

FOLL  
377.8  
6

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN  
SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

*SEMINARIO COOPERATIVO PARA LA TRANSFORMACIÓN  
DE LA FORMACIÓN DOCENTE*

*Tercera reunión*

Mar del Plata, 15 al 21 de Marzo de 1998

LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES PROVINCIALES PARA LA  
FORMACION DOCENTE Y SU RELACION CON  
LOS DISEÑOS CURRICULARES INSTITUCIONALES

Prof. Marta Brovelli

SECRETARÍA

INV	026238
SER	FOLL
	377.8
LIB	6

## INDICE

<b>1ª PARTE: MARCO DE DEFINICIONES BÁSICAS.</b> .....	<b>3</b>
INTRODUCCIÓN .....	3
ASPECTOS QUE DEBEN SER CONSIDERADOS EN LA ELABORACIÓN DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES PROVINCIALES.....	7
1. Elementos contextuales de política educativa provincial.....	8
2. Explicitación acerca de los aspectos que hacen a la "estructura profunda" del currículum (fundamentos filosóficos, antropológicos, psicológicos, sociológicos, epistemológicos, etc.).....	10
3. Orientaciones generales para definir el perfil del egresado.....	11
4. Fundamentos Pedagógicos.....	13
5 - Políticas y acciones referidas a la actualización y perfeccionamiento docente.....	15
6 - Políticas y acciones referidas al fomento de la investigación y de las innovaciones educativas.....	16
<b>2ª PARTE: MARCO DE ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA.</b> .....	<b>19</b>
7. Principios/Criterios que orienten la selección y organización de contenidos .....	19
8. Estructura curricular .....	20
9 - Duración de la carrera y criterios de distribución horaria .....	25
10 - Régimen de cursada y correlatividades .....	27
<b>3ª PARTE: MARCO DE REGULACION PARA LOS ALUMNOS</b> .....	<b>27</b>
11 - Criterios y pautas de seguimiento y evaluación de los alumnos, de los docentes y del currículum .....	27
<b>4ª PARTE: ARTICULACIÓN DE LOS LINEAMIENTOS Y DE LOS DISEÑOS CURRICULARES CON LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL Y RÉGIMEN DE TRABAJO DE LOS DOCENTES.</b> .....	<b>31</b>
DISEÑOS CURRICULARES INSTITUCIONALES.....	32
BIBLIOGRAFÍA.....	34

## LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES PROVINCIALES Y LOS DISEÑOS CURRICULARES INSTITUCIONALES

Tal como se expresara en la Primera Reunión del *Seminario Cooperativo para la Transformación de la Formación Docente*, resulta necesario avanzar en la tarea de elaboración de estructuras académico-organizativas que faciliten la puesta en marcha de las Instituciones de Formación Docente de Nivel Superior no universitario. A tal fin se propone centrar la atención, en esta oportunidad, en la elaboración de los Lineamientos Curriculares Provinciales.

El presente documento consta de cuatro partes, cada una de las cuales contiene desarrollos teórico-conceptuales y orientaciones para el desarrollo de una propuesta.

En la *1ª parte*, se definen cuestiones básicas en torno al desarrollo curricular, al marco general que ubica a los componentes de los lineamientos curriculares y se detiene, especialmente, en los siete primeros de ellos. La *2ª parte* se adentra en el marco de organización pedagógica, haciendo hincapié en los componentes referidos a la estructura curricular, duración de la carrera y régimen de cursada y correlatividades. La *3ª parte* enmarca, a través del último de los componentes, el marco de regulación para los alumnos. En la *4ª parte* se intenta articular la propuesta con la organización institucional y el régimen de trabajo de los docentes.

### 1ª PARTE: MARCO DE DEFINICIONES BÁSICAS.

#### INTRODUCCIÓN

Partiendo de documentos anteriores, presentados en la Primera Reunión del *Seminario Cooperativo para la Transformación de la Formación Docente*, se avanza en precisiones y acuerdos que orienten la construcción de los *Lineamientos Curriculares Provinciales* como así también, en una etapa posterior, la de los *Diseños Curriculares Institucionales*. Ello significa abordar lo que se denomina los distintos ámbitos de decisión, niveles de concreción del Currículum o ámbitos de Diseño, tal como por ejemplo los trabaja J. Gimeno Sacristán. Éstos se definen desde lo macro a lo micro, correspondiéndoles a cada uno de ellos distintas funciones a ser desarrolladas, teniendo a diferentes actores como responsables. Si bien se espera que los ámbitos guarden relación y coherencia entre sí avanzando en niveles de especificidad, ésto no implica una relación jerárquica sino más bien de interdependencia, en donde la especificidad atienda a las características y problemas de cada contexto de realización del currículum.

En el caso de nuestro país el ámbito más macro o *primer nivel de concreción es el Nacional* y lo representan las Orientaciones generales y específicas, los Criterios para la elaboración de diseños curriculares compatibles y los Contenidos Básicos Comunes; el *segundo nivel de concreción es el Jurisdiccional* y corresponde a los LINEAMIENTOS CURRICULARES PROVINCIALES; el *tercer nivel de concreción es el institucional* y corresponde a los DISEÑOS CURRICULARES INSTITUCIONALES y el *cuarto nivel de concreción es el aula* y corresponde al DISEÑO A NIVEL DE AULA.

En el presente documento nos vamos a referir al segundo y tercer nivel de concreción del currículum de la formación docente para todos los niveles del sistema, por lo que se hace necesario entonces tener en claro las funciones de cada uno de estos ámbitos de decisión y las características y nivel de especificidad que se espera para el currículum en cada uno de ellos, atendiendo tanto a los diferentes grados de autonomía que se considere correspondan a los mismos -lo que podrá dar lugar a la atención de las diferencias y problemáticas más particulares de las distintas provincias<sup>1</sup> e instituciones-, como así también a la necesaria unidad y coherencia de criterios básicos en la construcción de los *Lineamientos y Diseños Curriculares*.

Antes de iniciar el desarrollo de los aspectos que se espera contemplen en primer lugar los *Lineamientos Curriculares Provinciales* y en segundo los *Diseños Curriculares Institucionales*, se considera oportuno realizar algunas consideraciones preliminares acerca de cuestiones propias de los procesos de construcción curricular que, si bien pueden resultar conocidas, la experiencia muestra que no por ello son suficiente y adecuadamente trabajadas.

En tal sentido es que resulta imprescindible generar espacios en los que se realice un análisis y discusión en profundidad acerca del currículum, sus diferentes concepciones, sus funciones y características, como así también los problemas que se generan en la práctica, teniendo en cuenta su contextualización histórica, política y social, sin la cual es imposible entenderlo, interpretarlo y evaluarlo.

Será necesario abordar el análisis del currículum, tal como lo plantea S. Kemmis (1988), desde su doble problemática: la de las relaciones entre educación y sociedad y las de las relaciones entre la teoría y la práctica. Ello obliga a pensar el Currículum en relación con sus funciones hacia el exterior y al interior de las instituciones educativas. Esta etapa no sólo es insoslayable sino que de la importancia y profundidad que se le dé como del grado de implicancia de los diferentes actores que se logre, dependerán en gran medida, los resultados del complejo proceso de construcción y desarrollo curricular para la Formación Docente iniciada en las provincias.

Tres cuestiones son básicas en el proceso de construcción curricular:

---

<sup>1</sup> Cuando en el presente documento se habla de provincias, estamos refiriendo a cada una de las provincias y al Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires.

1) Ningún cambio curricular se realiza desde un punto cero, en un espacio en blanco, vacío. Por el contrario existen prácticas pedagógicas e institucionales, normativas administrativas y organizativas, que tienen que ver con los profesores y la institución misma. Logros, dificultades, éxitos y fracasos a través de los cuales se ha tejido una "historia institucional"; cuestiones todas que deben ser tenidas en cuenta y analizadas para poder pensar sobre qué bases se pueden asentar los cambios deseables y necesarios, y cómo recuperar, sostener y consolidar las prácticas que se consideren valiosas. Es por ello que se hace imprescindible utilizar los Diagnósticos realizados por los institutos y los datos que puedan ofrecer los estudios de Oferta y Demanda realizados por las provincias, insumos que permitirán detectar los problemas y bondades de la formación docente a nivel global y a nivel de las distintas instituciones formadoras, como así también formular hipótesis de trabajo en función de la interpretación de cada uno de los documentos mencionados.

2) El proceso de construcción de los **Lineamientos** y de los **Diseños Curriculares** constituye una valiosa oportunidad para convertirlo en una instancia de capacitación y perfeccionamiento docente. En el marco de la actitud de "aprender haciendo" que debe imponer a todo el sistema educativo en el futuro, la construcción y el desarrollo permanente del currículum debe ser visto como posibilidad de reflexión crítica sobre la propia práctica, de incorporación de nuevos aportes teóricos y de elaboración de proyectos de acción. En tal sentido es importante pensar en el diseño de metodologías y estrategias de participación en las que se combinen el trabajo y los aportes de especialistas, con los de los docentes y otros actores institucionales implicados en la formación docente.

3) En nuestro caso el proceso de construcción curricular debe tener en cuenta la conceptualización de *Formación Docente Continua* ya legitimada y desarrollada en documentos anteriores, como así también las tres funciones básicas que se han establecido para la misma: formar, capacitar e investigar. Ello significa que tanto al pensar los **Lineamientos Curriculares** como los **Diseños Institucionales** será necesario realizar consideraciones acerca de cómo se prevé entrelazar las tres funciones en las distintas etapas de la formación continua. Este modo de abordar la Formación Docente y su propuesta curricular se encuentra sustentada en pensamientos como los de C. Marcelo (1992) quien define a la Formación del Profesorado como "un proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores -en formación o en ejercicio- se implican individual o colectivamente en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicie la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional". Se trata entonces, de concebir estrategias que permitan acciones globales, con márgenes de flexibilidad y posibilidad de atender a la influencia y aportaciones mutuas entre las distintas etapas de la Formación Docente y entre las diferentes funciones que se fijan para ella.

Toda construcción curricular, en cualquiera de sus niveles de concreción, implica iniciar un proceso en el que tienen lugar acciones y reflexiones permanentes y en espiral, que deben conducir a tomar decisiones que puedan ser sustentadas tanto desde la teoría como desde la práctica y desde los problemas que de ella se pretenden abordar y solucionar.

Coincidimos con J. Contreras (1990) cuando expresa que el currículum es una intervención social planificada para solucionar problemas que se le presentan a una sociedad determinada. De allí surge la necesidad de tener en cuenta la dimensión política y ética que tiene el currículum además de la dimensión teórica y técnica que siempre se le ha reconocido. Pensar el currículum significa formularse hipótesis, representarse una idea, una aspiración o proyecto a concretarse en la práctica, en determinadas condiciones (J. Gimeno Sacristán, 1988) que tienen que ver con los diferentes contextos de realización. Ello requiere de su conocimiento y de sus formas de comportarse, es decir de un diálogo de los diseñadores entre las ideas y la práctica, y de las reflexiones que sobre ella puedan realizar.

