de Lebrer y Montse **Jover.** "Los Límites del Aprendizaje". Cuadernos de Pedagogía N° 243. Ed. Fontalba, Barcelona.

3) Poggi, M. (Comp.) (1995). "Apuntes y Aportes para la Gestión Curricular". Ed. Kapelusz, Bs. As.

4) ***UNESCO-OREALC*** (Dic. de 1996). "La Profesión Docente y el Desarrollo de la Educación en América Latina y el Caribe". Boletín 41. Proyecto principal de Educación.

5) Viñas Cirera, J. "Profesionalidad Docente". Cuadernos de Pedagogía N° 205. Ed. Fontalba, Barcelona.

6) Zabala Vidiella, A. (1995). "La práctica educativa". Cómo enseñar. Ed. Grao, Barcelona.

"Para Saber Más..."

2 EL ENFOQUE GLOBALIZADOR

EL ENFOQUE GLOBALIZADOR: "UN MODO DE ENTENDER Y ORGANIZAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE"

Cuando hablamos de globalización nos referimos a cómo nos acercamos al conocimiento de la realidad y a cómo ésta es percibida.

Esta percepción de la realidad tiene por objetivo hablarnos de cómo son las cosas y los acontecimientos: globales y a la vez unitarios, complejos y compuestos por múltiples elementos interrelacionados. Esta percepción es independiente de la existencia de las disciplinas.

En este sentido, una enseñanza que esté impregnada de una perspectiva globalizadora permitirá analizar los problemas, las situaciones y los acontecimientos dentro de un contexto y en su globalidad; aunque para conocer e interpretar estas situaciones y acontecimientos se utilicen las diferentes disciplinas como medios que permiten llegar a conocerla.

La globalización, así entendida, es una actitud que debe adoptar el docente frente al proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello adquiere importancia la organización que se elabore de los contenidos a aprender, ya que ésta, condicionará la comprensión que los alumnos puedan hacer de la realidad.

Si nuestra forma de enseñar se basa en la transmisión de datos aislados, si favorecemos la memorización en lugar de la construcción de conceptos y del establecimiento de relaciones entre los mismos, obtendremos conocimientos fragmentados. Esta fragmentación a lo largo del currículum lleva - en ocasiones- al docente a convertirse en un especialista de su disciplina que no intenta la búsqueda de alguna relación con otras.

Por el contrario, ***el enfoque globalizador es una actitud que se traduce en el modo de entender, organizar y actuar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, evitando compartimentos aislados, estableciendo conexiones entre los diversos campos del saber.*** Presentar los contenidos relacionados entre sí, ayudará al alumno a atribuirles significados y entonces, a asimilarlos con más facilidad.

Esto no supone centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje sólo en lo que a los contenidos se refiere, sino pensar en estrategias que posibiliten un aprendizaje significativo y global de los mismos. La organización interna del contenido, objeto de estudio, y el modo de presentarlos a los alumnnos, influyen en la construcción de este tipo de aprendizaje.

"Para Saber Más..."

Por ello, proponemos presentar los contenidos en torno a una idea-eje que actúe como organizador. Este eje organizador puede ser formulado como un tema o como un problema, y debe ser lo suficientemente amplio y general, ya que de él se desprenderán los contenidos -objetos de aprendizaje-. De esta manera, éstos estarán enmarcados dentro de un contexto más amplio que les de sentido, lo cual favorecerá una asimilación y apropiación de los mismos de modo contextualizado.

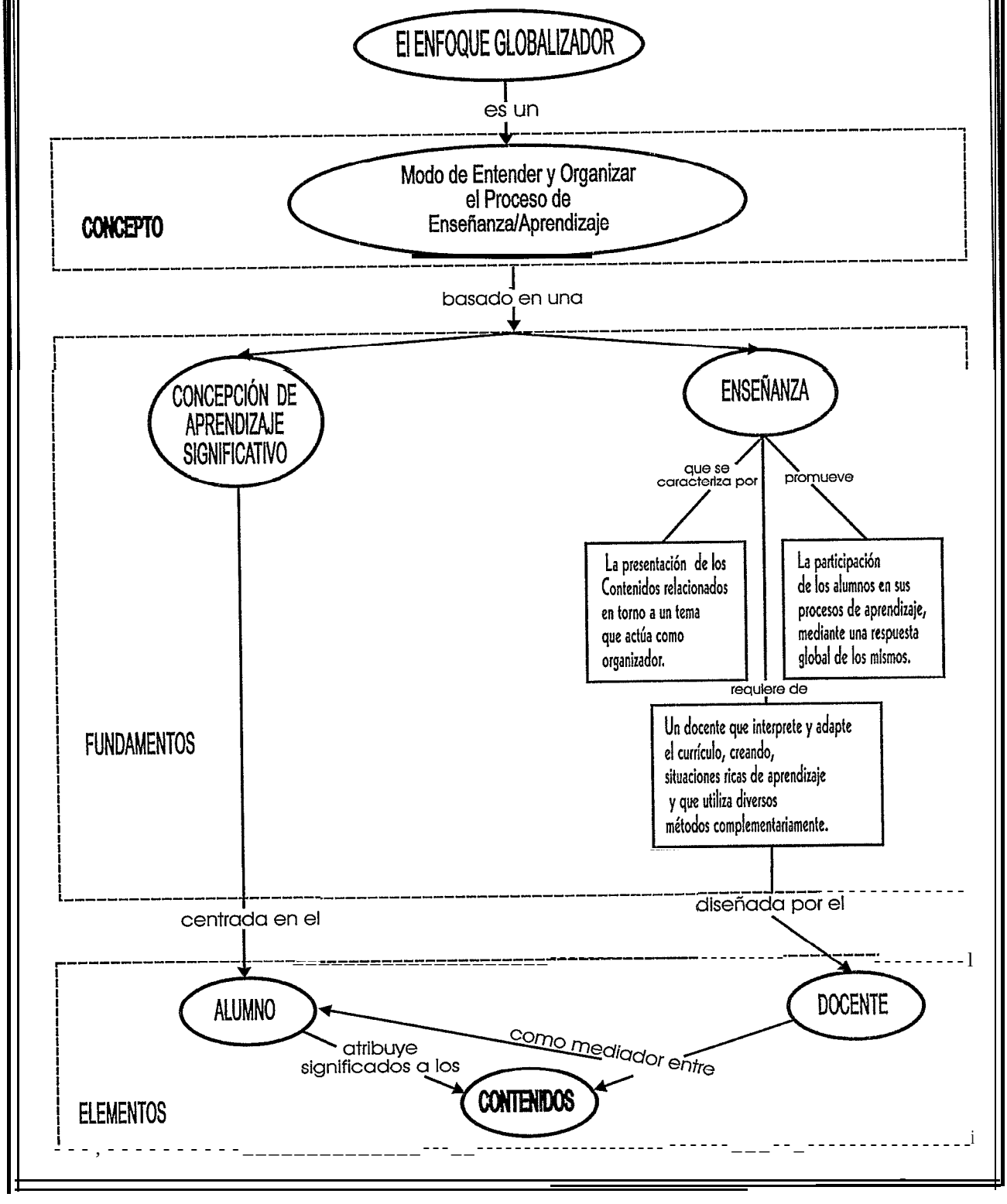
Esto supone partir de visiones totalizadoras, para luego analizar sus componentes y reconstruir una nueva totalidad compuesta por múltiples relaciones. Se promoverá así, un aprendizaje significativo-comprensivo desde una propuesta globalizadora que integre los contenidos conceptuales, los procedimentales y los actitudinales.

Esta manera de entender y organizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje necesita de un *docente creativo que interprete y adapte el currículum, organizando, mediante la enseñanza, situaciones ricas de aprendizaje,* ligada a las experiencias de los alumnos. Además, deberá seleccionar métodos y técnicas apropiadas para cada momento, en función de los contenidos a tratar y de las características de los alumnos a los que se dirige.

Desde esta perspectiva, un enfoque globalizador de la enseñanza supone contemplar todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: alumno, docente, contenido, así como las relaciones que se dan entre ellos. De esta manera se propicia un enfoque global del hecho educativo que trasciende la mera programación de aula, para convertirse en un modo de entender la educación y el progreso cultural de los seres humanos (Sanchez Iniesta, 1994).

El siguiente mapa conceptual adaptado de T. Sánchez Iniesta (1994) sintetiza lo expuesto:

"Para Saber Más..."



"Para Saber Más..."

En los párrafos siguientes se explica este Mapa Conceptual, atendiendo a los conceptos de aprendizaje, de enseñanza y de currículum. Hemos tomado como referente la propuesta que realiza Tomás Sánchez Iniesta (1994).

1) El concepto de enfoque globalizador se encuentra estrechamente unido con el de aprendizaje ***sígnificafivo.*** Los alumnos asimilan y atribuyen significado a los contenidos propuestos, y para ello necesitan establecer relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos contenidos objeto de aprendizaje.

2) Un aprendizaje es tanto más significativo cuanto más global, por tanto la cuestión es de grado, no se puede entender en términos de todo o nada, sino que dependerá del número y calidad de las relaciones que sea capaz de establecer el alumno entre su estructura de conocimiento y los nuevos contenidos, que está en relación con la variedad y riqueza que tenga el proceso de enseñanza /aprendizaje.

3) En el proceso de enseñanza/aprendizaje se pueden establecer relaciones entre ***contenidos*** pertenecientes a varias áreas, o bien solamente dentro de una de ellas. No es necesario por tanto, introducir forzadamente contenidos pertenecientes a todas las áreas del currículum, estableciendo relaciones artificiales entre ellos. Debemos favorecer, por el contrario, que los alumnos respondan globalmente ante los aprendizajes propuestos, integrando para ello los distintos tipos de contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes.

4) Adoptar enfoques globalizadores no presupone la aplicación de una técnica o método determinado, contrariamente a ésto, supone centrarse en una ***intervención pedagógica*** que parta de cuestiones y problemas de la realidad.

5) El enfoque globalizador *no se debe contemplar de manera exclusiva desde la enseñanza*, es decir, desde la respuesta que damos los docentes a la organización del currículum, aún cuando sea el referente más importante. Este enfoque depende del grado de ***integración y de participación*** que se de entre los tres elementos principales que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje: ***alumno, docente y contenido.***

"Para Saber Más..."

6) Este modo de entender la organización del proceso de enseñanza/aprendizaje no *se puede reducir sólo al modo de tratar* los *contenidos,* también requiere la adopción de decisiones sobre organización del aula, distribución de espacios y ***tiempos, selección de materiales didácticos y recursos, organizacíón del equipo docente, etc.***

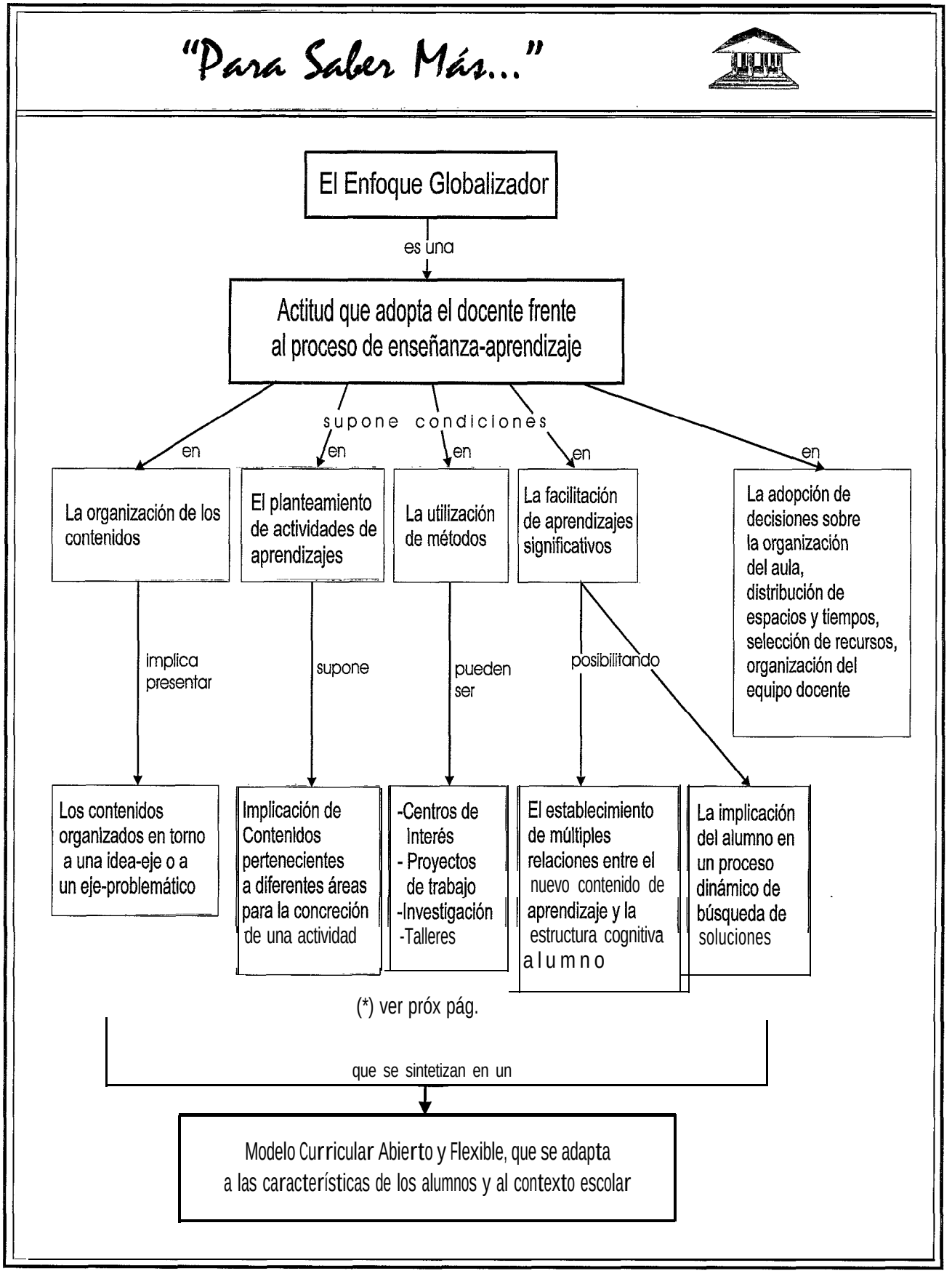
7) No es un modo de organizar la enseñanza exclusíva del Nivel Inicial y ler. Ciclo de E.G.B., sino una manera de entender el proceso de enseñanza/aprendizaje en su conjunto, y por lo tanto tiene la misma validez para todos lo niveles.

Todas las reflexiones anteriores nos indican claramente que no se trata tanto de aprender técnicas nuevas, sino de introducir una ***reflexión*** sobre nuestra práctica -diaria, para promover una nueva ***actitud de/ docente*** ante el modo de contemplar el proceso de enseñanza/aprendizaje, para organizar situaciones ricas en posibilidades para los alumnos, diseñadas mediante la colaboración del equipo docente.

Este modo de entender la enseñanza y el aprendizaje requiere una nueva orientación del rol docente, superando la imagen del profesor transmisor de conocimientos que desarrolla un modelo curricular cerrado. Por el contrario, proponemos un modelo de docente ***que analiza el currículum y toma las decisiones necesarias*** para adaptarlo a las características de sus alumnos y al contexto donde está ubicada la escuela, actuando como un mediador entre los contenidos y la estructura de conocimiento de los alumnos, en un proceso de permanente reflexión que le permita una mejora constante de su profesionalidad.

A modo de cierre, el siguiente Mapa Conceptual pretende representar, de manera esquemática, los conceptos y las ideas más relevantes de este enfoque:

"Para Saber Más..."



"Para Saber Más..."

(*) ¿Qué son las Actividades y los Materiales Globalizadores?

Las Actividades Globalizadoras:

Hay actividades que son en sí mismas toda una propuesta de globalización. Un buen ejemplo son las "actividades de cocina" que extienden su acción a un gran número de actividades: de cálculo y lógica matemática (peso de ingredientes, cálculo, asociaciones, repartos, secuencia temporal, etc), de lenguaje (verbalización de lo realizado, representación de la receta...), motricidad (manipulación, amasados, envolver, deshacer, enrollar...), plástica (presentación estética, "creaciones que se pueden comer", etc.), experiencias sensoriales (degustaciones, texturas, nuevos olores, colorido de los alimentos...), relación con el entorno (salida de compras...)

Los Materiales Globalizadores:

Hay materiales abiertos que favorecen su utilización desde diferentes enfoques. Por ejemplo, en el nivel inicial o en el ler. ciclo de la E.G.B, se pueden utilizar "semillas" como material globalizador, ya que éstas pueden ser objeto de clasificaciones, seriaciones, peso; de discriminaciones táctiles, auditivas; de observación, experimentación (germinación), Rotación; también pueden ser usadas para realizar collages, etc.

Con estos ejemplos se observa cómo, a partir del uso de un solo material o a partir de la realización de una actividad, se pueden abordar contenidos pertenecientes a diferentes áreas, Por ello se enmarcan dentro de una perspectiva globalizadora.

"Para Saber Más..."

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA:

1) ***Antúnez,*** S.; del ***Carmen,*** L.; y Otros (1996). "Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula". Ed. Graó, Barcelona.

2) ***Hernández Fernando.*** "La Globalización mediante Proyectos de Trabajo". Cuadernos de Pedagogía N°155. Ed. Fontalba, Barcelona.

3) Sánchez Iniesta, T: (1994). "La Construcción del Aprendizaje en el Aula". Ed. Magisterio del Río de la Plata, Bs. As.

4) Trueba ***Marcano, Beatriz.*** (1989). "Talleres Integrales en Educación Infantil. Una propuesta de organización del escenario escolar". Ediciones de la Torre, Madrid.

5) Zabala Vidiella, A. (1995). "La Práctica Educativa". Cómo enseñar. Ed. Graó, Barcelona.

"Para Saber Más..."

3 INTERDISCIPLINARIEDAD

INTERDISCIPLINARIEDAD: " UN A PROPUESTA PARA S U CONSTRUCCIÓN"'
(Lectura sugerida para docentes de Nivel Medio y Superior)

Introducción:

"Carecemos de un pensamiento capaz de enfrentarse a la complejidad de los problemas, es decir, de reconocer las relaciones y las interacciones entre lo que nuestra forma de dividir el conocimiento ha separado"

E. Morín (7994)

En la cultura actual existe el "imperio de la fragmentación", o lo que es lo mismo una visión fragmentaria y reduccionista de la realidad. Frente a esta situación, se genera una preocupación por el rescate del sentido de totalidad, es decir, de pensar teniendo en cuenta un horizonte de totalidad.

En el terreno de lo pedagógico, esto supone elaborar propuestas de enseñanza y de aprendizaje en donde los conocimientos a abordar no sean yuxtapuestos, sino que, contrariamente se procure establecer conexiones y relaciones entre los saberes, en una totalidad no dividida y en permanente cambio. Este tratamiento integrador de los conocimientos exige un enfoque interdisciplinario.

En su libro "lnterdisciplinariedad en Educación", E. Ander Egg, hace referencia a esta problemática. A continuación, transcribimos una selección de párrafos que consideramos de relevancia para la comprensión del tema:

" La idea de interdisciplinariedad es relativamente fácil de formular mientras nos mantenemos en el plano de lo que queremos, en cuanto preocupación por superar los análisis fragmentarios y en cuanto necesidad de tener una comprensión más global de los problemas. La cuestión se complica más... cuando intentamos precisar con un mínimo de rigor científico, su alcance y significado....
El problema resulta mucho más grave... cuando nos planteamos cómo hacer o realizar la interdisciplinariedad..., existe una brecha entre:

* el querer hacer la interdisciplinariedad, como forma de superar los conocimientos fragmentados de las diferentes disciplinas, y
* lo que se hace efectivamente."

Una propuesta para la construcción de la Interdisciplinariedad:

El siglo XX se caracteriza por ser complejo, cambianfe y dinámico. La UNESCO, en uno de sus

"Para Saber Más..."

informes, hace referencia al mundo en que vivimos como de "complejidad creciente y de comprensión retardada". Quizás esta realidad consfituya uno de los mayores desafíos y de las mayores urgencias de/ pensamiento contemporáneo. "!..No de un pensamiento especializado, sino de un pensamiento capaz de aprehender la totalidad; tenemos que forjar un modo de pensar *capaz de pensar esa complejidad. A esto lo //amamos, inspirados en Morin, 1981, el tránsito de/ paradigma de la simplificación al paradigma de la complejidad" .*

"...desarro//ar una inteligencia que deje de ser ciega y afronte la complejidad de/ mundo para civilizar el planeta ".. , 'para que no sólo se aprenda a dividir los conocimientos sino también a unirlos"

A la vieja fórmula 'pensar mundialmente, actuar localmente" propone agregar; "pensar localmente y actuar mundialmente." *E. Morín*

Con una finalidad puramente didáctica podríamos resumir el problema planteado, a partir de la tesis de Morin, de la siguiente forma:

El problema de la complejidad debe plantearse desde dos marcos:

- el gnoseológico (principios que rigen al pensamiento sobre la realidad).
- el ontológico (principios que rigen a los fenómenos de la realidad).

E. Morin contrapone este paradigma de la complejidad, al paradigma de la simplificación, y caracteriza a este último como una forma de analizar los problemas y de explicar la realidad a través de un pensamiento reductor, unidimensional, disociativo, disyuntivo y simplificador. En consecüencia, este tipo de pensamiento propende a una visión de la realidad mecanicista y determinista. "Con alguna frecuencia, la simplificación se expresa, como lo explica Morin:

* cuando la ***distinción*** elimina la relación entre el objeto y su entorno,
* cuando la ***objetivación*** elimina el problema de la actividad constructiva del sujeto en la formación del objeto,
* cuando la ***explicación*** se limita y se detiene en el análisis,
* donde la ***distinción*** se convierte en disyuntiva que separa y aísla las entidades sin hacer que se comuniquen,
* cuando la ***objetivación*** se convierte en ***objetivismo*** (ilusión de creer que nuestro espíritu refleja y no traduce la realidad exterior),
* cuando el ***análisis*** se convierte en reducción de lo complejo a lo simple, de lo molecular a lo elemental,
* cuando la eliminación de la ambiguedad de lo real se vuelve visión unilateral,
* cuando la eliminación de ciertos caracteres o aspectos del objeto o del fenómeno se convierten en unidimensionalización, es decir, reducción de un solo carácter o aspecto".

"Para Saber Más..."

"En búsqueda del paradigma de la complejidad:

La lógica de la complejidad, para poder abordar los análisis interdisciplinarios, supone una revolución del pensamiento que permita el advenimiento de un "pensamiento complejo, capaz de asociar lo que está desunido y concebir la multidimensionalidad de toda la realidad antroposocial".

¿Cómo abrir el pensamiento a la complejidad de lo real?... Tenemos que comenzar por eliminar o superar el obstáculo que implica la adhesión al paradigma de la simplicidad. A partir de ello -saber que no hay respuestas simples a cuestiones complejas- tenemos que aprender a pensar la complejidad; que también es aprender a pensar interdisciplinariamente.

* Asumir la ambigüedad y ambivalencia de cada aspecto o fragmento de la realidad y que está en la naturaleza misma de los fenómenos sociales y en la trama misma de la existencia.

* Comprender el principio de la polaridad (que no significa oposición o conflicto). Este principio está en las raíces del pensamiento y sentimiento chino. En el lenguaje científico hemos de decir que no hay que disociar lo que se debe distinguir o diferenciar en cada fragmento de la realidad.

* Asumir la complejidad de toda causalidad, expresada en la poli-causalidad de todos los fenómenos, en donde las inter-retroacciones se combinan y se combaten, al mismo tiempo que sufren determinaciones exteriores.

* Tener una visión poli-ocular de cada fenómeno y de cada realidad.

* Comprender el proceso de rizo recursivo (noción clave de toda auto-organización). Se trata de un proceso que genera los efectos/productos necesarios para su recomienzo, su regeneración, su reproducción.

* Tener presente que en cada circunstancia hay una infinidad de variables que están actuando simultáneamente"

La Interdíscíplinariedad como actitud intelectual:

La interdisciplinariedad supone una actitud intelectual en cuanto modo de abordaje de la realidad. Esta actitud intelectual es una forma de reconocimiento de la problemática de la complejidad y de todas las implicaciones y complicaciones que se dan en todo abordaje de la realidad.

"Para Saber Más..."

Desde esta perspectiva, todo abordaje o acercamiento a la realidad, debe ser sístémíco, ecológico y dialéctico.

a- El modo de abordaje debe ser *sistémico* porque toda esfera de la realidad tiene una constitución sistémica; los problemas son sistémicos, consecuentemente el modo de abordaje debe ser sistémico. El concepto de sistema alude a un todo unitario y organizado, compuesto por dos o más partes (elementos, componentes o subsistemas) que, por su misma naturaleza, constituyen una complejidad organizada. Todo sistema puede considerarse, a la vez, como todo y como parte de un todo mayor.

b- Una segunda modalidad es la ecológica porque mediante este fenómeno tenemos en cuenta que nada ocurre de modo aislado. Nada acontece, ni nadie actúa en completa independencia; todo está condicionado (en mayor o menor grado). En la realidad social existen una complicada red de intercambios y retroacciones, a las que puede aplicarse una de las leyes de la ecología que dice: "todo está relacionado con todo" o "todo está relacionado con lo demás".

c- Y, por último, el modelo es también *dialéctico,* en cuanto procura captar el movimiento mismo de la realidad, cuyas partes están en relación activa, en un proceso incesante dado por losmúltiples factores que se entrecruzan en la dinámica misma del tejido social.

En síntesis, este abordaje supone:

" * Un enfoque holístico o totalizador; cada elemento de la realidad es captado en su articulación dinámica con el conjunto o sistema global. Desde una perspectiva holística, el todo determina la naturaleza de las partes y las propiedades de ésta se explican a partir de las propiedades del todo, sin que ello agote la explicación de las partes.

* Superación de la dicotomía entre teoría y práctica, como si fueran elementos contrapuestos y no interrelacionados en reciprocidad de funciones.

* Pensamiento critico, puesto que la realidad no sólo es "lo dado", sino también "lo posible" que hay que encontrar y realizar. Se trata, como diría Mannheim, de trascender la realidad "en su forma histórica completa de existencia social", para ser capaces de pensar un futuro diferente, conforme a la capacidad innovadora y creativa del ser humano.

* Función desmitifícadora, que consiste en quitar los "velos" que encubren la realidad y que permiten servidumbres sin que nadie se aperciba de ello.

"Para Saber Más..."

Perspectiva utópica, en cuanto desentrañamiento e invención del futuro. El pensamiento utópico se apoya en el presente, pero polarizado por el futuro y por el movimiento que conduce al futuro; tiene un marcado carácter teleológico."

La Interdisciplinariedad como actitud existencial:

" Una propuesta o desafío intelecual como es el de la interdisciplinariedad, puede ser entendida, considerada válida y aceptada desde el punto de vista metodológica, como forma de abordaje de la realidad.

No cabe duda que la interdisciplinariedad exige una actitud mental propicia a esta tarea. En otras palabras, supone una determinada "mentalidad". Para nosotros se trata, sobre todo, de un modo de abrirse a la realidad, enraizado en la propia vida y en las cosas, y en la cotidianeidad de esa vida.

Esa actitud existencial como modo de abrirse al mundo exterior, y que predispone a un enfoque interdisciplinar, se puede resumir en las siguientes notas fundamentales:

* No sesgar la comprensión de la realidad, como consecuencia de considerar la propia subcultura profesional como la forma más válida de comprender lo que acontece. Esto suele ir acompañado de una manera de actuar y de pensar que minimiza los posibles aportes de las otras ciencias o disciplinas. En otras palabras, hay que pensar quitando las anteojeras del propio campo profesional.

* Aprender a pensar desde las certezas relativas y provisionales de la ciencia y de nuestras opciones personales. Las certezas absolutas sólo ayudan a la proliferación del parasitismo mental y a formar una coraza frente a los aportes y perspectivas que son diferentes a nuestro modo de pensar. Desde esa sensación de fragilidad que nos da el no aferrarnos a dogmas ni a certezas absolutas; desde esa conciencia de los límites de nuestra capacidad de conocer, es posible comenzar a ser los suficientemente humildes para abrirnos a nuevas y diversas perspectivas. Esta actitud es absolutamente necesaria para un trabajo interdisciplinario.

* Todo aspecto de la realidad que estudiamos está implicado y plegado en contextos más

"Para Saber Más..."

amplios. Cada uno de los fenómenos que analizamos, está condicionado por la poli-causalidad de otros fenómenos y hechos en los que nos encontramos inmersos e interrelacionados. Las explicaciones fragmentarias son, por ello mismo, limitadas y unidimensionales. Nadie puede comprender una totalidad, pero integrando aportes, nuestra comprensión será más completa, o con menos insuficiencias. En esto también aparece el llamado a la interdisciplinariedad".

¿ Cómo realizar Interdisciplinariedad en el aula ?

Sugerimos a continuación una serie de pasos metodológicas-operativos que pretenden ser una guía orientadora para la tarea docente, y por lo tanto, pueden ser adaptados a los requerimientos de cada circunstancia. Esta propuesta puede ser plasmada en una Unidad Didáctica y utilizar el Método de Proyectos como dinamizador de la misma:

1) Formular un marco referencia/

Para realizar un trabajo pedagógico interdisciplinar, la tarea primera que conviene realizar es la de elaborar un marco referencial, en el que se han de integrar, organizar y articular los aspectos puntuales y fragmentarios que se estudian desde cada una de las disciplinas/asignaturas. Esta es una labor previa que pueden realizar uno o más profesores (en su versión inicial), pero que debe ser discutida por todos los docentes que estarán involucrados en la experiencia.

Este marco referencia1 comprende el esquema o esbozo que indica todos los aspectos o problemas puntuales que comporta el trabajo en su conjunto. De ello se derivan los pasos y actividades a realizar articuladamente, desde cada una de las asignaturas/dísciplinas. Nosotros recomendamos elaborar este marco desde una unidad didáctica, puesto que la interdisciplinariedad "se hace" en torno a un "tema" bien delimitado y concreto, cuyos aspectos particulares se integran en un modelo global de análisis que aquí llamamos "marco referencial".

2) Trabajar de acuerdo con un esquema de investigación/acción.

Teniendo en cuenta que la ínterdisciplinariedad se sitúa a nivel de problemas prácticos, sugerimos trabajar con un esquema de investigación/accíón que comporta dar respuesta a dos grandes cuestiones:

* ***¿Qué pasa?,*** ¿de qué se trata?, ¿cuál es el problema y los diferentes aspectos del problema?. En esta prImera fase del trabajo se procura tener un conocimiento lo más

"Para Saber Más..."

amplio posible sobre el tema o problema que será objeto de un tratamiento interdisciplinario. A esta fase podríamos considerarla, de algún modo, como la realización de un diagnóstico de situación, consistente en la recogida de datos e información sobre el tema en cuestión. Después de recogida la información se debe hacer el tratamiento, análisis e interpretación de los datos. Pero, como se trata de un conocer para actuar de ahi la segunda gran cuestión.

* ¿ Qué ***hacer?.*** En éste punto hay que llegar a respuestas concretas que apunten a la solución de problemas que se han estudiado. Frente a casi todos los problemas que aquejan a nuestra sociedad, tenemos muchos diagnósticos; decimos mucho acerca de lo que nos está pasando; podemos ser muy críticos, pero en la práctica no es fácil proponer alternativas para mejorar o cambiar la situación. Responder a la cuestión ¿qué hacer? es fundamentalmente hacer propuestas. Estas propuestas/respuestas han de ser de dos tipos: unas de carácter general, en el sentido de que van más allá de lo que se puede hacer en el entorno inmediato, Y otras de tipo particular, en el sentido de que cada uno, en su propia vida, puede ir aportando soluciones a los problemas que se han detectado, o bien, aplicar los conocimientos y resultados del trabajo interdisciplinar, en su propia cotidianeidad y en su propio entorno.

3) Explícítar y programar las actividades a realizar

La explicitación y programación de actividades surge del marco de referencia. La secuenciación de las actividades depende de la naturaleza de cada experiencia concreta pero, en general, comporta las siguientes tareas:

* Lectura y comprensión (puede ser también reelaboración o elaboración) del marco referencial. De manera especial habrá que explicitar los objetivos propuestos: ¿qué vamos a estudiar? y ¿para qué?.

* Actividades para responder a la cuestión ***qué pasa.*** Se trata de realizar lecturas, consultas bibliográficas, recurrir a documentos, estadísticas y llevar a cabo pequeños estudios que permitan tener un mejor conocimiento del tema, mediante:
  - recurso a la documentación;
  - utilización de mapas;
  - contacto directo con la realidad, a través de procedimientos como la observación, la entrevista, visitas, consulta a informantes, encuestas, etc.

*Actividades para responder a la cuestión ***qué hacer.*** En este punto hay que alentar las iniciativas concretas de los alumnos.

"Para Saber Más..."

4) Elaboración y presentación del trabajo final

Esta última fase se puede realizar utilizando una gran variedad de formas y procedimientos de expresión y comunicación, dependiendo de la naturaleza y características del tema u objeto que ha sido escogido para llevar a cabo la tarea educativa/interdisciplinar.

En lo sustancial se trata de elaborar y presentar un trabajo final que se hace conocer a otros, resumiendo la tarea pedagógica realizada, distinguiendo claramente entre:

* Conclusiones de tipo científico/técnico (respuesta a la cuestión: ¿qué pasa?);
* Conclusiones de tipo práctico (respuesta a la cuestión: ¿qué hacer?);
* Conclusiones que implican un compromiso personal.

Para presentar los resultados, sugerimos la utilización de: volantes, carteles, trípticos, murales, folletos informativos, gráficos, maquetas, audiovisuales, producción de videos, etc.

"La ínferdisciplinariedad es sobre todo un estado mental que requiere de cada persona una actitud a la vez de humildad, de apertura, de curiosidad,* una voluntad *de diálogo* y finalmente una actitud para la asimilación *y la síntesis.

Además es una disciplina en el sentido ético de* la palabra y exige desde *el prinicipio la aceptación del trabajo de equipo entre los representantes de ciencias diversas y la necesidad de investigar conjuntamente el lenguaje común"

Asa Briggs y Guy Michaud

"Para Saber Más..."

CONDICIONES PARA QUE SEA POSIBLE LA INTERDISCIPLINARIEDAD COMO PRÁCTICA EDUCATIVA

1) Que cada profesor participante tenga una "buena" (o al menos 'aceptable') formación en su disciplina. Este requisito o condición, que es de sentido común, no siempre se da. Y cuando no existe esta formación mínima, no podemos abrigar muchas esperanzas acerca de/ trabajo interdisciplinar que se prentende realizar.

2) Que todos los docentes tengan un real interés para llevar a cabo una tarea interdisciplinaria, y no tan sólo por cumplir una formalidad que le viene impuesta, ya sea por otros colegas o por la dirección de/ instituto, colegio o escuela.

3) Que los alumnos se encuentren motivados para realizar un trabajo de esta naturaleza; difícilmente lo estarán si antes los profesores no tienen un mínimo de entusiasmo por la tarea y si no son capaces de proponer un tema los suficientemente atractivo e interesante.

4) Que todos los profesores se interioricen de aquellos aspectos sustanciales que comporta una concepción y enfoque interdiscíplinario.

5) Que, como tarea previa, se elabore un marco referencial en el que se integren, organicen y articulen los aspectos fragmentarios que han sido considerados desde cada una de las asignaturas implicadas.

6) Que se trabaje con un marco referencial que sea el encuadramiento de la estrategia pedagógica que ha de permitir una adecuada coordinación y articulación de los trabajos puntuales que se realizan en cada asignatura.

7) Elegir un tema que, por su naturaleza, se preste a la realización de un trabajo interdisciplinar de carácter pedagógico, habida cuenta que profesores y alumnos no son científicos, sino educadores y educandos.

"Para Saber Más..."

8) No partir delsupuesto de que hay que integrar todas las asignaturas, sino sólo aquellas que pueden aportar de manera significativa al tema o problema elegido como objeto de estudio.

9) Comenzar la actividad con una lectura, comentario y discusión del marco referencia/, para tener una visión de conjunto del trabajo y para compartir un enfoque común.

10) Conjuntamente, y en el momento en que los profesores van haciendo los aportes específicos de sus respectivas disciplinas, ir perfilando los grupos de alumnos que han de trabajar en profundidad temas concretos y puntuales. Los grupos de trabajo definitivos se han de constituir conforme a los intereses y capacidades de los alumnos una vez que se haya realizado un cierto desarrollo de/ tema.

11) Realizar los trabajos necesarios para la presentación de los resultados del trabajo interdisciplinar. Esto comporta desde la confección de las hojas informativas y carte/es, hasta el acondicionamiento del local y la organízacíón de los montajes que fuesen necesarios, procurando un carácter unitario y un orden /ógico.

12) Llevara cabo la presentación del tema o problema estudíado interdisciplinariamente. Esta presentación puede hacerse para el conjunto de la comunidad educativa (profesores, alumnos, padres) o para la comunidad (barrio, pueblo o ciudad), cuando la indole del tema asi lo aconseje, como puede ser el caso práctico con que ilustramos una experiencia concreta.

Ezequiel Ander Egg, 1994.

"Para Saber Más..."

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA:

1) ***Ander*** Egg, ***E.*** (1994). "interdisciplinariedad en Educación". Ed. Magisterio del Río de la Plata, Bs. As.

2) ***Morín, E.*** (1988) "El Método. El conocimiento del conocimiento".Ed. Cátedra, Madrid.

3) ***Morín, E,*** (1983). "El Método. La vida de la vida". Ed. Cátedra, Madrid.

4) ***Morín,*** E. (1981). "Para salir del siglo XX". Ed. Kairós, Barcelona

5) ***Morín, E.*** (1994) "Apocalítico e integrado" artículo publicado en el diario "Página 12" el 20/08/94

6). ***Piaget,*** J. (1973). "Problemas generales de la investigación interdisciplinaria y problemas comunes", en J. Piaget, W. Mackenzie, P. Lazarfeld y otros. Tendencias de la investigación en las Ciencias Sociales. Ed. Alianza -UNESCO, Madrid.

Ministerio de Educación de la
Provincia de Santa Fe
-Prodymes-

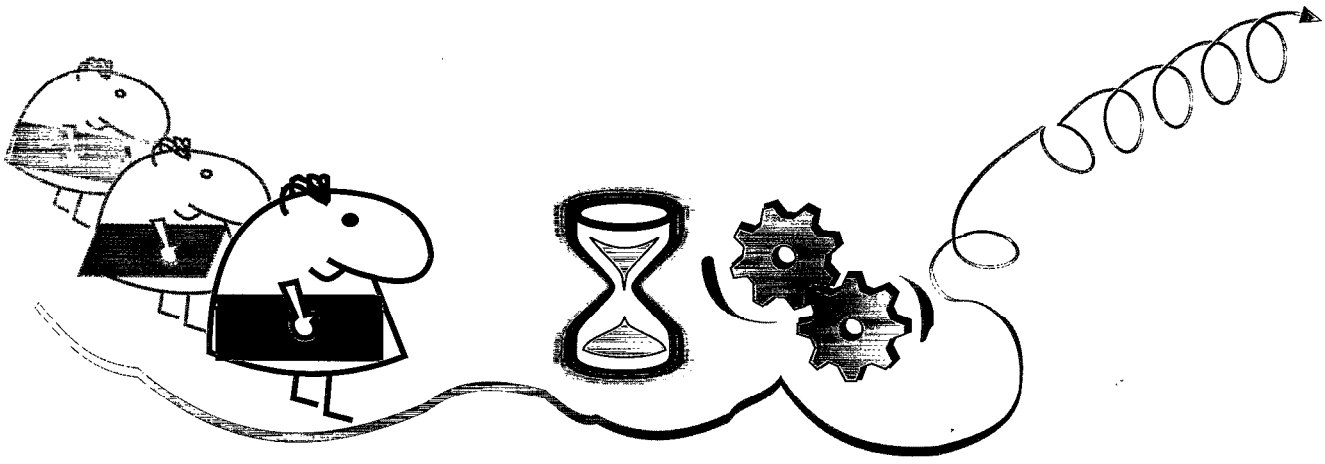
Serie de Documentos
"Transformación Educativa
Basada en la Escuela"

Modelo T.E.B.E.

Especificaciones Curriculares para Construir el Proyecto Curricular Institucional

Carmen A. Traverso, Luis Castro Puedes y Colaboradores

MÓDULO 3



DOCUMENTO 4

El Proyecto Curricular Institucional

Ministerio de Educación de la
Provincia de Santa Fe
PRODyMES

Serie de Documentos
"Transformación Educativa
Basada en la Escuela"

Modelo T.E.B.E.

Documento 4

El Proyecto Curricular Institucional

Módulo 3

"Especificaciones Curriculares para Construir el Proyecto Curricular Institucional"

DISTRIBUCION
CENTRO DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA
SANTA FE

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe

Noviembre de 1997

GOBERNADOR DE LA PROVINCIA DE SANTA FE
Ing. Jorge Obeid

VICEGOBERNADOR
Ing. Gualberto Venesia

MINISTRO DE EDUCACIóN
Prof. María Rosa Stanoevich

SUBSECRETARIO DE EDUCACIóN
Prof. Carlos Cantero

SUBSECRETARIO DE COORDINACIÓN TÉCNICA Y ADMINISTRATIVA
C.P.N. Griselda Fuentes de Fernández

SUBSECRETARIO DE CULTURA
Lic. Raúl Bertone

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN INICIAL, PRIMARIA, ESPECIAL Y FÍSICA
Prof. Marta V. de Trevignani

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN MEDIA Y TÉCNICA
Prof. Olga C. de Barrientos

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR,
PERFECCIONAMIENTO DOCENTE, PROGRAMA Y DESARROLLO CURRICULAR
Prof. Hilda P. de Paroni

DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS,
ALFABETIZACIóN Y EDUCACIóN NO FORMAL
Prof. Humberto Cancela

DIRECTORA DEL SERVICIO PROVINCIAL DE ENSEÑANZA PRIVADA
Dra. Teresita Saco de Gomez

PRODyMES - SANTA FE

Programa de Descentralización y Mejoramiento de la Educación Secundaria

COORDINADOR EJECUTIVO

Ing. Manuel Fernández

COORDINADOR DE FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL

Lic. Luis Castro Paredes

DIRECTORA DEL PROYECTO PLANIFICACIÓN y GESTIÓN EDUCATIVA

Lic. Carmen A. Traverso

Esta producción documental es una actividad realizada por el Proyecto "Planificación y Gestión Educativa", en el marco de las acciones programadas por el Componente Fortalecimiento Institucional del Programa PRODyMES, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Han elaborado el Documento 4, El Proyecto Curricular Institucional ¿Cómo generarlo desde el Proyecto Educativo Institucional? los autores del Modelo TEBE, Profesores:

Lic. Carmen A. Traverso, Lic. Luis Castro Paredes

Colaboradores:

- en la investigación, producción y compaginación :

Prof. Celia C. Blique

Prof. María Renée Candia

- en el diseño, diagramación y apoyo informático-operativo:

Freddy Rossí

Andrés C. Valenti

- en la corrección y compaginación final:

Prof. Juan Pablo Benavidez

Agradecemos la colaboración especial de la Lic. Andrea Bolcatto en la corrección de este Documento y de Carina Rosemberg en el Diseño de Portadas y Carátulas

INDICE

MODULO 3

"Especificaciones Curriculares para Construir el Proyecto Curricular Institucional"

PRESENTACIÓN

PARTE 1: "ESPECIFICACIONES CURRICULARES" 3

-ORGANIZADOR PREVIO: "COMPONENTES DEL P.C.I" 5

1.l ¿QUÉ ES UNA EXPECTATIVA DE LOGRO?QuÉ RELACIóN EXISTE ENTRE LAS EXPECTATIVAS DE LOGRO Y LAS COMPETENCIAS? 7

1.2 ¿QUÉ RELACIÓN EXISTE ENTRE CONTENIDO Y COMPETENCIA? 9

l.3Los CONTENIDOS A APRENDER: CONCEPTUALES, PROCEDIMENTALES Y ACTITUDINALES ll

* Cuestiones Claves a considerar en este apartado ll
* ¿Cómo se conciben los contenidos en el marco de una transformación curricular sustentada en una concepción constructivista-significativa de los aprendizajes? Mapa Conceptual 12
* Criterios básicos a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los distintos contenidos 13
* Esquema integrador acerca de dichos criterios 14
* ¿A qué llamamos Contenidos Conceptuales? Mapa Conceptual 15
* Criterios a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los Contenidos Conceptuales 16
* ¿Cómo se aprenden los Contenidos Conceptuales? 17
* ¿Qué son los Contenidos Procedimentales? Mapa Conceptual 19
* ¿Cuáles son los Contenidos Procedimentales? Mapa Conceptual 20

* Estrategias y Resolución de Problemas. Mapa Conceptual 21

* ¿Cómo se aprenden los Contenidos Procedimentales?. Mapa Conceptual 22

* Aprendizaje de Contenidos Procedimentales 23

* Los Contenidos Actitudinales. Mapa Conceptual 25

* Actitudes, Valores y Normas 26

* El proceso de valoración, sus momentos. Correspondencia con las fases de su aprendizaje 31

* Metodología para la Educación en Valores 32

* Reflexiones para tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos referidos a Valores, Normas y Actitudes 33

1.4 ¿CÓMO SE DIFERENCIAN LOS CONTENIDOS PROCEDIMENTALES DE LAS ACTIVIDADES DIDÁCTICAS EN LA PROGRAMACIÓN DE AULA? 35

1.5 ¿CÓMO SE SECUENCIAN LOS CONTENIDOS? 37

1.6 ¿CÓMO SE PUEDEN ORGANIzAR LOS CONTENIDOS? 42

1.7 ¿CÓMO SE DA EL PROCESO DE INTEGRACIÓN Y DIFERENCIACIóN DE CONTENIDOS DENTRO DE LAS AREAS? 47

1.8 PREVISIONES SOBRE LA TEMPORALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS 51

1.9 APORTES PARA FAVORECER APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS CENTRADOS EN UNA ADECUADA ESTRUCTURACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS: TEORIA DE LA ELABORACIÓN 52

1.10 ACERCA DE LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS 55

1.11 LAS ACTIVIDADES EN LAS ESTRATEGIAS METODOLóGICAS 60

* Guía para seleccionar Actividades 62

1.12 ¿A QUÉ LLAMAMOS MATERIALES CURRICULARES? 64

1.13 ORGANIZACIÓN SOCIAL DEL AULA O FORMAS DE AGRUPAMIENTO 66

1.14 NUEVOS TIEMPOS, NUEVOS ESPACIOS 68

1.15 ACERCA DE LA EVALUACIÓN 70

** Cuestiones claves a considerar en este apartado* 70

* Como Punto de Partida 71

1° Concertaciones Institucionales sobre Evaluación 74
- Acuerdos sobre su Concepto y su Potencial Transformativo
- Acuerdos sobre su Dinámica y Características
- Acuerdos Terminológicos. ¿de qué hablamos cuando hablamos de Evaluación Criterial, Global, Diagnóstica, Integradora, Cualitativa y Final?
- Acuerdos sobre ¿por qué y para qué evaluamos?
- Acuerdos sobre ¿qué y a quién evaluamos?
- Acuerdos sobre ¿qué, cómo y cuándo evaluar?

2° Implicaciones inherentes a la Práctica de la Evaluación: 80
- Consideraciones didácticas en torno a la Evaluación
- Los Sujetos y los Objetos de la Evaluación
- Fases de la Evaluación

3° Evaluación de Contenidos Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales 87

4° Reflexiones en torno a la Evaluación 92

BIBLIOGRAFÍA 94

PARTE 2: **ANEXOS** *DEL MÓDULO 3* 99

ANEXO 1: "PARA SABER MÁS"

1 "LOS MAPAS CONCEPTUALES" . Para reflexionar y aprender a aplicar 101

"¿Qué diferencias podemos establecer entre los mapas conceptuales y los mapas cognitivos?" 115

"¿Cuál es la utilidad didáctica de los mapas cognitivos? 116

"¿Qué son los mapas procedimentales?" 117

2 "DIFERENTES FORMAS DE ESTRUCTURAR LOS CONTENIDOS A ENSEÑAR Y A APRENDER: REDES CONCEPTUALES, ESQUEMAS, DIAGRAMAS DE FLUJO Y EPÍTOMES" 121

3 "LOS ORGANIZADORES PREVIOS" 134

4 "¿CÓMO SECUENCIAR UN CONJUNTO DE CONTENIDOS DE ENSEÑANZA? UN EJEMPLO DE NIVEL INICIAL" 142

ANEXO 2: "ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA REFLEXIONAR, PARTICIPAR Y CONSTRUIR"

1 "ACERCA DE LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y EL PELIGRO DE LAS "RECETAS" DIDACTICAS". SUGERENCIAS DE TRABAJO. 147

2 LAS SECUENCIAS DIDÁTICAS. ESTUDIO DE CASOS. SUGERENCIAS DE TRABAJO. 152

ANEXO 3: "EXPERIENCIAS PARA COMPARTIR"

* EXPERIENCIA N°1: "TALLER DE EVALUACIÓN". REGIÓN II, RECONQUISTA. 161

* EXPERIENCIA N°2: "EL ROL DE LOS BIBLIOTECARIOS EN EL MARCO DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA". ENCUENTRO DE BIBLIOTECARIOS EDUCATIVOS, ESCUELA N°29 "SARGENTO P. BUSTAMANTE", SANTA FE, 1996 166

* EXPERIENCIA N° 3: "UNA ESCUELA CON TIEMPOS YESPACIOS DIFERENTES". ESCUELA N° 206 "25 DE MAYO" -REGIÓN V-, ARTEAGA, PCIA. DE SANTA FE. 167

PRESENTACIÓN

Este Módulo tiene como objetivo fundamental ofrecer a los Equipos Docentes de cada Escuela, un marco referencia1 orientador acerca de las precisiones pedagógicas-didácticas claves para elaborar su Proyecto Curricular Institucional.

Su primera parte, 'Especificaciones Curriculares", se ordena en torno a preguntas que actúan como organizadores previos a cada' desarrollo. Cada uno de ellos puede ser ampliado desde la Bibliografia que se consigna al finalizar la misma.

La segunda parte incluye tres Anexos:

El primero, "Para Saber Más" profundiza acerca de la elaboración y utilización didáctica de los mapas conceptuales y aborda otros temas que resultan de interés pedagógico didáctico. Estos artículos han sido elaborados por los miembros del Equipo teniendo en cuenta los intereses de los docentes, los cuales seleccionarán para su lectura aquellos que consideren más prioritarios en orden a sus necesidades.

El segundo, aporta algunas "Actividades Sugeridas para Reflexionar Participar y Construir" que podrán ser resignificadas en cada Escuela por sus Equipos Docentes.

Se concluye inaugurando un espacio que esperamos se amplíe y profundice en otras presentaciones, nos referimos a "Experiencias para Compartir".

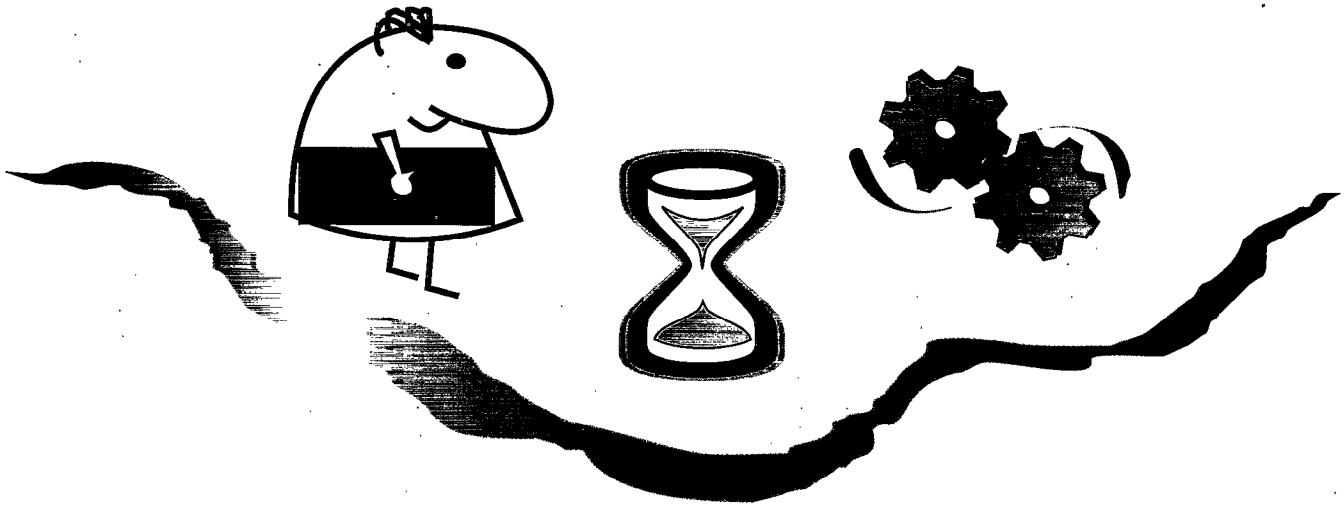
Aspiramos a que este Módulo resulte un aporte valioso para la consulta de los Equipos Docentes en cada Escuela y que pueda ser enriquecido fundamentalmente desde su práctica.

Equipo del Proyecto
"Planificación y Gestión Educativa"

Módulo 3

Parte 1:

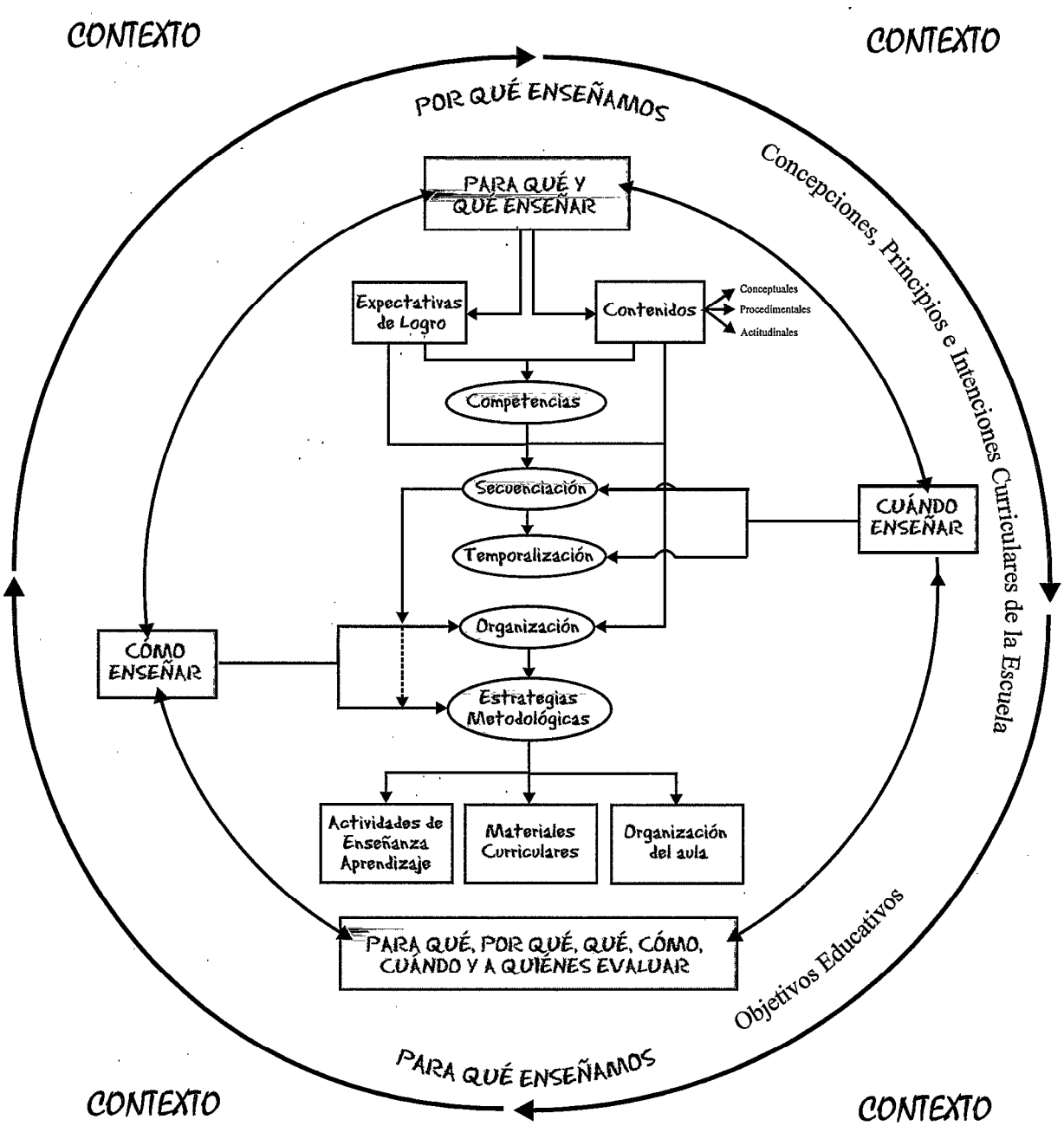
"Especificaciones Curriculares"



Serie de Documentos
"Transformación Educativa Basada en la Escuela" Modelo T, E, B, E,

ORGANIZADOR PREVIO: "'COMPONENTES DEL P.C.I."

Tal como se adelantó en la Presentación, el siguiente esquema intenta conjugar los distintos componentes del P.C.I. que serán desarrollados oportunamente en este Módulo.



I- "Especificaciones Curriculares"

I.1 ¿Qué es una Expectativa de logro? ¿Qué relación existe entre las expectativas de Logro y las Competencias?

Las expectativas de logro expresan las capacidades que se pretende que el alumno adquiera al finalizar el Nivel, el Ciclo, el Año. Poseen las siguientes características:

* deben contemplar diferentes capacidades integradas (intelectuales, prácticas y sociales).

* deben integrar los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales).

* se formulan según diferentes grados de generalidad o especificidad (nivel, ciclo, año).

* suponen un proceso de anticipación por parte de los Equipos Docentes, según año, ciclo, área dentro del P.C.I. del tipo y grado de aprendizajes que lograrán los alumnos al finalizar el año, el ciclo o el nivel.

Significan para el docente un punto de referencia (en función del punto último) para orientar tanto su intervención didáctica, como la evaluación en sus tres fases: inicial, de seguimiento y final.

