

INVENTARIO

015584

ACCION BINACIONAL

SIG. TOY.

Foll 37.091

ARG-URU/IV/b.4.1.

7

"Jornadas Pedagógicas de Supervisores Docentes
que tienen funciones en zonas de Frontera"

Fecha: 28 al 31 de Agosto de 1984.

PAIS SEDE: República Oriental del Uruguay (Dpto. Maldonado).

- Aportes técnicos para el Informe de las experiencias de curriculum de cada jurisdicción.
- Por la Especialista en Curriculum Lic. Ana María Zoppi de Cerruti.

República Argentina



Ministerio de Educación y Justicia
República Argentina

Proyecto

Especial

Multinacional

OEA / 065

ARGENTINA

BOLIVIA

PARAGUAY

URUGUAY

Desarrollo

Educativo

Integrado

de Zonas

Limítrofes



Organización de los Estados Americanos

APORTES TECNICOS PARA EL INFORME DE LAS EXPERIENCIAS DE CURRICULUM
DE CADA JURISDICCION

A fin de:

- no generar ámbitos estériles de discusión, intentando imponer definiciones de aspectos de la teoría del currículum de uso ya suficientemente generalizado en nuestros sistemas escolares, y
- no limitar la ampliación conceptual que cada jurisdicción pueda ofrecer al respecto;

se enuncian aquí solo algunas cuestiones generales que podrían ser tenidas en cuenta al preparar los informes sobre este tema:

1.- BASES PARA EL PLANEAMIENTO DEL CURRICULUM

En la intención de seleccionar y organizar para el mejor rendimiento cualitativo, los aprendizajes que los alumnos realicen en el sistema escolar, hoy las instancias de conducción educativa, elaboran y aplican diseños curriculares.

Aproximando concepciones no necesariamente divergentes, puede estimarse que, en general, puede entenderse que curriculum es:

- un plan académico,
- propuesto por la institución escolar
- que advierte sobre la intencionalidad,
- de las experiencias de aprendizaje
- vividas por los estudiantes

Algunas ideas más amplias sobre el marco teórico en el que nos estamos moviendo las explicitamos en el artículo que publicó el N° 1 de / la revista Ediciones Educativas (Misiones, 1979) y que se incorpora como anexo 1...

2.- ASPECTOS CONCEPTUALES DEL CURRICULUM

Atento a lo explicitado anteriormente, puede ser redundante intentar nuevas definiciones de concepto ya tan difundidos entre los educadores.

A pesar de ello, y con una intención fundamental de intercambio, se incluyen como anexo 2, los documentos de información, que elaboramos para ser utilizados por los docentes del sistema escolar provincial.-(Mnes // 1972).

//..

3.- ASPECTOS FUNDAMENTALES DEL CURRÍCULUM:

Al elaborar el currículum institucional, cada jurisdicción asume una determinada intención o función que se espera que el mismo cumpla en el sistema escolar ("enfoques curriculares", pag. 9 del anexo 1)

Además, adopta concomitantemente una serie de criterios técnicos que generalmente explicita en sus fundamentos. Algunos de los más frecuentes son los que llevan a procesos de personalización, regionalización, desarrollo institucional, estimulación de procesos evolutivos; etc. por ejemplo.

4.- ASPECTOS INTEGRADORES DEL CURRÍCULUM:

A fin de dar al aprendizaje la coherencia necesaria, los diseños curriculares deben tener también cohesión interna, garantizada a través de distinto tipo de mecanismos.

A veces, la articulación se logra porque se definen productos finales (perfiles educacionales) y se cuida que todos los aportes contribuyan a los mismos; a veces se prevén estrategias de coordinación horizontal (como la correlación de contenidos, por ejemplo); o se controla que el enfoque fundamental del currículum se explicita o respeta en todas sus instancias; o se asegura por medio de una determinada organización prescripta que el sistema funcione con unidad de criterio en algunas cuestiones básicas, etc.

5.- CONTENIDOS

Así se designan todos los procesos o productos de la cultura, que se incorporan como objetos de estudio, y que curricularmente se pueden presentar de modos diferentes.

6.- CRITERIOS OPERATIVOS

Asumiendo que el currículum no es solamente un diseño, sino la // implementación del mismo, aquí deberá incluirse la descripción de las metodologías seguidas para ello (difusión, perfeccionamiento docente, organización escolar, seguimiento técnico, etc.)

A fin de anticipar elementos de información que contribuyan a la / comprensión de lo que se presentará como ámbito de experiencia y reflexión al abrir el tema, se remite adjunto el documento que describe el /

sistema curricular de esta Provincia y que fuera presentado al 2º Congreso de Formación y Perfeccionamiento Docente (anexo 3)

7.- EVOLUCION DEL CURRICULUM

.Acercas de este aspecto, resulta, importante la comunicación de los ámbitos, los responsables de su ejecución; los criterios de evaluación, etc.

ANEXO I : Artículo de la Lic. Ana María Zoppi de Cerruti, publicado en:
EDICIONES EDUCATIVAS Nº 1, Misiones, 1979.

EL CURRÍCULUM

- Con qué alcances lo definimos?
- Qué consecuencias se desprenden de su significación?
- Cómo y para qué utilizarlas?

Por qué es importante definirlo

Porque a la luz de las concepciones pedagógicas actuales, han surgido algunos nuevos conceptos ("currículum", "áreas curriculares", "unidades de aprendizaje", etc.), cuya utilización se torna imprescindible entre los educadores.

Y ante tal circunstancia se hace necesario su esclarecimiento como un modo de contribuir a la comprensión de los mismos y al logro de un lenguaje común que facilite la comunicación entre quienes ejercen hoy la profesión docente. Así surge, entonces, el propósito de este trabajo en el que procuraré analizar el mundo en que tales conceptos han sido descritos y definidos, para proponer finalmente una concepción que permita aunar criterios y derivar consecuencias operativas.

¿Para qué leer este artículo?

A fin de que la lectura de este artículo signifique una auténtica experiencia de aprendizaje para quienes la realizan, ante todo, explicitaré los objetivos o saber que los lectores estén en condi-

ciones de:

- 1 - Definir "currículum", "asumiendo una posición al respecto".
- 2 - Distinguir los criterios (teorías, modelos, etc.) en función de los cuales se estructuran los diversos diseños curriculares.
- 3 - Aplicar estos conocimientos en las instituciones didácticas que deban resolver como profesionales de la enseñanza.

I. Hacia una definición

1 - ¿A qué se llama "currículum"?

Al respecto, cabe aclarar que un lector desprevenido, puede encontrar tantas definiciones como autores se han ocupado del problema. A pesar de este caos aparente, a la luz de su detenido análisis se encuentra una gran cantidad de notas comunes que permiten reconocer el ámbito específico de su significado. A nuestro juicio, esta desigualdad de formulaciones que se usan para designar la misma realidad, depende más de la óptica desde la cual se la define (debido a su misma amplitud y complejidad) que de la falta de acuerdo con respecto a sus caracteres esenciales.

A modo de ejemplo, transcribamos algunos de ellos:

Algunas definiciones

1 * "Todas las experiencias que son aceptadas por la escuela como responsabilidad propia". (RAGAN - 1953).

2 * "Los medios de instrucción empleados por la escuela para proveer a los alumnos experiencias que conduzcan a resultados deseables del aprendizaje" (KRUG - 1957).

3 * "Cualquier contenido empleado intencionalmente por la escuela para promover aprendizajes" (BUSWELL - 1942).

4 * "Una serie estructurada de resultados anticipados del aprendizaje". (JONHSON - 1967).

5 * "Dominio de eventos (hechos, sucesos) que tienen el potencial de promover experiencias que modifiquen la conducta de los que aprenden, en relación a ciertas direcciones propuestas" (DUNCAN - 1967)

7 * "Una secuencia de potenciales experiencias proporcionadas por la escuela con el objeto de disciplinar al niño y al joven en los modos de pensar y actuar del grupo". (SMITH - STANLEY - SHORES - 1957).

