

F. 37.
012
CUR 5

5

CURSO PARA SUPERVISORES Y
DIRECTORES DE INSTITUCIONES
EDUCATIVAS

El desarrollo curricular

1998

El desarrollo curricular

5



Ministerio de Cultura y Educación
República Argentina - 1998

CURSO PARA SUPERVISORES Y DIRECTORES
DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS



El desarrollo curricular

5



Ministerio de Cultura y Educación de la Nación
Secretaría de Evaluación y Programación Educativa
Subsecretaría de Programación Educativa
Dirección Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente

Agradecemos la colaboración del Centro Regional de Educación Tecnológica de La Pampa sin la cual no hubiese sido posible la realización de esta obra.



CENTRO REGIONAL
DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA
LA PAMPA

Supervisión editorial y gráfica: Unidad de Publicaciones del Ministerio de Cultura y Educación.

Corrección: Beatriz M. Pescia.

Diagramación: Estudio de Diseño Sattolo & Colombo.

© Ministerio de Cultura y Educación.

ISBN: 950-00-0199-3

Está permitida la reproducción total o parcial del presente material, colocando el texto entre comillas y citando la fuente.

Tirada de esta edición 3.000 ejemplares. Distribución gratuita.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de octubre de 1998, en los talleres de IPESA.

Buenos Aires, República Argentina.

Ministra de Cultura y Educación de la Nación
Lic. Susana Beatriz Decibe

Secretario de Programación y Evaluación Educativa
Dr. Manuel García Solá

Subsecretaria de Programación Educativa
Lic. Inés Aguerrondo

Director Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente
Prof. Carlos Palacio

La creación de la Red Federal de Formación Docente Continua constituyó el primer paso para la promoción del perfeccionamiento y la formación permanente de los docentes.

En este marco, la capacitación de los equipos de conducción constituye un eje central en la implementación de cambios e innovaciones en las escuelas. Son justamente los directivos y los supervisores por el papel que ocupan en las instituciones, quienes podrán junto con los docentes impulsar las innovaciones necesarias para construir una oferta educativa de calidad de cara al siglo XXI.

Transformar la escuela demanda implementar cambios tanto en los contenidos de la enseñanza como en las modalidades que asume la organización y gestión de las escuelas. Construir una escuela flexible, abierta al cambio y en proceso de innovación permanente es el desafío en la actualidad.

Para ello se requiere impulsar proyectos que mejoren la calidad de los aprendizajes. La configuración de una gestión que promueva la participación de padres, maestros y alumnos, involucra la implementación de líneas de acción tendientes a dar respuesta a las necesidades y demandas de la comunidad escolar, potenciar la creatividad individual, generar en el aula espacios de crecimiento y desarrollo de nuestros chicos. Estos son entre otros los ejes alrededor de los cuales gira esta propuesta de capacitación.

Los equipos de conducción tienen aquí un papel central como líderes e impulsores del cambio y la innovación en las escuelas. Para ello se necesitan nuevas competencias; escuchar a cada integrante sin perder de vista a la totalidad de la institución, hacer del trabajo individual un producto colectivo, potenciar las capacidades individuales de cada uno de los miembros de la institución, facilitar la articulación abriendo nuevos caminos de participación y acción.

A lo largo de las próximas páginas Ud. encontrará ejemplos, estrategias y propuestas para la gestión de las escuelas, que pretenden ser una invitación para que juntos continuemos construyendo la escuela para el siglo XXI.

A stylized, handwritten signature in black ink, consisting of a series of loops and curves.

Lic. Susana Beatriz Decibe
Ministra de Cultura y Educación de la Nación

*Dedicamos esta obra a todos los directores, supervisores
y rectores del país, que desde el año 1994 nos están
demostrando que el cambio en las escuelas es posible.*

Coordinación general del proyecto:

María Teresa Lugo

Coordinación académica:

Mariana Vera Rossi

Serafín Antúnez

Antonio Zabala

Gregorio Casamayor

Francisco Imbernón

Organización y ejecución del proyecto:

Carlos Alberto Ruiz

Rosana Edith Sampedro

Gabriela Ana Saslavsky

María Cristina Allevatto

Silvia Mariela Grinberg

Redacción:

María Teresa Lugo, Mariana Vera Rossi, Serafín Antúnez, Carlos Alberto Ruiz, Gregorio Casamayor, Rosana Edith Sampedro, José Escaño, Joaquín Gairín, María Gil, Nuria Giné, Francisco Imbernón, Antonio Latorre, José Luis Medina, Carlos Mendieta, Arturo Parcerisa, Silvia Mariela Grinberg, Jesús Rul, Neus Sanmartí, Antonio Zabala, Gabriela Ana Saslavsky, María Cristina Allevatto, Lidia Marta Castiñeiras, Clara Viviana Ingrassia, María Cristina Catano, María Inés Lucca, Beatriz Cohen, Francisca Fischbach, Adriana Mabel Serulnikov, Estela Soriano, Teresa Socolovsky, Ariel Ritterbush, Cristina Victoria Orce, Mirta Isabel Mayorga, Cecilia Flood, Olga Mercedes Espósito, Graciela Crespí, Graciela Feijoó, María Luz Chechile, Verónica Tomas, Susana Mamanis, Celia Haydeé Méndez, Elisa Lemos.

Equipo de Colaboradores:

Viviana Inés Dedovich, Marcela Edreira, Mariana Patricia Salas Moyano, Indiana M. Corna.

Los manuales de la obra son de carácter autoformativo, por lo que la estructura presenta, además del texto que desarrolla los contenidos, algunos elementos para guiar y orientar la lectura.

El manual dispone de una serie de íconos identificativos que especifican alguno de estos elementos:

- El tipo de contenido del apartado:



Ideas clave



Bibliografía



Resumen



Glosario

- Relación con otros materiales de la obra:



Disquete



Video

Índice

Presentación.....	9
1. Las decisiones curriculares a nivel institucional.....	13
Introducción.....	13
Ideas clave	13
1.1. ¿De qué hablamos cuando hablamos de curriculum?.....	13
1.2. Autonomía institucional: la programación curricular y la profesio- nalización docente	15
1.3. El desarrollo curricular: medio para fomentar el análisis y la reflexión sobre la práctica	16
1.4. El Proyecto Educativo Institucional y la Programación Curricular ...	19
1.5. La atención a la diversidad.....	20
Resumen	23
2. Componentes de la Programación Curricular	25
Introducción.....	25
Ideas clave	26
2.1. Para qué y qué enseñar	26
2.1.1. Objetivos y contenidos.....	26
2.1.2. Tipos de contenidos.....	28
2.2. Cuándo enseñar (criterios de organización y secuenciación).....	35
2.3. Cómo enseñar	38
2.3.1. Decisiones en torno a la metodología, la organización, los materiales curriculares y otros recursos didácticos.....	39
2.4. Qué, cuándo y cómo evaluar	41
Resumen	48
3. La Programación Curricular y los materiales curriculares	49
Introducción.....	49
Ideas clave	49
3.1. Los textos escolares y otros materiales curriculares.	50
3.2. Evaluar los materiales curriculares, un requisito imprescindible	51
3.2.1. Criterios generales para evaluar la adecuación de un material curricular	52
3.3. Ámbitos para el análisis de materiales curriculares.....	54
3.4. El docente como investigador de su propia práctica: evaluar el uso de los materiales curriculares	57

3.4.1. El equipo docente como investigador de su propia práctica ..	58
3.4.2. Investigar las funciones de los materiales en el aula.....	60
Resumen	63
4. Proceso para la toma de decisiones curriculares a nivel de la institución educativa.....	65
Introducción.....	65
Ideas clave	65
4.1. Requisitos básicos: consenso y negociación de significados	66
4.2. Condiciones para facilitar un proceso de análisis y reflexión sobre la práctica	68
4.3. Estrategias para la toma de decisiones curriculares	70
4.4. La organización del equipo docente para la elaboración de la Programación Curricular	72
Resumen	74
5. Orientaciones prácticas para la Programación Curricular	75
Introducción.....	75
Ideas clave	75
5.1. Tres ejemplos de estrategias generadoras de procesos de toma de decisiones curriculares.....	76
5.2. Proceso deductivo	76
5.3. Proceso por problemas: ¿cómo evaluar?	80
5.4. Proceso a partir del análisis de materiales curriculares	84
5.5. Pautas para decidir las características del proceso a poner en marcha	86
Resumen	87
Bibliografía	89
Glosario	91

Presentación

Las acciones que se desarrollan en las instituciones educativas responden generalmente a una planificación que puede ser más o menos explícita.

En el actual proceso de transformación educativa, el desarrollo curricular supone diferentes niveles de especificación: el primer nivel lo constituyen los Contenidos Básicos Comunes (CBC), el segundo se especifica en el Diseño Curricular Provincial (DCP), y, en el tercer nivel los equipos docentes de las escuelas, han de contextualizar los DCP a su institución, priorizando contenidos, acordando criterios metodológicos, materiales curriculares y evaluación, etc.

Los Diseños Curriculares Provinciales definen los lineamientos curriculares para todas las escuelas de una provincia, las orientaciones generales del PEI otorgan direccionalidad y contextualizan la oferta educativa de la institución. Los DCP y las orientaciones generales del PEI son entre otras las fuentes para la elaboración de la Programación Curricular.

Las decisiones del equipo docente que se expresan en la **Programación Curricular**, constituyen el segundo componente del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

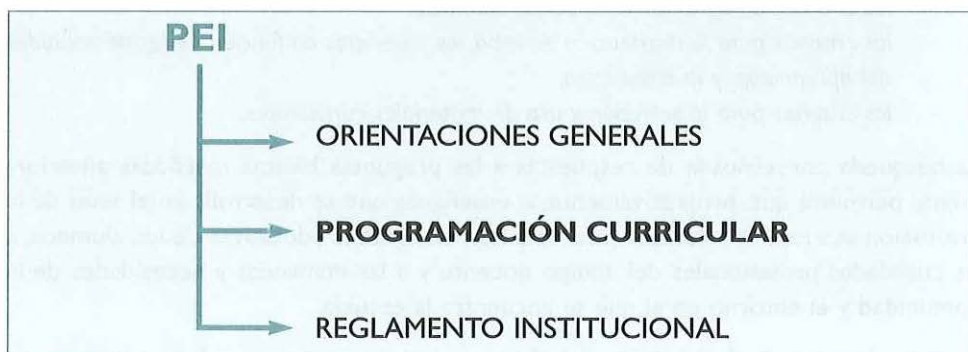


Gráfico I: “La Programación Curricular en el marco del PEI.”

Tomar decisiones para implementar el currículum en las instituciones consiste en un proceso que:

- Contextualiza y adapta los DCP al contexto institucional.
- Articula los objetivos generales de la institución (orientaciones generales) con las decisiones curriculares.
- Implica al conjunto de los docentes.

El desarrollo curricular en la instituciones implica un mayor nivel de especificación curricular, cuya finalidad es la regionalización y adaptación del curriculum a las necesidades y características particulares de cada escuela. Por tanto, permite dar respuesta a la diversidad cultural tanto entre las instituciones como al interior de cada institución.

La Programación Curricular da respuesta a preguntas generales como...

- *Para qué y qué enseñar:* Cuáles son las intenciones educativas u objetivos y cuáles los contenidos que los alumnos deben aprender
- *Cuándo enseñar:* cómo ordenar y distribuir en el tiempo los objetivos y los contenidos educativos
- *Cómo enseñar:* qué metodología y qué medios emplear
- *Qué, cuándo y cómo evaluar* contenidos, momentos y estrategias para la evaluación

Las respuestas a estas preguntas deben acompañarse con planteamientos más concretos que se vinculan con:

- *las orientaciones generales de la institución en el PEI,*
- *las características institucionales surgidas del diagnóstico referidas tanto a los alumnos como al equipo docente,*
- *las características del entorno,*
- *la necesidad de incorporar contenidos propios de la zona,*
- *los contenidos a priorizar a partir de los DCP,*
- *los criterios de evaluación,*
- *las metodologías de enseñanza,*
- *los criterios de agrupamiento de los alumnos,*
- *los criterios para la distribución de espacios y tiempos en función de las necesidades del aprendizaje y la enseñanza,*
- *los criterios para la selección y uso de materiales curriculares.*

La búsqueda consensuada de respuestas a las preguntas básicas reseñadas anteriormente permitirá que, progresivamente, la enseñanza que se desarrolla en el seno de la institución sea lo más adecuada posible a las necesidades educativas de los alumnos, a las cualidades profesionales del equipo docente y a las demandas y necesidades de la comunidad y el entorno en el que se encuentra la escuela.

Para que la toma de decisiones curriculares a nivel institucional implique un progreso real en la calidad de la enseñanza, se requiere que se vaya instaurando en la institución una dinámica de análisis y de reflexión colectiva sobre la práctica.

Alcanzar este objetivo no es fácil. En las páginas siguientes se plantean una serie de cuestiones y se sugieren algunas pautas que pueden colaborar a hacerlo menos dificultoso.

El siguiente gráfico permite obtener una visión general de los contenidos de este manual.