A modo de síntesis: ***las expectativas de logro hacen referencia a las competencias (capacidades integradas) que se espera que el alumno desarrolle, por ello se formulan los resultados esperados en términos de competencias.***

1- "Especificaciones Curriculares"

A modo de ejemplo, las expectativas de logro se formulan de la siguiente manera:

"Participar en conversaciones espontáneas ***utilizando*** un vocabulario de uso coloquial, ***respetando*** el turno en el uso de la palabra" (primer ciclo EGB, área Lengua).

"Comprender y utilizar las operaciones y relaciones entre números para ***resolver*** problemas ***valorando*** la capacidad de razonamiento" (tercer ciclo EGB , área Matemática).

Si analizamos el modo en que se formulan, estas expectativas de logro, observaremos que en ellas se integran diferentes competencias. En el primer ejemplo, el logro de esa expectativa por parte del alumno, supone el desarrollo de competencias referidas a:

Capacidades sociales (participar - respetar)

Capacidades prácticas (utilizar)

Capacidades cognitivas (conocimiento del vocabulario)

En este sentido, la expectativa de logro puede incluir varias competencias.

1- "Especificaciones Curriculares"

1.2 ¿Qué relación existe entre Contenido y Competencia?

Las competencias son conocimientos en acción (Aguerrondo, Inés). Ser competente significa enfrentar problemas y resolverlos desde los conocimientos que se poseen, constituyendo por lo tanto, una capacidad que se manifiesta en el modo de operar sobre la realidad.

Las competencias así, se convierten en un accionar que integra diferentes capacidades aprendidas.

Por su parte, los contenidos son el conjunto de saberes y formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su:

1) desarrollo integral.
2) desarrollo cognitivo y socialización.

El contenido, entonces, es lo que el docente se propone enseñar -mediándolo- y lo que el alumno ha de aprender, en un proceso activo de construcción partiendo desde sus saberes previos.

Una vez explicitadas los conceptos de competencias y contenidos se hace necesario pensar cuál es la relación que se plantean entre ambos.

El contenido se transforma en competencia cuando el alumno se apropia de ellos y los integra a sus esquemas de acción, constituyendo así, herramientas que le permiten actuar sobre la realidad para resolver problemas cotidianos.

Cuando el alumno integra a su estructura cognitiva un nuevo conocimiento y luego lo puede utilizar, se pone en juego el conocimiento en acción.

Desde esta perspectiva, la asimilación de nuevos contenidos favorece el desarrollo de competencias y, a su vez, las competencias posibilitan la apropiación de nuevos saberes.

Es importante aclarar que las competencias constituyen un conjunto de capacidades integradas, por lo tanto ser competente implica poseer diferentes ca-

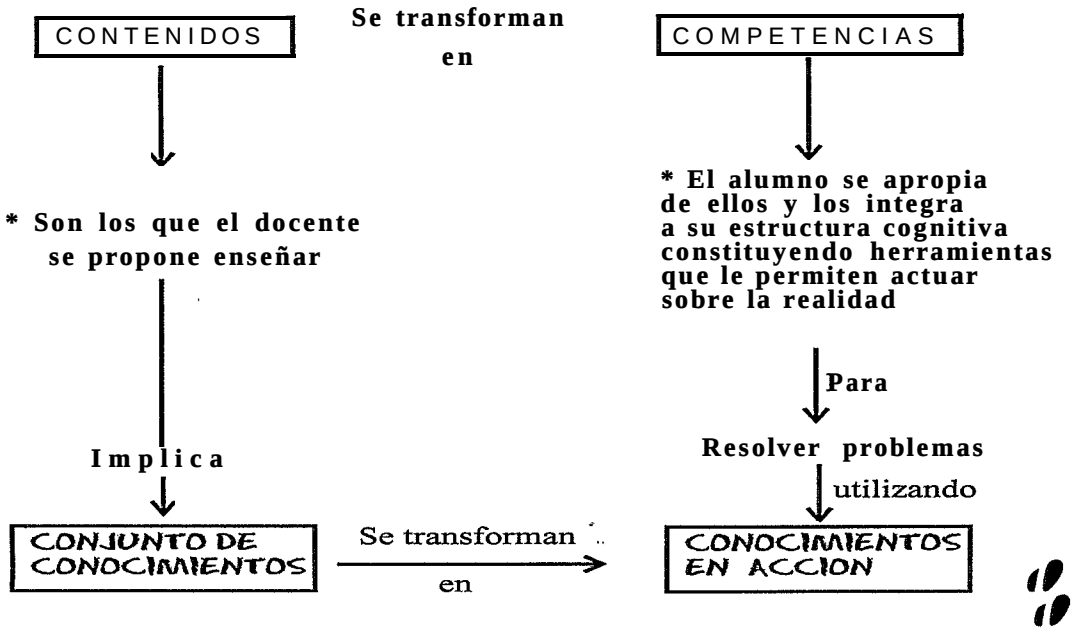
I- "ESPECIFICACIONES CURRICULARES"

pacidades para resolver problemas, a partir de la puesta en acción de los conocimientos ya aprendidos.

Esto supone centrar el proceso de enseñanza - aprendizaje en el desarrollo de esas capacidades utilizando como medios los diferentes contenidos. Por ejemplo, las capacidades de reconocer, aplicar, interpretar, etc., pueden ser desarrolladas por el alumno utilizando como medio un contenido de una disciplina o de otra. Lo fundamental aquí, radica en las estrategias didácticas que utilice el docente para ello.

En síntesis, podemos centrar este proceso de interjuego contenido - competencia desde tres grandes ejes: conceptual, procedimental y actitudinal que se integran, ya que los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales se relacionan con las competencias intelectuales, prácticas y sociales desde los diferentes saberes : saber declarar, saber razonar, saber hacer, saber ser y saber valorar. Estos saberes constituyen conocimientos en acción en la medida que el alumno los utiliza para resolver problemas.

El docente no enseña competencias, sino contenidos; el alumno adquiere competencias al integrar esos contenidos a sus esquemas de acción, lo que le posibilita actuar sobre la realidad desde el conocimiento en acción como una respuesta global.



1- "Especificaciones Curriculares"

1.3 Los contenidos a aprender: Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales

Queremos plantear la problemática de los contenidos en torno a ejes o cuestionamientos claves:

1- ¿Cómo se conciben los contenidos en el marco de una transformación curricular sustentada en una concepción constructivista-significativa de los aprendizajes?

2- ¿Qué consecuencias tiene la nueva visión de los contenidos en la determinación de criterios orientadores para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula?

3- ¿A qué llamamos contenidos conceptuales y qué criterios son fundamentales tener en cuenta para enseñarlos?

4- ¿Qué son los Contenidos Procedimentales? ¿Cómo se aprenden?

5- El aprendizaje de las actitudes. Problemática.

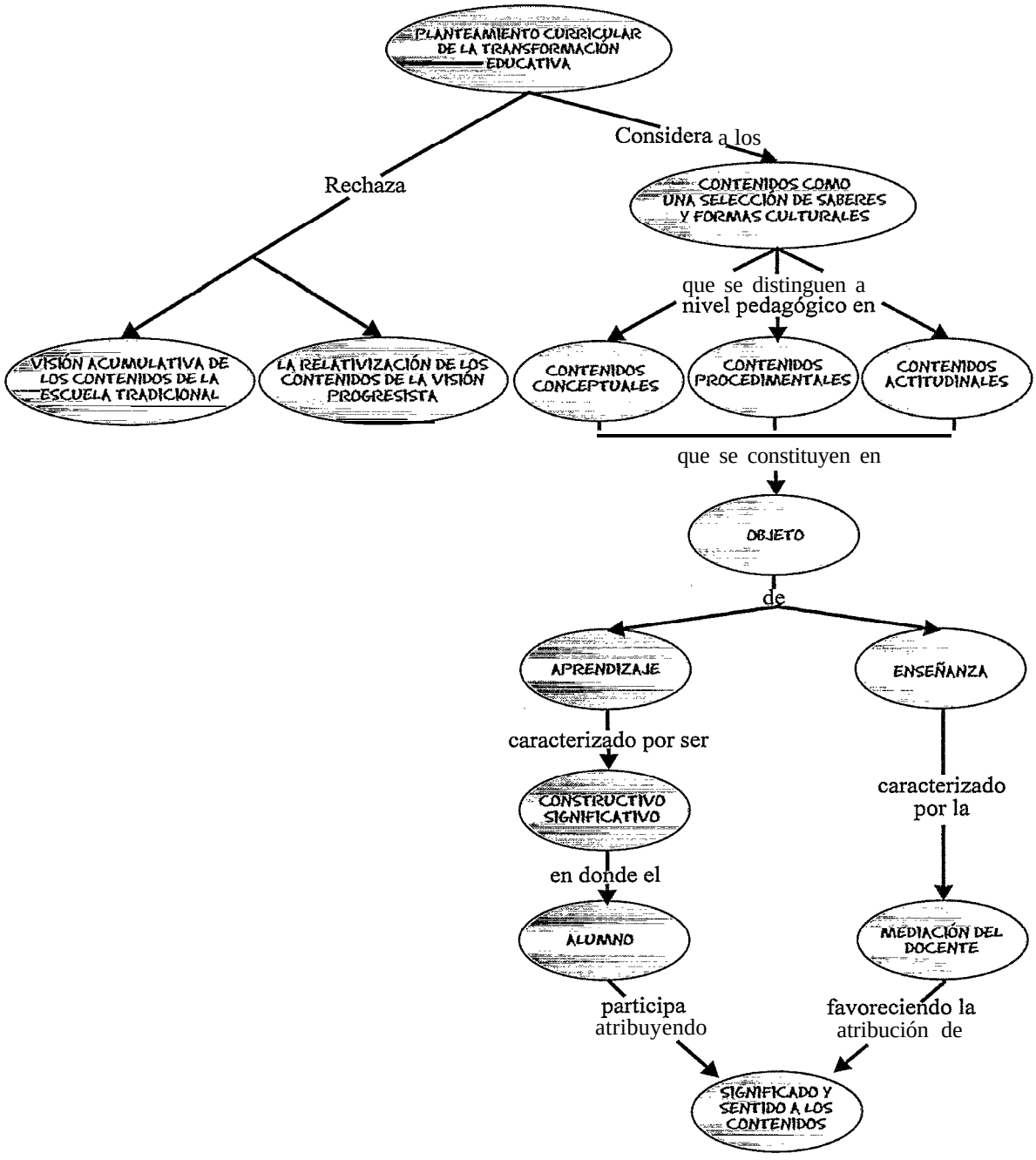
(Las consideraciones sobre Evaluación serán tratados en el punto 1.15 "Acerca de la Evaluación").

Cada cuestionamiento se tratará, para una lectura más ágil, en esquemas; éstos pueden ser: Mapas Conceptuales y Redes Semánticas. La elección de cada esquema gráfico para presentar los contenidos, estará dada por la complejidad de los niveles de inclusión a trabajar en cada uno de ellos. Asimismo una revisión esquemática, una especie de marco interpretativo general sobre cómo se aprenden estos contenidos según su tipología, nos facilitará realizar aproximaciones sobre las distintas secuencias de la enseñanza-aprendizaje que se dan en toda unidad didáctica.

1- "Especificaciones Curriculares"

¿Cómo se conciben los contenidos en el marco de una transformación curricular sustentada en una concepción constructìva-sìgnìficativa de los aprendizajes?

Mapa Conceptual



I- "Especificaciones Curriculares"

Criterios básìcos a tener en cuenta en el proceso de Enseñanza-Aprendìzaje de los distintos Contenidos.

Los esquemas de conocimientos incluyen tanto conocimientos conceptuales como procedimientos, valores, normas y actitudes, y la forma y el modo como estos distintos tipos de contenidos son aprendidos, varía según las características de cada uno de ellos. Esta variabilidad en el aprendizaje de los contenidos condiciona según su naturaleza, los instrumentos y los medios que son necesarios utilizar en sus aprendizajes.

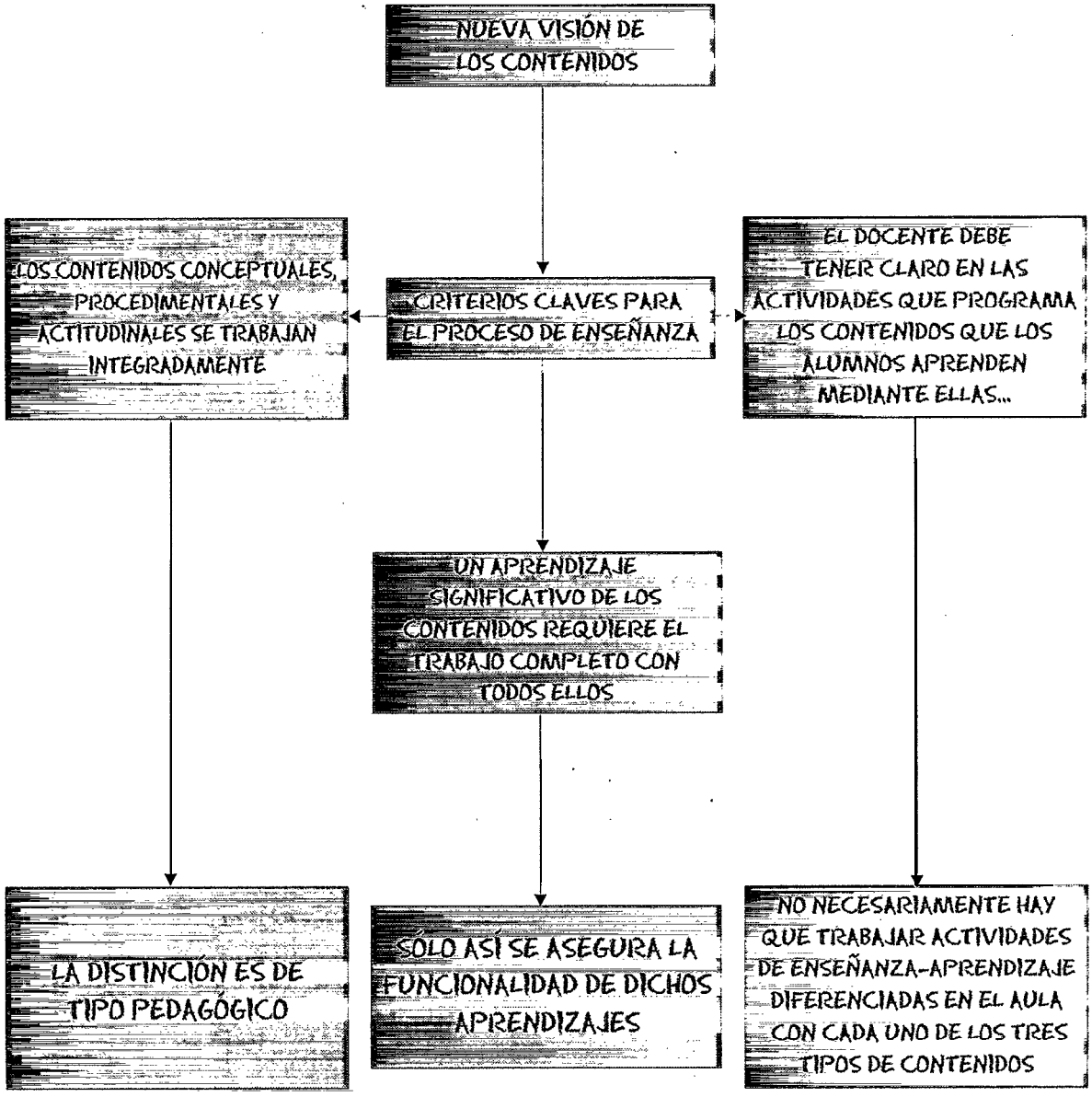
De acuerdo con las ideas implícitas en el concepto de aprendizaje significativo, los distintos tipos de contenidos tienen que ser trabajados conjuntamente, de tal modo que se establezcan el mayor número de vínculos posibles entre ellos. El análisis que vamos a realizar de las distintas implicaciones metodológicas en el tratamiento de los contenidos según su tipología no pretende trasladar de una forma mecánica dichas consideraciones a actividades concretas en el aula. Las unidades didácticas, en un marco educativo concreto por muy específica que éstas sean, nunca desarrollan un solo tipo de contenido. Al contrario, siempre integran, aunque no se expliciten, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Por lo tanto, este análisis está relacionado con el cómo se aprende y sobre el cómo enseñar.

(Zabala, Antoni: *1995).*

El próximo esquema ilustra gráficamente este desarrollo,conceptual.

1- "Especificaciones Curriculares"

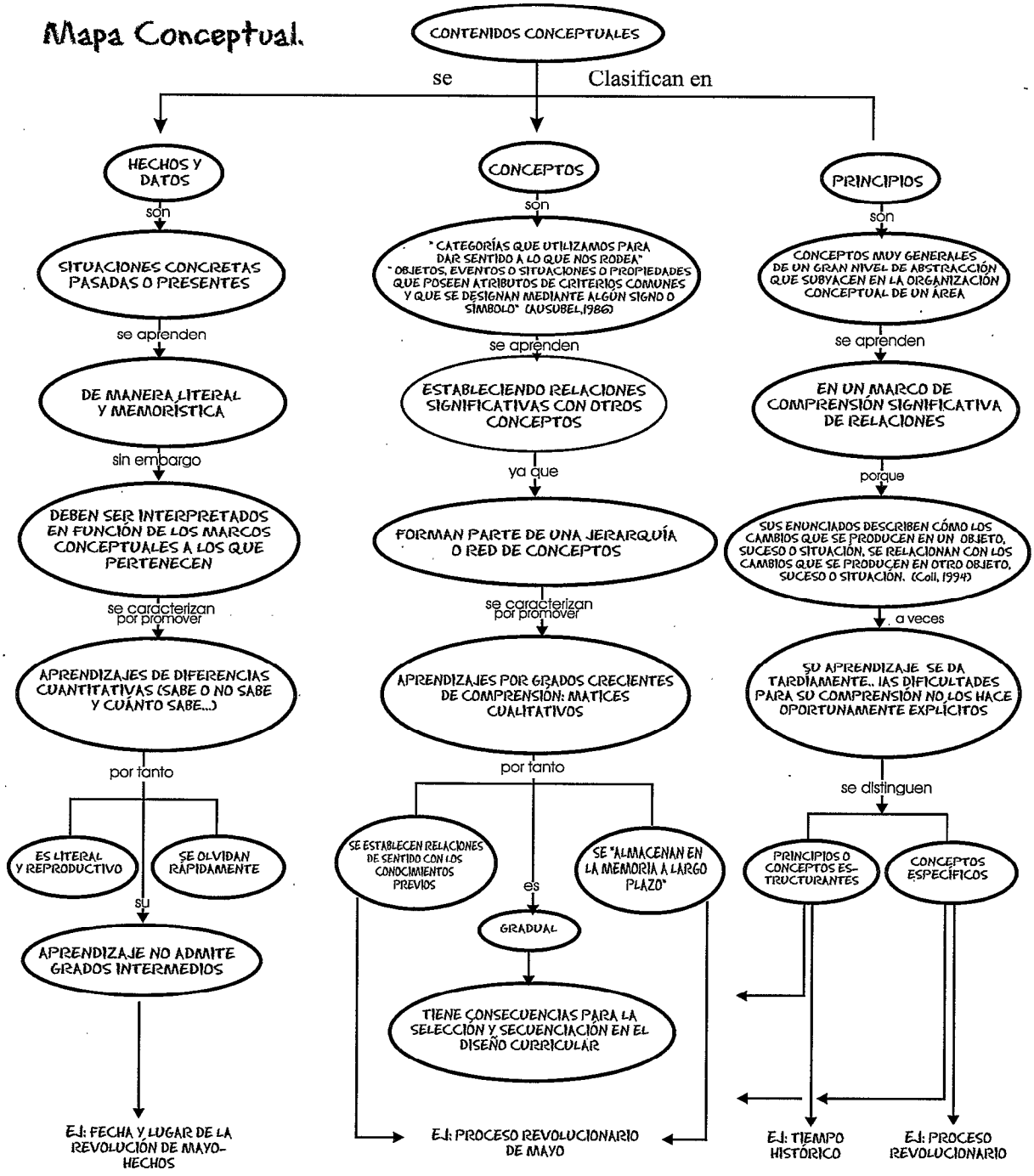
¿Qué criterios orientadores deben tenerse en cuenta en torno a los contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje?. Esquema Integrador.



I- "Especificaciones Curriculares"

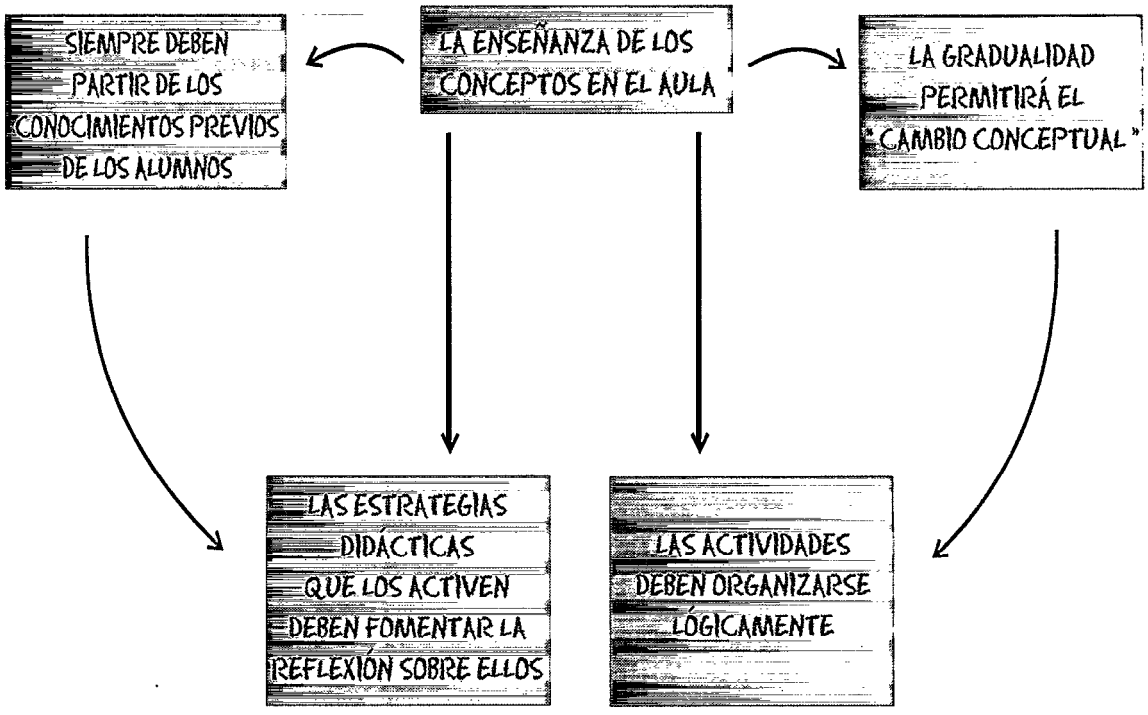
¿A qué llamamos Contenidos Conceptuales?.

Mapa Conceptual.



I- "Especificaciones Curriculares"

Criterios a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los Contenìdos Conceptuales



Siegler *(1982)* nos habla de la Teoría del Próximo Paso: Cuando una persona camina, normalmente desarrolla sus propios pasos que la identifican en su andar y cada persona posee sus propios pasos y su propio andar. Cuando éstos se cambian bruscamente surge el traspié. Más aún, un pie se apoya en el otro para caminar adecuadamente.

De la misma forma, cada concepto que se aprende se debe apoyar en otro concepto ya adquirido, como un pie en el otro.

De esta manera se puede "Caminar Conceptualmente".

1- "Especificaciones Curriculares"

¿ Cómo se aprenden los Contenidos Conceptuales ?

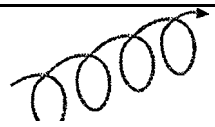
Contenidos referidos a hechos:

Cuando el contenido de aprendizaje se refiere a hechos, o sea, información sobre nombres, fechas, símbolos de objetos, o acontecimientos particulares como puede ser el aprendizaje de los nombres de los ríos de Argentina, los nombres de los huesos del esqueleto humano, o la nomenclatura de los elementos químicos, la forma como estos contenidos se estructuran en los esquemas de conocimiento, exige unas estrategias de aprendizajes sencillas y generalmente ligadas a actividades de ***memorización por repetición verbal*** Como ya se ha indicado en el mapa conceptual, cualquier actividad, y en este caso las actividades de repetición verbal para la memorización de contenidos factuales -atendiendo a la necesidad de que los aprendizajes sean lo más significativo posibles- deberán ir acompañados de otras actividades complementarias que permitan relacionar estos contenidos factuales con otros conceptuales, procedimentales y actitudinales, sin los cuales se convertirían en aprendizajes meramente mecánicos.

Otra de las variables diferenciales es la relacionada con el tiempo de aprendizaje. Si el aprendizaje de los hechos exige una serie de actividades de repetición verbal, el tiempo necesario que debemos dedicar, a ellas -que evidentemente será distinto para cada alumno- será generalmente de corta duración. Asimismo, si consideramos el carácter de las actividades posteriores para el recuerdo de los contenidos factuales aprendidos anteriormente, veremos que también consistirán en actividades de repetición verbal.

Contenidos referidos a conceptos y principios :

Si los contenidos de aprendizajes se refieren a conceptos o principios, como puede ser el concepto de río, la función de los huesos, o la estructura molecular -dada la complejidad de estos contenidos, que exigen una gran dosis de comprensión y, consecuentemente, una intensa actividad por parte del alumno, para



I- "Especificaciones Curriculares"

poder establecer relaciones pertinentes entre los nuevos contenidos y los elementos ya disponibles en su estructura organizativa-, el recurso ***"repeticion verbal*** " de sus definiciones o descripciones no nos garantiza la significatividad en su aprendizaje. Seguramente sólo habremos conseguido que sea capaz de recordar y de repetir las definiciones de una forma mecánica.

Los conceptos y principios difícilmente pueden restringirse a una definición cerrada; ***requieren unas estrategias didacticas que promuevan una amplia actividad cognoscitiva del alumno,*** lo que implicará, en muchos casos, situar a éste ante ***experiencias o situaciones*** que induzcan o potencien dicha actividad.

Al mismo tiempo es necesario constatar el carácter nunca acabado o, si se prefiere, siempre mejorable, del aprendizaje de conceptos y principios, cosa que no podemos decir de los contenidos factuales; éstos pueden ser ampliados con nuevos hechos, pero el conocimiento de un hecho se puede considerar en un momento definitivamente aprendido. Los aprendizajes sobre contenidos de conceptos y principios no pueden considerarse nunca definitivos, ya que nuevas experiencias, nuevas situaciones van a permitir nuevas elaboraciones y enriquecimientos del concepto o principio del que se trate. Nuevas lecturas referidas a los ríos, visitas, comentarios u otras experiencias relacionadas con los ríos, van a dar mayor profundidad y alcance a la idea de río.

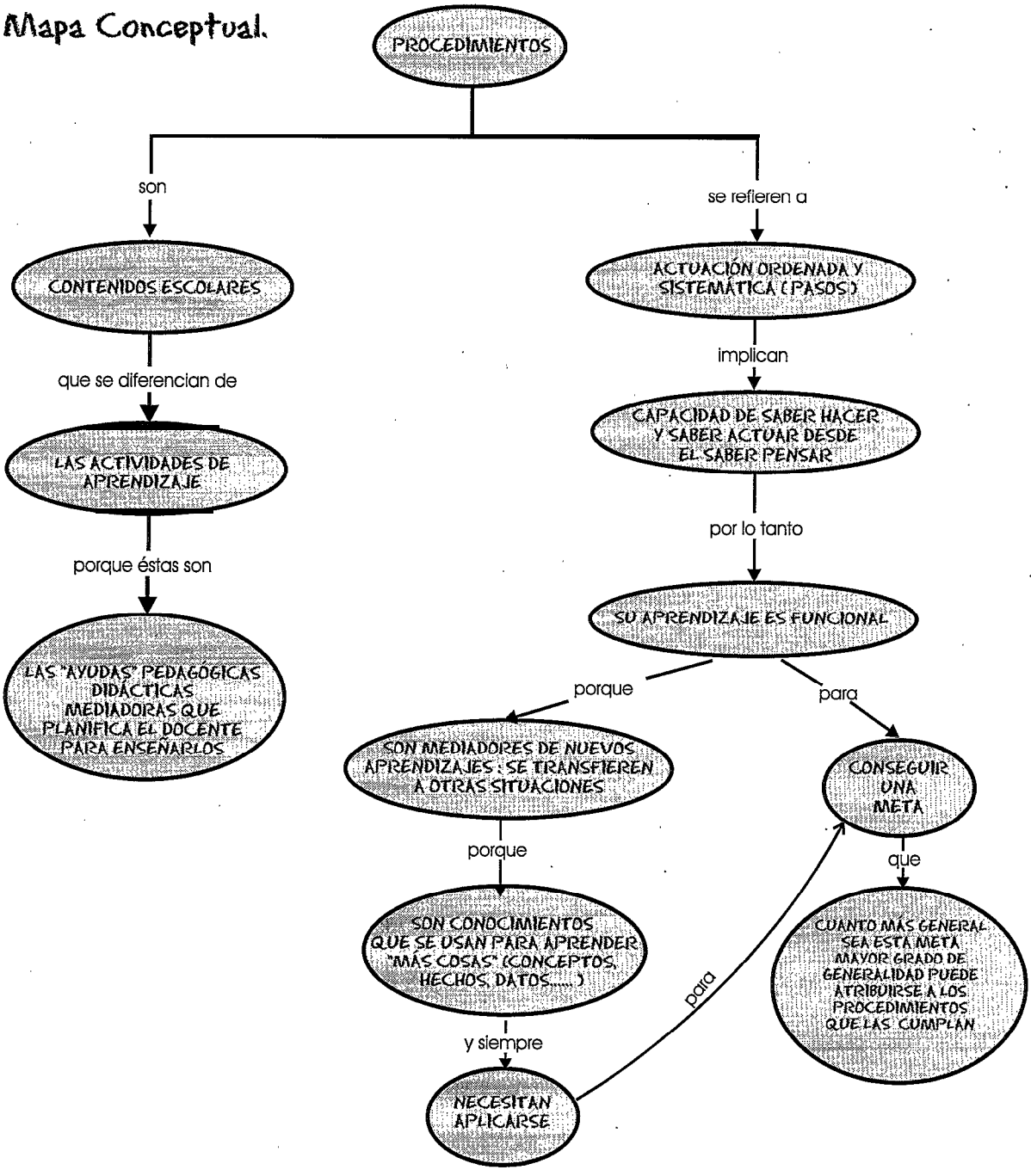
Como el aprendizaje de conceptos y de principios exigen estrategias de aprendizajes más complejas y de orden distinto que las relacionadas con los contenidos de hechos, el tiempo necesario para su aprendizaje también será sustancialmente distinto y más dilatado. Independientemente de la idea de conocimientos no acabados, las nociones elementales relacionadas con conceptos y principios están ligados a actividades que exigen unos tiempos superiores al simple aprendizaje por repetición verbal.

(Zabala, Antoni; 1995)

1- "Especificaciones Curriculares"

¿Qué son los Contenidos Procedimentales?

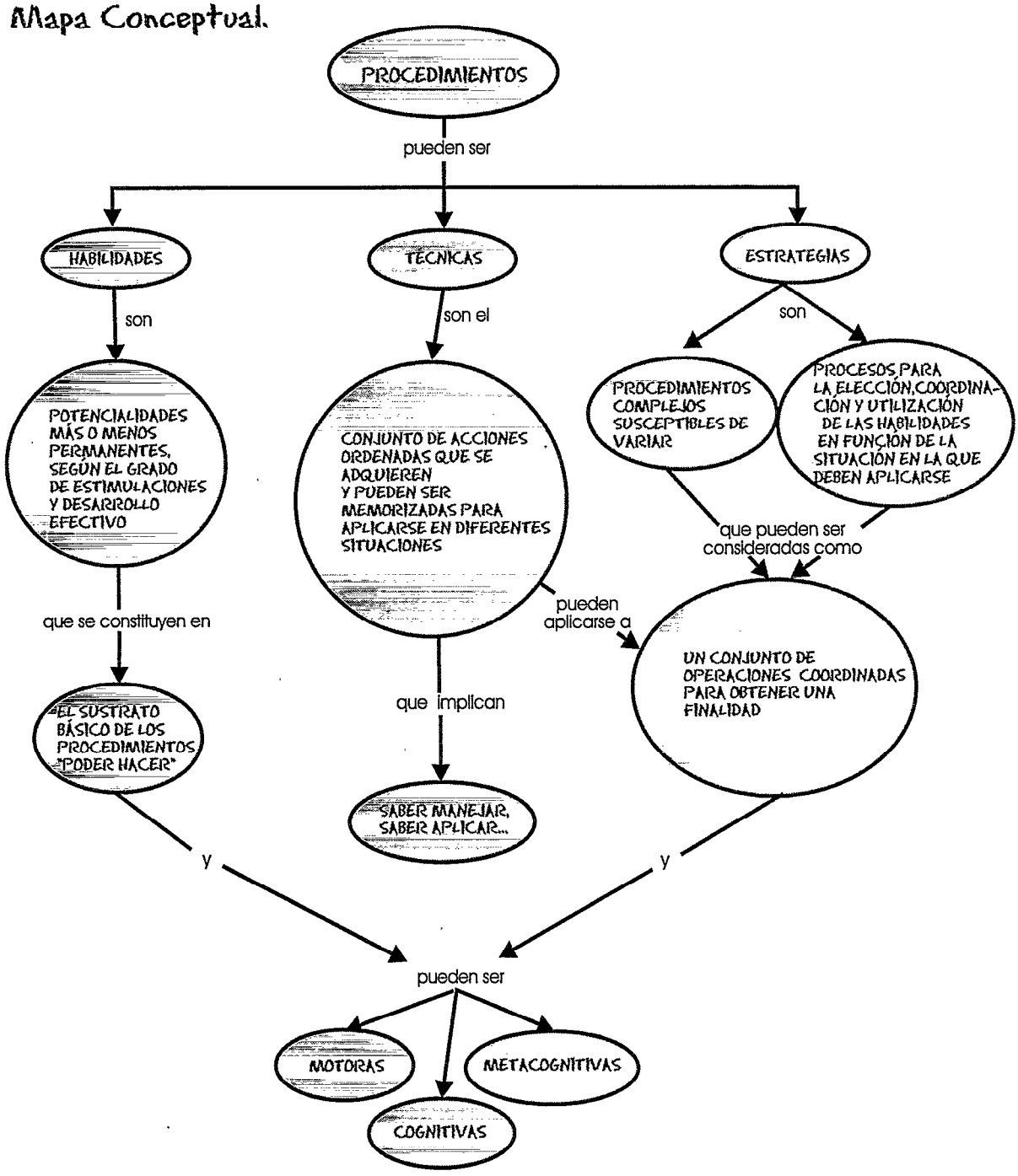
Mapa Conceptual.



I- "Especificaciones Curriculares"

¿Cuáles son los Contenidos Procedimentales?

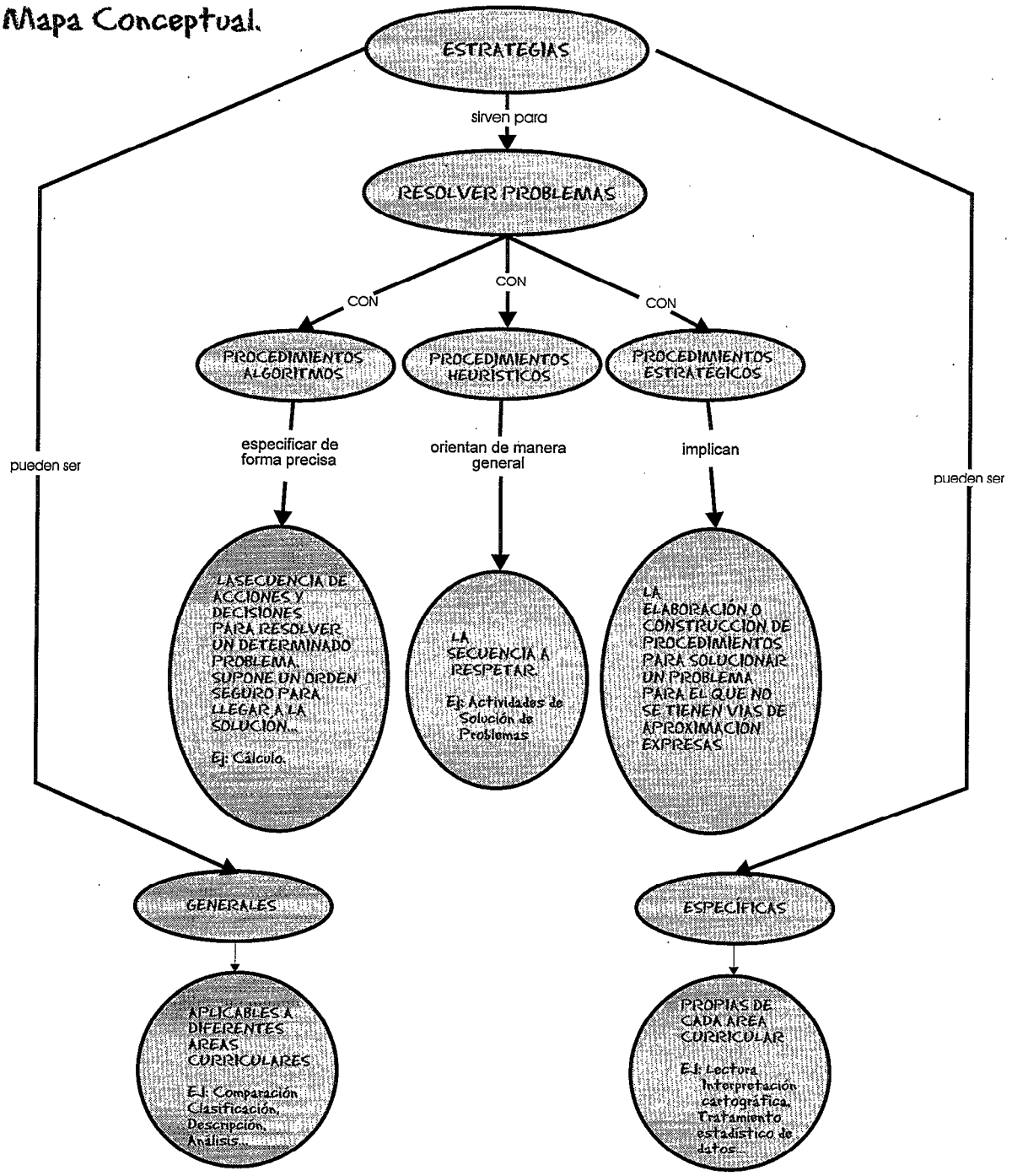
Mapa Conceptual.



I- "Especificaciones Curriculares"

Estrategias y Resolución de Problemas.

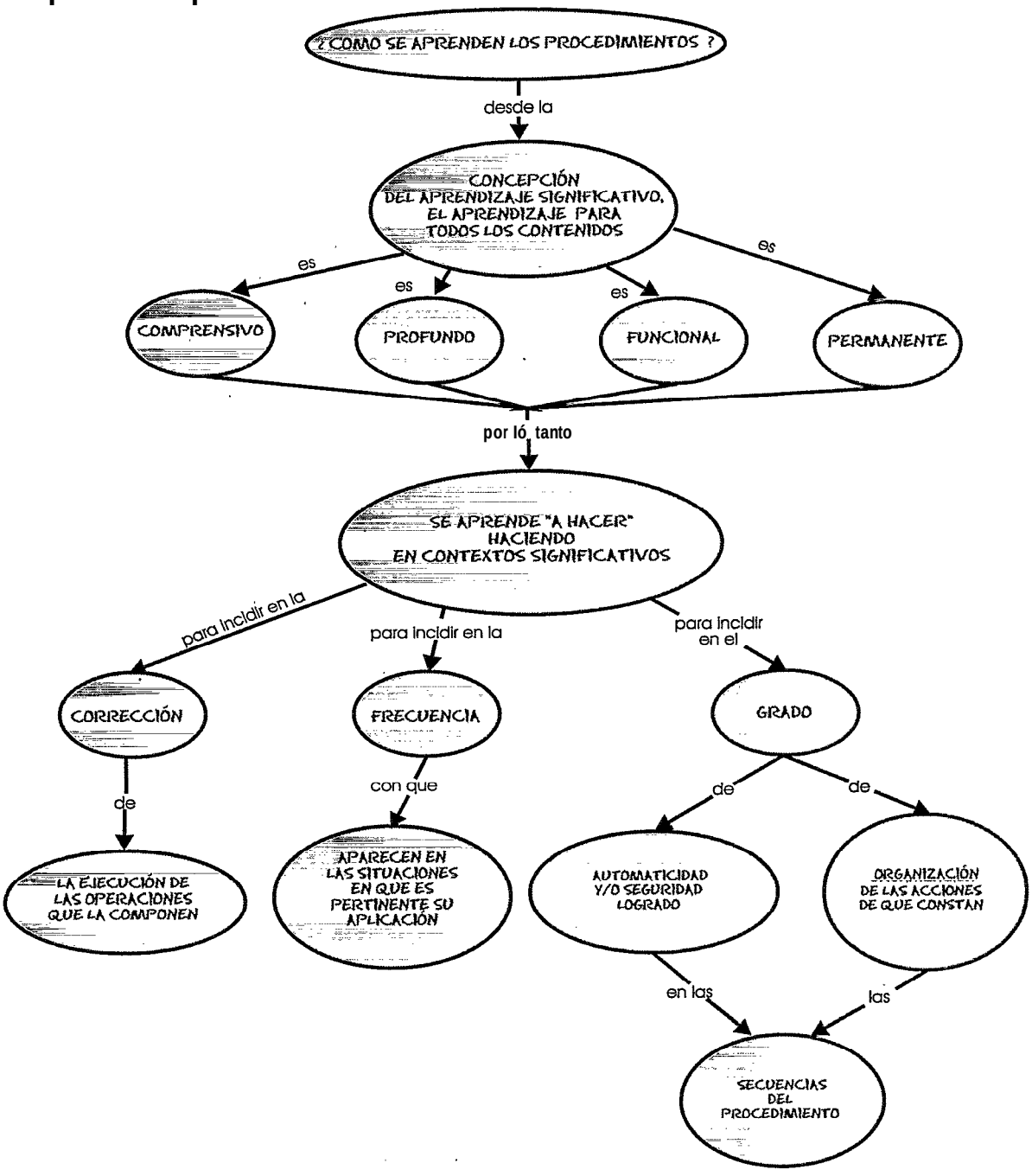
Mapa Conceptual.



I- "Especificaciones Curriculares"

¿Cómo se aprenden los Contenidos Procedìmentales?

Mapa Conceptual.



I- "Especificaciones Curriculares"

Aprendizaje de Contenidos Procedìmentales

Cuando nos referimos a contenidos de carácter procedimental (técnicas, métodos, destrezas o habilidades) o sea, conjuntos de acciones ordenadas a dirigir la consecución de un fin, como pueden ser dibujar, leer un mapa, realizar la medida del crecimiento de una planta o utilizar el algoritmo de la suma, las características de las actividades para. su aprendizaje son básicamente distintas a las correspondientes a los contenidos conceptuales.

El aprendizaje de procedimientos implica, por lo tanto, el aprendizaje de acciones, y ello comporta actividades que se fundamenten en su realización. El aprendizaje de acciones exige la realización de éstas; es decir el simple conocimiento de "cómo tiene que ser" la acción no implica la capacidad para realizarla. Las estrategias de aprendizaje van a consistir en la ejecución de acciones y de secuencias de acciones en contextos significativos y funcionales y en la reflexión sobre el modo en que éstas se realizan.

En cualquiera de los casos, el dominio de un procedimiento, en un sentido estricto, va a exigir básicamente unas estrategias de aprendizaje que consistan esencialmente en la ejecución comprensiva - significativa y contextualizada, o sea, no mecánica - de las acciones que configuran cada uno de los distintos procedimientos.

Se aprende un procedimiento sólo cuando el alumno crea el esquema cognitivo del mismo, es decir, cuándo es capaz de representar mentalmente el conjunto de acciones que secuenciadamente permiten su aplicación en contextos diferenciados.

Cuando el alumno accede explícitamente a la representación procedimental (por ejemplo clasificación, esquematización...) es capaz de seleccionar con eficacia las actividades necesarias y, fundamentalmente, de transferirlas de un área a otra y de la Escuela a las necesidades que su contexto le presenta.

I- "Especificaciones Curriculares"

Principales Métodos y Recursos Didácticos que favorecen la adquisición de Contenidos Procedimentales.

* Enseñanza directa por parte del Docente o de otros alumnos.

Se requiere de los alumnos:
- prestar atención a las consignas de trabajo.
- comprender el significado de lo que la consigna propone.
- recordar la misma y las instrucciones que ésta pudiera adjuntar.
- convertir en acción la consigna.
- repetir las acciones en contextos significativos y funcionales.

Se requiere del docente:
- explicar con claridad y orden el procedimiento.
- explicar los beneficios del procedimiento, su funcionalidad y economía en la acción.
- presentar los posibles errores, dificultades u obstáculos que puedan surgir.

* Inducción del análisis y reflexión sobre las actuaciones.

El alumno podrá regular sus procesos y procedimientos sólo si los conoce, y ésto es posible con la intervención del docente quien debe mostrarlos y explicitarlos en cada situación de aprendizaje que así lo requiera. Con este propósito, Demers y Tremblay **(1992)** proponen organizar la enseñanza de los procedimientos de la siguiente manera:

¿Qué? → Definir el proceso/procedimiento a enseñar. Explicar al alumno cuál es el procedimiento/proceso que se enseñará.

¿Para Qué? → Explicar el rol del procedimiento, su utilidad, la razón que justifica su enseñanza. ¿Para qué sirve? ¿Por qué utilizarlo? ¿Cuál es su función?

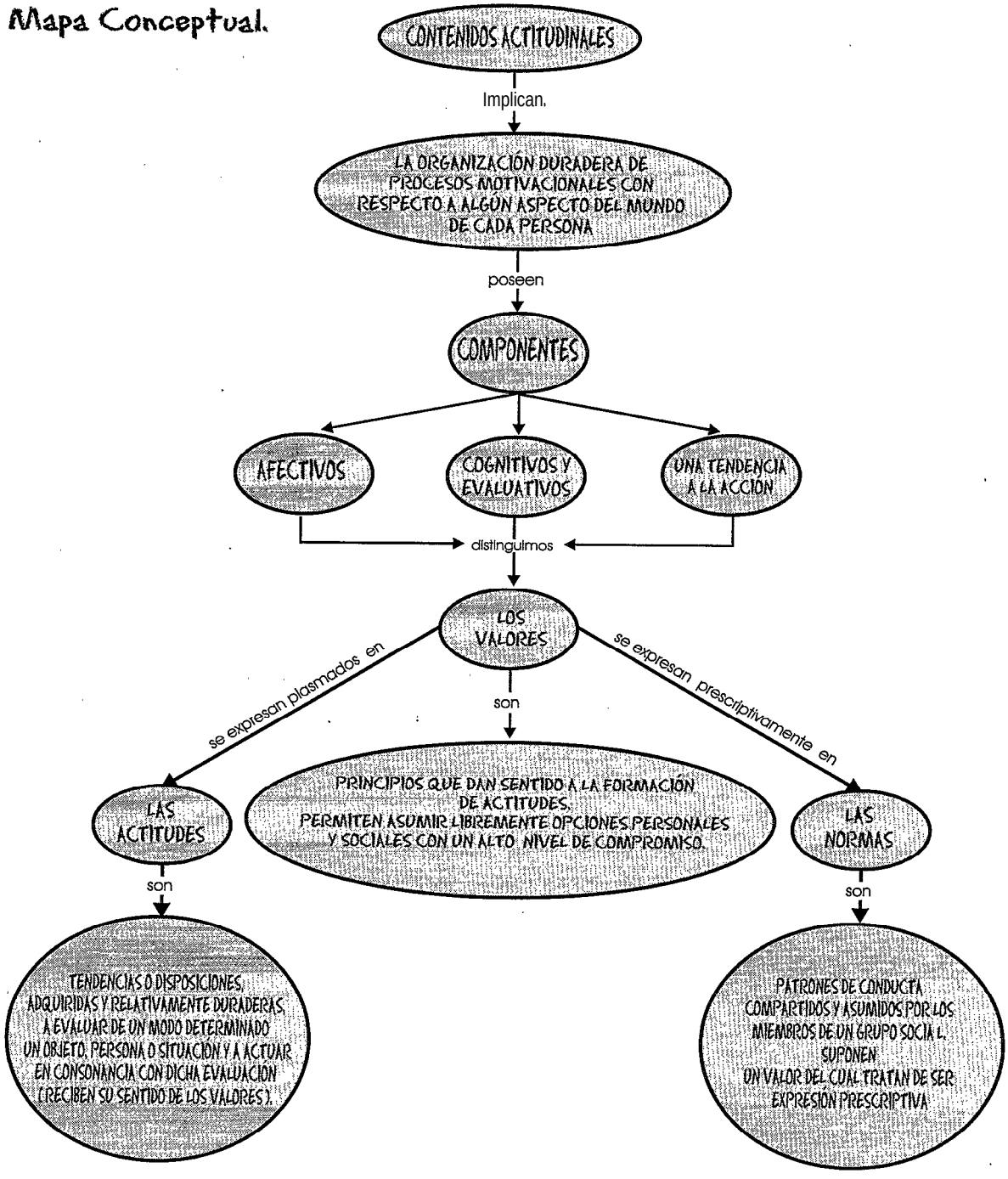
¿Cómo? → Ilustrar su funcionamiento. ¿Cómo debemos proceder? ¿Cuál es la manera de utilizarlo? El docente puede mostrar cómo procede él.

¿Cuándo? → Precisar el momento de su utilización. Los procedimientos son eficaces cuando son utilizados en el momento oportuno.

1- "Especificaciones Curriculares"

Los Contenidos Actitudinales.

Mapa Conceptual.



1- "Especificaciones Curriculares"

Actitudes, Valores y Normas

La inclusión de los "contenidos actitudinales" en los nuevos Diseños Curriculares, exigen una clara conceptualización inicial de los contenidos que engloba el término: valores, actitudes y normas, debido a que se han actualiza-&, principalmente, desde dos ángulos: el filosófico-moral y el psicológico-actitudinal. La mezcla de ambos ángulos es causa de confusión en su definición, y dificulta el abordaje desde el campo de la enseñanza.

Comenzaremos por analizar el significado de las actitudes, para luego ponerlas en relación con los valores y las normas.

¿Qué son las Actitudes?

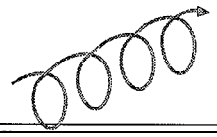
Entendemos por actitud, la predisposición que impulsa a comportarse de una determinada manera en determinadas situaciones. Tienen un carácter estable y permanente, por lo que no son tendencias momentáneas, sino un conjunto consistente de convicciones y actos,

> Las actitudes son adquiridas como resultado de un proceso de socialización comunicativo y reflexivo, a la vez que desempeñan un papel dinamizador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se tiende a conocer aquello hacia lo que se tiene una actitud positiva.

Son, además, transferibles; es decir, se pueden generalizar y transferir a diversas situaciones y de diversos modos, lo cual muestra la incidencia educativa en esta esfera. Las acciones educativas deben contribuir a generar actitudes positivas hacia los ***valores-*** considerados moral o socialmente relevantes - porque expresan la condición de dignidad de las personas y de sus relaciones mutuas.

¿Qué son los Valores?

Como ya lo señaláramos, la conceptualización de los valores puede hacerse



I- "ESPECIFICACIONES CURRICULARES"

desde dos ángulos: filosófico-moral y psicológico-social.

En sentido moral, se llama "valor" a aquello que hace que algo sea digno de ser apreciado, deseado, buscado. En cambio, desde el punto de vista psicológico, los valores son concepciones que un sujeto tiene de sí mismo, de los demás y del mundo, por las que elige y actúa de una determinada manera.

Los valores pueden, por lo tanto, referirse a "metas valiosas por sí mismas" (valor terminal), que en gran parte se identifican con valores morales; y a "modos específicos de conducta" (valores instrumentales) para conseguir una meta u objetivo.

Los valores expresarían, en consecuencia, la interrelación entre un "sujeto que valora" y un objeto que se constituye en "objeto de valoración" desde la estimación que dicho sujeto hace del mismo.

¿Qué relación existe entre las Actitudes y los Valores?

* Las actitudes son expresión de unos valores.
* Todo valor implica una actitud. Las actitudes más centrales en una persona, son aquellas que están más enraizadas en un sistema de valores.

Como ejemplo J.A. Alcántara (1988), partiendo de que las actitudes y valores deben estar al servicio de las necesidades básicas humanas, elabora el siguiente cuadro que no agota el amplio espectro de valores y que sugerimos sea retrabajado para su enriquecimiento en las reuniones de estudio de cada escuela:

NECESIDADES	VALORES	ACTITUDES
Necesidad de SEGURIDAD	Valor de la PAZ	Confianza Justicia Pacificación
Necesidad de CREATIVIDAD	Valor del TRABAJO	Espíritu de trabajo Solidaridad Creatividad
Necesidad de AMISTAD	Valor de la AMISTAD	Cooperación Comunicación de Bienes Comunicación de Vida

1- "ESPECIFICACIONES CURRICULARES"

NECESIDADES	VALORES	ACTITUDES
Necesidad de pertenencia a un GRUPO	Valor de la COMUNIDAD	Participación en la vida social. Reconocimiento y aceptación del otro. Tolerancia Solidaridad Internacional
Necesidad de INFORMACION, DE CONOCIMIENTO	Valor de la VERDAD DE LA CIENCIA	Curiosidad. Razonabilidad Sentido Crítico Espíritu de estudio
Necesidad de AUTONOMIA, DE LIBERTAD, DE AUTOPOSESION	Valor de la LIBERTAD	Aceptación de sí mismo. Liberación Sinceridad Responsabilidad
Necesidad de BELLEZA	Valor de la BELLEZA	Admiración Sensibilidad artística Amor a la Naturaleza
Necesidad de ORDEN, DE LIMPIEZA	Valor del ORDEN	Aseo personal Limpieza del entorno Orden
Necesidad de ESTIMACLON y DE RECONOCIMIENTO	Valor del PRESTIGIO y HONOR	Dignidad personal Respeto Humildad
Necesidad de SALUD	Valor del BIENESTAR, DE SALUD	Higiene Prevención de enferm. Fortaleza
Necesidad de ACTIVIDAD	Valor de la EXPRESION CORPORAL, DEPORTE Y ATLETISMO	Gimnasia Deportividad Atletismo
Necesidad de ALIMENTACION	Valor del ALIMENTO	Dietética Templanza Culinaria
*Necesidad de EROTISMO	Valor del amor EROTICO	Castidad Atractivo sexual Amor
Necesidad de **JUEGO**	Valor del **JUEGO** Y DIVERSION	Ecuanimidad Humor Diversión

I- "Especificaciones Curriculares"

Es tarea educativa contribuir a que las actitudes sean coherentes con el sistema de valores que críticamente mantiene una persona y con los motivos razonables que le impulsan a actuar.

Tal como lo expresa el próximo mapa conceptual (ver sig. pág.) los valores son el fundamento último de actitudes y normas.

¿Qué son las Normas?

Los valores son los que enmarcan y atribuyen significado a las normas. Un mismo valor puede generar diversas normas, y una misma norma puede, a su vez, ser la concreción de diversos valores.

"Las normas son reglas o pautas de conducta que determinan lo que hay que hacer o no. Toda norma presupone algun tipo de enunciado o principio valorativo del que deriva y al que se puede acudir para dar razón de ella" (A. Bolívar Botía).

Sin embargo, si bien es su principal función, no toda norma tiene un sentido coactivo-prescriptivo. Hay normas que atribuyen derechos (por ejemplo...todo alumno tiene derecho a participar en el Centro de Estudiantes de su Escuela), otras que permiten comportamientos o usos (por ejemplo...practicar deportes según las reglas del juego), o de carácter técnico (por ejemplo...respeto de las normas de mantenimiento de los materiales de trabajo).

Segun su origen se queden distinguir entre:

* Normas Subjetivas: Aquellas que la persona puede haber aceptado por convicción y asumido de forma interiorizada y libre.

* Normas Externas: Dependen del contexto o grupo social en que se vive y nos vienen impuestas desde fuera por algún tipo de autoridad razonable o poder legítimo.

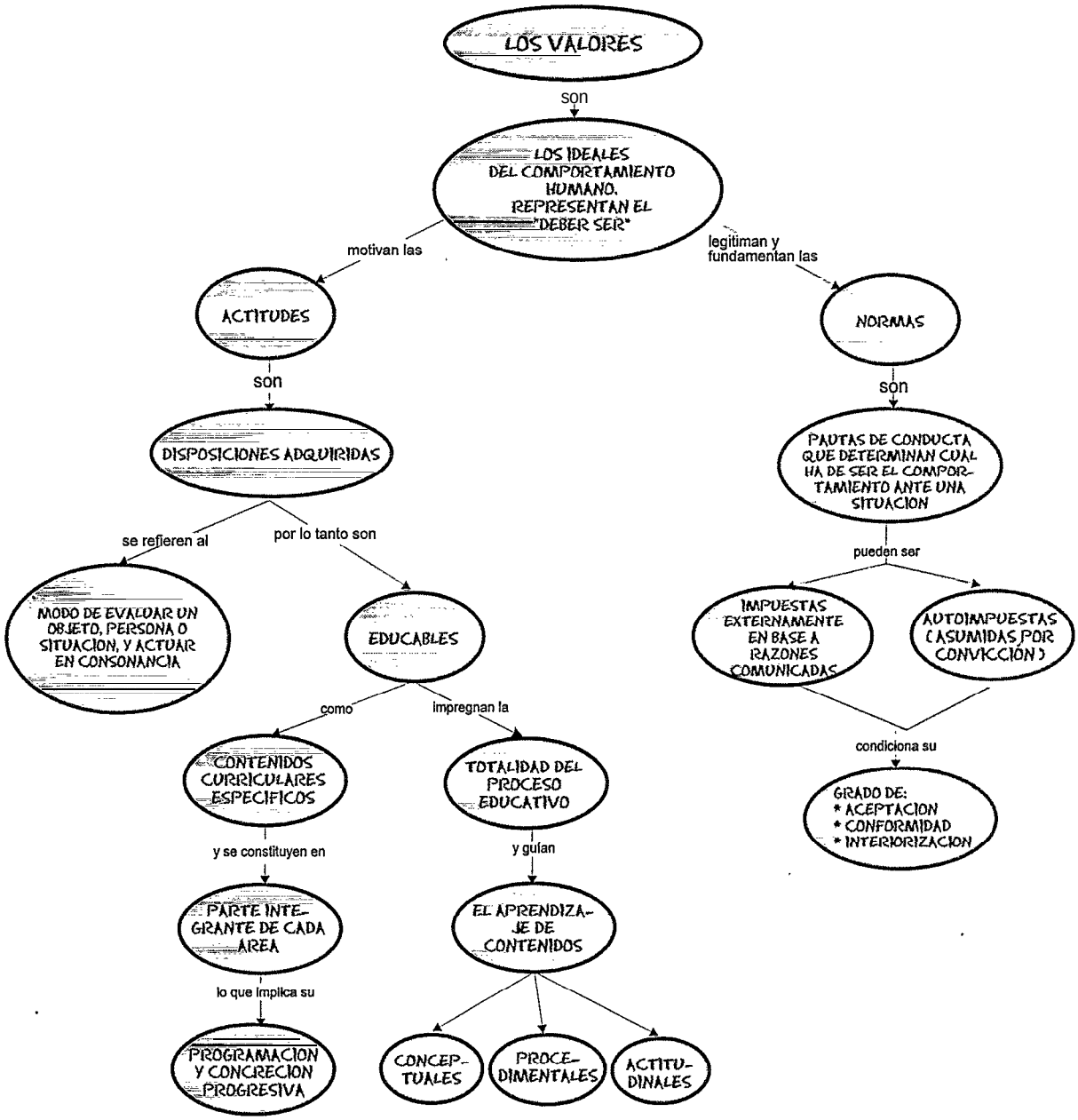
En este sentido, el proceso educativo debe contribuir a la reflexión crítica sobre las normas. Si la normas, como tal, reciben su significado de los valores, los alumnos deberán asumir crítica y reflexivamente a las mismas, para poder discriminarlas de la manipulación y de las distintas formas de violencia que son expresión de antivalores y como tal no constituyen auténticas normas.