6 * "Producción de planes para orientar las acciones futuras". (MAC DONALD - 1965).

8 * "Una estructuración permanentemente reajutable de objetivos y contenidos educativos destinados, a través de las estrategias de logro y control que se adoptan en función de los mismos, a la consecución de verificables resultados del aprendizaje, incorporados como metas deseables dentro del sistema educativo en vigor". (LAFOURCADE - 1970)

Hay coincidencias en torno a dos ideas principales

- a) La idea de currículum como conjunto de experiencias; y
- b) La idea de currículum como plan de acción.

A la primera categoría corresponderían claramente las formulaciones de RAGAN (1), KRUG (2), DUNCAN (5) y SMITH (7) entre las citadas, sin perjuicio de que en las otras se advierta este componente como implícito.

A la segunda categoría corresponderían especialmente las de BUSWELL (3), JONHSON (4), MAC DONALD (6) y LAFOURCADE (8) y también vale la aclaración hecha para el caso anterior.

Analícemos dos enfoques

El Primero:

A fin de continuar con la discusión de estas propuestas, me detendré en los apartes de las dos últimas autores citadas: MAC DONALD Y LAFOURCADE, que dorón elementos de juicio para analizar críticamente las mismas.

Así considera sumamente aclaratorio por su rigor científico, la distinción que realiza MAC DONALD entre "currículum", "instrucción", "enseñanza" y "aprendizaje". A cada uno de estas elementos las considera como subsistemas que se articulan entre si, pero sin perder su identidad. Las define como:

- enseñanza: conducta del docente
- aprendizaje: cambio en la conducta del alumno

- Instrucción: inter-acción entre ambos, y
- currículum: planeamiento previo a la instrucción. (6)

Aplicando este modelo se pueden establecer límites a la concepción del currículum como un conjunto de experiencias. Acloro que, en mi opinión, quienes adoptan este enfoque, se están ubicando en el alumno como óptica desde la cual formulan su definición; en otros términos, están diciendo lo que el currículum es o significa para quien recibe sus efectos como destinatario final.

Aquí corren el riesgo, entonces de confundir con facilidad su significado con el de "aprendizaje" o "instrucción", tal como los discrimina Mac Donald, pues no se distinguiría lo deseado y planificado, de lo efectivamente ejecutado y logrado.

A fin de trabajar científicamente en educación es necesario esta discriminación si se pretende respetar como mínimo el supuesto básico de que la acción de los sistemas escolares es sistemática e intencional. Atento a eso, las "experiencias" que el alumno realice, no pueden quedar libradas a la improvisación o al azar. Al contrario, su valor dependerá, como todos sabemos, de los abjetivos cuyo logro promuevan y faciliten.

Y concluyámos...

A modo de conclusión, entonces:

a) Cuando se define el currículum como un conjunto de experiencias se está adoptando la óptica del alumno que recibe sus efectos.

b) El currículum, aun cuando sea concebido como un conjunto de experiencias, debe suponer que éstas, en el contexto del sistema escolar, son en su mayor parte el resultado de un plan, previamente establecido.

El Segundo:

Acabamos de establecer, entonces, que es esencial como atributo del currículum, la idea de plan. Analicemos ahora un poco más la propuesta de Lafourcade (8). Aquí está claramente especificado que hay una "estructuración" previa a las experiencias, a través de la cual se busca conscientemente el logro de "verificables resultados del aprendizaje". Básicamente, hay un plan.

Al asumir esta postura se adopta, en mi opinión, una visión distinta del problema, analizándolo desde la óptica, no del alumno, sino de la institución escolar.

Así, son los responsables de dirigir y conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje los encargados de elaborar el "currículum" a plan que según este autor está constituido inicial-

mente por objetivos y contenidos. A fin de organizar mejor el análisis, postergaré por el momento la consideración de esos componentes, para volver a la concepción del currículum como plan.

A todas luces es evidente que el currículum, aun cuando sea un conjunto de experiencias para el alumno, compromete a la institución escolar como responsable de proveerlos. Esto debe concretar entonces planes con los que cubra el espectro de lo que exigirá y aportará a los estudiantes. Dicho de otro modo, debe elaborar una programación que, en última instancia, contendrá la determinación de las experiencias a ser vividas por los alumnos, de acuerdo con intenciones claramente establecidas.

Y concluyamos....

c) Cuando se define el currículum como un plan, se está adoptando la óptica de la institución escolar que lo establece e implementa.

d) El currículum, aun cuando sea concebido como un plan, se refiere, en última instancia a los aprendizajes que, a través de experiencias adecuadas, intentará promover en los alumnos.

Entonces... les Propongo esta definición

Ahora cabe fijar una última idea, que resume todo lo enunciado hasta ahora:

e) El "currículum" es una única realidad que puede ser definida desde el punto de vista del alumno o desde el punto de vista de la institución escolar. En el primer caso, será el total de experiencias vividas en aras del logro conciente de determinados objetivos de aprendizaje. En el segundo caso, será el plan académico que se desarrollará en la intención de promover nuevas conductas a través de las medias y actividades que se consideren más adecuadas.

Señalaré los indicadores esenciales de esa construcción que es el CURRÍCULUM

- a) es un plan académico;
- b) propuesto por la institución escolar;
- c) que advierte sobre la intencionalidad
- d) de las experiencias de aprendizaje
- e) vividas por los estudiantes.

¿Qué pasa con las Experiencias Ocasionales?

Antes de concluir con la consideración de este punto, adelantaré una respuesta a una inquietud que seguramente yo habrá surgido en los lectores. A la mejor, la pregunta adaptará una forma como ésta: "¿Qué pasa con los experiencias "ocasionales" o no programadas que vivo el alumno? ¿Constituyen o no una parte del currículum?"

Aquí cabe aclarar que las experiencias ocasionales pueden ser un emergente que en ningún momento el docente haya programado pero, para que se den, con cierto grado de aprovechamiento, es necesario que él les permita. Así, un maestro que recibe una propuesta por parte de un alumno y desvía el desarrollo de una clase en función de ello está, en última instancia, procediendo de acuerdo con objetivos más generales en el sentido

del desarrollo de la participación que quiere conscientemente promover en su grupo. Del mismo modo, cuando deja que surjan proyectos independientes, cuando inicia una charla sobre conductas que, a su juicio, merecen reflexión e, incluso, cuando permite la interacción y el diálogo abierto y espontáneo en los educandos, está actuando también según propósitos que la institución escolar tiene claros y seguramente habrá enunciado como intenciones educacionales de alta generalidad.

A modo de respuesta, entonces, es correcto suponer que las así llamadas experiencias ocasionales son parte del currículum en tanto se trata de experiencias de aprendizaje que los alumnos tienen oportunidad de vivenciar en el marco de los objetivos que conscientemente sustenta el sistema escolar.

II. Cuáles son los componentes del CURRÍCULUM

A pesar de que esta cuestión ya lo he analizado en un documento anterior difundido en el sistema escolar ("Niveles de formulación curricular" - 1972), enunciaré nuevamente las ideas principales pues se hacen necesarias para la comprensión integral de este tema.

Buscando respetar al máximo la responsabilidad que compete a las distintas niveles de decisión en la conducción educacional, adoptamos la propuesta de Lafaurcade acerca de

los diseños curriculares.

Aquí abriré un paréntesis para aclarar que se llama **diseño curricular** al plan académico propiamente dicho que se enuncia en documentos oficialmente reconocidos.

Los niveles de decisión

Ahora bien, en el sistema escolar hay dos niveles de decisión: el de la conducción institucional (autoridades) y el de la conducción didáctica (docentes).