El boceto previo, la construcción del modelo a que se haya arribado luego de plantearse estrategias de acción y de imaginar y organizar en diferentes formas los elementos propios del currículum, está destinado a orientar las prácticas educativas, a servir de marco regulador y referencial para los distintos actores de esas prácticas; de allí la importancia que se debe otorgar a la condición de "comunicabilidad" que tiene que tener todo currículum.

Si bien todas las acciones que implica un proceso de construcción curricular, son acciones de *diseño*, conocemos por **Diseño Curricular**, al documento en el que:

- a) se formulan un conjunto de prescripciones, sugerencias, orientaciones, fundamentaciones, etc., que tratan de expresar las intencionalidades de la educación (en un determinado nivel del sistema);
- b) se realiza una selección y organización básica de los contenidos y
- c) se proponen las estrategias pedagógicas más adecuadas a dicha intencionalidad.

La concreción final de ese documento, implica un proceso constante de toma de decisiones. Al respecto el Documento Serie A N° 8 define el **Diseño Curricular** como "la explicitación fundamentada de un proyecto educativo en los aspectos más directamente vinculados a los contenidos y procesos de enseñanza - aprendizaje". De acuerdo con el grado de amplitud y generalidad que se decida dar al diseño, se podrá hablar de Diseño Curricular Base, equivalente en este caso a los **Lineamientos Curriculares**, si se piensa en un diseño a nivel provincial. En cambio se puede hablar de **Diseño Curricular Institucional**, cuando es responsabilidad de cada institución. Estos dos conceptos no son excluyentes ni contrapuestos sino que se distinguen por su grado de inclusividad y de especificación en el ordenamiento y formas de disponer los diferentes componentes del currículum.

Dentro del proceso de construcción curricular, corresponde a los **Lineamientos Curriculares**, la conformación de la estructura del currículum, con la determinación de los trayectos y la selección y priorización de contenidos correspondientes a cada uno de ellos. Esto lógicamente se ajustará al proceso de avance de cada provincia en torno a esta cuestión y a la historia particular de cada una de ellas en cuanto a la Formación Docente, el grado de autonomía de sus Institutos y a su potencialidad para participar en un proceso de construcción curricular.

Dentro del abanico de posibilidades por las que se puede optar en este proceso, podemos señalar los dos extremos que pueden darse:

\* La elaboración de **Lineamientos Curriculares** y del **Diseño Curricular Base** para la provincia, como responsabilidad del nivel provincial;

\* La elaboración de los **Lineamientos Curriculares**, como responsabilidad de la provincia y la producción de los **Diseños Curriculares** como responsabilidad de los institutos de formación docente.

### **ASPECTOS QUE DEBEN SER CONSIDERADOS EN LA ELABORACIÓN DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES PROVINCIALES**

Este trabajo tiene la finalidad de constituirse en un insumo para la construcción de los **Lineamientos Curriculares Provinciales** para la Formación Docente. Por ello se incluirán en él aquellos aspectos que se consideran básicos y que por lo tanto deben ser tenidos en cuenta en todo documento curricular que se refiera al segundo nivel de concreción y se realizará un avance acerca del tercer nivel de concreción, es decir de los **Diseños Curriculares Institucionales**.

En tal sentido, abordaremos como componentes de los **Lineamientos Curriculares Provinciales** los siguientes:

- 1) Elementos contextuales de política educativa provincial
- 2) Explicitación acerca de los aspectos que hacen a la "estructura profunda" del curriculum (fundamentos filosóficos, antropológicos, psicológicos, sociológicos, epistemológicos, etc.)
- 3) Orientaciones generales para definir el perfil del egresado
- 4) Fundamentos pedagógicos
- 5) Políticas y acciones referidas a la actualización y perfeccionamiento docente
- 6) Políticas y acciones referidas al fomento de la investigación y de las innovaciones educativas
- 7) Principios/criterios que orienten la selección y organización de contenidos
- 8) La estructura curricular
- 9) Duración de la carrera y criterios de distribución horaria
- 10) Régimen de cursada y correlatividades
- 11) Criterios y pautas de seguimiento y evaluación de los alumnos, docentes y curriculum

## **I. Elementos contextuales de política educativa provincial**

*A. Marco Político-Normativo:* En este punto será necesario hacer referencia a las políticas y normativas que sirven de marco a los *Lineamientos Curriculares* para la Formación Docente, diferenciando aquellas correspondientes al ámbito nacional y aquellas correspondientes al ámbito provincial de que se trate. Éste constituye un aspecto muy importante, muchas veces ausente en los documentos curriculares, que sin embargo resulta fundamental ya que se refiere al marco normativo del currículum, que permite ubicar y comprender su contexto histórico y político, y que por lo tanto es necesario que sea conocido y analizado por todos aquellos que estén implicados tanto en la elaboración como en el desarrollo y evaluación del currículum, con distintas formas y grados de responsabilidad. Se trata de desarrollar tanto la normativa de sustento como de dejar en claro cuáles son y qué postulan porque los datos aportados por la realidad demuestran que los docentes no tienen, a menudo, suficiente acceso o conocimiento sistematizado acerca de este aspecto, lo que puede llevar a producir proyectos y acciones contrapuestas o equivocadas en relación a la normativa vigente.

También es necesario que las provincias hagan explícitas las políticas y acciones que tengan fijadas o previstas en relación con la Transformación de la Formación Docente en vistas a su mejoramiento, lo que supone tener en claro los problemas más sustantivos tanto los referidos a este ámbito cuanto los referidos a la educación en general.

*B. Contexto socio-político actual y la Formación Docente:* Tal como ya es unánimemente aceptado en el campo del currículum, se puede afirmar que éste solamente puede ser entendido en relación con las características y demandas del contexto en el cual haya sido elaborado y desarrollado. Por ello resulta imprescindible realizar un análisis reflexivo y crítico del contexto global en sus distintos aspectos -políticos, económicos, sociales, culturales, científicos y tecnológicos-, y de sus relaciones con la educación, sus funciones y las demandas que surjan. Al análisis del contexto global y articulándolo con él, es necesario agregar el análisis específico del contexto más particular y cercano como lo es el de cada provincia, del que seguramente surgirán problemáticas propias que tendrán que ser adecuadamente atendidas. Si bien este punto es importante cualquiera sea el nivel o sector del sistema educativo para el cual se elabore el currículum, resulta estratégico en el caso de la Formación Docente ya que ella constituye un núcleo central en relación con la posibilidad de generar cambios en la educación en general, dadas las implicancias multiplicadoras en cuanto a los efectos que es capaz de generar en el desempeño profesional del docente.

Los cambios macroeconómicos producidos, las nuevas exigencias del mundo del trabajo, cambios y nuevos problemas en el orden de lo social, el acelerado avance de los conocimientos científico - tecnológicos, la competitividad exigida a las naciones junto a la pérdida de valores que tengan que ver con la convivencia social tales como la solidaridad, la justicia, la cooperación, etc., que amenazan a la subjetividad y a las posibilidades de vivir con dignidad, a lo que debemos agregar la incertidumbre frente a los modelos teóricos que nos permitan interpretar esa realidad; son datos que muestran la

complejidad del contexto global actual y por lo tanto es fácil imaginar los problemas que plantean a la educación

En cuanto a la Formación Docente en particular, este contexto actual es lógico que le plantee nuevos problemas y demandas, que exigirán de reflexión crítica y de la elaboración de nuevas alternativas en las respuestas que se puedan dar. No se puede negar, sin embargo, que la calidad y los resultados de la formación docente ya venían siendo cuestionados desde distintos sectores y enfoques teóricos del propio campo, que resaltaban serias incongruencias entre, por ejemplo, la Formación Inicial y la Práctica Profesional o entre la teoría y la práctica o la escasa capacitación para atender a problemáticas específicas.

Todo ello ha mostrado la inoperancia del modelo vigente de formación docente, por lo que es necesario, tal como lo expresa Pérez Gómez (1988) “repensar desde la naturaleza del conocimiento académico que se trabaja en la escuela y los principios y métodos de su formación”, la transformación deseable.

Nuevos planteos surgen entonces en el campo de la educación y más precisamente del currículum y de la formación docente. Como un modo de invitar a la reflexión se intentará enunciar algunos de ellos a modo de interrogantes, como un camino para llegar a respuestas que, aunque con cierta carga de provisionalidad, permitan orientarnos acerca de cuestiones centrales del campo curricular:

¿Cuáles son los conocimientos más relevantes a ser seleccionados para la formación docente? ¿Cuáles los valores a difundir?;

¿Cuáles son las competencias que conviene desarrollar en los sujetos sociales y cuáles en relación con su desempeño profesional, para actuar como ciudadanos con conciencia crítica en el mundo actual?;

¿Qué modelo de institución puede facilitar mejor un renovado y/o innovador proyecto curricular, que atienda al desafío de la Formación Docente Continua y al desarrollo de las funciones de capacitación, investigación y desarrollo?;

¿Qué prácticas es deseable estimular en las instituciones educativas, coherentes con una participación democrática en el contexto en que vivimos?;

¿Cómo se pueden pensar instituciones y proyectos curriculares para la Formación Docente, a partir de criterios y acuerdos que permitan asegurar una base común y compartida para la misma, a la vez que puedan atender a las diferencias de contextos, de sujetos, de demandas?;

¿Cómo construir la descentralización del sistema educativo con criterios democráticos y de mejor calidad?;

¿Cómo equilibrar el peso de las argumentaciones científico-tecnológicas con las ético-sociales?

Abordar la construcción de los Lineamientos Curriculares Provinciales y los futuros Diseños Curriculares Institucionales, supone reflexionar acerca de las cuestiones planteadas y ensayar proyectos educativos y curriculares coherentes con las respuestas que se puedan ir construyendo.

*C. Cuadro de situación de la Formación docente en la Provincia:* En este punto es importante que se explicita cuál es la situación actual y cuál la deseable en un período determinado de acuerdo con las líneas de política educativa provincial y las propuestas de reordenamiento previsto para la Formación Docente. Requiere de la sistematización de datos en cuanto, por ejemplo, a: cantidad y tipo de institutos, distribución geográfica, funciones, carreras que se ofrecen, títulos, población a la que se atiende, etc.

Las provincias tendrán que utilizar los datos que dispongan a partir del análisis de los Diagnósticos Institucionales realizados por sus I.F.D.; los datos de los estudios de Oferta y Demanda, como así también las decisiones que se hayan tomado en cuanto a la Reorganización de la Formación Docente.