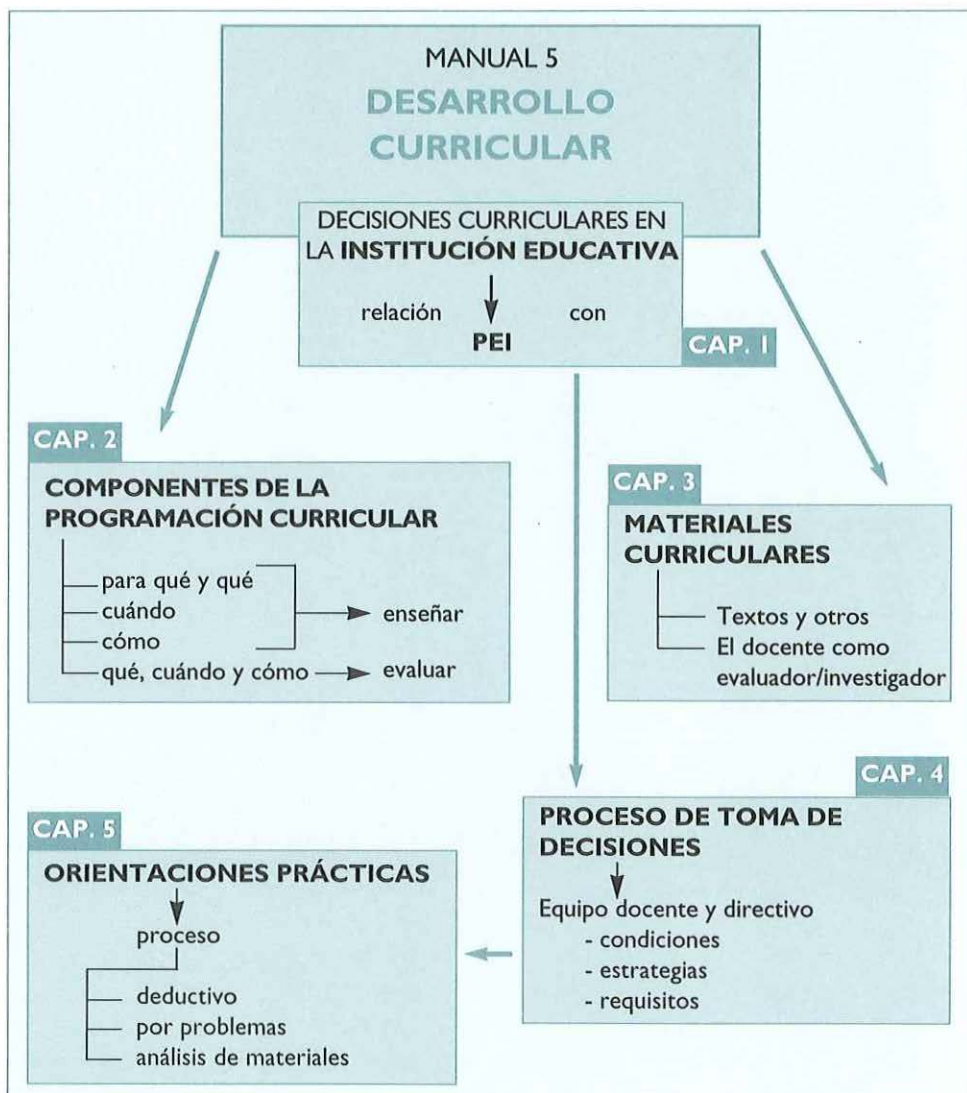


Gráfico 2: Contenidos generales del manual.

Las decisiones curriculares a nivel institucional



Introducción

La elaboración de la Programación Curricular a nivel institucional, por un lado requiere plantearse aspectos y cuestiones sobre las que es necesario tomar decisiones, y por otro lado, las estrategias que permitirán elaborar e implementar esas decisiones.

Previamente, es indispensable reflexionar sobre el sentido, la importancia y el significado de la programación curricular. Sólo a partir de esta reflexión y de haber asumido el por qué y el para qué de las decisiones curriculares compartidas en una institución es posible iniciar un proceso con garantías de continuidad y de utilidad para mejorar la enseñanza en las aulas.

La elaboración de la programación curricular permite dar respuesta a dos necesidades complementarias: la autonomía institucional en el ámbito curricular y la profesionalización de los docentes, promoviendo el desarrollo de procesos de reflexión y de análisis de la práctica indispensables para mejorar la acción docente, permanentemente.

Ideas clave



- **Tomar decisiones curriculares supone organizar las intenciones educativas así como prever estrategias para su implementación.**
- **La elaboración de la Programación Curricular es una oportunidad para mejorar la calidad de la enseñanza que se imparte en una institución.**
- **La atención a la diversidad influye en la toma de decisiones para la elaboración curricular.**

I.1. ¿De qué hablamos cuando hablamos de curriculum?

En muchas ocasiones la terminología utilizada en el ámbito educativo es confusa, ya que un mismo término es usado con sentidos diversos y, muchas veces, distintos términos se refieren al mismo o muy similar concepto. Debido a esto, antes de tratar directa-

mente sobre la noción de programación curricular, se requiere clarificar qué se entiende por curriculum.

El término curriculum o currículum tiene significados muy distintos en la bibliografía pedagógica. Tal como señalan J. Gimeno y A. Pérez (1985), para algunos didactas, curriculum es el conjunto de conocimientos que hay que transmitir a los alumnos. Se trata de una concepción que parte de la base de que los conocimientos científicos son algo permanente y esencial que la escuela debe transmitir mediante diferentes disciplinas (historia, geografía, matemáticas, física, etc.).

Desde otra perspectiva, se entiende por curriculum básicamente a la especificación de los resultados concretos y evaluables que se pretende conseguir mediante el proceso educativo. Se considera el curriculum como una formulación de objetivos de aprendizaje, expresados en forma de comportamientos específicos que el alumno tendrá que realizar.

Una concepción distinta es la que considera que curriculum es todo aquello que los alumnos aprenden en la escuela, exista o no una intencionalidad explícita, clara y directa. Para otros el curriculum es lo que se construye a partir de las decisiones que se van tomando ante los problemas que se suscitan en la práctica.

Cada una de estas concepciones curriculares tiene sentido en un determinado contexto y optar por una definición no debe significar desconocer las otras. Sin embargo, es preciso clarificar cuál es la concepción de curriculum con la que se trabaja en cada situación.

En este libro se entiende al curriculum como:

La especificación de las intenciones educativas y el desarrollo de las acciones de enseñanza y aprendizaje para conseguirlas. Se trata de una hipótesis de trabajo que incluye la consideración del curriculum en acción.

Así, el curriculum consiste en la planificación y desarrollo de todos los componentes didácticos; unos, por ser intenciones (objetivos, contenidos que hay que enseñar) otros, por constituir el plan de acción (metodología, secuencia, selección de materiales, criterios de evaluación, etc.) y otros porque expresan aquello que efectivamente se realiza.

Curriculum = Especificación de intenciones educativas + desarrollo de acciones para conseguirlas

Gráfico 3. Concepto de curriculum

La noción de curriculum refiere también a aquellas prácticas educativas que, a través de las relaciones que promueven entre los alumnos y entre ellos con los docentes o

con el conocimiento inciden en la formación aún cuando no hayan sido previamente definidos o escritos. Este conjunto de prácticas no explícitas suele ser denominado **currículum oculto**.

Las actitudes de los docentes, las normas de la institución, el tipo de interacciones que se producen en la escuela, las formas que asume la organización institucional y del aula, y muchos otros aspectos que, aunque no respondan a un planteamiento explícito por parte del docente, están presentes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, también forman parte de la formación de los alumnos.

Los alumnos aprenden también por imitación de modelos con los cuales sintonizan afectivamente. Precisamente muchos aprendizajes actitudinales se producen de esta manera. El equipo docente —y la institución en su conjunto— proporciona determinados modelos, en muchas ocasiones no explicitados ni intencionales, que influyen de manera relevante en los tipos de aprendizaje que se promueven.

Para comprender la enseñanza que se desarrolla en una institución escolar se requiere analizar los diversos aspectos (contenidos, estilos docentes, comunicación, técnicas, prácticas de evaluación, etc.) tanto desde la perspectiva del currículum declarado como desde la perspectiva del oculto.

Dado que son prácticas que se realizan de manera cotidiana y en muchos casos rutinarias, a veces puede resultar difícil volverlas visibles u operar sobre ellas. De esta manera, en el marco de la elaboración de la Programación Curricular cobra particular importancia reflexionar acerca de estas prácticas intentando “hacer visible lo cotidiano”, buscando hacer explícitas relaciones pedagógicas que aún cuando no se hayan escrito, suceden en las escuelas y por tanto son plausibles de ser analizadas y modificadas.

1.2. Autonomía institucional: la programación curricular y la profesionalización docente

El actual proceso de transformación educativa supone la implementación de un **proceso de desarrollo curricular flexible**. Esta opción responde a la idea de que la autonomía curricular es un elemento positivo y favorecedor de una enseñanza de más calidad.

Algunos argumentos que justifican esta autonomía curricular pueden ser:

a) **Argumentos sociológicos:** una mayor autonomía en la toma de decisiones curriculares por parte de las instituciones es coherente con un planteamiento democrático y participativo a la vez que facilita la adecuación de la acción educativa a los contextos sociales y culturales específicos.

b) **Argumentos profesionales:** la autonomía curricular responde a una concepción del docente como profesional de la educación, y no como un simple técnico. Como profesional, debe poder ejercer su responsabilidad y tener la oportunidad de tomar decisiones que competen, precisamente, a su tarea profesional. En directa relación, el trabajo de los docentes como equipo favorece la profesionalización en la medida que se generen procesos de reflexión en y sobre la acción; es decir de discusión y debate sobre su práctica profesional.

c) **Argumentos psicopedagógicos:** los avances en el conocimiento científico sobre cómo se producen los procesos de enseñanza y de aprendizaje obligan a considerar la diversidad de los alumnos desarrollando estrategias adecuadas para atender a sus necesidades. Este aspecto es por sí solo determinante para que el modelo de curriculum sea lo más flexible posible, ya que en este marco es factible que cada equipo docente pueda tener en cuenta la diversidad a los efectos de que cada alumno aprenda desarrollando al máximo su potencial.

Los conocimientos de que se disponen actualmente sobre la enseñanza, y la necesidad de adecuación a todos y a cada uno de los alumnos, plantean la exigencia de que la actuación docente no consista en una simple aplicación generalizada de conocimientos estereotipados, sino por el contrario, es necesario que la función del docente vaya más allá de la ejecución de unas programaciones o de unas formas de trabajo más o menos mecanizadas, resultado de la tradición y de la rutina, o de las modas imperantes en cada momento.

Si cada actuación docente debe contemplar las características y necesidades de los alumnos y tener en cuenta las variables específicas de un contexto determinado, el diagnóstico se convierte en un punto de partida básico. Este diagnóstico permitirá planear cuáles son los contenidos más adecuados teniendo en cuenta los conocimientos previos, las capacidades y las posibilidades de los alumnos.

1.3. El desarrollo curricular: medio para fomentar el análisis y la reflexión sobre la práctica escolar

El resultado o los efectos de la enseñanza que recibe cada uno de los alumnos de una institución no es una simple suma de las intervenciones aisladas de los distintos docentes que tiene a lo largo de su escolarización.

La calidad de la enseñanza está determinada, en gran parte, por el grado de coherencia en la intervención alcanzada por los docentes. Debe tenerse en cuenta que no sólo se aprende aquello que es fruto de una acción intencionada de la enseñanza, sino también de las interacciones que se establecen con los propios compañeros, de la manera de actuar y de hacer del docente y del estilo y las maneras que impregnan a la institución educativa en su conjunto.

De esta manera, la calidad de la enseñanza que se imparta, demanda la reflexión colectiva de los docentes de una institución sobre su práctica, de modo que se puedan ir contrastando y redefiniendo las actuaciones diarias, en un diálogo permanente entre las características de la práctica y los modelos interpretativos que otorgan las teorías pedagógicas.

Las distintas cuestiones que se plantean como necesarias en el proceso de toma de decisiones para configurar la programación curricular constituyen un guión de trabajo que, sistemáticamente, va interrogando al colectivo docente sobre la práctica institucional, sobre sus razones y sobre su conveniencia.

La búsqueda de respuestas conjuntas del equipo y el debate en torno al desarrollo del currículum en la institución ayudará a promover procesos permanentes de **análisis y de reflexión sobre la práctica educativa**.

Estos procesos son fundamentales para permitir que en la institución se vaya fomentando una **cultura de formación permanente** del equipo docente, práctica imprescindible en una profesión cuyos apoyos interpretativos están en constante desarrollo.

En este marco, en la elaboración de la Programación Curricular adquiere particular importancia la reflexión que el equipo docente realice acerca de su propia práctica.

Cuando un equipo docente se plantea innovar aspectos de su enseñanza para mejorarla, lo que pretende mejorar es la práctica educativa que se desarrolla en un tiempo y lugar concreto. Para ello es imprescindible analizar el contexto y reflexionar sobre él.

Así, pues, entre otros elementos, el análisis del contexto educativo deberá tener en cuenta las definiciones que se realizan en la Ley Federal de Educación, así como en los CBC y, concretamente, los Diseños Curriculares Provinciales. Este análisis debería tener en cuenta los desafíos de fondo que se presentan en este sistema educativo: importancia del trabajo en equipo docente, atención a la diversidad, construcción de prácticas escolares innovadoras, mejoramiento de la calidad educativa, etc.

La información que brinde el análisis de la práctica permitirá elaborar una propuesta curricular que tenga en cuenta lo que en la escuela efectivamente se está haciendo, analizar las necesidades de cambio, mejora y mantenimiento y por sobre todo no desconocer o negar la historia institucional, sino más bien resignificarla y recuperarla para lograr construir nuevas prácticas superadoras e innovadoras.

De esta manera, adquiere particular importancia la construcción de procesos de investigación-acción en donde el equipo docente reflexiona sobre su propio accionar. Un ejemplo de este tipo de práctica de investigación será presentado en el capítulo 3.

Cuando se trata de tomar decisiones a nivel institucional se presentan diversos problemas. Uno de ellos es precisamente la dificultad de llegar a acuerdos consensuados y a la vez prácticos, que sirvan para coordinar las acciones educativas que desarrolla cada docente en el aula.

Para que este tipo de acuerdos sean viables es indispensable que se sustenten en un conocimiento de la realidad institucional: qué contenidos se pretende enseñar en cada ciclo y curso; cómo imparte su clase cada docente; qué, cuándo y cómo se está evaluando; qué función cumple el libro de texto en cada aula, etc.

Si se trata de llegar a acuerdos que puedan tener una repercusión directa en la práctica diaria en cada aula, es imprescindible conocer esa práctica para poder actuar sobre ella. Lo cierto es que la tradición no juega a favor de este tipo de formulación.

Conocer y reflexionar sobre el quehacer institucional es una necesidad para poder decidir con fundamento. Cuando se trata de tomar decisiones curriculares colectivas, se requiere tener también un **conocimiento compartido**, de la construcción de significados en equipo, fruto de la investigación en la acción.

En este sentido, cada docente debería estar atento a la observación de su entorno y debería crear instrumentos para favorecer dinámicas de grupo que faciliten el análisis de la práctica.