Los niveles de formulación Curricular

Así, también, hay dos niveles de formulación de los diseños curriculares que se corresponden exactamente, a saber:

a) **diseño curricular institucional**: promulgado por las autoridades para determinar la orientación que debe seguir el proceso educativo de acuerdo con presupuestos técnicos y de política educacional.

b) **diseño curricular escolar**: elabo-

rado por los docentes para determinar la dinámica que se imprimirá al aprendizaje, de modo que se respeten las exigencias institucionales pero, al mismo tiempo, se adapten éstas a las necesidades y posibilidades de cada grupo de alumnos.

Los componentes

A cada uno de estos niveles de diseño, corresponden obviamente, dis-

tintas componentes que evitan, tal como se desea, la superposición de los ámbitos de decisión.

Así, el **diseño curricular institucional** está constituido esencialmente por **objetivos** y, en algunas casas, por **contenidos**. Los **objetivos** son generales de nivel, ciclo, área o curso y establecen las conductas que deberán lograr las estudiantes y que deberán caracterizarlos al término del proceso, constituyendo algo así como el perfil del egresado. Los **contenidos** también son generales: sólo se determinan algunos conceptos o principios claves, cuya **aprendizaje** se torna imprescindible para lograr la aplicación concreta de la estructura conceptual de cada área.

El **diseño curricular escolar**, en cambio, está constituida por todos las componentes del proceso didáctico, a saber:

a) **objetivos**: derivadas del diseño anterior para establecidas en términos específicos para cada unidad de aprendizaje.

b) **contenidos**: seleccionados en función de las estructuras conceptuales y los objetivos, pero acordes con la realidad que vive y puede asimilar cada grupo de alumnas.

c) **experiencias de aprendizaje**: gama total de actividades seleccionadas y secuencias para el logro de los objetivos.

d) **estrategias docentes**: acciones técnicas y recursos para la conducción de las experiencias de aprendizaje.

e) **evaluación**: especificación de los técnicas que permitirán verificar el grado de logro de los objetivos.

Ahora podemos volver al concepto de **currículum** antes expuesto y corroborar cómo dentro del mismo y respetando sus distintos niveles de formulación se recorre la **gama completa que va desde la determinación conciente, a nivel institucional de los planes más generales hasta la precisión y discriminación analítica de las experiencias de aprendizaje, como instancia final del proceso dirigido al estudiante.**

III. EL CURRÍCULUM puede adoptar caracteres diferentes?

Aquí la respuesta es sí evidentemente. Al analizar las múltiples posibilidades que se han dado a través del tiempo y del espacio, podríamos detectar los factores determinantes de esas diferencias. Así, seguiré dos coordenadas que me permitirán ir señalando las "fuentes de las divergencias", a saber:

a) una coordenada longitudinal, evolutiva;

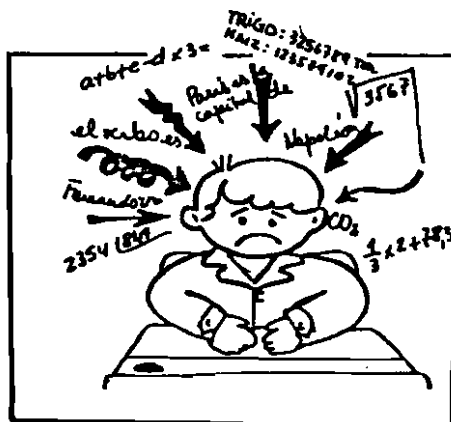
b) una coordenada transversal, simultánea.

Acerca de la primera ya he enunciado algunas ideas en otro documento de difusión generalizado ("Evolución de las modas de programación curricular" - 1972), de modo que ahora realizaré una breve síntesis.

Evolución de las ideas pedagógicas

A medida que las ideas pedagógicas fueron evolucionando, se fue modificando también la concepción del currículum vigente. A grandes rasgos se pueden distinguir tres momentos en este proceso:

a) **La escuela tradicional**: al procurar una "traslación" de los disciplinas que conforman el conocimiento humano a la mente del estudiante pa-

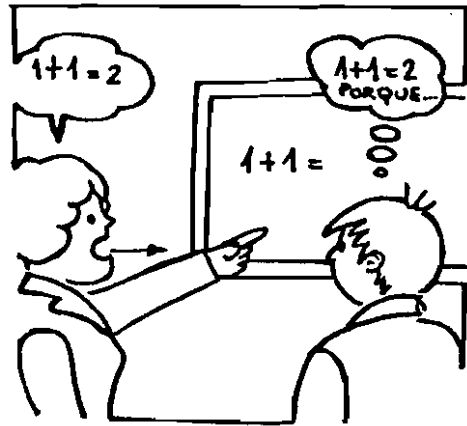


ra que éste asimile formalmente a su pensamiento, constituye un currículum que es una suma de asignaturas, integrada por listas de temas organizadas en bolillas, que valen por sí mismas como objetivos (aprenderlos) y como experiencias (repetirlas).

b) **La escuela nueva:** al procurar un absoluto respeto de la actividad y la iniciativa del estudiante, constituye distintas modalidades de currículum, cuya característica común es centrarse en torno a intereses, necesidades o proyectos de los educandos, de modo tal que el planeamiento a nivel central tiende a onularse, dando prioridad a la programación de actividades específicas o a la concreción de tareas espontáneas.

c) **La escuela actual:** al procurar una articulación entre la realización individual (integración de una personalidad sana) y el desarrollo social (participación activa en los procesos sociales-científicos y tecnológicos contemporáneos) constituye un currículum orientado en función de objetivos cuidadosamente seleccionados y estructurados en áreas, en cuyo desarrollo se respetan criterios didácticos y evaluativos.

Aquí tenemos ya evidencias de cómo a lo largo de la historia se fueron adaptando distintos criterios en lo que a currículum se refiere; claro que, cabe aquí la reflexión, algunos de ellas, pese a los críticas recibidas, aún subsisten entre nosotros.



Enfoques y modelos Curriculares

Ahora analizaré el problema siguiendo la segunda coordenada (transversal) y para ello utilizaré algunas ideas expuestas por Mirtho Antebi acerca de los enfoques y los modelos curriculares

a) **Enfoques curriculares:** Entendamos por tales o los diferentes puntos de vista acerca de la función de la educación en la sociedad, y del currículum en el sistema escolar, que guían el proceso de toma de decisiones curriculares. No siempre se manifiestan en forma explícita y clara, sino que a veces se reflejan sutilmente. En el Seminario Multinacional de Currículum realizada en Venezuela en 1975 se sistematizaron nueve enfoques curriculares, a saber:

* *"El currículum como proceso de despertar de conciencia política y cultural y como base para la reconstrucción social"*.

* *El currículum como proceso de cambio social y de adopción y difusión de innovaciones educativas.*

* *El currículum como tecnología.*

* *El currículum como auto-realización individual.*

* *El currículum como proceso de desarrollo de recursos humanos.*

→ * *El currículum como proceso de desarrollo de organizacional y de toma de decisiones.*

* *El currículum como instrumento político.*

* *El currículum como proceso científico.*

* *El currículum como instrumento legal-administrativo.*

Aquí se nota que el Currículum puede servir para varios fines diferentes: tanto puede utilizarse como un medio de renovación de la conciencia social como puede trabajarse a modo de "exquisitez" tecnológico, como puede instrumentarse para la formación de obreros y profesionales en tanto se los considere recursos humanos, por ejemplo.

Cada decisión curricular responde siempre a uno o más de estos enfoques que sean congruentes entre sí. Advertir que de aquí surgen manifestos diferencias en los diseños que se elaboran, es algo que el lector ya puede hacer por sí mismo.

b) Modelos curriculares: los modelos científicos se construyen en función de los marcos conceptuales determinados por las teorías científicas. Un modelo no es la realidad, sino una idealización abstracta de ella. Según Moc Belth, "un modelo puede ser un diagrama, un plano, una imagen, una estructura física, una palabra, un concepto, una fórmula, o un sistema de ideas relacionadas lógicamente entre sí; pero cualquiera sea su forma siempre representa algún suceso de

la realidad a es onólogo a él".