Estos datos tienen la función de ofrecer un panorama claro acerca de condiciones básicas del contexto en el y con el que se va a trabajar, y de la distribución del campo de la formación docente en la provincia, en relación con los mismos y con explicación las decisiones que en tal sentido se hayan tomado.

## **2. Explicitación acerca de los aspectos que hacen a la “estructura profunda” del currículum (fundamentos filosóficos, antropológicos, psicológicos, sociológicos, epistemológicos, etc.)**

Se entiende por **estructura profunda** del currículum al conjunto de fundamentos de distinta índole: filosófica, antropológica, sociológica, epistemología, psicológica. Estos fundamentos y el posicionamiento que se tome frente a ellos, son los que permiten formular respuestas a las preguntas básicas que surgen ante la elaboración de cualquier proyecto curricular, tales como por ejemplo: ¿qué funciones cumple la educación?; ¿qué efectos tiene la transmisión de la cultura en los distintos sujetos sociales?; ¿cómo se forma nuestro pensamiento?; ¿cómo se construyen y organizan los conceptos?; ¿cómo se transmiten los conceptos, cómo educamos?; ¿cómo se organizan los conocimientos?; ¿cuáles son los fines que subyacen a su transmisión?

El análisis y la reflexión acerca de estas cuestiones y de otras, tales como quiénes y cómo se toman decisiones acerca de los interrogantes planteados, quiénes deciden acerca de los contenidos de la enseñanza y de su distribución, es lo que puede permitir comprender el problema del currículum y poder pensar en profundidad y con fundamentación, lo que se denomina la **estructura superficial**, o elementos que aparecen en el documento

curricular escrito, que constituyen lo que todos conocemos como el Diseño Curricular (objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, formas de evaluación y acreditación, etc.). Si se tiene en cuenta que la estructura profunda es la que legitima y da coherencia a la estructura superficial, está claro que solamente, entendiendo e interpretando la primera, podremos entender y poner en acción con fundamentaciones claras lo propuesto en la estructura superficial del curriculum.

### 3. Orientaciones generales para definir el perfil del egresado

Podr pensar y fijar las capacidades que esperamos del profesional docente, tiene importancia sustantiva en la elaboración de cualquier diseño curricular ya que todo cuanto para él se piense tendrá que estar dirigido a la formación y desarrollo de esas capacidades.

Las capacidades esperadas para el desempeño del rol docente, entendidas como agregadas y complejas pueden ser consideradas las *competencias deseables*. En primer lugar puede resultar clarificador diferenciar entre *los conocimientos adquiridos durante la formación y la competencia real que se logre*.

\* Los *conocimientos adquiridos durante la formación* se refieren a las capacidades y actitudes que los alumnos han aprendido durante la formación.

\* Las *competencias* se expresan cuando los egresados transfieren, de forma efectiva y a su debido tiempo, los conocimientos adquiridos en su formación, en sus lugares de trabajo. Queda claro así que la adquisición de conocimientos no asegura necesariamente ser competente en el desempeño del rol profesional.

Es evidente entonces que la formación de profesionales como los docentes implica, no sólo pensar en ofrecer una cantidad de conocimientos previamente seleccionados y organizados, sino también obliga a pensar en espacios y situaciones durante la misma formación, que enfoquen su atención y den lugar a la posibilidad de poner en juego esa formación en situaciones lo más parecidas posibles a las de la futura práctica profesional real.

Dos aspectos a considerar en relación con la noción de competencia en el campo de la profesión docente, surgen como importantes:

\* "Saber transferir" los conocimientos y actitudes adquiridos en dos sentidos diferentes: el primer sentido se refiere a ponerlos en práctica en momentos y situaciones oportunas; el segundo sentido refiere a poder transferir los conocimientos a situaciones nuevas, es decir en aquellas en las que tenga que innovar o al menos cambiar rutinas, en razón de la comprensión de situaciones de práctica profesional complejas y variables como lo son las prácticas educativas y más específicamente de enseñanza;

\* “Saber integrar” los diversos conocimientos, habilidades y actitudes, heterogéneos y múltiples que puedan haberse adquirido, seleccionándolos, organizándolos e integrándolos de manera efectiva para solucionar problemas de la práctica profesional o poder elaborar proyectos para desarrollar en ella. Esto supone capacidad tanto para comprender situaciones complejas como para elaborar y llevar a cabo acciones vistas como procesos de toma de decisiones curriculares e institucionales.

Es evidente que las capacidades mencionadas se aprenden progresivamente, al término de un cierto período y de recorridos de aprendizaje diferentes. Por otra parte la experiencia y las investigaciones demuestran que existe calidad variable en torno a la adquisición de competencias.

Otro aporte que puede ayudar en esta tarea de pensar las competencias o capacidades, se refiere a pensar en los tipos de conocimiento base a tener en cuenta en la formación de los profesores. En tal sentido se pueden tomar en cuenta resultados de investigaciones recientes dedicadas a indagar acerca de la naturaleza, estructura y desarrollo del *conocimiento profesional*: es decir del saber sobre los **conocimientos** que se necesitan para el desempeño del rol docente. Siguiendo esta línea de trabajo, se pueden distinguir cuatro aspectos (M. González Sammed, 1995): *conocimiento sobre la enseñanza, conocimiento para la enseñanza, conocimiento sobre los profesores y conocimiento sobre lo que saben los profesores*. Esta propuesta que significa relacionar estrechamente la investigación y la práctica, colocando a investigadores y docentes en interacción constante.

La citada autora se pregunta, por ejemplo: ¿poseemos suficiente conocimiento sobre la enseñanza, tanto cuantitativa como cualitativamente?; ¿cuáles son las fuentes sobre ese conocimiento?; ¿cómo influye la visión de la escuela y de sus fines en la caracterización de la enseñanza? Pero señala que además de ese conocimiento *sobre la enseñanza*, los profesores necesitarán de conocimientos para ayudarlos en su tarea de enseñar, es decir poseer conocimientos *para la enseñanza* que se desarrolla en determinados contextos y en situaciones particulares.

Tampoco podemos olvidarnos de los profesores como sujetos que aprenden, que adquieren y construyen conocimientos, que resuelven situaciones. Es por ello que resulta de interés utilizar el conocimiento de que se dispone acerca del *conocimiento sobre los profesores* y acerca de lo que *conocen los profesores*. Esta propuesta significa considerar por un lado cómo piensan los profesores, cómo actúan desde su lugar de mediador del conocimiento y del currículum, a través de la propuesta de enseñanza que construyan y desarrollen, en la que entran en juego sus propias creencias, sus teorías implícitas y el conocimiento *práctico*, que haya construído. Por otro lado, corresponde analizar los tipos de conocimiento que la práctica profesional requiere, tales como: Conocimiento pedagógico general, de los alumnos, del contexto, del currículum, de los fines educativos y de la materia que tenga a su cargo desde la doble perspectiva del conocimiento disciplinar y conocimiento acerca de su enseñanza y evaluación.

Para determinar las capacidades o competencias deseables en el profesional docente, puede ayudarnos pensar en los distintos ámbitos en que tiene que desempeñarse, como así también en el tipo de tareas y acciones que se espera realice en cada uno de ellos.

\* *El aula:* Podemos así señalar que el ámbito considerado como propio y donde realmente se concretan de manera específica las acciones profesionales de enseñanza es el *aula*, entendiéndola en el sentido amplio que actualmente se propone para su definición. En ella se ponen en juego los elementos sustanciales a la enseñanza: el alumno, el conocimiento y el docente mismo, como mediador entre la propuesta curricular, el conocimiento académico y su enseñanza. Las funciones que competen a este ámbito son tres: la de diseñar la enseñanza; la de llevar a cabo la enseñanza y la de evaluar lo realizado y sus resultados en relación a los aprendizajes de los alumnos.

\* *La institución:* Ámbito más amplio del que es parte el aula, que es poseedora tanto de una historia como de una cultura creada por sus propios actores con el transcurrir del tiempo y de los acontecimientos. Este ámbito tiene también sus propias normas y pautas de funcionamiento que el docente debe conocer y poner en práctica. En él se elaboran y llevan a cabo proyectos y programas de acción.

\* *El ámbito profesional amplio:* Espacio en el que puede compartir con otros colegas preocupaciones, formación, proyectos. En él puede someter el propio quehacer profesional a discusión, comparaciones y reflexiones que tengan que ver con la posibilidad de compartir prácticas profesionales, evaluarlas, investigarlas y pensar innovaciones que puedan ser puestas a prueba. También es un espacio propicio para la búsqueda y sistematización de información capaz de ampliar su mirada acerca del sistema educativo, sus funciones y posibilidades de innovaciones.

\* *El ámbito comunitario y social:* Corresponde ubicar aquí las relaciones que se pueden establecer con otras instituciones educativas, de distintos niveles o ciclos del sistema; y en un sentido más amplio las relaciones con otras instituciones intermedias, sociales y culturales. Este constituye un espacio que permite el enriquecimiento de la propia institución formadora al mismo tiempo que puede favorecer su proyección en la comunidad brindando aportes a la misma o participar en proyectos acciones solidarias y cooperativas.

Abordar el problema del **rol docente**, significa además de la especificación de las capacidades o competencias requeridas, pensar globalmente en su función profesional, y por lo tanto social y política, para cuyo desempeño se requerirá de una articulación congruente de las distintas capacidades en relación con las intencionalidades que connotan de valor a su actuación profesional.

#### **4. Fundamentos Pedagógicos**

Corresponde en este punto explicitar las concepciones de enseñanza, aprendizaje, metodología de la enseñanza, evaluación y acreditación, de rol docente y de institución

educativa. El abordaje de estas cuestiones analizadas a partir de diferentes enfoques y aportes teóricos, en coherencia con los otros fundamentos ya mencionados, permitirá la estructuración del currículum en concordancia con el “modelo didáctico” (entendido como una construcción teórica que actúa como mediadora entre la teoría y la práctica) que dé sentido a dicha estructuración y sustento teórico metodológico.

Este punto requerirá de discusión y acuerdos en cuanto a cuestiones epistemológicas, sociales y psicológicas que permitan pensar criterios de selección y organización de los contenidos y su posibilidad o conveniencia de organizarlos teniendo en cuenta criterios de tipo disciplinar y/o sus relaciones según criterios interdisciplinarios o multidisciplinares que permitan integraciones coherentes y relevantes.

Resulta aquí pertinente destacar y reiterar que los C.B.C. constituyen la fuente primordial para la selección de los contenidos que se consideren más significativos, relevantes y necesarios para la formación de los docentes, pero no la única. Otras fuentes son: el análisis crítico de la práctica profesional y sus problemáticas en los determinados contextos provinciales. El agrupamiento en que se presentan los C.B.C. no prescribe formas de organización de los contenidos en el Diseño curricular, ya que la lógica de selección y presentación de los C.B.C. no es una lógica curricular y didáctica sino que tiene que ver con la selección de campos culturales profesionales que se consideran fundamentales para la formación docente y que han sido agrupados según temáticas que guarden ciertos grados de relación.