Sólo cuando se logra implicar activamente a la comunidad escolar en un compromiso de colaboración, partiendo del análisis y diagnóstico de la situación, las normas aceptadas y asumidas empiezan a tener una función educativa y moral.

1- "Especificaciones Curriculares"

A modo de cierre presentamos el siguiente Mapa Conceptual:

Se presenta el siguiente mapa conceptual para organizar gráficamente los conceptos precedentes y facilitar así su mejor comprensión en la síntesis que éste permite hacer.



I- "Especificaciones Curriculares"

El Proceso de Valoración, sus Momentos. Correspondencia con las Fases de su Aprendizaje

MOMENTOS DEL PROCESO DE VALORACION

ETAPAS DEL APRENDIZAJE EN LA FORMACION DE VALORES

1° CAPTAR

DEPENDE DE:

- Condiciones personales para captar un valor
  * clima afectivo
  * experiencia
  * situaciones reales
  * vivencia de una comunidad
- La idea clara sobre el valor contribuye a vivenciar (saber dar nombre)
- La adhesión a modelos valiosos

2° PREFERIR

- Discernir: clarificarse sobre qué valores están en juego
- Optar: (juicio de valor)
  * es razonable
  * intervienen los elementos afectivo - cognoscitivos (sin excluir los componentes biológicos - socio - culturales)
  * implica evaluación y sentido de obligatoriedad

ACEPTACION

3° ADHERIRSE

- Aceptar vitalmente el valor, aprobarlo practicamente

4° REALIZAR

- Hacerlo operativo con la conducta

CONFORMIDAD

5° COMPROMETERSE

- meterse.... pro - meterse .... com - pro - meterse
- de una manera estable, no ocasionalmente

6° COMUNICAR

- Se trata de una comunicación de vivencia
- Su finalidad es testimoniar una actitud de modo que sea captada por el interlocutor
- Ambos interlocutores deben compartir y participar de la experiencia de valor
- Al comunicarse una vivencia, ésta sirve de punto de contraste para hacer verdadero lo que se está transmitiendo.
- Un sistema de valores suficientemente vivenciado tiende a expresarse de muchas maneras.

INTERIORIZACION

7° ORGANIZAR

- Construcción de una jerarquía de orden vital

(Adaptado de Nieto, 1992)

1- "Especificaciones Curriculares"

Metodología para la Educación en Valores

Momentos	Aprendizajes a Lograr	Propuestas Didácticas
1- Sensibilización	Se trata de ayudar, suscitar y generar en los alumnos las siguientes competencias: * El conocimiento de determinados valores considerados deseables. * La adhesión hacia ellos.	* Presentación de modelos. * Opción entre alternativas. * Juegos, simulaciones. * Role-playing. * Aprendizaje por descubrimiento. * Aprendizaje por comparación de Modelos.
2- Análisis	* La crítica de posturas y elección de valores. * La utilización de procesos analíticos para interrelacionar y conceptualizar sus valores. * La búsqueda de los fundamentos antropológicos que dan una conciencia crítica y sistemática de la experiencia valorativa.	* Técnicas de dilemas morales con discusión en pequeños grupos que utilicen la aplicación de razones y evidencias. * Evaluación de principios. * Análisis de casos análogos. * Debate. * Investigación.
3- Clarificación y jerarquización axiológica	* La toma de conciencia de los propios valores y lo de los demás. * La comunicación sincera y abierta sobre sus valores. * La capacidad para examinar los valores, las actitudes y las normas que orientan modelos de conducta personales y sociales. * La capacidad para descubrir la mútua implicación de valores que superen valoraciones fragmentarias y parciales.	* Role-playing. * Simulaciones. * Estudio de situaciones conflictivas y reales relacionadas con valores. * Ejercicios de autoanálisis * Actividades de sensibilización * Discusión en pequeños grupos. * Actividades fuera del aula.
4- Desarrollo para la acción moral	* Transferencia a la acción en la ayuda comunitaria. * Transferencia a la acción en acciones de apoyo escolar.	* Las actividades indicadas en análisis y clarificación. * Proyectos de acción en la escuela y fuera de ella.

I- "Especificaciones Curriculares"

Refiexìones para tener en cuenta en el proceso de enseñanza - áprendizaje de Contenidos referidos a Valores, Normas **y** Actìtudes.

Las estrategias didácticas que se han descripto anteriormente como más apropiadas para el aprendizaje de los contenidos conceptuales y procedimentales, no lo son para los contenidos referidos a valores, las normas y actitudes. El conocimiento de lo que cada uno de ellos es y comporta, puede ser aprendido mediante las estrategias antes mencionadas, pero no así su carácter afectivo.

El papel y el sentido que pueda tener el valor solidaridad, o el de respeto a las minorías, no se aprende sólo con el conocimiento de lo que cada una de estas ideas representa; las actividades necesarias han de ser mucho más complejas. Los procesos de aprendizaje han de abarcar al mismo tiempo los campos cognoscitivos, afectivos y conductuales, en los que el componente afectivo adquiere una importancia capital, dado que aquello que piensa, siente y el cómo se comporta una persona no depende sólo de lo socialmente establecido, sino, sobre todo, de las relaciones personales que cada individuo establece con el objeto de la actitud o valor. Como es bien sabido, en este ámbito, los propósitos y lo que debe ser no se corresponden indefectiblemente con las actuaciones.

El aprendizaje por imitación de modelos, las reglas elaboradas y asumidas por el grupo, las asambleas de curso como mediadoras de las conductas del grupo, la coherencia en las actuaciones de los docentes etc., constituyen ejemplos de actividades o estrategias útiles para la adquisición de estos contenidos. Todas ellas implican, por un lado, la adquisición de las ideas relacionada con los valores; por otro, estrategias para establecer sentimientos positivos o negativos, de agrado o desagrado en relación al objeto de una determinada actitud. Así mismo implican también estrategias que potencien tendencias a actuar de un modo u otro en base al ejercicio de la capacidad de juzgar razonable y coherentemente.

En un intento, evidentemente simplificador, de caracterizar en pocas palabras el tipo de actividades más apropiadas para el aprendizaje de los contenidos actitudinales, podríamos considerar que se distinguen por ser aquellas *actividades experimentales en las que de una forma clara se establecen*

I- "Especificaciones Curriculares"

vinculos afectivos.

Cuando nos referíamos a los otros tipos de contenidos, nos era relativamente fácil definir con una frase las características fundamentales de las estrategias para sus aprendizajes, pero dada la complejidad de los contenidos actitudinales, no nos es posible proceder del mismo modo. Podemos constatar que el aprendizaje de los contenidos actitudinales trasciende el marco estricto de unas determinadas actividades, y abarca campos y aspectos que se relacionan no tanto con unas actividades concretas como con la forma como éstas se llevan a cabo y las relaciones personales y afectivas que en ellas se establecen. Asimismo, si consideramos el tiempo necesario para su aprendizaje, nos daremos cuenta de que éste es comparativamente más dilatado que el empleado para los otros tipos de contenidos, y es difícil, por no decir imposible, su exacta temporalización. De una forma esquemática, podemos expresarlo así:

CONTENIDOS	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE
Hechos	*Repeticiones verbales*
Conceptos	*Experiencias Comprensivas*
Contenidos procedimentales	*Aplicaciones y ejercitaciones*
Contenidos actitudinales	*Experienciales con componentes afectivos*

(Zabala, 1995)

1- "Especificaciones Curriculares"

1.4 ¿Cómo se diferencian los contenidos Procedimentales de las Actividades didácticas en la Programación de Aula?

Los Contenidos Procedimentales y las Actividades que diseña el docente en su planificación de aula, a veces se confunden.

Un procedimiento es un contenido a aprender y como tal, es seleccionado y expresado por el docente como un objeto de aprendizaje.

Las actividades, en cambio, son seleccionadas, diseñadas e instrumentadas por el docente en calidad de "mediadores" entre los contenidos a aprender (conceptos, procedimientos o actitudes) y la estructura cognitiva de los alumnos. Se constituyen, por lo tanto, en las "ayudas pedagógicas" que devienen en experiencias de aprendizaje.

Los contenidose procedimentales se expresan mediante sustantivos, tales como: Experimentación, Relevamiento de Datos, Elaboración de Informes, Comparación, Descripción.....

Las actividades se expresan utilizando distintas formas verbales.

Ejemplo: La Observación constituye un Contenido Procedimental, para cuyo aprendizaje es necesario que los alumnos desarrollen Actividades de Observación.

El ejemplo anterior es elocuente para plantear que en la designación de las Actividades Didácticas - para evitar confusiones - es conveniente precisar acuerdos institucionales.

En este sentido, en las Planificaciones Curriculares de algunas Instituciones Educativas para distinguir las Actividades Didácticas de las Expectativas de Logro - para cuya designación se utilizan verbos en infinitivo - y de los Contenidos - para cuya designación se utilizan sustantivos - han utilizado verbos impersonales:

I- "ESPECIFICACIONES CURRICULARES"

Ejemplos: Las actividades en consecuencia han sido enunciadas de la siguiente forma:

* Se describirá, comparando . . . . . .
* Se registrarán por escrito las diferencias y semejanzas....

En otras Escuelas se las han designado del siguiente modo:

Los alumnos describirán, comparando.....

Los alumnos registrarán por escrito.....

Los alumnos elaborarán esquemas.....

Para concluir:

Ejemplo: Si lo que se pretende es que los alumnos aprendan a elaborar mapas conceptuales, el Contenido Procedimental será "Elaboración de mapas conceptuales: selección y jerarquización de conceptos".

Las Actividades Didácticas diseñadas para su aprendizaje pueden enunciarse así:

"Se elaborarán mapas conceptuales partiendo de textos sencillos".

"Se autoevaluarán sus producciones".

"Se compartirán significados en pequeños grupos de discusión".

"Se acordarán significados comunes en el gran grupo".

1- "Especificaciones Curriculares"

1.5 ¿Cómo se secuencian los contenidos?

En el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje se hace necesario que exista una distribución de las expectativas de logro y contenidos a lo largo de los diferentes encuentros pedagógicos que se suceden en un año escolar o en un ciclo. Esta secuenciación, acordada por el equipo docente, se incluye en el Proyecto Curricular Institucional y va a permitir dar continuidad y coherencia a las actuaciones del docente. Se constituyen así las Secuencias.

La secuenciación de los contenidos se apoya, desde un principio, en dos ideas básicas ya que:

- Por un lado, es preciso establecer el orden general en que se abordarán.

- Y por otro lado, necesitamos definir las relaciones que se dan entre ellos, para dotarlos de mayor sentido y facilitar su tratamiento en el aula.

La elaboración de secuencias supone una tarea colectiva de reflexión y toma de decisiones que debe realizar el equipo docente, y por tanto requiere de un consenso entre sus miembros para garantizar su posterior aplicación a las aulas, propiciando una continuidad y coherencia en los procesos de aprendizaje.

Conviene distinguir claramente el concepto de "secuencia" y el de "temporalización"; el primero implica un -relación- expectativas de logro y contenidos, mientras que el segundo hace referencia a los tiempos concretos en los que se van a desarrollar las secuencias 'en el aula, y por lo tanto no constituyen la base de la programación, sino que son consecuencia de ella.

A continuación vamos a exponer diez criterios que pueden servir de referencia para los equipos docentes en su tarea de elaborar y analizar secuencias:

1- "ESPECIFICACIONES CURRICULARES"

1- PARTIR DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LOS ALUMNOS:

La secuencia incluida en una determinado nivel o ciclo deberá enlazarse con el anterior para garantizar la progresión en los procesos de aprendizaje que realizan los alumnos.

Así cada nivel o ciclo debe tener en cuenta los conocimientos adquiridos en el nivel o ciclo anterior.

Para aquellos alumnos que acceden a la Institución Educativa por primera vez, será preciso contemplar los aprendizajes que se han desarrollado con su familia y en el entorno más próximo a ella, como elementos de partida sobre los que organizar los nuevos aprendizajes.

También es importante considerar no sólo las ideas relevantes que los alumnos poseen para abordar un tema, sino además se hace necesario establecer una distancia óptima entre lo que los alumnos son capaces de hacer por sí mismos (Zona de Desarrollo Efectivo) y los nuevos contenidos que se trata de enseñar. El establecimiento de esta distancia óptima es lo que potenciará un mayor desarrollo a partir del aprendizaje de los nuevos contenidos (Zona de Desarrollo Potencial).

2- REALIZAR UN ANALISIS LOGICO DEL CONTENIDO:

Para elaborar la secuencia de un conjunto de conocimientos que pertenece a una disciplina o varias englobadas en un área, los docentes deben tener el conocimiento lo más amplio posible de esas disciplinas: su estructura interna, contenidos más relevantes, procedimientos más habituales que se utilizan....es necesario el conocimiento de la lógica interna que rige la organización de su cuerpo de conocimientos.

Existe generalmente un orden lógico aceptado por los expertos de dicha disciplina o área, que recomienda estudiar unos contenidos antes que otros con el fin de poder progresar adecuadamente en el conocimiento de los distintos temas.

1- "ESPECIFICACIONES CURRICULARES"

Ese orden así establecido va a servirnos para organizar en primer lugar los contenidos más importantes del área elegida, dentro del nivel y ciclo educativo que consideremos.

3 - TENER EN CUENTA EL ANALISIS PSICOLÓGICO DEL CONTENIDO:

Es preciso contemplar el análisis lógico del contenido que vamos a secuenciar con el análisis psicológico del mismo, es decir, adecuar el tratamiento del contenido a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos (nivel evolutivo del pensamiento).

4 - ELECCIÓN DEL CONTENIDO ORGANIZADOR

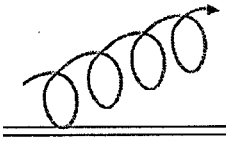
Para elaborar secuencias no podemos utilizar como referente los tres tipos de contenido al mismo tiempo, es conveniente que se actúe inicialmente sobre un solo tipo de contenido, de manera que el elegido sirva de organizador y vertebrado r de toda la secuencia, en torno al cual se irán abordando de un modo relacionado los contenidos de los otros tipos.

Según las características de cada área, el contenido organizador que podemos elegir puede ser distinto. En el caso del área que estudia contenidos referentes a las Ciencias Naturales y Sociales, parece más apropiado la organización en torno a los conceptos, mientras que para secuenciar contenidos de Matemática o Lengua, podríamos considerar tal vez como más adecuados los contenidos de tipo procedimental.

5 - ES PRECISO TENER EN CUENTA TODOS LOS TIPOS DE CONTENIDOS

Si queremos que los alumnos respondan globalmente ante los aprendizajes propuestos, se deben abordar los distintos tipos de contenidos de un modo equilibrado - que no significa igualitario -.

Si bien es cierto que cada cuerpo de contenidos se presta más a la elección de un contenido organizador, éste necesita de los demás para poder desarrollarse adecuadamente. Los contenidos que acompañan al organizador



I- "ESPECIFICACIONES CURRICULARES"

son los llamados contenidos de "soporte", de tal manera que si elegimos como contenido organizador-uno conceptual, los de soporte serán los procedimientos que el alumno va a necesitar para abordarlos, y las actitudes que va a generar su tratamiento.

Este tratamiento integrado es una de las claves del enfoque globalizador y de la construcción de un currículo integrado.

6 - EJES DE CONTENIDO:

Una vez elegido el contenido organizador de la secuencia, es conveniente que se definan unos ejes de contenido que sirvan para "vertebrar" la organización de la misma.

Estos ejes constituyen una línea encadenada de contenidos, que facilitan una lectura rápida de la secuencia, así como una mayor orientación de la misma. Esto favorece el desarrollo de las actividades programadas en el aula, que siguen el desarrollo de una secuencia.

7 - ES CONVENIENTE QUE LA SECUENCIA DEL AREA ELEGIDA SE RELACIONE CON LOS CONTENIDOS DEL RESTO DE ÁREAS QUE COMPONEN EL NIVEL Y/O EL CICLO:

Los contenidos de las distintas áreas contribuyen, mediante su tratamiento conjunto, a la consecución de las expectativas de logro del ciclo de manera que se complementan y relacionan procurando ofrecer explicaciones globales de la realidad.

Por lo tanto, es necesario prever dentro de cada secuencia, las relaciones que se pueden establecer con otras áreas, con el fin de facilitar la planificación posterior a nivel aula desde una perspectiva globalizadora o interdisciplinar. La presentación interrelacionada de los contenidos de las distintas áreas favorecen en los alumnos la compresión de sentido, dentro de un contexto más amplio, lo cual propicia un aprendizaje significativo.

8 - LOS CONTENIDOS DEBEN ORGANIZARSE SIGUIENDO UNA PROGRESIÓN:

Sobre cada eje de contenido se elabora una línea encadenada siguiendo una progresión que va de lo sencillo a lo complejo, de lo general a lo específico y de lo concreto a lo abstracto.

I- "ESPECIFICACIONES CURRICULARES"

9 - ES CONVENIENTE REALIZAR UN TRATAMIENTO CÍCLICO DE LOS CONTENIDOS:

La organización de los contenidos no debe entenderse como una progresión lineal, sino que su tratamiento debe ser *cíclico;* es decir, en muchos casos no se trabajarán en un solo ciclo, sino que se irán abordando en sucesivos "niveles de complejidad" a lo largo de los distintos ciclos del nivel, en relación con el nivel de desarrollo y conocimiento de los alumnos.

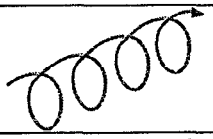
La acumulación inicial de información se ha sustituido por la búsqueda de interrelaciones entre diferentes fuentes y problemas que pretenden conectarse en espiral en torno a estructuras de conocimientos. En su origen, esta idea proviene de la noción de Bruner ***(1969)*** de "Currículum en espiral", para quién lo importante en el diseño de un currículum es captar la estructura fundamental de las áreas y disciplinas (el servivo en Biología sería un ejemplo) para después ir desarrollándola en sus diferentes niveles de complejidad.

Retornando el ejemplo del ser vivo en Biología, si se trabaja el tema del desierto en 3 años consecutivos o alternados, en los tres casos el tema común es la adaptación de los seres vivos al medio, pero enfatizando en el 1er. año los aspectos descriptivos, en 2do. los problemas que conlleva la adaptación y en 3ro. la perspectiva comparativa entre diferentes especies y entornos.

10 - ES CONVENIENTE QUE LA SECUENCIA ADOPTE UNA ESTRUCTURA QUE SEA FACIL DE MODIFICAR POR EL EQUIPO DOCENTE:

Ello es necesario para poder incorporar aquellas rectificaciones extraídas de la práctica diaria en el aula, que es donde las secuencias se someten a evaluación.

Una secuencia donde se incluye una distribución de contenidos por ciclo a modo de "montones" sin conexión entre ellos, es de carácter muy estático. Ahora bien. cuando la secuencia ofrece un orden en los contenidos a lo largo de un nivel y de un ciclo, con relaciones entre ellos, el docente puede introducir modificaciones parciales, surgidas de la evaluación diaria de su trabajo en clase; lo que puede dar lugar a través del tiempo, a una reconstrucción progresiva de toda la secuencia.



1- "Especificaciones Curriculares"

1.6 ¿Cómo se pueden organizar los Contenidos?

Entendemos por organización de contenidos la manera en que éstos se articulan y las relaciones y vinculaciones que se establecen entre ellos en las propuestas curriculares.

l-lacen referencia a la forma de presentación de los diferentes contenidos a fin de concretar o alcanzar las expectativas de logro que se plantean.

En términos generales podemos hacer referencia a dos formas de organización de contenidos:

- *Por Disciplinas, siendo éstos el conjunto sistematizado de conocimientos propios de un ámbito del saber y de su objeto específico. Se utiliza como sinónimo de ciencia (disciplina científica) y de materia o asignatura (disciplina académica).*

- *Por Areas: hace referencia al conjunto de Disciplinas afines cuya posterior integración curricular supone una síntesis de las grandes ramas del conocimiento. El Área es por tanto, más amplia que la asignatura o materia y representa una forma de selección y organización de los contenidos de la enseñanza, mucho más ambiciosa y actualizada tanto desde el punto de vista didáctico como epistemológico.*

La integración curricular a que se hace referencia en la definición del área alude al tratamiento que puede darse a los contenidos disciplinares en función del grado de especialización o integración de los mismos.

Asumir el problema de la integración de saberes supone hacerse cargo de las dificultades tanto epistemológicas como didácticas que la misma presenta.

La clave de este criterio curricular radica en atender simultáneamente un doble proceso:

- Diferenciación.
- Integración.

I- "Especificaciones Curriculares"

Es necesario por tanto, partir de la especificidad de cada campo del saber para poder plantear su integración. Ello supone el conocimiento de los procesos de formación disciplinaria, sus modelos históricos de organizar su transmisión y desarrollo...en una palabra desde el conocimiento de las diferenciaciones disciplinarias y sólo desde ellas es posible plantear su integración en la construcción conjunta de los saberes.

En el esfuerzo por integrar los distintos aportes de conocimiento de las disciplinas se reconocen distintas formas. La clasificación más aceptada universalmente es la siguiente:

I- Multidisciplinariedad: Yuxtaposición de varias disciplinas en un mismo programa educativo de acuerdo con las exigencias de la especialización, prescindiendo de la relación conceptual y metodológica de las mismas. Es la organización de contenidos más tradicional. Los contenidos escolares se presentan por materias independientes las unas de las otras. El conjunto de materias o asignaturas se propone simultáneamente sin que aparezcan explícitamente las relaciones que pueden existir entre ellas. Se trata de una forma de organización sumativa.

2- Pluridisciplinariedad: Cooperación metodológica entre las distintas disciplinas. No se trata de una integración conceptual e interna, sino únicamente metodológica, de tipo instrumental, temporal, etc. Así, se agrupan temas afines a varias asignaturas, como en el caso de la Estadística, para evitar reiteraciones; o se estudia una misma època histórica, el Siglo de Oro español, desde la perspectiva de varias disciplinas.

3- Interdisciplinariedad: Se trata, fundamentalmente, de una actitud intelectual que pretende trascender la estructura de cada disciplina para lograr una visión totalizadora de un sector de la realidad; donde se integren coherentemente perspectivas conceptuales y metodológicas de diferentes disciplinas. Es, por lo tanto, una forma de intentar un abordaje holístico de una realidad, que se acerque más a las características dinámicas y sistémicas de los elementos que la constituyen.

I- "ESPECIFICACIONES CURRICULARES"

Diferentes dificultades tendrá que sortear el docente en un abordaje interdisciplinario. Algunos son propios de las mismas estructuras de conocimiento disciplinarias (obstáculos epistemológicos para la interdisciplinariedad). Otros, tienen que ver con los procesos cognoscitivos de los alumnos en orden a las dificultades que les plantea la diferenciación e integración de saberes. Ello supone, por lo tanto, que el abordaje de la problemática exige a los docentes un grado de prudencia necesaria como así también confianza en el potencial transformador que la integración de los saberes implica. Dependiendo del aspecto unificador que se elija en el proceso de integración se han intentado diversos enfoques. Se han seleccionados los más representativos:

-Temático: se hace la programacion alrededor de las grandes ideas (conceptos, teorías, etc.), que representan la unidad fundamental del pensamiento humano y científico, sin tener en cuenta la disciplina tradicional que los trata.

- Procesos: se organizan los programas alrededor de una serie de procesos científicos (observar, formular hipótesis, clasificar, etc.), seleccionando de cada disciplina el contenido apropiado para dominar cada uno de éstos.

- Disciplinar: se elige una disciplina como eje de la programación a la que se subordina el' estudio de las demás, es decir, se impone la axiomática de una disciplina a las otras.

- Valores: El aspecto unificador es un conjunto de valores básicos que interesan a varias disciplinas.

4- Transdisciplinariedad: es el grado máximo de relaciones entre las disciplinas, por lo que supone una integración global dentro de un sistema totalizador. Se parte del hecho de que la naturaleza es única y se intenta llegara conocerla tal como es, prescindiendo de las divisiones introducidas arbitrariamente en la ciencia por el hombre.

La conclusión que parece obvia es que no existe una definición única de integración, si diferentes soluciones, en cuyos extremos están un tratamiento puramente sumatorio hasta una integración real de las disciplinas.

1- "Especificaciones Curriculares"

La elección de un tipo de organización de contenidos en un Diseño Curricular estará determinado no sólo por las características evolutivas de los alumnos sino también en función de la importancia que se le otorge al cómo aprender y a la finalidad que se le atribuya a la enseñanza.

Su integración en los Proyectos Curriculares puede ser facilitada desde las siguientes preguntas:

¿De qué manera hemos de relacionar los contenidos dentro de una misma área y entre diferentes áreas para que su organización sea más adecuada para la consección de expectativas de logro?

¿De que manera tienen que estar intigrados los diferentes contenidos para que nos ofrezcan modelos más explicativos que nos permitan entender mejor la realidad?

La respuesta a estas preguntas nos posibilitará una organización determinada de los contenidos, con unos vínculos o unas separaciones que serán determinantes en el momento de establecer las unidades didácticas, las previsiones horarias y el perfil del docente.

Es importante tener en cuenta que:

El entusiasmo por organizar un área o un conjunto de ellas, no debe conducirnos a forzar los contenidos e intentar integrar lo inintegrable, diluyendo el sentido de brindar un currículum que permita a nuestros alumnos un conocimiento adecuado de lo real.

1- "Especificaciones Curriculares"

No podemos concluir el tratamiento de la organización de contenidos sin mencionar el "enfoque globalizador". ***Si*** efectuáramos una lectura del mismo, sin abandonar la perspectiva disciplinar, podríamos asimilar el concepto al de transdisciplinariedad o al de interdisciplinariedad, planteamientos que, a pesar de tener puntos de coincidencia, parten de suposiciones y referentes diferentes.

La globalización es, para algunos autores, un método de enseñanza-aprendizaje, para otros es mucho más, una actitud que, desde un enfoque constructivo significativo, permite a los alumnos aprender (Hernández, ***1991),*** estableciendo relaciones cada vez más variables y ricas entre los contenidos, lo que favorece un aprendizaje integrador.

Para Sanchez Iniesta (1994) es un modo de entender y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se basa en el papel de mediador del docente que ayuda a crear situaciones ricas en posibilidades de aprendizaje ajustando el proceso de reconstrucción que implica la relación entre el alumno y los contenidos. Ello supone organizar los contenidos relacionados en torno a un tema formulado generalmente como problema. Los contenidos disciplinares son demandados en función de las necesidades de aprendizaje de los alumnos, nunca son la finalidad básica de la enseñanza, sino que tienen la función de proporcionar los medios o instrumentos que han de facilitar la consecución de los objetivos educativos. Se convierten así en herramientas que les permiten comprender y organizar la realidad.

Para éste autor la diferencia entre Globalización e Interdisciplinariedad estaría dada porque en el primero, el eje integrador parte del alumno y **sus** necesidades de aprendizaje. Estas demandas refieren a los tres tipos de contenidos para facilitar la respuesta global del alumno ante la situación de aprendizaje. En la interdisciplinariedad priman, por el contrario, los contenidos, las relaciones entre ellos las realiza el docente y las aportaciones son principalmente de tipo conceptual. (Sanchez Inìesta, ***1994,*** Pags. 142-143)

Por la importancia y el interés que despierta el Enfoque Globalizador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es especialmente tratado en "Para Saber Más..." del Módulo 2.

1- "Especificaciones Curriculares"

1.7 ¿Cómo se da el proceso de integración y diferenciación de contenidos dentro de las áreas?

Integración y diferenciación de contenidos en las areas.

Si tomamos como referencia la distinción de Sánchez Iniesta (1994) entre Interdisciplinariedad y Globalización y si por otra parte, aceptamos el doble proceso de Diferenciación e Integración en el tratamiento de los distintos campos del saber, cabe preguntarse:

- ¿de qué manera en el seno de cada área se cumple este proceso?
- ¿se Globaliza o se Interdisciplina?.

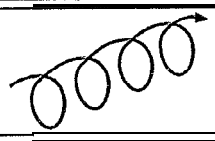
Si aceptamos (con el autor ya mencionado) el presupuesto que la Globalización parte de las necesidades de aprendizaje del alumno -sus intereses claves en los distintos momentos de su aprendizaje- y que estas necesidades demandan para su atención de un enfoque integrado de la enseñanza desde los tres tipos de contenidos; en ese caso se prioriza la Integración. La diferenciación de los saberes, desde sus contenidos y metodología específica sólo cobra sentido en relación a las necesidades pedagógicas-didácticas que se plantean en la Integración Globalizadora.

En el nivel Inicial y en los primeros ciclos de la E.G.B., éste es el enfoque curricular que se prioriza en la concepción del área.

Sin embargo, a medida que los alumnos avanzan en sus procesos de construcción activa de los saberes se impone la diferenciación progresiva de los campos específicos de cada ciencia.

Siguiendo con el planteo de Sánchez Iniesta (1994) -pero resignificándolo-, en los ciclos superiores y luego en el Polimodal, las demandas de integración conjugan las necesidades de aprendizaje de los alumnos con las demandas epistemológicas que el proceso de enseñanza de las disciplinas plantea.

Desde la organización curricular por áreas el respeto creciente por la lógica interna de las disciplinas -base de aprendizajes cada vez más específicos- obliga a plantear relaciones interdisciplinarias dentro del área, para que la Integra-



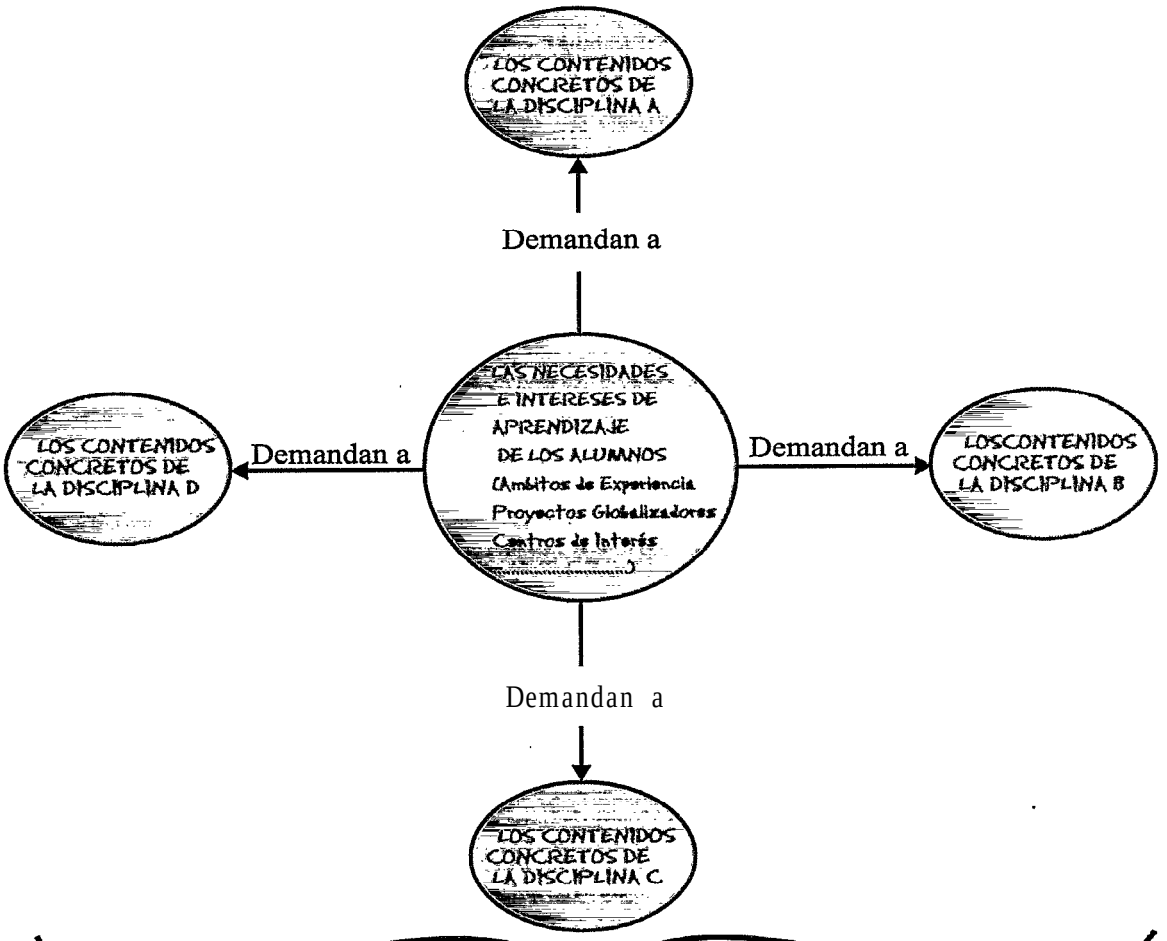
I- "Especificaciones Curriculares"

ción pueda contemplar al mismo tiempo la Diferenciación Metodológica y Conceptual de cada una de ellas.

Es importante tener en cuenta que siempre hay una instancia y un tiempo de inflexión, donde pueden coexistir en un mismo Ciclo, enfoques curriculares globalizadores con enfoques curriculares interdisciplinarios dentro dé un área.

Para apoyar gráficamente lo anteriormente expuesto reproducimos -adaptando- los esquemas de Sánchez Iniesta (1994) págs. 142-143 sobre Globalización e Interdisciplinariedad..

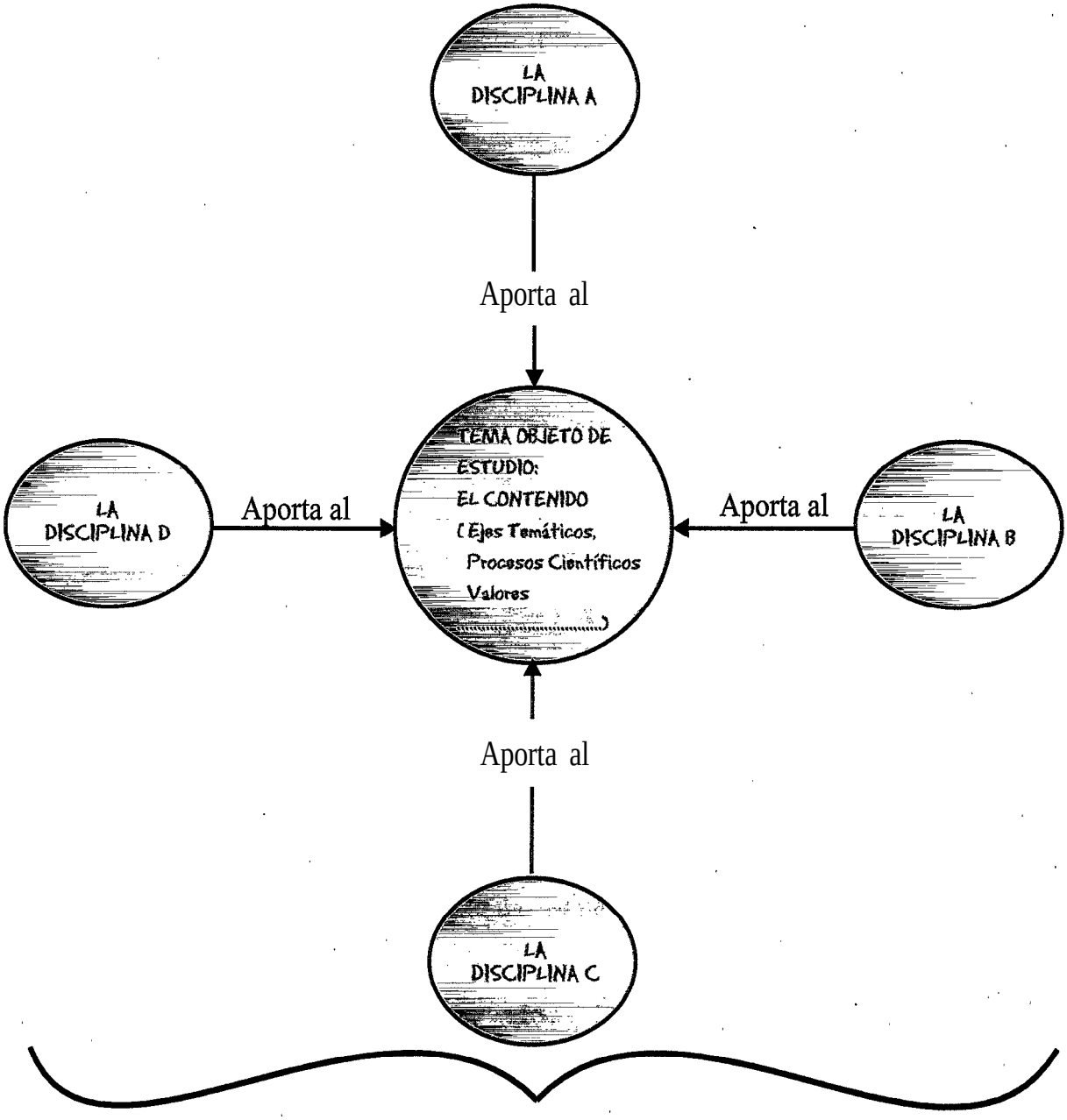
EN LA GLOBALIZACIÓN



GENERAN INTEGRACIÓN DE SABERES EN EL ÁREA DESDE LAS DEMANDAS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS (SUS INTERESES Y NECESIDADES).

I- "ESPECIFICACIONES CURRICULARES"

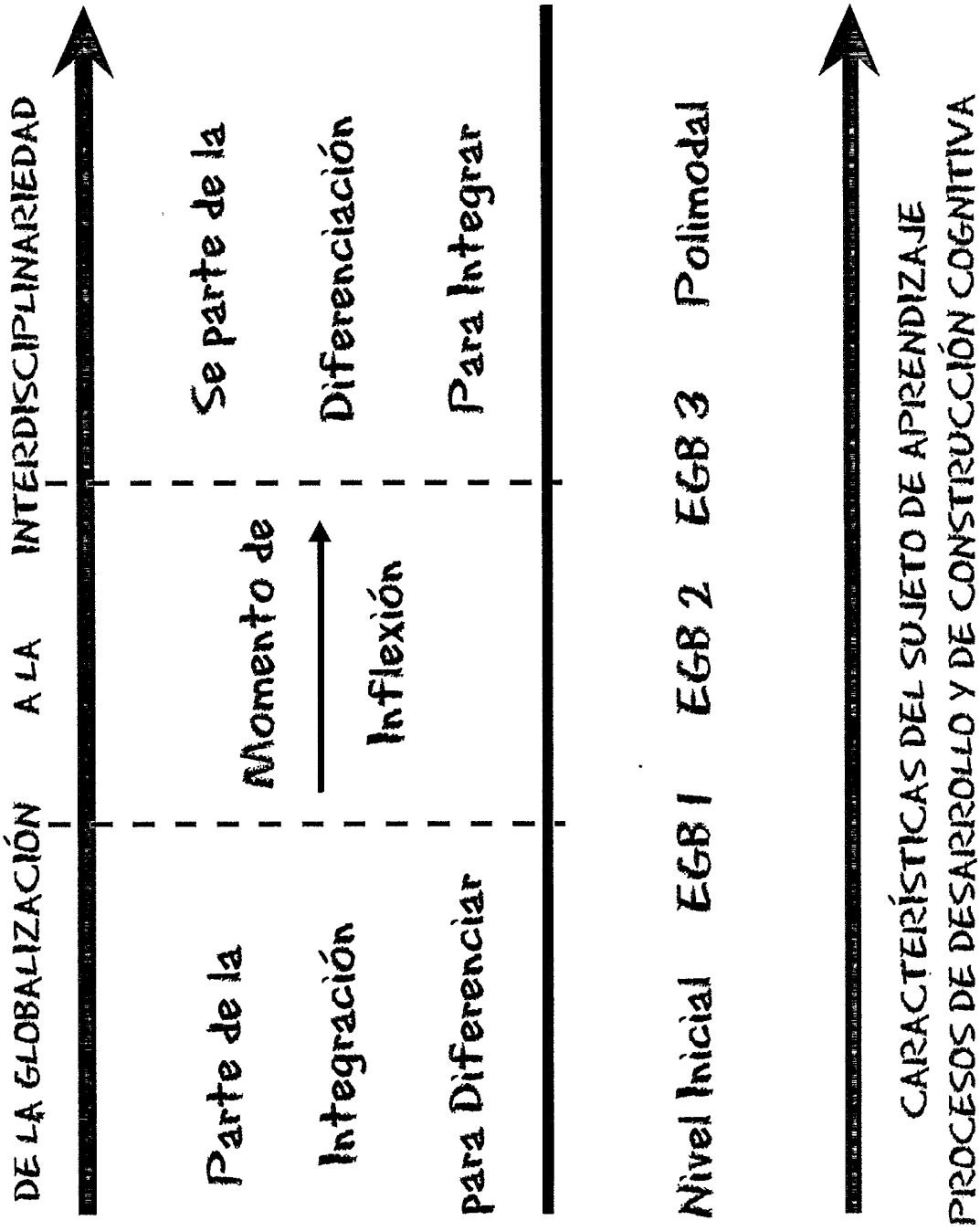
EN LA INTERDISCIPLINARIEDAD



GENERAN INTEGRACION DISCIPLINAR EN EL ÁREA DESDE LA ESPECIFIDAD DE CADA CAMPO CIENTIFICO PERO RESPETAMDO AL MISMO TIEMPO LAS NECESIDADES D& APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS,

I- "Especificaciones Curriculares"

Podría graficarse del siguiente modo el proceso de Integración de Saberes dentro de cada área en los distintos Niveles y Ciclos Educativos.



I- "ESPECIFICACIONES CURRICULARES"

I.8 PREVISIONES SOBRE LA TEMPORALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS.

La secuenciación de los contenidos nos informa de cuál es el orden en que éstos se han de tratar, pero no nos dice nada sobre en qué ciclos o niveles se deben trabajar, ni el tiempo que hay que dedicarles. La diferente tipología de los contenidos y la diversidad en el ritmo de su aprendizaje hacen que la temporalización de los contenidos nunca se pueda plantear de una forma rígida, y por lo tanto, ha de tener un carácter fundamentalmente orientativo.

Los equipos docentes de la Escuela, sin embargo, han de poder establecer una temporalización general en su Proyecto Curricular Institucional que permita situar en el tiempo las diferentes secuencias de aprendizaje y colocar en cada ciclo como referente,, aquellas fases de las secuencias que se crean más ápropiadas.

Para tomar una decisión sobre este tema, hay que considerar la diversidad de los procesos de aprendizaje de los alumnos y la posibilidad de establecer Estrategias Didácticas en relación a los contenidos que la contemplen. Ello quiere decir que el orden definido en las secuencias nos permite analizar el proceso que cada alumno ha de seguir en su recorrido y precisar los pasos y las "ayudas" pedagógicas-didácticas necesarias para cada uno. Pero si el camino está definido, no pasa lo mismo con el tiempo de dedicación. Hay que buscar pautas temporales que sean generales para el conjunto de alumnos de un ciclo, pero teniendo en cuenta que ese intento de generalización no es posible para todos los tipos de contenidos.

1- "ESPECIFICACIONES CURRICULARES"

1.9 APORTES PARA FAVORECER APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS CENTRADOS EN UNA ADECUADA ESTRUCTURACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS. "TEORÍA DE LA ELABORACIÓN"

A modo de referencia citamos la Teoría de Elaboración (Merrill, ***1977;*** Reigeluth, ***1979)*** ya que sus aportes hoy constituyen una referencia importante para favorecer una óptima adquisición, comprensión y transferencia de **los** aprendizajes.

Se apoya en la psicología cognitiva (Piaget, Bruner, Ausubel , Norman...) y en la psicología del procesamiento de la información (Simón, Newel...). Esta última trata de explicar los procesos de memorización comprensiva.

La Teoría de la Elaboración pretende prescribir la mejor forma de:

SELECCIONAR, ESTRUCTURAR, ORGANIZAR los contenidos de aprendizaje de modo que provoquen una óptima ADQUISICIÓN, RETENCIÓN Y TRANSFERENCIA de los mismos.

Los principios teóricos en los que se apoya la Teoría de la Elaboración (Reigeluth, ***1980)*** son:

- El Principio de la Síntesis Inicial:

La presentación de un marco Conceptual Global (Epítome u Organizador Previo) de la Disciplina o Area o de sus Bloques de Contenidos sirve de punto de anclaje a los aprendizajes.

1- "Especificaciones Curriculares"

-Principio de "lo más importante lo primero":

Se hace referencia aquí a lo que la experiencia docente indica como clave, es decir, partir de los intereses del alumno y también partir de aquellos contenidos del Area o Disciplina que se consideren fundamentales para poder comprender a los demás.

-Principio del Tamaño ÓpTimo:

Los contenidos que serán objeto de enseñanza y aprendizaje no serán un número excesivo y estarán en función de la edad de los alumnos para que éstos puedan aprenderlos significativamente.

- Principio de Sintesis Periódica:

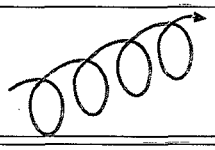
El modelo de enseñanza-aprendizaje es cíclico y entiende al aprendizaje a partir de reelaboraciones sucesivas con mayores niveles de complejidad.

Sin embargo siempre se parte de una síntesis para posteriormente realizar el análisis de los conceptos, que permita la reelaboración conceptual de los mismos, con mayor grado de especificidad.
Se advierte en este principio la influencia del "Currículum en espiral" de Bruner ***(1960),*** presente en los C.B.C. y en los Diseños Jurisdiccionales.

Es así que, el tratamiento de un contenido se complejiza según los ciclos por los que transita el alumno. Sin embargo, siempre hay que partir de lo Simple y General para avanzar en el proceso de reelaboración conceptual a lo Complejo.

También se descubre en los otros principios la teoría de Ausubel y los "Organizadores Previos", como también la teoría de Norman sobre "las Redes Conceptuales".

Estos dos temas serán objeto de un tratamiento especial en "Para Saber Más..." de este Módulo.



1- "Especificaciones Curriculares"

1.10 Acerca de las Estrategias Metodológicas

Cuando hablamos de Estrategias Metodológicas nos referimos a una secuencia ordenada de todas aquellas actividades y recursos que utiliza el docente en la práctica educativa.

Ante todo es necesario especificar que no existe en el método didáctico una única y sistemática secuencia de pasos, así como tampoco un solo método. La metodología puede variar según el área o disciplina, los alumnos, el docente, las expectativas de logro diseñadas y el contexto. Lo que sí es importante, es que el docente que la seleccione sepa fundamentar las razones de dicha elección, teniendo en cuenta la intencionalidad de su práctica pedagógica.

Algunos criterios que se han de tener en cuenta en toda metodología didáctica es respetar que toda propuesta de enseñanza parte:

- de lo simple a lo complejo (deducción)
- de lo concreto a lo abstracto (inducción)
- de lo inmediato a lo remoto.

Existen muchas estrategias metodológicas para aplicar en el aula que pueden variar desde la clase magistral hasta la solución de problemas. En la elección de cada estrategia hay un docente comprometido con una teoría del aprendizaje. Como tal, cada uno puede fundamentar el por qué de sus decisiones.

Por . : un docente puede comenzar su clase con un técnica expositiva que puede tener como objetivo actualizar conocimientos ya enseñados. Con la técnica del interrogatorio, otro docente puede indagar cuánto y cómo saben acerca de un contenido clave, anclaje de los futuros aprendizajes. A su vez, con la elaboración conjunta de un mapa conceptual, un docente avanza en el establecimiento de las relaciones y diferencias de los conceptos fundamentales a aprender.

Así también. la propuesta de la resolución de un problema (heurística) puede generar la búsqueda individual o conjunta de vías alternativas de solución que permitan activar los esquemas conceptuales de lo que ya saben, estableciendo a su vez nuevas relaciones con otros conocimientos.

I- "Especificaciones Curriculares"

La metodología es diferente, en todos los casos, sin embargo, si lo que se propone es el logro de relaciones significativas en los alumnos entre lo que ya saben y los nuevos contenidos a aprender, para posibilitar aprendizajes comprensivos y no memorísticos, todas estas estrategias son favorecedoras de ello en la medida en que pretenden activar en los alumnos los conocimientos ya existentes en su estructura cognitiva.

Por eso, es que insistimos en la flexibilidad y adaptabilidad de las estrategias metodológicas a cada circunstancia específica cuando se tiene clara su intencionalidad. Una estrategia nunca es inmutable, sino que cada docente la utiliza de manera distinta según su realidad y su propia percepción de la situación de enseñanza.

Ahora bien, cada estrategia metodológica involucra diversas actividades de aprendizaje, la manera de ordenarlas y articularlas es, como se mencionó en los primeros párrafos, uno de los rasgos diferenciadores de las distintas metodologías o formas de enseñar; como también lo son las relaciones interactivas en clase, la participación de los alumnos y el trabajo de diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales).

En este sentido, podemos establecer de manera general, dos tipos de secuencias didácticas:

Secuencia 1	Secuencia 2
* Comunicación de la lección (Exposición del tema por el docente).	* Presentación, por parte del docente de una situación-problema (motivación).
* Estudio individual	* Elaboración de hipótesis por parte de los alumnos
* Repetición del contenido aprendido.	* Propuesta de las fuentes de información (docente y alumnos),
	* Busqueda de información.
	*Elaboración de conclusiones.
	* Elaboración de generalizaciones y sintesis.
	* Ejercicios
* Prueba o exámen.	* Propuesta de Evaluación con autoevaluación.
* Evaluación como valoración del resultado.	* Evaluación como valoración del proceso.

1- "Especificaciones Curriculares"

La primera secuencia no tiene en cuenta los conocimientos previos del alumno, ni la motivacion, ni su participación activa; aspectos que, en cambio, se encuentran en la segunda. Estas dos secuencias representan dos maneras diferentes de enseñar, y entre medio de ambas, podemos encontrar múltiples variaciones. Todas pueden ser válidas, ya que cada una de ellas puede tener aspectos positivos, y negativos.

Si bien no existen modelos perfectos, la secuencia de aprendizaje (organización de contenidos y de actividades en una determinada estrategia metodológica) debe acercarse lo máximo posible a los actuales principios psicopedagógicos, que **los** vemos representados en la segunda secuencia.

En este sentido, habrá que hacer un análisis de cuáles son aquellas maneras o medios metodológicas generales que, atendiendo a las características del alumnado y a las competencias y habilidades del profesorado, sean las más adecuadas para la consecución de los objetivos educativos, respetando los principios del constructivismo (Coll, 1987; Solé, **1989;** Coll, 1990; Solé, **1991),** el aprendizaje significativo y el tratamiento de todos los contenidos previstos atendiendo a la opción de formación integral de la persona.

Asimismo, y de acuerdo con las opciones mencionadas anteriormente sobre la manera de organizar los contenidos de aprendizaje, habrá que definirse sobre criterios acerca de la utilización de propuestas metodológicas centradas en las disciplinas, u otras con planteamientos interdisciplinares o en aquellas llamadas globalizadoras (centros de interés, proyectos, tópicos, investigación sobre el medio, etc.). En este caso, hemos de insistir en que la importancia no radica en la elección de un modelo metodológica ni en su seguimiento estricto, que muchas veces puede ser consecuencia de una «moda», sino en su potencial para producir aprendizajes significativos. Reiteramos que un aprendizaje es 'más significativo -el alumno le atribuye un grado más alto de significatividad- cuantos más vínculos sustantivos y no arbitrarios consiga establecer entre los conocimientos previos y los nuevos contenidos de aprendizaje. Ello, por extensión, nos vendría a decir que las situaciones educativas que tengan un enfoque globalizador, o sea, que permitan el mayor número de relaciones entre los múltiples y variados conocimientos de que se dispone y los nuevos, y, a la vez, los presenten como interrelacionados e interrelacionables, dará lugar a que el alumno sea capaz de atribuirle más sentido a lo que aprende, y, por tanto, ese aprendizaje pueda ser transferido para la solución de problemas.

I- "Especificaciones Curriculares"

- Otro aspecto que hay que atender es el relacionado con los criterios de organización del espacio y del tiempo. Estas decisiones son de gran importancia, ya que muchos problemas que se plantean en las Escuelas son por falta de acuerdos sobre el uso apropiado del espacio y del tiempo. Por consiguiente, es especialmente importante que existan unos criterios compartidos que faciliten las tareas y respondan a las necesidades educativas del alumnado.

- Por último, se deberán tomar decisiones en torno a los criterios para la selección de materiales curriculares y otros recursos didácticos a utilizarse en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, atendiendo a las demandas y características específicas de los alumnos.

Concluimos entonces:

En las Escuelas hay factores que condicionan e inciden en la metodología, y que hemos de tener en cuenta en el momento de analizar qué estrategias metodológicas son las más adecuadas:

- la características del pensamiento y el nivel de conocimientos previos de los sujetos a quienes va dirigido el aprendizaje.
- los fines o valores que se pretenden desarrollar.
- el análisis de la estructura científica de la disciplina o área (lógica interna).
- espacios y tiempos curriculares.
- los materiales curriculares.

Estos factores dan lugar a la hora de seleccionar las estrategias metodológicas a la adopción de criterios que esclarezcan:

I- "Especificaciones Curriculares"

*** El Cómo Enseñar**

- ¿Cómo presentar la propuesta de trabajo?
- ¿Cómo organizar los niveles comunicacionales en clase?
- ¿Cómo establecer las normas de trabajo?
- ¿Cómo organizar los recursos didácticos?

.....

.....

atendiendo
a

*** ¿Cómo organizar los tiempos y los espacios?**

- ¿Cómo gestionar espacios comunes?
- ¿Cómo crear ambientes agradables?
- ¿Cómo distribuir los tiempos para las actividades?

.....

.....

considerando

*** ¿Cómo seleccionar los materiales didácticos?**

- ¿Qué libros son adecuados para la consulta de los alumnos? ¿Cuáles para la consulta propia?
- ¿Qué recursos son aptos para trabajar en el aula?

.....

.....

I- "ESPECIFICACIONES CURRICULARES"

I.II LAS ACTIVIDADES EN LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Transcribimos de S. Antúnez (1990). "Del Proyecto Curricular a la Programación de Aula", pág. 117, í20-121, el siguiente tratamiento de "Las Actividades Didácticas" porque nos parece una síntesis adecuada y esclarecedora de este tema :

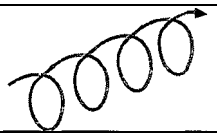
"Las actividades son la manera activa y ordenada de llevar a cabo las estrategias metodológicas o experiencias de aprendizaje. Unas estrategias determinadas (proyecto, solución de problemas, elaboración de fichas, investigación, centro de interés, clase magistral, etc.) conllevarán siempre un conjunto de actividades secuenciadas y estructuradas."

"El principio de actividad es fundamental en la enseñanza actual. En este sentido, en las experiencias de aprendizaje debemos tener en cuenta los conocidos principios de la enseñanza: de lo próximo a lo distante, de lo fácil a lo difícil, de los conocido a lo desconocido, de lo individual a lo general y de lo concreto a lo abstracto así como también, los principios que actualmente postula el aprendizaje significativo, los cuales suponen una nueva manera de ver el planteamiento de las actividades del aula:

* Para adquirir un nuevo conocimiento, el individuo tiene que poseer una cantidad básica de información respecto a él (esquemas cognitivos relacionales y no acumulativos).

  - Consecuencia: Actividades previas.
    Diagnóstico inicial.
    Material introductorio.

* Se han de formar nuevos esquemas mediante los cuales se pueda organizar el conocimiento.



I- "ESPECIFICACIONES CURRICULARES"

- Consecuencia: Actividades individuales y en grupo.
  Actividades de tratamiento de la información evaluativa.
  Reestructuración.

* Los nuevos esquemas se han de reajustar, sintonizar con la nueva información para que sean eficaces.

- Consecuencia: Actividades complementarias.
  Revisión de aspectos no aprendidos.
  Nueva secuencia."

"En la enseñanza-aprendizaje en el aula podemos distinguir varios tipos de actividades según su finalidad. Cada conjunto requiere diferentes tipos de experiencia educativa:

* ***Actividades de Introducción-Mo tivación***
  Han de introducir a los alumnos en el aspecto de la realidad que han de conocer despertando su interés por aprenderla.

* ***Actividades de Sondeo de Conocimientos Previos***
  Son las que realizamos para conocer las ideas, las opiniones, los aciertos o los errores conceptuales de los alumnos sobre los contenidos a desarrollar.

* ***Actividades de Desarrollo***
  Son las que permiten conocer los conceptos, los procedimientos o las actitudes nuevas, y también las que permiten comunicar a los demás la labor realizada.

Actividades de Consolidacion
En las cuales contrastamos las nuevas ideas con las previas de los alumnos y aplicamos los nuevos aprendizajes.

* ***Actividades de Reiteracion***
  Las programamos para alumnos con necesidades educativas especiales.

Actividades de Recuperacion
Son las que programamos para los alumnos que no han logrado los aprendizajes requeridos.