Algunos autores (Eyler, Leyton Soto, Roberto Orlando, etc.) han propuesto modelos del currículum que reflejan la concepción que se tiene del proceso de planeamiento, del proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.

Aquí también es evidente que los diseños pueden variar según los modelos curriculares que se sigan y que son, a la vez, el reflejo de distintas teorías: de la administración, de la educación, del aprendizaje, etc.

A modo de conclusión, entonces:

Los diseños curriculares pueden adoptar diversas características explicables en función de una ordenada evolutiva (ideas pedagógicas vigentes en el momento en que se formulan) o de una ordenada transversal (enfoques y modelos curriculares que se sustenten).

A pesar de esas diferencias hoy evidentes puntos de contacto que son, en última instancia, las atributos esenciales del currículum a través de los cuales éste puede ser definido como se hizo con anterioridad.

EL CURRÍCULUM

A Modo de Aplicación

Ahara propongo las siguientes experiencias que permitirán al lector aplicar lo aprendido y evaluar el nivel de los objetivos propuestos. Algunos páginas más adelante encontrará las respuestas que le permitirán verificar la adecuación de las propuestas.

a) Establezca a qué nivel de formulación de diseño curricular institucional o escolar corresponden los elementos siguientes:

- **Objetivos:** que el alumno llegue a ser capaz de "Participar eficazmente en el desarrollo económico y social de la comunidad a lo que pertenece".

- **Contenido:** "Principio: Todos los seres vivos cumplen un ciclo vital".

- **Experiencia:** "Recolectar datos acerca de las instituciones geriátricos de la zona".

b) Enuncie a qué niveles de enseñan-

za dentro de nuestro sistema escolar se utiliza un curriculum que corresponden longitudinalmente a distintos momentos en la evaluación de ideas pedagógicas (escuela tradicional - escuela nueva - escuela actual).

c) Analice la siguiente fundamentación del curriculum de educación post-secundaria que aprobó Costa Rica en 1971 y establece el enfoque curricular que la sustenta:

"Para hacer el curriculum más revelante y responder específicamente a las necesidades del individuo y de la sociedad hay que brindar a todos los ciudadanos del país oportunidades de crecimiento y formación que les permitan incorporarse a través del trabajo productivo al desarrollo socio-económico del país.

HACIA UNA DEFINICION OPERACIONAL DEL CURRÍCULUM

Actividades de aplicación

Respuestas:

a- En los niveles medio y superior de nuestra sistema escolar diseños curriculares que corresponden a la escuela tradicional, en cuanto estén centradas en contenidos organizadas en asignaturas.

- En el nivel pre-primario (jardines de infantes) se aplican diseños curriculares que corresponden a la escuela nuevo, en cuanto estén centradas en los experiencias de los alumnos y organizadores en forma de centros de interés.

- En el nivel primario, el nuevo diseño curricular institucional corresponde a

la escuela actual en tanto incluye objetivos de desarrollo individual y social y organiza los contenidos en áreas curriculares respetando, tanto criterios evaluativos como la estructura conceptual y metodológica de cada una de ellas.

b) -**Objetivos:** diseño curricular institucional.

-**Contenido:** diseño curricular institucional

-**Experiencia:** diseño curricular escolar

c) -El curriculum como medio para la formación de recursos humanos, fundamentalmente.

LA FORMULACION DE OBJETIVOS EN LA PLANIFICACION
DE LA ACCION DOCENTE

Lic. Ana María Zoppi de Cerruti

- ¿Qué función cumplen los objetivos dentro de la acción docente?

En cualquier ámbito de la vida antes de iniciar una actividad, debe tenerse bien claro "para qué se hace" o bien "qué se quiere lograr". Un arquitecto, por ejemplo, no comenzará a trazar planos y calcular materiales y costos sin resolver previamente qué es lo que desea construir: si una casa, una oficina, una escuela, etc.

Del mismo modo, en la acción del docente, los objetivos claramente formulados deberán llegar a constituirse en los pilares fundamentales del proceso de enseñanzas aprendizaje.

Sólo una vez que se haya determinado "qué se desea lograr" será posible decidir qué deberá hacerse para procurar la obtención de este resultado y cómo se llegará a comprobar si se ha alcanzado o no.

Para que esto sea posible, los objetivos no deberán redactarse de modo muy general o muy vago, porque terminará por parecer algo ideal y tan lejano, que ni siquiera surgirá la preocupación por alcanzar esas metas consideradas demasiado futuras. Por ejemplo:

Formulaciones abstractas:

- a) "Desarrollar el raciocinio matemático"
- b) "Alcanzar la aptitud creadora en la expresión".
- c) "Lograr el estado de valoración estética".

Formulaciones concretas:

- El alumno deberá ser capaz de
- a) RESOLVER problemas matemáticos
 - B) REDACTAR composiciones originales,
 - C) ANALIZAR críticamente una obra de arte.-

Una formulación concreta determina con mayor claridad qué es que el alumno debe lograr y orienta de ese modo los esfuerzos para alcanzar la conducta deseada.

Por esa razón, consideramos que los objetivos cumplen la función esencial de ORIENTAR toda la acción didáctica y brindar en consecuencia los argumentos que justifiquen la selección de:

- a) Los temas o contenidos.
- b) Las actividades y experiencias de los alumnos.
- c) Las acciones o estrategias docentes.

a) Los objetivos deben orientar la selección de los contenidos:

Hasta ahora, se ha estructurado toda la acción docente con el propósito fundamental de dar cumplimiento a los temas propuestos en los programas escolares, sin llegar al extremo de descartar la importancia de esos contenidos de enseñanza, es necesario focalizar el problema con criterios más racionales.

Los contenidos deben ser seleccionados para evitar los males derivados del enciclopedismo, hasta ahora conocidos.

Ahora bien, el primer planteo que debe formularse en ese proceso de selección, es precisamente: "cuáles son los temas, conceptos, principios, etc; que más contribuirán al logro de los objetivos propuestos?". De las respuestas que se den a éstos interrogantes surgirán en consecuencia los contenidos de enseñanza.

Por ejemplo: si se quiere que el alumno llegue a ser capaz de "enunciar los cambios culturales producidos en América por la conquista"; Qué temas habrá de enseñarle?.

Seguramente deberán ser estudiados los modos de vida de los habitantes americanos (costumbres, lengua, religión, etc); los que deberán ser comparados con los que traían los españoles, para luego verificar los cambios que a raíz de esa conquista se produjeron en nuestra cultura.

En cambio, tendrá una importancia totalmente secundaria el hecho de detenerse en el estudio exhaustivo de los detalles de cada uno de los viajes de Colón, por ejemplo: por cuanto el tema no guarda relación con la naturaleza del objetivo que se desea lograr.

La relación objetivo-contenido (temas) es por lo tanto esencial para evitar que la enseñanza se transforme en un proceso rutinario en el cual se transmitan conocimientos sin tener conciencia de las metas que se quieren alcanzar, con esos aprendizajes.

b) Los objetivos deben orientar la selección de las experiencias de aprendizaje y estrategia docentes:

Son varias las condiciones que deben reunir las actividades o experiencias de aprendizaje para ser realmente útiles: deben ser motivantes, variadas, concretas, etc.; sin embargo, para poder llegar a determinar con toda precisión ese grado de utilidad, es necesario preguntarse en primera instancia: "para qué sirven?", "qué quiere lograrse con su aplicación?".

En otras palabras, hay que tener siempre presente la relación objetivos experiencias de aprendizaje.