Los principios, criterios y modos de seleccionar y organizar los contenidos, cuestión central del currículum, constituyen problemáticas propias del ámbito didáctico- curricular y por lo tanto es justamente a este complejo y a la vez específico campo al que hay que recurrir para encontrar los aportes y fundamentos necesarios para resolver el problema de la **estructura curricular** y de los formatos más adecuados. Es éste un campo donde la teoría y la práctica se imbrican mutuamente y en el que se requiere de conocimientos técnicos específicos, como así también de claros planteos ético-políticos en tanto estamos pensando en proyectos que al ser puestos en práctica comprometen a todos los actores que en ellos intervienen y a su vez produce efectos sobre ellos. De allí la importancia de tener siempre presente el carácter intencional de toda acción educativa y particularmente de las prácticas curriculares.

Podemos decir, siguiendo a J.Gimeno Sacristán (1988) que la “selección de cultura” que se realice para un determinado nivel y modalidad del sistema educativo, es encapsulada en un currículum que la organiza y presenta de forma singular. La forma que se dé, requiere de principios y criterios que sustenten su organización que se reflejan en un *formato* que se considere adecuado a la concepción de currículum de la que se parte, ya que el formato es un “potente instrumento de conformación de la profesionalidad del profesor...” (Gimeno Sacristán, 1988). Podemos afirmar que así como los contenidos del currículum están pensados fundamentalmente desde las necesidades de los alumnos de que se trate, las formas curriculares que se adopten tendrán mucho que ver con las formas de trabajo y organización de los profesores.

## 5 - Políticas y acciones referidas a la actualización y perfeccionamiento docente

El rápido crecimiento de los conocimientos relacionados con la educación, y más específicamente con lo que acontece en el ámbito de las instituciones educativas y del aula, como así también del rol del profesor y de sus modos de actuar y concebir su profesión, son razones suficientes como para pensar que la capacitación, actualización y el perfeccionamiento docente constituyen una cuestión central e irrenunciable, tanto para las autoridades del sistema educativo como para las instituciones y los profesores mismos. Es por ello que todo **lineamiento curricular** debe prever y diseñar acciones que tengan que ver con el perfeccionamiento docente en distintos aspectos y problemáticas, que pueden estar orientadas a cuestiones de tipo más básico y general o a cuestiones más particulares según las necesidades de cada institución o grupo de instituciones. Resulta entonces conveniente pensar en formas de articulación entre los planes de capacitación y actualización que se realicen a nivel del sistema, como responsabilidad de sus autoridades, y los que pueda elaborar cada institución o grupos de instituciones. Ello requiere tener en claro cual es la capacitación real que tenga el cuerpo de profesores y cual la potencial, posible y deseable, como también las formas, condiciones y espacios más adecuados para planificar las acciones pertinentes.

Las acciones de capacitación que se diseñen, atendiendo a destinatarios, temáticas y modos o formas de capacitar, requerirán de coherencia entre la formación inicial y la investigación. Por ejemplo la selección de temáticas o problemáticas pueden provenir de un análisis de las carencias de la formación inicial, o bien de los problemas que se hayan detectado en el trabajo profesional. Los resultados de la investigación constituyen también una fuente básica para trabajar en la capacitación, como un insumo de gran valor para articular la teoría y la práctica.

La capacitación puede ser pensada en dos niveles de acción:

### a) Al interior de la institución formadora

Es posible, y algunas instituciones ya lo han puesto en práctica, pensar en acciones de perfeccionamiento al interior de los institutos, en lo cuales docentes más formados en algunas problemáticas o campos del saber, se hagan cargo de determinadas actividades de perfeccionamiento para sus colegas, ya que tanto la formación profesional de origen como en mismo funcionamiento institucional, han contribuido a mantener los distintos saberes en comportamientos estancos. También es posible pensar que grupos interdisciplinarios de profesores puedan encarar actividades de actualización y perfeccionamiento que hagan así mismo al abordaje de problemáticas que la institución haya reconocido como importantes para profundizarlas. Estas actividades pueden también combinarse con otros institutos que compartan las mismas necesidades o preocupaciones y trabajar así en proyectos cooperativos, de colaboración mutua.

### b) Hacia el afuera de la institución de Formación Docente.

Esto requiere pensar en proyectos de capacitación que atiendan a las demandas de la formación permanente de los docentes de distintos niveles, niveles y modalidades u orientaciones del sistema educativo. Esta constituye una tarea de extensión a la comunidad, poniendo el acento en el mejoramiento de la calidad de la educación a través de la mejora de los profesores. Por otra parte, estas mismas acciones deben revertir en la revisión y mejoramiento de la calidad de la enseñanza en la etapa de la formación inicial.

Resulta importante que las acciones de capacitación puedan ser pensadas también en función de las distintas etapas por las que atraviesa la práctica profesional. Pueden señalarse dos claramente diferenciadas, tales como la **etapa de iniciación**, generalmente olvidada, tanto desde los actores responsables del sistema, como de los propios I.F.D., como por los directores de las escuelas y por la teoría y la investigación. Sin embargo ésta es una etapa básica y difícil para el profesional docente en la que se encuentra solo, sin contención, abandonado a sus propias posibilidades, y por lo tanto sensible a las influencias del ambiente, al punto que algunos autores la han llamado "etapa de supervivencia". De allí la importancia en cuanto a que los I.F.D. diseñen acciones de capacitación y apoyo de sus propios egresados, como una forma más de atender a la formación continua.

La otra etapa es la que se puede denominar más pertinentemente **formación en ejercicio**, considerada como "el conjunto de actividades formativas que los profesores realizan tras su certificación" (Bolan, 1980), tiene que ver más con las necesidades que el desempeño profesional le va planteando a los docentes, quienes más conscientes de sus falencias y urgidos por cambios y nuevas demandas sociales y académicas, requieren de capacitación en diferentes aspectos o cuestiones tal vez más focalizadas.

Los lineamientos curriculares provinciales deberán incluir:

- \* Concepciones acerca de la capacitación, el perfeccionamiento y la actualización docente.
- \* Políticas consensuadas que garanticen la articulación con las acciones desarrolladas en el marco de la RFFDC y el aprovechamiento de la capacidad instalada en los I.F.D.
- \* Definiciones de temáticas priorizadas por la provincia en función de las problemáticas detectadas y sistematizadas del desempeño profesional y de los resultados de las investigaciones.
- \* Definición de estrategias para la capacitación tanto hacia el interior como al exterior de la institución formadora.

#### **6 - Políticas y acciones referidas al fomento de la investigación y de las innovaciones educativas**

Al menos tres tipos de argumentos sustentan la necesidad de prever en el proceso de elaboración y desarrollo del currículum, políticas que alienten acciones referidas al desarrollo de la investigación y de las innovaciones educativas. Ellos son:

- El reconocimiento de que un campo del saber y sus prácticas correspondientes, sólo es capaz de crecer, de profundizar sus problemáticas y de ofrecer nuevos aportes teóricos y técnicos que orienten la mejora de las prácticas respectivas, en la medida en que avance la investigación acerca del campo teórico de que se trate y ofrezca una mejor comprensión de los fenómenos propios del mismo.
- El cambio en la concepción del rol docente, a partir de los nuevos enfoques acerca de la enseñanza y del currículum, que surgen como una crítica a los modelos fundamentados en el positivismo, en los que la perspectiva técnica de construcción y desarrollo del currículum relegaban al profesor al lugar de mero técnico, aplicador de teorías y proyectos elaborados por otros. Hoy la perspectiva del docente como investigador de su propia práctica a partir de acciones de autoreflexión y reflexión compartida y de participación en proyectos de investigación-acción, ha cobrado fuerza en el campo educativo.
- La necesidad de que los I.F.D. recuperen para sí mismos la función de investigación y producción de conocimientos, articulándola con la de enseñanza, que tradicionalmente fue asignada sólo a la Universidad, trayendo como consecuencia real y/o imaginaria en algunos casos, diferencias en la calidad de la formación profesional según sea la pertenencia de las instituciones formadoras de docentes.

Estos argumentos que se pretenden cambiar o rebatir a partir de cambios en la concepción de la formación docente, de sus planes de formación y de sus condiciones de trabajo, hace necesario pensar, por un lado en la formación de los docentes en investigación, y por otro en el aliento a prácticas y proyectos que tengan que ver con ella. Si bien en la actualidad hay institutos que tienen un acervo destacado en tal sentido, resulta necesario fijar para todos los institutos, políticas y acciones claras que favorezcan la investigación y la difusión de sus resultados para ser sometidos al escrutinio de los pares. Es por ello que tanto los **Lineamientos Curriculares Provinciales** como los **Diseños Curriculares Institucionales**, deben contemplar este aspecto planteando políticas, criterios y acciones en tal sentido. No se trata, tal vez en un inicio de plantear grandes proyectos de investigación, sino de ir paulatinamente gestando proyectos más acotados y posibles de ser concretados, que permitan un avance consecuente en esta línea de trabajo. También se puede pensar en cómo incorporar a los alumnos como auxiliares o ayudantes en los proyectos de investigación que se diseñen.

Con la clara intención de ir produciendo mayores interacciones entre investigación y docencia, entre investigadores y profesores, se han establecido distintos roles que puede desempeñar el profesor en relación a la investigación (Shalaway y Lanier, 1978, it. En Villar Angulo, 1990):

\* El profesor como co-investigador, formando parte de un equipo de investigación que ya posee experiencia y formación en ella, en la que puede ocupar un lugar privilegiado para detectar, diagnosticar e investigar acerca de problemas referidos a la enseñanza y al valor de los resultados obtenidos.

\* El profesor como colaborador de la política de investigación, tratando de incidir en las decisiones respecto de sus prioridades.

\* El profesor como colaborador en la difusión y diseminación de la investigación, tarea que puede cumplir tanto desde la enseñanza en la formación inicial como en la capacitación.

A los mencionados consideramos pertinente agregar:

\* El profesor como diseñador y ejecutor de proyectos de investigación que se puedan generar en las instituciones en que se desempeña o con docentes de otras instituciones, función que podrá cumplir en la medida en que se sienta capaz de realizarlo contando para ello con la necesaria formación, condiciones posibles y fundamentalmente con la convicción de que la investigación es también inherente a su práctica profesional.

Insistimos en esta función de investigación, ya que diferentes autores consideran que la no-investigación sobre su propia práctica es justamente una de las causas de la desprofesionalización docente (Fernández Pérez, 1995).