1- "Especificaciones Curriculares"

- *Actividades de Ampliación*
  Son las que permiten continuar construyendo nuevos conocimientos a los alumnos que han realizado de manera satisfactoria las actividades de desarrollo propuestas y, también; las que no son imprescindibles en el proceso.

Los docentes elegirán cuáles son las actividades que consideran como imprescindibles y programar las que crean más apropiadas en el proceso. Exponemos a continuación una posible guía para seleccionar actividades.

GUÍA PARA SELECCIONAR ACTIVIDADES

(adaptado de Tyler, **1973,** y Wheeler, **1976)**

1- "Las actividades han de ser coherentes y han de desarrollar las competencias que aparecen en las expectativas de logro.

2- Han de ser lo más significativas y agradables posibles para el alumnado.

3- Han de ser adecuadas al desarrollo y a las posibilidades del grupo y de los/las alumnos/as.

4- Para conseguir un mismo objetivo didáctico, existen muchas actividades diferentes.

5- La misma actividad puede dar diversos resultados y consecuencias imprevisibles.

6- Las actividades donde predominan medios simbólicos (palabra, textos)

nos sirven, sobre todo, para desarrollar conocimientos complejos (sistemas conceptuales), y aquellas en las que la enseñanza es directa (experiencia) o icónica (observación) nos sirven, sobre todo, para conceptos, procedimientos y actitudes.

7- Es conveniente que cada expectativa de logro tenga sus experiencias específicas. Se debe rechazar la generalización y la creencia en la omnipotencia de un tipo de actividades.

8- Las actividades también han de tener un orden y una estructuración de las experiencias provocadas para conseguir el equilibrio y la continuidad de la labor educativa.

9- Las experiencias de aprendizaje se deben seleccionar en virtud de su aplicabilidad a la vida y de la importancia que tienen las funciones implícitas para el desarrollo del alumnado en el medio social.

10- Las actividades han de posibilitar la participación previa del alumno/a en su planificación; éste/a siempre hará una selección de experiencias en función de sus criterios de conveniencia y utilidad. La planificación conjunta de las actividades permite analizar los 'objetivos didácticos de manera que queden al descubierto, se clarifiquen o se modifiquen. La planificación de aula conjunta puede evitar condicionamientos inútiles que dificulten el aprendizaje y que sean debidos a la falta de claridad y a la ausencia de colaboración".

1- "Especificaciones Curriculares"

1.12 ¿A qué llamamos materiales curriculares?

Los recursos didácticos

Los Materiales Didácticos son aquellas herramientas o utensilios que utilizan profesores y alumnos en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Santos Guerra, ***1991).***

Unos tienen carácter globalizador y orientativo de todo el proceso (ej.: libros de texto).

Otros son elementos de carácter auxiliar (ej.: computadoras, retroproyectores, diapositivas, material de laboratorio, videos, etc.).

Los materiales utilizados para desarrollar el currículo responden al modelo de enseñanza que se persigue y a la finalidad a que se los destina con sus respectivas repercusiones.

Analizando las mismas desde una concepción determinada permitirá entender si resultan: útiles, estériles o, incluso, perjudiciales.

Para Raths ***(1971)*** la potencialidad Didáctica de los Materiales para el desarrollo curricular debe respetar estos principios:

1) Que permitan al alumno decidir cómo utilizar los materiales y ver sus consecuencias.

1- "Especificaciones Curriculares"

2) Que permitan al alumno desempeñarse activamente: investigar, exponer, observar, entrevistar, participar en simulaciones, etc.

3) Que permitan a alumno y lo estimulen a comprometerse en la investigación de las ideas, en la aplicación de procesos intelectuales o en problemas personales y sociales.

4) Que implique al alumno con la realidad: tocando, manipulando, aplicando, examinando, recogiendo objetos y materiales.

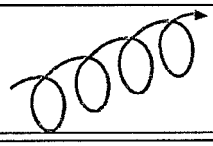
5) Que lo utilicen alumnos con diversos niveles de capacidad y con distintos intereses para imaginar, comparar, clasificar o resumir.

6) Que la estimulación sea para examinar ideas y aplicar procesos intelectuales a nuevas situaciones, contextos o materias.

7) Que exijan escribir, revisar y perfeccionar esfuerzos iniciales.

8) Que los comprometan en la aplicación y dominio de normas significativas, controlando lo hecho y analizando estilo y sintaxis.

9) Que les posibiliten programar con otros y participar de sus desarrollos y resultados.



I- "Especificaciones Curriculares"

I.13 Organización Social del Aula o Formas de Agrupamiento.

Para poder atender a la diversidad del alumnado y el aprendizaje de contenidos de distinta naturaleza, es necesario dotarse de estructuras organizativas-complejas que contemplen las potencialidades de las distintas formas de agrupamiento. Es indispensable no despreciar ninguna de las posibilidades educativas que cada una de ellas ofrece: grupo, pequeños grupOs (fijos y móviles) y trabajo individual, y en cada uno de ellos: homogéneos o heterogéneos.

"El gran grupo, además de ser la forma habitual de organizar a los alumnos en la escuela, ofrece varias posibilidades, tanto organizativas como estrictamente didácticas. El gran grupo es apropiado cuando se trata de planificar conjuntamente las actividades, exposiciones, distribución de tareas, explicaciones, presentación de modelos, debates, asambleas, etc. Esta forma de agrupar permite dar instrucciones o transmitir información que no implique grandes dificultades en su procesamiento; si además se introduce el diálogo entre profesores y alumnos, se pueden ir reconociendo las diferencias y adecuar la exposición a ellas. Si relacionamos esta forma de agrupamiento con los distintos tipos de aprendizaje y la forma como se aprenden, veremos que esta forma es especialmente adecuada para el aprendizaje de contenidos factuales; contenidos conceptuales no excesivamente complejos siempre que los diálogos con los alumnos nos permitan conocer el alcance de lo que van comprendiendo; presentación de contenidos procedimentales y reflexión sobre contenidos actitudinales.

En el gran grupo, y siempre que se tomen las medidas oportunas, los contenidos conceptuales pueden ser adecuadamente trabajados, ya que siempre podemos introducir nuevos matices que mejoren su significado, es posible atender el distinto grado de conceptualización de cada uno de los alumnos sin que esto provoque un desinterés en el resto . Pero cuando se trata de contenidos procedimentales y actitudinales, cuyo dominio exige prestar las ayudas específicas en relación a las competencias que cada uno de los alumnos tiene del conte-

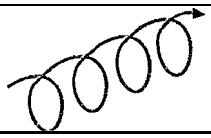
nido, es necesario buscar formas organizativas que permitan prestar las ayudas pertinente a cada uno de ellos sin que el resto de la clase esté sin trabajo. La distribución en pequeños grupos ya sean fijos o móviles, homogéneos o heterogéneos, permite asignar a cada uno de ellos tareas concretas y estructuradas de tal modo que el docente pueda ir desplazándose y prestar las ayudas adecuadas según el grado de realización de la tarea.

Hemos dicho que los grupos pueden ser fijos y móviles, homogéneos y heterogéneos. Un planteamiento educativo que pretenda el aprendizaje de contenidos de naturaleza diversa y la atención a la diversidad del alumnado deberá aprovechar las ventajas específicas que ofrecen cada una de las distintas formas de agrupamiento sin rechazar ninguna de sus potencialidades. Los equipos fijos son de especial ayuda para la organización de la clase, la atribución de responsabilidades, la acogida de alumnos con necesidades educativas especiales, la autoevaluación, etc. Dichos equipos de duración más o menos dilatada según la edad y los intereses de los alumnos, es conveniente que sean heterogéneos si lo que pretendemos es formarlos bajo la conciencia de la diversidad, la solidaridad y el apoyo ante la diferencia.

Los equipos móviles, de dos o más alumnos, nos permiten llevar a cabo tareas según las necesidades educativas de cada momento; así serán grandes o pequeños, homogéneos o heterogéneos, según las necesidades de aprendizaje que los contenidos, objeto de estudio de cada actividad comporten y el tipo de ayuda diferenciada que necesiten.

Por último, el trabajo individual y autónomo de los alumnos es también un excelente medio para la interacción más específica con el docente, cuando éste lo considera necesario, al tiempo que promueve cuando se organiza adecuadamente, las estrategias de planificación de la acción, la responsabilidad, la autonomía y el autocontrol".

(Zabala, 1995)



1- "Especificaciones Curriculares"

1.14 Nuevos tiempos, nuevos espacios

La forma como la distintas propuestas metodológicas proponen la distribución del espacio acostumbra a estar supeditada al tipo de actividades que plantean y a las necesidades de agrupamiento de los alumnos en relación a estas tareas. Así, los rincones, talleres, biblioteca, laboratorio, huerto, imprenta, informática, cobran importancia como espacios fijos de la clase o de la Escuela según la importancia que estos planteamientos metodológicas les otorgan como estructuradores del desarrollo de las actividades.

La opción por una asignación de espacios fijos diferenciados en la clase o espacios especializados, pero para toda la Escuela está determinada por la distinta concepción que se tiene sobre el papel del gran grupo como núcleo básico de enseñanza - aprendizaje en la que todo el grupo trabaja al mismo tiempo con la misma tarea o con una concepción en la que se da importancia al trabajo simultáneo en la clase de pequeños grupos con tareas diferentes. Cuando los diversos espacios se delimitan en una misma aula, los alumnos trabajan al mismo tiempo en espacios distintos y tareas diferentes. Cuando los espacios son para toda la Escuela, generalmente las tareas que en ellos se llevan a cabo son iguales para todo el grupo, y cuando son diferenciadas, se circunscriben a una misma disciplina o materia.

Las características de los espacios fijos y diferenciados dentro de una misma aula están determinadas por las que en ellos se han de realizar y esto se concreta generalmente en tareas para el aprendizaje de contenidos de carácter básicamente procedimental o para la conceptualización mediante actividades de experimentación. Las actividades que necesitan cierto grado de estructuración, tanto en el tipo de materiales que en ellos se encuentran como de las tareas que en ellos se proponen, deben permitir distintos grados de abordajes que posibiliten las ayudas individualizadas por parte del docente o de otros alumnos más expertos.

I- "Especificaciones Curriculares"

La distribución del tiempo en períodos rígidos es el resultado de una visión simplificadora de la enseñanza, y resultado de una historia centrada en el aprendizaje de contenidos fundamentalmente factuales y conceptuales basados en la memorización de aquello que se expone en clase mediante la transmisión verbal.

En este caso, una concepción de cómo se aprende y el énfasis en unos determinados contenidos configuran una organización horaria coherente con dichas concepciones, en las que priman más las consideraciones basadas en la comodidad en la distribución de los tiempos que las necesidades de dotar a la Escuela de una flexibilidad horaria que pueda atender con los tiempos adecuados a las actividades que los distintos tipos de contenidos demandan.

Una distribución del tiempo en horas fijas y según la edad de los alumnos, puede ser acertada cuando para el aprendizaje de los contenidos se necesiten unas actividades centradas en exposiciones, pero esta misma distribución horaria puede ser excluyente para otras tareas que necesiten una mayor dedicación o un trabajo que exija la observación, la experimentación, el debate, el trabajo en equipos, la exploración bibliográfica, el trabajo de campo, etc. : o también si la forma en la que se han organizado los contenidos ha sido con enfoques globalizadoras o interdisciplinares. Con todo ello es fácil concluir que, atendiendo a los fines de la enseñanza por las que se ha optado, será necesario organizar el tiempo bajo presupuestos de flexibilidad, de modo que permitan a los docentes adecuar el tiempo a las características de las tareas necesarias para el aprendizaje de los contenidos propuestos.

(Adaptado de Zabala, ***1995***)

1- "Especificaciones Curriculares"

1.15 Acerca de la Evaluación

Dada la complejidad del enfoque en el tema "Evaluación" proponemos abordarlos desde diferentes niveles:

1º Las Concertaciones Institucionales sobre Evaluación,

- Acuerdos sobre su concepto.
- Acuerdos sobre su potencial transformativo.
- Acuerdos sobre su dinámica y características.
- Acuerdos sobre terminología básica: ¿ de qué hablamos cuando hablamos de Evaluación Criterial, Global, Diagnóstica, Integradora, Cualitativa y Final ?
- Acuerdos sobre ¿ Por qué y Para qué evaluamos ?
- Acuerdos sobre ¿ Qué y a Quién evaluamos ?
- Acuerdos sobre ¿ Cómo y Cuándo evaluamos ?

2º Implicaciones inherentes a la Práctica de la Evaluación,

- Consideraciones didácticas en torno a la Evaluación.
- Los sujetos y los objetos de la Evaluación.
- Fases de la evaluación.

3º Evaluación de los Contenidos Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales,

4º Reflexiones en torno a la metaevaluación.

I- "ESPECIFICACIONES CURRICULARES"

COMO PUNTO DE PARTIDA . . .

La Evaluación constituye un elemento y un proceso fundamental en la práctica educativa. Es inseparable de esta práctica y forma una unidad con ella.

La concepción de la evaluación, en consecuencia, está estrechamente relacionada con la del Aprendizaje y la del Currículum.

Una evaluación acorde con las concepciones de Aprendizaje y Currículum que animan el Diseño Jurisdiccional, tiene por objeto valorar competencias. Desde la valoración de las mismas, se considerarán los aprendizajes mínimos requeridos por año y por ciclo, para avanzar hacia niveles de aprendizaje más complejos y específicos.

Un Diseño abierto y flexible que puede adaptarse a las diferentes necesidades de los alumnos requiere de una Evaluación "Criterial".

Este género de evaluación se opone a una evaluación de carácter normativo, estandarizado en la que los alumnos son comparados con una supuesta norma general de rendimiento que se fija a partir de los rendimientos medios alcanzados por el grupo de alumnos de su edad o de su grupo.

Al concebir la evaluación como elemento inseparable de la educación misma, se la concibe como un proceso continuo que, permanentemente, retroalimenta con información pertinente la práctica educativa.

La evaluación continua requiere de una evaluación inicial del alumno. Con ella se obtiene información sobre la situación con la que cada alumno inicia el proceso determinado de enseñanza-aprendizaje, adecuando este proceso a sus posibilidades.

Presupone, asimismo, la necesidad de valorar el grado de logros obtenidos por cada alumno -aprendizajes para la acreditación en orden a las competencias- al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, sea cual sea la extensión

I- "Especificaciones Curriculares"

del segmento considerado: año, ciclo, nivel'. De ella se desprenden el grado de competencias y de dificultades con que cada alumno va a enfrentar el siguiente tramo del proceso educativo. En cierto modo, por tanto, esta evaluación constituye por otro lado, una evaluación inicial del nuevo proceso abierto.

La Evaluación Normativa desconoce las peculiaridades de cada alumno y daña generalmente su autoconcepto.

En cambio, la Evaluación Criterial, elaborada con arreglo a criterios individuales, suministra información al propio alumno acerca de sus progresos y de lo que puede hacer en orden a sus posibilidades.

La evaluación que acompaña constantemente al propio proceso de enseñanza-aprendizaje suele ser denominada "formativa" (o también "iluminativa"). Tiene carácter regulador, orientador y autocorrector del proceso educativo, ya que proporciona información para modificar las disfuncionalidades.

En definitiva, se evalúa, no para "clasificar" o para "comparar los alumnos entre sí o con respecto a una norma genérica", sino para orientar al propio alumno y para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para abrir el debate sobre un tema tan complejo como es la evaluación; de alguna manera ligado al imaginario institucional como "espacio de poder del docente", sugerimos la lectura de este texto, con el que la Prof. Patricia P. de Crudeli cerró el Taller que coordinara en Reconquista (Región 2º), y que se adjunta como un aporte valioso en "Experiencias para Compartir" en este Módulo.

" Un joyero pasa años de trabajo, estudio y experiencia en un taller para poder llegar a pronunciarse sobre el, valor de las pieadras y los metales con los que Trabaja. Un catador de vino necesita largos años de preparacion y un constante entrenamiento para emitir juicio sobre la calidad de las muestras que le

I- "Especificaciones Curriculares"

proponen. Un tasador inmobiliario pasa años estudiando los diferentes factores implicados en lo que da valor a una propiedad para poder llegar a enjuiciar las que tiene que tasar. Un critico literario ha de pasar por un largo proceso de estudio ***y aprendizaje antes de llegar a emitir*** juicio ***público sobre el valor de una obra. Las consecuencias de la actuación de estas personas para las cosas que valoran (objeto de evaluación), en si son irrelevantes, aunque no lo sea para quienes han requerido sus servicios, o para ellos mismos ya que sus errores de apreciacion pueden repercutir en su carrera.***

En el campo de la enseñanza, una persona, al día siguiente de obtener un título, puede ponerse frente a un grupo de estudiantes a los que ha de enseñar algo que él mismo ha decidido o que alguien ha estipulado y, al poco tiempo, se siente capaz (y aunque no se sienta lo ha de hacer) de evaluar el comportamiento del alumno, es decir, de emitir un juicio sobre el valor del mismo. Incluso se siente capaz de decir "ÉSTE NO APRENDERÁ JAMÁS, ÉSTA SIEMPRE TENDRÁ PROBLEMAS O CON ÉSTE NO HAY QUIEN PUEDA". En este caso, las consecuencias de su actuación sí son relevantes para el alumno, sujeto de evaluación, ya que puede dificultar su proceso de aprendizaje y el desarrollo de su autoconfianza y su autoestima. Se puede objetar que el contexto de actuación de cada una de estas personas no es comparable, pero invita a la reflexión."

(Del artículo "Algunos dilemas sobre la evaluación del alumnado" Juana M. Sancho Gil. Cuadernos de Pedagogía).

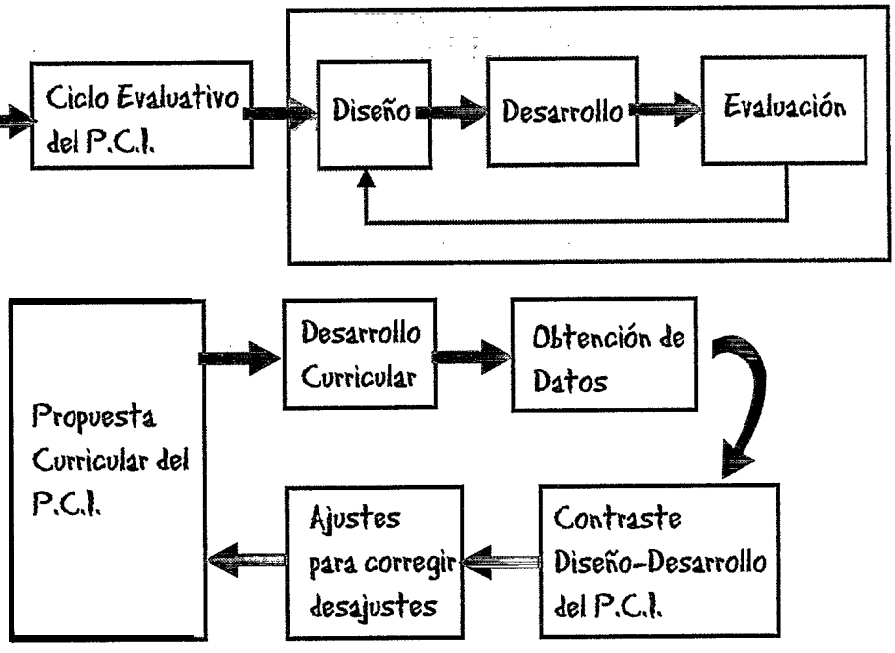
I- "Especificaciones Curriculares"

1°- Las Concertaciones Institucionales sobre Evaluación: *Acuerdos sobre su Concepto y sobre su Potencial Transformativo*

¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN

- La Evaluación atiende y valora lo procesos y los resultados de la intervención educativa
- "Es un instrumento de investigación del docente, que a través de la intervención, la obtención y el tratamiento de datos, permite comprobar hipótesis de acción con el fin de confirmarlas o de introducir modificaciones"
  S. Antúnez "Del proyecto educativo a la programación de aula"

POTENCIAL TRANSFORMATIVO DEL CURRÍCULUM DE LA EVALUACIÓN



I- "Especificaciones Curriculares"

...Concertaciones Institucionales sobre Evaluación: *Acuerdos sobre su Dinámica y Características.*

DINÁMICA EVALUATIVA ESCOLAR. CARACTERÍSTICAS. PRECISIONES SOBRE LA TERMINOLOGÍA

Evaluación formativa:

"Desde una opción que contempla como finalidad fundamental de la enseñanza la formación integral de la persona, y según una concepción constructivista, la evaluación siempre tiene que ser formativa, de manera que el proceso evaluador, independientemente de su objeto de estudio, tiene que contemplar las diferentes fases de una intervención que deberá ser estratégica, es decir, que permita conocer cuál es la situación de partida en función de unos objetivos bien definidos (evaluación inicial), una planificación de intervención fundamentada a la vez que flexible, entendida como una hipótesis de intervención, una actuación en el aula, en la cual las actividades y tareas y los propios contenidos de trabajo se adecuarán constantemente a las necesidades que se vayan presentando (evaluación reguladora), para llegar a unos resultados determinados (evaluación final) y a una comprensión y valoración sobre el proceso seguido que permita establecer nuevas propuestas de intervención"

Antoni Zabala "La Práctica Educativa. Cómo enseñar" (1995)

Sus características, por ende señalan que:

* es procesual, forma parte intrínseca del aprendizaje
* es integral, afecta a toda la acción educativa.
* es sistemática, parte de la misma acción educativa.
* es estructurante, implicando el ajuste de las actuaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo personal y social de los alumnos.
* es progresiva, tiene en cuenta crecimiento, logros.
* es innovadora, busca posibilidades nuevas.
* es científica, procede científicamente.
* es integradora y globalizadora: considera todas las dimensiones del aprendizaje.

Evaluación contínua:

- Comienza con el proceso educativo, lo acompaña en todo su desarrollo y valora el grado de consecución obtenido en cada etapa por cada alumno respecto de los aprendizajes propuestos

I- "Especificaciones Curriculares"

...Concertaciones Institucionales sobre Evaluación: *Acuerdos Terminológicos*

¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE.....

Evaluación criterial:

* Compara el progreso del alumno con metas graduales establecidas previamente en función de sus intereses y capacidades. Se centra en el progreso personal del alumno evitando comparaciones con sus compañeros.

Evaluación Global:

* Considera comprensivamente todos los elementos y procesos que están relacionados con aquello que es objeto de evaluación.

Evaluación Inicial (diagnóstica):

* Pretende conocer al alumno (sus conocimientos previos, actitudes, y capacidades), con el fin de obtener una información sobre su situación al iniciar el proceso y poder adecuar ese proceso a sus posibilidades reales. Se realiza al comienzo del proceso educativo y al iniciar cada una de las fases de aprendizaje.

Evaluación Integradora:

* Comporta valorar globalmente el trabajo realizado en todas las áreas y el grado en que, con este trabajo, se han alcanzado los objetivos generales de la etapa.

Evaluación Cualitativa:

* Se centra fundamentalmente en la calidad de las situaciones educativas, analizando desde esa clave los procesos que tienen lugar en el entorno educativo considerando todos los elementos que intervienen en él.

Evaluación Final:

* Se realiza al final del proceso y sirve para analizar su desarrollo de una forma global. A través de ella se constata lo que se ha conseguido y se determina aquello que se podría y se debería mejorar en el futuro.

No debe identificarse con la sumativa. Esta sólo recoge los resultados alcanzados, mientras que la final constata, además, cómo se ha realizado todo el proceso, y sirve para tomar decisiones de cara al futuro.

1- "Especificaciones Curriculares"

...Concertaciones Institucionales sobre Evaluación:
Acuerdos sobre ¿Por qué? y ¿Para qué Evaluamos?

EVALUACIÓN COMO SEGUIMIENTO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE.

porque necesitamos

- Conocer y Evaluar los conocimientos previos de los alumnos. ← **Evaluación Inicial.**
- Conocer y evaluar el trabajo de los alumnos y el grado en que van logrando los objetivos previstos, a fin de perfeccionar y mejorar sobre la marcha lo que no se ajusta al plan previsto. ← **Evaluación del proceso de aprendizaje.**
- Conocer y evaluar los resultados finales del proceso de aprendizaje, emitiendo juicios de valor sobre el proceso y la situación de cada alumno. ← **Evaluación final.**

EVALUACIÓN-INFORMACIÓN.

para / acerca de

- **Dar información a los alumnos.** → * Sobre su éxitos, y dificultades * Sobre las dificultades a superar
- **Dar información a los padres** → * Sobre la actitud del alumno respecto a la escuela y el proceso de aprendizaje: * los progresos que realiza y las dificultades que encuentra; * los intereses que manifiesta y capacidades que destacan en él.
- **Para Información a la Institución Educativa** → Conocer y evaluar los resultados finales del proceso de aprendizaje, emitiendo juicios de valor sobre el proceso y la situación de cada alumno.

para → **TOMA DE DECISIONES**

I- "ESPECIFICACIONES CURRICULARES"

...Concertaciones Institucionales sobre Evaluación:
Acuerdos sobre ¿Qué? y ¿A quién evaluamos?

OBJETO DE EVALUACION: EL PROCESO de enseñanza aprendizaje

– los cambios obtenidos (aprendizaje) – sobre la base de unas metas (objetivos educativos Expectativas de Logro)	APRENDIZAJE EXPECTATIVAS DE LOGRO
– que alguien debe alcanzar (alumnos) – a partir del planeamiento y desarrollo de unos contenidos.	ALUMNOS CONTENIDOS
- y a través de determinadas actuaciones (actividades)	ACTIVIDADES
– que alguien organiza (profesor) – actuando de una determinada manera (metodología)	PROFESOR METODOLOGIA
– utilizando los estímulos adecuados (recursos) – en un ambiente (Escuela), – dentro de un contexto (entorno) – de acuerdo con un proyecto (PCI) en el marco del PEI. – y revisando de forma contínua la validez de su actuación (metaevaluación)	RECURSOS ENTORNO PCI – PEI EVALUACION DE LA EVALUACION.

I- "Especificaciones Curriculares"

...Concertaciones Institucionales sobre Evaluación:
Acuerdos sobre ¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Cuándo Evaluar?

	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN CONTINUA	EVALUACIÓN FINAL
QUÉ	SELECCIONAR LA INFORMACIÓN QUE INTERESA DEL ALUMNO AL INICIAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE	ORDENAR LOS ASPECTOS QUE SE VAN A EVALUAR DENTRO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA CADA GRUPO DE ALUMNOS, REFERIDOS AL DESARROLLO DE SUS CAPACIDADES Y A LA PROPIA PRÁCTICA DOCENTE (*).	ELABORAR UNOS INDICADORES O REFERENTES A PARTIR DE LAS EXPECTATIVAS DE LOGRO Y CONTENIDOS PARA EVALUAR LAS COMPETENCIAS LOGRADAS. EN UNA PALABRA, LOS APRENDIZAJES ESTIMADOS NECESARIOS PARA LA ACREDITACIÓN POR AÑO (INTERCICLO) POR CICLO Y POR NIVEL.
CÓMO	DEFINIR LOS PROCEDIMIENTOS POR LOS QUE VAMOS A OBTENER INFORMACIÓN.	DECIDIR LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS QUE VAMOS A UTILIZAR PARA EVALUAR LOS ASPECTOS SEÑALADOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.	DECIDIR QUÉ TECNICAS E INSTRUMENTOS VAMOS A UTILIZAR PARA OBTENER LA INFORMACIÓN QUE SE PRECISA.
CUÁNDO	DETERMINAR LOS MOMENTOS EN LOS QUE VAMOS A OBTENER LA INFORMACIÓN	DETERMINAR LA TEMPORALIZACIÓN Y FRECUENCIA DE SU APLICACIÓN.	DETERMINAR LOS MOMENTOS AL FINAL DEL CICLO EN LOS QUE VAMOS A OBTENER LA INFORMACIÓN.

(*) QUE ES TAMBIEN OBJETO DE EVELUACION

1- "Especificaciones Curriculares"

2º- Implicaciones inherentes a la Practìca de la Evaluación Consideraciones dìdácticas en torno a fa Evaluacìon

La evaluación puede plantearse en diferentes niveles, en el sistema educativo, en la institución y en el aula e implica siempre una serie de aspectos comunes que siguen una secuencia lógica y cronológica, aunque en la práctica, algunos de ello sean omitidos. Nos referimos a (*):

* EL RELEVAMIENTO DE LA INFORMACIÓN A TRAVÉS DE DIVERSOS PROCEDIMIENTOS COMO LA OBSERVACIÓN, LOS DOCUMENTOS, LAS PRODUCCIONES, ETC.
* EL ANÁLISIS DE LOS DATOS SEGÚN MARCOS DE REFERENCIA QUE ORIENTEN LA "LECTURA" DE ÉSTOS.
* LA PRODUCCIÓN DE CONCLUSIONES, EN ALGUNOS CASOS EXPRESADOS EN JUICIOS DE VALOR QUE TRADUCE EL ANÁLISIS SOBRE EL OBJETO EVALUADO.
* LA COMUNICACIÓN A LOS ACTORES INVOLUCRADOS EN EL PROCESO EVALUATIVO O LA DIVULGACIÓN A OTROS DE LAS CONCLUSIONES ELABORADAS.
* LA TOMA DE DECISIONES PARA INTERVENIR ACTIVA E INTENCIONALMENTE EN LOS PROCESOS Y RESULTADOS SOBRE LOS CUALES SE EMITIÓ EL JUICIO EVALUATIVO. (1)

Asimismo es necesario tener en cuenta que la Evaluación Formativa es coherente siempre con una concepción de aprendizaje...

LA EVALUACIÓN SEGUN LAS CONCEPCIONES **DEL APRENDIZAJE**

PSICOLOGÍA CONDUCTISTA	PSICOLOGÍA CONSTRUCTIVISTA
↓	↓
PEDAGOGÍA POR OBJETIVOS	PEDAGOGÍA DE PROCESOS
↓	↓
EVALUACIÓN SUMATIVA	EVALUACIÓN FORMATIVA (2)

(1) Bertoni A. Poggi M., Teobaldo M. "Evaluación, nuevos significados para una práctica compleja" Colección Triángulos Pedagógicos. Editorial Kapelusz, Bs. As., 1996
(2) Casanova, M. Antonia: "Manual de Evaluación Educativa". Editorial La Muralla, Madrid, 1995.

I- "Especificaciones Curriculares"

...Implicaciones inherentes a la Práctica de la Evaluación: *Los Sujetos y los Objetos de la Evaluación*

Esta **es** una de las variables que se constituye en el eje vertebrador del proceso evaluativo.

A pesar de que el proceso de enseñanza y el de aprendizaje se encuentran estrechamente ligados y forman parte de una misma, unidad dentro del aula, podemos distinguir claramente dos procesos evaluables, cómo aprende el alumno y cómo enseña el docente.

Los sujetos de la evaluación lo conforman, entonces, tanto el *alumno y el grupo-clase*, como el docente y los equipos docentes.

En cuanto al objeto de la evaluación, a veces es *el proceso de aprendizaje* seguido por el alumno o los *resultados obtenidos*, en ese proceso, mientras que otras veces, se desplaza hacia la *intervención del docente*.

Ahora bien, el qué y a quiénes evaluar estarán presentes durante todas las fases del proceso evaluativo.

SUJETOS DE LA EVALUACIÓN
- ALUMNO-GRUPO CLASE
- DOCENTE-EQUIPO DOCENTE

OBJETO DE LA EVALUACIÓN
- PROCESOS Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE
- INTERVENCIÓN DOCENTE

I- "Especificaciones Curriculares"

Implìcaciones inherentes a la Práctica de la Evaluación: *fases de la* Evaluación

Retomarnos como organizador la Concepción de A. Zabala sobre Evaluación Formativa.

Desde una opción que contempla como finalidad fundamental de la enseñanza la formación integral de la persona, y según una concepción constructivista, la evaluación siempre tiene que ser formativa, de manera que el proceso evaluador, independientemente de su objeto de estudio, tiene que contemplar las diferentes fases de una intervención que deberá ser estratégica, es decir, que permita conocer cuál es la situación de partida en función de la intervención fundamentada a la vez que flexible, entendida como una hipótesis de intervención; un actuación en el aula, en la cual las actividades y tareas y los propios contenidos de trabajo se adecuarán constantemente (evaluación reguladora) a las necesidades que se vayan presentando, para llegar a unos resultados determinados (evaluación final y a una comprensión y valoración sobre el proceso seguido que permita establecer nuevas propuestas de intervención (evaluación integradora).

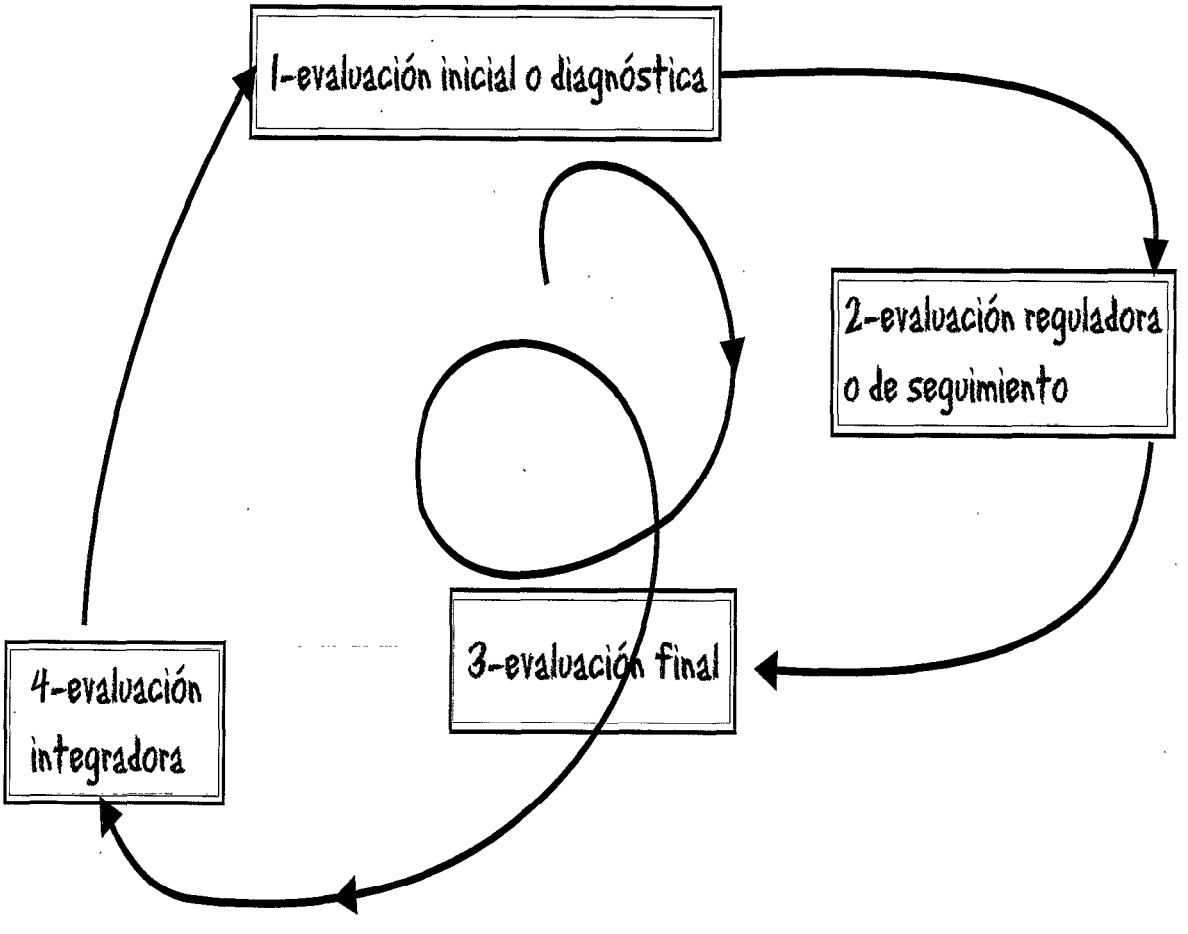
(Antoni Zabala, 1995, pág. 210)

1- "Especificaciones Curriculares"

Analizaremos, desde la concepción anterior, las fases del Proceso Evaluativo. Evaluación Inicial, Reguladora, Final e Integradora:

Estas fases responden a la pregunta cuándo evaluar. Si entendemos a la evaluación como un contínuo proceso de reflexión acerca de los procesos realizados en la construcción de aprendizajes significativos, evaluar implica una permanente actitud de investigación, tanto por parte de los docentes como de los alumnos, en un intento por descubrir y valorar todos los procesos, aún los no visibles.

Es por ello que, para sistematizar los procesos de evaluación, podemos distinguir tres grandes etapas enmarcadas en una superadora. Nos referimos a:



I- "Especificaciones Curriculares"

Evaluación inicial o diagnóstica: Bien sabemos que cada alumno llega a la escuela con un bagaje determinado y diferente en relación con las experiencias vividas, según el ambiente sociocultural y familiar en que vive, y condicionado por sus caracteristicas personales. Por lo tanto, la primera necesidad del enseñante es poder responder a las preguntas:

¿Qué saben los alumnos en relación con lo que quiero enseñar?
¿ Qué experiencias han tenido?
¿ Qué son capaces de aprender?
¿ Cuáles son sus intereses?
¿Cuáles son sus estilos de aprendizaje?

En este marco la evaluación ya no puede ser estática, de análisis de resultados, sino que se convierte en un proceso. Y una de las primeras fases del proceso consiste en conocer lo que cada uno de los alumnos sabe, sabe hacer y sabe ser,y qué puede llegar a saber, hacer, o ser, y cómo aprenderlo.

El conocimiento de lo que cada alumno sabe, sabe hacer y cómo es, es el punto de partida. que debe permitirnos, en relación con los objetivos y contenidos de aprendizaje previstos, establecer el tipo de actividades y tareas que tienen que facilitar el aprendizaje de cada alumno. Así pues, nos proporciona pautas para definir una propuesta hipotética de intervención, la organización de una serie de actividades de aprendizaje que, suponemos que posibilitará el progreso de los alumnos.

Así entendida, la evaluación inicial nos proporciona una serie de datos o informaciones, a partir de la cual se organiza la interacción con los alumnos en términos de lo que se consideran mejores condiciones para el aprendizaje.

Evaluación Reguladora: En el proceso de aplicación, en el aula, del plan de intervención previsto, habrá que ir adecuando a las necesidades de los alumnos las diferentes variables educativas: las tareas y actividades, su contenido, la formas de agrupamiento, los tiempos, etc. Según cómo se desarrolle el plan previsto y la respuesta de los alumnos a nuestras propuestas, habrá que ir introduciendo activi-

dudes nuevas que comporten retos más adecuados y ayudas más contingentes. El conocimiento de cómo aprenden los alumnos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje para adaptarse a las nuevas necesidades que se plantean, es lo que podemos denominar evaluación reguladora.

El término evaluación reguladora hace referencia a los procesos de adaptación, revisión y adecuación, en una permanente retroalimentación teoría-práctica, lo cuál supone un constante proceso de reflexión sobre la intervención docente, sobre los avances y dificultades de los alumnos durante el proceso de aprendizaje y sobre la programación, para llevar a cabo los ajustes y modificaciones pertinentes.

Evaluación Final: Hace referencia a las competencias adquiridas por el alumno, lo que le posibilita, o no, una acreditación de los aprendizajes logrados.

Evaluación Integradora: Hace referencia al conocimiento y la valoración de todo el recorrido que ha seguido el alumno, el docente y la programación.

Consiste en un informe global del proceso que, a partir del conocimiento inicial (evaluación inicial), manifiesta la trayectoria que ha seguido, el resultado final de todo el proceso, y especialmente, a partir de ese conocimiento, las previsiones sobre lo que hay que seguir haciendo o lo que hay que hacer de nuevo, siempre integrando en este proceso global los sujetos y los objetos de la evaluación.

I- "Especificaciones Curriculares"

SINTETIZAMOS....

EVALUACIÓN

es

atender y valorar los procesos y los resultados de la intervención educativa

"Es un instrumento de investigación del docente, que a través de la intervención, la obtención y el tratamiento de datos, permite comprobar hipótesis de acción con el fin de confirmarlas o de introducir modificaciones"
A. Antúnez (1996).

abarca

QUÉ EVALUAR

* conocimientos previos de los alumnos.
* progresos y dificultades durante los aprendizajes
* diseño y desarrollo de la planificación
* actuación docente

A QUIÉNES EVALUAR

* a los alumnos
* a los docentes
* a la programación

CÓMO EVALUAR

* mediante el establecimiento de criterios adecuados para aquello que se pretende evaluar

CON QUÉ EVALUAR

* utilizando instrumentos variados que posibiliten recolectar información sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

CUÁNDO EVALUAR

* al inicio del proceso.
* durante el proceso.
* al finalizar el proceso de enseñanza

Evaluando el proceso de Evaluación en todas sus dimensiones
"metaevaluación"
Reflexionar sobre la Evaluacion

I- "ESPECIFICACIONES CURRICULARES"

3°- Evaluación de Contenidos Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales.

Evaluacion de Contenìdos Conceptuales

La evaluación de hechos:

Es importante tener en cuenta que un aprendizaje significativo de hechos comporta siempre la asociación de los hechos a los conceptos, lo cual permite convertir este conocimiento en un instrumento para la comprensión e interpretación de situaciones o fenómenos que explican.

Si aceptamos esta relación necesaria entre hechos y conceptos, las actividades para conocer el dominio de estos contenidos factuales contemplan la utilización conjunta de hechos y conceptos.

El ***instrumento*** de Evaluacion para saber si los alumnos son capaces de recordar datos, nombres, títulos, fechas, etc., puede ser simple (por ejemplo, un cuestionario); pero sus preguntas o items deben ser planteadas dentro de un marco conceptual significativo. La rapidez en la respuesta y su certeza, nos permiten conocer suficientemente el grado de competencia del alumno y, lo que es más importante, identificar el tipo de ayuda que habrá que proponer para contribuir al progreso del alumno. La dinámica para llevar a cabo esta evaluación puede ser a través de preguntas con el grupo - clase o una prueba escrita individual. Su elección dependerá del número de alumnos de la clase, de la característica del tema a evaluar, entre otros.

La evaluación de Conceptos:

Con respecto a la evaluación de Conceptos, lo que resulta necesario conocer es el grado de comprensión de los mismos, lo cual supone plantear actividades en la que los alumnos puedan demostrar qué han entendido, así como su capacidad para utilizar convenientemente los conceptos aprendidos.

Las actividades para conocer cuál es la comprensión de un concepto determinado, no puede basarse en la repetición de unas definiciones. Su enunciación únicamente nos dice si el alumno es capaz de recordarlo con precisión, pero no

nos permite averiguar si ha sido capaz de integrar este conocimiento a sus estructuras interpretativas.

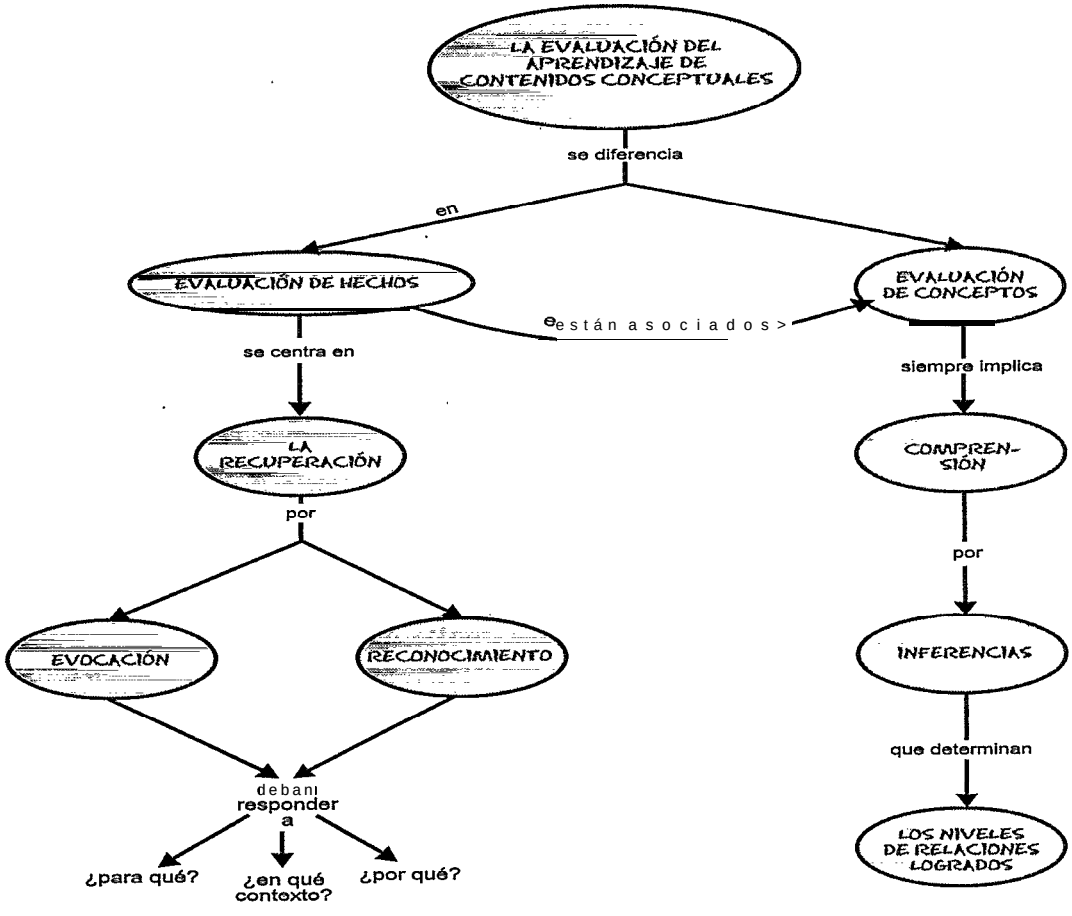
Las actividades que pueden garantizarnos un mejor conocimiento de lo que el alumno comprende, implica una observación del uso de cada uno de los conceptos en diversas situaciones, como también sus explicaciones espontáneas.

Para ello sugerimos el uso de las siguientes técnicas:

Definición de significados utilizando palabras propias; Reconocimiento de definiciones; Exposición sobre un tema; Identificación,Categorización o Clasificación de ejemplos; Aplicación a solución de problemas, etc.

Lo importante es no perder de vista que, para evaluar conceptos, hay que diseñar actividades que impliquen la resolución de conflictos o problemas a partir del uso de los mismos.

Evaluacìón de Contenìdos Conceptuales. Mapa Conceptual.



Evaluacion de Contenidos Procedimenales

¿Cómó Evaluar lo que el Alumno sabe hacer ?

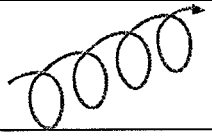
Los Contenidos Procedimentales implican un saber hacer, y el conocimiento acerca del dominio de este saber sólo se puede averiguar en situaciones de aplicación de dichos contenidos. Lo que define el aprendizaje de un procedimiento es el dominio o traslado de él a la práctica, por ello lo importante es evaluar la capacidad de uso, la competencia en la acción, el saber hacer, la comprensión de ese saber. hacer.

Las actividades adecuadas para conocer el grado de dominio, las dificultades y trabas en su aprendizaje, sólo pueden ser las que propongan situaciones en las que se utilicen dichos Contenidos Procedimentales.

Cabe destacar que aquí juega un papel central la observación sistemática que el docente haga de sus alumnos en situación de clase. Por ejemplo, observar si saben dialogar, debatir, investigar, etc; no solo atender aquellos procedimientos que pueden ser evaluables mediante lápiz y papel.

Algunas cuestiones a considerar a la hora de evaluar Procedimientos:

* Aplicación del conocimiento a situaciones particulares.
* Grado de conocimiento sobre el Procedimiento.
* Grado de acierto en la elección de Procedimientos para solucionar la tarea.
* Corrección y precisión de acciones que componen el Procedimiento.
* Grado de automatización del Procedimiento.
* Generalización del Procedimiento en otros contextos.



Evaluación de Contenidos Actitudinales

¿Como evaluar cuáles son las actitudes del alumno ?

Para poder saber qué piensan y qué valoran los alumnos y, sobre todo, cuáles son sus actitudes, es necesario que en la escuela y en la clase surjan suficientes situaciones conflictivas que permitan la observación del comportamiento de los mismos.

Las herramientas más eficaces para poder acceder y evaluar las actitudes de los demás son el lenguaje y las acciones manifiestas de las personas.

Es por ello que se propone utilizar como fuente de información para conocer **los** aprendizajes de Contenidos Actitudinales, la observación sistemática de las actuaciones en actividades grupales, en debates, en asambleas, en manifestaciones dentro y fuera del aula, en las salidas, en la distribución de tareas y responsabilidades, durante el recreo, en actividades deportivas, etc.

PARA REFLEXIONAR A MODO DE CIERRE

El servicio más decisivo que puede prestar la evaluación es el identificar aspectos de un determinado proceso con el fin de mejorarlo, antes de que concluya. Es decir, la evaluación realizada con esta finalidad implica una actitud investigadora de análisis de los procesos, un recurso para ***iluminar*** lo que está ocurriendo (Parlett y Hamilton, ***1983)*** y para orientar las nuevas acciones.

En este sentido, la evaluación con fines formativos sirve a la toma de conciencia que ayuda a reflexionar sobre un proceso y se inserta en el ciclo reflexivo de la investigación en la acción:

* planificación de una actividad o plan,
* realización,
* toma de conciencia de lo ocurrido,
* intervención posterior.

I- "Especificaciones Curriculares"

De esta manera, pretende ayudar a responder a la pregunta de cómo están aprendiendo y progresando los alumnos, Sólo así se podrán introducir correcciones, añadir acciones alternativas y reforzar ciertos aspectos.

Podríamos interrogarnos en consecuencia acerca de:

¿Es necesario reformar la Evaluación para reformar la enseñanza?

¿Resulta tan decisiva la evaluación para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y para poder aplicar correctamente los principios psicopedagógicos actuales?

¿Es tan importante el cambio de la evaluación para conseguir el modelo educativo exigido por nuestra sociedad y el perfil de ciudadano adecuado para el futuro?

Sin duda hoy "resulta absolutamente imprescindible establecer un modelo evaluador acorde con la sociedad que se desea, con **los** objetivos generales del sistema educativo y con' el modelo de persona que parece la idónea para vivir dignamente en los grupos sociales del futuro.

Una evaluación formativa, continua,, criterial, a la que se incorpora la autoevaluación y coevaluación...., será consecuente con los principios que fundamentan una sociedad democrática, con los postulados de la política educativa y con los objetivos generales del sistema educativo, especialmente en sus etapas de educación obligatoria, importantísimas porque afectan a toda la población, que, en muchos casos, no volverán a recibir educación sistemática y a la cuál, por lo tanto, hay que garantizar los medios básicos para el desenvolvimiento adecuado a lo largo de su vida".

Ma. Antonia Casanova ***(1997)***
"Manual de Evaluación Educativa", Cap ***10,*** pág. 89.

I- "ESPECIFICACIONES CURRICULARES"

4º- Reflexìones en torno a la Evaluacìón:

Sin duda en virtud de las consideraciones precedentes y desde nuestra propia experiencia docente evaluar es una práctica compleja.

Por eso cabe preguntarnos ¿cuándo evaluamos, siempre evaluamos adecuadamente? ¿la información que nos brinda la evaluación es confiable? ¿los instrumentos diseñados para evaluar en cada momento del aprendizaje, son correctos? ¿las estrategias y los instrumentos de evaluación responden a la naturaleza de los contenidos?

Por ejemplo: si quiero evaluar contenidos conceptuales y propongo una consigna tal como: identifique, describa y compare.....(y aquí el contenido conceptual que interesa evaluar)..... La Identificación, la Descripción y la Comparación son Contenidos Procedimentales que se constituyen en este caso en "soportes" necesarios para explicitar lo que el alumno "sabe" del contenido conceptual a evaluar...pero ihemos enseñado a identificar, a comparar y a describir en la forma y grado que "presuponemos" que el alumno "sabe hacer"...?

Estas cuestiones nos llevan a enfrentar una realidad indiscutible: que la evaluación -al ser tan compleja- exige necesariamente ser evaluada para atribuirle el valor oportuno.

Esto requiere establecer los criterios que permitan evaluar desde los modelos hasta los instrumentos de evaluación pasando por sus metodologías.

Scriven en 1968 introdujo el término de "metaevaluación" para destacar que los "evaluadores tienen la obligación profesional de que las evaluaciones propuestas o finalizadas estén sujetas a una evaluación competente" (Suff lebeam y Shinkf ield, 1987, pág. 352).

I- "Especificaciones Curriculares"

"En esta vuelta de tuerca, vuelven a aparecer todos los componentes de la evaluación con un nivel de complejidad: quién metaevalúa, para quién, por qué, cuándo, con qué instrumentos, qué, de qué modo (....). Un proceso riguroso de metaevaluación no sólo permitirá valorar de manera rigurosa los resultados, sino que permitirá tomar decisiones eficaces para mejorar el planteamiento, la dinámica y los modelos de evaluación".

(Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1996. pág. 102)

BIBLIOGRAFíA

Aguerrondo, Inés (1996). “100 Respuestas sobre la transformación educativa”. Santillana; Buenos Aires.-

Alonso Tapia , J. (1995). “Motivación y aprendizaje en el aula”. Ed. Santillana; Madrid.-

Alvarez, 1; Soler, E. y Hernández, J. (1995). “Proyecto educativo, proyecto curricular, programación de aula”. Ed. SM; Madrid.-

Antúnez, S; de/ Carmen, L y *otros (1996).* “Del proyecto educativo a la programación del aula”. Ed. Graó; Barcelona.-

Barrón Ruiz, A. (1991). “Aprendizaje por Descubrimiento”. Ed. Universidad de Salamanca y Amarú Ed.; Salamanca.-

Beltrán, Jesús (1993). “Proceso, estrategias y técnicas de aprendizaje”. Ed. Síntesis; Madrid.-

Bertoni, A.; Poggi, M:; Teobaldo, Ah! (1996). “Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja”. Ed. Kapelusz; Buenos Aires.-

Bolea, E.; Miras, M. “Intenciones Educativas” en monográfico. “Proyectos Curriculares”. Cuader. de Pedagogía N 223. Ed. Fontalba; Barcelona.-

Bolívar Botía, A.. “Los contenidos actitudinales en el Currículo de la Reforma”. Problemas y propuestas. Ed. Escuela Española.-

Bucay Jorge M. (1989). “Cartas para Claudia”. Ed. Nuevo Extremo S.A.; Buenos Aires.-

BIBLIOGRAFÍA

Coll, *Cesar* (1989). "Un marco de referencia psicológico para la. educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza", en 'Desarrollo psicológico y educación II, Psicología de la Educación. Madrid.-

Coll, *Cesar* (1991). "Psicología y Currículum". Una aproximación psicopedagógica al Currículum Escolar. Ed. Paidós; Barcelona.-

Coll, C.; *Marín, E.* (1994). "Aprendiendo de la experiencia" en monográfico "Proyecto Curriculares ". Cuader. de Pedagogía Nº 223. Ed. Fontalba; Barcelona.-

Coll, C; *Pozo,* J. y *otros* (1995). "Los Contenidos en la Reforma". Ed. Santillana; Buenos Aires.-

Fernández Pérez, M. (1986). "Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar". Ed. Morata; Madrid.-

Gallego; Herrera, J.C.; Bastones Cosgaya, R. (1993). "Debate de la Reforma-Evaluación y participación". Cuad. de Pedagogía N° 219. Ed. Fontalba; Barcelona.-

Lamotta Bugnón, M.; Visintín de Trevignani, M. (1994). "La Escuela iSí!. Ediciones de la Cortada.-

M. *E. C.* (1989). "Diseño Curricular Base". Madrid.-

M.E.C. (1989). "Libro Blanco de la Reforma". Madrid.-

BIBLIOGRAFÍA

M.E.C. de la Pcia, de Santa Fe (1996). "Borradores de los Diseños Juridiccionales". Inicial, 1º y 2º Ciclo.-

M.E.C. de la Nación (1994). "Contenidos Basicos Comunes". Buenos Aires.-

Maurit, T.; Onrubia, J., "Decisiones sobre metodología didáctica" en Monográfico "Proyectos Curriculares". Cuader. de Pedagogía Nº 223. Ed. Fontalba; Barcelona.-

Ontoria, A. (1994). "Los mapas conceptuales" una técnica para aprender. Ed. Narcea; Madrid 1994.-

Parcerisa, A.. "Decisiones sobre evaluación" en monográfico "Proyectos Curriculares". Cuadér. de Pedagogía N° 223. Ed. Fontalba; Barcelona.-

Parcerisa, A. (1996). "Materiales Curriculares". Ed. Graó; Barcelona.-

Paredes, Z,; Massa, C. (1997). "Los contenidos transversales". Ed. El Ateneo; Buenos Aires.-

Puentes Ferreras, A. (1994). "Estilos de aprendizaje y enseñanza". Ed. CEPE; Madrid.-

Román Pérez, M.; Díez *López, E. (1991).* "Currículum y Aprendizaje". Ed. Itaka; España.-

Sánchez Iniesta, T: (1994). "La construcción del aprendizaje en el aula". Ed. Mag. del Río de la Plata; Buenos Aires.-

BIBLIOGRAFIA

Santos Guerra, M.A. - 1996 - "Evaluación Educativa 2" - Ed. Mag. del Río de la Plata - Buenos Aires.-

Stufflebeam, D.L.; Shinkfield A.J. (1987). "Evaluación Sistemática. Guia Teórica y Práctica. Ed. Paidós. M.E.C.; Madrid.-

Zabala, A. y *òtros* (1996). " Como trabajar los contenidos procedimentales en el aula". Ed. Graó; Barcelona.-

Zabala, A. (1995). "La Práctica Educativa". Como Enseñar. Ed. Graó. Colec. El Lápiz; Barcelona.-

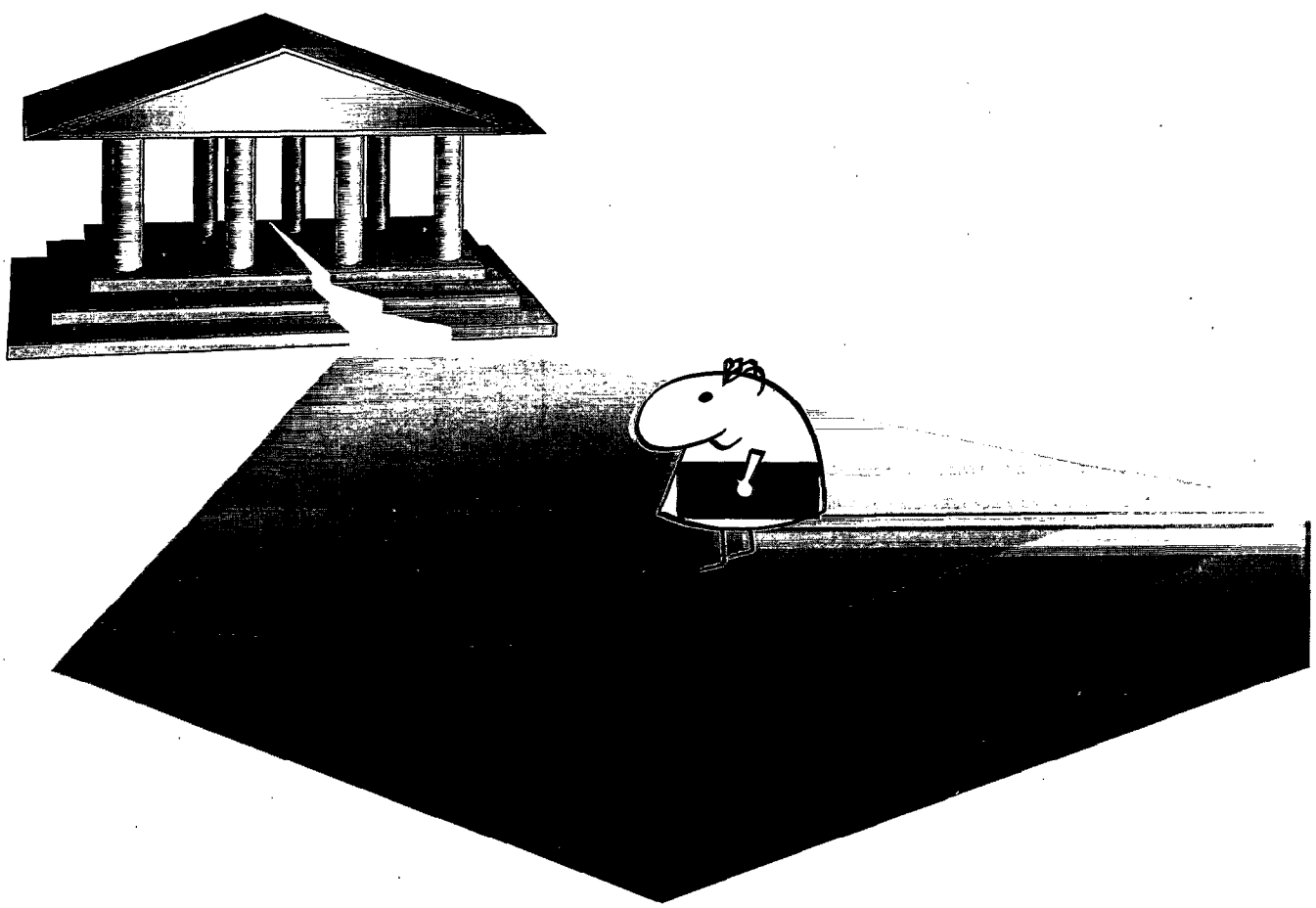
Zabalza, M.A. (1989). "Diseño y Desarrollo Curricular". Ed. Narcea; Madrid.-

Módulo 3

Parte 2

Anexo 1

"Para Saber Más ..."