El planteo sería el siguiente: ¿qué deberán realizar los alumnos (experiencias de aprendizaje) y los maestros (estrategias docentes) para llegar al logro de los objetivos propuestos?"

Por ejemplo, si el objetivo es que el alumno llegue a ser capaz de "LEER silenciosamente demostrando una perfecta comprensión del texto", qué deberá hacerse para lograrlo?. Seguramente, el estudiante deberá realizar múltiples experiencias de lectura silenciosa (con libros, tarjetas, textos escritos en el pizarrón etc.) después de los cuales se le solicitará que exprese lo leído ya sea en forma corporal, plástica, oral o escrita siguiendo por supuesto una secuencia determinada.

Si la selección de experiencias se hace sobre la base de objetivos previamente planteados, se sabrá con absoluta certeza cuándo algún tipo de actividades ya debe superarse por haber cumplido su función específica, o reforzarse en caso de que tal cosa no haya ocurrido.

c) Los objetivos deben orientar la selección de los tipos y modos de evaluación:

Si se piensa que la evaluación es un proceso de comprobación, no podrá realizarse de modo tal que solo refleje nivel de inteligencia de los alumnos o sus mayores o menores posibilidades de aprendizaje en un área determinada. Por el contrario, debería dar evidencia del nivel del logro alcanzado, luego de una serie de acciones, encaminadas a la obtención de algún resultado.

En otras palabras, es imposible "comprobar los resultados" o "evaluar" el nivel del logro de los aprendizajes, sin saber previamente qué objetivos o metas se querían teóricamente alcanzar.

Estas formulaciones de objetivos realizada con antelación no sólo resulta esencial para fundamentar una correcta evaluación sino que, incluso facilita en gran medida al docente la toma de decisiones en relación con el modo en que deberá enfocar esa tarea de comprobación.

Si el objetivo está redactado en términos de conductas (qué es lo que el alumno deberá ser capaz de HACER), la evaluación sólo consistirá en observar del modo más sistemático posible, si cada estudiante realiza o no su actividad.

De lo señalado anteriormente, se desprende que los componentes didácticos de toda situación de enseñanza-aprendizaje, deberían estar totalmente orientados y decididos en función de los objetivos que se persiguen.

Pero, para que ésto sea posible, la redacción de los objetivos tendrá que hacerse mucho más concreta, para que, desde el momento en que se formulen, se tenga absoluta confianza en la posibilidad de lograr las conductas propuestas.

Es menester entonces analizar cómo deberían ser redactados los objetivos para que se asegure su real utilidad como orientadores de toda la acción de enseñanza-aprendizaje.

2- Qué aspectos deben ser considerados en la construcción de objetivos):

GUIA DE FORMULACION

A) Deben ser derivados de los fines más generales:

En educación se construyen objetivos para orientar todo el sistema, o para acordar metas a cada uno de los niveles o ciclos de enseñanza. Por otra parte, los docentes deben construir objetivos que puedan ser alcanzados en el término de un año de estudio o de una unidad didáctica. Cada una de éstas formulaciones, sin embargo, deben estar totalmente relacionadas con las demás. Para procurar esta integración, se cumple un proceso que se denomina DERIVACION y que consiste en: - tomar en cuenta los objetivos generales más inmediatos: si se están formulando los objetivos de unidad, deberán considerarse los del grado, por ejemplo.

- analizar todas las posibilidades de conductas más concretas que puedan caber dentro de cada uno de ellos.

- redactar en términos más específicos tantos objetivos como sean necesarios para cubrir todas esas alternativas posibles.

Por ejemplo:

Objetivos del ciclo:

. El alumno deberá ser capaz de:

OPERAR con números naturales.

Objetivos de grado:

. Al concluir el segundo grado el alumno deberá ser capaz de:

1) SUMAR con números de dos cifras.

2) RESTAR sin dificultades con números de 2 cifras, etc.-

B) Deben cubrir las diversas modalidades de conductas:

En general, en nuestra educación se ha tendido a un desarrollo más acentuado del dominio cognoscitivo o áreas de los conocimientos. Sin embargo es necesario tener en cuenta que además de éstos aspectos más intelectuales, debe prestarse atención a dimensiones tales como la afectividad y la psicomotricidad de los alumnos.

En otras palabras, deberán formularse objetivos afectivos, cognoscitivos y psicomotrices, con una serie de características propias:

- Dominio cognoscitivo: incluye aquellos objetivos que se refieren al desarrollo de la habilidades y capacidades técnicas de orden intelectual. Ejemplo:

"Ante una serie de dibujos, el alumno deberá ser capaz de DESCRIBIR oralmente lo que ve, mencionando en forma coherente los personajes presentados y las acciones que se realizan" (Lengua, 1er. grado).

- Dominio afectivo: "incluye aquellos que describen cambios en los intereses, actitudes y valores, y el desarrollo de apreciaciones".

Ejemplo: "El alumno será capaz de PARTICIPAR activamente en todas las tareas grupales, evidenciando satisfacción de trabajar con otros niños".

- Dominio psicomotriz: "incluye aquellos objetivos que se refieren a la educación de las coordinaciones motrices (movimiento, orientación espacial, etc.)" Ejemplo:

"Utilizando tejas, el alumno deberá ser capaz de CORTAR con cierta prolijidad, siguiendo las líneas o trazos del dibujo".(1er. grado).

C) Deben ser realistas:

Como dice agudamente Dressel: "Con los objetivos como con los viajes hay que reconocer que se tiene libertad para elegir adonde ir, solamente en el caso que se elija ir donde se pueda".

Es decir, los resultados buscados deberán ser posibles y no de una abstracción tal que alcanzarlos ser imposible. Debe tenerse siempre presente que el alumno deberá llegar a demostrar o evidenciar el logro de cada objetivo, pues sobre esto deberá realizarse la evaluación correspondiente.

D) Deban ser claros:

"Es decir que su interpretación no ofrezca alternativas, cualquiera sea el lector, siempre entenderá lo mismo y evaluará en igual forma".

E) Deben ser planteados en términos de los alumnos:

Hay que distinguir muy bien entre objetivos (propuestos para ser alcanzados por los alumnos) y propósitos (fines que persiguen los maestros o la institución).

Si se quiere mantener el valor de los objetivos como resultados que deben lograr los estudiantes, ellos deberán ser los sujetos de los verbos que se empleen.

CORRECTO:

INCORRECTO:

El alumno deberá ser capaz de:

ANALIZAR.....

. Desarrollar la curiosidad.

DESCRIBIR.....

. Estimular la reflexión, etc.

F) Deben explicar la conducta visible terminal:

Con toda claridad, el objetivo debe decir qué cosa ha de ser el estudiante para demostrar que lo ha alcanzado. Así, se usará verbos que permitan una observación directa y que no se presten a DOS interpretaciones:

CORRECTO:

INCORRECTO

EXPLICAR

SABER

MANEJAR

CONOCER

NOMBRAR

RECORDAR

OPERAR

COMPRENDER

etc.

etc.

Los verbos de la segunda columna no se utilizan, pues no permiten ninguna demostración o evidencia, sino a partir de otra conducta: (para que un alumno pueda demostrar que "sabe", por ejemplo, deberá "distinguir" "ordenar"; "explicar"; etc. el tema de que se trate).

G) Deben explicitar el contexto a que se aplica dicha conducta:

Esto incluye tanto la determinación del contenido (aspectos o temas que se están desarrollando y sobre los cuales se ejerce cada conducta), como la PRESCRIPCIÓN (condiciones, o elementos con los cuales se lleva a cabo). Ejemplos:

- DISTINGUIR las letras mayúsculas que correspondan a un conjunto de minúsculas dadas (Lengua ler. grado)

- RECONOCER entre otros símbolos, la Bandera Nacional, (estudios sociales ler. grado).