Respecto a las **innovaciones pedagógicas**, estrechamente ligadas a la concepción de investigación y desarrollo, conviene señalar algunas cuestiones aclaratorias. Una de ellas se refiere al concepto mismo de *innovación*, ya que depende de la perspectiva desde la que se enfoque. Es claro que la intencionalidad de toda innovación es la de la mejora de las prácticas educativas y de sus resultados, pero ello depende de la concepción de educación y de curriculum de la que se parte, por eso no existe una única forma de entender a las innovaciones pedagógicas, por lo que es pertinente expresar qué se va a entender por tal y cuáles serán los requisitos que se deben tener en cuenta para considerarlas como tales. En segundo lugar es también necesario describir las condiciones en que se van a llevar a cabo, y en tercer lugar establecer cómo se las va a evaluar y difundir sus resultados para que puedan ser, ya sea utilizados y evaluados por otros.

Los **lineamientos curriculares provinciales** deberán incluir:

- \* Concepciones acerca de la investigación.
- \* Políticas consensuadas de investigación y acciones generales que garanticen la ejecución de proyectos.
- \* Definiciones de problemáticas prioritarias para la investigación.
- \* Formas de evaluación de las investigaciones y difusión de sus resultados

## 2ª PARTE: MARCO DE ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA.

### 7. Principios/Criterios que orienten la selección y organización de contenidos

La selección y organización de los contenidos, sobre la base de los CBC considerados como fuente curricular y no como principio o criterio de organización curricular, debe basarse en el análisis de las características y exigencias de la profesión docente, de lo que se espera de su desempeño y de la formación que en consecuencia resulte pertinente ofrecer.

Para ello es necesario pensar en los ejes de la Formación Docente, a tener en cuenta como criterios para construir el *formato* del currículum de la misma.

#### a) Eje de la *formación crítico social*.

Este eje está referido a la formación dirigida a ofrecer aportes para la comprensión del contexto más amplio en el que tiene lugar la educación y por lo tanto el desempeño de la profesión docente, que permitan entender los fenómenos y sucesos sociales, científicos y culturales y su relación específica o particular con los fenómenos locales del mismo orden. Debe ofrecer una formación tal que le permita al futuro profesional ir repensando su trabajo en relación a los cambios del contexto y a las funciones básicas de su profesión.

#### b) Eje de la *formación básica*

Se refiere a la preparación fundamental y básica de la profesión, en tanto sirve de fundamento a lo que hay que seguir incorporando como saber, de acuerdo con las características de cada profesión, por lo que es relativa a cada una de ellas. Requiere de un conocimiento pormenorizado y profundo tanto de la visión amplia y comprensiva de la carrera, como de aquellos conocimientos específicos que requiera el desempeño profesional docente en un determinado nivel o ciclo del sistema educativo. Abarca la formación epistemológica y teórica básica de la carrera, en cuanto a las teorías propias del campo, como también los modos de construir conocimientos en el mismo. Deberá también atender a los conocimientos que hayan sido seleccionados para ser desarrollados en cada nivel, ciclo, modalidad, del sistema educativo (C.B.C.), sus modos de organización y secuenciación.

#### c) Eje de la *práctica, metodológico e instrumental*

La distinción de este eje obedece a la intención clara de darle la importancia que merece a pensar el currículum, como un eje con peso suficiente como para ser atendida, no como un apéndice o aplicación de otros, sino con fundamentación y requisitos propios, aunque inseparable y necesariamente articulada con los otros.

Está en relación directa con las características y exigencias del desempeño profesional, por lo que requiere de un profundo análisis del mismo y de sus problemas. Es el campo que debe ofrecer la formación en los aspectos metodológicos, técnicos e instrumentales, que permitan detectar y resolver los problemas propios de la práctica, con la necesaria fundamentación teórica. Debe proporcionar la preparación que provea de los conocimientos teóricos y prácticos para enfrentar eficazmente los problemas que plantea el ejercicio profesional y el quehacer típico que lo caracteriza.

d) Eje de la *formación disciplinar o por áreas de conocimiento*

Profundiza la formación disciplinar o en áreas de conocimiento, atendiendo tanto a los aspectos semánticos (estructurales) como sintácticos (metodológicos o de construcción del conocimiento) de la misma, mostrando la construcción histórica de la disciplina como así también los debates actuales, predominando la rigurosidad epistemológica específica, al mismo tiempo que plantee los aportes científicos a la resolución de los problemas de la vida de los hombres y las sociedades, que pueda realizar o haya realizado.

e) Eje de la *formación focalizada*

Se refiere a una focalización, destinada a atender a requerimientos particulares, a veces puntuales, actuales o futuros, teniendo en cuenta tanto a problemas específicos del ámbito educativo, como puede ser la atención a la enseñanza de alumnos con problemas o características particulares, individuales o de contexto ( población adulta, rural, de riesgo, con dificultades específicas, etc.), como el avance de los conocimientos científicos que pueden plantear nuevas posibilidades o nuevos enfoques para la solución de distintos problemas. Deberá profundizar en el tipo de conocimiento o problemática de que se trate, ofreciendo también la formación técnica específica en relación a los problemas que se aborden. Hay que pensar en el lugar adecuado que se le dará dentro del formato, de acuerdo con las cuestiones que en él se prevean tratar, y en los conocimientos de otros ejes con los que se pueda articular o que sean considerados como básicos para la problemática de que se trate. Este eje debiera expresarse en espacios curriculares abiertos, flexibles y probablemente optativos. -

Estos ejes subyacen a toda la formación docente y orientan la construcción de la estructura curricular.

## 8. Estructura curricular

Se entiende por tal al formato que dé se de al curriculum, ya sea a nivel de **Lineamientos Curriculares Provinciales** (segundo nivel de concreción, el cual implica un carácter abierto, orientador y con menor nivel de especificación) o de **Diseño Curricular Institucional** (tercer nivel de concreción, el que requiere de mayores especificaciones y de atención a características más particulares).

Los **Lineamientos Curriculares Provinciales**, entendidos como definiciones básicas de la formación docente de cada provincia y orientadores de la elaboración de los **Diseños Curriculares Institucionales**, deberán recuperar las particularidades de cada región, provincia, departamento, etc. Desde este marco se podrán superar las antiguas concepciones de “planes de estudio” caracterizados por ser elaborados sobre la base de sujetos abstractos, con contenidos acordes a perfiles ideales, alejados de las necesidades reales del sistema y sus actores, organizados y presentados en unidades fragmentadas de conocimiento.

El proceso de elaboración de los **Lineamientos Curriculares Provinciales** dará como resultado la estructura básica de la formación docente y de las diferentes carreras a ofertarse en cada provincia.

Estructurar el currículum en formatos, requiere de un proceso de toma de decisiones de tipo didáctico, en función de los fundamentos por los que se haya optado en el proceso de construcción curricular.

En documentos anteriores se han realizado adelantos en este sentido, presentando conceptos como los de **trayectos curriculares** y de **espacios curriculares**, con la intención de orientar la elaboración de las estructuras curriculares especialmente en cuanto a la organización de los contenidos. Se considera necesario producir mayores precisiones en este aspecto, de modo de permitir avances más concretos y específicos en la elaboración de los **Lineamientos Curriculares Provinciales**.

Cuando se habla de **trayectos curriculares** se hace referencia a los distintos recorridos al interior de la estructura una carrera, que proponen determinados contenidos para el desarrollo de las capacidades que se espera que un determinado profesional ponga en práctica durante su desempeño como tal. Los **trayectos curriculares** son recorridos específicos que, en su mutua articulación, ofrecen la formación esperada. No implican cursados sucesivos sino complementarios y pueden requerir de distintos tipos de conocimientos y, por lo tanto, de contenidos provenientes de distintos campos disciplinares. Pueden estar organizados en relación más directa con determinadas competencias o capacidades, como así también con la atención de problemáticas que surjan como sustantivas al campo educativo y a la enseñanza en contextos específicos.

Los **trayectos curriculares** operan como organizadores del proceso de producción de los currícula de la formación docente, cubriendo los campos de formación general, especializada y orientada, e intentan favorecer la organización y articulación de los diferentes **espacios curriculares** entendidos “como agrupamientos de contenidos con unidad de sentido y orientados hacia la formación de las competencias inherentes al rol”. Se puede decir, entonces, que los espacios curriculares se consideran como conjunto de contenidos educativos seleccionados para ser enseñados y aprendidos durante un período determinado, que se organizan y articulan en función de criterios (epistemológicos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos) que les dan coherencia interna y constituyen unidades autónomas de acreditación de aprendizajes.

Una vez explicitado el concepto de **trayecto** y de **espacio**, el problema radica en acordar los criterios a partir de los cuales se pueden organizar.

Los **trayectos curriculares** pueden organizarse tanto al interior de los ejes de la formación docente, como atravesándolos. Pueden también comprender una o más funciones, tendiendo a que comprendan más de una.

Los **trayectos** que tengan que ver con el *eje de la formación crítico social y de la formación básica* por sus características e importancia podrán ser comunes a toda la formación docente y de carácter permanente.

El o los **trayectos** que tengan que ver con el *eje de la práctica, metodológico e instrumental* pueden comprender aspectos comunes a las diferentes carreras de formación docente y otros específicos de acuerdo con el nivel o ciclo educativo (alumnos e instituciones diferentes) de que se trate y de la/s disciplinas con las que se trabaje.

El o los **trayectos** del *eje de la formación disciplinar o por áreas de conocimiento* pueden tener criterios de organización comunes, pero tendrán que atender a la especificidad del campo disciplinar en que se forme al docente.

El **trayecto** correspondiente al *eje de la formación focalizada* constituye un ámbito diferenciado, abierto, de duración variable y que puede tener carácter de optatividad para los alumnos en algunos de sus espacios interiores o problemáticas a atender.

Determinados los ejes y traducidos éstos en diferentes **trayectos curriculares** de la formación, corresponde pensar cuáles son los contenidos que resultan más adecuados para cada uno de ellos, pensando al mismo tiempo en las competencias o capacidades que pueden contribuir a desarrollar. Los contenidos pensados o seleccionados para cada **trayecto** podrán ser organizados en **espacios curriculares**.

Tal como ya fuera expresado en el documento N° 2 *Propuesta de avance en el proceso de definición curricular - institucional de los IFDC*, los criterios que pueden orientar la selección y la organización de los contenidos para los distintos **espacios**, pueden originarse en distintas fuentes y por lo tanto responder a lógicas diferentes, según por ejemplo, se parta de las *competencias*, de las *disciplinas* o de *situaciones problemáticas*, las que deberán ser paradigmáticas del campo profesional docente.

Si se parte de la base de que no existe un único modelo o camino para llegar a elaborar los **trayectos** y los **espacios curriculares**, es correcto pensar que se puedan combinar estas fuentes y sus lógicas particulares en la construcción de la estructura curricular. A modo de ejemplo es posible pensar en la organización de determinados **espacios curriculares** teniendo en cuenta, por un lado, las *disciplinas* propias del campo pedagógico, al mismo tiempo las *competencias* a las que puedan dar lugar el tratamiento de esos contenidos y también las *situaciones problemáticas* de la práctica profesional, a las que puedan aportar conocimientos y saberes para su abordaje y resolución.