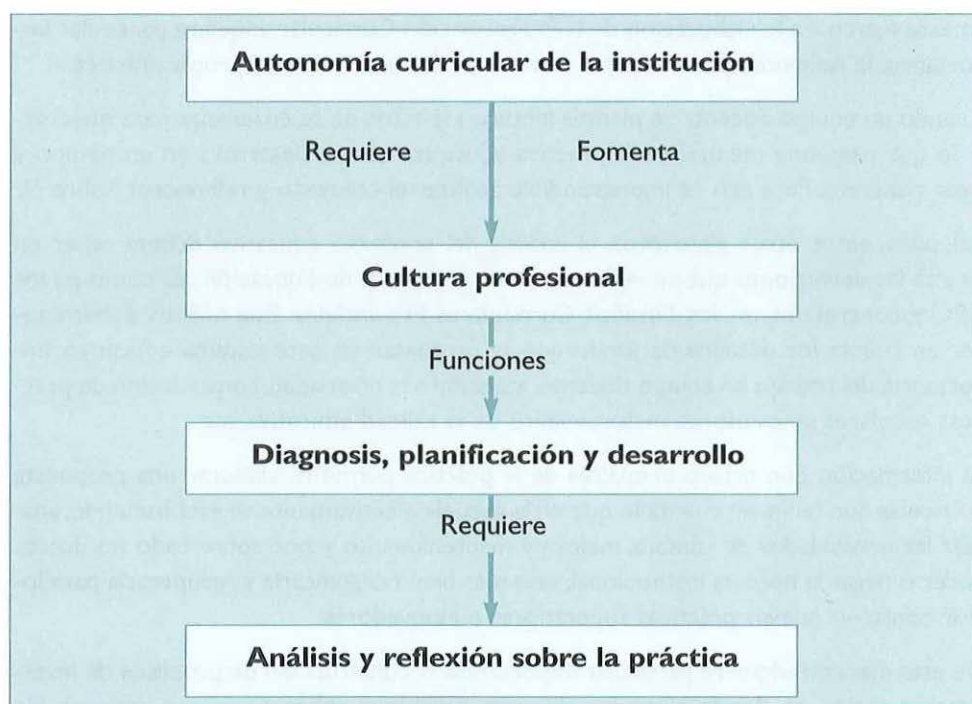


Gráfico 3. Autonomía curricular y funciones docentes

I.4. El Proyecto Educativo Institucional y la Programación Curricular

En la institución escolar se dispone de instrumentos de planificación de corto plazo y mediano plazo. Entre los primeros se encuentran las programaciones de aula o los proyectos específicos.

El instrumento básico de planificación a mediano y largo plazo es el Proyecto Educativo Institucional, que hace referencia a todos los ámbitos de funcionamiento de la institución (académico, administrativo, de gestión, etc.) y expresa los acuerdos consensuados sobre los grandes planteamientos y las líneas directrices de la institución, entre ellos los principios y los objetivos generales que se desean conseguir.

Uno de los componentes del PEI es la programación curricular. Las decisiones plasmadas en el PEI referidas a este ámbito se basan en la definición de objetivos generales curriculares, que vinculados con las definiciones elaboradas en las Orientaciones Generales, expresan los aprendizajes que los alumnos deberían adquirir al terminar su período de enseñanza en la institución. Esta definición debería realizarse teniendo en cuenta las necesidades, posibilidades, medios y concepción educativa que sustenta la comunidad escolar.

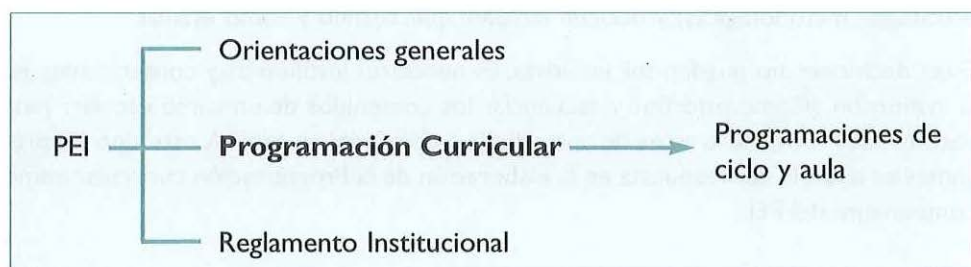


Gráfico 4. Las decisiones curriculares en el marco del PEI

Así estas decisiones se sitúan entre los Diseños Curriculares Provinciales y las programaciones para un ciclo o grado concretos.

Las decisiones más generales son aquellas que se realizan en los niveles centrales de la administración educativa (nacional o provincial). Entre unas y otras cabe situar a la Programación Curricular, que sirve de marco de referencia y brinda coherencia a las decisiones didácticas referidas a cada nivel.

Los CBC, tal como su nombre lo indica, son contenidos comunes y tienen como finalidad garantizar un acervo de conocimientos compartido para todos los alumnos de un determinado tramo del sistema educativo. Pero precisamente por ser los CBC comunes y los alumnos de unas y otras instituciones distintos, es necesario, en primer lugar, que cada provincia y el Gobierno de la ciudad de Buenos Aires contextualicen los CBC

y que, en segundo lugar, sea cada institución escolar la que adapte la propuesta jurisdiccional a su realidad específica.

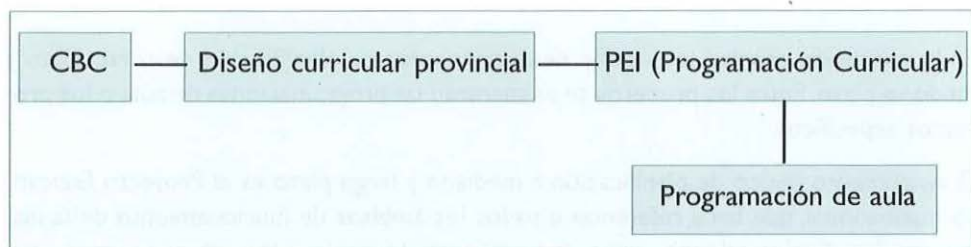


Gráfico 5. Proceso de especificación curricular

Así, el equipo docente, en su quehacer diario, toma numerosas decisiones curriculares (en el aula, en la reunión del equipo de ciclo, de departamento, en reuniones de trabajo de todo el equipo docente de la institución, etc.).

Las decisiones a nivel institucional que se realizan en el marco del PEI dan forma a la Programación Curricular. Sea a este nivel, o a otro de aplicación más inmediata como puede ser el ciclo o el nivel, los docentes deciden qué enseñar, cuándo enseñar determinados contenidos (antes, después o al mismo tiempo que otros, en un curso o en otro), cómo enseñar (mediante qué actividades, con ayuda de qué materiales, con qué estrategias metodológicas) y deciden también qué, cuándo y cómo evaluar.

Estas decisiones no pueden ser intuitivas. Es necesario justificarlas y consensuarlas en la institución. ¿Cómo priorizar y secuenciar los contenidos de un curso escolar? ¿una determinada actividad o tarea de aprendizaje es preferible a otra? A este tipo de preguntas se debería dar respuesta en la elaboración de la Programación curricular como componente del PEI.

1.5. La atención a la diversidad

Aún cuando los alumnos formen parte de un mismo grupo o pertenezcan a una misma comunidad, son distintos de los demás en múltiples aspectos: capacidades de todo tipo, aprendizajes previos, estilo de aprendizaje (ritmo, manera de acceder a la tarea, grado de autonomía, etc.), historia del propio aprendizaje (autoimagen, expectativas, etc.), intereses, motivación, etc. Si se quiere que todos aprendan no se puede pensar que todos saben lo mismo, tienen los mismos intereses o aprenden de igual manera.

Ante esta constatación, es necesario preguntarse si realmente se considera que **cada uno de los alumnos tiene derecho a que la acción formativa se adapte y dé respuestas a sus posibilidades, intereses y particularidades culturales.**

La necesidad de atender a la diversidad de los alumnos justifica la existencia de un curriculum específico de cada institución, donde se establezcan crite-

rios propios y se posibiliten planes de estudio que permitan personalizar la enseñanza. Que la respuesta educativa ante la diversidad sea más o menos adecuada dependerá de la postura de cada docente y especialmente del posicionamiento institucional sobre la diversidad. Esta “cultura” es la que debe reflejarse en el Proyecto Educativo Institucional y, específicamente, en su componente curricular.

La atención a la diversidad (que no debe confundirse con la atención específica a los alumnos con necesidades educativas especiales, que constituye sólo una parte de la diversidad) significa romper con una tradición educativa en ocasiones excesivamente homogeneizadora y, en todo caso, constituye una premisa básica que **debe estar presente en cada una de las decisiones** sobre qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar.

A continuación se ofrece un ejemplo de una institución que incluyó el asunto de la diversidad en el desarrollo curricular del área de Ciencias Sociales. Aún así, es importante recordar que atender a la diversidad demanda diseñar propuestas de enseñanza que permitan trabajar con ella. Se habla de enriquecer los aprendizajes a partir de la particularidad de cada uno de los alumnos.

En una escuela de la ciudad de Buenos Aires se dan repetidos episodios de agresión entre los alumnos. “Bolita” o “chino” eran apodos frecuentemente utilizados como insultos. En esta escuela es notable la presencia de alumnos, hijos de inmigrantes de países limítrofes, del sudeste asiático y del lejano y medio Oriente, así como de la comunidad judía.

El problema se acentuaba cada vez que la escuela recibía alumnos procedentes de nuevas colectividades, entre ellas coreanos y taiwaneses. Por este motivo la directora y un grupo de docentes vieron la necesidad de enfatizar el tratamiento del concepto de diversidad cultural presente en el capítulo de Ciencias Sociales de los CBC y plasmarlo en la propuesta curricular de la escuela.

De esta manera para la **enseñanza de las ciencias sociales** en el Tercer Ciclo de la EGB se seleccionaron los siguientes CBC:

Del Bloque 2 “Las sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidad y diversidad cultural” se seleccionaron los siguientes **contenidos**:

- Principales hitos en el origen de las civilizaciones.
- Relaciones básicas y contrastes entre el mundo cristiano, el bizantino y el musulmán.
- Modos de relación entre Europa y los países no europeos.
- Diversidades internas y el impacto de la colonización. Argentina y América Latina hasta el siglo XX. La diversidad socio cultural del continente.
- El mundo del siglo XX.
- Los regímenes totalitarios.

- Persecuciones, discriminaciones y genocidio. El Holocausto. La Argentina contemporánea. Transformaciones sociales.

De Bloque 3 “Las actividades humanas y la organización social” se tomaron aquellos contenidos que permitían trabajar con el concepto de diversidad cultural a partir de:

- el reconocimiento de las diferentes identidades culturales,
- las identidades nacionales y las ventajas de la diversidad e integración cultural frente a las actitudes de imposición y discriminación cultural.

La enseñanza de estos contenidos se realizó haciendo alusión a la realidad socio cultural de la escuela.

La **evaluación** que se llevó a cabo tiempo después de iniciada la programación reveló que hubo apropiación de los conceptos enseñados y cierta capacidad para asociar los casos estudiados con el proceso migratorio argentino y su presencia en la escuela. Sin embargo, no se notó una modificación importante en las actitudes que dieron origen a la planificación curricular.

Los docentes estimaron que:

- el tratamiento en una única área curricular limitó el impacto de los contenidos y su apropiación real,
- limitar a la enseñanza algunos contenidos conceptuales es insuficiente para modificar actitudes y valoraciones. Al respecto se consideró que sólo un compromiso afectivo con los contenidos estudiados permitirá obtener los logros deseados.

De esta manera, se decidió que el área de Ciencias Sociales debía trabajar sobre la diversidad cultural junto a otras como Lengua y Educación Artística.

Con el propósito de estimular el compromiso afectivo, se gestaron diversas **actividades**:

- entrevistas a las personas mayores de las diversas comunidades,
- organización de encuentros de colectividades. En ellos, los alumnos y las familias presentaron elementos típicos de su cultura de origen: vestidos, canciones, comidas, etc.

Interesarse y trabajar con las costumbres de estas comunidades permitió que se autorizaran y desplegaran discursos que antes estaban cuestionados por los prejuicios con los que llegaban los alumnos a la escuela.

Se entiende al currículum como el conjunto de procesos y prácticas implicadas en la planificación de las intenciones educativas así como al desarrollo de las acciones para intentar conseguirlas.

Corresponde a cada institución educativa determinar –en el marco de su PEI– el currículum a desarrollar en la propia institución. En este sentido, la toma de decisiones curriculares supone utilizar la autonomía curricular para dotar de mayor coherencia al conjunto de tareas educativas que se desarrollan en el seno de la institución.

La construcción de consensos entre el equipo docente para ir configurando la Programación Curricular, debería ubicarse en un proceso basado en el análisis y la reflexión sobre la práctica. Precisamente será esta reflexión la que facilitará la incorporación de las funciones de diagnóstico y de planificación a nivel institucional, indispensables para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Las decisiones curriculares a nivel institucional se sitúan en el PEI y, por lo tanto, parten de los principios y objetivos generales de la institución. Asimismo, contextualizan –interpretan, priorizan– el Diseño Curricular Provincial.

Estas decisiones condicionan y están condicionadas por la opción que se haya realizado respecto de la atención a la diversidad del alumnado. Ante la constatación de la existencia de esta diversidad, es indispensable romper con algunos esquemas demasiado rígidos y uniformes y plantearse qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar de manera que mejore la atención a aquella diversidad.

La toma de decisiones curriculares a nivel institucional es una cuestión central si se aspira a una enseñanza que realmente ayude a que cada alumno –todos y cada uno– progrese en su aprendizaje.

Componentes de la Programación Curricular

2

Introducción

Las decisiones curriculares a nivel institucional en el marco del PEI –que constituyen la Programación Curricular– deberían ser de tal naturaleza que se puedan ir adaptando a las necesidades cambiantes de la institución y, por lo tanto, deberían tener un carácter dinámico y funcional a mediano plazo.

El proceso que se siga para elaborar las decisiones curriculares, y posteriormente su revisión, así como la manera en que se formulen las decisiones sobre los distintos componentes, deben estar en función de las necesidades de los alumnos y de los docentes. Cuando se registre por escrito, su redacción debe ser lo más clara posible a fin de que cumpla con su función orientadora acerca de las intervenciones docentes.

El número de componentes que tenga el documento, no es lo más substancial; lo importante es que a través de ellos y de su desarrollo se logren los resultados que se persiguen. Así, el proceso que se siga para determinarlos –es decir, el grado de participación de los miembros del equipo docente, la fundamentación de las decisiones, y el nivel de implicación en éstas por parte de los docentes – así como la posterior implementación son los ejes sobre los que deben centrarse las decisiones curriculares.

Los componentes de la Programación Curricular que se proponen en este capítulo son los básicos; cada uno de ellos se podría subdividir en otros, más concretos. Pero, en definitiva, es cada institución quien deberá establecer los componentes y la formulación que más se adecue a su manera específica de trabajar.