En éstos ejemplos, todos los términos que acompañan las conductas (verbo) cumplen la función de identificar los temas con los cuales se está trabajando (letras, Bandera, etc) y de señalar de qué modo deberá realizarse la tarea (seleccionando en un conjunto, por ejem.).

H) Deben diferenciarse de las experiencias de aprendizaje:

Por la forma de redacción, puede pensarse que los objetivos, se funden con las experiencias o tareas de aprendizaje. Para establecer la diferencia debe tenerse presente, en cada una de las unidades, las conductas que sean más relevantes a modo de aprendizajes final y que entonces se considerarán objetivos.

Todas las actividades intermedias que se realicen para llegar por último a esas metas; serán las experiencias de aprendizaje. Esto varía entonces en cada una de las unidades según el grado. Ejemplo:

1) OBJETIVO: el alumno deberá ser capaz de:

- DESCRIBIR escenas y costumbres de la época colonial.

EXPERIENCIAS:- construir una mesa de arena representativas.

- vestir muñecas con vestimentas clásicas, etc. (estudios sociales; 2do. grado).

2) OBJETIVO: el alumno deberá ser capaz de:

- INTERPRETAR a través de la lectura silenciosa distintos textos.

EXPERIENCIAS: - cumplir una orden contenida en una tarjeta.-

-dramatizar el significado de una oración leída.

-responder a cuestionarios guías sobre lecturas breves, (lengua, 3er. grado).

Probablemente, pueda aclararse aún más lo desarrollado anteriormente, con una serie de ejemplos. Un objetivo formulado con todos los recaudos, sería:

"Al concluir la unidad, el alumno deberá ser capaz de:

- FORMULAR algunas apreciaciones personales acerca de los acontecimientos de Mayo de 1910".

El término "el alumno" se ha subrayado especialmente para indicar que él es el sujeto que deberá alcanzar esa conducta deseada.

Dentro de la misma unidad, podrá desarrollarse entre otros, un objetivo psicomotriz como a siguiente:

"Al concluir la unidad, el alumno deberá ser capaz de:

- DRAMATIZAR, expresando corporalmente el significado del concepto de LIBERTAD.-

Por supuesto, para que éstos objetivos sean realmente alcanzados, tendrán que haber sido formulados en el momento en que se suponga que los alumnos están en condiciones de lograrlos de acuerdo a su desarrollo avolutivo. En ese sentido, hay que tener siempre en cuenta los aportes de la psicología como ciencia que brinda ayudas básicas a la educación.-

DISEÑO CURRICULAR

Atendiendo a las razones que se exponen en la pertinente Resolución, la Subsecretaría de Educación y Cultura ha aprobado un nuevo diseño curricular que determina los requerimientos institucionales a los que deberá ajustarse la enseñanza a partir del término lectivo 1979, en todos los establecimientos del segundo nivel de escolaridad.

Al respecto, cabe aclarar que, dado sus características de diseño institucional (tal como se expone en sus Fundamentos) sólo determine los objetivos generales y los núcleos conceptuales que al ser comunes, darán homogeneidad al sistema permitiendo la articulación horizontal y vertical dentro del mismo.

Ahora bien, éstos no son sino pautas globales que necesitan ser precisadas, desarrolladas y adaptadas a la realidad de cada una de las unidades escolares. Aquí emplea entonces el nivel de decisión docente que se ejercerá y expresará en la elaboración de los planes didácticos que correspondan (curriculum de nivel escolar). Así se asegurará que cada establecimiento ofrezca los contenidos más adecuadas a las características y necesidades de su población escolar y el desarrollo a través de los medios y recursos a que le resultan más accesibles.

Adaptar el diseño institucional, sin tergiversar sus objetivos y su estructura, pero sí seleccionando contenidos, experiencias, estrategias, etc. que tienden a su logro es, pues, la tarea que corresponderá a cada unidad escolar y en lo que sin duda, se capitalizará toda la experiencia, la identidad, la creatividad y el sentido crítico que poseen los docentes.

Para facilitar la acción de los maestros en lo relacionado con este aspecto de la tarea y evitar la improvisación de las nociones, se enuncian aquí algunas normas que deberán tener en cuenta, y que tiendan a simplificar y modificar las planificaciones escolares de acuerdo con los nuevos criterios.

Cómo se observará, estas líneas de trabajo se han hecho necesarias, además, para estimular la aplicación y el desarrollo de las alternativas técnicas que numerosos docentes han llegado a conocer a través de los cursos de perfeccionamiento de los últimos años.

Aquí cabe aclarar que, el proceso de mejoramiento en la planificación, conducción y evaluación de los aprendizajes, será necesariamente gradual. El mismo se irá registrando a medida que las inquietudes por su desarrollo profesional les permitan y los docentes capitalizar las sugerencias que a través de las nociones de perfeccionamiento los harán llegar. Por ello se considera prudente recomendar un estudio detenido del instrumento para ir profundizando su comprensión hasta alcanzar una mayor seguridad y flexibilidad en su manejo. Los tipos de planificación que se cuentan son:

- 1) Plan anual de actividades en la escuela;
- 2) Plan didáctico anual de grado;
- 3) Plan didáctico de unidades de aprendizaje.

1) Plan anual de actividades de la escuela:

Ante todo es necesario destacar que este plan surge como necesidad dado que se parte de una concepción curricular que integra la familia y la comunidad al proceso sistemático que tendrá la escuela, en tanto son también agentes educacionales.

Este plan deberá realizarse con la participación de todos los docentes, como así también de los padres y vecinos, integrados como comunidad educacional. De ese modo, se aprovecharán todos los aportes y se asumirán responsabilidades compartidas.

Al seleccionar las actividades que podrán llevarse a cabo, no deberá perderse de vista el objetivo fundamental que la escuela está llamada a cumplir como institución y que es la extensión de la educación a todos los sectores de esa comunidad. Cada uno de ellos (autoridades, comisiones, docentes, padres, etc), tendrá necesidades propias y la escuela procurará dar respuestas a los mismos, para atendiendo especialmente a la provisión de la información y la capacitación necesaria para orientar en la búsqueda de soluciones.

Los pasos a seguir en la elaboración del plan de actividades de la escuela son:

a) Selección del objetivo institucional: el que deberá surgir luego del análisis de las necesidades pedagógicas de la comunidad y administrativas, del grado de urgencia de las mismas, de la selección y aceptación conjunta de algún problema considerado como prioritario y de la consideración detenida de los recursos humanos y materiales de las cuales podrá disponerse.

b) Determinación de los proyectos: para responder al objetivo institucional deberán organizarse proyectos en función de los cuales se realicen las actividades. La cantidad de proyectos que cada escuela asuma, dependerá fundamentalmente de sus posibilidades reales de llegar a concretarlas en función de sus recursos.

c) Programación de cada proyecto: en la planificación de cada proyecto se deberá determinar:

1.- Objetivos: ¿Para qué se trabaja?

2.- Actividades: ¿qué se hará? ¿cómo se hará?

- Responsables: ¿quiénes se encargarán?

- Medios: ¿con qué recursos contarán?

- Términos: ¿cuándo trabajarán?

3.- Evaluación: ¿cómo se comprobarán los logros?

2)- Planes didácticos anuales:

Los pasos a seguir en la elaboración del plan didáctico anual son:

a) Fijación de los objetivos de grado: la faz más significativa de este plan es la determinación de los objetivos o metas de aprendizaje para cada grado.

Las mismas deberán ser tomadas del diseño curricular institucional, extrayendo el listado de los objetivos de ciclo y de cada área que se consignan en la columna correspondiente a cada grado. Allí se observará que, en muchos casos, los mismos están señalados para más de un grado. Cada maestro propondrá entonces, en qué medida sus alumnos podrán alcanzar esos aprendizajes y establecerá, en consecuencia, el alcance de las conductas que procurará desarrollar.