Serie de Documentos
Transformacion Educativa Basada en la Escuelas" Modelo T. E. B. E.

1-"Para Saber Más..."

I - " LOS MAPAS CONCEPTUALES: PARA REFLEXIONAR Y APRENDER A APLICAR"

En este apartado de "Para Saber Más..." hemos elegido trabajar sobre "Mapas Conceptuales".

La importancia didáctica justifica su elección. Nos ha parecido oportuno, asimismo, establecer las semejanzas y diferencias con los mapas cognitivos para clarificar su utilización didáctica.

Adjuntamos también referencias sobre los Mapas Procedimentales.

LOS MAPAS CONCEPTUALES: Para reflexionar y aprender a aplicar...

Trabajar en el aula con mapas conceptuales supone proyectar en la práctica la teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel. Los mapas conceptuales tienen su origen en los trabajos que J. Novak y sus colaboradores realizaron a partir de dicha "Teoría del aprendizaje"; estos autores señalan que los *principios básicos* que se han de tener en cuenta en su elaboración para favorecer la significatividad en el aprendizaje son:

- Todos los alumnos pueden aprender significativamente un contenido, a condición de que dispongan de conceptos relevantes e inclusores en su estructura cognitiva.

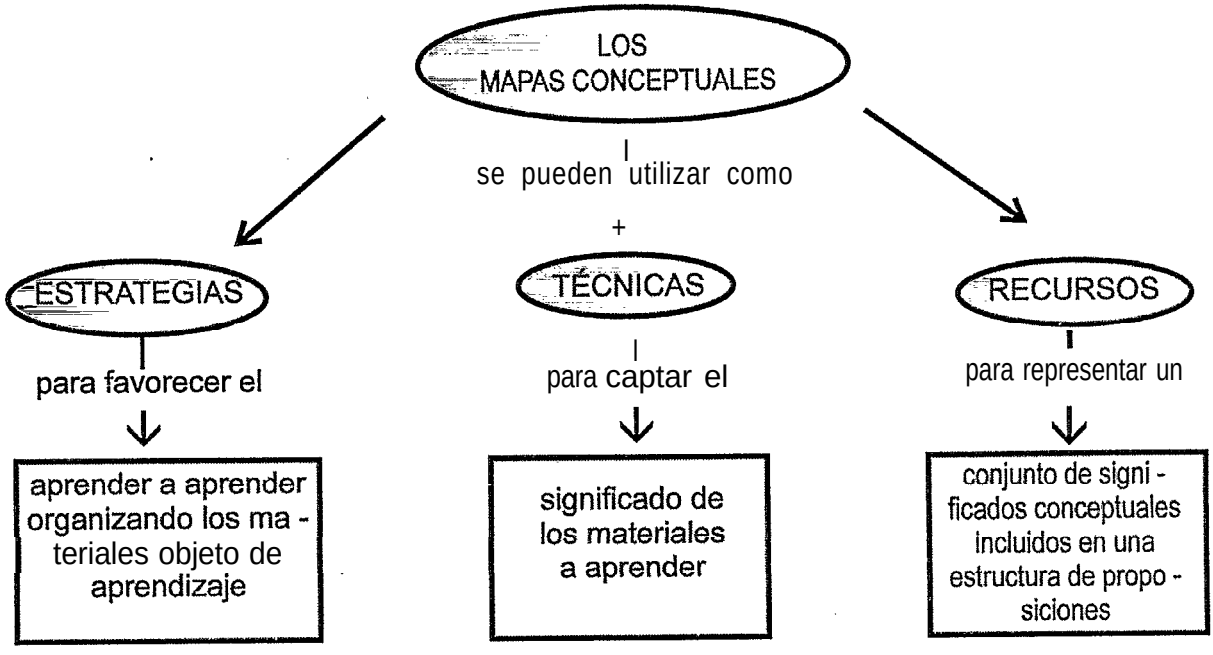
- El contenido debe ordenarse de tal manera que los conceptos más generales o inclusores se presenten en primer lugar. Ello facilita el aprendizaje significativo de los otros elementos del contenido.

- Para facilitar la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora posterior, la secuencia del aprendizaje tiene que ordenarse partiendo de los conceptos mis generales y mejor conocidos por el alumno para luego avanzar de forma progresiva hacia los conceptos más específicos.

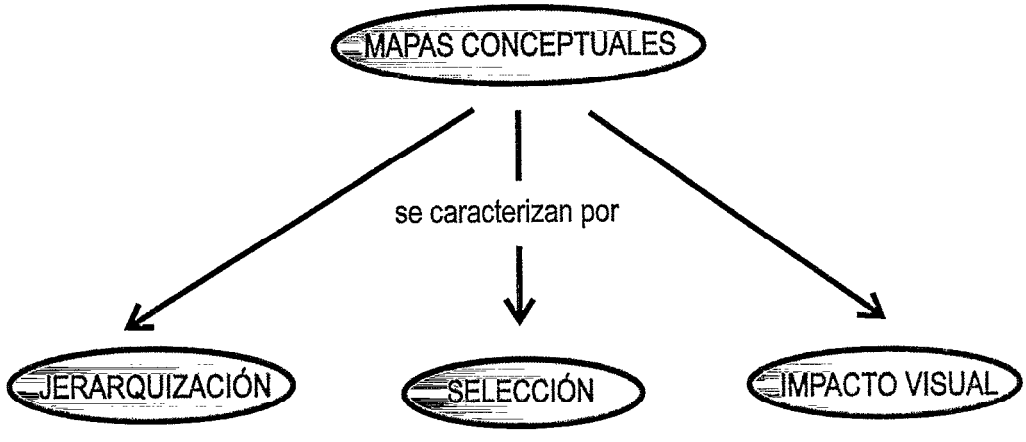
- Una vez presentados los elementos más generales o inclusores del contenido, los elementos posteriores a introducir deben hacerse mostrando las relaciones con los primeros y a la vez, las relaciones que mantienen entre sí.

1-"Para Saber Más..."

d.Novak (1988) presenta a los mapas conceptuales como estrategias, técnicas y/o recursos:



Existen tres *caracteristicas* o condiciones propias de los mapas que lo diferencian de otros recursos o gráficos:



1-"Para Saber Más..."

1- JERARQUIZACIÓN:

Los conceptos se disponen por orden de importancia o de inclusividad. Los conceptos inclusores (generales) ocupan los lugares superiores de la estructura gráfica, los más específicos (particulares o inclusivos) se ubican en los lugares intermedios, colocando en la parte inferior los ejemplos.

2- SELECCIÓN:

Previamente a la construcción de un mapa hay que elegir o seleccionar los términos que hagan referencia a los conceptos en los que conviene centrar la atención, ya que éste constituye un resumen o síntesis que contiene lo más significativo o importante de un mensaje.

3- IMPACTO VISUAL:

"Un buen mapa conceptual es conciso y muestra a las relaciones entre las ideas principales de un modo simple y vistoso" (Novak).

De acuerdo con la definición de Novak, el mapa conceptual posee tres (3) elementos fundamentales:

CONCEPTOS:

* término que representa una serie de características, propiedades, atributos, regularidades y observaciones de un objeto o de un acontecimiento.

* son imágenes mentales que provocan en nosotros las palabras o signos con los que expresamos *regularidades.*

PALABRAS DE ENLACE:

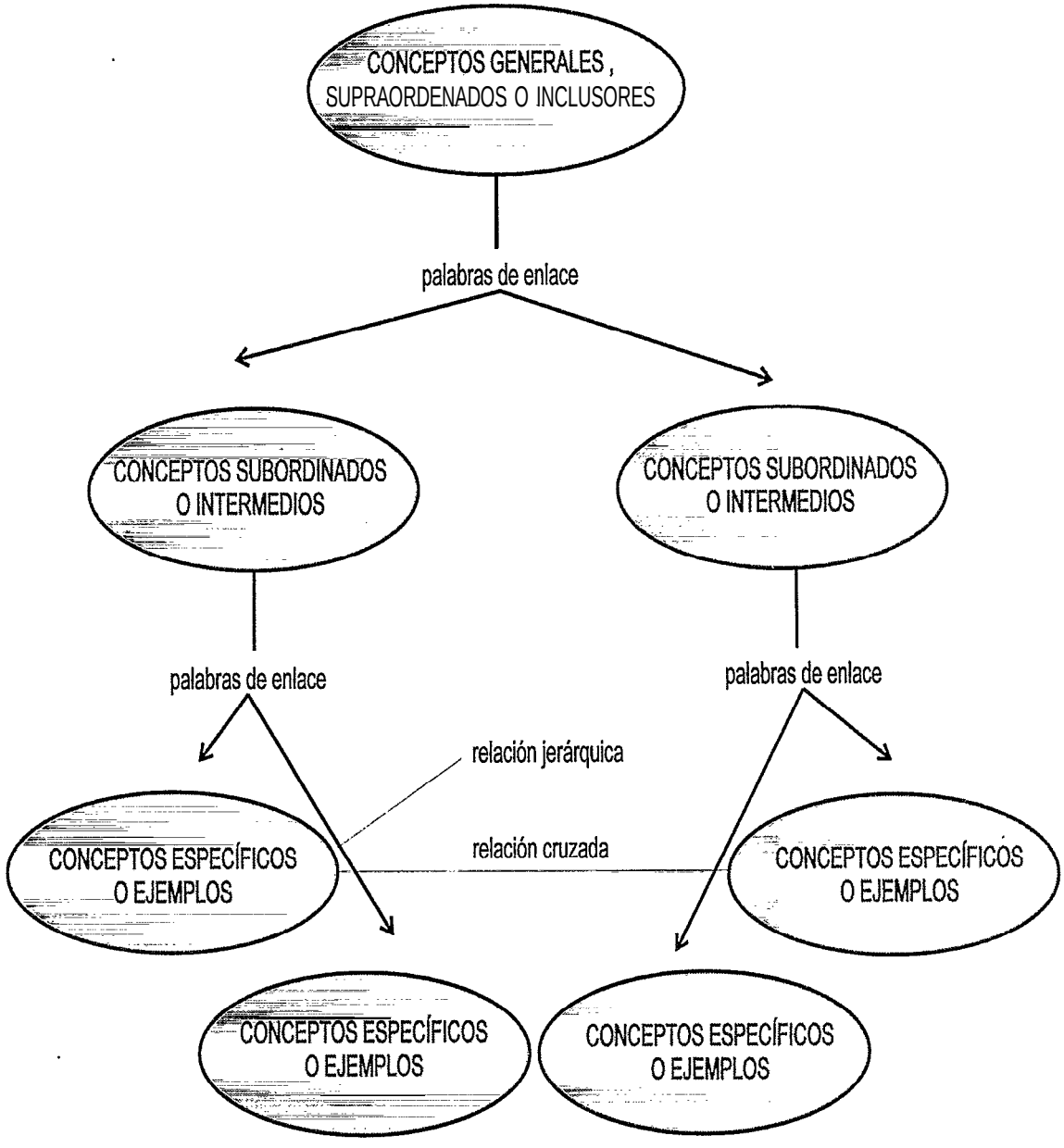
* son palabras que sirven para unir los conceptos y señalar el tipo *de relación* existente entre ambos.

PROPOSICIONES:

* son dos o más términos conceptuales unidos por palabras de enlace o nexos para formar una *unidad semantica.*

1-"Para Saber Más..."

Estos elementos fundamentales se estructuran de la siguiente manera:



1-"Para Saber Más..."

Las ***relaciones de tipo jerárquico:*** implican deferentes niveles de vinculación entre los conceptos.

- Las ***relaciones*** de ***tipo cruzado:*** implican relaciones entre conceptos pertenecientes a diferentes partes del mapa (ver como ejemplo el mapa conceptual que se adjunta en el mismo apartado, elaborado por Ontoria, 1994)

La utilidad académica de los mapas conceptuales:

*Ayudan a identificar, comprender y organizar los conceptos que se pretenden enseñar.

* Ayudan a especificar las relaciones necesarias para la comprensión.

* Revelan la comprensión conceptual que poseen los alumnos (evaluación de procesos).

* Permiten al profesor descubrir falsas concepciones o ideas previas que tienen los alumnos antes de comenzar el 'aprendizaje de un área y/o espacio curricular, o para comprobar lo que los alumnos saben (valor diagnóstico).

*Ayudan a planificar, separando la información significativa de la trivial y a buscar ejemplos.

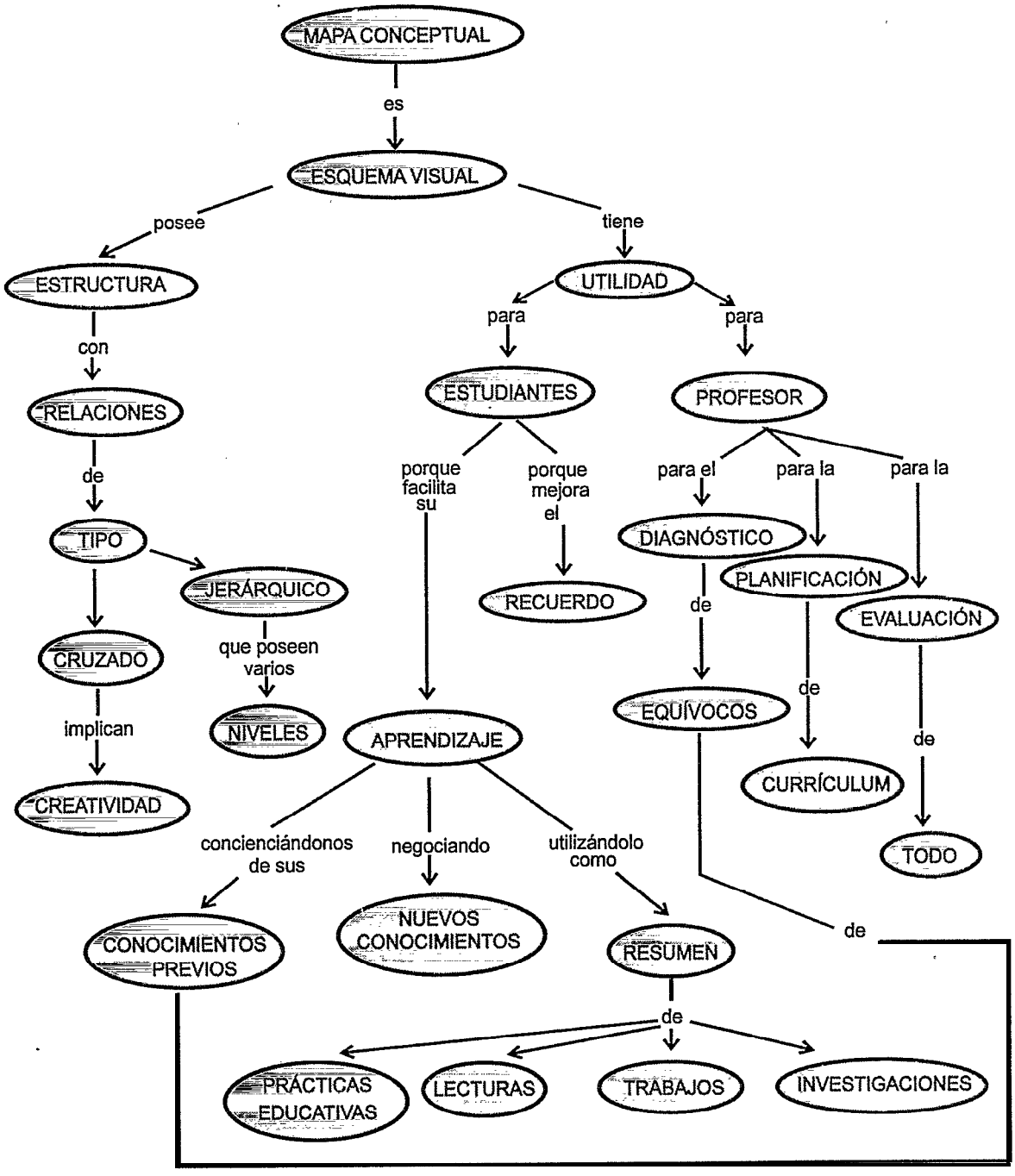
* Sirven como guión o mapa de viaje para señalar las rutas que el profesor y los alumnos van a seguir a lo largo del año, del trimestre o de la semana.

* Se utilizan para iniciar la lectura de un texto complejo; los conceptos centrales seleccionados sirven de guía y orientación para extaer significados.

* Sirven como organizador para preparar una conferencia, programar una clase o redactar un artículo.

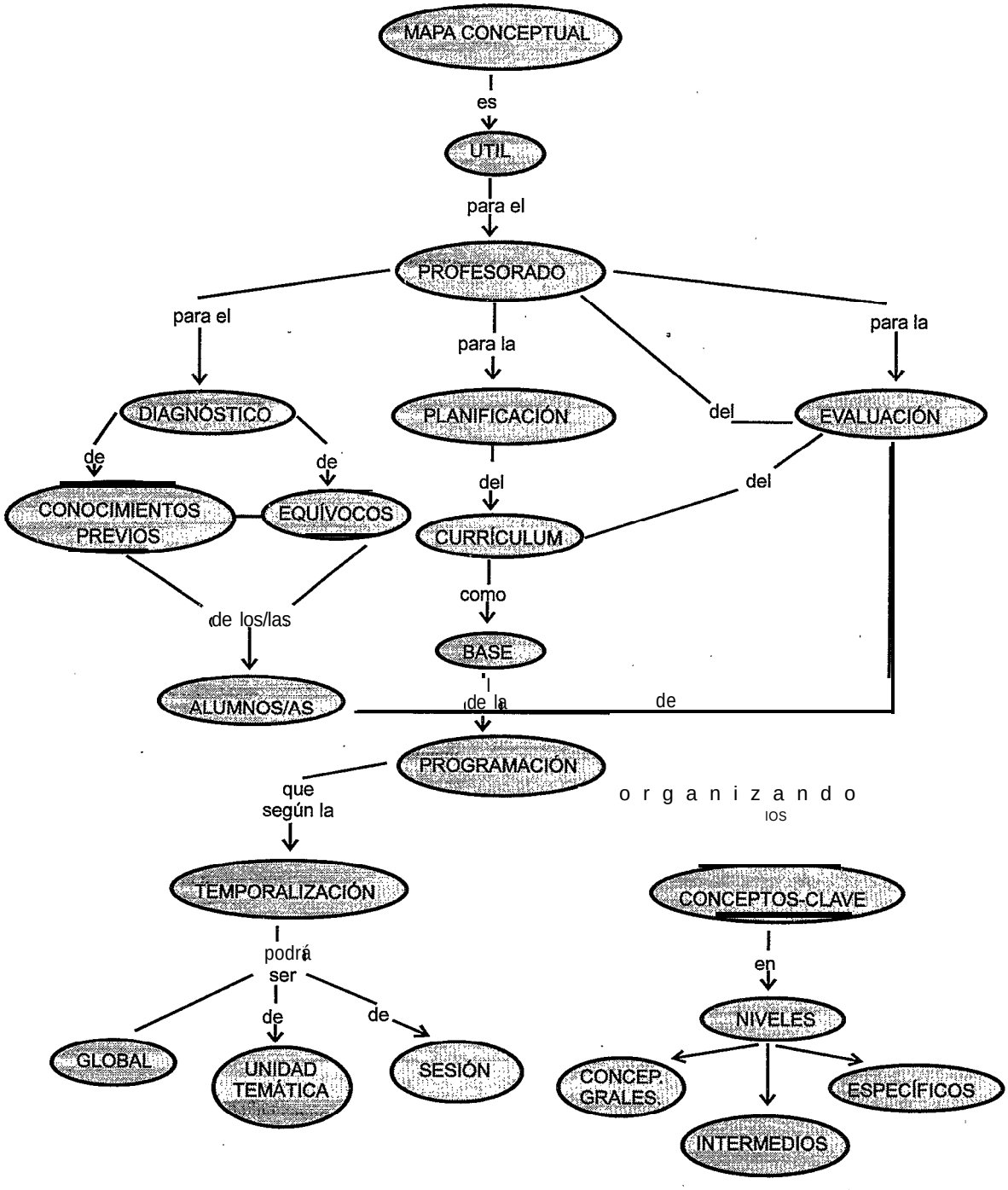
1-"Para Saber Más..."

CONCEPTO DE MAPA CONCEPTUAL EN FUNCIÓN DE SU ESTRUCTURA Y DE SU UTILIDAD (Ontoria, 1994)



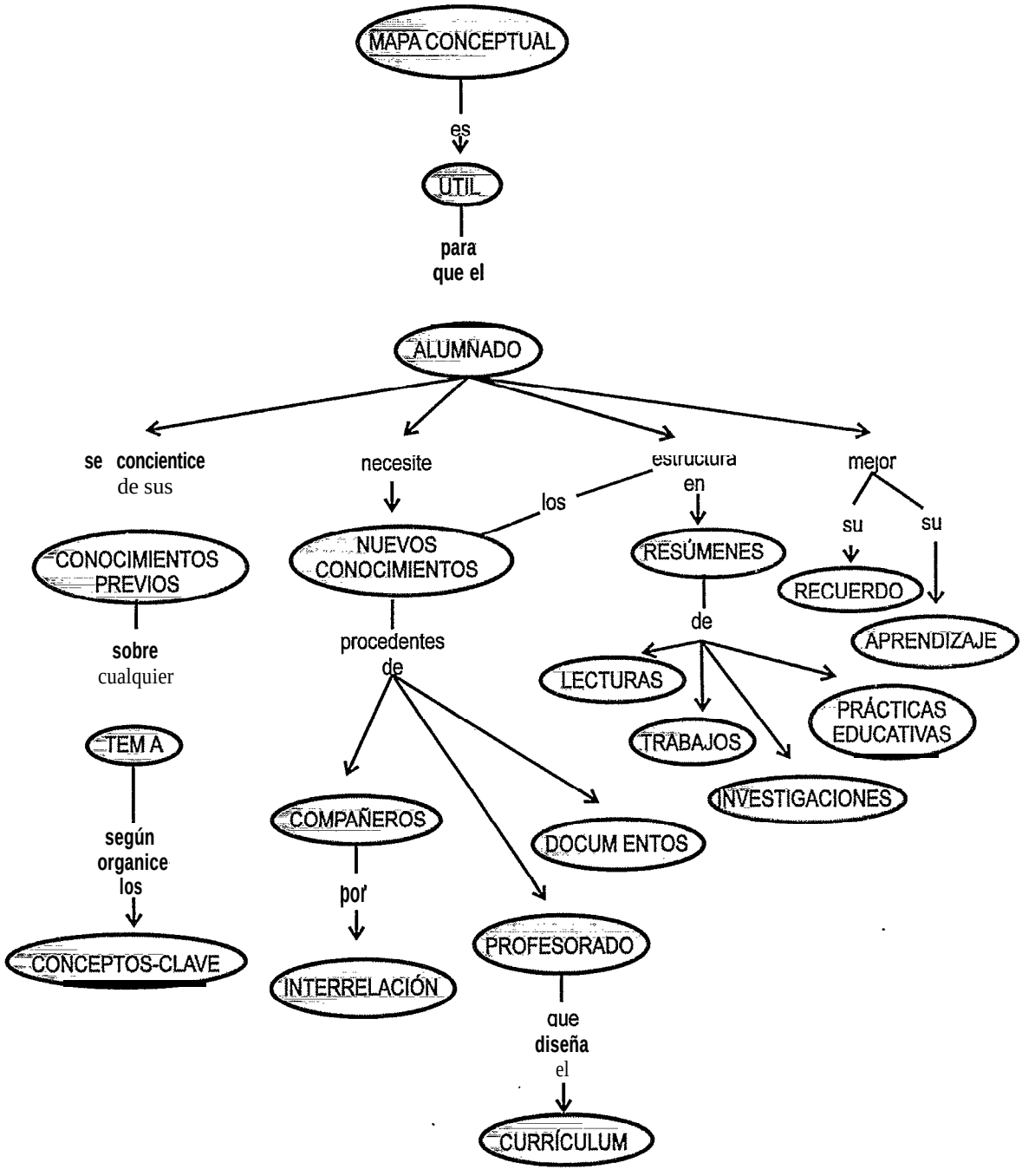
1-"Para Saber Más..."

UTILIDAD DEL MAPA CONCEPTUAL PARA EL DOCENTE (Ontoria, 1994)



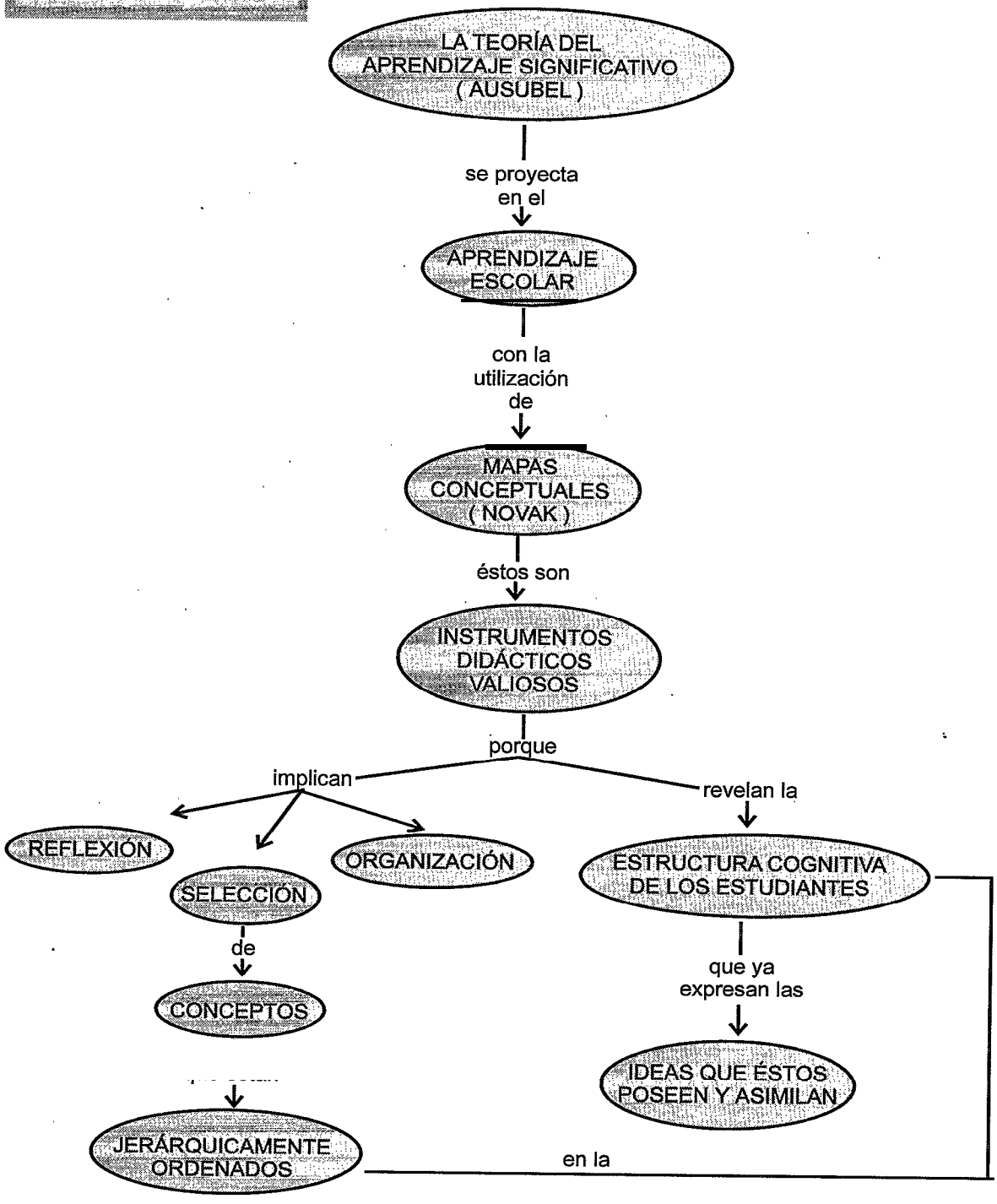
1-"Para Saber Más..."

UTILIDAD DEL MAPA CONCEPTUAL PARA EL ALUMNO (Ontoria, 1994)



1-"Para Saber Más..."

SINTETIZANDO:



1-"Para Saber Más..."

Les ***proponemos:*** Reflexionar y aprender a aplicar:

1er. problema ⇨ ¿Cómo establecer la jerarquización?

Es importante seguir los siguientes pasos orientativos:

Para establecer la jerarquización podemos seguir los siguientes pasos orientativos:

* Sacar las ideas fundamentales del tema de trabajo.

* Seleccionar los conceptos más relevantes o importantes del tema de trabajo, que servirán para elaborar el mapa conceptual.

* Reflexionar sobre el tipo de relación que existe o puede existir entre los conceptos y decidir las palabras enlace.

* Conviene recordar que en el mapa conceptual sólo aparece una vez el mismo concepto.

* El mapa conceptual tiene un número reducido de conceptos (para favorecer la claridad y la simplicidad). Si se desea recoger más conceptos e ideas, es preferible hacer mapas a partir de los otros conceptos de menos importancia o subconceptos.

Ontoria (1995)

Sin embargo, a veces resulta difícil la elección de los conceptos más generales o inclusivos: Por ejemplo,

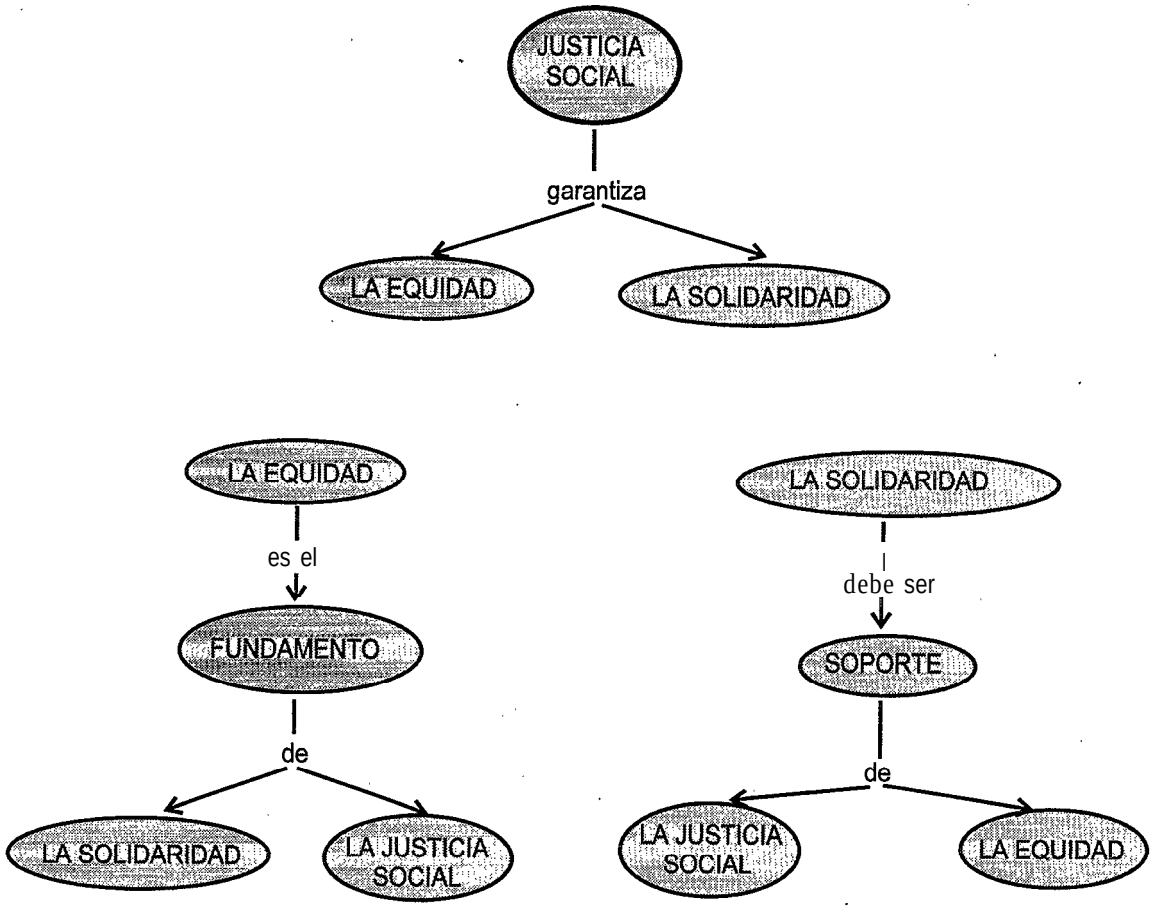
¿ Cómo organizamos un mapa conceptua/ con estos conceptos: Solidaridad-Justicia Social-Equidad ?

¿Cómo resolvemos el Problema?

¿Cómo lo evaluamos si nuestros alumnos -aproximadamente- elaboran estos tres Mapas Conceptuales?

¿Cuál es el correcto . ..?

1-"Para Saber Más..."



Las preguntas anteriores pueden ser resueltas desde las siguientes reflexiones:

- Los Esquemas de pensamiento, Experiencias y Valores, influyen en la manera de pensar y reflexionar sobre los conceptos, y hacen que un concepto tenga un significado más general que otro.

- Esto es aplicable fundamentalmente al ámbito de las Ciencias Sociales.

- Elaborar un mapa conceptual implica poseer un conocimiento amplio y adecuado de las áreas y/o disciplinas.

- Se deduce que sobre un mismo texto o tema pueden construirse distintos mapas conceptuales correctos.

1-"Para Saber Más..."

- La elaboración de mapas -al depender de los propios esquemas conceptuales- es un proceso y una experiencia fundamentalmente individual.

- Lo que se comparten son los significados del conocimiento que se intercambian y se negocian con las demás personas (compañeros y docentes en el aula).

- El proceso de aprender se potencia generando metaconocimiento (reflexión sobre el propio conocimiento).

2do. Problema ⟹ ¿Cómo se construye el conocimiento compartido?

Podríamos distinguir dos fases en el proceso de construcción de un mapa compartido y negociado.

Un primer momento: comprende el debate en pequeños grupos de alumnos, en el que dialogan e intercambian experiencias e ideas que cada uno de ellos ha adquirido sobre el tema. El resultado es la elaboración de un mapa conceptual por cada grupo.

Un segundo momento: los grupos elaboran un mapa consensuado global en el cual se incluyen elementos de uno y de otro negociando los distintos significados hasta llegar a un compromiso final.

3er. Problema ⟹ ¿Cómo enseñar a elaborar mapas conceptuales?

En *primer lugar* es necesario que los alumnos entiendan:

* Los conceptos se escriben dentro de un óvalo o elipse. El óvalo o la elipse tienen mayor impacto visual que el cuadrado o el rectángulo, ya que el concepto está más centrado.

* En el mapa conceptual sólo aparece una vez el mismo concepto.
* Los conceptos se unen con una línea, donde se colocan las palabras enlace.
* Como palabras enlace se usan verbos, artículos, preposiciones, conjunciones. *Nunca los conceptos.*
* Conviene escribir los conceptos con letra mayúscula y las palabras enlace con letra minúscula. De esta manera, se plasman en el gráfico las diferentes funciones de estos dos elementos del mapa conceptual.
* Las palabras enlace pueden ser distintas a las utilizadas en el texto, mientras se mantenga el mismo significado de la frase.

Ontoria (1995)

En *segundo lugar*, habiendo explicado el significado de los conceptos y de las palabras de enlace, puede utilizarse la siguiente estrategia de trabajo:

1-"Para Saber Más..."

Seleccionar un texto y elaborar las consignas.

Estas pueden ser.-

- Seleccionen los conceptos más importantes del texto.
- Ubicarlos en una columna.
- Seleccionen ahora, las palabras enlace más representativas.
- Reordenen los conceptos seleccionados en orden decreciente de generalidad (inclusividad).
- Dibujen el Mapa.

4to. Problema ⟹ ¿Cómo evaluar los Mapas Conceptuales? Criterios a tener en cuenta:

Es conveniente que se tengan en cuenta los siguientes criterios de evaluación:

¿Está lograda la jerarquización de los conceptos?

Atendiendo a:

- la inclusividad de los mismos
- la selección más adecuada de los conceptos
- la organización gráfica

¿La diferenciación progresiva de los conceptos marcan niveles de especificación?

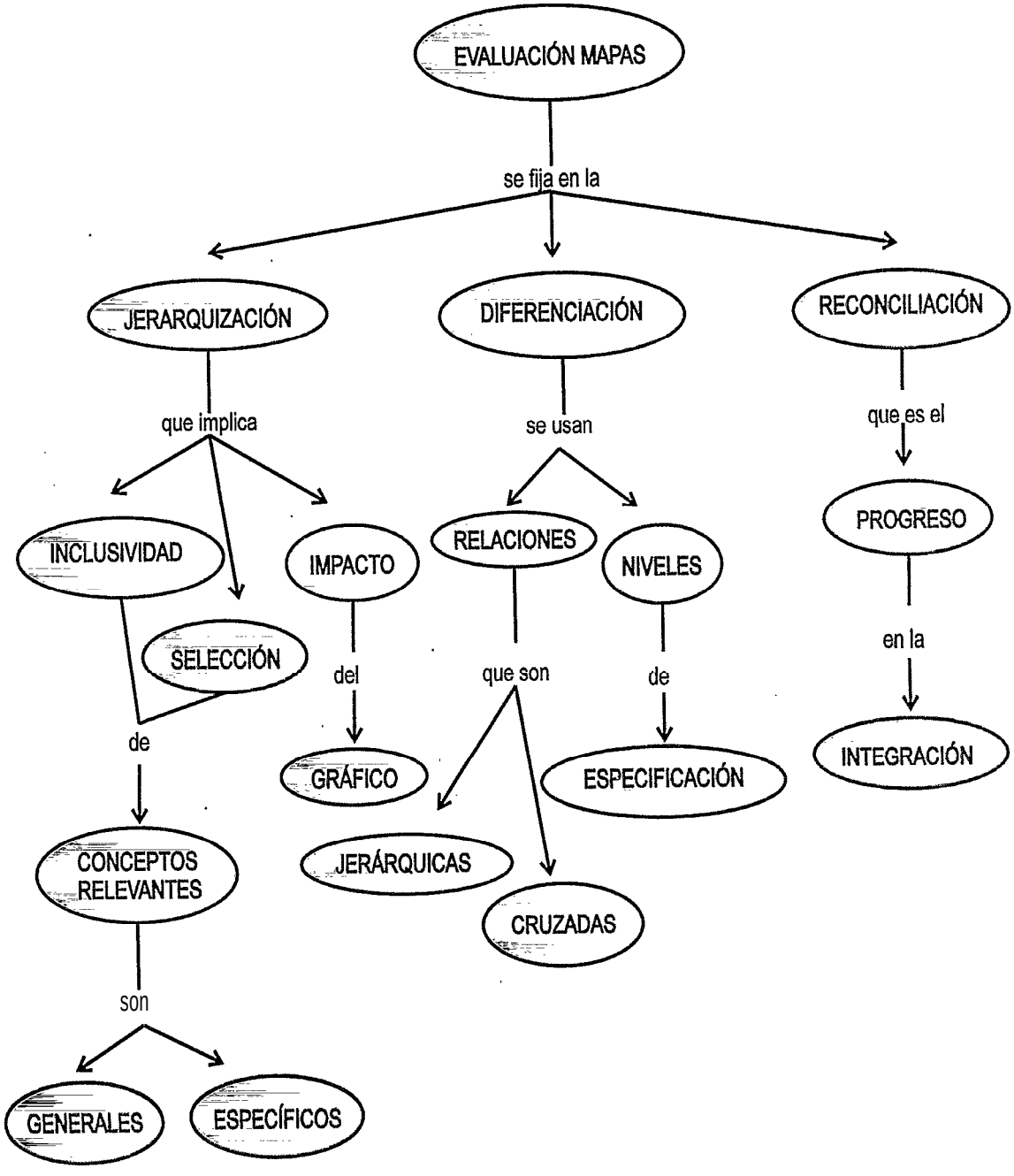
¿Existen relaciones directas y cruzadas?

¿Se evidencia la formación de unidades semánticas válidas?

¿En el mapa se evidencia progreso en la integración conceptual? (Reconciliación integradora)

1-"Para Saber Más..."

El siguiente mapa de "Evaluación de Mapas Conceptuales" ayuda en el proceso de contrastación evaluativa de los Mapas Conceptuales:



1-"Para Saber Más..."

¿Qué diferencias podemos establecer entre los Mapas Conceptuales y los Mapas Cognitivos?

Mapas Conceptuales

- instrumento para representar la estructura conceptual de un área o parte de ella, mostrando las relaciones jerárquicas entre conceptos.

son de carácter social y lógico

porque

representan un área de conocimiento de la manera en que es considerada válida por los especialistas en el tema

Mapas Cognitivos

- conjunto de representaciones que cada sujeto elabora a partir de los datos que recibe de la realidad y de la experiencia.

son de carácter individual, idiosincrático y sicológico

porque

contienen un registro de experiencias individuales al abarcar todo lo que-la persona conoce, cree y siente de sí misma, de otras personas y de hechos y acontecimientos que ha experimentado o vivido.

por lo tanto

Un mapa conceptua(sobre las ideas previas que posee el alumno antes de enfrentarse a la información es un mapa cognitivo.

"Para Saber Más..."

¿Cuál es la utilidad didáctica de los mapas cognitivos?

El mapa cognitivo que el alumno plasme en un gráfico, le permitirá al docente saber qué ruta o camino ha de seguir en el proceso de enseñanza.

Conocer cuál es la interpretación que el alumno tiene de la realidad, cuáles son las conceptualizaciones que ha ido elaborando desde la experiencia, como también qué tipo de relación establece entre sus ideas previas, es una información relevante tanto para el docente como para el alumno.

Para el alumno, porque le permite tomar conciencia de sus conocimientos previos, de sus representaciones mentales, lo cual le posibilita establecer relaciones de sentido entre lo que sabe y la nueva información, o modificar conceptualizaciones erróneas a partir de resolver un conflicto cognitivo, reestructurando las ideas anteriores.	Para el docente, porque le permite conocer las relaciones y jerarquizaciones que aquel establece entre sus ideas previas como también si estas relaciones y conceptualizaciones son erróneas o si se acercan a la realidad. Esta información le. ayudará al docente a crearle conflictos cognitivos al alumno y ayudarlo a llevar a cabo cambios conceptuales.

En consecuencia, los mapas cognitivos se transforman en mapas conceptuales a partir de una síntesis o de una reelaboración que el alumno hace -con ayuda pedagógica- entre la nueva información y las ideas previas.

En síntesis, este interjuego entre mapas cognitivos y mapas conceptuales se constituyen en un puente entre las teorías constructivistas (Piaget, Bruner) y las teorías conceptualistas (Ausubel) al permitir poner en relación hechos y ejemplos conceptualizables con conceptos. De este modo el pasaje de la representación a la conceptualización, de los mapas cognitivos a los mapas conceptuales, ayudan a establecer una adecuada relación entre experiencia significativa y conceptos significativos.

"Para Saber Más..."

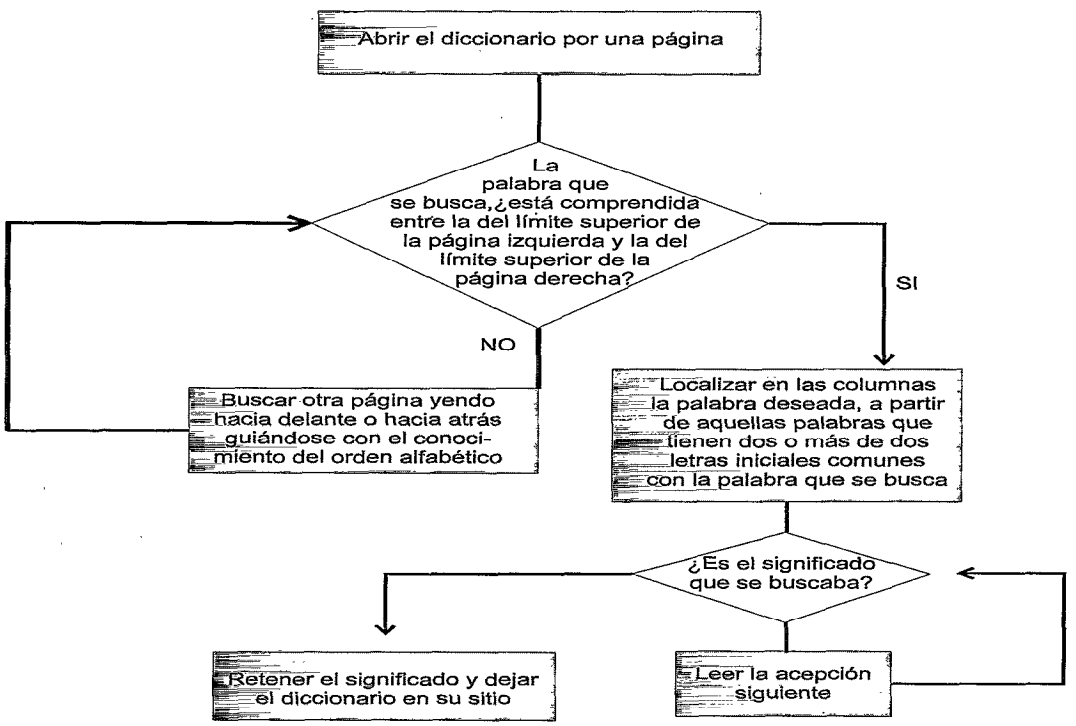
¿Qué son los mapas procedimentales?

Convenimos en llamar *mapa, procedimenta/a* la representación gráfica que transcribe el "conjunto de acciones ordenadas dirigidas a la meta" que definen un procedimiento.

Disponer de estas representaciones parece muy útil para comprender la orientación del aprendizaje, enseñanza y evaluación de estos contenidos.

En vistas a la utilidad para el trabajo escolar, consideramos que los mejores y más apropiados mapas procedimentales son aquellas representaciones gráficas que toman la forma de los diagramas de flujo, porque, ademas de ser simples y fáciles de interpretar, explicitan con mayor fidelidad los elementos básicos que constituyen un procedimiento; es decir, en esa representación son fácilmente reconocibles las acciones o pasos de que consta el procedimiento (lo transcrito en los rectángulos) así como las condiciones que hay que tener en cuenta para decidir el orden definitivo de las acciones que conducen a la meta (lo transcrito en los rombos). (Cuadro 1)

Cuadro 1: Un procedimiento para el manejo del diccionario.



"Para Saber Más..."

El mapa procedimental es, ante todo, una simplificación y no deben exagerarse en él, ni el número de las acciones ni de las condiciones que lo componen.

Desmenuzar un procedimiento en todos los pasos, operaciones, movimientos requeridos para llevarlo a cabo o con todas las condiciones que podrían tenerse en cuenta, seguro que nos llevaría al infinito.

¿Cuáles son las ventajas que ofrece?

En cuanto a las ventajas de disponer de unos instrumentos así para el trabajo escolar de los procedimientos, señalamos las siguientes:

- Es fácil entender la naturaleza y la clase de errores o dificultades que acompañan el aprendizaje del procedimiento: no se sabe llevar a cabo un paso; una composición de acciones desordenada, imprecisa o insegura; poca atención a las condiciones; desconocimiento de alternativas y, con ello, poca capacidad de adaptar el procedimiento a otras tareas, etc.

- La evaluación de los aprendizajes de los procedimientos suele consistir en comprobar su posesión y su aplicación correcta para resolver situaciones conocidas o en comprobar su utilización en otros contextos.

Poco se evalúa, entonces, del propio curso de aprendizaje y de los elementos que se van construyendo durante este curso.

En consecuencia, los "mapas procedímentales" pueden ayudar de manera más ajustada a este aprendizaje.

- Una vez decidido el "mapa procedimental", no cuesta nada completarlo relacionando aquellos otros contenidos conceptuales y actitudinales que acompañan el aprendizaje significativo de dicho procedimiento.

Entonces, el mapa hace ver, además, otra cosa: el carácter integrado del aprendizaje y uso de todo tipo de contenidos.

"Para Saber Más..."

¿Qué los díferencia de los mapas conceptuales?

Como se ve,. la diferencia que establecemos entre *mapas procedimentales y* los más conocidos mapas conceptuales es sustancial.

Los segundos explicítan todo tipo de relaciones que puedan encontrarse entre diversos conceptos (de clase, de causa-efecto, de correlación, de semejanza o ejemplo, de funcionalidad, de requisíto,etc.).

En cambio, al hablar del "mapa procedimental" nos estamos refiriendo a una representación que explícita las relaciones del orden en que han de ejecutarse los pasos y de las decisiones acerca del camino mejor entre varias alternativas.

Son instrumentos, en definitiva, que por sus características pueden ser fácilmente compartidos y utilizados por los alumnos para controlar el propio aprendizaje de los procedímientos.

Adaptado de M. *Fonayet* E. Valls (Mayo, 1997). En Revista "Aula de Innovación Educativa" N° 60, Año VII, Barcelona.

"Para Saber Más..."

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA:

1) *Fonayet,* M.; Valls, E: (Mayo, 1997). "Los mapas. procedimentales" en Aula de Innovación Educativa N°60, año VII, Barcelona.

2) Gonzá/ez, F; *Novak,* J (1993). "Aprendizaje Significativo. Técnicas y aplicaciones". Ed. Cincel, Buenos Aires.

3) *Novak* J.; Gowin, D. (1988). "Aprender a aprender". Ed. Martínez Roca, Barcelona.

4) Ontoria, *A.* (1994).. "Mapas conceptuales". Ed. Narcea, Madrid.

5) *Ontoria, A.; Molina Rubio, A. (1995).* "Los mapas conceptuales y su aplicación en el aula". Ed. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.

6) Román Pérez, M.; Díez López, Eloísa (1991). "Currículum y Aprendizaje". Ed. Itaka, Madrid.

"Para Saber Más..."

2 - " DIFERENTES FORMAS DE ESTRUCTURAR LOS CONTENIDOS A ENSEÑAR Y A APRENDER: REDES CONCEPTUALES, ESQUEMAS, DIAGRAMAS DE FLUJO Y EPíTOMES"

Circulan en la actualidad versiones diferentes en torno a qué se entiende por mapas, redes conceptuales y otras maneras de organizar la información. En ocasiones, "redes conceptuales" y "mapas conceptuales" son tomados como sinónimos, cuando en realidad cada uno de ellos tienen características propias, Sin embargo, ambas son representaciones conceptuales.

Cuando nos referimos a *'representaciones conceptuales" estamos* hablando de las diferentes maneras en que puede ser organizada y presentada gráficamente la información, como también a las relaciones que se establecen entre los conceptos. En este sentido, también caben dentro de esta denominación:

"Los Diagramas de Flujo", "Los Esquemas" y "Los Epítomes".

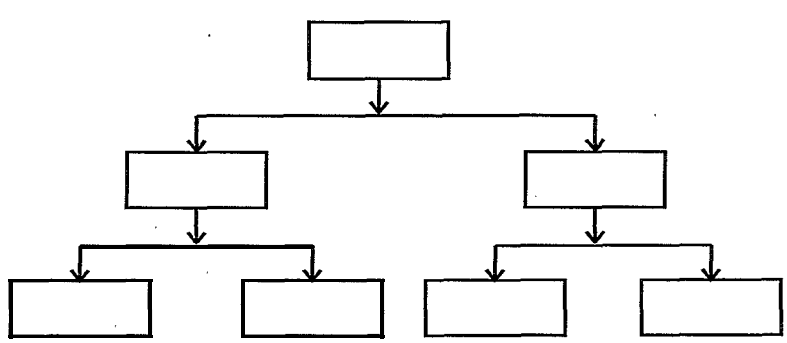
A continuación presentamos de manera sintética las características más relevantes y definitorias de cada una de ellas:

EXISTEN DIFERENTES REPRESENTACIONES CONCEPTUALES:

Mapa Conceptual: (*)

- Supone una representación *jerárquica* de los conceptos ("subsume")

- La relación entre éstos es siempre explícita (palabras de enlace).



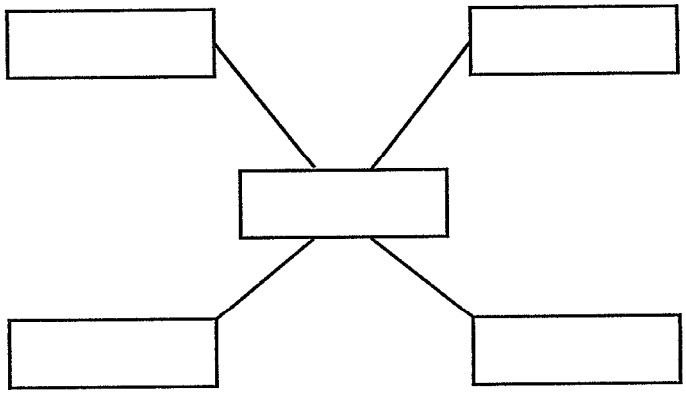
(*) En el Diseño Curricular Institucional es valiosa su utilización en la Programación de Aula para el trabajo curricular con los temas fundamentales de cada área y como organizadores previos.

"Para Saber Más..."

Red Conceptual: (*)

- Implica un modo de presentar la pertenencia a una clase de conceptos, es global (muestra las relaciones entre conceptos muy generales)

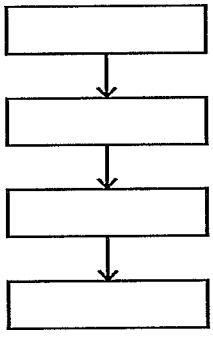
- Establece una relación "es un tipo de" (forma de araña) y éstas relaciones son implícitas (sin palabras de enlace).



(*) En el Diseño Curricular Institucional es valiosa su utilización para la organización curricular de un área. El nodo central expresa el contenido organizador y los nodos que de él se desprenden constituyen los Bloques o Ejes de Contenidos.

Diagrama de flujo:

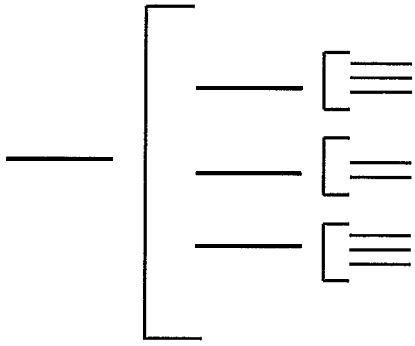
- Representa la sucesión temporal de un acontecimiento
- Establece una relación "conduce a" (encadenado).



"Para Saber Más..."

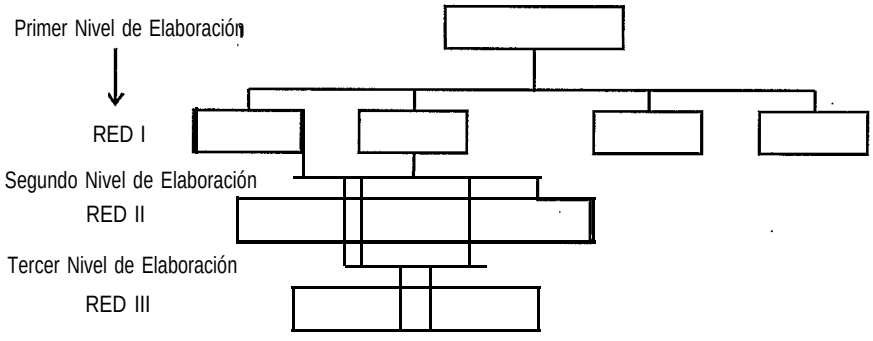
Esquema:

- Representación gráfica y sintetizada de las principales ideas y conceptos de un texto
- Refleja relaciones jerárquicas (de inclusión o subordinación) entre las ideas principales y secundarias.