PARA QUÉ Y QUÉ ENSEÑAR	CUÁNDO ENSEÑAR	CÓMO ENSEÑAR	QUÉ, CUANDO Y CÓMO EVALUAR
<ul style="list-style-type: none">• Objetivos generales de la institución.• Objetivos generales del nivel/ciclo y año.• Contenidos de enseñanza y aprendizaje de nivel/ciclo/año.	<ul style="list-style-type: none">• Objetivos generales de nivel/ciclo/año.• Secuencia y organización de contenidos.	<ul style="list-style-type: none">• Criterios metodológicos.• Criterios de organización espacial, temporal y sobre agrupamientos.• Criterios para la selección, elaboración y uso de materiales curriculares y otros recursos didácticos.	<ul style="list-style-type: none">• Criterios de evaluación.• Criterios de información de la evaluación.• Criterios de promoción.

Cuadro 1. Componentes de la programación curricular



Ideas clave

- Los componentes básicos de una Programación Curricular son los objetivos, los contenidos, la metodología y los criterios de enseñanza y evaluación.
- El proceso para determinar los componentes es de gran importancia en tanto es una instancia de construcción de consensos, acuerdos y criterios institucionales.
- Es posible distinguir tres tipos básicos de contenidos que constituyen la respuesta a qué enseñar. Aquellos que indican “saber”, los que refieren a “saber hacer” y “saber ser”.
- Cómo enseñar se resuelve en la articulación de espacios curriculares, criterios metodológicos, de agrupación, de organización de tiempos y espacios y de uso de recursos.
- Los acuerdos sobre evaluación, promoción y comunicación son parte de la programación curricular.

2.1. Para qué y qué enseñar

Atendiendo al carácter intencional de la enseñanza en la toma de decisiones curriculares a nivel institucional, se hace imprescindible reflexionar y llegar a acuerdos sobre para qué se quiere enseñar (para conseguir qué) y qué es lo que se quiere enseñar. Para responder a estas cuestiones es necesario determinar objetivos y contenidos.

2.1.1. Objetivos y contenidos

Definir los objetivos Generales de la institución (orientaciones generales del PEI) es una tarea esencial para dotar de sentido y coherencia a las acciones que allí se desarrollen. Entre estos objetivos generales se encuentran los de carácter curricular. A partir de los objetivos generales de la institución se podrán definir los objetivos en el marco de la Programación Curricular dando respuesta al para qué enseñar para el nivel, los ciclos y cada uno de los años.

Así, se deberían acordar expectativas de logro considerando las definiciones del DCP en función del contexto y de las características de los alumnos de la institución. Las expectativas de logro explicitan las intencionalidades educativas y prescriben los aprendizajes cuyo logro debe garantizarse.

Pueden redactarse de distintas maneras. Una forma puede ser a través de la definición de las **competencias** que los alumnos deberían adquirir; es decir, lo que deberían saber, saber hacer y saber ser al concluir su escolaridad (objetivos generales de ciclo) o

el ciclo correspondiente (objetivos generales de ciclo). Las competencias deberían referirse a todos los campos: cognitivo, metacognitivo, interactivo, ético, práctico, estético, corporal, afectivo.

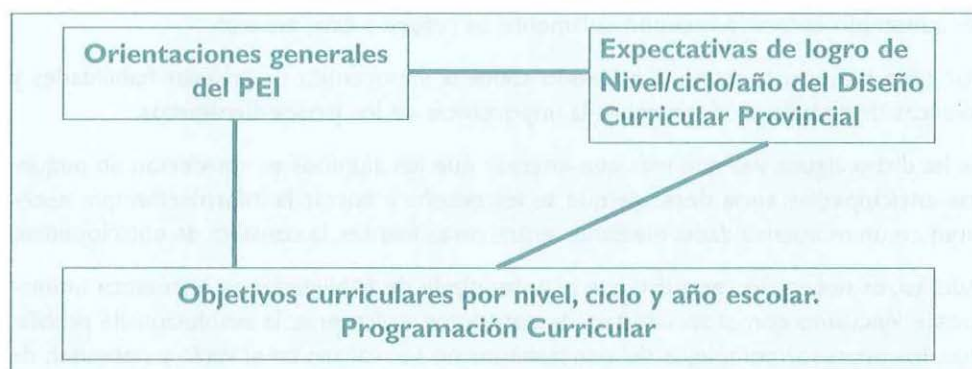


Gráfico 6. Objetivos de la Programación Curricular.

Una vez determinadas las expectativas de logro de un nivel o ciclo pueden concretarse los contenidos de la enseñanza y el aprendizaje que son los que han de permitir la consecución de dichas expectativas.

Estos contenidos son los saberes culturales (conceptos, habilidades, valores, creencias, sentimientos, actitudes, etc.) cuya asimilación contribuye a conseguir las capacidades definidas en los objetivos.

Asimismo, en la actualidad se ha redefinido la noción de contenido en términos de **competencias** entendidas como un conjunto de saberes o formas culturales cuya apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para su formación.

La noción de competencias se refiere a la articulación de conceptos, procedimientos y actitudes. Es decir, no basta que un alumno "sepa" sino que se requiere, además, un saber hacer con saber y con conciencia. De manera que, las competencias suponen una capacidad que se manifiesta en el modo de operar sobre la realidad, a través de una serie de esquemas que se expresan en proyectos de acción.

Saber algo no se reduce a tener información sino también a poder interpretarla y relacionarla con otros conocimientos. Las competencias, entonces, constituyen un conocimiento en acción.

Tradicionalmente se ha planificado comenzando por los contenidos, pero si se comienza preguntando qué resultados se quieren conseguir a través de la enseñanza de determinados contenidos, seguramente se logrará ajustar de forma más adecuada los procesos de la enseñanza con los aprendizajes que se espera construyan los alumnos.

2.1.2. Tipos de contenidos

En la enseñanza, tradicionalmente han primado aquellos contenidos que refieren **hechos** y, en menor medida, a **conceptos**; de tal forma que cuando una persona habla de contenido escolar, a menudo solamente se refiere a este aspecto.

Por otro lado, no es nueva la reflexión sobre la importancia de enseñar habilidades y técnicas de trabajo, es decir, sobre la importancia de los **procedimientos**.

Se ha dicho alguna vez que más que intentar que los alumnos se conviertan en pequeñas enciclopedias, sería deseable que se les enseñe a buscar la información que necesitan en un momento dado, mediante, entre otras fuentes, la consulta de enciclopedias.

Aún así, es necesario recordar que el aprendizaje de habilidades se encuentra íntimamente vinculado con el aprendizaje de conceptos y viceversa: la resolución de problemas, los procesos complejos del pensamiento no se realizan en el vacío y necesitan de los conceptos para poder operar.

Asimismo, hay otro tipo de contenidos —ya que sin su presencia no podríamos hablar de educación integral— que se refieren a los **valores**, las **normas** de comportamiento y las **actitudes**. Aunque la importancia de este ámbito suele ponerse reiteradamente de manifiesto por parte de los profesionales de la educación (y de la población en general) lo cierto es que en muchas ocasiones no se discuten estos aspectos y tampoco la enseñanza de este tipo de contenidos.

En una concepción de formación integral no sólo no se pueden dejar de lado las actitudes, sino que éstas han de ocupar un lugar destacado tanto en las planificaciones como en el trabajo institucional o interactivo del aula.

Así, la concepción amplia del término contenido es uno de los aspectos relevantes de los planteamientos curriculares. A los efectos del análisis y de la planificación los contenidos se clasifican en tres grandes categorías complementarias: hechos, conceptos y principios, procedimientos y valores, normas y actitudes.

a) Contenidos conceptuales

Se incluyen aquí:

- **Hechos:** hechos propiamente dichos, situaciones, datos, fenómenos, sucesos, como por ejemplo los nombres de los principales ríos de una región, la fecha de un acontecimiento histórico o la terminología propia de determinado campo científico. Son contenidos fácilmente asimilables y que se caracterizan por ser **concretos y singulares**.
- **Conceptos:** abarcan hechos, objetos y/o símbolos que tienen características comunes. Conllevan un **grado de abstracción mayor** y exigen necesariamente **comprensión**. Son contenidos conceptuales, por ejemplo el feudalismo, la justicia, mamífero, etc.

- **Principios:** describen relaciones entre conceptos, sus variaciones, conexiones, cambios, etc. Por ejemplo: Ley de gravedad, axiomas matemáticos, etc.

La enseñanza y el aprendizaje de hechos se basa esencialmente en procesos de copia, asociación y memorización que han de contemplar tres aspectos:

- Ejercicios de repetición verbal (el docente ha de proporcionar estrategias que faciliten la memorización de la información).
- Actividades para asociar el hecho a un concepto ya que sólo mediante esta asociación puede tener sentido el aprendizaje de hechos.
- Actividades posteriores de recuerdo funcional (utilizar y aplicar los hechos aprendidos) que son indispensables para asegurar el almacenamiento de la información.

La evaluación del aprendizaje de hechos puede realizarse de manera oral e individualmente.

El aprendizaje de hechos debería integrarse en un sistema de relaciones complejas compuesto por conceptos, ya que el aprendizaje de hechos de manera aislada carece de significatividad.

La enseñanza y el aprendizaje de conceptos supone un proceso de elaboración y construcción personal, así como de la aplicación (en contextos distintos) para interpretar o exponer un fenómeno o situación y situar hechos en el concepto que los incluye.

Este aprendizaje supone un proceso complejo de comprensión, significación y construcción de conocimiento, así como de relación y resignificación de lo aprendido en un entramado conceptual que los alumnos van elaborando a lo largo de su escolaridad.

Para evaluar el aprendizaje de conceptos se requiere establecer un criterio sobre el grado de aprendizaje que se considera mínimo (ya que el aprendizaje de un concepto admite diversos grados y aproximaciones).

El proceso de evaluación puede consistir en la observación del uso diario (aplicación) que el alumno realiza del concepto en cuestión o en pruebas escritas. En este caso hay que tener presente que la definición de un concepto no garantiza su aprendizaje —ya que puede definirse sin haberse entendido realmente— y que, por otra parte, puede haberse entendido el concepto y no saberlo definir, ya que definir es una de las actividades más complejas que existen.

Es preferible pensar en pruebas consistentes en resolver problemas donde los alumnos tengan que poner en juego los conceptos aprendidos para resolver adecuadamente el caso.

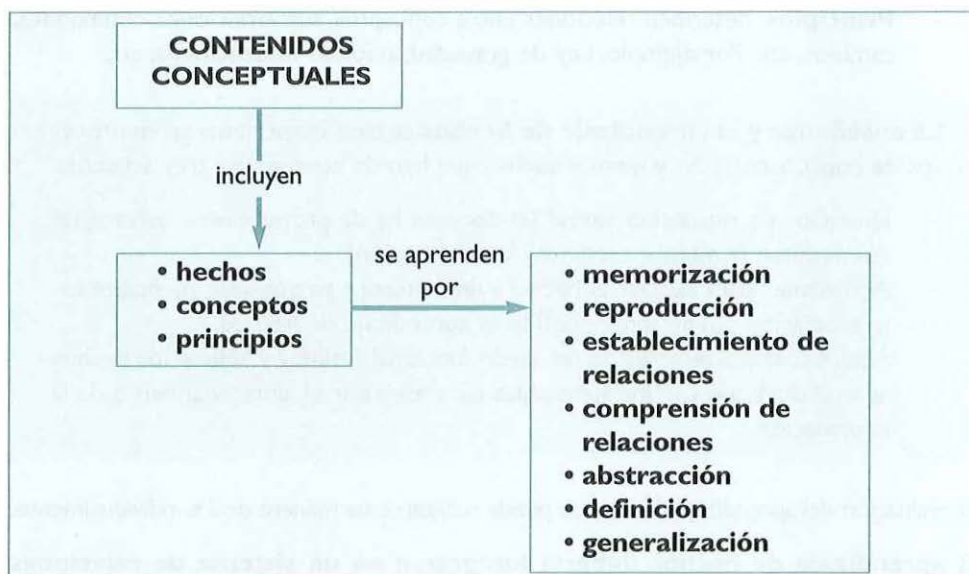


Gráfico 7. Contenidos conceptuales.

b) Contenidos procedimentales

Un procedimiento es un **conjunto de acciones ordenadas que conducen a la consecución de un objetivo.**

Incluyen habilidades, técnicas, estrategias y destrezas.

Por ejemplo: la elaboración de gráficos, el análisis de una situación, la resolución de un problema, así como, leer, observar, calcular, etc.

Se trata de un tipo de contenidos de gran diversidad y, por lo tanto, con diferentes grados de complejidad. Algunos son motrices, otros cognitivos; unos requieren pocas acciones para llegar al objetivo, otros muchas; unos son algorítmicos (hay que seguir unos pasos claramente estipulados), otros son heurísticos (pasos y secuencias de acción que deben desarrollarse para llevar a cabo diferentes procedimientos).

En ocasiones, se confunden los contenidos procedimentales con las actividades. Esta confusión comienza con la constatación de que para aprender un contenido procedimental se requiere realizarlo repetidamente —a leer, se aprende leyendo y a razonar, razonando—. Es decir, para aprender un contenido procedimental hay que hacer actividades consistentes en el propio contenido: para aprender el procedimiento “dibujo” hay que dibujar; en este caso “dibujo” es el contenido a aprender y “dibujar” la actividad a realizar.

La diferencia entre contenido procedimental y actividad radica en que el contenido es lo que se pretende que el alumnado aprenda (lo que posteriormente se evaluará) mien-

tras que la actividad es el medio para conseguir ese aprendizaje. El contenido responde a la pregunta qué se quiere enseñar; la actividad a la pregunta de cómo se va a enseñar.

Los procedimientos son contenidos que responden a la pregunta: qué es lo que el alumnado tiene que “saber hacer”.

La enseñanza de contenidos procedimentales requiere de:

- La reflexión sobre la propia actividad y sobre el procedimiento (es decir, sobre los contenidos conceptuales asociados al contenido procedimental y los procedimientos seguidos para comprenderlos).
- La ejercitación repetida del procedimiento (hasta que se haya aprendido).
- En algunos casos de la presentación de modelos expertos.
- La aplicación y transferencia en contextos distintos.

La evaluación se podrá realizar mediante pruebas de papel y lápiz en el caso de contenidos procedimentales aplicados sobre papel (por ejemplo: dibujo) y en el caso de procedimientos de carácter cognitivo (por ejemplo: la síntesis). Pero, en otros casos, la técnica básica será la observación de cómo el alumno va realizando el aprendizaje de determinado contenido (por ejemplo: interpretación de un instrumento o trabajo en equipo).