Dado estos cargos de libertad posible, se torna sumamente necesario el acuerdo de los maestros para determinar objetivos bien secuenciados, que respeten al niño y sus necesidades concretas como protagonista y destinatario de todos los esfuerzos educacionales. En consecuencia, sobre todo en su etapa inicial de determinación de objetivos,

deberá realizarse con la participación integrada y responsable de todo el equipo docente de cada escuela.

Por consiguiente, no corresponderá la elaboración individual y aislada por parte de cada maestro de un determinado grado.

b) Determinación de las unidades de aprendizaje;

en cada una de las áreas se determinarán las unidades o núcleos de enseñanza-aprendizaje que se consideran necesarios para lograr los objetivos de cada grado.

c) Distribución anual de las actividades: éstas deberán presentarse siguiendo una secuencia adecuada y señalando aproximadamente en cada caso el término de duración y el período en el cual habrán de desarrollarse.

En síntesis los planes didácticos anuales deberán contener;

- 1.- Objetivos del grado: organizados por áreas y redactadas en términos de conductas accesibles a los alumnos.
- 2.- Unidad de aprendizaje: necesarias para lograrlos (enunciado de las mismas).
- 3.- Distribución del tiempo: para cada área.

Al realizar esta programación, se debe tener en cuenta para cada área el porcentaje de tiempo que a cada una se lo ha asignado en el diseño curricular.

Con respecto a las áreas especiales de música, educación física y actividades prácticas, los docentes especiales deberán planificar siguiendo criterios similares, pero siempre integrados con el resto del personal del establecimiento. En este caso puede considerarse la posibilidad de trabajar por grados o por etapas de maduración.

3).- Planes de unidades de aprendizaje:

Dado que en el plan didáctico anual ya están previstas las unidades de aprendizaje que se desarrollarán durante el año, las planificaciones más analíticas de cada una de ellas, deberán ser confeccionadas a lo largo del transcurso del término lectivo y presentadas para aprobación de la Dirección antes de iniciar su aplicación.

Al planificar cada unidad corresponde tener en cuenta los siguientes componentes:

- a- Objetivos del grado. (Lengua)
- b- Término (L)
- c- Objetivos de la unidad
- d- Idea central
- e- Contenidos

f- Experiencias de aprendizaje (Lengua)

g- Evaluación (L)

Con respecto a cada uno de ellos, pueden hacerse las siguientes observaciones:

a) Objetivos de grado: con el/los objetivo/s de grado ya previstos en el plan anual, a cuyo logro se tiende con ~~xx~~ cada unidad.

b) Término: es la estimación aproximada del tiempo que demandará el desarrollo de la unidad.

c) Objetivos de la unidad: Partiendo de los objetivos de grado que corresponden, se redactan los objetivos específicos de la unidad. Estos enuncian las conductas que deberán evidenciar los alumnos como logros significativos al término de la misma.

Es muy importante que esos objetivos se formulen con el mayor cuidado posible, planteando claramente la conducta: ¿qué debe ser capaz de hacer el alumno?; el contenido; ¿en relación con qué toma? y la prescripción; ¿de qué modo?, ¿con qué?; etc.

Deberá respetarse el orden más adecuado en que se pueden ir adquiriendo las conductas y abarcarse una rica gama de aprendizajes posibles tanto para el dominio cognoscitivo, como para el afectivo y el psicomotriz.

Para complementar la orientación acerca de la formulación de objetivos, se adjunta un documento de información complementario (ver anexo II).

d) Idea Central: es la conclusión o la síntesis conceptual de lo que se pretende que los alumnos registren o mantenga como aprendizajes más significativos.

Por ejemplo: al estudiar el problema del hogar, la familia, etc. los educandos de los primeros grados podrán extraer la idea: "La mayoría de los niños viven en una casa con su familia".

Al respecto, cabe aclarar que algunas áreas curriculares ya presentan generalizaciones y conceptos que podrán ser tomados como ideas centrales de las unidades que se estructuran.

c) Contenidos de la unidad: deberán seleccionarse teniendo en cuenta los objetivos, dado que son uno de los medios a través de las cuales se pueden lograr. Además debe evaluarse su utilidad y valor dentro de la disciplina científica a la que pertenecen.

Al organizarlas, deberá procurarse integrar los datos de información más específicos en conceptos e ideas más generales, que resulten más permanente y útiles desde el punto de vista de su aplicación.

Deberán presentarse en una secuencia adecuada, ya sea enunciándose un diagramas o estructuras conceptuales.

f) Experiencias del aprendizaje: Las experiencias de aprendizaje son todas las actividades realizadas por el alumno, a partir de las cuales éste adquiere nuevas conductas.

Para seleccionarlas, deberá tenerse en cuenta su adecuación para el logro de los objetivos previstos debiendo indicarse claramente esa relación; (por ej.; Objetivo 1; se logrará con experiencias 1, 2, 3, 4 etc). En el documento que se anexa III, se indican otros ejemplos, además de otros criterios complementarios de selección. Se señala por otra parte cómo realizarse la determinación de las experiencias para cada uno de los asuntos de la unidad (apertura, desarrollo, conclusión).

En lo relacionado con su presentación es necesario que se anuncien o señalen todas las experiencias (cualquiera sea su índole: escuchar, leer, escribir, ejecutar, etc.) teniendo especial cuidado de respetar la secuencia o el orden adecuado. En caso de que el docente la considere útil, puede desarrollar más explícitamente cada experiencia, consignando cómo, dónde, con qué, etc. se llevará a la práctica. De este modo se reemplaza a la tradicional carpeta didáctica o de ejercicios.

g) Evaluación: se entiende como evaluación toda comprobación del resultado obtenido en relación con los objetivos señalados, ya sea realizando en forma oral, escrita o funcional. En consecuencia, en la planificación de la unidad, se deberá determinar el modo y el momento en que serán evaluados cada uno de los objetivos.

A título de ejemplo, puede considerarse una tabla de especificación como la siguiente:

Objetivos	Evaluación
1	Escrita - final
2	Oral - En proceso
	Etc.

En el caso de escuelas con grados acoplados deben realizarse las coordinaciones que resulten factibles entre los grados. Además, pueden utilizarse modalidades de planificación que tiendan a simplificar lo anteriormente expuesto.

..... †

ANEXO III:

ALCANCES CIENTÍFICOS Y METODOLÓGICOS DEL
PERFECCIONAMIENTO DOCENTE OFICIAL EN LA
PROVINCIA DE MISIONES

- 1.- INTRODUCCION
- 2.- DIAGNOSTICO: problemas que dan origen al modelo.
- 3.- OBJETIVOS A LOGRAR
- 4.- MODELO TEORICO-OPERATIVO ADOPTADO POR LA PROVINCIA.
- 5.- DESARROLLO DE LOS PRINCIPIOS QUE CONFIGURAN EL MODELO.

ANEXO I: Implementación del modelo en la Provincia de Misiones:
acciones ejecutadas

ANEXO II: Nómina de publicaciones y trabajos realizados.

1.- INTRODUCCION:

A fin de atender de modo coherente, integral y sistemático el problema de mejoramiento del servicio educacional que se ofrece, tanto en jurisdicción del Ministerio de Bienestar Social y Educación como de la Universidad Nacional de Misiones, ambas instituciones están trabajando coordinadamente en la estructuración y desarrollo de un Sistema de Perfeccionamiento Docente que se expone en este trabajo.

A partir de un diagnóstico de los criterios y las // prácticas vigentes, se busca incidir sobre el mejoramiento de la calidad de la educación, para lo cual se trabaja en dos subsistemas integrados:

- a) El sector Currículum; concretando los supuestos filosóficos y // científicos que posibilitan ese desarrollo, en propuestas didácticas orientadas al logro de objetivos planteados en términos de // conductas evaluables.
- b) La formación y perfeccionamiento docentes: de todos los agentes / del servicio educativo, a fin de promover su posibilidad de fundamentar y decidir la estructuración de estrategias adecuadas a esos objetivos.