Epítome.

- Marco conceptual, global, de una asignatura o área (principio de síntesis inicial) (Ver Teoría de la Elaboración en el Módulo 3, punto 3.9)
- Panorámica global e integradora de las principales partes del contenido de una materia
- Integra los elementos esenciales del contenido, y los contextualiza conceptualmente
- Organiza los contenidos de lo general a los detalles, de lo más simple a lo más complejo (principio de síntesis periódicas): parte de una síntesis (red o mapa) para luego realizar un análisis de los conceptos, y finalmente, reelaborar conceptualmente los mismos (síntesis final o epítome reelaborado). En elaboraciones sucesivas introduce nuevos niveles de complejidad: procede por síntesis-análisis-síntesis, progresivas.



"Para Saber Más..."

Las diferentes representaciones conceptuales pueden ser elaboradas por el docente y utilizadas en el Diseño Curricular Institucional y como recursos esquemáticos gráficos para presentar la información a los alumnos.

También pueden ser elaborados por el alumno quien establece las relaciones conceptuales necesarias para comprender la información.

Lo importante es no olvidar que:

Para favorecer un aprendizaje significativo, los contenidos deben estar organizados, deben poseer una estructura y deben estar relacionados entre sí.

Ampliamos la información sobre Redes Conceptuales y Epítomes antes de proceder a brindar los Ejemplos.

REDES SEMÁNTICAS O CONCEPTUALES

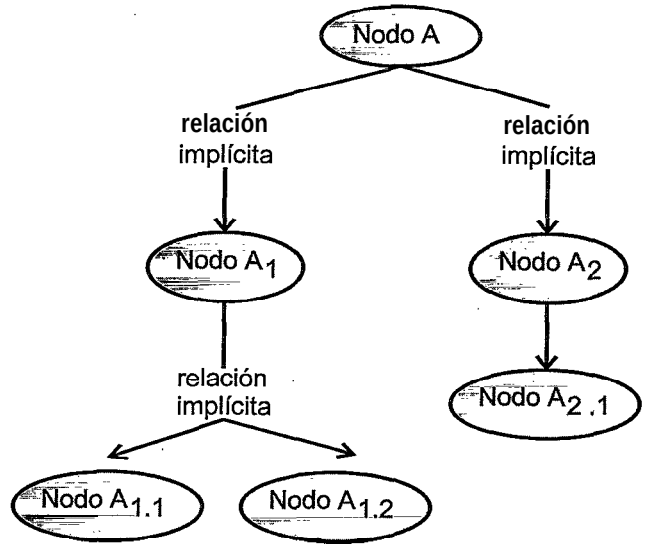
Las Redes Semánticas (Norman 1985) proporcionan *un modelo de representación de fas relaciones entre los conceptos y los acontecimientos en un sistema de memoria.*

Constituyen una descripción apropiada de nuestro proceso de razonamiento, ya que éste es sobre todo relacional. Las redes implican el modo de presentar la pertinencia a una clase de conceptos y las propiedades de ésta. Nos muestran una estructura mental válida que favorecen las imágenes mentales y la representación mental de los conceptos.

Las partes fundamentales de una red son los nodos y las relaciones, y éstas son generalmente implícitas.

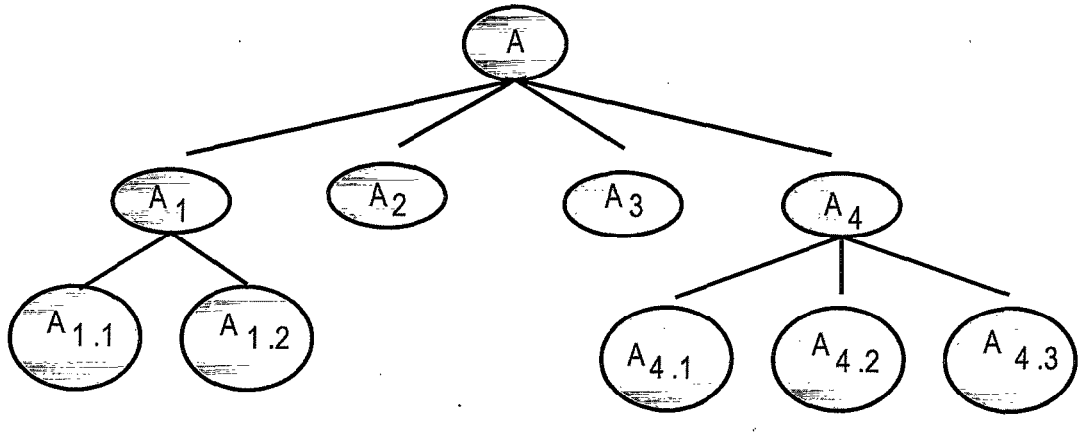
Un nodo es un concepto que, de ordinario, se encierra en un círculo y una relación es una propiedad del concepto, que de ordinario se reduce a una simple flecha sin especificar su contenido, mientras que en una relación explícita aparece indicado el contenido de la misma.

"Para Saber Más..."



Generalmente en las Redes Conceptuales y en los Epítomes se indican las relaciones entre los conceptos (nodos) de una manera implícita, ya que se trata de apoyar, sobre todo, a los conceptos. Por el contrario, en los mapas conceptuales se insiste en las relaciones explícitas ya que lo que se busca es una profundización de los conceptos.

La "herencia" en las redes semánticas implica que los "descendientes" de un concepto heredan las propiedades de aquel. Los conceptos derivados de A poseen las propiedades de A.



"Para Saber Más..."

Las redes semánticas son poderosos instrumentos para representar un conocimiento y facilitar la inferencia.

No son simples jerarquías. Facilitan así las relaciones entre conceptos y también las relaciones entre las propiedades de los conceptos. La amplitud de las redes debe ser razonable, ya que lo importante en una red 'conceptual es su capacidad de globalización y totalidad.

En el *Diseño Curricular Institucional* es importante *utilizar* las *redes para globalizar el conocimienfo de un área o disciplina determinada.* Se parte de un hilo conductor (Eje Organizador) de la misma y se desarrolla en diversas redes de una manera progresiva. De ordinario resulta adecuado utilizar tres redes conceptuales para llegar a un tema concreto.

En la primera red se globaliza toda el Área o Disciplina y se divide en varios bloques conceptuales.

En la segunda red se desarrolla uno de estos bloques y, finalmente, en la tercera se desarrolla un tema con los subtemas que hacen a su estudio (ver los próximos ejemplos).

Las redes conceptuales se suelen denominar también redes semánticas, ya que se pretension fundamental es establecer relaciones de significados entre los conceptos (nodos) que tratan de representar.

A partir de las redes conceptuales o semánticas se trata de incorporar al Diseño Curricular la representación e imágenes mentales de los conceptos para comprender mejor su significado.

Asi se facilita la relación entre la percepción de las cosas y la conceptualización de las mismas.

Las redes conceptuales, en la práctica actúan como una representación mental de los conceptos.

EPÍTOME:

Actúa como marco conceptual de un área escolar y/o de una disciplina. Se caracteriza por niveles de elaboración progresiva (Reigeluth, Teoría de la Elaboración).

Implica una reelaboración concreta de las redes conceptuales explicitadas en la conceptualización didáctica.

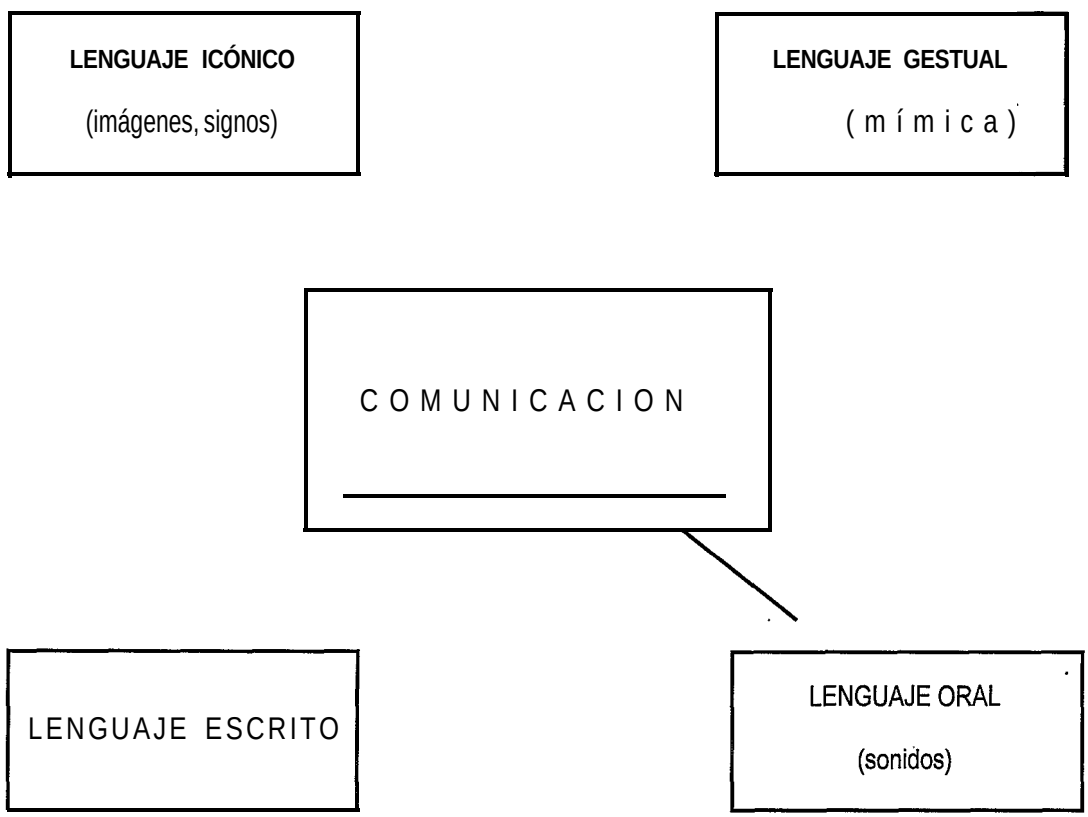
Como Marco Conceptual de un Área o Disciplina unifica las tres Redes Conceptuales, respetando los distintos niveles de elaboración que las mismas plantean.

"Para Saber Más..."

Los próximos ejemplos ilustran los conceptos desarrollados.

EJEMPLO DE UNA RED CONCEPTUAL

Red: Lenguaje como comunicación.

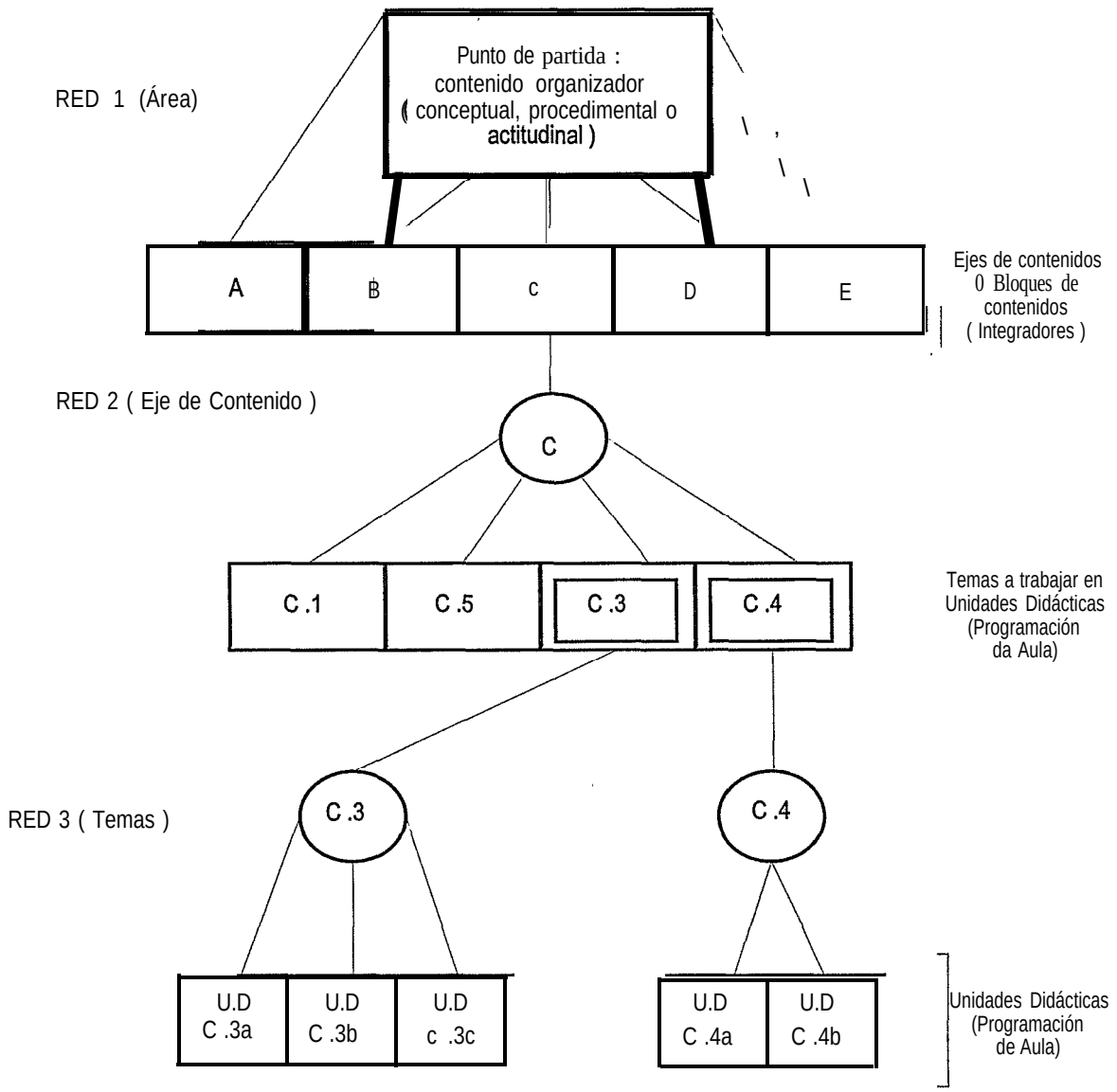


Román Pérez y Diéz Gómez (1989)

"Para Saber Más..."

EJEMPLO DE EPÍTOME DE UN AREA O DISCIPLINA

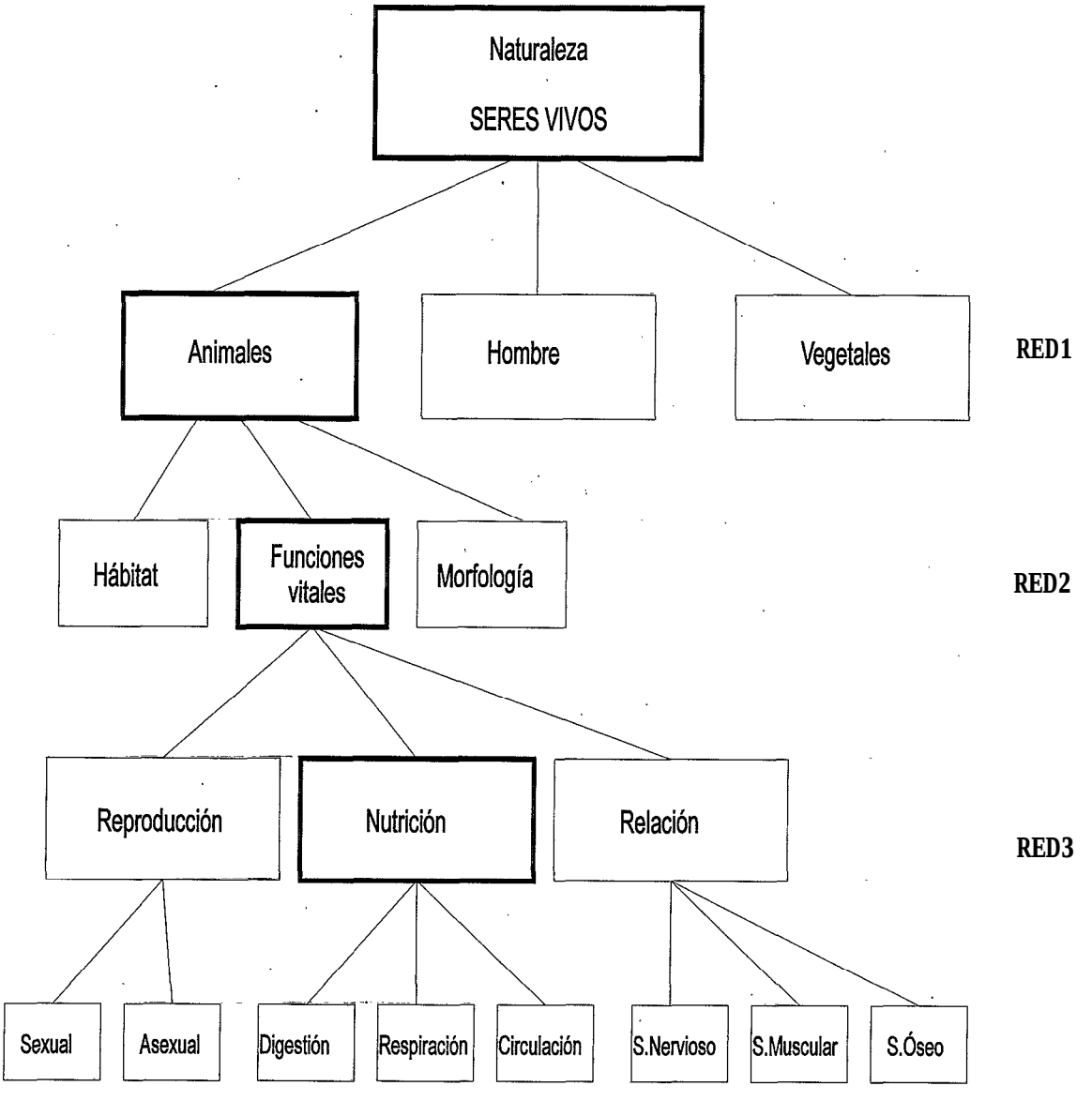
(Esquema Base para un Diseño Curricular Institucional)



(Román Pérez; Díez Gómez, 1989)

"Para Saber Más..."

EJEMPLO DE EPÍTOME / MARCO CONCEPTUAL DE UN BLOQUE DE CONTENIDOS DEL AREA DE CIENCIAS NATURALES.

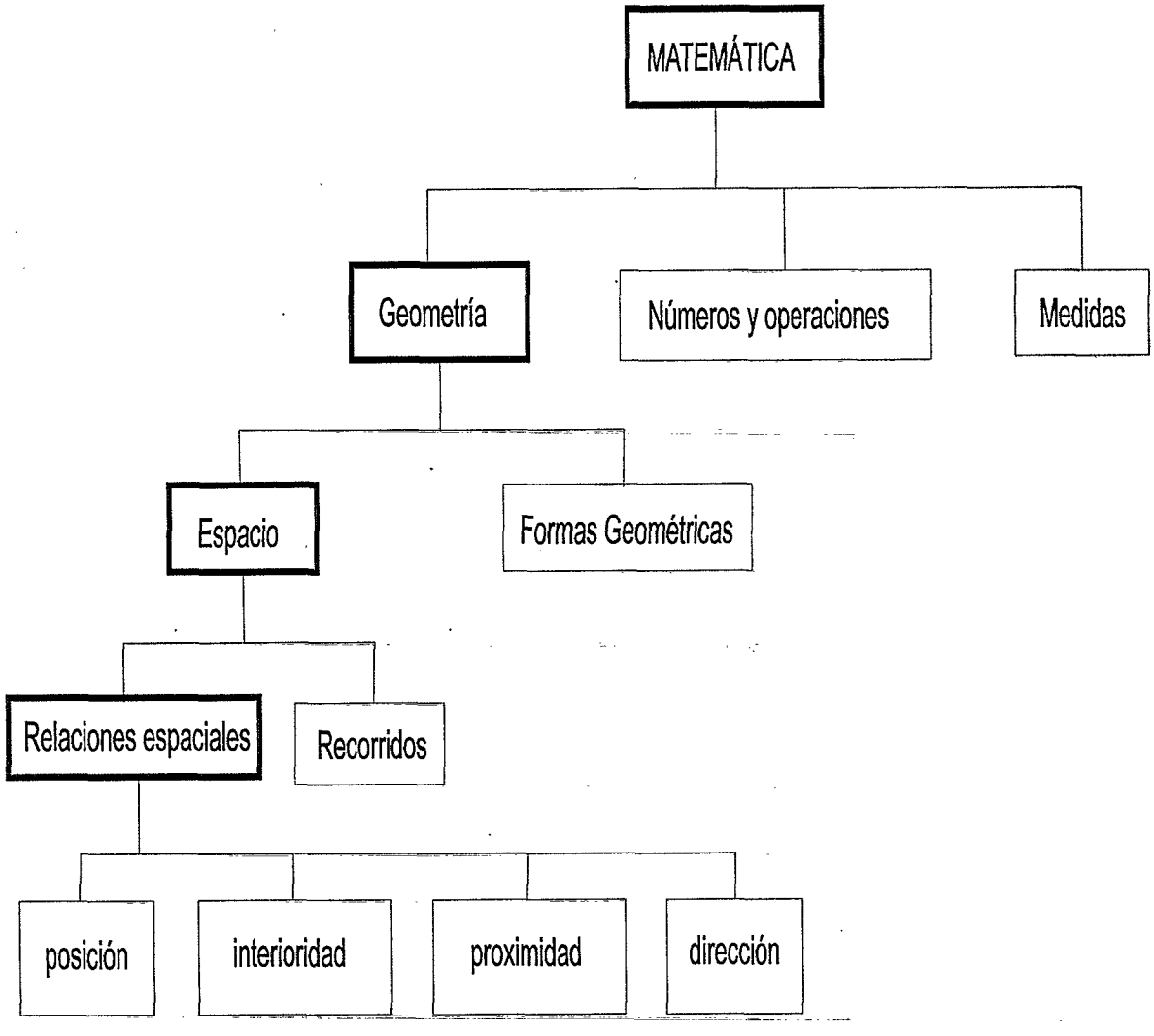


Epítome (Marco Conceptual) Los seres vivos

Extraído de Román Pérez y Díez López (1989)

"Para Saber Más..."

EPITOME O MARCO CONCEPTUAL: MATEMATICA. NIVEL INICIAL
(DISEÑO CURRICULAR PROVINCIAL)



"Para Saber Más..."

ESQUEMA CONCEPTUAL: SERES VIVOS

- Seres vivos
  - Hombre
    - Nutrición
      - Aparato digestivo
      - Aparato respiratorio
      - Aparato circulatorio
      - Aparato excretor
    - Relación
      - Sentidos
      - Sistema nervioso
      - Aparato locomotor
      - Comunicación
    - Reproducción
      - Aparato reproductor masculino
      - Aparato reproductor femenino
      - Crecimiento y desarrollo
    - Ser racional
      - Inteligencia
      - Razonamiento
      - Lógica
  - Animales
    - Nutrición
      - Aparato digestivo
      - Aparato circulatorio
      - Aparato respiratorio
      - Aparato excretor
    - Relación
      - Sistema nervioso
      - Aparato locomotor
      - Comunicación
    - Reprodución
      - Asexual
      - Sexual
      - Crecimiento y desarrollo
  - Plantas
    - Nutrición
      - Raíz
      - Tallo
      - Hoja
    - Reproducción
      - Fanerógamas
      - Criptógamas

Román Pérez y Diez López (1989)

"Para Saber Más..."

EJEMPLO DE DIAGRAMA DE FLUJO: CONTENIDOS PROCED1MENTALES DE MATEMÁTICA

Este ejemplo de diagrama de flujo representa las relaciones de orden en que se han de ejecutar los pasos a seguir para la resolución de problemas.

Aqui podemos observar que esta estructura no es conceptual sino procedimental, para lo cual vamos a utilizar la denominación de mapas' procedimentales (para ampliar el tema ver "Mapas Procedimentales" en este módulo).

Tomado del Trabajo Curricular elaborado por la Prof María Garciá (Rosario, 1997)

"Para Saber Más..."

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA:

-Álvarez, L; Soler; E. y *Hernández,* J (1995). "Proyecto Educativo, Proyecto Curricular y Programación de Aula". Ediciones S.M., Madrid.

- *Beltrán,* J (1993). "Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje". Editorial Síntesis, Madrid.

- *Fontayet,* N. ; l/alls, E (1997). "Los mapas procedimentales" en Aula de Innovación Educativa N°60, año VII, Barcelona.

- *Ontoria,* A. (1994). "Los mapas conceptuales. Una técnica para aprender". Ed. Narcea, Madrid.

- *Román Pérez,* M. y Diéz López, E (1991). "Currículum y Aprendizaje". Ed. Itaka, España.

- *Sacristán,* J. y *Pérez* Gómez, A. (1985). "La enseñanza, su teoría y su práctica". Akal Editor, Madrid.

"Para Saber Más..."

3 - LOS ORGANIZADORES PREVIOS

¿CÓMO ORGANIZAR Y PRESENTAR LA INFORMACIÓN PARA QUE EL ALUMNO LA ASIMILE SIGNIFICATIVAMENTE?

Para facilitar en el proceso de enseñanza-aprendizaje las relaciones entre los contenidos previos que el alumno posee y los nuevos contenidos a enseñar; Ausubel creó los Organizadores Previos. Estos se constituyen en estrategias didácticas que selecciona y diseña el docente -en su función mediadora- para construir *"puentes* cognitivos" entre los nuevos contenidos (objeto de enseñanza) y la estructura cognitiva del alumno.

David Ausubel los define como:

"Materiales de Introducción a los contenidos de un área o disciplina, que cumplen la misión de *llenar el vacío entre lo que se conoce y lo que se necesita conocer*; para poder efectuar un aprendizaje significativo del nuevo material."

En este sentido, brinda al docente estrategias que lo ayudan a organizar y a presentar la información con un orden lógico y en un contexto significativo. De este modo, el alumno podrá integrar significativamente el nuevo material a su estructura cognitiva preexistente.

Esto es posible si:

"La estructura mental del sujeto que va a aprender está provista de *ideas inclusoras con* las que pueda relacionarse la nueva información. Cuando no se dispone de ellas, los O.P. facilitan esta suerte de puentes cognitivos".

Ahora bien:

El docente puede utilizar esta ayuda pedagógica, de naturaleza conceptual, para lograr el aprendizaje, retención y transferencia de un *"material* NO familiar" para el alumno. *Se presenta antes del aprendizaje,* en una información que influirá en los procesos de codificación del alumno, al pretender lograr la activación de los conceptos más relevantes, presentes en su estructura cognitiva. En este sentido, el alumno no recibe pasivamente la información, sino que *la procesa y la organiza a su manera utilizando su propia estructura cognitiva.*

"Para Saber Más..."

LOS ORGANIZADORES PREVIOS SE CARACTERIZAN POR:

- contener un conjunto breve de información verbal o visual.

- no incluir contenidos específicos de la información a aprender.

- proporcionar medios para generar relaciones lógicas entre los elementos del nuevo material.

Ausubel describe así su función:

"La función de un organizador consiste en proporcionar un armazón ideativo para la incorporación y retención estable del material más detallado y diferenciado que sigue en el pasaje de aprendizaje, así como aumentar la discriminación entre este material y las ideas semejantes u ostensiblemente contradictorias de la estructura cognitiva."

¿CUÁNDO USAR LOS ORGANIZADORES PREVIOS?

Los teóricos que han profundizado sobre esta temática -Ausubel, Mayer, Reigeluth- condicionan el uso de los organizadores previos, ligándolos a los siguientes momentos del proceso de enseñanza:

- cuando el material es potencialmente conceptual y aparece desorganizado o nada familiar para el alumno
- cuando el alumno.carece de un rico conjunto de habilidades y conocimientos organizadores
- cuando se trata de provocar el desarrollo de capacidades de transferencia más que de simple retención.

De acuerdo a ello, el docente debe plantearse un esquema organizativo a la hora de presentar los contenidos a los alumnos.

Para ello sugerimos la formulación de las siguientes preguntas: ¿por dónde empezar? ¿cómo dividir la información? ¿cómo destacar lo más importante? ¿cómo estructurarla? ¿cómo secuenciar significativamente los datos?

Las respuestas a estos interrogantes posibilitarán que los alumnos tengan en cada momento de los procesos de aprendizaje, una idea genera! y clara de *Dónde están y hacia dónde van'!*

"Para Saber Más..."

DIFERENTES DISEÑOS DE ORGANIZADORES PREVIOS:

En un texto existen diferentes modos de organizar y estructurar un organizador previo. Las decisiones acerca de qué formato se le dará, depende de la especificidad del tema a tratar, del área y/o disciplina a la que pertenece.

De este modo puede plantearse de distintas maneras: como títulos, subtítulos, como párrafos introductorios, como una red conceptual, como un mapa conceptual, etc...

TIPOS DE ORGANIZADORES PREVIOS:

Los Organizadores Previos se dividen en dos categorías (Mayer) en función del grado de conocimiento que el alumno tenga del material:

Organizadores expositivos: se utilizan cuando el material a aprender se *desconoce* totalmente. Hacen de *anclaje* suministrando ideas o conocimientos próximos y necesarios para comprender el nuevo material. Ejemplo: exposición introductoria (ver organizadores estructurales, semánticos, de sentido...) a cargo del Docente de la especificidad del contenido a aprender. Es importante apoyar siempre la exposición con esquemas de referencia.

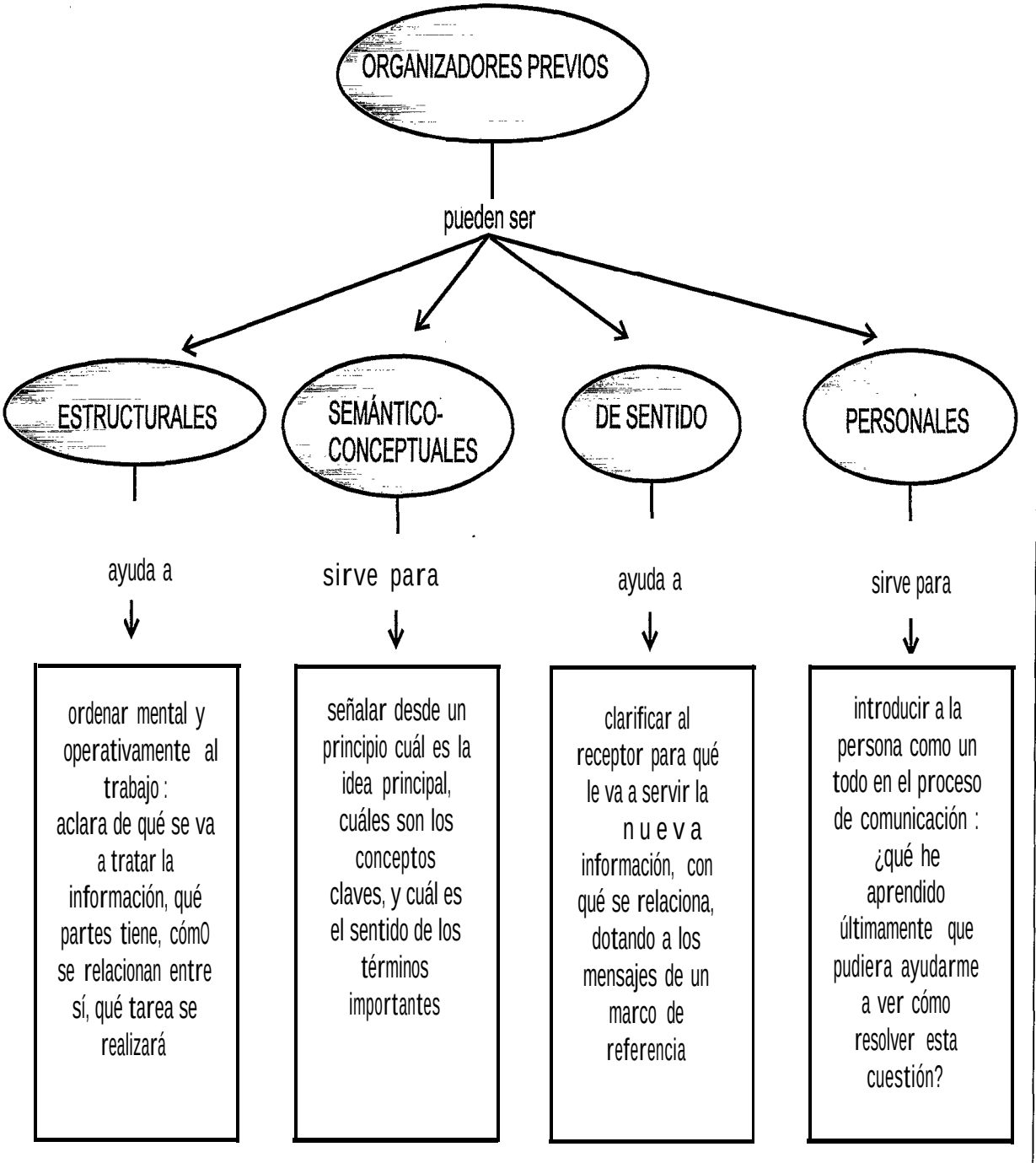
Organizadores comparatívos.' se utilizan cuando el material es relativamente *conocido o algo familiar* Ejemplo: el Docente puede trabajar con un gráfico comparativo entre un contenido ya conocido por los alumnos y las características generales del nuevo contenido a aprender...

Si bien los organizadores previos son generalmente *proactivos,* es decir, se presentan con anterioridad al material a ser aprendido en ocasiones pueden ser:

Retroactívos o post-organizadores: en ese caso, se presentan con posterioridad. Actúan a "modo de cierre" para ayudar a fortalecer el nuevo conocimiento y a favorecer su comprensión.

Además, los organizadores previos pueden ser:

1-"Para Saber Más..."



De esta variedad de organizadores previos, el Docente podrá seleccionar un tipo u otro teniendo en Cuenta, qué contenido va a enseñar, cómo los va a enseñar y qué se propone lograr con su aprendizaje...

1-"Para Saber Más..."

SINTETIZANDO:

Podemos decir que los organizadores previos:

* Son el conjunto de inclusores necesarios para afrontar un nuevo aprendizaje.
* Son elaborados por el docente como *estrategias de enseñanza,*
* Como estrategias de aprendizaje fijan toda la secuencia de los contenidos y establecen las pautas para *conectar* nuevos conocimientos.
* Constituyen una forma **de** organizar y presentar los contenidos relacionados entre si y con los conocimientos previos.
* Es un *material introductorio*, a ser presentado por el docente, a un nivel más amplio de *generalidad e inclusividad* que el objeto de aprendizaje.
* Se utiliza para favorecer el aprendizaje, la retención y transferencia de un *material NO familiar para el alumno.*

¿CÓMO USAR LOS ORGANIZADORES PREVIOS EN EL AULA?

EJEMPLO

En este ejemplo, vamos a plantear una vía de aproximación al trabajo didáctico en el aula con el manejo de organizadores previos.

Hemos elegido un contenido, "la sangre" (segundo ciclo de E.G.B.) como objeto de enseñanza-aprendizaje. En concreto, el Docente se propone enseñar estos contenidos mínimos:

La *sangre* es un líquido de color rojo que transporta el oxígeno y los alimentos a todas las partes del cuerpo.

En la sangre hayglóbulos rojos, glóbulos blancos y plaquetas.

- Los *glóbulos rojos* transportan oxígeno.
- Los *glóbulos blancos* nos defienden de las infecciones causadas por microbios.
- Las *plaquetas* hacen que la sangre se coagule. Así se taponan las heridas y se impiden las hemorragias.

1-"Para Saber Más..."

Para hacerlo, decide "anclar" el aprendizaje de dichos contenidos, en los conocimientos previos que los alumnos tienen acerca de "el hombre", siempre desde el área de Ciencias Naturales.

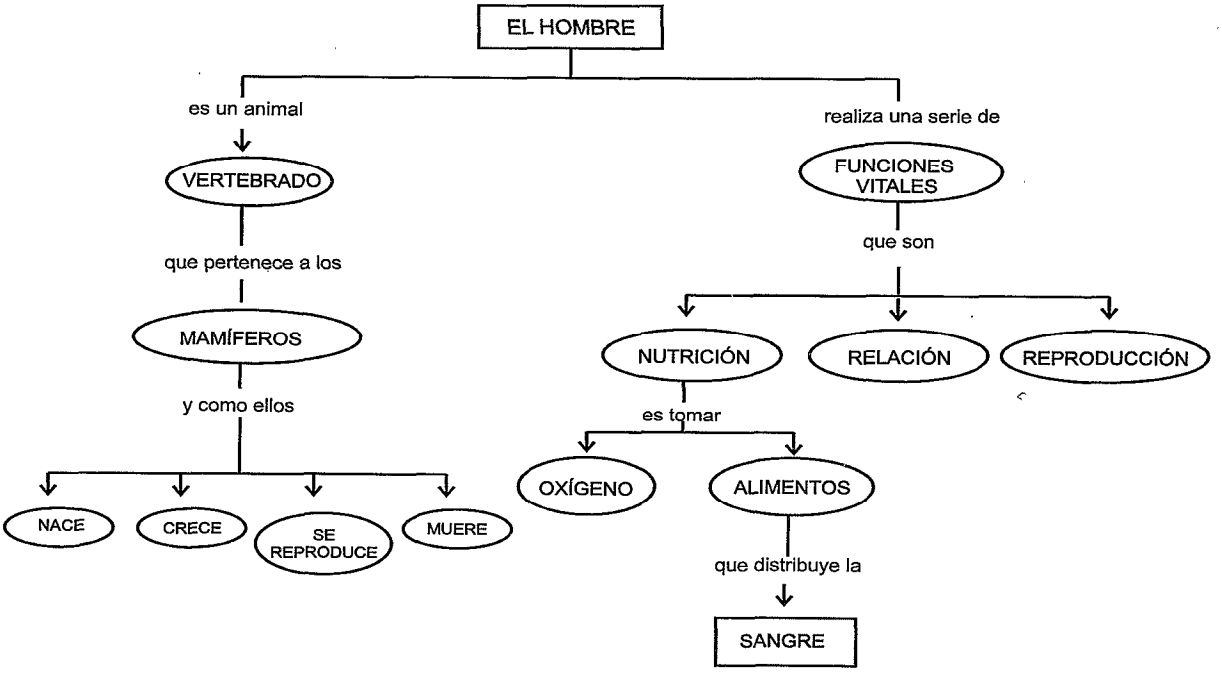
Comienza, en consecuencia, la clase utilizando un *organizador previo estructural* (¿qué tema vamos a tratar en esta clase?, ¿por qué es importante conocer acerca del mismo...?). Presenta y explica el tema que se va a aprender, su importancia y luego formula preguntas que tienen que ver con la utilización de *organizadores personales* (¿qué relación guarda este tema con sus experiencias?, ¿con sus historias personales?). Estas preguntas las formula del siguiente modo:

¿ Qué les ha sucedido cuando se han cortado un dedo?

¿...Recuerdan cuando Pablo se lastimó la rodilla ?¿ Qué pasó?¿ Qué tuvimos que hacer?

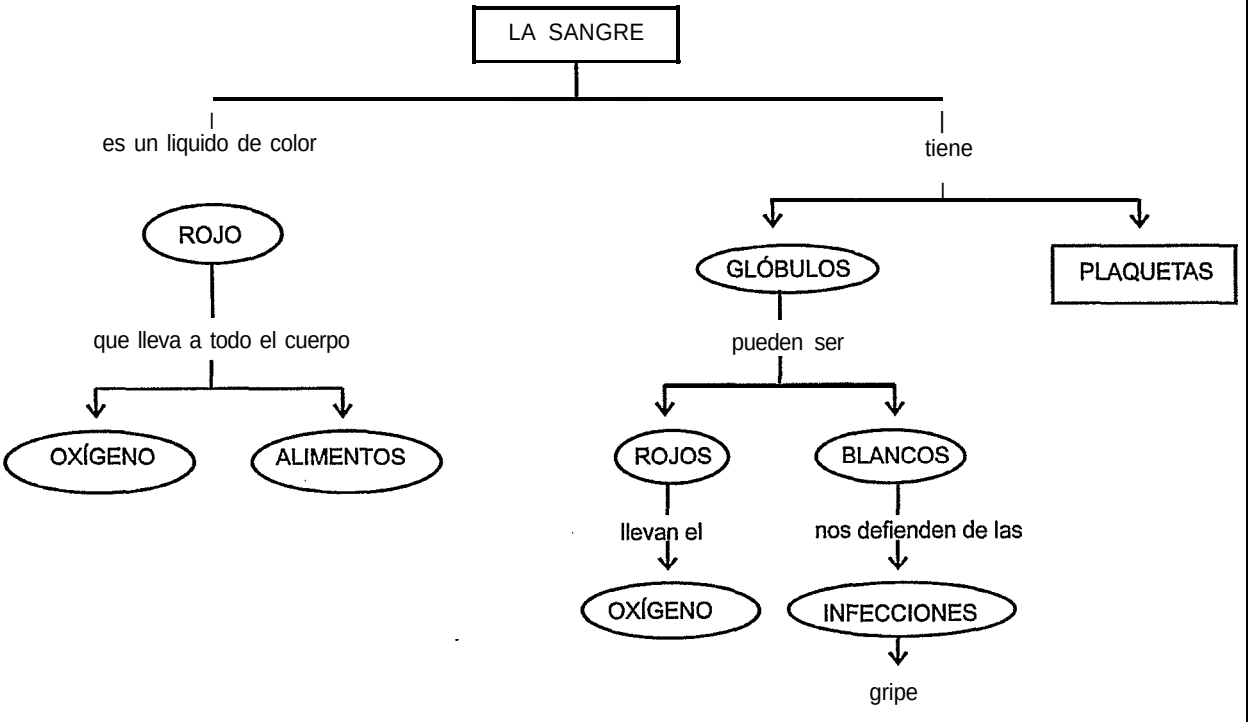
Los alumnos hacen referencia a sus experiencias con lastimaduras, cortes, etc. Por supuesto, en dichas experiencias aparece como una constante el tema de "la sangre".

Es entonces, cuando el docente reactualiza los conocimientos previos que los alumnos tienen acerca de "el hombre". Utiliza para tal fin el siguiente Mapa Conceptual que surge de la interacción del docente con sus alumnos. Su propósito didáctico es establecer el "puente cognitivo" entre los conocimientos que ya poseen -acerca de "el hombre" en Ciencias Naturales- y el nuevo contenido a aprender: "la sangre"



1-"Para Saber Más..."

Finalmente, una vez "anclado" el nuevo contenido con *el organizador de sentido* (¿para qué les va a servir este conocimiento?, ¿por qué tiene importancia en relación a nuestra realidad...?), que constituye el mapa conceptual de la página anterior, se procederá a su enseñanza. El docente utiliza para tal fin, un nuevo mapa conceptual:



La clase concluye con el registro de las ideas claves. Cada alumno elabora su propia síntesis y relaciona, asimismo el nuevo conocimiento con lo que ya sabe acerca de "el hombre". Un ejemplo de Registro Escrito puede ser :

LA SANGRE

La sangre es un líquido de color rojo. Lleva a todo el cuerpo oxígeno y alimentos. La sangre tiene glóbulos y plaquetas. Los glóbulos pueden ser rojos y blancos. Los glóbulos rojos llevan el oxígeno y los blancos nos defienden de las infecciones, por ejemplo, de la gripe.

EL HOMBRE

El hombre es un animal vertebrado que pertenece al grupo de los mamíferos. Como todos los mamíferos, nace, crece, se reproduce y muere. El hombre realiza una serie de funciones vitales, como son la nutrición, la relación y la reproducción. La nutrición es tomar oxígeno y alimentos. Los alimentos los distribuye por todo el cuerpo *la sangre.*

Este registro escrito actúa como un *Post-Organizador: (Este ejemplo está adaptado de Alvarez Soler y Hernández 'Proyecto Educativo, Proyecto Curricular y Programación de Aula" Ed. S.M. Madrid, 1995).*

1-"Para Saber Más..."

Bibliografía CONSULTADA:

1) *Alvarez,L.;* Soler E y *Hernández,* J (1995). "Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, Programación de Aula. Orientaciones y documentos para una nueva concepción de aprendizaje". Ed. S.M., Madrid.

2) *Beltrán,* J (1993). "Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje". Ed. Síntesis, Madrid.

3) *Gimeno Sacristán,* J; *Pérez Gómez, A;* (1985). "La enseñanza, su teoría y su práctica". Akal Editor, Madrid.

1-"Para Saber Más..."

4 - ¿ CÓMO SECUENCIAR UN CONJUNTO DE CONTENIDOS DE ENSEÑANZA?

SECUENCIAR CONTENIDOS PARA SU ENSEÑANZA IMPLICA LLEVAR A CABO LOS SIGUIENTES PASOS:

1- Descubrir y/o elegir un contenido organizador (en el caso de una propuesta centrada en la disciplina), un eje integrador (en el caso de una propuesta globalizada), o un eje articulador (en el caso de una propuesta interdisciplinaria). Recordar que el contenido organizador o el eje que se elija puede ser conceptual, procedimental o actitudinal, su elección dependerá de la especificidad del área o disciplina en cuestión.

2- Una vez seleccionado el contenido organizador, se formulan los grandes ejes de contenidos que sirven para vertebrar la organización de la secuencia. Estos ejes de contenidos se caracterizan por tener un menor nivel de generalidad e inclusividad que el contenido organizador o eje, por lo tanto, se corresponde con una parcela de la realidad objeto de enseñanza.

Por ejemplo, en el Nivel Inicial, se puede formular como eje integrador "El Mundo de la Comunicación y Expresión"; en consecuencia, los ejes de contenidos serán " El Lenguaje Artístico " , " La Lengua " , "El Número, el Espacio y la Medida", entre otros (ver esquema pág. 71).

3- A continuación, sobre cada eje se secuencian los contenidos, siguiendo una progresión que va de lo sencillo a lo complejo y de lo general a lo específico, elaborando así una línea encadenada de los mismos.

4- Luego, se determinarán los contenidos de soporte -que serán procedimentales y actitudinales en el caso que el contenido organizador y los ejes sean conceptuales; conceptuales y actitudinales en el caso que el contenido organizador y los ejes sean procedimentales, o conceptuales y procedimentales en el caso de que el organizador sea actitudinal.

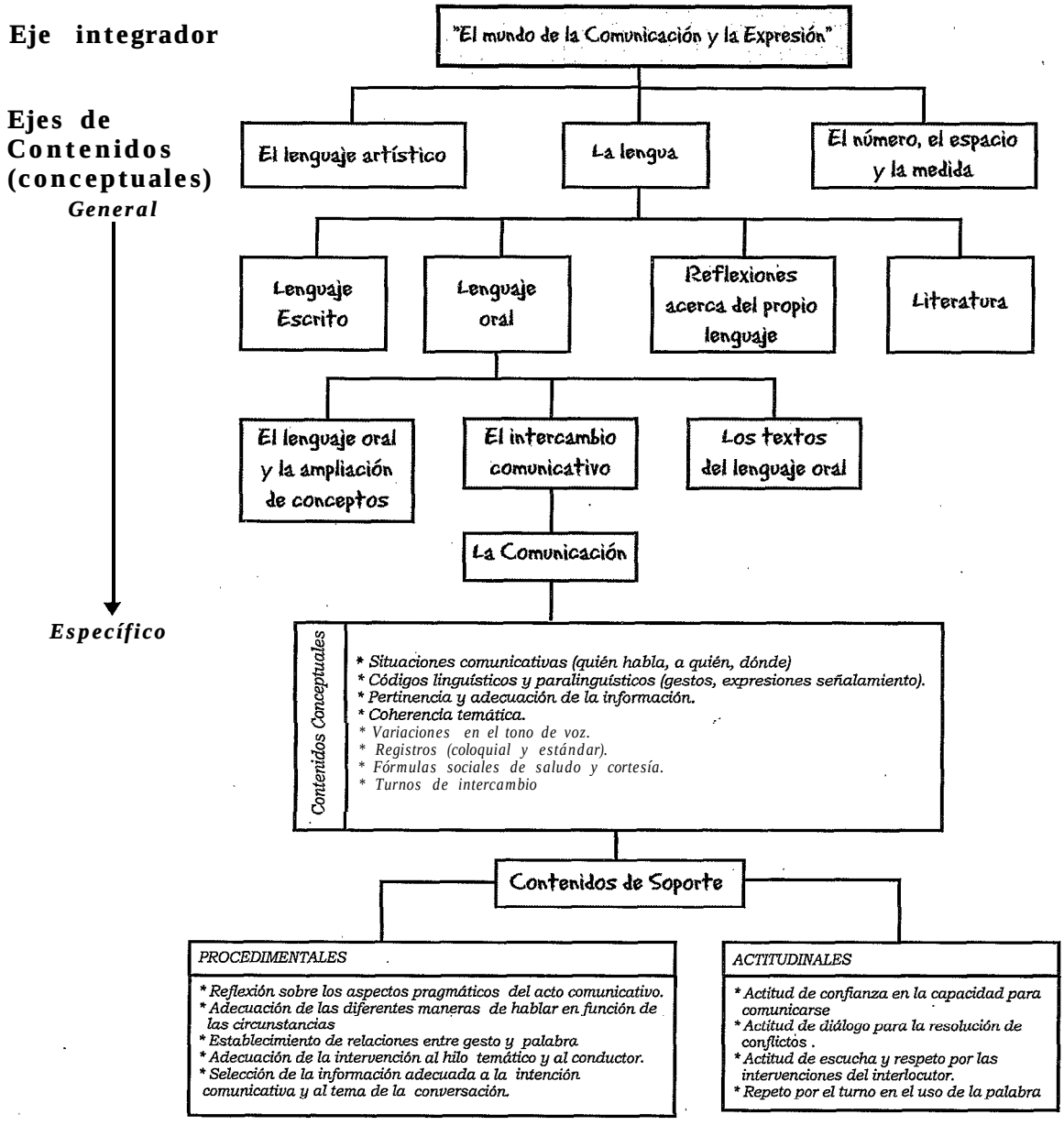
5- Establecer las relaciones que se puedan desarrollar con otras áreas o disciplinas.

Por último, recordamos que el principio fundamental de la secuenciación es partir de las ideas previas de los alumnos, para así garantizar una progresión en los procesos de aprendizaje. En este sentido, cabe preguntarse: ¿qué conocimientos previos debe tener el alumno para poder asimilar los nuevos contenidos e integrarlos a su estructura cognitiva ?

Un Ejemplo de Secuenciación:

El ejemplo de la próxima página muestra una forma posible de secuenciar uno de los ejes de contenidos del área de Lengua en el Nivel Inicial.

1-"Para Saber Más..."

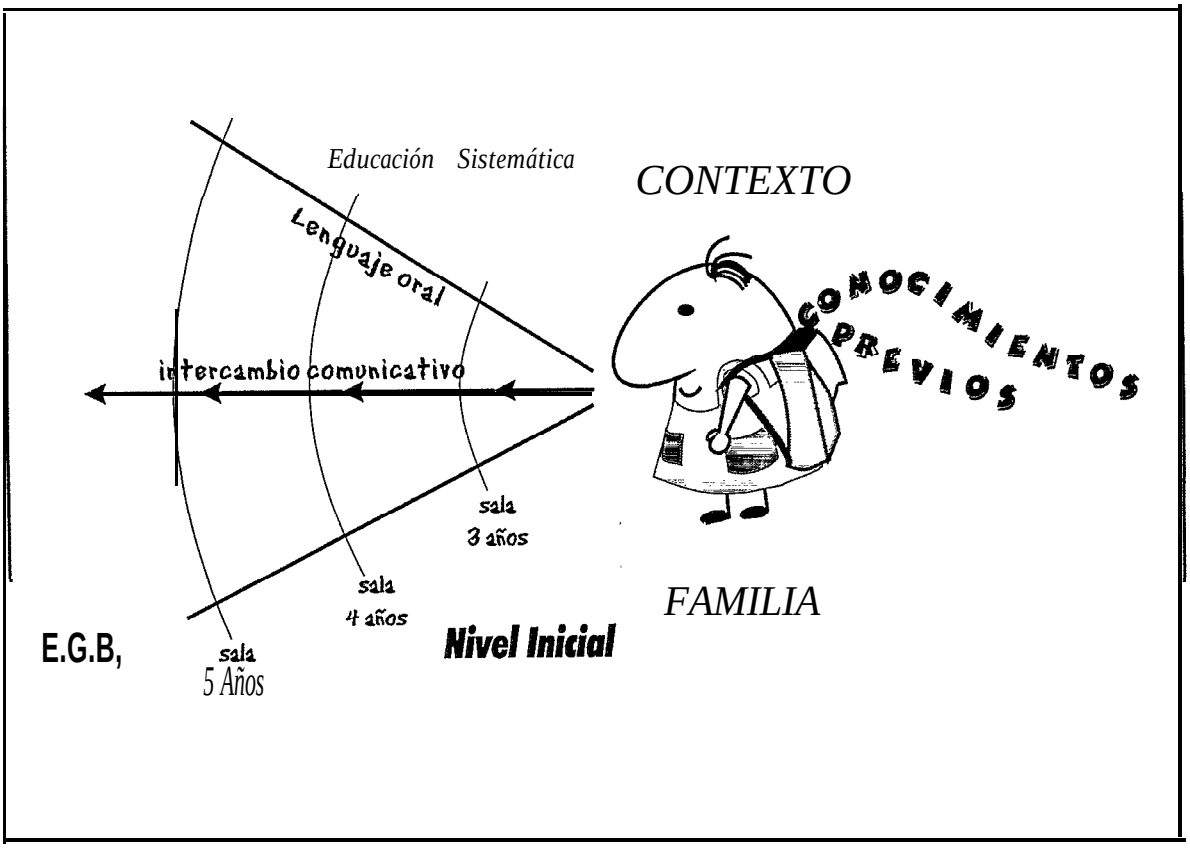


La primera parte de esta secuencia contextualiza al eje de contenido específico: "Intercambio Comunicativo". Esta contextualización le da sentido a la línea de contenidos aún más específicos que de él se desprenden. Lo que varía de un año a otro es la complejización y profundización en que serán abordados los mismos (tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales)

1- "Para Saber Más..."

Esta secuencia elaborada para el Nivel Inicial no define aún los niveles de complejidad en que serán tratados cada uno de los contenidos por año (sala de 3 años, sala de 4 años ó sala de 5 años).

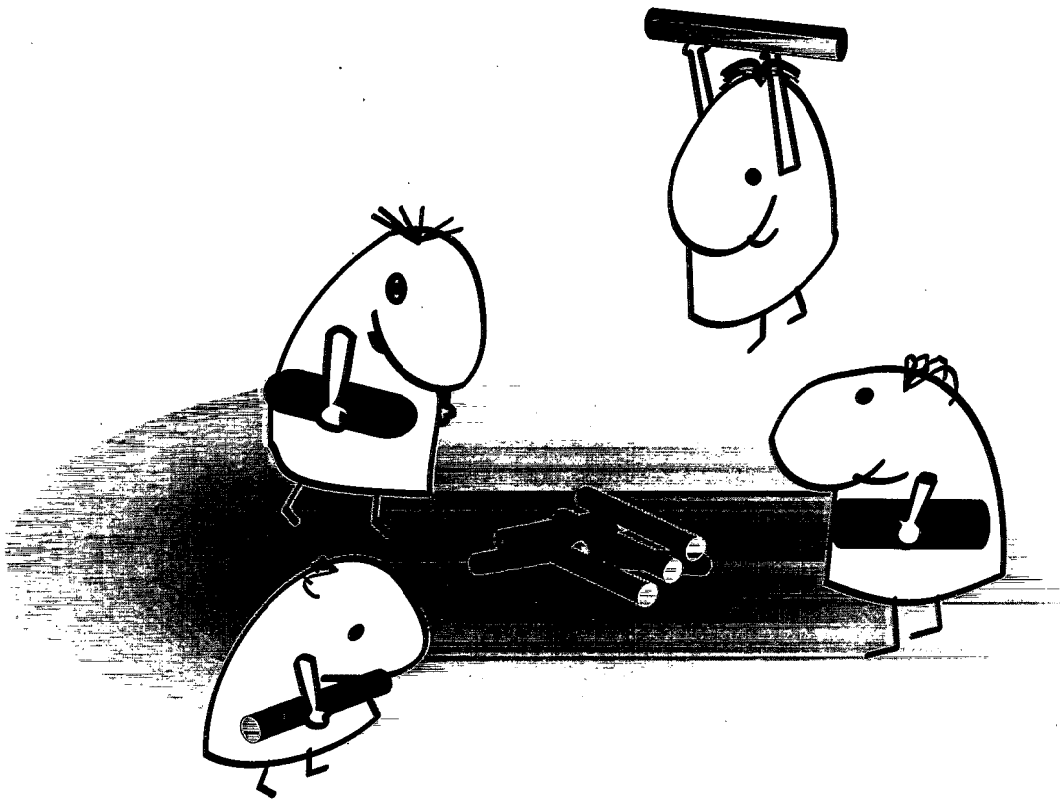
Serán los Equipos Docentes, apoyados en el Diseño Jurisdiccional, quienes determinen los niveles de complejidad creciente en la línea de los contenidos que se desprenden del eje especifico: "La Comunicación". Para hacerlo, será necesario tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y los objetivos didácticos acordados previamente en la programación anual, en coherencia con los que fueron formulados para el Nivel. Estos Equipos Docentes seleccionarán el tema (que podrá ser formulado como un problema) que nucleará y dará sentido a dichos contenidos para abordarlos en el aula, en interrelación con los de otras áreas en una Unidad Didáctica (globalizadora).



Módulo 3
Parte 2:

Anexo 2

"Actividades Sugeridas: Para reflexionar, participar y construir..."



"Actividades Sugeridas para Reflexionar, Participar y Construir"

1- "ACERCA DE LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y EL PELIGRO DE LAS "RECETAS" DIDÁCTICAS..."

ARTICULO PARA REFLEXIONAR...

Les sugerimos qué lean este pequeño "drama cotidiano". Está tomado de Tomás Harris y reproducido por Jorge Bucay (1989) en su libro "Cartas para Claudia" pág 30-31.

Acto 1 ro. (En casa del matrimonio)

(la esposa ha cocinado un hermoso jamón al horno para su marido, por primera vez - por primera vez el jamón, no el marido...-)

El : (Lo prueba) Está exquisito. ¿Para qué le cortaste la punta?
Ella : El jamón al horno se hace así.
El : Eso no es cierto, yo he comido otros jamones asados y enteros.
Ella : Puede ser, pero con la' punta cortada se cocina mejor.
El ¡Es ridículo ! ¿ Por qué ?
Ella : (Duda) . . . . Mi mamá me lo enseño así.
El: ¡ Vamos a casa de tu mamá !