Gráfico 8. Contenidos procedimentales.

c) Contenidos actitudinales

Incluyen:

Valores: principios o ideas éticas que permiten a las personas emitir un juicio sobre las conductas y sus sentidos. Por ejemplo: la solidaridad, libertad, responsabilidad, respeto a las diferencias, etc.

Actitudes: tendencias o predisposiciones relativamente estables de las personas a actuar de determinada manera. Por ejemplo: cooperar con el grupo, respetar el medio ambiente, ayudar a los compañeros, predisposición al diálogo, etc.

Normas: patrones o reglas de comportamiento que se siguen en determinadas situaciones. Constituyen la forma pactada de concretar valores compartidos por un grupo e indicar lo que se puede y no se puede hacer. Por ejemplo: respeto y cuidado de los objetos, reglas de un juego o de organización de la vida grupal, etc.

Aunque probablemente se puede llegar a un consenso sobre determinados valores democráticos (el respeto a los demás, la responsabilidad, la cooperación, etc...), lo cierto es que incluso los valores comunmente aceptados admiten varias lecturas, por lo cual es preciso que la institución los defina y los explicita claramente, y que posteriormente los incluya en la Programación Curricular a fin de garantizar una rigurosidad que favorezca su aprendizaje.

Los contenidos actitudinales responden a la pregunta acerca de la enseñanza del “saber ser.”

La enseñanza de contenidos actitudinales debería contemplar:

- Actividades de análisis y reflexión que lleven a compromisos personales de actuación (aplicación consecuente).
- Actividades de resolución de conflictos.
- El análisis de los modelos que se proporcionan a los alumnos ya que las actitudes se aprenden también mediante la imitación de estos modelos.

La evaluación se basa fundamentalmente en la observación, ya que el diseño de pruebas específicas comporta el riesgo de cierta artificiosidad que haga actuar a los alumnos de manera distinta a como lo harían en una situación más natural y habitual. Asimismo, la evaluación de estos contenidos podría realizarse promoviendo la reflexión sobre el funcionamiento de la normativa institucional, la resolución de conflictos, etc.

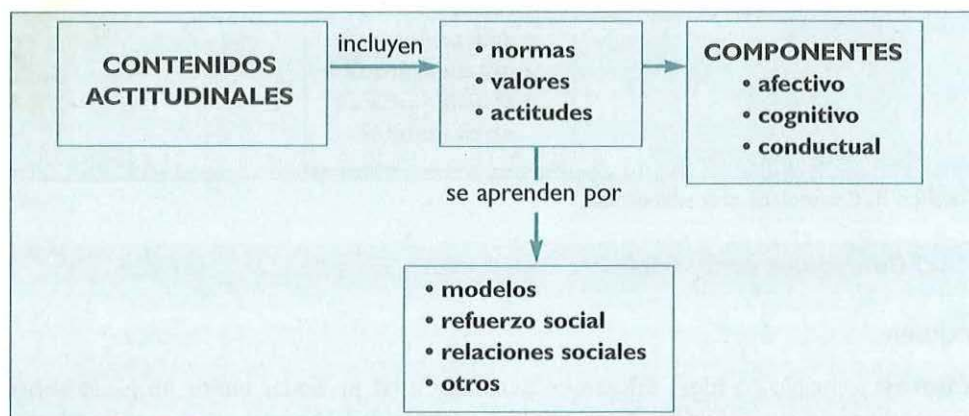


Gráfico 9. Contenidos actitudinales.

Ejemplo de programación curricular: objetivos y contenidos (qué y para qué enseñar)

En el **primer nivel de especificación** curricular (CBC) se plantea la siguiente expectativa de logro en el área de Lengua:

Expectativas de logro del área Lengua para la EGB: (CBC- Bloque 2)

- Los alumnos deberán ser buenos lectores que disfruten cotidianamente de la lectura, que se apropien de contenidos culturalmente valiosos a partir del acto de leer, que interactúen críticamente con gran variedad de textos pertenecientes a distintos discursos sociales y conformen su propio gusto y sensibilidad.

En el **segundo nivel de especificación**, la provincia según su DCP determina:

Expectativas de logro para el EGB I

- Comprender de manera autónoma textos escritos breves narrativos, descriptivos e instructivos.
- Leer en voz alta con fines comunicativos.
- Recrear textos literarios, especialmente los de tradición oral (canciones, fábulas, leyendas, cuentos).

Contenidos conceptuales:

Entre otros:

- Función social y significación personal de la lectura y de la lengua escrita.
- Comunicación verbal. Variaciones regionales.
- Selección libre de textos.
- Tipos de textos.
- Paratexto: lectura global.
- Estrategias cognitivas de lectura: prelectura, lectura, poslectura.

Contenidos procedimentales:

Entre otros:

- Experimentación de la función social de la lengua escrita: recordar, invitar, avisar, otras.
- Empleo de distintos soportes textuales en la lectura de textos cotidianos, instrumentales y organizativos.
- Comparación entre la lengua oral y la lengua escrita: usos y ámbitos de circulación.

Contenidos actitudinales (para todo el ciclo):

- Placer por la exploración de formas textuales, tipos de discurso y experiencias comunicativas.
- Valoración de la identidad cultural como base para la apreciación de la lengua compartida.

- Respeto por las producciones de otros hablantes y escritores.
- Apreciación, valoración de los textos y de las fuentes de información.

En el **tercer nivel de especificación**, a partir de la realidad institucional y de los acuerdos realizados, se contextualizan las expectativas de logro y los contenidos.

En este ejemplo se considera una escuela cuya población es multilingüe y se caracteriza por las migraciones internas, migración de países limítrofes, colonias de inmigrantes europeos. Por lo tanto habrá que considerar los aspectos culturales, las costumbres y los hábitos para elaborar los contenidos.

La Programación Curricular que realiza esta escuela recupera algunos de los objetivos generales planteados en el PEI, como:

- *Reconocer y estimar la pertenencia de los alumnos a una colectividad con la que comparte historia, valores y proyectos comunes.*

Y, a la vez:

- *Construir una identidad colectiva buscando integrar y no negar las diferencias.*

Es por ello que el equipo docente ha acordado, entre otras posibles integraciones a establecer, la vinculación entre la forma de abordar el área de lengua con el área de Formación Ética y Ciudadana.

Dicha relación se fundamenta en la creencia de que el aprendizaje se favorece y estimula cuando se produce en el marco de una relación que se basa en el respeto y la valoración mutua entre docente y alumno, escuela y comunidad. Por esta razón se reconoce la variedad lingüística como punto de partida.

Expectativas de logro de Formación Ética y Ciudadana, al finalizar la EGB:

- *Comprender y respetar los valores de otras personas que conviven en la comunidad.*
- *Reconocer los valores que son aceptados universalmente, profundizando el compromiso y la responsabilidad con ellos.*

Expectativas de logro del área de Lengua

- *Reconocer y valorar la importancia de la lengua materna.*
- *Diferenciar, analizar y recrear textos, especialmente los de tradición oral (canciones, fábulas, leyendas, cuentos) y que circulan en la comunidad.*
- *Adquisición de la lengua oficial.*
- *Leer en voz alta con fines comunicativos.*
- *Comprender de manera autónoma textos escritos breves.*

En la Programación Curricular se retoman los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales planteados en el DCP, pero son priorizados a partir de las expectativas de logro planteadas.

Contenidos conceptuales:

Entre otros:

- *Función social y significación personal de la lectura y de la lengua escrita.*
- *Comunicación verbal. Variaciones regionales.*
- *Tipos de textos.*
- *Diferenciación entre lengua oral y escrita.*
- *Paratexto: lectura global.*

Contenidos procedimentales:

Entre otros:

- *Comparación entre la lengua oral y la lengua escrita: usos y ámbitos de circulación.*
- *Diferenciación, caracterización de los diferentes textos que circulan en la comunidad.*
- *Reconstrucción de los aspectos comunes de los diferentes textos.*
- *Empleo de distintos soportes textuales en la lectura de textos cotidianos, instrumentales y organizativos.*
- *Puesta en práctica de la función social de la lengua escrita: recordar, invitar, avisar, otras.*
- *Escucha y oralización de lecturas.*

Contenidos actitudinales (para todo el ciclo):

Entre otros:

- *Placer por la exploración de formas textuales, tipos de discurso y experiencias comunicativas.*
- *Valoración de la identidad cultural como base para la apreciación de la lengua compartida.*
- *Respeto por la diversidad y variación lingüística y cultural dentro de los parámetros de la lengua estándar.*
- *Apreciación, valoración de los textos y de las fuentes de información.*

2.2. Cuándo enseñar (criterios de organización y secuenciación)

Una vez determinados los objetivos y contenidos generales, se requiere acordar criterios referidos al cuándo enseñarlos, es decir a su secuenciación y organización.

Las expectativas de logro de cada nivel y ciclo, explicitadas en los DCP, indican las capacidades y competencias que los alumnos deberían poseer al finalizarlo. Es conveniente que las expectativas de logro se contextualicen y adapten para cada uno de los ciclos y años, determinando las capacidades que los alumnos deberían haber alcanzado al finalizar cada año, ciclo o nivel.

La contextualización de los objetivos generales por ciclos deberá tener especialmente en cuenta las necesidades y posibilidades de los alumnos según la edad, así como las características particulares de los alumnos, de la comunidad y del entorno escolar.

Respecto a los contenidos, se requiere establecer el conjunto de fases o pasos para cada contenido de aprendizaje, de manera que se pueda definir el recorrido orientativo que la mayoría de los alumnos tendrá que seguir.

La secuenciación de contenidos ayuda a analizar los progresos que realizan los alumnos a lo largo de la enseñanza, a la vez que orienta las secuencias de actividades de enseñanza a desarrollar.

Para secuenciar contenidos pueden utilizarse diversos criterios, entre ellos:

- La coherencia con la lógica de las disciplinas académicas de las que dependen los contenidos.
- La vinculación de unos contenidos con otros.
- La determinación de los contenidos previos que deberían haber aprendido los alumnos.
- La continuidad y progresión de los contenidos a lo largo del nivel.

Constituye una ayuda notable delimitar **ideas eje** o ideas clave que sinteticen los aspectos fundamentales que se quieren enseñar. Estas ideas sirven de guión y ayudan a priorizar y situar los contenidos.

A continuación se ofrece un ejemplo de organización y secuenciación de contenidos en el área de Ciencias Sociales.

El Diseño Curricular de la provincia de La Pampa propone para el área de Ciencias Sociales tres ejes de organización de contenidos: *Las sociedades y los espacios geográficos*, *Las sociedades a través del tiempo* y *Las actividades humanas y la organización social*.

La enseñanza de estos contenidos está a cargo de dos docentes: profesor de geografía con dos horas cátedra semanales y profesor de historia, con tres horas cátedra semanales. Surge entonces la necesidad de determinar qué contenidos enseñará cada uno para mantener coherencia con la lógica disciplinar y cómo articular e integrar los contenidos para no perder la dimensión de área.

Al implementar por primera vez el 8vo año de la EGB, **una institución formuló una organización de contenidos articulados** en unidades didácticas por un criterio conceptual común y una propuesta de integración para cada unidad. A continuación se presenta una de estas unidades.

Unidad 4: Concepto articulador: Las actividades económicas en América a través del tiempo y su relación con la organización del espacio.

Contenidos de geografía:

- Procesos de producción, circulación y consumo de bienes.
- Espacios agrarios, industriales y de comercio y servicios en América.
- Factores y cambios en la localización.
- América en el contexto de una economía globalizada.
- Exportación, importación, balanza comercial.

Contenidos de historia:

- Agentes económicos: Estado, empresarios y trabajadores en América latina. Tecnología y organización del trabajo.
- Economía en las sociedades de América latina (fines del siglo XVII y principios del XIX).
- Crisis de la economía extractiva.
- La creación del Virreinato del Río de La Plata.
- Las revoluciones de la independencia en Hispanoamérica y el Brasil.
- Cambios económicos, sociales y políticos a partir de las revoluciones y las guerras de independencia.
- La economía agropecuaria.

Actividad integradora:

Representación cartográfica de las principales actividades económicas en América latina durante el período colonial, durante la vigencia del modelo agroexportador, durante el período de sustitución de importaciones y en la actualidad. Estudio comparado.

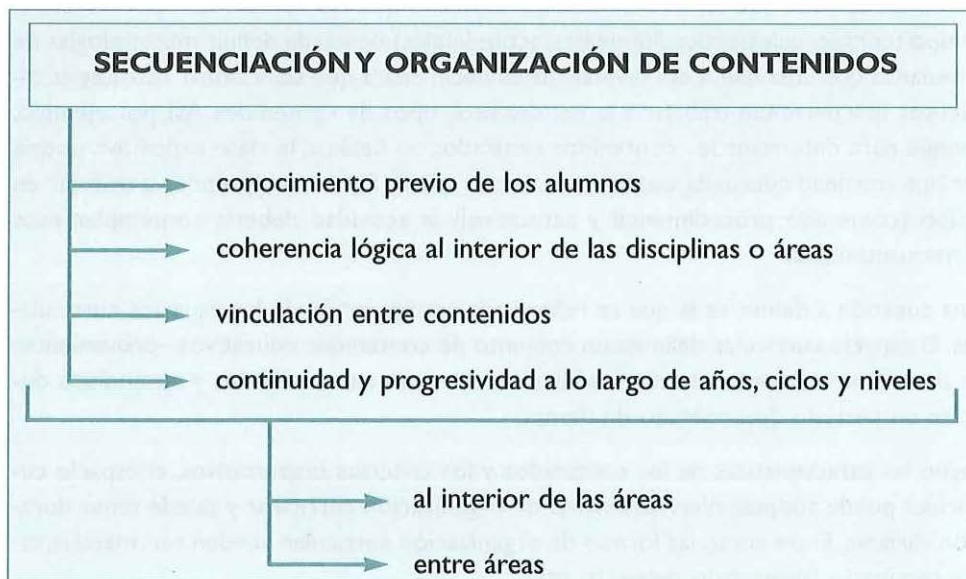


Gráfico 10. Secuenciación y organización de contenidos

La organización y secuenciación de contenidos remite también a la consideración de los **temas transversales** en tanto se trata de generar propuestas de enseñanza que permitan integrar áreas de conocimiento diferentes. Para esto se hace necesario la selección de ideas clave a partir de las cuales se organizan los diferentes contenidos. De esta manera, los temas transversales se constituyen en el esqueleto en torno del cual se vertebran objetivos, contenidos y principios de construcción de los aprendizajes.