Por otro lado, hay que tener en claro que toda acción de agrupamiento de contenidos, responde a criterios de carácter interdisciplinar o pluridisciplinar que atienden a la necesidad de *integrar* contenidos, para superar fragmentaciones de distinto orden, las que ya han sido abundantemente cuestionadas permitiendo, al mismo tiempo, una mejor comprensión tanto de lo que se aprende como de sus posibilidades de utilización ante situaciones reales y concretas.

### **Formas organizativas de los espacios curriculares y de tratamiento a su interior**

Desde el punto de vista didáctico, las formas de organización de los contenidos que pueden adoptar los **espacios curriculares** pueden ser las de *áreas, núcleos, módulos y asignaturas*. Las tres primeras responden a criterios de integración o interdisciplinarios, mientras que la última, responde al criterio disciplinar. En cuanto a las estrategias para el tratamiento de los contenidos podemos hablar de *seminarios, talleres, laboratorios, trabajos de campo, trabajos de investigación, clase magistral, etc.*

El concepto de **área**, ya fue definido en un documento anterior (Nº 4 *Alternativas para la organización curricular-institucional*) y resulta claro que el criterio de agrupamiento es del orden epistemológico. Cuenta con más antecedentes en el campo didáctico-curricular, por lo que es más fácil su identificación y delimitación.

Otro concepto asiduamente utilizado especialmente en los últimos años, coincidente con intentos curriculares interdisciplinarios, es el de **núcleo**. Aquí también rigen criterios de integración, a veces disciplinaria o interdisciplinaria, pero en general responde a un tema o problemática central alrededor de la cual se seleccionan y agrupan los contenidos.

El concepto de **módulo**, ha sido utilizado de diferentes maneras, pero en general tiene que ver con la desagregación de grupos de contenidos de áreas o núcleos en unidades menores pero con unidad de sentido, en las que también se pueden proponer metodologías especiales y/o productos parciales pero integrados.

El **seminario** o el **taller** constituyen estrategias de organización y producción de la enseñanza y del aprendizaje que obedecen a distintas concepciones, con claros elementos identificatorios y que, por otro lado, tienen ya una historia propia en el ámbito de la didáctica y por lo tanto de la enseñanza. Los **talleres** pueden ocupar distintos lugares en la estructura curricular, constituyéndose en formas de trabajo adecuadas para permitir la integración de conocimientos y la reflexión sobre la práctica y sus problemas.

De lo expresado hasta el momento se puede deducir que la organización de la **estructura curricular**, se sustenta en la determinación de los ejes de la formación docente y de su traducción en diferentes **trayectos curriculares**. La organización interna de ellos se realiza en diferentes **espacios curriculares**, que pueden adoptar la forma de **áreas, núcleos y módulos** siendo posible, al mismo tiempo, definirse estrategias específicas de trabajo dentro de ellos a través de **seminarios, talleres, trabajos de campo,**

laboratorio, etc. Una determinada estructura curricular puede combinar las distintas formas de organización de los contenidos mencionadas, siempre y cuando guarde coherencia lógica y quede claramente justificada la estructura elaborada y los diferentes formatos que se hayan seleccionado para ella.

En el documento N°4, al que ya se hizo referencia, se clarifican algunos de los conceptos aquí utilizados. Es conveniente destacar el lugar preponderante que dentro de las áreas, ocupa la correspondiente a *Práctica Profesional y Residencia*. Ella merece un tratamiento reflexivo y profundo antes de tomar decisiones acerca de su lugar en el curriculum y a las distintas formas de organizarla ya que hoy aparece como un punto nodal en la formación profesional y además ha sido muy criticada desde distintos ámbitos y enfoques pedagógicos. Es por ello necesario pensar en la práctica y residencia como un lugar de conocimiento de la realidad, de análisis crítico, en el que más que copiar o ejercitar modelos, se realicen actividades de tipo investigativo y de reflexión acerca de lo que se observa o realiza durante la enseñanza y en el que se puedan elaborar y poner en acción estrategias diversas y alternativas frente a situaciones de clase y de enseñanza, por sí mismas complejas y diferentes o particulares.

Si bien se puede decir que hasta el momento no existe suficiente producción teórica y sistematizada acerca de un tema tan sustantivo como éste, a través del contacto con los docentes de este área nos encontramos con una cantidad significativa de proyectos y experiencias tendientes a mejorar su desarrollo y que implican un nivel interesante de reflexión. Al mismo tiempo nos es dado reconocer que esos docentes se han visto limitados por problemas de tipo curricular y organizacional y, en general, no han podido socializar sus trabajos ni someterlos a referato. Se hace necesario entonces una discusión en profundidad del problema de la *Práctica Profesional y la Residencia*, que permita luego el análisis y revisión tanto de los aportes teóricos y de diferentes experiencias, como de los problemas que en ella se generan y de los que da cuenta.

Es claro que la *Práctica y Residencia*, no pueden estar ubicadas al final de la carrera, como si fuera el lugar de "aplicación" de los contenidos teóricos desarrollados durante ella. Esto sólo se podría pensar desde una concepción tecnicista de la enseñanza, convirtiéndose así en el lugar de una bolsa donde caen no solamente los conocimientos adquiridos de manera desordenada, sino también toda la carga de tensiones y conflictos que hacen eclosión en este momento final de la carrera. Por otro lado, ubicada en ese lugar, ya no hay ni tiempo ni espacio para un análisis y reflexión crítica que permitan producir los ajustes y cambios necesarios. Esta situación implica tanto a los alumnos como a los docentes y a las instituciones responsables de la práctica y residencia.

La práctica es el lugar donde se entrecruzan un conjunto de tensiones pero la más evidente es tal vez la existente entre la teoría y la práctica y, como consecuencia de ello las tensiones y conflictos entre los profesores responsables de las llamadas materias "teóricas" y los profesores de práctica. Es que tal como se ha venido concibiendo la práctica profesional, ha sido el lugar de fractura, de escisión entre lo que tiene que articular: la teoría y la práctica o la práctica y la teoría; la etapa de formación y la de la residencia docente.

Un camino a seguir para tratar de abordar un campo tan complejo y cargado de conflictos como el de la práctica, puede ser el de tomar a la misma desde sus dos dimensiones y enfoques: como objeto de estudio, en relación al cual se analicen las diferentes cuestiones que se ponen en juego y tensión, y como lugar en el que se proyecten y se pongan en acción estrategias de intervención didáctica, atendiendo tanto a la etapa pre-activa (o de diseño de la misma), a la activa (de puesta en acción) y a la post-activa (o de reflexión acerca de las dos anteriores). Esta posibilidad de reflexión acerca de la práctica, y más específicamente de la propia práctica, da lugar a pensar al docente no como un mero ejecutor de propuestas o repetidor de conocimientos y de experiencias transmitidas por otros, sino como un profesional capaz de investigar acerca de su práctica profesional y de la de sus colegas. Este enfoque significa un cambio radical en la concepción del rol docente y, por lo tanto, debe serlo en su formación, ya que implica pensar en diferentes articulaciones entre investigación y docencia, en las que, sin negar las diferencias entre ellas, se las pueda concebir como aspectos de una misma cuestión que no es otra que la de la mejora de las prácticas profesionales a partir de concebir la consustanciación entre la práctica y la teoría.

Desde este enfoque corresponde pensar en formas alternativas de trabajar este área tal como pueden ser: *el estudio de casos; el análisis de incidentes críticos*, o sea de situaciones imprevistas o de problemáticas que suponen la ruptura del ritmo habitual de la vida en el interior de las aulas; *los seminarios de investigación acción; talleres de reflexión, etc.*

## **9 - Duración de la carrera y criterios de distribución horaria**

En este punto se deben justificar las decisiones adoptadas en tal sentido, teniendo en cuenta la estructura curricular por la que se opte.

### **Trayectos, espacios, formatos y tiempos de duración dentro del curriculum**

No cabe duda que todo lo expresado hasta el momento en cuanto a la construcción de los **Lineamientos Curriculares** y posteriores **Diseños**, está atravesado por la variable *tiempo de duración de la carrera y carga horaria total del plan*, y su relación con la cantidad de espacios y formatos curriculares que se hayan elaborado. Si las formas de organización del contenido aquí descriptas tienden a superar su fragmentación, es pertinente pensar que los espacios curriculares que se decidan no pueden ser tantos de modo tal que, con otros nombres, se vuelva a repetir la fragmentación que por suficientemente criticada se pretende superar.

De las decisiones adoptadas al respecto dependerán los tiempos que se piensen para cada uno de los trayectos, espacios y formatos. Otra cuestión importante se refiere a la ponderación que se haga de cada uno de ellos, en función de la importancia que se considere tienen para la formación profesional. Otro aspecto a tener en cuenta es el

tiempo diario que se piensa es conveniente que un alumno permanezca en la institución de formación docente y cuánto tiempo puede ocupar en su asistencia a otras instituciones educativas, ya sea para cursar algún tramo del curriculum o para realizar actividades de investigación o de práctica y residencia educativa.

Por lo tanto un segundo nivel de organización de la estructura curricular tiene que ver con la distribución de los contenidos seleccionados y organizados en las distintas formas descriptas, dentro de un espacio de tiempo determinado, que se constituye en el *tiempo legal de enseñanza y aprendizaje*, que será también un tiempo de carácter *institucional*. Esta cuestión lleva necesariamente a pensar en las posibilidades de flexibilizar esos tiempos en función de problemáticas que presenten los alumnos en el cursado, tales como puede ser el hecho de que algunos alumnos no cursen los distintos espacios curriculares en los tiempos previstos.

Los contenidos, sus formas de organización y los tiempos de cursado también plantean otro problema que es concomitante y que tiene que ver con la secuencia de los contenidos y las correlatividades que todo curriculum debe especificar. En tal sentido se pueden anticipar dos cuestiones: una de orden epistemológico, ya que la secuencia de contenidos, especialmente en el nivel superior, tiene que ver fundamentalmente con este orden; y la segunda, de orden organizacional y tiene que ver con el problema de permitir un recorrido lógico y fluido del estudiante por la carrera, evitando atascos difíciles de superar.