Acto 2do. (En casa de la madre de Ella)

Ella : Mamá, ¿ cómo se hace el jamón al horno ?
Madre : Se lo adoba, se le corta la punta y se lo mete en el horno.
Ella : (A El) i¿ Viste ?!
El : Señora, ¿ y para qué le corta la punta ?
Madre : (Duda) Bueno... el adobo.... la cocción... ¡ Mi madre me lo enseñó asi !
El : ¡ Vamos a la casa de la abuela !

"Actividades Sugeridas para Reflexionar, Participar y Construir"

Acto 3ro. (En casa de la abuela de Ella)

Ella : 'Abuela, ¿cómo se hace el jamón al horno ?
Abuela : Se lo adoba bien, se lo deja reposar 3 horas, se le corta la punta y se lo cocina a horno lento.
Ella : (A El) i ¿ Viste ? !
Madre : (Triunfante) i ¿ Viste ? !
El : (Porfiado) Abuela , ¿ para qué se le corta la punta ?
Abuela : Hombre , ¡ Le corto la punta para que me pueda caber en la asadera! Mi horno es tan chico que....

(Cae el telón)

El ejemplo es gráfico y concluyente para ilustrar el peligro de aplicar "recetas" sin reflexión critica acerca de ¿ por qué ? y ¿ para qué ? se aplican.

Transferido al ámbito metodológica una de las cuestiones a priorizar en el Diseño y en el Desarrollo del P.C.I. es fundamentar la selección de las Estrategias Metodológicas.

A propósito de ellas nos remitimos al libro de María del Carmen Lamotta Bugnon y Marta Visintín de Trevignani (1994) "La Escuela....¡ Sí ! " pág 101, para generar desde él un espacio de reflexión en torno a la metodología que nos aparte de "recetas" y que, por el contrario, se orienten hacia los ¿ Para qué...?

" ¿Cómo puede lo metodológica en la educación iluminar los caminos para concretar los para qué? ¿Cómo ahondar en los caminos con seriedad y verdadera preocupación sin constituirlos en independientes de los objetivos, de los para qué?

Este es uno de los embates más importantes que debe afrontar el quehacer educativo en todos sus niveles y modalidades.

'"Actividades Sugeridas para Reflexionar, Participar y Construir"

Sabemos que en la práctica cotidiana del aula, el docente puede sobredimensionar las técnicas, los enfoques, los caminos, creyendo ilusoriamente que ellos, por el sólo hecho de utilizarlos, ya posibilitan el logro de los objetivos educativos en lo que hace a la formación integral del alumno.

Sabemos también, que el docente apoyado en la idea de que los caminos, los enfoques, las técnicas, los procedimientos, son sólo medios, puede restarles la importancia que éstos tienen como posibilitadores concretos del logro de los objetivos.

Sabemos también que el docente puede conjugar sabiamente *los cómo* con los *para qué* transformando lo metodológica en un camino que se adecue a las características peculiares del grupo en situación de aprendizaje. Entonces los *para qué y* los cómo no se constituyen en estamentos diferentes del quehacer educativo, sino que los *para* qué echan luz sobre la elección de los caminos. Y estos caminos son los que posibilitan el desarrollo de las potencialidades de cada alumno y del grupo, en las dimensiones del pensar, del obrar, del sentir, del crear y del creer."

Las autoras citan en su libro el siguiente párrafo de César Coll (1989) que resulta clave para cerrar esta reflexión con una toma de decisiones críticas.

"...una de las dimensiones utilizadas con mayor frecuencia para describir y comparar metodologías alternativas de la enseñanza es la que se refiere al grado de estructuración de las actividades de aprendizaje y, en consecuencia, al grado de autonomía y de responsabilidad que otorgan al alumno en la elección y desarrollo de las mismas. La confrontación clásica entre, por una parte, métodos de enseñanza centrados en el alumno, "activos", "abiertos", "progresistas", etc. y por otra, los métodos de enseñanza centrados en el profesor y los contenidos, "tradicionales", "expositivos", "receptivos", "cerrados", etc. se nutre en buena parte de argumentos relacionados con esta dimensión. Desde esta postura que aquí adoptamos, sin embargo, la confrontación no puede hacerse únicamente en términos de mayor o menor estructuración de las actividades de aprendizaje, de mayor o menor autonomía y responsabilidad del alumno.

"Actividades Sugeridas para Reflexionar, Participar y Construir"

La discusión debe centrarse más bien en analizar cómo y hasta qué punto las diferentes metodologías confrontadas permiten ajustar la ayuda pedagógica al proceso de construcción de significados del alumno.

Ahora bien, en la medida en que la construcción del conocimiento que lleva a cabo el alumno es un proceso en el que los avances se entremezclan inevitablemente con díficultades, bloqueos e incluso a menudo retrocesos, cabe suponer que la ayuda requerida en cada momento del mismo será variable en forma y cantidad.

En ocasiones, el ajuste de la ayuda pedagógica se logrará proporcionando al alumno una información organizada y estructurada; en otras, ofreciéndole modelos de acción a imitar; en otras, formulando indicaciones y sugerencias más o menos detalladas para abordar las tareas; en otras, en fin, permitiéndole que elija y desarrolle de forma totalmente autónoma las actividades de aprendizaje".

Sugerencia...Este artículo puede constituirse en la lectura inicial para dar lugar a un Taller de Reflexión y Trabajo sobre Estrategias Metodológicas de Areas.

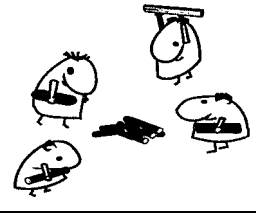
"Actividades Sugeridas para Reflexionar, Participar y Construir"

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA:

Bucay, Jorge M. (1989). "Cartas para Claudia". Ed. Nuevo Extreno S.A.; Buenos Aires.-

Co//, ***Cesar*** (1989). "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concep cíón constructívísta del aprendizaje y de la enseñanza", en Desarrollo psicológico y educación ll, Psicología de la Educacíón. Madrid.-

Lamotta Bugnón, M.; Visintín de Trevignani, M. (1994). "La Escuela iSí!. Ediciones de la Cortada.-



"Actividades Sugeridas para Reflexionar, Participar y Construir"

2 - "LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS - ESTUDIO DE CASOS"

Los siguientes casos de secuencias didácticas manifiestan diferentes maneras de enseñar (estos casos se presentan para 3ro. de E.G.B. y Nivel Medio):

CASO 1:

1. Comunicación de la lección.

El docente expone el tema. Mientras explica, los alumnos toman apuntes. El docente, permite alguna pregunta, que responde oportunamente. Cuando acaba, define la parte del tema que será objeto de una prueba puntuable.

Según el área o materia, los contenidos pueden ser: un relato histórico, una corriente filosófica, literaria o artística, un principio matemático o físico, etc.

2. Estudio individual sobre el /ibro de texto.

Cada uno de los alumnos, utilizando diferentes técnicas (cuadros, resúmenes, síntesis) realiza el estudio del tema.

3. Repetición de/ contenido aprendido.

Cada alumno, individualmente, memoríza los contenidos de la lección que supone que será objeto de la prueba o examen.

4. Prueba o examen.

En clase, todos los alumnos responden las preguntas del examen durante una hora.

5. Evaluación.

El docente notifica a los alumnos las calificaciones de los resultados obtenidos.

"Actividades Sugeridas para Reflexionar, Participar y Construir""

CASO 2:

1. Presentación por parte del docente de una situación problemática.

El docente expone a los alumnos una situación conflictiva que puede solucionarse con medios matemáticos, si la situación es matematizable (fracciones), lingüística (construcción de frases), física (relaciones entre velocidad, espacio y tiempo) o de cualquier otra área.

2. Búsqueda de soluciones.

El docente pide a los alumnos que expongan diferentes formas de resolver el problema o la situación.

3. Exposición de/ concepto y el algoritmo.

El docente aprovecha las propuestas de los alumnos para elaborar el nuevo concepto (fracción, sintagma nominal, velocidad) y enseñar el modelo de algoritmo (operaciones de fracciones, análisis sintáctico, fórmula de la velocidad), el problema o .la situación.

4. Generalización.

El docente demuestra la función del modelo conceptual y el algoritmo en todas aquellas situaciones que cumplen unas condiciones determinadas.

5. Aplicación.

Los alumnos, individualmente, aplican el modelo a diversas situaciones.

6. Ejercitación.

Los alumnos realizan ejercicios del uso del algoritmo.

7. Prueba o examen.

En clase, todos los alumnos responden las preguntas y hacen los ejercicios del trabajo escrito de evaluación.

8. Evaluación.

El docente informa a los alumnos las calificaciones. Se analizan dificultades y logros.

"Actividades Sugeridas para Reflexionar, Participar 'y Construir"

CASO *3:*

1. Presentación por parte de/ docente de una situación problemática en relación con un tema.

El docente desarrolla un tema en torno a un hecho o acontecimiento, destacando los aspectos problemáticos y los que son desconocidos para los alumnos.

Los contenidos del tema y de la situación que se plantea pueden ser: un conflicto social o histórico, una diferencia en la interpretación de unas obras literarias o artísticas, el contraste entre un conocimiento vulgar de unos fenómenos biológicos y posibles explicaciones científicas, etc.

2. Diálogo entre docente y alumnos.

El docente establece un diálogo con los alumnos y entre ellos, y promueve la aparición de dudas, cuestiones y problemas relacionados con el tema.

3. Con tras te entre diferentes puntos de vis ta.

El docente facilita diferentes puntos de vista y promueve la discusión en grupo.

4. Conclusiones.

A partir de la discusión del grupo y de sus aportaciones, el docente establece las conclusiones.

5. Generalización.

Con las aportaciones del grupo y las conclusiones obtenidas, el docente establece las leyes, los modelos interpretativos o los principios que se deducen de ellos. Se registran por escrito.

6. Evaluación ,

En la clase, todos los alumnos responden las preguntas acerca de las conclusiones obtenidas y hacen los ejercicios de una evaluación escrita .

El docente informa luego a los alumnos las calificaciones de los resultados obtenidos.Se trabaja con aquellas dificultades comunes que el instrumento de evaluación puso de manifiesto.

"Actividades Sugeridas para Reflexionar, Participar y Construir"

CASO 4:

7. Presentación por parte del docente de una situación problemática respecto a un tema.

El docente desarrolla un tema en torno a un hecho o un acontecimiento, poniendo énfasis en los aspectos problemáticos y los que son desconocidos para los alumnos.

Al igual que en la unidad anterior, los contenidos del tema y de la situación que se plantea pueden ir desde un conflicto social o histórico, una diferencia en la interpretación de unas obras literarias o artísticas, hasta el contraste entre un conocimiento vulgar de unos fenómenos biológicos y posibles explicaciones científicas.

2. Planteamiento de problemas o cuestiones.

Los alumnos, colectiva e individualmente, dirigidos y ayudados por el profesor o la profesora, exponen las respuestas intuitivas o suposiciones sobre cada uno de los problemas y situaciones planteados.

3. Propuesta de las fuentes de información.

Los alumnos, colectiva e individualmente, dirigidos y ayudados por el profesor o la profesora proponen las fuentes de información más apropiadas para cada una de las cuestiones: el propio profesor, una exploración bibliográfica, una experimentación, una observación, una entrevista, un trabajo de campo.

4. Búsqueda de la información.

Los alumnos, colectiva e individualmente, dirigidos y ayudados por el docente, realizan la recogida de los datos que les han proporcionado las diferentes fuentes utilizadas. A continuación los seleccionan y clasifican.

5. Elaboración de las conclusiones.

Los, alumnos, colectiva y/o individualmente, dirigidos y ayudados por el docente, elaboran las conclusiones referidas a las cuestiones y los problemas planteados.

6. Generalización ***de*** /as conclusiones y síntesis.

Con las aportaciones del grupo y las conclusiones obtenidas, se establecen las leyes, los modelos y los principios que se deducen del trabajo realizado.

"Actividades Sugeridas para Reflexionar, Participar y Construir"

7, Evaluación.

A partir de las observaciones que el docente ha ido haciendo a lo largo de la unidad y a partir del evaluación de los trabajos escritos, éste pone a 'consideración de los alumnos la valoración de los aprendizajes realizados. Esta valoración se contrasta con la autoevaluación de **los** alumnos. Se analizan dificultades y logros, y se proponen y acuerdan para los primeros, actividades complementarias de trabajo.

Sugerencias...

* Luego de leer y analizar cada caso, podrían reflexionar en grupo sobre cada situación en particular, atendiendo a las siguientes cuestiones:

1. ¿Cuál es el grado de participación de los alumnos?
2. ¿Qué tipo de contenido se prioriza (conceptual, procedimental, actitudinal) ?
3. ¿Cuál es el rol del docente? ¿cómo se caracteriza su intervención?
4. ¿Cuál es el rol que se le asigna al alumno en el proceso de aprendizaje?
5. ¿Cómo se organiza la clase? ¿qué dinámica de trabajo se propone?
6. ¿Qué tratamiento se hace de la información?
7. ¿Cómo y qué recursos didácticos se utilizan?
8. ¿Cómo y qué se evalúa?
9. ¿Qué teoría del aprendizaje sustenta cada caso?

* En forma individual reflexione:

- ¿Con cuál de los casos analizados se siente identificado? ¿Por qué?
- Describa paso a paso su última clase y analice la secuencia didáctica que se manifiesta, atendiendo a las preguntas del punto anterior.
- ¿Modificaría algún paso? ¿Cuál/es y por qué? ¿Cómo caracterizaría su estilo de enseñanza.....?

"Actividades Sugeridas para Reflexionar, Participar y Construir"

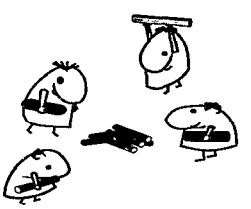
BIBLIOGRAFíA CONSULTADA:

Sancho, M.J.. "Los profesores y el currículum". Cuadernos de Educación. ICE, Horsori; Barcelona.-

Zabala Vidiella, A. (1995). "La práctica educativa". Cómo enseñar. Colección El Lápiz. Ed. Grao; Barcelona.-

Zabala Vidiella, A. (1995). "Los enfoques didácticos" en Coll C. y otros "El Constructivismo en el aula". Biblioteca del aula; Barcelona.-

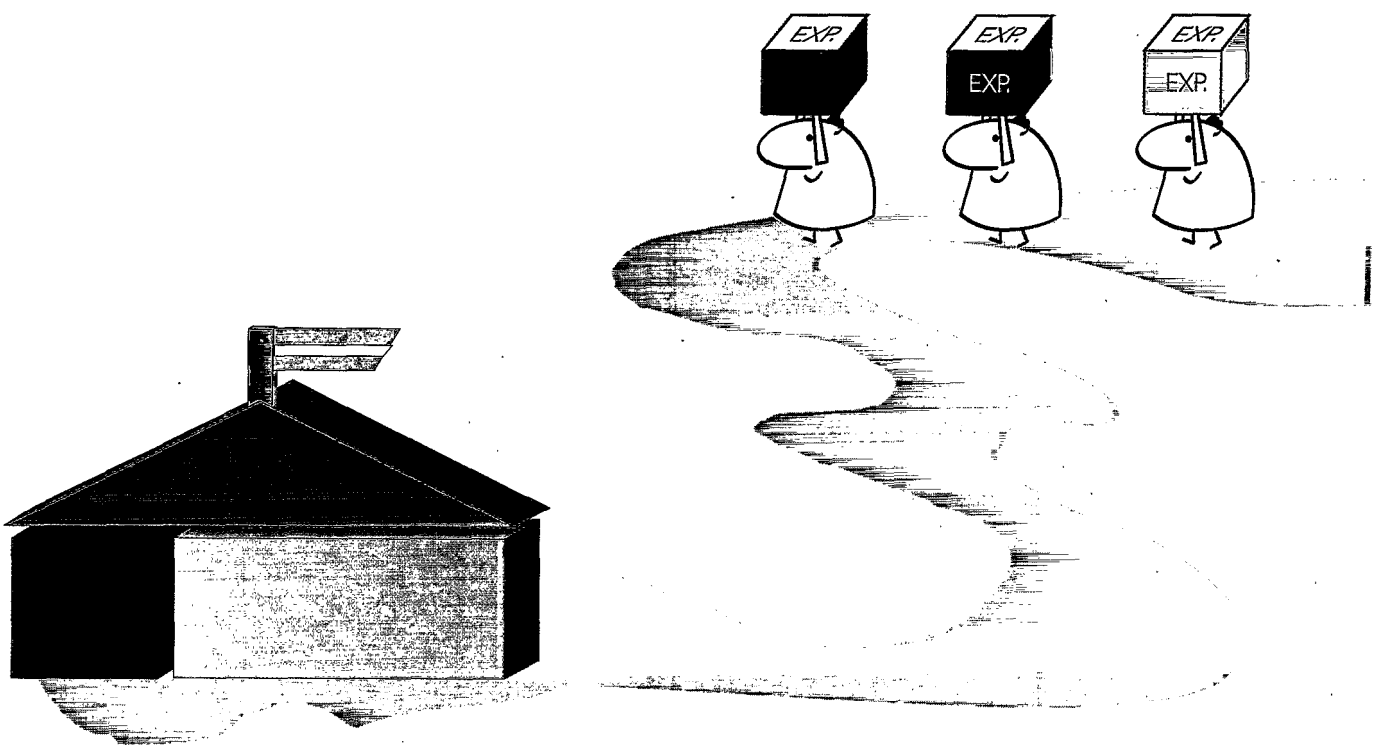
Zabalza, M.A. (1987). "Diseño y desarrollo curricular". Ed. Narcea; Madrid.-



Módulo 3
Parte 2:

Anexo 3

"'Experiencias Para Compartir"



Serie de Documentos
'Transformación Educativa Basada en la Escuela" Modelo T.E.B.E.

EXPERIENCIAS PARA COMPARTIR

Se abre con estas experiencias un espacio para los futuros Documentos de la serie T.E.B.E. Sabemos que en las Escuelas de toda la Provincia se están desarrollando experiencias pedagógico-didácticas muy valiosas. Con estas tres -que generosamente nos han hecho conocer- inauguramos un espacio de comunicación interinstitucional que esperamos, se enriquezca en los próximos Documentos.

EXPERIENCIA Nº 1

"Taller de Evaluación "

La que se relata a continuación es una experiencia llevada a cabo por personal directivo de las escuelas primarias comunes y de adultos de la Región II de Educación de nuestra provincia, en las localidades de Reconquista, Avellaneda, Margarita, Romang, Tartagal y Villa Ocampo. La misma fue coordinada por la Profesora Patricia P. de Crudeli, quien, oportunamente, nos acercara esta valiosa síntesis como una invitación a la reflexión. La modalidad de trabajo elegida en tal circunstancia fue la de taller buscando con esto una integración entre reflexión teórica y práctica, con el fin de responder a los *objetivos propuestos.*

* Propiciar un espacio de reflexión sobre las dificultades que presentan las prácticas evaluativas, a partir de la toma de conciencia de los procesos que intervienen y el impacto de su resultado.

* Interpretar aportes teóricos que contribuyan a definir el paradigma de la evaluación desde la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza.

Inspirado en el Diseño de "Sucarelli-Correa". *1994,* pág. 66 Edit. Santillana

EXPERIENCIAS PARA COMPARTIR

A) ACTIVIDAD INICIAL:

El taller se inicia a partir de una introducción a la temática a abordar: la Evaluación Educativa, caracterizándola como espacio de conflicto, de múltiples fracturas entre supuestos teóricos y prácticas evaluativas, como práctica compleja, ritualizada, desvirtuada de su profundo sentido pedagógico y relegada en su importancia curricular, Se plantea así, la necesidad de convertirla en objeto de análisis y resignificación impostergables, fundamentalmente por su decisivo impacto en la futura trayectoria escolar y el desarrollo personal del alumno.

B) ACTIVIDAD CENTRAL:

Optando por el enfoque estético como "puerta de acceso al conocimiento" (Gardner, 1993) se ofreció a los participantes, organizados en grupos de trabajo, algunas reproducciones de obras de los siguientes artistas:'

- Brueguel, Pedro - Juego de Niños - (Museo de Viena)
- Gauguin, Paul - Siesta Tahiti - (Museo de New York)
- Kandinsky, Wassily - Belleza rusa en un paisaje - (Munich)
  - En el cuadrado negro - (Munich)

Obras de los pintores santafesinos:

- Carlos Uriarte (Tormenta en Monje)
- Roberto Lopez Carnelli
- Ricardo Supissicche (Inundación)

Con las siguientes consignas:

1) *Reflexíonar sobre:* ¿ qué información necesitarían conocer para poder evaluar cada obra de arte?

2) Calificar /a obra.
- según escala conceptual: Excelente, Muy bueno, Bueno, Regular, Insuficiente.
- según escala numérica: 1 a 10 puntos.

EXPERIENCIAS PARA COMPARTIR

C) ACTIVIDADES DE CIERRE:

* Puesta en común:

Se crea este espacio de metacognición a fin de develar los procesos realizados al intentar evaluar una obra de arte estableciendo posibles analogías con la evaluación educativa.

Surgieron los siguientes comentarios:

" Lo primero que surgió en el grupo, al tomar contacto con la obra de arte, fueron apreciaciones desde el punto de vista estético, sensorial tales como: me gusta, no me gusta, etc. "

" Necesitaríamos disponer de mayor información sobre el autor, su vida, otras obras, el contexto **histórico** *socio-cultura/, su estado* **anímico al realizar esta obra, la escuela o movimiento artístico al** *que pertenece. "*

" Las obras de arte abstracto nos cuestan interpretarlas, nos desestructuran, es algo diferente, no estamos acostumbrados, "

" Luego de haber analizado la obra, llegamos a la conclusión de que no estamos en condición de evaluarla porque no somos críticos de arte. "

" Para algunos miembros del grupo la obra es buena, para otros no.... nos cuesta acordar criterios. "

' Esta obra es buena, nos gusta, pero nos resistimos a ponerle un número pues significaría menoscabar la riqueza y creatividad de su autor, faltarle el respeto. '

* Elaboración de conclusiones:

A partir de estas interpretaciones se fue armando un tejido conceptual desde los aportes teóricos, que posibilitaron resignificar algunos supuestos y avanzar en la construcción de nuevos significados sobre el tema.

EXPERIENCIAS PARA COMPARTIR

1- Momentos y procesos comunes a toda práctica evaluativa.

Estos momentos y procesos fueron reconstruidos a partir de lo vivenciado con la obra de arte, arribando a interesantes conclusiones de igual forma que para interpretar y evaluar la obra de arte requerimos informaciones sobre el autor, su contexto, ... en relación a la evaluación del aprendizaje, cuanto mayor información dispongamos sobre el alumno, su contexto, la historia escolar previa, etc. podremos pronunciarnos con mayor criterio de justicia.

2- Evaluación Cualitativa-Cuantitativa.

La resistencia que ofrecieron los grupos a calificar numéricamente la obra de arte fue altamente significativa.

No caben dudas de la necesaria complementariedad de ambos enfoques, dado que la cantidad y la calidad aluden a diferentes dimensiones de lo real.

Pero, si nos centramos en la evaluación de aprendizajes, hay que convenir que la evaluación cuantitativa tiene poco o nada que decir, si se quiere que esta evaluación se aplique fructíferamente, obteniendo de ella todas las virtualidades, En primer lugar, porque en el aula hay que evaluar procesos, en segundo, porque las decisiones deben tener un carácter inmediato y tercero, porque la cantidad como expresión de un aprendizaje no significa nada. (Casanova, Ma. Antonia - 1995)

Se llega aquí a un punto clave del taller en relación a la explicitación del paradigma: la Evaluación Formativa, para cumplir la finalidad que tiene encomendada (mejorar el proceso que evalúa) debe desarrollarse de acuerdo con un modelo cualitativo que permita describir con amplitud las situaciones e informar de las mismas a todos los implicados en ese proceso.Así, desembocamos en la necesidad de reflejar la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma descriptiva: con palabras, no con números ya que estos no dan cuenta de los porqués.

3- Subjetividad/Objetividad en la Evaluación.

¿ Somos subjetivos al evaluar ? ¿ Es negativa la subjetividad ? Remitiéndonos a la actividad inicial, se pudo analizar la disparidad de juicios de valor en relación a una misma obra de arte emitidos desde la subjetividad de cada uno.

No podemos obviar el factor de la subjetividad al plantear el proceso evaluador, ya que si bien la subjetividad va a influir en las valoraciones que se hagan, en el terreno profesional se deberá garantizar al evaluado la mayor objetividad en los juicios emitidos sobre él. Entonces, ¿ cómo contrarrestar los efectos de nuestra subjetividad ? Surge así la posibilidad de afianzar aquellas prácticas

institucionales (la consulta entre maestros de grados paralelos o con los directivos, etc.) y que constituyen procedimientos de triangulación donde los juicios subjetivos de varios evaluadores convierten el resultado en objetivo.

También se analizó la importancia de incorporar a las prácticas evaluativas, la Autoevaluación ya que propicia en el sujeto la autoconciencia de sus procesos de aprender adquiriendo mayor protagonismo en su propio aprendizaje.

Este planteamiento intersubjetivista que incorpora a su vez, la autoevaluación como un elemento más de contraste, contribuye indudablemente a que el juicio al que se llegue cuente con garantías suficientes de validez, justicia y objetividad.

4- Sobre Procesos y Resultados.

Al analizar la obra de arte estamos apreciando la producción del artista, el resultado final, pero nada sabemos de los procesos realizados en él durante su creación (bosquejos desestimados, búsquedas, avances, estancamientos, retrocesos, dudas, satisfacción, etc.)

Desde la concepción constructiva del aprendizaje y la enseñanza importa comprender los procesos, conocer el camino que recorre el alumno y cómo lo recorre, para poder detectar dificultades y por sobre todo las posibilidades con que cuenta para superarlas y así poder regularlo de inmediato y ayudarle mejor a alcanzar los objetivos pretendidos.

En el desarrollo del taller se fueron enlazando otros planteamientos de indudable relevancia como ser las dimensiones ideológicas, sociales, políticas que sobredeterminan a la evaluación más allá del abordaje técnico-pedagógico de la misma, la crítica hacia aquellas prácticas evaluativas viciadas por la rutinización burocrática, la ausencia del ejercicio de metaevaluación, la necesaria capacitación desde lo conceptual y metodológica para desarrollar estrategias de evaluación formativa, la relación entre evaluación, poder, equidad.....

En síntesis :

"Es necesario lograr que para los alumnos, la evaluación no sea injusta ni piadosa, sino reveladora de lo que ellos realmente saben, de sus dificultades y de sus posibilidades para superarlas, es decir que la evaluación constituya un acto educativo de profunda intencionalidad pedagógica y no un castigo ni una mala palabra". (Bertoni, Poggi, Teobaldo - 1996)

EXPERIENCIAS PARA COMPARTIR

EXPERIENCIA Nº 2

"El rol de los Bibilotecarios en el Marco de la Transformación Educativa"

La siguiente propuesta -enmarcada dentro del espacio "experiencias para compartir"- intenta abrir una reflexión para "redimensionar" el rol de las Bibliotecas en el marco de la Transformación Educativa.

El encuentro de bibliotecarios educativos, llevado a cabo en la Escuela N°29 "Sargento P. Bustamante" (Santa Fe, 1996), giró en torno a la necesidad de transformar la biblioteca de mera procesadora de recursos bibliográficos en "productora de situaciones de aprendizaje y de habilidades para la utilización de los medios e información".

Desde esta perspectiva, se plantearon objetivos, a saber:

* Reconocer la creciente necesidad de información que tiene la comunidad educativa (directores, docentes, alumnos, padres) y las posibilidades que tienen los materiales bibliográficos tradicionales, los medios audiovisuales y teleinformáticos, para dar respuesta a esas necesidades.

* Reflexionar en torno al nivel de hábitos de lectura alcanzado por los docentes y alumnos y, en consecuencia, a las habilidades de búsqueda, selección y procesamiento de la información, como también a la formación de actitudes críticas y reflexionar respecto de la misma.

* Interpretar y asumir el nuevo perfil del bibliotecario en el contexto de cambios sociales e innovaciones tecnológicas.

La elaboración de un diagnóstico llevó a plantear algunos ejes de reflexión, los cuales *consideramos que pueden ser utilizados como disparadores de futuros cambios respecto del lugar que ocupa y el papel que desempeña la bibioteca y la bibilotecaria en fas escuelas que cuentan con este cargo.*

* La biblioteca y la bibliotecaria, ¿son situadas por la comunidad educativa en el ámbito administrativo o en el pedagógico-curricular?

* La bibliotecaria, ¿promueve la lectura? ¿genera espacios para el desarrollo de habilidades para la búsqueda y el tratamiento de la información? ¿ofrece recursos para la investigación? ¿o sólo se limita a organizar y proveer información?

Detectar las fortalezas y las debilidades de la Biblioteca de cada escuela, como también hacer explícito el imaginario que circula respecto a su función, permitirá a cada institución empezar a pensar este espacio como *articulador de propuestas didácticas.* En la medida en que el docente bibliotecario participe activamente en la construcción de propuestas interdisciplinarias comenzará a gene

EXPERIENCIAS PARA COMPARTIR

rar un nuevo perfil enmarcado dentro de la dimensión pedagógico-curricular.

A modo de reflexión final:

"El bibliotecario es animador cultural, es técnico y gestor de información y promotor de la lectura; tres funciones con perfiles diferentes dentro de una misma actividad".

EXPERIENCIA N° 3:

"Una Escuela con Tiempos y Espacios Diferentes"

FEBRERO DE 1996. La Escuela N°206 comienza la organización del 1er. Ciclo E.G.B. a través de talleres que involucran a una comunidad educativa predispuesta a transitar el camino de la transformación.

Para niños dinámicos, se necesita una escuela dinámica, con *tiempos y espacios* diferentes.

Teniendo en cuenta que la duración de la enseñanza-aprendizaje no responde a límites, se eliminan los módulos horarios u horario mosaico. ¿Cómo?, se provee a cada espacio de un reloj, para que docentes y alumnos anunciando el comienzo de las actividades diarias, un espacio de 15 minutos de encuentro común y la finalización del día escolar. Los tiempos de trabajo y recreación son de acuerdo a las necesidades de los distintos grupos: decaimiento del interés, necesidades de esparcimiento, capítulos especiales, situaciones imprevistas u otros motivos,

El Proyecto de "Familia y Escuela" coordinado por la Asociación Cooperadora y el Club de Madres permitió convertir a las aulas en Espacios físicos adecuados, equipándolos con material actualizado (no suficiente) para el desarrollo de los proyectos curriculares.

Así surgen: * El *ESPACIO de MATEMÁTICA*
* El *ESPACIO de CIENCIAS SOCIALES*
* El *ESPACIO de LENGUA*
* El *ESPACIO de TECNOLOGÍA*
* El *ESPACIO de EXPRESIÓN ARTÍSTICA*
* El *ESPACIO de INFORMÁTICA*

(todos identificados con sus respectivos logros)

Como complemento de estos Espacios: *LA BIBLIOTECA Y VIDEOTECA.*

EXPERIENCIAS PARA COMPARTIR

¿ Cómo funcionan estos Espacios?

1 er. AÑO por considerarse que demanda un período de adaptación que deber ser pautado cuidadosamente utiliza los espacios cuando "su maestra" descubre la necesidad de aprovecharlos.

2do. y 3er. AÑO los espera en cada espacio docentes de dedicación exclusiva, al capitulo en cuestión.

Semanalmente todos los alumnos pasan por los distintos espacios según las necesidades (existen tiempos determinados, pero totalmente flexibles por acuerdos).

Esta modalidad hace que los alumnos se desplacen para asistir a los encuentros curriculares, trabajados con *PROYECTOSINTEGRADORES* evaluados semanalmente en *TALLERES DOCENTES,* tiempos permitidos por los *Capítulos* especiales coordinados.

Consecuentemente, con el funcionamiento del 1er. Ciclo, los alumnos del 2do. Ciclo y 7mo. grado también comparten la experiencia, aunque los docentes del 2do. Ciclo no disponen de los encuentros semanales porque aún no han podido generar las estrategias convenientes, sí están en pleno estudio 1997.

Todo se va ajustando de acuerdo con la marcha y demanda del proyecto en desarrollo, hemos logrado niños que están más a gusto en la escuela, padres que se manifiestan conformes, la calidad educativa aumenta progresivamente.

Coordinadora Sra. Graciela Tesei de Baranda (Directora)
Sra. Miriam Mogetta de Ferrari (Vicedirectora)

ESCUELA N° 206 '25 de Mayo"
Región V -Sección F
ARTEAGA- Pcia. de Santa Fe

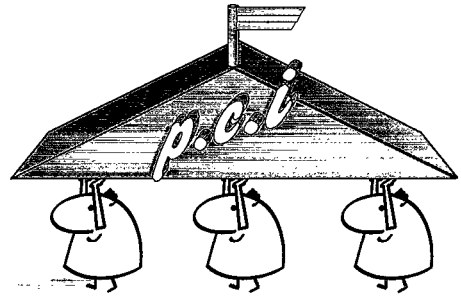
Ministerio de Educación de la
Provincia de Santa Fe
-Prodymes-

Serie de Documentos
"Transformación Educativa
Basada en la Escuela"

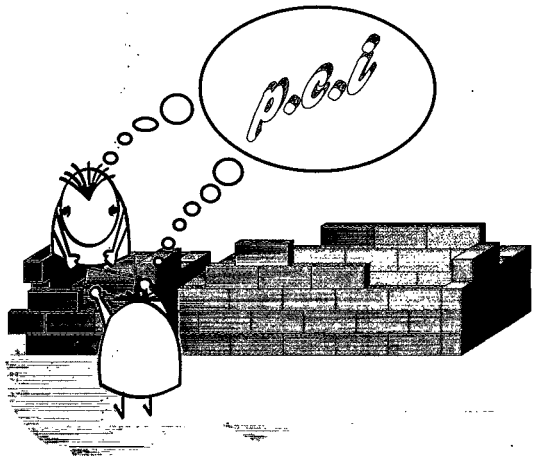
Modelo T.E.B.E.

"Guía Metodológica para Elaborar el Proyecto Curricular Institucional"

Ch-autores: Carmen A. Traverso, Luis Castro Paredes



Fichas de Trabajo Sugeridas



Para tu Construcción Conjunta

DOCUMENTO 4

El Proyecto Curricular Institucional

Ministerio de Educación de la
Provincia de Santa Fe
PRODyMES

GOBERNADOR DE LA PROVINCIA DE SANTA FE
Ing. Jorge Obeid

VICEGOBERNADOR
Ing. Gualberto Venesia

MINISTRO DE EDUCACIÓN
Prof. María Rosa Stanoevich

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN
Prof. Carlos Cantero

SUBSECRETARIO DE COORDINACIÓN TÉCNICA Y ADMINISTRATIVA
C.P.N. Griselda Fuentes de Fernández

SUBSECRETARIO DE CULTURA
Lic. Raúl Bertone

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN INICIAL, PRIMARIA, ESPECIAL Y Fisica
Prof. Marta V. de Trevignani

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN MEDIA Y TÉCNICA
Prof. Olga C. de Barrientos

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR,
PERFECCIONAMIENTO DOCENTE, PROGRAMACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR
Prof. Hilda P. de Paroni

DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS,
ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN NO FORMAL
Prof. Humberto Cancela

DIRECTORA DEL SERVICIO PROVINCIAL DE ENSEÑANZA PRIVADA
Dra. Teresita Saco de Gomez

PRODyMES - SANTA FE

Programa ***de Descentralización y Mejoramiento de Ca Educación Secundaria***

COORDINADOR EJECUTIVO

Ing. Manuel Fernández

COORDINADOR DE FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL

Lic. Luis Castro Paredes

DIRECTORA DEL PROYECTO PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA

Lic. Carmen A. Traverso

REDISTRIBUCION
CENTRO DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA
SANTA FE

INDICE

"Guía Metodológica para elaborar el Proyecto Curricular Institucional'"

PRESENTACION

GUIA METODOLÓGICA PARA ELABORAR EL P.C.I.: FICHAS DE TRABAJO SUGERIDAS PARA SU CONSTRUCCIÓN CONJUNTA 3

- Punto de partida 4
- "Organizador Previo" de la Guía Metodológica 4
- Lineamientos generales para la elaboración del P.C.I. 7
  - ¿Cuáles son las decisiones que se deben tomar para construir el P.C.I.?
  - Las Fuentes del Proyecto Curricular Institucional. ¿Cuáles son... y cómo considerarlas?
  - ¿Cuáles son los distintos niveles de análisis y especificación de las decisiones curriculares?
  - Cuadro síntesis: Decisiones y Niveles de Especificación Curricular

Ficha N° 1: Primer Nivel de Especificación Microcurricular: Las Concepciones, Principios e Intenciones Curriculares Institucionales 17

Ficha N° 2: Segundo Nivel de Especificación Microcurricular: Planificación de Área: Diseño y Programa de Áreas y/o Espacios Curriculares 23

- Sugerencias para trabajar en la articulación Interáreas - Intraciclo 27
  - ¿Cómo encontrar y consensuar vinculaciones Interáreas en el Diseño de Ciclo?

Ficha N° 3: Tercer Nivel de Especificación Microcurricular: Las Planificaciónes de Aula. Diseño y Programación Anual de las Unidades Didácticas 3 7

PRESENTACIÓN

Lu siguiente Guía Metodológica tiene por objetivo apoyar la elaboración institucional del Proyecto Curricular

Se organiza en 2 partes bien diferenciadas:

La primera presenta los Lineamientos Generales para la Elaboración del P.C.I.

La segunda, específicamente presentada ***como 'Fichas de Trabajo "*** *lo hace abordando en 3 Fichas las aproximaciones a los tres Niveles de Especificación Micro-Curricular; a saber:*

- *Las Concepciones, Principios e Intenciones Curriculares Institucionales.*
- *Las Planificaciones de Área. El Diseño Curricular de Área y/o Espacios Curriculares.*
- *Las Planificaciones de Aula. El Diseño y la Programación de las Unidades Didácticas.*

Esperamos que este aporte resulte de utilidad para los Equipos Docentes.

Equipo de proyecto
'planificacion y Gestion Educativa

Guía Metodológica para elaborar el P.C.I.
Fichas de Trabajo Sugeridas para su Construcción Conjunta

- Punto de Partida.
- Organizador previo de la Guía Metodológica.
- Lineamientos Generales para la elaboración del P.C.I.
  - ¿Cuáles son las decisiones que se deben tomar para construir el P.C.I.?
  - Las Fuentes del Proyecto Curricular Institucional. ¿Cuáles son... y cómo considerarlas?
  - ¿Cuáles son los distintos niveles de especificación de las decisiones curriculares?
  - Cuadro síntesis.

- **Ficha N°1,** Primer Nivel de Especificación Microcurricular: Las Concepciones, Principios e Intenciones Curriculares Institucionales.
  - ¿Cómo organizar el análisis y la definición del primer nivel de especif icación curricular?
  - Ejes de reflexión y preguntas movilizadoras. Consignas Sugeridas.
  - Introducción a la planificación de área. Organización esquemática de sus componentes curriculares.

- **Ficha** N°2, Segundo Nivel de Especificación Microcurricular: Las Planificaciones de Areas. Diseño y Programa de Areas y/o Espacios Curriculares..
  - Decidiendo el ¿Para qué? y el ¿Qué enseñar? en cada Área.
  - Decidiendo el ¿Cuándo enseñar? en cada Área.
  - Decidiendo el ¿Cómo enseñar? en cada Área.
  - Decidiendo el ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Cuándo? evaluar en cada Área.
  - Consignas Sugeridas.
- Sugerencias para trabajar en la articulación Interáreas-Intraciclo.
  - ¿Cómo encontrar y consensuar vinculaciones Interáreas en el Diseño de Ciclo?

- **Ficha** N°3. Tercer Nivel de Especificación Microcurricular: Las Planificaciones de Aula. Diseño y programación de las Unidades Didácticas
  - Decidiendo el ¿Para qué?, el ¿Qué?, ¿Cuándo? y ¿Cómo enseñar y evaluar a nivel de aula?
  - Precisiones en torno a la Unidad Didáctica.
  - Momentos de programación y desarrollo anual de las Unidades Didácticas.

Punto de Partida

La elaboración del P.C.I. es el instrumento para que cada Escuela se vaya convirtiendo gradualmente en una Unidad de Investigación y Desarrollo Curricular (Doc. **1,** Serie T.E.B.E.).

En general, un Currículum Institucional debe comenzar por explicitar sus concepciones e intenciones educativas fundamentales: ¿qué es la educación, qué es el conocimiento, qué es la enseñanza, en qué consiste el aprendizaje escolar; y cuáles son los grandes objetivos educativos de la Institución?. Esta es la base para justificar y orientar la formulación de los Diseños Curriculares de las distintas áreas y Espacios Curriculares y, permitir la planificación de acciones curriculares concretas con un determinado grupo de alumnos y en un determinado tiempo*

La planificación curricular la entendemos, básicamente, como una hipótesis de trabajo. Esto supone un docente con una actitud investigadora, que tiene explícito su marco de concepciones e intenciones educativas y posee competencias metodológicas para diseñar y contextualizar Planes de Acción Curricular y estudiar empíricamente los resultados de su práctica pedagógica.

Para la elaboración del P.C.I. es tan importante,tanto la propuesta pedagógica que se diseña, como su desarrollo y realización singular en el aula. En la medida que los equipos docentes se conviertan en investigadores de su propia experiencia pedagógica, el P.C.I. llegará a constituirse en el factor clave de tres aspectos inseparables: la planificación de la acción pedagógica, el perfeccionamiento docente y el mejoramiento de la calidad de enseñanza.

La construcción del Proyecto Curricular Institucional consiste; por lo tanto, en generar y contrastar sistemáticamente en la práctica un conjunto de concepciones, intenciones y estrategias educativas.

Así entendido, conviene distinguir en primer lugar, cuáles son los interrogantes fundamentales que deben ser objeto de investigación, análisis y toma de decisiones curriculares; y en segundo lugar, cuáles son los distintos niveles en que se deben desarrollar estos procesos de análisis y deliberación curricular.

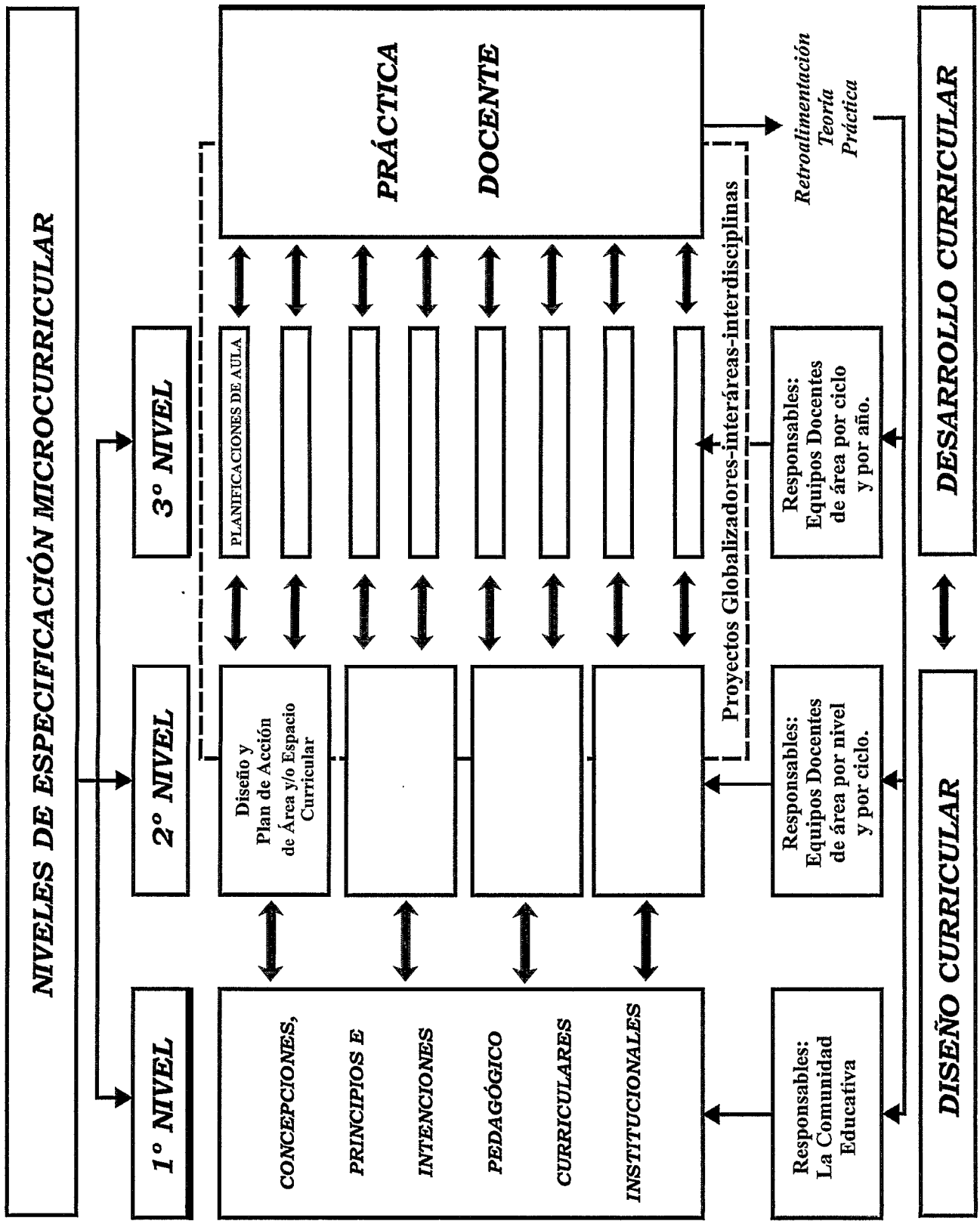
Se acostumbra a identificar estas decisiones curriculares con los componentes del P.C.I. (Coll, 1992). Asimismo, y a imagen de los niveles de especificación macro-curricular ya analizados; resulta conveniente distinguir en cada Escuela un microsistema curricular. Este microsistema está caracterizado por tres niveles de análisis y especificación curricular:

- Concepciones e Intenciones Curriculares Institucionales, que compromete en su formulación a toda la Comunidad Educativa.
- Plan de Acción Curricular por Áreas, a cargo de los Equipos Docentes de Área de la Institución.
- Planificaciones de Aula, a cargo de los docentes (Equipos de Ciclo) que contextualizan operativamente el currículum en el ámbito práctico del aula.

No existe una única forma de encarar la elaboración del P.C.I. Lo importante es advertir cuál es el nivel de análisis y especificación curricular logrado en la escuela que presenta mejores condiciones de desarrollo y, apoyarse en las fortalezas curriculares que de él se desprenden para avanzar hacia los demás niveles, teniendo en cuenta el carácter sistémico e interactivo de sus componentes.

Si bien, las próximas fichas de trabajo pretenden plantear una cierta secuencia inicial para abordar en equipo y reflexivamente la formulación del P.C.I., ello no significa la aplicación rígida de la misma ya que estas fichas se ofrecen como un apoyo a la tarea constructiva de los Equipos Docentes. Dado que cada escuela transita por un proceso de elaboración de su P.C.I. podrá utilizar estas fichas como un marco referencial de trabajo de acuerdo a las necesidades que se vayan presentando.

"Organizador Previo" de la Guía Metodológica



Lineamientos Generales para la elaboración del P.C.I.

¿Cuáles son las Decisiones que se deben tomar para Construir el P.C.I.?

La elaboración sistemática del P.C.I. implica tomar un conjunto de decisiones que resuelvan problemas o interrogantes que se presentan cuando queremos fundamentar y guiar las acciones pedagógicas. Estos interrogantes y problemas curriculares pueden agruparse de la siguiente manera:

Por Qué Enseñar → ...o el problema de la fundamentación curricular: el contexto y las concepciones de educación, conocimiento, enseñanza y aprendizaje...

Para Qué Enseñar → . ..o el problema de la selección de los objetivos educativos: las competencias socialmente relevantes que se buscan y las expectativas de logro.

Qué Enseñar → . ..o el problema de la selección de los contenidos educativos: conceptos, estructuras de conocimiento, habilidades, estrategias, normas, valores...

Cuándo Enseñar → . ..o el problema de la organización, secuenciación y temporalización de los contenidos educativos y las expectativas de logro. (significatividad lógica y psicológica)

Cómo Enseñar → . ..o el problema de las estrategias metodológicas y la atención de la diversidad: actividades, técnicas y recursos para facilitar procesos de aprendizaje...

Por qué. Para qué, Qué, Cómo y Cuándo Evaluar → . ..o el problema de conocer y analizar lo que los alumnos están aprendiendo e introducir los ajustes programáticos y/o metodológicas oportunos...

Las Fuentes del Proyecto Curricular Institucional

¿Cuáles son...
...y Cómo considerarlas?

La construcción del Proyecto Curricular Institucional supone, entonces, afrontar y resolver un conjunto de problemas curriculares en distintos niveles de análisis y especificación curricular.

Antes de proponer metodologías de abordaje, es conveniente explicitar las fuentes que se observarán para la elaboración del currículum institucional; como asimismo, la ponderación e importancia que la Escuela le otorgará a cada una de ellas.

¿Dónde buscar la informacion necesaria para precisar /as concepciones, los principios, y las las tenciones educativas. . ?

¿En base a qué consideraciones Teóricas, sociales, politicas, cientificas, institucionales podemos discutir, analizar y resolver los problemas relacionados con el diseño curricular por área, por nivel, por cic/o, por año, por division...?

¿Para de terminadas decisiones curriculares; cuáles son las fuentes más importantes que se deben fener en cuenta...?

Sin duda, una de las cuestiones institucionales más críticas concierne a la selección y jerarquización de las fuentes del currículum institucional.

Pensamos que ésta es una opción institucional que debiera estar ciertamente explicitada a los efectos de organizar adecuadamente la participación de los distintos actores institucionales en la construcción del P.C.I.

Para este análisis, conviene tener presente las siguientes fuentes del proyecto curricular institucional:

1. La ley federal de educación. Los Contenidos Básicos Comunes (CBC).

2. La normativa provincial de educación; especialmente, la referida a la modalidad y nivel curricular. El Diseño Curricular Jurisdiccional.

3. La historia de la Escuela. Su dependencia administrativa y legal, su estilo educativo y su cultura institucional.

4. El perfil biopsicosociológico de sus alumnos. Niveles de desarrollo y potencial de aprendizaje. Necesidades e intereses de los alumnos.

5. El contexto de la Escuela. Su realidad social circundante y el entorno de la globalización. Análisis de necesidades educativas para el buen desempeño social. Análisis de oportunidades, riesgos, posibilidades y limitaciones sociales.

6. La visión educativa de la Escuela. El significado institucional de la educación.

7. El diagnóstico institucional. Análisis de puntos fuertes y puntos débiles. Potencialidades y problemas de las distintas dimensiones institucionales: pedagógica, organización y gestión, apoyo al desempeño docente (disponibilidad de textos, equipamiento, infraestructura, etc.)

8. El perfil y la experiencia docente. Las representaciones posibles que los docentes hacen de su práctica. Competencias docentes. Potencial de cualificación y desempeño profesional.

9. Los documentos curriculares institucionales existentes (Planificaciones curriculares; de área, de nivel, de ciclo, de aula...).

10. Las líneas editoriales de libros de texto educativo a las que pueden acceder la Escuela, sus Docentes y sus Alumnos. Desarrollo de contenidos y sugerencias didáctico-metodológicas.

11. La Comunidad Educativa. ¿Qué piensan y qué esperan de la Éscuela...?

Todas estas fuentes brindan informaciones necesarias, pero ninguna de ellas es por si sola suficiente.para formar una decision curricular, muchas veces hay que considerar en forma simultánea informaciones de distintas fuentes. Aun cuando es deseable que institucionalmente se destaquen las principales fuentes, se aconseja no caer en reduccionismos que impidan tener en cuenta la complejidad de los problemas curriculares y la heterogeneidad de los factores que intervienen.

¿Cuáles son los distintos Niveles de Análisis y Especificación de las decisiones curriculares?

La elaboración del **PCI** debe dar respuesta al conjunto de interrogantes planteados, teniendo en cuenta los niveles de análisis y especificación microcurricular que se pueden distinguir en una Institución Educativa. Estos niveles, como ya se explicitara son:

1° Nivel: Concepciones, Principios e Intenciones Curriculares de la Escuela.

2° Nivel: Diseño Curricular de Áreas y/ o Espacios Curriculares.

3° Nivel: Planificaciones de Aula. Diseño y programación de Unidades Didácticas.

En cada uno de estos niveles de especificación, los distintos problemas curriculares irán siendo objeto de análisis y decisiones provisionales que *se revisan y se ajustan en unproceso de interaccion permanente*

Es conveniente identificar los elementos / momentos curriculares que deben definirse en cada uno estos niveles de especificación. La coherencia, viabilidad y el desarrollo de un currículum institucional se pueden garantizar si los equipos directivos y docentes se comprometen a desarrollar una dinámica' institucional de apertura y flexibilidad curricular. Es importante plantearse la necesidad de buscar la consistencia interna entre los distintos componentes del currículum y la contrastación empírica de sus enunciados.

La práctica educativa, entendida como investigación, es la que regula, adapta y enriquece la articulación de las decisiones curriculares que quedan de esta manera abiertas a una reformulación permanente.

1° Nivel de Análisis MicroCurricular.- Concepciones, Principios e Intenciones Curriculares de la Escuela

Este nivel comprende un conjunto de especificaciones curriculares sobre concepciones, principios e intenciones educativas fundamentales que justifiquen y sustenten todas las acciones pedagógicas de la Escuela.

Este análisis debe tener, por lo tanto, un carácter institucional, que involucre participativamente a todos los equipos directivos y docentes.

Si concebimos a la Escuela como una unidad pedagógica, con una propuesta de enseñanza integrada y suficientemente fundamentada, entonces tenemos que discutir y explicitar niveles mínimos de consenso acerca de qué es lo que debe enseñarse y aprenderse, y por qué, para qué y cómo debe enseñarse y aprenderse.

¿Qué concepciones, principios e intenciones educativas pensamos que la que la Escuela debiera definir para fundamentar y orientar adecuadamente sus acciones pedagógicas... ?

Concepciones Institucionales: La Misión Institucional

1. Concepciones sobre la Educación y el Conocimiento.

2. Concepciones sobre la Institución Educativa.

3. Concepciones sobre el Aprendizaje y la Enseñanza.

4. Concepciones de Currículum y Profesionalidad Docente.

Principios Curriculares Institucionales:

1. Principios para la selección de contenidos educativos:

   - Coherencia con el marco curricular Nacional y Jurisdiccional
   - Significatividad social y cultural
   - Significatividad científico-tecnológica
   - Significatividad psicológica.

2. Principios para la organización y secuenciación de los contenidos:

- Significatividad lógica.
- Significatividad psicológica.

3. Principios para la selección y organización de las estrategias de enseñanza:

- Rol del Docente en la enseñanza.
- Rol del Alumno en el aprendizaje.
- Atención a la diversidad y a la heterogeneidad.

4. Principios para la selección y organización de estrategias de evaluación.

- Diagnóstico de logros y dificultades de los alumnos.
- Evaluación de seguimiento para evaluar los avances de los alumnos en el aprendizaje.
- Determinación de criterios de promoción y acreditación de niveles de aprendizaje.
- Construcción y aplicación de instrumentos de evaluación.

5. Principios de organización y gestión de los espacios y tiempos curriculares.

6. Principios para la aplicación del marco normativo de la gestión curricular

7. Principios de organización y gestión de los equipos docentes.

Intenciones Educativas de la Escuela:

1. Formulación de los Objetivos Educativos Institucionales ¿Por qué educamos?

2. Intenciones Curriculares de Nivel. Expectativas de Logro del Nivel.' ¿Para qué educamos?:

- Competencias generales que se propone desarrollar este nivel.
- Perfil del Egresado.

3. Intenciones Curriculares de Ciclo.

- Formulación de las Expectativas de Logro de cada Ciclo.

Estos fundamentos e intenciones educativas institucionales expresan la Imagen-Objetivo Curricular de la Institución y se inscribirán en los tiempos que la Escuela considere razonable alcanzar.

2° Nivel de Análisis Microcurricular.- Planificaciones de Área. Diseño del Programa de Área y/o Espacio Curricular

Este nivel comprende un conjunto de espeficaciones técnico-pedagógicas necesarias para diseñar y programar las Areas y/o espacios curriculares.

Sobre la base de las concepciones, principios e intenciones educativas de la Escuela l^o nivel de análisis microcurricular, cada equipo de docentes de área y/o espacio debe analizar y definir un conjunto de especificaciones técnico-pedagógicas en los niveles, ciclos y/o años en que sean parte de la organización curricular. Estas especificaciones curriculares son, al menos, las siguientes:

1. Fundamentación de Área y/o Espacio Curricular.

2. Expectativas de Logro de Área y/o Espacio Curricular por Nivel y por Ciclo.

3. Selección y organización de los contenidos educativos:

   - Elección de los Ejes fundamentales para la organización de los contenidos.
   - Elaboración de secuencias de los contenidos.

4. Orientaciones metodológicas específicas del Área, generales y por Ciclo.

5. Orientaciones para diseñar estrategias de evaluación, generales y por Ciclo.

6. Propuestas de complementación e integración curricular con otras áreas y espacios curriculares.

7. Propuestas de selección y organización y distribución de los componentes curriculares por año: Programaciones Anuales.

8. Estrategias de Investigación y Desarrollo Curricular. Instancias de observación, reflexión y rediseño de los Compromisos de Acción Curricular que el Equipo Docente del área y/o espacio curricular determina para la evaluación y mejoramiento continuo de su propuesta de enseñanza.

Estos conjuntos de definiciones curriculares por área se constituyen en las bases del Proyecto Curricular Institucional de la Escuela; y en última instancia, en lasgrandes hipotesis de trabajo institucional docente.

3º Nivel de Análisis Microcurricular. - Planificaciones de Aula: Diseño y programacion de Unidades Diacticas

Este nivel está referido a la aplicación y desarrollo concreto de los Diseños Curriculares de área y/o espacios curriculares (2º nivel de análisis microcurricular). Está conformado por las Planificaciones Anuales de Aula que se elaboran a partir de la contextualización basada en evaluaciones diagnósticas previas que permitan estimar el potencial de aprendizaje de los alumnos.