Por ejemplo, se podría trabajar con temas como la *educación para la paz* articulando cuestiones como: la violencia, el tipo predominante de resolución de conflictos que surgen en el grupo clase o en la institución, etc.

2.3. Cómo enseñar

Dar respuesta a la pregunta cómo enseñar supone establecer criterios consensuados respecto a la metodología, la organización del espacio, del tiempo y del agrupamiento de los alumnos, así como respecto a la selección, elaboración y uso de materiales curriculares u otros recursos didácticos.

Los criterios sobre cómo enseñar tienen que servir para concretar formas de intervención pedagógica global que puedan utilizarse como referencia para que las distintas intervenciones docentes tengan un denominador común garantizando la coherencia entre las prácticas docentes.

Estos criterios deberían ser, en gran parte, consecuencia de las expectativas de logro y de los contenidos que se quieren trabajar. El hecho que los contenidos sean de distinto tipo (conceptuales, procedimentales, actitudinales) demanda definir metodologías de enseñanza que atiendan a esa diversidad; es decir, habrá que seleccionar estrategias didácticas que permitan trabajar a la vez distintos tipos de contenidos. Así, por ejemplo, aunque para determinados contenidos centrados en hechos, la clase expositiva podría ser una actividad adecuada, cuando, a la vez, se quiere favorecer aprender a trabajar en grupo (contenido procedimental y actitudinal) la actividad debería contemplar esos otros contenidos.

Una cuestión a definir es la que se refiere a la configuración de los espacios curriculares. El espacio curricular delimita un conjunto de contenidos educativos –provenientes de uno o más campos del saber– seleccionados para ser enseñados y aprendidos durante un período determinado de tiempo.

Según las características de los contenidos y los criterios organizativos, el espacio curricular puede adoptar diversas formas de organización curricular y puede tener duración variable. Entre otras, las formas de organización curricular pueden ser: materia, taller, seminario, laboratorio, proyecto, etc.

El espacio curricular constituye una unidad autónoma de acreditación de aprendizajes.

La opción adoptada, en los DCP, respecto a los espacios curriculares determinará la trayectoria curricular que seguirán los alumnos.

Al elaborar esta trayectoria curricular en la institución –la secuencia de espacios curriculares en los procesos de enseñanza y de aprendizaje–, se deberá partir de los acuerdos adoptados respecto a las expectativas de logro de nivel y a la secuenciación de contenidos.

Los objetivos generales de cada espacio curricular han de hacer referencia a las capacidades que tienen que conseguir los alumnos de manera que, en conjunto, permitan la consecución de las capacidades establecidas como objetivos generales del nivel. Es fundamental tener presente que los espacios curriculares son un medio, no un fin en sí mismos. Debe evitarse que se pierda el sentido global de la enseñanza.

Las decisiones sobre los espacios curriculares obligatorios y optativos, comportan a su vez, decisiones metodológicas, organizativas, sobre los materiales y recursos didácticos y también constituyen un marco para la toma de otras decisiones sobre cómo enseñar.

2.3.1. Decisiones en torno a la metodología, la organización, los materiales curriculares y otros recursos didácticos

a) Decisiones en torno a la metodología

Los criterios metodológicos pueden referirse a distintos aspectos, en función del contexto y las características de la institución.

Entre otros, en la elaboración de la Programación Curricular, se deberían tomar decisiones sobre aspectos como:

- *Relación y comunicación.* Se requiere acordar criterios sobre qué principios deben presidir las relaciones entre los docentes y los alumnos y entre los propios alumnos, tipo de relaciones según el agrupamiento del alumnado, estructuras que facilitan las relaciones de aprendizaje, etc.
- *Organización de los contenidos.* Es necesario acordar criterios sobre las formas de presentación de los contenidos: globalizada, interdisciplinar, por áreas o campos de conocimiento.
- *Secuencias de actividades.* Hay que establecer criterios sobre las secuencias de las actividades de enseñanza y de aprendizaje: actividades de motivación, evaluación inicial, información, comprensión, etc.
- *Tratamiento de los temas transversales.* Se requiere acordar cómo trabajar los contenidos transversales.
- *Espacio de opcionalidad.* Se debe determinar cómo se configurará la opcionalidad del alumnado.

- *Atención a la diversidad.* Aunque la atención a la diversidad no atañe sólo a la metodología, deberá establecerse cómo se articularán los apartados anteriores para atender a los rasgos diferenciales de cada alumno.

b) Decisiones en torno a la organización del espacio, del tiempo y del agrupamiento

Aunque las decisiones metodológicas y las organizativas se encuentran muy relacionadas se hace referencia específica a tres cuestiones organizativas de especial relevancia:

- la organización del tiempo,
- la organización del espacio y
- la organización del agrupamiento de los alumnos.

Se trata de tres aspectos que tienen especial importancia porque cualquier acción se sitúa en esas coordenadas y, por lo tanto, la organización temporal, la espacial y la manera de agrupar a los alumnos pueden ser tanto elementos facilitadores como obstaculizadores de la acción didáctica.

En la toma de decisiones curriculares a nivel institucional es importante prestar mucha atención a esos tres aspectos y hay que hacerlo teniendo en cuenta que: existen muchas variables espacio-temporales que se pueden modificar. Para ello es necesario tener en cuenta las intenciones definidas por la institución y distribuir tiempos y espacios más allá de la tradicional organización.

En lo que se refiere al agrupamiento de los alumnos, los criterios generales son los que se refieren a los espacios curriculares y al agrupamiento, además del grupo-clase, se pueden establecer también criterios sobre cómo se los reunirá: en grandes grupos, en equipos fijos, en equipos de trabajo, o a través de la formación de grupos que nucleen a alumnos de diferentes ciclos o años.

c) Decisiones en relación con la selección, elaboración y uso de materiales curriculares y otros recursos didácticos

Llegar a acuerdos sobre criterios generales referidos a cómo enseñar implica también hacerlo en relación con cómo seleccionar y de qué manera usar los materiales curriculares, y, en general, los recursos didácticos. (ver capítulo 4).

CÓMO ENSEÑAR		
Criterios metodológicos	Criterios sobre organización	Criterios sobre materiales curriculares y otros recursos didácticos
<ul style="list-style-type: none"> - Relación y comunicación - Organización de contenidos - Secuencias de actividades - Temas transversales - Opcionalidad - Atención a la diversidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Tiempo - Espacio - Agrupamiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Selección - Elaboración - Utilización

Cuadro 2. Cómo enseñar: aspectos a considerar.

Ejemplo: criterios metodológicos y organizativos

Estos criterios pueden referirse a diversas cuestiones. A título de ejemplo se reproducen fragmentos de algunos criterios sobre el agrupamiento de los alumnos en una escuela determinada.

“Contemplamos dos tipos básicos de agrupamiento cada uno de ellos compuesto por diversos subtipos:

- *Grupo-clase*: estará formado por alumnos de edades similares. Cada grupo-clase tendrá un docente. Constituirá el grupo base o grupo de referencia fundamental para los alumnos (...).
- *Grupos flexibles*: dentro de cada ciclo/nivel formaremos grupos flexibles para determinados aprendizajes. Se puede agrupar a los alumnos por intereses comunes, para el desarrollo de una actividad institucional, para poner en marcha un proyecto, por comisiones de trabajo, etc. En estos últimos se podrían construir agrupamientos que no necesariamente respeten el tradicional criterio de edades.

2.4. Qué, cuándo y cómo evaluar

Para poder garantizar la calidad de la educación que se lleva a cabo en la institución es fundamental dotarse de medios que permitan la regulación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por lo cual es necesario disponer de instrumentos que ayuden a cada docente a adecuar su intervención pedagógica según las necesidades y características de sus alumnos.

En ocasiones se tiene una visión sumamente simplista que establece la ecuación “evaluación = nota = informe”. Pero se trata de conceptos distintos.

La evaluación tiene que entenderse como una función reguladora y no como práctica sancionadora. Conseguir la información que proporciona el proceso de evaluación no debe constituir un fin sino un medio para favorecer el aprendizaje, es decir para planificar actividades de enseñanza que se adecuen a las necesidades y características de los alumnos.

En este sentido, la evaluación educativa supone un proceso que consiste en la recolección de información, el análisis de esta información y la consecuente toma de decisiones. Esta última fase es clave, ya que es la que otorga sentido educativo al proceso evaluador.

Aunque se trata de tres cuestiones muy relevantes y relacionadas, la toma de decisiones alrededor de la evaluación debería contemplar por separado los siguientes **criterios**:

- de **evaluación**,
- de **información de los resultados** de la evaluación y
- de **promoción**.

En muchas ocasiones se confunden los tres conceptos y esto provoca que un aspecto condicione al otro. Por ejemplo, en lugar de centrarse en reflexionar sobre los criterios de evaluación que pueden favorecer mejores aprendizajes, el debate se centra en cómo informar a las familias o en cómo decidir sobre la promoción.

a) Criterios de evaluación

Para acordar criterios generales sobre la evaluación es indispensable empezar por plantear el por qué y para qué evaluar; es decir las funciones de la evaluación. A partir de estas funciones podrían establecerse criterios sobre qué evaluar, cuándo evaluar y cómo.

Es necesario definir:

- La función de la evaluación como mecanismo regulador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y como medio para valorar el grado de aprendizaje de las capacidades definidas en los objetivos generales a los efectos de producir mejoras en las experiencias educativas que se proponen.
- Los instrumentos que se utilizarán para llevar a cabo la evaluación inicial, formativa o procesual y sumativa, referidos a los diversos tipos de contenidos.
- Quiénes estarán implicados en los procesos de evaluación.

b) Criterios de información

Los docentes tienen que informar a sus alumnos, a las familias, al resto del equipo, a la dirección y/o a la supervisión sobre los resultados de la evaluación. Cada uno de estos destinatarios tiene características y cumple funciones distintas, por lo que la finalidad que debe cumplir la información sobre el aprendizaje de los alumnos, también lo es.

Si tal como se expresó, la evaluación debe estar al servicio de la toma de decisiones, los diferentes miembros de la institución necesitarán distintos tipos de información, ya que

toman decisiones en distintos ámbitos de la realidad institucional. En la Programación Curricular deben establecerse los criterios a seguir para proporcionar informaciones.

c) Criterios de promoción

Junto con los criterios de evaluación y de información, es necesario establecer los criterios que se utilizarán para decidir la promoción de los alumnos a otro año. Debe definirse a qué apunta la promoción, ya que se trata de una medida de gran incidencia que plantea muchos problemas en su aplicación.

Si se entiende la enseñanza como una ayuda al desarrollo global e integral de los alumnos, en el momento de tomar este tipo de decisiones deberán considerarse las ventajas y los inconvenientes de la decisión en relación con ese desarrollo.

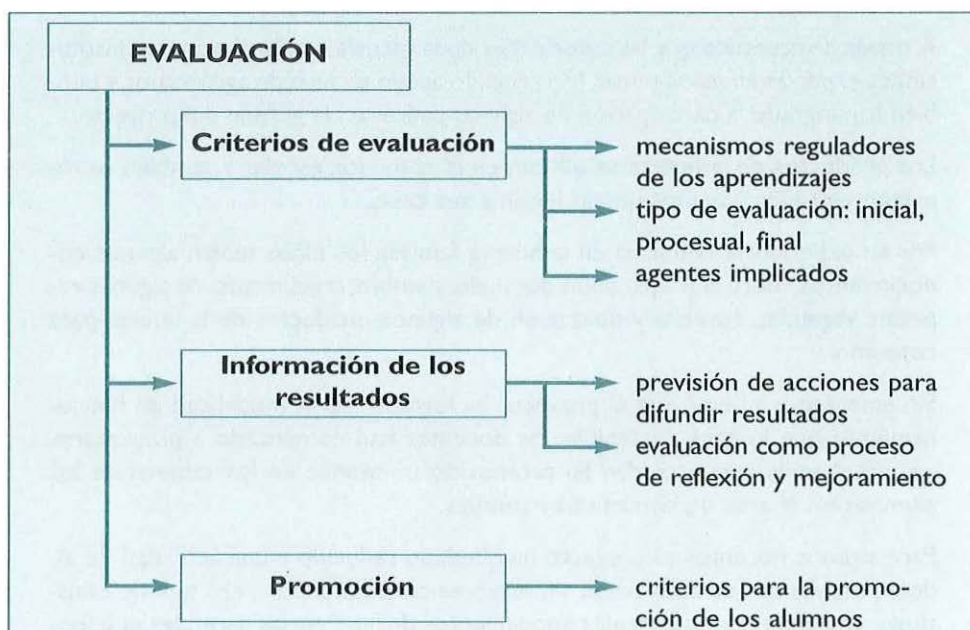


Gráfico 11. Evaluación

Ejemplo de evaluación

Los siguientes son criterios recogidos de la Programación Curricular de una escuela:

... “La evaluación inicial es fundamental para poder conseguir que la enseñanza se adapte a las características y conocimientos previos de los alumnos. En consecuencia, se contemplará una evaluación diagnóstica cuando el alumno ingrese en la institución y una evaluación complementaria al iniciar cada año escolar.”

“Asimismo, cada docente deberá realizar evaluaciones iniciales antes de empezar una unidad didáctica; estas evaluaciones podrán tener características distintas, en todo caso,

deberán tomar como referentes los distintos tipos de contenidos que se trabajarán en la unidad: conceptuales, procedimentales y actitudinales.”

Análisis de un caso

A la luz de los conceptos desarrollados en este capítulo se propone la lectura y análisis del siguiente caso.

1. Presentación del caso

Se trata de una escuela rural que atiende los tres ciclos de EGB, y que desde hace dos años desarrolla una huerta orgánica para el 1° y 2° ciclos.

A través de acuerdos que las autoridades de la escuela establecieron con instituciones expertas en estos temas, han recibido apoyo técnico de agrónomos y también han logrado la participación de algunos padres en la gestión del proyecto.

Los productos de la huerta se utilizan en el comedor escolar y también se reparten entre los alumnos que lo llevan a sus casas.

Por su experiencia cotidiana en la huerta familiar, los niños tenían algunos conocimientos sobre la preparación del suelo, siembra, crecimiento de algunas especies vegetales, cosecha y utilización de algunos productos de la huerta para consumo.