Una decisión fundamental a tomar respecto de la estructura curricular está referida al grado de avance y especificación que tenga cada nivel de concreción en referencia a los **Líneas Curriculares Provinciales** y los **Diseños Curriculares Institucionales**. Es claro que los primeros, para cumplir con la finalidad de constituirse en marco general orientador para la Formación Docente, tienen que contener los puntos indicados en el presente documento. Y más específicamente en lo referido a la *Estructura Curricular*, deben, como mínimo, establecer los **Trayectos Curriculares** y su ponderación dentro de la estructura curricular. Queda a consideración de las provincias, luego del análisis de una serie de cuestiones de diversa índole, si la determinación de los **espacios curriculares** y sus formas de organización será una cuestión a ser incluida en los **Líneas Curriculares** (de responsabilidad provincial) o si los podrán elaborar los distintos Institutos, a partir de la amplitud con que se maneje el concepto de autonomía y las condiciones académicas que posean. También deberá tenerse en cuenta la necesaria atención que hay que prestar a otras cuestiones de orden administrativo, legal y organizacional, que tendrán también que ser consideradas al momento de tomar este tipo de decisión, fundamental para organizar el proceso de construcción y desarrollo curricular.

## 10 - Régimen de cursada y correlatividades

Las distintas cuestiones presentadas en el punto anterior y algunas decisiones que acerca de ellas se tomen, constituyen la base para poder pensar y establecer las características y exigencias que se podrán fijar en relación al *régimen de cursada*, entendiendo por éste: al tiempo de permanencia del alumno en la institución formadora; cantidad de horas que implica la formación total (estructura curricular), incluyendo y diferenciando aquellas que puedan corresponder a trabajos de campo, pasantías, prácticas y observaciones, etc.; y cantidad de horas pensadas para cada espacio curricular; sistema de acreditación y promoción; régimen de correlatividades; pautas para cursar los trayectos o espacios optativos que se fijen, etc.

Todos estos aspectos estarán en relación al grado de avance y especificación curricular que se decida establecer para los **Lineamientos Curriculares**. En este punto es conveniente recurrir a lo expresado en el documento anterior N° 2, ya mencionado, teniendo en cuenta también para la distribución de la carga horaria lo establecido en el documento A-11 respecto de los campos de la FDC.

## 3ª PARTE: MARCO DE REGULACION PARA LOS ALUMNOS

### 11 - Criterios y pautas de seguimiento y evaluación de los alumnos, de los docentes y del currículum

Es éste uno de los aspectos más conflictivos y complejos del planeamiento y desarrollo curricular. Lo es en tanto estudiar y reflexionar acerca de la evaluación significa entrar en el análisis de todas las prácticas pedagógicas que tienen lugar en la institución. La evaluación es para los docentes y los alumnos una obligación institucional.

Resulta pertinente señalar la distancia en que hoy se encuentra el nivel del "discurso acerca de la evaluación", del nivel de "las prácticas de la evaluación": entre la riqueza de uno y la pobreza del otro (J.M.Barbier, 1993). En el pensamiento y las prácticas evaluativas educativas, existe confusión en cuanto a las concepciones, funciones, objetos y metodologías de evaluación.

Si bien el discurso pedagógico actual, y especialmente la producción teórica del campo curricular, muestran avances y cambios profundos de gran riqueza que nos han llevado a plantear una concepción curricular -y por lo tanto de la evaluación- desde una perspectiva comprensiva, "en la práctica en las aulas la evaluación evidencia una servidumbre al servicio de otras políticas y de otras ideas: selección, jerarquización, control de conducta, etc." (J.G.Sacristán, 1992).

Las tradiciones en evaluación que siguen impregnando las prácticas educativas se han encargado de transformar una cuestión fundamental, con fuerte carga ética y política, en una cuestión prioritariamente técnica y administrativamente viable, restándole espacio a un debate profundo que atienda a las posibilidades formativas que realmente debe tener la evaluación, si es que a través de la misma se logra obtener información válida y que pueda ser adecuadamente valorada, acerca de los tipos de conocimiento que se pretenden sean aprendidos, y de la capacidad y oportunidad para usarlos críticamente.

De acuerdo a lo expresado anteriormente, decimos que el tratamiento del tema de la evaluación requiere de la consideración de dos cuestiones básicas:

1) Reflexionar acerca de sus connotaciones sociales y ético-políticas. Esto significa tener conciencia del carácter axiológico de la evaluación ya que ella implica siempre un juicio de valor. De allí que hay que tener presente que en las prácticas evaluativas el docente se ve comprometido poniéndose en juego sus creencias, conocimientos y valores, por lo que no actúa asépticamente. Por otra parte, es necesario tener en cuenta las consecuencias que se derivan de la evaluación en relación a los alumnos, a los grupos escolares, al clima escolar, a la relación con la familia y con la sociedad misma. En otras palabras debemos analizar las repercusiones sociales y de política educativa de la evaluación.

2) La exigencia de coherencia de la evaluación respecto de las concepciones sustentadas frente a cada uno de los componentes del currículum (objetivos, contenidos, enseñanza, aprendizaje, etc.), lo que supone la construcción de metodologías adecuadas y de criterios de valoración pertinentes.

Como un primer paso en el tratamiento de esta compleja cuestión, será necesario reconocer las funciones que ella cumple, deseadas o no, en el sistema educativo y más precisamente en el nivel superior. En tal sentido mencionaremos aquellas que resultan más claras, siguiendo los planteos de J.G.Sacristán (1992)

\* *Funciones sociales*: en cuanto tiene que ver con los mecanismos y oportunidades de acceso al mercado laboral, ya que las instituciones formadoras son las responsables de otorgar las certificaciones que habilitan para el trabajo profesional. Ligado a ello, la evaluación cumple funciones selectivas y jerarquizadoras en cuanto produce calificaciones para el mundo laboral, que se hacen más evidentes y exigentes en la medida en que más elevado y específico sea el nivel de formación del sistema educativo y de exigencias de la profesión para la cual forme.

\* *Funciones pedagógicas*: ellas son las que producen la legitimación más explícita de la evaluación, aunque no sean las más determinantes de su existencia, y son las más reconocidas por los docentes y alumnos. Podemos mencionar en referencia a este punto funciones tales como: de diagnóstico; de creación de un clima y ambiente escolar referidos a la evaluación; de individuación en relación a la posibilidad de atender a las características particulares de los alumnos; de afianzamiento de los aprendizajes; de

orientación tanto para la tarea de los docentes como para el trabajo de los alumnos; como base de pronósticos; como modo de explicitación de las concepciones que los docentes tienen acerca de la educación, del currículum y de su propia función como profesionales.

\* *Funciones de control*: ligadas a la de poder de quien tiene en sus manos decidir acerca de la acreditación de los alumnos y de regular el proceso de aprendizaje y la ponderación y valoración de sus resultados. La evaluación es una forma tecnicada de ejercer el control, la autoridad, que muchas veces aparece como encubierta.

\* *Funciones respecto a la organización escolar*: hace al necesario ordenamiento de la enseñanza de acuerdo con las características y formato que adopte el currículum y la enseñanza, debiendo preverse sistemas de acreditación y promoción de los alumnos dentro del recorrido curricular, dando lugar a distintos mecanismos de regulación académica y administrativa.

\* *Proyecciones psicológicas*: referidas a las repercusiones de este orden que se producen en los sujetos alumnos, tales como las que tienen que ver con el autoconcepto personal, a las actitudes frente al aprendizaje y al clima escolar, a la acentuación de determinadas características como la ansiedad frente a situaciones de evaluación, etc.

\* *De apoyo a la investigación*: no hay duda que los resultados de las evaluaciones de los alumnos han sido una de las pocas fuentes, y tal vez la más directa y fácil de tener en cuenta, de información y conocimiento acerca de lo que sucede con los aprendizajes de los alumnos. Si bien esta es una fuente incompleta y básicamente de carácter cuantitativo, no es desprovechable en tanto brinda datos del conjunto del sistema educativo o del sector sobre el que se desee investigar. Será necesario pensar en complementar esta forma de obtener información acerca de la enseñanza y del aprendizaje, con otras políticas de evaluación que permitan avanzar sobre aspectos más cualitativos de la enseñanza que nos aproximen a explicaciones que puedan captar la singularidad de la misma y la atención a ella en contextos diferentes.

En una cuestión tan controvertida y compleja como la de la evaluación, podemos afirmar, en primera instancia que, si se desea producir cambios en las prácticas evaluativas, tendrán que haber cambiado los modos de enseñar, en tanto la evaluación es parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje, por lo tanto se evalúa de acuerdo a como se enseña.

*Se pretende que la evaluación se constituya en un proceso plural y democrático, que implique la actuación comprometida y responsable de todos los participantes en dicho proceso y que el mismo esté al servicio del crecimiento y mejoramiento tanto individual como social.*

Para que ello sea posible, consideramos que tal como expresa A. Pérez Gómez (1985), tendrá que darse una "múltiple apertura:

- Apertura conceptual para dar cabida en la evaluación a resultados no previstos y acontecimientos imprevisibles.
- Apertura de enfoque para dar lugar a recogida de datos tanto sobre procesos como productos.
- Apertura metodológica. La primitiva e inflexible estrategia formal cambia para incluir procedimientos informales. Del monismo al pluralismo metodológico.
- Apertura ético-política. La evaluación proporciona información a todos los participantes y recoge opiniones e interpretaciones de todos los grupos de interés implicados en un proyecto educativo. De la evaluación burocrática a la evaluación democrática.”

Los distintos aportes teóricos y el análisis de las múltiples cuestiones que atraviesan el problema de la evaluación, han llevado a considerarla como un recurso fundamental para proporcionar información sobre los procesos y los resultados que, adecuadamente valorada, sirve para la toma de decisiones a quienes son sus responsables.

Por otra parte, la evaluación misma es un complejo proceso que requiere tomar decisiones y realizar opciones respecto a:

1) *Ámbitos de evaluación:*

- El sistema educativo
- La institución educativa
- Los docentes
- Los alumnos

Cada uno de ellos debe ser captado en su singularidad, por lo que se requieren metodologías específicas y diversas.

2) *Objetivos de la evaluación:* Para qué evaluar? Hace al carácter intencional de la evaluación y tiene que ver con sus connotaciones ético-políticas mencionadas.

3) *Responsables de la evaluación:* Quiénes evalúan a quiénes? Esto está en relación con los distintos ámbitos a que se refiere la evaluación

4) *Contenidos de la evaluación:* Qué se va a evaluar en cada uno de los ámbitos referidos?

5) *Formas de evaluación:* Se refiere a los distintos instrumentos y modos de emplearlos.

Respecto a la evaluación escolar de los alumnos, es claro es ésta una tarea entre ellos y los docentes, para la que se tienen que construir formas específicas de llevarla a cabo. Es importante que la misma brinde un conjunto de evidencias sobre los procesos de formación, procesos cognitivos, de habilidades y aptitudes que se van desarrollando, mostrando logros y carencias. La “calificación” sólo puede ser un apéndice de ello (Díaz Barriga, 1991).