La aplicación y adecuación de estas planificaciones curriculares involucra a los docentes responsables de los años y divisiones en los que se desarrollan. Es aquí, donde se desenvuelven los procesos de investigación y validación del diseño curricular institucional; y donde se requiere de la mayor flexibilidad y creatividad curricular de los docentes para resolver hábilmente la tensión teoría - práctica.

Comprende, a lo largo del año escolar, los siguientes momentos de aplicación y especificación curricular:

1º Momento

Consideración de las propuestas de especificación curricular elaboradas por el Equipo Docente de Area para los distintos niveles, ciclos, años y cursos escolares conteniendo el Diseño Curricular del Área, de las relaciones interáreas y/o Espacios Curriculares del nivel, ciclo y año correspondiente.

2º Momento

Aplicación de los instrumentos de evaluación diagnóstica correspondientes en cursos y divisiones. Diagnóstico del potencial de aprendizaje de los alumnos por división (Conocimientos previos, habilidades cognitivas y metacognitivas, actitudes hacia el aprendizaje...).

3º ***Momento***

Contextualización de las propuestas de especificación curricular de contenidos y estrategias educativas por curso. Diseño y temporalización de las Unidades Didácticas, conforme a los resultados del Diagnóstico Inicial (ampliando/ajustando/reduciendo la propuesta anual).

4º Momento

Aplicación y desarrollo de la programación de las Unidades Didácticas. Durante esta fase, y de acuerdo a los principios de retroalimentación continua que genera la evaluación de seguimiento es posible detectar nuevas oportunidades y limitaciones para el aprendizaje. Ello permite la adecuación y ajuste de las unidades didácticas programadas.

Las Planificaciones de Aula y su concreción; por lo tanto, constituyen el ámbito de especificación curricular donde se valida la pertinencia del Diseño Curricular.

Es conveniente analizar sistemáticamente el desarrollo de las hipotesis de ensenãnza aprendizaje y, de las estrategias metodológicas seleccionadas para evaluar y fomar decisiones sobre la propia acción (evaluación reguladora) tratando de lograr una mayor coherencia entre los principios educativos y los procesos pedagógicos que se generan a partir de ellos.

A modo de síntesis, ***el cuadro que se expone en la página siguiente,*** muestra cómo las distintas preguntas curriculares se van aplicando a las diferentes niveles de especificación curricular. Las respuestas que se dan tienen un carácter meramente orientador.

Su sentido es explicitar ***la matriz a relaciones curriculares institucionales:*** en la cual, la columna del 1° nivel es única por cuanto es de carácter institucional y común a todas las áreas y espacios curriculares. Mientras que habrá tantos diseños y desarrollos de la columna del 2º nivel, cuantas áreas curriculares existan; e igualmente, se precisarán tantas desarrollos de la columna del 3º nivel como espacios curriculares se impartan en la Institución Educativa.

Las próximas fichas intentarán mostrar caminos posibles de análisis y elaboración curricular para la construcción conjunta del Proyecto Curricular Institucional. Invitamos a que cada Escuela, desde su particular situación de formulación y desarrollo curricular, nos comparta sus observaciones y sugerencias a fin de mejorar nuestras capacidades metodológicas.

CUADRO SINTESIS: DECISIONES Y NIVELES DE ESPECIFICACIÓN CURRICULAR

Decisiones o Componentes Curriculares	1º Nivel: Concepciones e Intenciones Curriculares Institucionales	2º Nivel: Diseño y Plan de Acción de Área y/o Espacio Curricular	3º Nivel: Planificaciones de Aula
¿Por qué enseñar?	*¿Cuál es nuestra Misión Institucional desde nuestra concepción de Educación...? ¿Qué Propuesta Curricular la hará posible?*	*¿Qué pretende la enseñanza del Área (Expectativas de Logro) en el marco curricular institucional?*	*¿Cuáles son los Objetivos Didácticos del Área a lograr en el año ...?*
¿Para qué enseñar?	*¿Qué Competencias nos proponemos que nuestros alumnos puedan desarrollar desde nuestra acción educativa?*	*¿Qué Competencias desde su especificidad permitirá lograr?*	*¿Qué Competencias pueden estos alumnos lograr desde los aprendizajes previos en el Área?*
¿Qué enseñar?	*¿Cuáles son los Contenidos que, coherentes con la Propuesta Nacional y Jurisdiccional, enseñaremos integradamente en el marco de los avances científicos y las demandas sociales?*	*¿Qué contenidos propios seleccionará en orden a las Expectativas de Logro planteadas?*	*¿Cuáles son los Contenidos que se enseñarán en el año, teniendo en cuenta las características de los alumnos? ¿A qué Ejes de Contenidos responden?*
¿Cuándo enseñar?	*¿Cómo secuenciaremos los contenidos acorde con los principios de significatividad lógica y psicológica?*	*Acorde con los principios ya enunciados, ¿Cómo los secuenciarán por nivel, ciclo y año?*	*¿Qué relación guardan con los contenidos del ciclo en su totalidad?, ¿Cómo se programan en el año, atendiendo a la realidad de los alumnos?, ¿Cómo se elaboran las Unidades Didácticas?*
¿Cómo enseñar?	*¿Cómo seleccionaremos las Estrategias Metodológicas, coherentes con las Intenciones Institucionales y atendiendo con equidad la heterogeneidad?*	*¿Qué Estrategias Metodológicas priorizarán, teniendo en cuenta la especificidad epistemológica del Área?*	*¿Qué Estrategias Metodológicas es conveniente seleccionar acorde a la realidad de los alumnos?*
¿Por qué, para qué, qué, cuándo y cómo evaluar?	*¿Cómo definiremos las Líneas Evaluativas Institucionales coherentemente con todas las decisiones curriculares?*	*Acorde con las definiciones institucionales en Evaluación: ¿qué criterios consensuará el Equipo del Área para la promoción y acreditación de los aprendizajes por año, ciclo y nivel?*	*¿Cómo se evaluará en coherencia con las decisiones institucionales y del Equipo de Área, pero respetando los tiempos de aprendizaje de los alumnos de ese año?*

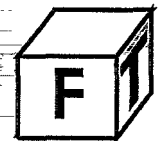
FICHA N° 1 — 1° Nivel de Especificación Microcurricular: Las Concepciones, Principios e Intenciones Curriculares Institucionales

"Ficha de Trabajo Sugerida para la Construcción Conjunta del P.C.I."

¿Cómo organizar el análisis y la definición del primer nivel de especificación microcurricular?

Las concepciones, principios e intenciones educativas que sustenta la Escuela adquieren una gran importancia direccional, dado que se constituyen en los referentes claves para guiar y valorar las decisiones sobre los restantes niveles curriculares.

Hemos dicho que la construcción de este nivel supone la participación de todos los actores pedagógicos. Ello exige organizar esta participación de manera que sea legítima y productiva. Proponemos, por lo tanto, algunos Ejes **de Reflexión** para su discusión y formulación.



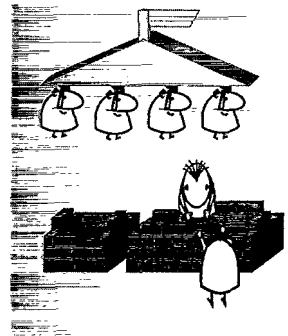
Estos ejes de reflexión pueden ser tratados según el orden que la institución prefiera. La organización que aquí se presenta no tiene carácter prescriptivo. Estos ejes pretenden, simplemente, ser un instrumento para que los Equipos Docentes de las Escuelas puedan relevar y organizar información proveniente de las diferentes fuentes, anteriormente señaladas.

"FICHA DE TRABAJO Nro. 1"

Su objetivo es orientar a los equipos docentes, en la tarea de **contextualizar** el marco pedagógico y las finalidades educativas generales, Nacionales y Jurisdiccionales de los distintos Niveles y Ciclos Educativos.

Obviamente, el Diagnóstico Situacional Institucional (PEI) juega un papel fundamental en la construcción de Concepciones, Principios e Intenciones Educativas realmente pertinentes. Recordemos que, entre otras cosas, supone esclarecer:

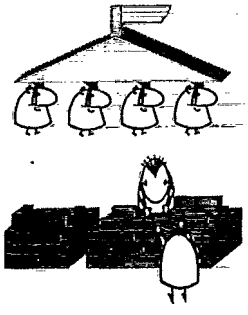
- las características y potencial de aprendizaje de los alumnos,
- las características y posibilidades de la escuela,
- la realidad socio-económico y cultural en la cual está inserta,
- sus propias opciones y potencialidades pedagógicas.



La aplicación de criterios, tales como; la necesidad institucional de construir una visión compartida, la confrontación de puntos de vista utilizada como un medio y no como un fin, y la búsqueda de consensos básicos para una actuación coherente **son claves para poder pensar y definir la función que la enseñanza ha de tener en un contexto social determinado.**

"Ficha de Trabajo Sugerida para la Construcción Conjunta del P.C.I."

"FICHA DE TRABAJO Nro. 1"



Ejes de Reflexión y preguntas movilizadoras

1. Analizar documentos y materiales curriculares sobre "La Transformación Educativa" elaborados a nivel Nacional y Provincial, como también una selección bibliográfica relevante propuesta por los equipos docentes de la Institución.

- Desde la perspectiva de la Escuela... ¿Cuáles son los Grandes Ejes de la Transformación Educativa?
- ¿A qué concepción de educación, conocimiento, aprendizaje, enseñanza y currículum se adhiere, en consecuencia?
- ¿Cuáles serían los Principios Curriculares que los distintos equipos docentes debieran considerar en el diseño y desarrollo de su propuesta pedagógica?
- ¿Cuáles serían las grandes Intenciones Educativas de la Escuela? ¿Qué competencias se compromete a formar...? ¿En orden a ellas, cuáles serían los grandes ejes transversales de contenidos educativos; las problemáticas o temáticas integradoras, los ejes de globalización o articulación interdisciplinar...?

2. analizar y valorar las características específicas de la Escuela relevadas durante el proceso de elaboración del P.E.I.; teniendo en cuenta las finalidades educativas del Diseño Curricular Jurisdiccional y las Expectativas de Logro que plantean las diversas Areas.

- ¿Cuál es la identidad de la Escuela? Conforme a ella : ¿Cuáles son sus propósitos?
- ¿Cuáles son las finalidades educativas del Diseño Curricular Institucional? ¿Cuáles son las expectativas de logro de las diferentes Áreas Curriculares?
- ¿Cuál es el perfil de los docentes? ¿Cuáles son las ideas que guían su práctica? ¿Cuáles son las áreas que cuentan con mayores fortalezas pedagógicas?
- ¿Cuál es el perfil de los alumnos egresados? ¿Con qué coincide y con qué se diferencia con las finalidades educativas expresadas en el Diseño Curricular Jurisdiccional?

"Ficha de Trabajo Sugerida para la Construcción Conjunta del P.C.I."

- ¿Cuáles son las expectativas de la Comunidad en relación a la Escuela? ¿Qué se espera de ella? ¿Qué temas les preocupan a los padres? ¿Qué valores priorizan?

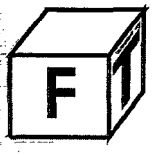
- ¿Cuáles son las principales características de la Escuela? ¿Cuáles son sus fortalezas y debilidades en sus diferentes dimensiones institucionales?

- ¿Cuáles son las principales características de los alumnos? ¿...Costumbres cotidianas fuera de la Escuela, en relación al estudio, al trabajo. Espacios que caracterizan su recreación, su vida deportiva, familiar, cultural, etc...?

- ¿Cuáles son las necesidades y posibilidades de los alumnos? (cognitivas, motrices, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de inserción y actuación social). ¿Podemos considerar que algunas de ellas son más importantes en tanto que inciden o afectan a las demás? ¿Son generales a todos los alumnos o existen diferencias sustanciales entre algunos grupos?

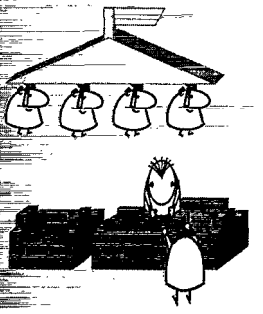
Teniendo en cuenta.. . las caracteristicas institucionales; y en especial las caracteristicas de los alumnos:

¿Qué finalidades expresadas en el Diseño Curricular Jurisdiccional son más acordes a sus necesidades y posibilidades? ¿Cuáles son más importantes? ¿Puede ser conveniente adecuar algunas de las finalidades del nivel? ¿...algunas características y necesidades diversas de nuestros alumnos no han sido contempladas en las finalidades del nivel del Diseño Jurisdiccional? En ese caso, ¿sería conveniente añadir algún objetivo complementario para dar respuesta a estas características y necesidades?



"FICHA DE TRABAJO Nro. 1"

3. Análisis, discusión y contraste entre las Finalidades Generales del Nivel expresadas en el Diseño Curricular Jurisdiccional con los diversos Documentos Curriculares previamente elaborados y/o seleccionados por la Escuela (P.E.I., planificaciones, proyectos, etc.)



- ¿Qué coincidencias y/o discrepancias existen entre las Finalidades del Nivel que marca el Diseño Curricular Jurisdiccional y los Objetivos que se recogen en los documentos previamente elaborados por la escuela?

- ¿Qué Objetivos explícitos o implícitos se deducen de los Documentos Curriculares que se han seleccionado y utilizado en la escuela? ¿Qué coincidencias y/o discrepancias existen entre estos Objetivos y los que explicita el Diseño Curricular Jurisdiccional?

"Ficha de Trabajo Sugerida para la Construcción Conjunta del P.C.I."

- ¿Qué coincidencias y/o discrepancias existen entre las Finalidades expresadas en el Diseño Curricular Jurisdiccional y los Objetivos Generales de la Imagen Objetivo formuladas actualmente en el PEI?

Teniendo en cuenta los emergentes de los interrogantes anteriores:

- ¿Es conveniente redefinir los Objetivos Curriculares Institucionales?

- ¿De quémanera se adecuan los Objetivos Instiiucionales a las finalidades del Diseño Curricular Jurisdiccional?

---

4. Analizar y valorar las Fundamentaciones, Expectativas de Logro y Contenidos que se explicitan en el Diseño Curricular Jurisdiccional de cada una de las Áreas Curriculares en los diferentes niveles, ciclos y modalidades educativas. Contrastar este análisis con las ideas que **los** Equipos Docentes tienen respecto al papel que desempeñan los Contenidos de las distintas áreas en la formación y desarrollo de los alumnos.

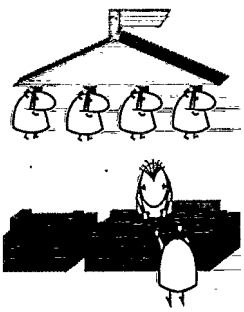
"FICHA DE TRABAJO Nro. 1"

En relación con la fundamentacion y caracterización de cada Área manifiesta en el Diseño Curricular Jurisdiccional :

- ¿Se corresponde con la manera que tiene la escuela de entenderla?. Si es diferente... ¿en qué consisten las diferencias?, ¿supone una caracterización alternativa o complementaria?

- ¿Qué papel desempeña el Área en el desarrollo de las capacidades que se expresan en las Finalidades del Nivel? , ¿qué papel representan las diferentes disciplinas que componen el área?

En relación con las Expectativas de Logro y los Contenidos Generales del Area expresados en el Diseño Curricular Jurisdiccional y teniendo en cuenta lo anterior:



¿Nos parecen adecuadas las Expectativas de Logro del Área para el Nivel?

¿Se corresponden con los contenidos que habitualmente se trabajan con los alumnos en la escuela?

- ¿Hasta qué punto los contenidos que viene trabajando laescuela ayudan a **los** alumnos a alcanzar las Expectativas de Logro del Area?

¿Hay algunos que la escuela considera más importantes o imprescindibles?, iañadiría alguno?

En síntesis, el análisis y elaboración de los fundamentos educativos de la Escuela es un proceso de carácter institucional. Supone organizar Encuentros de Trabajo donde participen todos los Docentes examinando ideas, discutiendo alternativas y buscando niveles de consenso mínimos para poder definir la identidad y la unidad curricular de la Escuela.

"Ficha de Trabajo Sugerida para la Contruccion Conjunta del P.C.I."

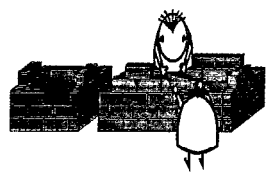
La confrontación y análisis crítico de los aspectos referidos en cada uno de los Ejes de Reflexión permitirá a cada Escuela formular sus Concepciones, Intenciones y Principios Educativos como primer paso en el proceso de construcción del P.C.I.

Las Intenciones Curriculares del Proyecto Curricular Institucional, deberán ser el resultado de la contextualización de los Objetivos Generales del Diseño Curricular Jurisdiccional a las características y posibilidades de cada Escuela.

F 1

Consignas Sugeridas :

"FICHA DE TRABAJO Nro. 1"

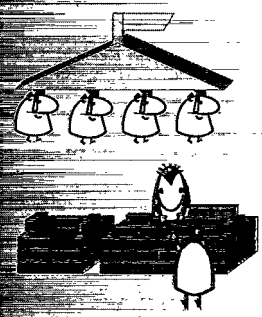


* Organizados en grupos de trabajo analizar y reflexionar sobre los ejes propuestos y registrar las conclusiones.

* En un Plenario exponer las producciones grupales. Debatir coincidencias y/o discrepancias hasta arribar a un acuerdo.

* Elaborar las conclusiones finales.

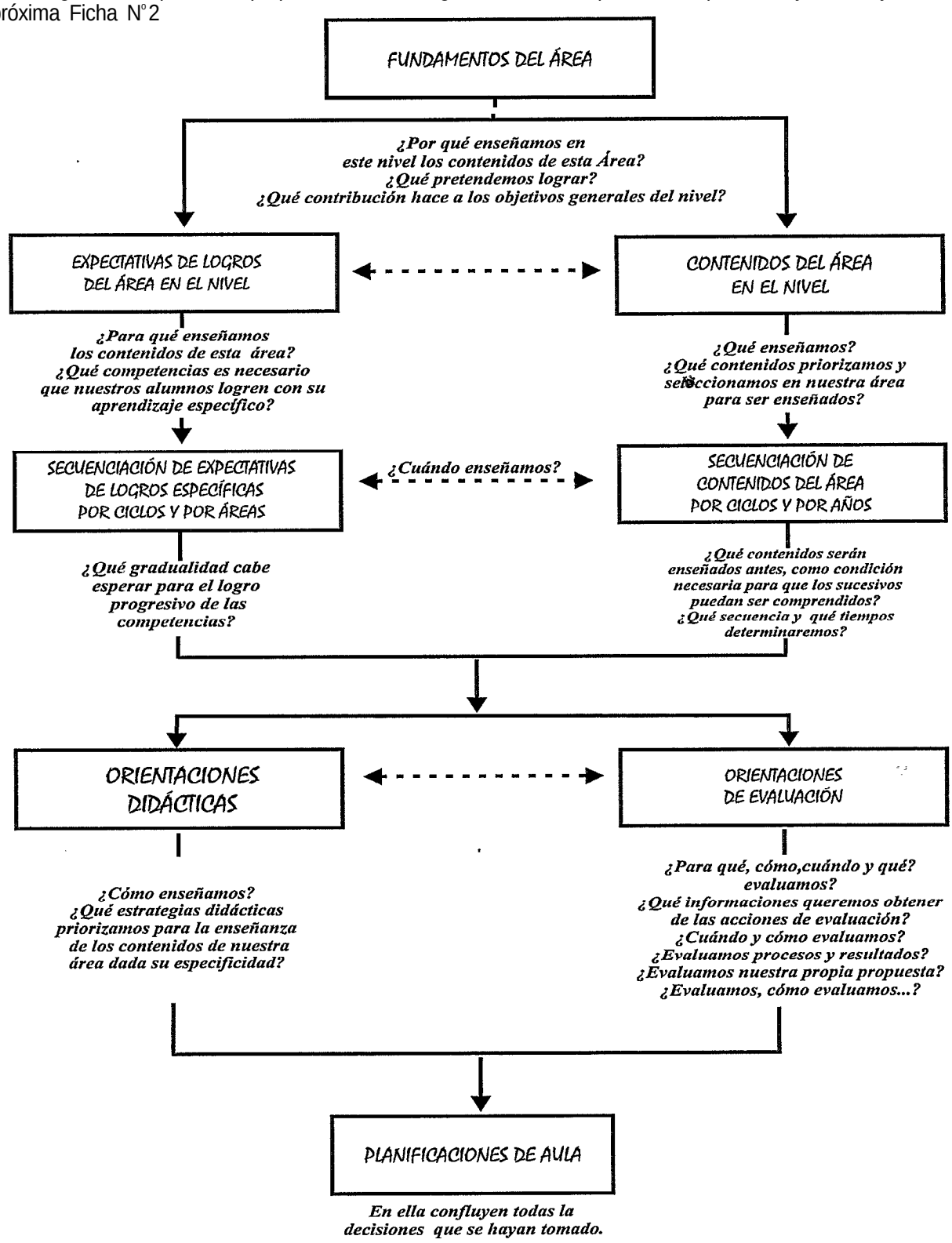
* Formular, en base a lo anterior las CONCEPCIONES, PRINCIPIOS E INTENCIONES CURRICULARES DE LA ESCUELA.



Introducción a la Planificación de Área

Organización Esquemática de sus Componentes Curriculares.

El siguiente esquema se propone como un Organizador Previo para la interpretación y el trabajo con la próxima Ficha N°2



FICHA N° 2

2º Nivel de Especificación Microcurricular : Las Planificaciones de Áreas. Diseño y Programa de Area y/o Espacios Curriculares

"Ficha de Trabajo Sugerida para la Construcción Conjunta del P.C.I."

Decidiendo el ¿Para qué? y el ¿Qué enseñar? en cada Área.

Para confeccionar el Diseño Curricular de cada una de las Áreas, es necesario constituir Equipos de Trabajo (por Áreas en el Nivel de que se trate).

1. La elaboración de la **Fundamentación del Área,** debe atender a las siguientes cuestiones:

   - ¿Cuál es la especificidad del Área?

   - ¿Qué necesidades de aprendizaje se satisfacen desde esta Área?

   - ¿Por qué se enseñan en este Nivel los contenidos de esta Área?,
   - ¿Qué se pretende lograr?, ¿Qué contribución hace a los Objetivos Generales del Nivel?

2. Una vez elaborada y consensuada la Fundamentación, se formulan las **Expectativas de Logro Terminales del Área,** atendiendo a las Competencias que se pretende que el alumno desarrolle en esta Área. Estas Expectativas de Logro Terminales del Área deberán guardar coherencia con los Objetivos Generales del Nivel (Intenciones Curriculares Institucionales) y con los explicitadas en el Diseño Curricular Jurisdiccional.

   Para ello se proponen las siguientes preguntas para reflexionar:

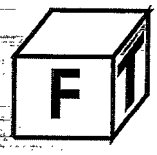
   - ¿Qué se pretende lograr?

   - ¿Qué contribución hace a los Objetivos Generales del Nivel?

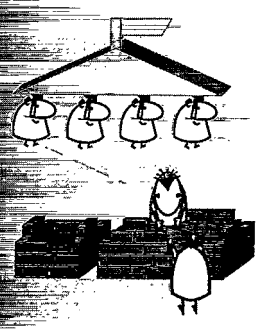
3. A continuación, se precisan **los Contenidos del Área para el Nivel** en función de dos preguntas claves:

   - ¿Qué se enseña?

   - ¿Qué Contenidos se priorizan en función de las características de los alumnos y del contexto?



"FICHA DE TRABAJO Nro. 2"



Se sugiere organizar los Contenidos Fundamentales del Area desde un Contenido Organizador que se abrirá en losgrandes Ejes de Contenido. (*)

"Ficha de Trabajo Sugerída para la Contruccíón Conjunta del P.C.I."

Decidiendo el ¿Cuándo enseñar? en cada Área

4- Una vez determinados los Contenidos fundamentales del área para todo el nivel, **se secuencian las Expectativas de Logro por Ciclos -** en coherencia con los terminales- teniendo en cuenta la siguiente cuestión:

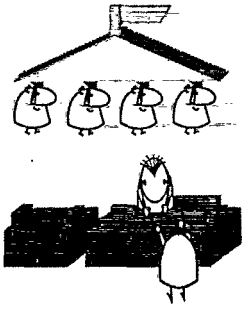
- ¿Qué gradualidad se debe respetar para el logro progresivo de las competencias?

5- Luego, se **secuencian y contextualizan los Contenidos por ciclos** atendiendo a la siguiente pregunta:

"FICHA DE TRABAJO Nro. 2"

- ¿Qué **gradualidad** se debe respetar en la enseñanza de los Contenidos para que, conceptual, procedimental y actitudinalmente, el aprendizaje de cada uno de ellos sea condición necesaria para **los** aprendizajes posteriores? (nivel de profundización creciente).

Para una mejor estructuracion, se sugiere organizar los contenidos teniendo en cuenta losgrandes ejes que habian sido anteriormente explicitados (punto 3), que vertebran la orgunización de la secuencia, y as!' elaborar una linea encadenada de los mísmos siguiendo una progresión que vaya de lo general a lo particular y de lo simple a lo complejo. (*)



6- A continuación de la secuenciación de los contenidos por ciclo, determinar la **Temporalización,** lo cual supone explicitar qué contenidos serán objeto de enseñanza en **cada ciclo y año.**

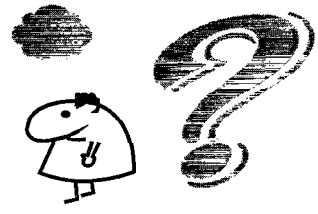
(*) Es conveniente consultar para Secuenciación de Contenidos el Módulo 3. Asimismo para su representación y organización, las "Redes Conceptuales y Epítomes", en el mismo Módulo.

Decidiendo el ¿Cómo enseñar? en cada Área

7- Luego, se explicitan las **Orientaciones Metodológicas** en función de las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo enseñar?, ¿Qué estrategias metodológicas se priorizan para la enseñanza del área, teniendo en cuenta tanto la especificidad de los contenidos como las características evolutivas de los alumnos de los diferentes niveles y ciclos?
- ¿Qué secuencia didáctica se utiliza?
- ¿Cuál es el rol del docente y el del alumno?
- ¿Cómo se seleccionan y organizan los materiales curriculares del área?
- ¿ Cómo se organizan los tiempos y los espacios atendiendo a la especificidad del área y a las características de los alumnos ?
- ¿ Cómo se atiende la heterogeneidad?

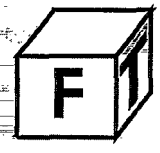
Deciendo el ¿que? ¿cómo? y ¿Cuándo evaluar? en cada Área



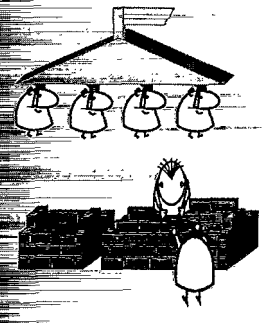
8- Para finalizar esta etapa, se elaboran las orientaciones en torno a la **Evaluación,** para lo cual se proponen las siguientes preguntas:

- ¿Para qué se evalúa?
- Qué, cómo y cuándo se evalúa?
- ¿Qué informaciones se quieren obtener de las acciones de evaluación?, ¿Para qué?
- ¿Se evalúan procesos o resultados?
- ¿Qué procedimientos de evaluación se adoptan en función de la especificidad del área en general?, ¿Y en cada ciclo en particular?
- ¿Quiénes son los sujetos de la evaluación?, ¿Sólo los alumnos?
- ¿Se evalúa cómo se evalúa?

"Ficha de Trabajo Sugerida para la Construcción Conjunta del P.C.I."



"FICHA DE TRABAJO Nro. 2"



"Ficha de Trabajo Sugerida para la Construcción Conjunta del P.C.I."

Luego de esta reflexión, se sugiere la elaboración de los Criterios de Acreditación del Nivel y los de Acreditación Interciclo teniendo en cuenta los aprendizajes mínimos que los alumnos deben lograr en términos de competencias.

La puesta en marcha del P.C.I. posibilitará analizar las modificaciones que se necesiten realizar, para lo cual será necesario establecer criterios, tiempos y la forma en que se llevará a cabo la ***evuluación delpropio Proyecto Curricular, con el fin de realizar los ajustes pertinentes.***

Asimismo es necesario considerar el fortalecimiento de los Equipos Docentes de Ciclo que posibiliten las relaciones Interáreas del Ciclo. Fortaleciendo las relaciones Interáreas Intraciclo es posible garantizar propuestas curriculares más integradas y coherentes.

"FICHA DE TRABAJO Nro. 2"

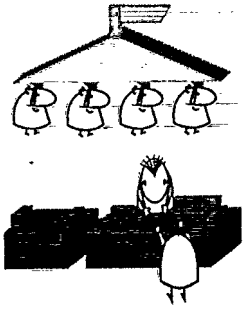
Consignas sugeridas :

- Organizados en equipos de trabajo por áreas responder a las preguntas relativas al para qué, qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar en cada área, teniendo en cuenta las Intenciones Curriculares formuladas.

- Elaborar un primer avance de Diseño Curricular de Área.

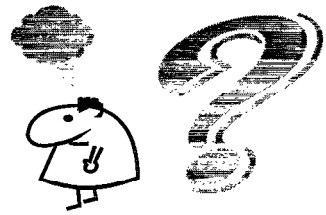
- En un plenario presentar las propuestas de cada área y analizar qué interrelaciones se pueden llevar a cabo entre sí (Proyectos Globalizadores y/o Interdisciplinarios).

- Establecer qué modalidad va a adoptar el seguimiento de la puesta en marcha del P.C.I. , para facilitar una retroalimentación constante entre el diseño y el desarrollo del curriculum.



Sugerencias para Trabajar en la Articulación Interáreas-Intraciclo

¿Cómo encontrar y consensuar vinculaciones Interáreas en el Diseño de Ciclo?



En la medida que **los** Equipos Docentes del Ciclo puedan articular la mayor cantidad de decisiones curriculares interáreas se podrá ***avanzar hacia la construccion de un ciclo entendido como una verdadera unidad pedagogica.*** Para ello es importante generar propuestas articuladoras de expectativas de logro, secuenciación de contenidos, estrategias metodológicas, criterios de evaluación...

Coordinar y consensuar el Diseño y el Desarrollo Curricular Intraciclo, Interárea, ha de ser el fruto de procesos de presentación, contrastación y articulación de propuestas de enseñanza.

Proponemos - ***a consideración de*** los ***Equipos de*** Ciclo - tres momentos para tomar decisiones institucionales que faciliten la integración y la unidad pedagógica que se espera de todo ciclo educativo. Estos momentos se plantean como una sugerencia para que, desde ella puedan plantearse estrategias institucionales más valiosas de coordinación y articulación.

Estos tres momentos de reflexión y trabajo de articulación curricular intraciclo de las áreas serían los siguientes:

1- Exposición del Diseño Curricular por Área elaborado por el Equipo Docente, con una propuesta de vinculación con otras áreas.

2- Procesos de análisis y ajustes mutuos tendientes a lograr convergencias y compatibilidades.

3- Acuerdos estratégicos de integración curricular.

-¿... Han transitado ya por alguno de estos momen tos?
-... Si no lo, han hecho ¿Qué dificultades creen que sera' necesario salvar para comenzar a pensar en ello...?

En las próximas páginas, los pueden encontrar en tres tablas que los representan sintéticamente...

PRIMER MOMENTO: *Exposición del Diseño Curricular por Área y/o Espacio con propuestas de vinculación*

Matriz de relaciones curriculares interáreas y/o interdisciplinares (*)	**ÁREA 1**	**ÁREA 2**	**ÁREA 3**	**ÁREA n...**
ÁREA 1	**Propuesta específica del área 1**	Propuesta de vinculación con el área 2	Propuesta de vinculación con el área 3	Propuesta de vinculación con el área n...
ÁREA 2	Propuesta de vinculación con el área 1	**Propuesta específica del área 2**	Propuesta de vinculación con el área 3	Propuesta de vinculación con el área n...
ÁREA 3	Propuesta de vinculación con el área 1	Propuesta de vinculación con el área 2	**Propuesta específica del área 3**	Propuesta de vinculación con el área n...
ÁREA n...	Propuesta de vinculación con el área 1	Propuesta de vinculación con el área 2	Propuesta de vinculación con el área 3	**Propuesta específica del área n...**

(*) Es aconsejable iniciar la ***exposición y comparación*** de las propuestas de enseñanza de cada área y/o espacio curricular para el ciclo *desde* la secuenciación y temporalización de los contenidos.

SEGUNDO MOMENTO: Procesos de Análisis y Ajustes Mutuos Interáreas y/o Interdisciplinares

Matriz de relaciones curriculares interáreas y/o interdisciplinares (*)	ÁREA 1	ÁREA 2	ÁREA 3	ÁREA n...
ÁREA 1		¿...Es pertinente y viable la propuesta de vinculación *del* área 2...?	¿...Es pertinente y viable la propuesta de vinculación *del* área 3...?	¿...Es pertinente y viable la propuesta de vinculación *del* área n...?
ÁREA 2	¿...Es pertinente y viable la propuesta de vinculación *del* área 1...?		¿...Es pertinente y viable la propuesta de vinculación *del* área 3...?	¿...Es pertinente y viable la propuesta de vinculación *del* área n...?
ÁREA 3	¿...Es pertinente y viable la propuesta de vinculación *del* área 1...?	¿...Es pertinente y viable la propuesta de vinculación *del* área 2...?		¿...Es pertinente y viable la propuesta de vinculación *del* área n...?
ÁREA n...	¿...Es pertinente y viable la propuesta de vinculación *del* área 1...?	¿...Es pertinente y viable la propuesta de vinculación *del* área 2...?	¿...Es pertinente y viable la propuesta de vinculación *del* área 3...?	

(*) ¿Cómo se sugiere interpretar este momento...?: Cada Área y/o espacio curricular ***estudia y responde*** cuán pertinente y viable es la propuesta de vinculación de las demás Áreas y/o espacios curriculares. Lógicamente, el desafío común es presemtar mutuamente ámbitos posibles de interrelación que potencien la construcción de una unidad pedagógica. En la medida que cada Área y Espacio Curricular *comunique abiertamente esas posibilidades de interrelación* con las demás Áreas y Espacios Curriculares; más allá de su propia propuesta de vinculación, es probable que surjan otras posibilidades curriculares todavía más enriquecedoras...

TERCER MOMENTO: Concertaciones Estratégicas Interáreas y/o Interdisciplinares

Matriz de relaciones curriculares interáreas y/o interdisciplinares	ÁREA 1	ÁREA 2	ÁREA 3	ÁREA n...
ÁREA 1		Vinculaciones estratégicas acordadas con el área 2	Vinculaciones estratégicas acordadas con el área 3	Vinculaciones estratégicas acordadas con el área n...
ÁREA 2	Vinculaciones estratégicas acordadas con el área 1		Vinculaciones estratégicas acordadas con el área 3	Vinculaciones estratégicas acordadas con el área n...
ÁREA 3	Vinculaciones estratégicas acordadas con el área 1	Vinculaciones estratégicas acordadas con el área 2		Vinculaciones estratégicas acordadas con el área n...
ÁREA n...	Vinculaciones estratégicas acordadas con el área 1	Vinculaciones estratégicas acordadas con el área 2	Vinculaciones estratégicas acordadas con el área 3	

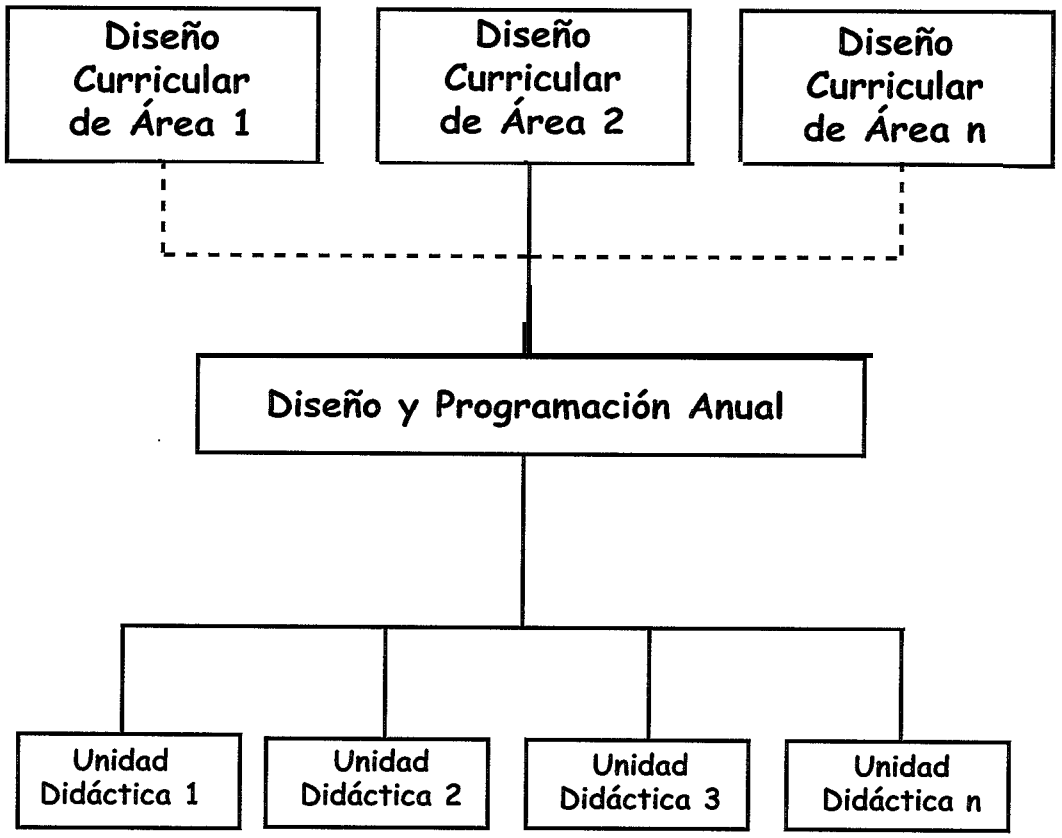
FICHA N° 3: 3° Nivel de Especificación Microcurricular: Las Planificaciones de Aula. Diseño y Programación Anual de las Unidades Didácticas.

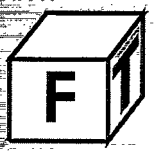
"Ficha de Trabajo Sugerida para la Construcción Conjunta del P.C.I."

Decidiendo el ¿Para qué?, ¿Qué?, ¿Cuándo? y ¿Cómo enseñar y evaluar? a nivel de Aula.

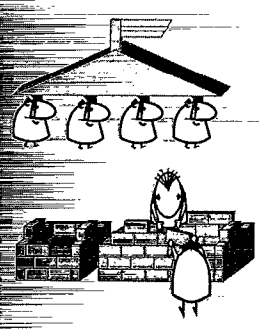
Las precisiones elaboradas a partir de la Ficha de Trabajo N°2 se corresponden con el segundo nivel de especificación del microcurrículum, pero aún faltan las correspondientes al último nivel, o sea, a su concreción en el aula. El siguiente esquema muestra las articulaciones/integraciones que se pueden producir, entre los Diseños de las diferentes Áreas, en la elaboración de las Programaciones Anuales.

El siguiente esquema muestra las articulaciones que se pueden producir entre los Diseños de las distintas Areas a la hora de elaborarse las Programaciones Anuales:





"FICHA DE TRABAJO Nro.3"



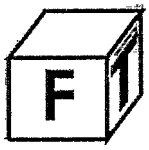
Precisiones en torno a la Unidad Didáctica

"Ficha de Trabajo Sùgerida para la Construcción Conjunta del P.C.I."

La Programación Anual articula el conjunto de Unidades Didácticas que serán desarrolladas a lo largo de un año. Estas pueden ser elaboradas tegrando o articulando contenidos pertenecientes a una o varias áreas en función de criterios globalizadores o interdisciplinarios; también pueden confeccionarse desde una concepción disciplinar.

La elección de una u otra forma de organización dependerá de las decisiones curriculares institucionales por Nivel y por Ciclo que se adopten, atendiendo asimismo a la propuesta del Diseño Curricular Jurisdiccional.

En este contexto, se puede definir a la Unidad Didáctica como una *unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza-aprendizaje articulado y complejo. Supone la concreción de objetivos, contenidos, estrategias metodologicas, actividades, recursos, etc.. Implica, también, la interrelacion de todos estos elementos, con una coherencia metologica y por un período determinado.*



Corresponde; por lo tanto, al tercer nivel de especificación del microcurrículum y supone el Diseño de las Unidades que se desarrollarán a lo largo de un período lectivo.

"FICHA DE TRABAJO Nro. 3"

Componentes Curriculares de la Unidad Didáctica:

1- Eje Temático o Eje Problemático
2- Objetivos Didácticos
3- Contenidos
4- Estrategias Metodológicas-Actividades
5- Materiales Curriculares (Recursos)
6- Formas de Agrupamiento (Dinámica de Trabajo)
7- Temporalización
8- Criterios y momentos de Evaluación
9- Vinculaciones interáreas o interdisciplinarias
10- Estrategias para la atención a la heterogeneidad (alumnos con dificultades de aprendizaje y/o alumnos talentosos)

Es importante, para viabilizar una programación ágil tener en cuenta las siguientes preguntas como organizadoras de la acción:

- ¿Qué es lo que me propongo que aprendan mis alumnos?
- ¿Por Qué y Para Qué deben aprenderlo?
- ¿Cómo los voy a enseñar?
- ¿Qué medios o recursos utilizaré para hacerlo?
- ¿Qué tiempo dedicaré a su enseñanza?
- ¿Qué criterios tendré en cuenta para evaluar los progresos en los aprendizajes de mis alumnos?
- ¿Cómo realizaré ese seguimiento?; ¿Qué instrumentos usaré?;
- ¿Cómo y cuándo evaluaré la programación diseñada y desarrollada?

A continuación, se desarrollan brevemente algunas consideraciones que se deben tener presente para definir cada uno de los componentes de la Unidad Didáctica.

1- Eje Temático o Eje Problemático: Es el tema nucleador que contextualiza y da sentido a los contenidos a abordar. Es más general e inclusor que los contenidos específicos a tratar. Estos serán un recorte o parcela de la realidad -objeto de estudio- que se desprende de la integración o articulación de los contenidos pertenecientes a una o a varias áreas (dependerá de la organización curricular que se elija). En este sentido, este eje puede ser:

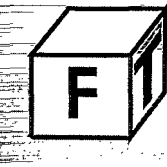
* Eje Globalizador
* Eje Articulador (propuesta inter -disciplinar)
* Eje Disciplinar

2- Objetivos Didácticos: se desprenden de las expectativas de logro del nivel, ciclo y área/s. Se constituyen en una guía inmediata que orienta la acción. Su formulación hace referencia al tipo y grado de aprendizajes que se pretende que el alumno adquiera al finalizar la Unidad Didáctica.

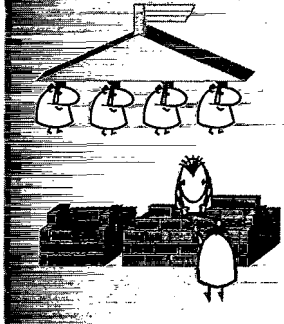
Cumplen una doble función: servir de guía a los contenidos y a las actividades de aprendizaje; y orientan, además, a la evaluación de éstas.'

3- Contenidos: Se recuerda una vez más, que se abordan integradamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje en torno a los tres tipos de contenidos.

"Ficha de Trabajo Sugerida para la Construcción Conjunta del P.C.I."



"FICHA DE TRABAJO Nro.3"



"Ficha de Trabajo Sugerida para la Construcción Conjunta del P.C.I."

Los contenidos conceptuales responden a las siguientes preguntas: ¿Qué es?; ¿Cómo es?; ¿Para qué se utiliza?. Saber declarar.

Los procedimientos responden a: ¿Qué hago?; ¿Cómo lo hago?; ¿Qué procesos mentales o motrices realizo?. Saber hacer, saber pensar.

Los contenidos actitudinales responden a: ¿Cómo soy?; ¿Cómo me comporto?. Saber ser, (para ampliar ver Módulo 3).

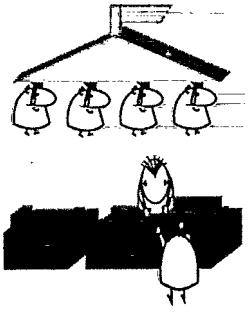
4- Estrategias Metodológicas-Actividades: Las actividades son la manera activa y ordenada de llevar a cabo las experiencias de aprendizaje. Las estrategias metodológicas determinadas: proyecto, solución de problemas, elaboración de fichas, centros de interés, clase magistral, etc...; conllevarán siempre un conjunto de actividades secuenciadas y estructuradas, por ejemplo: de motivación y sondeo de conocimientos previos, de desarrollo, consolidación, reiteración, recuperación y ampliación (ver guía para seleccionarlas, punto 3.11 en el Módulo 3).

"FICHA DE TRABAJO Nro. 3"

5- Materiales Curriculares: Son los utilizados por profesores y alumnos en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Responden al modelo de enseñanza que se persigue y a la finalidad del currículum con sus respectivas repercusiones.

Raths plantea las potencialidades didácticas de los materiales, éstas son algunas: permitir al alumno ser activo, implicarlo con la realidad y comprometerse en la investigación. Estos materiales deben exigirle a escribir, revisar y perfeccionar sus esfuerzos iniciales (ver punto 3.12 del Módulo 3).

6- Formas de Agrupamiento: Se trata de contemplar las potencialidades de la organización grupal. Todas las posibilidades educativas de agrupamiento deben ser tenidas en cuenta: grupo, pequeños grupos (fijos y móviles) y trabajo individual.



Se disponen según su finalidad didáctica y en función de enseñar contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales.

El agrupamiento depende de la edad e intereses de los alumnos. Podemos formarlos según los valores de: conciencia a la diversidad, la solidaridad y el apoyo ante la diferencia -Cfr. Antoni Zabala, 1995- (ver punto 3.13 del Módulo 3).

7- Temporalización: Es conveniente que la organización de los tiempos sea bajo los presupuestos de flexibilidad a fin de posibilitar al docente adecuarlo a las características propias de las tareas de enseñanza; necesarias para el aprendizaje de los contenidos curriculares.

Las actividades centradas en exposiciones requerirán una distribución del tiempo en horas fijas y según la edad de los alumnos. Pero esta distribución puede ser excluyente para otras tareas que necesiten una mayor dedicación o un trabajo que exiga la observación, la experimentación, el debate, el trabajo en equipo, la exploración bibliográfica el trabajo de campo, etc..,. o también si la forma de organización de los contenidos ha sido con un enfoque globalizador o interdisciplinario -Cfr. Antoni Zabala, *1995* (ver punto 3.14 del Módulo 3).

8- Evaluación: Evaluar, básicamente, es atender y valorar los procesos y resultados de la intervención educativa. Es un instrumento de investigación del docente e implica un proceso permanente de retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hace referencia a que: *cómo, cuándo* y *a* quiénes *evaluar.* El qué evaluar lleva a poner la mirada en los logros de aprendizajes (qué sabían los alumnos al inicio de la unidad didáctica y qué saben al finalizar la misma, atendiendo a lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal).

El *cómo* supone la utilización de instrumentos que posibiliten obtener datos del proceso de enseñanza-aprendizaje. La observación, el registro, la entrevista, entre otros, son instrumentos que permiten obtener información; pero por sí solos no sirven, la clave está dada en el *analisis y en la ínterpretacion* que el docente realice de dichos datos.

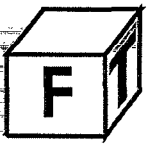
En este sentido, se propone una evaluación desde una concepción *formativa,* lo cual supone tener en cuenta las fases mencionadas en el Módulo 3 en el punto 3.16. Se evalúa al inicio, mediante una *evaluacíón diagnóstica,* para conocer los conocimientos previos de los alumnos, como ya se mencionó; durante el proceso, para ir detectando dificultades y avances progresivos *(evaluación reguladora);* y al finalizar la unidad la *evaluación final* brindará información sobre los logros alcanzados por los alumnos al cabo de ese proceso.

Además, se sugiere realizar la evaluación desde dos perspectivas: por un lado, atendiendo a los logros de los alumnos, como ya se explicitó; y por el otro, desde el desarrollo de la programación, analizando su validez, los instrumentos y las técnicas utilizadas, el eje organizador elegido, las actividades planteadas, los recursos empleados, el tiempo y el espacio, el rol docente, etc.

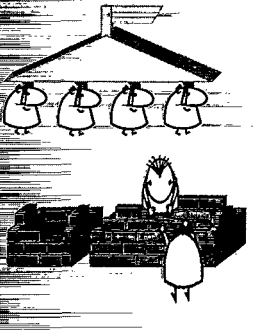
Es importante, hacer hincapié en este última perspectiva analizando errores y carencias del diseño a superar en la práctica, como también aquellas intervenciones que han resultado positivas y adecuadas.

Así, la evaluación ha de entenderse como instrumento de investigación de

"Ficha de Trabajo Sugerida para la Construcción Conjunta del P.C.I."



"FICHA DE TRABAJO Nro. 3"



la práctica que, a través de la intervención, el relevamiento y el tratamiento de' datos, permite verificar la hipótesis de acción con el fin de confirmarla o de introducir modificaciones.

"Ficha de Trabajo Sugerida para la Construcción Conjunta del P.C.I."

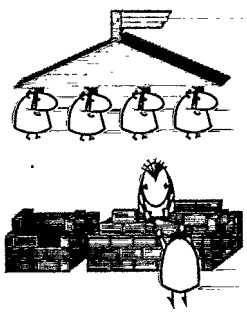
Ha de proporcionar a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje una permanente retroalimentación entre el diseño y el desarrollo de la programación de aula.

9- Vinculaciones interáreas o interdisciplinarias : Supone establecer, en las unidades didácticas, las interrelaciones que se pueden llevar a cabo entre los contenidos y estrategias de enseñanza pertenecientes a diferentes campos del saber, en función de la organización curricular que la institución adopte y de los concertaciones alcanzadas entre los distintos equipos docentes.

10- **Estrategias para la atención a la heterogeneidad:** Implica pensar en diferentes propuestas de intervención docente y de ayudas pedagógicas adecuadas a los alumnos que tienen dificultades durante el proceso de aprendizaje. Es necesario considerar también, a aquellos alumnos que demuestren mayor interés o talento; y que por lo tanto, requieren de unas actividades diferentes, más desafiantes y complejas que el resto del grupo.

"FICHA DE TRABAJO Nro. 3"

En las próximas páginas, se proponen diferentes matrices para organizar las Unidades Didácticas.

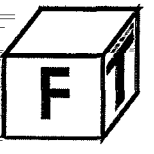


Matrices de Presentación de las Unidades Didácticas
Alternativa 1

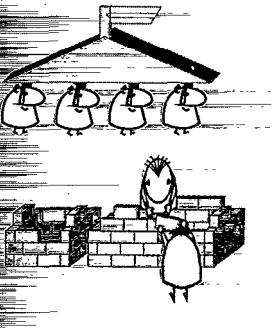
UNIDAD DIDÁCTICA:	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS:	
CONTENIDOS : ¿Qué aprender? 1- CONTENIDOS CONCEPTUALES: 2- CONTENIDOS PROCEDIMENTALES: 3- CONTENIDOS ACTITUDINALES:	ACTIVIDADES:: -DE MOTIVACIÓN: - DE RASTREO DE IDEAS PREVIAS: - DE DESARROLLO:.... - .....
	MATERIALES CURRICULARES:
TEMPORALIZACIÓN:	VINCULACIONES CON OTRAS AREAS:
ESTRATEGIAS PARA LA ATENCIÓN A LA HETEROGENEIDAD:	
EVALUACIÓN:	

Adaptado de Ontoria,(1994)

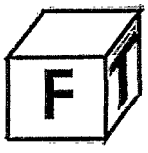
"Ficha de Trabajo Sugerida para la Construccion Conjunta del P.C.I."



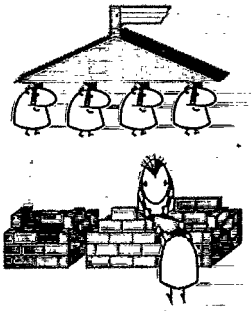
"FICHA DE TRABAJO Nro. 3"



"Ficha de Trabajo Sugerida para la Construccion Conjunta del P.C.I."



'"FICHA ., DE TRABAJO Nro. 3"



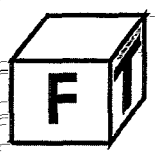
Matrices de Presentacion de las Unidades Didácticas
Alternativa 2

EJE ORGANIZADOR DE LA UNIDAD DIDÁCTICA:	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:	
CONTENIDOS ACTITUDINALES:	
CONTENIDOS CONCEPTUALES:	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES:
ACTIVIDADES:	DINÁMICA DE TRABAJO (formas de agrupamiento) TIEMPO Y ESPACIO MATERIALES CURR.
EVALUACIÓN:	VINCULACIONES INTERAREA 0 INTERDISCIPLLNARES
ESTRATEGIAS PARA LA ATENCIÓN A LA HETEROGENEIDAD:	

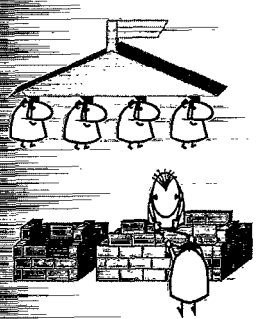
Matrices de Presentación de las Unidades Didácticas
Alternativa 3

"Ficha de Trabajo Sugerida para la Construccion Conjunta del P.C.I."

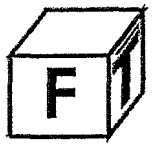
<table>
<tr><td colspan="3">UNIDAD DIDÁCTICA:
EJE ORGANIZADOR:</td></tr>
<tr><td rowspan="2">PROBLEMAS:</td><td colspan="2">CONTENDOS ACTITUDINALES:</td></tr>
<tr><td>CONTENIDOS CONCEPTUALES</td><td>CONTENIDOS PROCEDIM.</td></tr>
<tr><td>VINCULACIONES CON OTRAS AREAS</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="3">OBJETIVOS DIDÁCTICOS:</td></tr>
<tr><td colspan="2">ACTIVIDADES:</td><td>FORMAS DE AGRUPAMIENTO</td></tr>
<tr><td colspan="2">EVALUACIÓN:</td><td>TIEMPO Y ESPACIO</td></tr>
<tr><td colspan="2">ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN A LA HETEROGENEIDAD</td><td>MATERIALES CURRICULARES</td></tr>
</table>



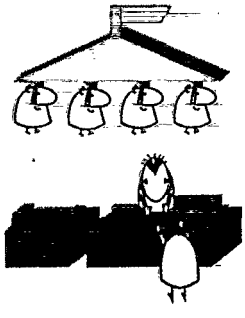
"FICHA DE TRABAJO Nro. 3"



"Ficha de Trabajo Sugerida para la Construcción Conjunta del F.C.I."



"FICHA DE TRABAJO Nro. 3"



Momentos de la Programación y Desarrollo Anual de las Unidades Didácticas

Se sugieren los siguientes momentos o fases, para tener en cuenta en la elaboración de la programación anual con sus respectivas unidades didácticas:

1- Formulación de una "Hipótesis de Trabajo" o Plan de Acción Anual, lo cual supone determinar los Ejes de Contenidos a enseñar y explicitar los Objetivos Didácticos.

Se sugiere elaborar esta primera hipótesis de trabajo durante el mes de febrero-marzo.

2- Elaboración y concreción de una "Evaluación Diagnóstica". Implica llevar a cabo un diagnóstico pormenorizado para conocer a quiénes se va a enseñar (características socio-culturales del grupo-clase -potencial de aprendizaje-, rastreo de conocimientos previos -conceptuales, procedimentales y actitudinales-, tipo y nivel de motivación -intrínseca o extrínseca-, etc.).

Es conveniente que este diagnóstico se realice al inicio del ciclo lectivo (marzo-abril).

3- Revisión de la hipótesis de trabajo y adecuación de la misma a las características peculiares del grupo clase. Elaboración de las Unidades Didácticas atendiendo a los criterios curriculares que la institución adopte (abril).

4- Puesta en marcha o Desarrollo del Plan de Acción. Implica realizar las revisiones y los ajustes necesarios al Diseño de las Unidades Didácticas en función de los procesos de aprendizaje de los alumnos (evaluación de seguimiento -reguladora- de los avances, dificultades, obstáculos que se van presentando durante el Desarrollo de la misma).

Esta revisión es permanente, por lo tanto se realizará a lo largo de todo el ciclo lectivo (abril-noviembre).

5- Evaluación final del Diseño y Desarrollo de la Programación Anual o de la Hipótesis de Trabajo y de las Unidades Didácticas, que de ella se desprenden, para verificar si se han logrado los aprendizajes previstos.

En esta última fase, a llevarse a cabo al finalizar el año. Se sugiere analizar la validez de las modificaciones introducidas durante el desarrollo de las Unidades Didácticas en función de incorporar los cambios necesarios al diseño, promoviendo una retroalimentación teoría-práctica.

Ministerio de Educación de la
Provincia de Santa Fe
-Prodymes-

Provincia de Santa Fe
Ministerio de Educacion

Santa Fe, Noviembre de 1997

Estimado Directivos y Docentes:

La elaboración de los Proyectos Curriculares Institucionales que contextualizan en cada Escuela el Diseño Curricular Provincial es una instancia clave en el proceso de Transformación Educativa.

Sin embargo, este proceso sólo es viable en el marco de una nueva Gestión Institucional. Sabemos que desde el P.E.I. los Compromisos de. Acción Curricular han potenciado esfuerzos, saberes, experiencias y la creatividad de los Equipos 'Docentes con sus Directivos y con el apoyo y asesoramiento de sus Supervisores.

Este nuevo Documento de la Serie T.E.B.E. (Transformación Educativa basada en el potencial de la Escuela): "El Proyecto Curricular Institucional" "¿Cómo generarlo desde el P.E.I.?", aporta en sus cuatro Módulos orientaciones y apoyo para la elaboración y el desarrollo del mismo.

Como tal, no implica una tarea a realizar en plazos determinados, por el contrario, se ofrece a las Escuelas como un referente de consulta para que en cada Institución los Equipos Docentes seleccionen aquellos aportes que consideren prioritarios para las valiosas propuestas curriculares en desarrollo.

Ellas se constituirán en la base más importante de los procesos de investigación, desarrollo y renovación del Curriculum Provincial.

Cordialmente,

MINISTERIO DE EDUCACION
SUBSECRETARIA DE EDUCACION
SANTA FE

Prof. CARLOS RAUL CANTERO.
SUBCRETARIO DE EDUCACION