Sin embargo y a pesar que el proyecto ha logrado cierta modalidad de funcionamiento que lo hace sostenible, los docentes han comenzado a preguntarse en qué medida esta actividad ha promovido un avance en los saberes de los alumnos en el área de las ciencias naturales.

Para algunos docentes, el proyecto ha quedado reducido a una actividad de índole práctica que se lleva a cabo sin mayores contratiempos pero que no constituye un medio para construir conocimientos de las ciencias naturales que modifiquen los saberes previos de los alumnos.

2. Desarrollo del caso

Frente a esta preocupación, el supervisor, la directora y los docentes de la escuela, antes de iniciar el nuevo período escolar se propusieron redefinir la programación curricular a través de:

1. La revisión de las expectativas de logro y de los contenidos a enseñar en el área de ciencias naturales en cada ciclo y de la selección de aquellas expectativas de logro y de contenidos que se vinculan con el trabajo en la huerta.
2. La elaboración de una secuencia de contenidos y de actividades que articule el trabajo en el aula con el trabajo en la huerta.

3. La definición de una estrategia de evaluación que brinde información acerca del proceso de aprendizaje de los alumnos.

En relación con el **punto 1**, el equipo docente llevó a cabo las siguientes tareas:

Se realizaron reuniones docentes en grupos por ciclo y acordaron:

Para el **1^{er} ciclo** trabajar con mayor profundidad los siguientes **contenidos**:

- el reconocimiento de las especies hortícolas,
- las semejanzas y diferencias de los distintos órganos vegetales,
- las principales funciones de los órganos vegetales,
- la condición necesaria para la germinación y crecimiento de las plantas,
- los ciclos de vida de algunas especies hortícolas,
- las características de los suelos más aptos para el crecimiento de los vegetales,
- las necesidades de agua y luz de las distintas especies,
- algunas características de los animales presentes en la huerta,
- las especies animales benéficas y perjudiciales.

Asimismo la cosecha de los producido en la huerta daría lugar para trabajar otros **contenidos conceptuales**:

- los vegetales que comemos crudos o cocidos,
- los cambios que se producen en los alimentos luego de la cocción,
- las distintas formas de comercialización de las hortalizas.

Para el **2^o ciclo** utilizar la huerta como un recurso para trabajar ciertos **contenidos conceptuales** tales como:

- composición y origen del suelo,
- la distribución del agua en el planeta: las aguas superficiales y las subterráneas, drenaje, obtención de agua a partir de pozos entre otros contenidos.

Además analizaron cómo se vinculaba el proyecto de huerta con las propuestas del PEI. En cuanto a las relaciones de la institución escolar con la comunidad, los docentes consideraron que las acciones emprendidas en la huerta repercutirían favorablemente en la alimentación de la comunidad, al actuar los niños como agentes promotores de una alimentación variada.

El cuidado de la huerta contribuiría a desarrollar **contenidos actitudinales** tales como:

- de cooperación,
- respeto y aceptación del trabajo de los otros,
- solidaridad,
- cuidado ambiental y de la salud,

Todos ellos relacionadas con algunos de los valores definidos en las notas de identidad de la Institución.

En relación con el **punto 2**, los maestros del 1^{er} ciclo consideraron que en las siguientes unidades didácticas podrían incluir los contenidos conceptuales seleccionados:

- Los seres vivos y su ciclo de vida
- Cómo cuidan nuestro cuerpo
- Cómo cambian los materiales

Los docentes del 2º ciclo incluyeron los contenidos mencionados anteriormente en las siguientes unidades didácticas:

- Los recursos naturales
- Las plantas de los ambientes terrestres
- Los animales de los ambientes terrestres
- Ambientes naturales y ambientes subsidiados
- La alimentación y la nutrición en el hombre

Para cada una de esas unidades, definieron qué ideas básicas o nociones tenían que construir los chicos, qué tipo de contenidos procedimentales estaban vinculados, y la relación que existía entre estas propuestas de actividades y los contenidos actitudinales propuestos para el ciclo en las diferentes áreas.

Revisaron los **materiales disponibles** en la biblioteca escolar y seleccionaron materiales de lectura, guías de trabajos prácticos, actividades, y a partir de ellas desarrollaron un plan tentativo de trabajo que incluyera una secuencia de propuesta de actividades.

Establecieron también **relaciones entre los aprendizajes** a desarrollar en las áreas de Lengua y Matemática que pudieran vincularse con el trabajo alrededor de la huerta. Así, por ejemplo las actividades relacionadas con la producción de informes orales o escritos sobre las exploraciones realizadas o la organización de la información en cuadros, resúmenes, redes conceptuales, etc, serían retomados para su análisis en la clase de Lengua.

Los aprendizajes sobre medidas de longitud, superficie, peso, volumen, etc., algunas nociones sobre estadística y proporcionalidad, así como la interpretación y/o construcciones de distintos diagramas o gráficos para recoger y sintetizar la información cuantitativa sería recuperada en el desarrollo de las actividades de Ciencias naturales

Por último en relación con la **evaluación** de los aprendizajes:

Revisaron los instrumentos que estaban utilizando hasta el momento para evaluar a los chicos, y trataron de incluir en estos instrumentos e instancias las modificaciones que introdujeron en el tratamiento de los contenidos. Se plantearon nuevamente qué querían evaluar y cómo iban a hacerlo. Pensaron actividades que les permitieran darse cuenta cómo cambiaban las concepciones de los chicos y elaboraron un instrumento que les permitiera registrar los cambios que se daban desde el punto de vista procedimental y actitudinal.

A partir de estas acciones, en la escuela se ha logrado:

- definir con más precisión el plan de trabajo y la formulación de objetivos y contenidos.
- favorecer el trabajo en equipo entre los docentes
- reelaborar la programación curricular que vincule las actividades realizadas en todos los ciclos evitando superposiciones y reiteraciones en la enseñanza.

3. Cuestiones para el análisis del caso:

En la experiencia descripta se produce un proceso de toma de decisiones curriculares a nivel de la institución, a partir de la detección de una problemática de aprendizaje. El equipo docente decide reorientar el proyecto de huerta dedicando un tiempo para el trabajo de programación curricular en equipo. Puede considerarse que el equipo docente del caso descripto ha iniciado un proceso de reelaboración de la programación curricular.

Antes de seguir leyendo se proponen algunas cuestiones para considerar:

1. El equipo docente ¿tenía clara las intenciones educativas que se proponía conseguir?
2. Las decisiones tomadas ¿contemplan los distintos tipos de contenidos?
3. Las decisiones tomadas ¿permitieron definir con mayor claridad el momento en que se enseñarían los contenidos (secuencia y organización) y estrategias adecuadas para la evaluación?
4. El proceso de trabajo ¿permitió redefinir criterios para la utilización del espacio, el tiempo, los recursos didácticos?
5. El proceso de trabajo organizado por los docentes ¿contribuye a lograr mayor coherencia interna entre los componentes de la propuesta curricular?

En la elaboración de la Programación Curricular es importante considerar no sólo los componentes, sino también el proceso seguido para determinarlos.

En todo caso, elaborar una Programación Curricular supone consensuar respuestas a una serie de cuestiones básicas: **para qué y qué enseñar** (objetivos y contenidos); **cuándo enseñar** (contextualización de los objetivos y organización y secuenciación de los contenidos); **cómo enseñar** (criterios metodológicos, organizativos y respecto a los materiales curriculares y otros recursos didácticos); **qué, cuándo y cómo evaluar** (criterios sobre información de los resultados de la evaluación y criterios de promoción del alumnado).

La determinación de los objetivos generales de una institución —o de un nivel— permite justificar el por qué y para qué del proceso educativo; los contenidos indican qué queremos enseñar y son el medio para intentar alcanzar los objetivos o expectativas de logro.

- Los contenidos conceptuales pueden ser de tres tipos: hechos, conceptos y principios. Son contenidos que tienen que llegar a **saber**.
- Los procedimientos, son contenidos muy diversos que el alumno tiene que llegar a **saber hacer**.
- Las actitudes, valores y normas de comportamiento son contenidos que se refieren al **saber ser**.

Para organizar y secuenciar los contenidos a enseñar pueden utilizarse diversos criterios, tales como la lógica interna de las disciplinas, la interrelación entre los contenidos, la determinación de los contenidos previos y la continuidad y progresión a lo largo del nivel. Ayudará en este proceso delimitar unas ideas eje o clave.

En lo que se refiere al cómo enseñar, hay que decidir la articulación de espacios curriculares y criterios metodológicos; de organización del espacio, del tiempo y de los agrupamientos, de selección, elaboración y uso de materiales curriculares y otros recursos didácticos.

En una Programación Curricular hay que llegar a acuerdos sobre criterios de evaluación (funciones de la evaluación; qué, cuándo y cómo evaluar).

La Programación Curricular y los materiales curriculares

3

Introducción

El término “*material curricular*”, como ocurre a menudo con la terminología didáctica, es un término que distintos autores definen de maneras diferentes, lo que puede crear cierta confusión. Además, la palabra “*material curricular*” no es utilizada por los autores incluso cuando hacen referencia al mismo concepto (se habla también de recurso o de medio, por ejemplo).

En el presente texto, se entenderá por material curricular a: el material destinado a ser utilizado por los alumnos y los materiales dirigidos a los docentes, que se relacionan directamente con las actividades de enseñanza y aprendizaje, siempre y cuando estos materiales tengan como finalidad ayudar en el proceso de planificación, desarrollo y/o evaluación del currículum.

Los materiales curriculares editados en papel, y en especial los libros escolares, constituyen uno de los principales recursos para la tarea docente. Por lo que, en el presente capítulo se hará especial mención a este tipo de materiales.

El papel real que tienen los textos escolares al interior de cada aula depende, en gran medida, del uso que cada docente hace de ellos. Algunos elaboran, en parte o en su totalidad, los materiales que utilizan con sus alumnos, lo que constituye una variante específica en la concepción de los mismos.

Por su incidencia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se hace imprescindible: analizar el papel de los materiales curriculares y acordar criterios sobre su selección, elaboración y uso. En algunos casos, incluso puede resultar útil partir de la reflexión sobre los materiales curriculares para abordar la toma de decisiones propias de la Programación Curricular. (ver el capítulo 6).

Ideas clave



- Los materiales curriculares constituyen una de las principales ayudas a la tarea docente.
- La evaluación de los materiales curriculares es imprescindible para determinar su coherencia con los planteos y el contexto de la institución.
- Además de una buena selección es relevante la evaluación del uso de los materiales a través del proceso de investigación-acción.

3.1. Los textos escolares y otros materiales curriculares

Para llevar a cabo su tarea didáctica, el equipo docente se sirve de diferentes recursos, entre los cuales se encuentran los materiales curriculares.

Aunque los materiales curriculares pueden tener soportes distintos (pueden ser impresos, audiovisuales, informáticos, etc.) lo cierto es que actualmente los materiales con mayor presencia en la mayoría de las instituciones escolares son los editados en papel y, entre ellos, ocupan un lugar privilegiado los libros o textos escolares.

Diferentes investigaciones especializadas han llegado a demostrar que los libros de texto ocupan un lugar importante en la práctica del aula. Los docentes suelen utilizar estos libros tanto en la planificación como en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Tradicionalmente, el texto escolar ha sido un libro que, en un número determinado de páginas, desarrolla contenidos de una o más asignaturas para un año o curso, distribuyendo los contenidos en lecciones o unidades.

El libro escolar casi siempre está pensado para un uso centrado en la comunicación de la lección por parte del docente y el estudio individualizado de los alumnos sobre el propio libro, mediante la lectura y la realización de las actividades propuestas.

A la hora de decidir el uso y selección de los materiales curriculares debería pensarse en cómo convertirlos en un recurso al servicio del proyecto docente. Asimismo, hay que tener presente que los libros de texto u otros materiales editados, son elaborados pensando en una población escolar general. Por lo tanto, en el momento de seleccionar estos materiales es necesario evaluar en qué medida un material o un conjunto de ellos se acerca a las definiciones que realizó la institución en el PEI.

Es importante no olvidar que estos materiales cumplen una función mediadora en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esta función general se desglosa en diversas

funciones específicas (innovadora, motivadora, estructuradora de la realidad, controladora de los contenidos, etc.) que, a veces, no necesariamente se perciben en su totalidad, lo que incrementa su incidencia en los procesos educativos.

Algunos autores señalan que el material en sí mismo es también un mensaje: los estudiantes aprenden que lo que vale la pena saber es lo que viene en el libro e, incluso, las familias miden el progreso de su hijo o hija en relación con las preguntas que se formulan en el libro de texto.

De esta manera, los textos escolares cumplen un papel importante en tanto acercan propuestas curriculares y en algunos casos innovaciones respecto de la enseñanza. Pero, además, los libros de texto juegan un rol muy relevante en la decisión sobre qué tareas o actividades se han de realizar en el aula.

El estudio crítico de los libros escolares no es un fenómeno reciente. Antoni Zabala (1990) sintetiza las principales críticas que han recibido estos libros, agrupándolas en dos perspectivas: la primera relacionada con la información que contiene el libro; la segunda, con el uso implícito a que induce.

Entre el primer grupo de críticas se incluyen el tratamiento unidireccional de los contenidos, la mediatización de los contenidos por diversos intereses; el dogmatismo y la presentación de los contenidos como algo acabado y sin posibilidad de ser cuestionado.

Entre las críticas del segundo tipo incluye el hecho de que fomentan una actitud pasiva en los alumnos; no potencian la investigación ni el contraste entre la educación escolar y la realidad extraescolar dificultando así la actitud crítica; no facilitan el tratamiento de cuestiones más próximas al contexto de los alumnos, dificultando los enfoques globalizadores o interdisciplinarios, así como la contextualización de las propuestas de enseñanza.

Esta es una realidad de la que se debe partir: los libros escolares –y en general los materiales impresos– son útiles para el trabajo escolar. La práctica diaria en las instituciones escolares lo confirma. En todo caso, las preguntas a realizar son: ¿Cómo utilizarlos de manera adecuada? ¿Cómo conseguir que los materiales se conviertan en un buen recurso para desarrollar un proceso educativo de calidad?

3.2. Evaluar los materiales curriculares, un requisito imprescindible

La evaluación es un concepto que se puede referir a realidades diversas. Si se lo entiende como un proceso que consiste en recolectar y analizar información para tomar decisiones, la evaluación de los materiales por parte de los docentes es imprescindible, dado el impacto que ellos tienen en la práctica en el aula.