A los efectos de entender el sentido pedagógico de la evaluación, consideramos valioso tener en cuenta la distinción entre aquella llamada **formativa** y la llamada **sumativa**. La primera de ellas, tiene como finalidad favorecer la mejora de aquello que evalúa. Implica una actitud investigadora de análisis de los procesos que ayuda a la reflexión y permite cambios y ajustes deseables. Requiere de distintos recursos para obtener datos, tanto formales como informales y de una actitud abierta desde quien evalúa. La evaluación sumativa, en cambio, apunta a comprobar la eficacia de los resultados y a decidir acerca de sus logros. Hace referencia al juicio global acerca de un proceso que ha culminado, emitiéndose una apreciación final. En las prácticas evaluativas, ambas resultan útiles: lo que hay que decidir es acerca de su oportunidad y sentido, conjugándolas.

Mencionaremos algunas cuestiones básicas a tener en cuenta:

La diferenciación conceptual entre **evaluación** y **acreditación**, es útil en tanto evita confusiones tales como referirnos a evaluación hablando indistintamente de medición, calificación, comprobación de los resultados, logros, etc. Por ello coincidimos con Morán Oviedo cuando expresa que la **evaluación** constituye un proceso amplio, complejo y profundo que abarca todo el acontecer del aprendizaje, mientras que la **acreditación** se refiere a aspectos más concretos, relacionados con ciertos aprendizajes, que tienen que ver con logros de rendimiento fijados en el currículum y los programas, sirviendo los datos obtenidos para la aprobación y promoción de cursos.

En cuanto a la coherencia que debe darse entre objeto a evaluar y metodología a utilizar, es necesario pensar en “modelos de evaluación” que respondan a las concepciones que se adopten frente a esos objetos (alumnos, docentes, innovaciones, currículum, institución, etc.) y de lo que se espera de la evaluación en relación a ellos.

Se espera que los **Lineamientos Curriculares Provinciales**, tomen postura acerca del problema de la evaluación y establezcan criterios y pautas generales para realizarla tanto respecto de los alumnos como de los profesores y del currículum mismo y en relación a formas, tiempos, responsables, etc. Los **Diseños Curriculares Institucionales** deberán establecer mayores precisiones en este punto que, en coherencia con lo planteado en los **Lineamientos**, permitan abordar esta cuestión con la claridad y ajuste necesarios para su concreción.

#### **4ª PARTE: ARTICULACIÓN DE LOS LINEAMIENTOS Y DE LOS DISEÑOS CURRICULARES CON LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL Y RÉGIMEN DE TRABAJO DE LOS DOCENTES.**

Los distintos documentos trabajados en el seminario anterior ofrecen elementos y definiciones para poder avanzar en este punto. Señalamos en especial los documentos N° 2, 3 y 4, en los cuales se encuentran referencias a la *organización curricular*, a la

*organización institucional y a la organización de las plantas orgánicas funcionales de los institutos.*

La consideración de los distintos aspectos o dimensiones del trabajo en las instituciones educativas es indispensable cuando se piensa en la elaboración de un nuevo currículum, en su puesta en acción y en su evaluación. El currículum actúa como un organizador institucional, a la vez que la institución, su organización y modos de funcionamiento, pueden actuar como facilitadores o como obturantes de los cambios que se piensen a través de los nuevos proyectos diseñados. Es por ello que *organización curricular y organización institucional*, son dos dimensiones que se constituyen e influyen mutuamente, por lo que no puede pensarse una sin la otra simultáneamente. También tienen un lugar preponderante las *normas* de funcionamiento tanto curricular como institucional, destacándose aquellas referidas a la organización y distribución de los profesores y también de los alumnos.

Tanto los **Lineamientos Curriculares Provinciales** como los **Diseños Curriculares Institucionales** deberán hacer referencia al *modelo organizativo institucional* por el que se opte, en coherencia con la estructura curricular construida, de modo que el primero facilite el desarrollo del proyecto curricular elaborado. En el documento N° 4 se presentan tres *Modelos de Organización Institucional*, cada uno de los cuales son analizados desde sus ventajas/beneficios y desde sus desventajas/riesgos. Es probable que una vez avanzada la toma de decisiones respecto al currículum se pueda ver con mayor claridad cuál es el modelo organizacional más adecuado o si puede realizarse una combinación de los mismos, guardando la necesaria coherencia en el modelo final.

## **DISEÑOS CURRICULARES INSTITUCIONALES**

Su elaboración corresponde a cada institución educativa y es responsabilidad del equipo directivo y de los docentes de la misma. Su función es establecer una adecuada progresión de las intenciones y de los contenidos de la educación explicitados en los **Lineamientos Curriculares Provinciales**, teniendo en cuenta las características, problemas y las situaciones propias de cada institución.

Implica un proceso de comprensión, interpretación, adecuación y especificación de los **Lineamientos Curriculares**, en relación a las siguientes cuestiones:

- 1) Distribución y secuenciación de contenidos a través de los distintos trayectos y espacios curriculares;
- 2) Criterios para la organización y tratamiento de dichos contenidos para convertirlos en contenidos a ser enseñados y aprendidos;
- 3) Aspectos metodológicos, tratando de buscar unidad de criterios en relación los estilos metodológicos desarrollados por los profesores;

- 4) Selección y previsión de materiales didácticos que se van a utilizar;
- 5) Pautas de organización del espacio y del tiempo;
- 6) Criterios y formas de organización de los alumnos y de los profesores;
- 7) Tratamiento de las diferencias, criterios para espacios de optatividad en el curriculum;
- 8) Criterios de evaluación, tiempos y formas, tanto de los alumnos como de los profesores y del curriculum mismo;
- 9) Pautas referidas al trabajo de diseño a nivel de aula, en base a criterios previamente acordados;
- 10) Criterios, pautas y diseño de políticas y acciones institucionales referidas a: desarrollo profesional del personal de la institución (capacitación) y criterios para la capacitación hacia afuera; desarrollo de la investigación; trabajos con otras instituciones educativas del mismo tipo y nivel, de otros niveles y con la comunidad en general.

## BIBLIOGRAFÍA

BARBIER, J.M.: *La evaluación de los procesos de formación*. Temas de Educación. Paidós, Madrid, 1993.

BROVELLI, M.: *Aportes acerca del problema de la didáctica*, Cuadernos de Formación Docente No 11, Univ. Nac. de Rosario, Rosario 1990.

*Formación docente: entre la utopía y la praxis o hacia la utopía a través de la praxis*, en Encuentros I, U.N.R, Rosario 1992.

CARR, W. Y KEMMIS, S.: *Teoría crítica de la enseñanza*, Martínez Roca, Barcelona, 1988.

*Calidad de la Enseñanza e Investigación -Acción*, Y y E, Diada Editora, Sevilla 1993.

CONTRERAS DOMINGO, J.: *Enseñanza, curriculum y profesorado*, Akal Universitaria, Madrid 1990.

CULLEN, C.: *Crítica de las razones de educar*. Temas de Filosofía de la educación. Paidós, Bs. As., Barcelona, México, 1997.

CHEVALARD, Y.: *La transposición didáctica*, Editorial Aique. Bs. As., 1997..

DAVINI, M. C.: *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Paidós, Bs. As. 1995.

DIAZ BARRIGA, A.: *Curriculum y Evaluación escolar*, Aique Grupo Editor, Bs. As. 1990.

EDELSTEIN, G.: *Imágenes e imaginación Iniciación a la docencia*, Kapelusz, Bs. As. 1995.

ENTEL, A.: *Escuela y conocimiento*, Miño y Dávila Editores. Flacso, Buenos Aires 1986.

ERDAS E.: *Enseñanza, investigación y formación del profesorado*, en Revista de Educación No. 284, Madrid, 1987.

EZPELETA, J.: *Investigación participante y teoría: Notas sobre una tensa relación*, en Revista Argentina de Educación, Buenos Aires, No. 8, 1986.

EDWARDS, V.: *Los sujetos y la construcción social*, PHE, Santiago de Chile, 1990.

FELDMAN, D.: *Por qué estudiar las creencias y teorías personales de los docentes?*, en Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación, Fac. de Filosofía y Letras de la Univ.de Bs. As., Miño y Dávila editores, No. 1, 1992.

- FERNÁNDEZ PÉREZ, M.: *La profesionalización docente*, Ed. Siglo veintiuno, Madrid, 1995
- GIBAJA, R.: *La cultura de la escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza*. Editorial Aique, 1996.
- GIMENO SACRISTAN, J.: *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid 1988.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal/Universitaria, Madrid, 1985.
- GONZALEZ SANMAMED, M.: *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*, PPU, Barcelona, 1995.
- GRUNDY, S.: *Producto o praxis del currículum*, Morata, Madrid, 1991.
- HABERMAS, J.: *Conocimiento e interés*, Editorial Taurus Humanidades, Bs. As. 1990.
- JACKSON, P.: *La vida en las aulas*, Editorial Siglo XXI, México, 1994.
- KEMMIS, S.: *El currículum. Más allá de la teoría de la reproducción*, Morata, Madrid, 1988.
- LISTON, D. Y ZEICHNER, K.: *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Morata, Madrid 1993.
- LUNDGREN, U. P.: *Teoría del currículum y escolarización*, Morata, Madrid 1992.
- MARCELO GARCÍA, C.: *La investigación sobre la formación del profesorado*, Cincel, Bs. As. 1992.
- MORÁN OVIEDO, P.: *Propuesta de acreditación y evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Mimeo.
- PÉREZ GÓMEZ, A.: *El pensamiento del profesor como vínculo entre la teoría y la práctica*, en Revista de Educación 284, septiembre-diciembre 1987, Madrid España.
- PÉREZ GÓMEZ, A.: *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica*, en La enseñanza: su teoría y su práctica, J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, Akal, Madrid 1985.
- PROPUESTA EDUCATIVA No. 5: *Dossier La investigación educativa en América Latina*, Fac. Latinoamericana de Ciencias Sociales, Miño y Dávila, Bs. As. 1991.
- SALEME, M.: en *Corrientes Didácticas contemporáneas*, Paidós, Bs. As., Barcelona, México, 1996.

SCHWAB, J.: *Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum*, El Ateneo, Bs. As., 1974.

SCHÖN, D.: *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Paidós MEyC., Madrid 1992.

SCHUSTER, F. Et Al.: *El oficio del investigador*, Homo Sapiens Ediciones y UBA, Rosario 1995.

SOUTO M.: *Hacia una didáctica de lo grupal*, Miño y Dávila Editores, Bs. As., 1993.

STENHOUSE, L.: *La investigación como base de la enseñanza*, Morata, Madrid 1987

*Investigación y desarrollo del curriculum*, Morata, Madrid 1984

TAYLOR, S. Y BOGDAN, J.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Barcelona 1986.

TYLER, R.: *Principios Básicos del Curriculum*, Editorial Troquel, Bs.As., 1973.

ZABALZA, M.: *Diseño y desarrollo curricular*, Narcea, Madrid, Quinta Edición 1993.

WITTROCK, M.: *La investigación de la enseñanza*, Paidós-MEC., Barcelona 1990, tomo I y III.