A nivel técnico en el área de perfeccionamiento docente, se aplica una metodología piramidal, caracterizada por su natural inserción en el funcionamiento regular de las organizaciones educativas.

2.- DIAGNOSTICO: Problemas que dan origen al modelo

Advertir cuales son los aspectos de la realidad educativa que deben ser mejorados a fin de optimizar la calidad del servicio, nos parece una tarea inicial imprescindible.

Dado que este Congreso considera la formación y perfeccionamiento docentes, esta apreciación diagnóstica se centra en las concepciones y prácticas educativas vigentes, dejándose de lado los aspectos que nos parecen no pertinentes (infraestructura, equipamiento). A fin de analizarlas hemos partido de las siguientes hipótesis:

- a) En la educación sistemática los docentes desarrollan prácticas que no guardan coherencia con las concepciones pedagógicas contemporáneas que declaran sustentar.
- b) En la educación sistemática se dan simultáneamente prácticas educativas basadas en concepciones diferentes e incoherentes entre sí que determinan como consecuencia aprendizajes inefficientes.

A partir de ellas empezaremos por analizar sintéticamente, algunos indicadores que consideramos válidos para estimar la situación didáctica inicial, en el ámbito en el cual empezó a operar la propuesta institucional cuyos principios desarrollaremos posteriormente.

Hemos extraído como indicadores aspectos o componentes del sistema pedagógico, cuyos supuestos conceptuales pueden ser inferidos. Algunos de ellos se dan a nivel de la formulación del currículum, otros del perfil profesional docente, también respecto a la práctica educativa y otros a nivel sistema tradicional de perfeccionamiento docente.

A continuación presentamos los comentarios que cada uno de ellos nos sugiere:

2.1. A nivel de la formulación del Currículum:

2.1.1. Programas centrados en contenidos:

Suponen una caracterización del pensamiento valorizado más en su faz receptiva y acumulativa ("memoria") que en su faz dinámica u operativa.

2.1.2. Fines formativos e informativos disociados:

Permiten inferir una concepción del ser humano según la cual éste resulta atomizado en una serie de facultades que lo componen: una de ellas es el "razonamiento" escindido de todos los otros aspectos integradores de la personalidad.

2.2. A nivel del perfil profesional docente:

2.2.1. Deficiente estimulación y desarrollo de las habilidades profesionales.

Aspectos tales como la deficitaria capacitación para diagnosticar situaciones de aprendizaje, adoptar decisiones científicamente fundamentales adecuadas a las mismas, asumir procesos de perfeccionamiento profesional independiente, buscar respuestas creadoras a diferentes problemas, etc. evidencian que la formación docente no logra los objetivos integrales que aparentemente se propone.

2.2.2. Esquemas únicos de desempeño técnico:

Desde su formación, el docente se va acomodando a un esquema rígido que opera como estereotipo de su actividad profesional; algo así como un "esquema de clase" en el que lo característico es que se generaliza sin discriminación para toda situación didáctica. A raíz de ello, se infiere que no se reconocen en el aprendizaje procesos diferenciados ni evolutiva, ni personal, ni situacionalmente.

2.2.3. Idealización del pensamiento adulto:

A pesar de lo que se declara, no se procede didácticamente en función de cada etapa evolutiva, pues mantiene vigencia a nivel actitudinal la valoración del pensamiento adulto como el modelo

lógico acabado y final, al que se busca acercar al aprendiz, y frente al cual la conducta en evolución se percibe como deficiente, incompleta, o preparatoria; no aceptada ni respetada en su estructura propia.

2.2.4. Individualismo y competitividad:

Aun no se ha llegado en educación a superar el encasillamiento ni el aislamiento profesional de cada docente, surgido de practicar la evaluación como instancia de calificación y no de seguimiento de un proceso perfectible. Al transferirse esta situación al sector profesional, se teme a la comunicación por la crítica que desencadena, y por ello no se puede avanzar hacia mejores niveles de cooperación grupal.

2.3. A nivel de la práctica docente:

2.3.1. Verbalismo:

La importancia dada a la repetición verbal de razonamientos ya estructurados y, por ende, rígidos, revela la vigencia de una concepción que privilegia la palabra como expresión más acabada del pensamiento, desmereciendo su valor para la resolución de problemas concretos, pues, se supone que la transferencia de conocimientos se dará automáticamente. Consecuentemente con esto, se utiliza la ejemplificación y demostración para transmitir enunciados finales que ya están contruidos. Así se evidencia aún más la actitud pasiva que se le asigna al aprendiz.

2.3.2. Memorización:

En el proceso de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, en la evaluación, se advierte el privilegio asignado a la memoria dentro de los factores intelectuales al punto tal que la inteligencia se aprecia por la mayor

cantidad de conocimientos retenidos.

2.4. A nivel del sistema tradicional de perfeccionamiento docente

2.4.1. Acciones aleatorias y asistemáticas:

Junto con la creciente demanda de perfeccionamiento docente, surgió / la oferta de gran cantidad de alternativas ("cursillos" o "cursos") de carácter parcial o inestructurado, con contenidos "de moda", no controlados ni asumidos institucionalmente. Al no haber articulación con el proceso de seguimiento que se hace necesario, no se puede verificar la incidencia o no de esas acciones en la modificación de las prácticas educativas.

Así el perfeccionamiento docente, en vez de estimular un mejoramiento orgánico y sistemático de la calidad de la educación, coadyuva a incrementar la yuxtaposición / de prácticas y teorías incoherentes con el consecuente desconcierto de los docentes que son sus protagonistas.

2.4.2. Mantenimiento de los modelos didácticos tradicionales:

En esta modalidad de / perfeccionamiento docente se da nuevamente la conjunción de los factores que justificaban la permanencia del modelo didáctico clásico: gran cantidad de contenidos, tiempo escaso, y por ende, estrategia docente / expositiva. Así, en lugar de estimular el surgimiento de prácticas educativas centradas en el alumno y fundamentadas científicamente, se sigue afianzando la forma tradicional de enseñanza y de aprendizajes de carácter dependiente.

2.4.3. Sub-estimación del valor de los recursos humanos propios:

Acompaña a este modo lo un típico "deslumbramiento" por las figuras de otro medio portadoras de ideas diferentes. Independientemente / de la importancia de sus aportes, lo que no se advierte es que así no se apoya el proceso de desarrollo tanto de los recursos humanos como institucionales, manteniéndose siempre la actitud y el esquema de dependencia.

lo expuesto, corroboramos nuestras hipótesis de:

Hay una escisión entre teoría y práctica, pues ésta última se / realiza con una negación inconsciente de sus fundamentos y no se / llega a advertir la incongruencia de los esquemas didácticos que se transmiten como parte del estereotipo de rol, con las concepciones actualizadas que se proponen y declaran.

En el sistema escolar se actúa en función de supuestos derivados de distintas teorías, que se yuxtaponen a pesar de su incoherencia, y que no son explícitos para quienes proponen y manejan esas prácticas.

OBJETIVOS A LOGRAR:

- 3.1. Que el profesional de la educación sea capaz de decidir, / fundamentar y ejecutar prácticas educativas con criterios científicos.
- 3.2. Que la institución educativa avance hacia una mayor coherencia del proceso de enseñanza que desarrolla.
- 3.3. Que los agentes evidencien conductas flexibles para permitir la adecuación permanente de su accionar.
- 3.4. Que la institución educativa integre el sistema de perfeccionamiento docente como parte de su funcionamiento habitual y en relación con el desarrollo curricular.
- 3.5. Que los agentes de la educación desarrollen las condiciones actitudinales que se requieren para el productivo y comprometido trabajo en equipo.