La evaluación ha de servir, así, para seleccionar (o elaborar) los materiales más acordes con el modelo didáctico definido en el proyecto institucional, favoreciendo así un uso más coherente de los materiales, al servicio de ese proyecto.

Tanto una vertiente como la otra (selección o elaboración y uso) se inscriben en una perspectiva de uso reflexivo de los materiales por parte de los docentes.

También debe tenerse en cuenta si el material es coherente con la Programación Curricular, considerando:

- si se adapta al contexto, a las intenciones educativas,
- si tiene rigor científico,
- cuál es el modelo o las secuencias de enseñanza y aprendizaje que plantea o los valores que transmite, tanto implícita como explícitamente.

El resultado es una idea clara de lo que aporta, lo que le falta y las posibilidades de su utilización.

3.2.1. Criterios generales para evaluar la adecuación de un material curricular

Los siguientes pueden ser algunos criterios generales para ayudar a determinar las características más adecuadas de un material curricular.

a) Coherencia con la Programación Curricular

En la Programación Curricular se expresan los acuerdos del equipo docente de una institución sobre el currículum a desarrollar. En un modelo flexible, las decisiones colectivas que concretan el currículum específico de la institución tienen mucha trascendencia.

Si la Programación Curricular establece los criterios didácticos generales, entonces, es un referente inmediato para las decisiones que conciernen a los materiales curriculares. Esta referencia tiene una dimensión doble:

- Los materiales tienen que ser coherentes con los criterios sobre qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar, plasmados en la Programación Curricular.
- La Programación Curricular debería expresar acuerdos sobre los criterios para la selección, elaboración y uso de materiales curriculares, ya que constituyen una parte de las decisiones vinculadas a cómo enseñar.

Consecuentemente, en el momento de plantearse cómo seleccionar, elaborar o usar materiales se deberán tomar esos criterios como referente.

b) Diversidad de los materiales

Para que atiendan a la diversidad es necesario contar con materiales diversos y, a la vez, diversificables, de manera que permitan distintas opciones de uso. Desde una perspec-

tiva de formación integral, hay que contar con recursos para la enseñanza de diferentes tipos de contenidos (conceptos, habilidades, estrategias, actitudes, etc.); el material debe facilitar la enseñanza de unos contenidos específicos pero, a su vez, no producir desvinculaciones entre los distintos tipos de contenido.

c) Coherencia con las intenciones educativas y con las bases psicopedagógicas

Las decisiones sobre cómo enseñar (y las decisiones referidas a los materiales forman parte de aquéllas) se deben justificar en función de su adecuación a los objetivos que persigue la institución y de su coherencia con los elementos facilitadores de un aprendizaje lo más significativo posible.

d) Visión general del conjunto de materiales

El material debe ubicarse en una visión de conjunto de los recursos que se utilizarán. El sentido de un material puede estar en el conjunto de una secuencia didáctica específica pero también en el conjunto de recursos didácticos que se usan o se prevén usar.

En esta visión se debería priorizar la perspectiva del ciclo, entendiendo que éste es un eje vertebrador de la programación, la intervención y la evaluación educativas.

e) Reflexión sobre los valores que se reflejan en el material

En los últimos años se han utilizado diversos trabajos que han puesto de manifiesto la existencia de discriminaciones y de prejuicios en los libros de texto (por ejemplo, estudios sobre tratamientos de contenidos que reflejan discriminación por género). Estos estudios ponen en evidencia la necesidad de evaluar los libros también desde la perspectiva de los valores y las actitudes que manifiestan.

Por otro lado, cuando el equipo docente aborda la selección de los textos o la elaboración de materiales propios (a partir de la recopilación y/o de la creación) debe estar alerta respecto de los valores y actitudes que ellos reflejan, ya que los materiales juegan un papel de modelo propiciatorio de aprendizajes vicarios (imitación de modelos) para los alumnos.

En este sentido, los docentes deberían estar especialmente atentos a que en el material no se produzcan discriminaciones de determinados colectivos sociales, ya sea por el papel que se les atribuye o desempeñan en el texto, o por la ausencia o presencia de un colectivo respecto de otros (por ejemplo, de mujeres respecto a hombres).

f) Aspectos formales

Dentro de las posibilidades existentes, los textos escolares deberían contar con el máximo de calidad formal desde el diseño a la impresión final.

g) Evaluación del uso del material

Como toda evaluación, la de los materiales editados requiere criterios o pautas que orienten la tarea de recolección de datos, de análisis y toma de decisiones posteriores.

En lo que se refiere al uso de los materiales para los alumnos se debería determinar si el uso del material ayuda realmente a la adquisición de los contenidos y objetivos que se perseguían. Estas cuestiones son básicas y se pueden complementar con el análisis de aspectos concretos relacionados con el uso que hacen los alumnos del material.

Las decisiones referidas a los materiales forman parte de las decisiones sobre cómo enseñar y, por lo tanto, deben ser coherentes con las intenciones educativas y ser favorecedores del aprendizaje. Por lo tanto, la evaluación de los materiales tiene que realizarse en función de su adecuación a estos referentes.

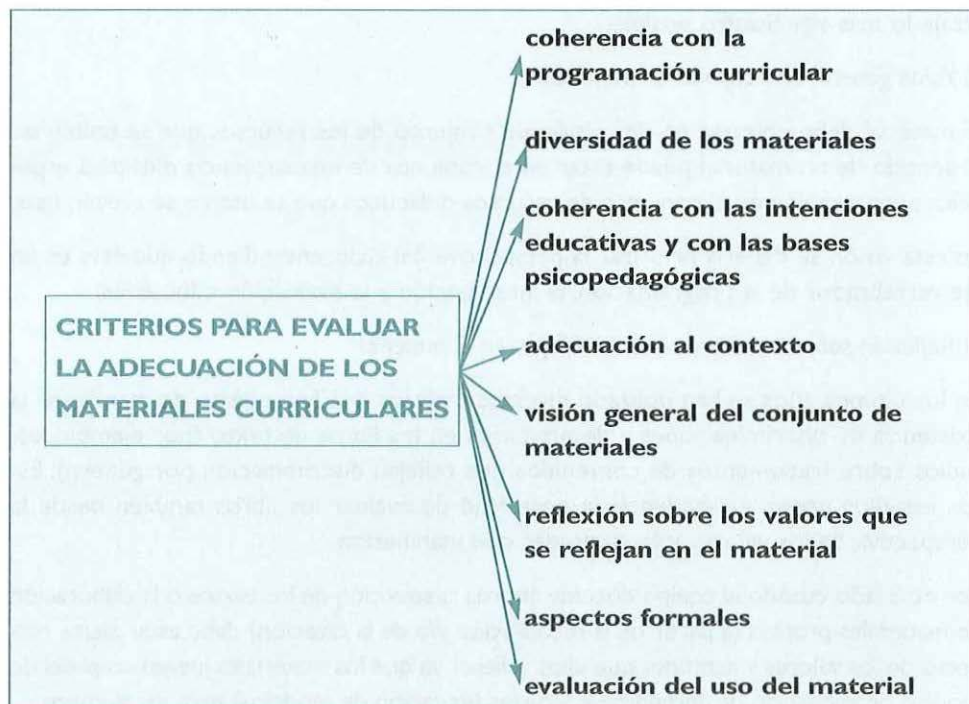


Gráfico 12. Criterios para evaluar la adecuación de los materiales curriculares

3.3. Ámbitos para el análisis de materiales curriculares

Un modelo de análisis y evaluación de materiales curriculares puede partir como los siguientes:

- Asumir la perspectiva constructivista de la enseñanza y del aprendizaje.
- Considerar que los responsables de su evaluación son los docentes quienes de hecho los utilizarán en sus planificaciones y propuestas de enseñanza.
- Plantear que los objetivos de la evaluación son ayudar a seleccionar (o a elaborar) los materiales más adecuados y a establecer criterios para su uso en el aula.

A partir de esos supuestos y, una vez que se hayan observado las características básicas de los materiales, (año al que se dirigen, disciplinas académicas que incluyen, etc.), se pueden analizar desde cuatro grandes ámbitos:

- En función de las intenciones educativas
- En función de los requisitos favorecedores del aprendizaje
- En función de la atención a la diversidad
- En función de los aspectos formales

Estos cuatro ámbitos refieren a las siguientes cuestiones: qué pretende enseñar el material, en qué grado es coherente con las bases psicopedagógicas constructivistas, cómo contempla un aspecto tan determinante como es la diversidad y cuáles son sus características formales.

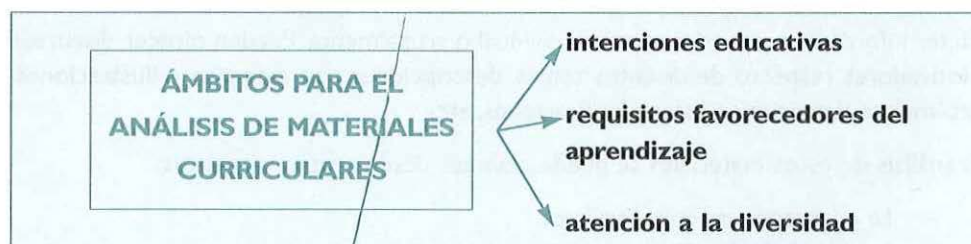


Gráfico 13. Ámbitos para el análisis de materiales curriculares.

A continuación se presentan algunos aspectos a considerar en cada ámbito. Aunque se trata de una orientación para la evaluación de materiales impresos, con pocas adaptaciones se puede utilizar para el análisis de otro tipo de materiales.

a) Las intenciones educativas

La intencionalidad en las acciones educativas es un rasgo característico de la enseñanza escolar. Las decisiones curriculares, por lo tanto, se deberían poder justificar en función de esas intenciones. La selección y elaboración de los materiales curriculares deberían basarse en lo que se pretende enseñar y lo que se pretende que aprendan los alumnos de la institución.

Siendo así, es imprescindible analizar la coherencia de los materiales en relación con los acuerdos expresados en el PEI. Este análisis sobre la adecuación de los contenidos que se desarrollan en el material debería ofrecer información para decidir si es necesario efectuar cambios, agregando, suprimiendo o adaptando contenidos, etc.

b) Los requisitos favorecedores del aprendizaje

En este ámbito se puede analizar la coherencia entre las decisiones tomadas respecto al material y los elementos que favorecen el aprendizaje significativo.

Para que el análisis sea más sencillo, se pueden diferenciar tres tipos de materiales impresos: materiales informativos o de consulta, materiales con propuestas de actividades y materiales específicos para el aprendizaje de la lectura o el desarrollo de la comprensión lectora.

A continuación se señalan algunos aspectos a tener en cuenta en los dos primeros tipos de materiales (se dejan al margen los de lectura por su carácter más específico). Evidentemente, en el caso de un material que a la vez sea informativo e incluya propuestas de actividades —como es el caso de la mayoría de libros de texto—, deberán considerarse ambos elementos.

1. Materiales informativos o de consulta

Los materiales de consulta están pensados como apoyo al desarrollo de las unidades didácticas. No son fungibles (los alumnos no escriben ni dibujan sobre ellos), tienen carácter informativo y pueden usarse individual o grupalmente. Pueden ofrecer discursos motivadores respecto de distintos temas, descripciones con ejemplos e ilustraciones, resúmenes, definiciones, listas, clasificaciones, etc.

El análisis de estos materiales se puede plantear desde cuatro vertientes:

- *La adecuación del nivel lingüístico.*
- *La densidad informativa.*
- *El carácter dogmático o carácter abierto* (si ofrecen distintos puntos de vista).
- *Las secuencias de lectura:* existencia de introducciones y organizadores previos que facilitan la conexión de los nuevos contenidos con los aprendizajes previos de cada alumno; elementos facilitadores de la motivación, tales como referencias directas de acuerdo a la edad de los alumnos, ejemplos de la vida cotidiana, bromas, preguntas, etc.; posibilidad de diferentes grados de lectura, diferenciando entre informaciones esenciales y anecdóticas, entre contenido central y ejemplificaciones, etc.; síntesis y resúmenes que faciliten la comprensión del texto.

2. Materiales con propuestas de actividades

Se trata de materiales que incluyen actividades para que realicen los alumnos.

Pueden consistir en temas monográficos, unidades didácticas (para un curso, por ejemplo) o en diseños (generalmente fungibles) para el aprendizaje de contenidos específicos, especialmente de tipo instrumental (cálculo, resolución de problemas, técnicas de estudio, ortografía, etc.)

En el caso de estos materiales se pueden analizar aspectos como:

- *Actividades de enseñanza y aprendizaje* que se proponen (de motivación, de interrogación y de cuestionamiento, de elaboración y construcción de significados, de aplicación, etc).

- *El carácter individual o grupal de las actividades propuestas:* aparte de su posible interés para el aprendizaje de contenidos conceptuales, el trabajo en grupo es imprescindible para el aprendizaje de contenidos procedimentales y actitudinales; el trabajo individual es también necesario, entre otras cosas porque permite adecuar las propuestas de enseñanza a los ritmos de aprendizaje de los alumnos. Se trata, entonces de equilibrar entre las actividades de carácter individual y las de carácter grupal.
- *Los criterios de organización del aula:* se puede analizar si los materiales especifican pautas, sugerencias y orientaciones referidas a la organización del aula, entendida ésta como un ambiente de aprendizaje. El análisis de estos aspectos permitirá conocer cuál es el enfoque que en el material analizado se da al sistema de comunicación en el aula: canales, momentos, normas, etc., de comunicación entre los miembros del grupo y entre estos y el docente, así como entre el grupo y el resto de la comunidad, escolar y extraescolar.
- *Las propuestas de evaluación:* tipos de evaluación de los aprendizajes (inicial, formativa, sumativa) y evaluación del docente y del currículum que se desarrolla.

c) La atención a la diversidad

La atención a la diversidad constituye una cuestión clave. Aunque los materiales estandarizados tienen dificultades para constituir medios especialmente facilitadores de aquella atención, hay que analizar si sugieren pautas en este sentido.

Se pueden analizar diversos aspectos, entre ellos:

- La presencia de la atención a la diversidad en las *propuestas de actividades*: optatividad, actividades de refuerzo y actividades de ampliación.
- La presencia de la atención a la diversidad en las *propuestas de evaluación*: diferentes posibilidades de evaluación, diferentes grados de adquisición de los objetivos propuestos, actividades evaluativas consistentes en conductas muy concretas o pautas evaluativas que, tomando como referencia una determinada capacidad, consideran que su consecución se puede alcanzar por caminos diversos.

3.4. El docente como investigador de su propia práctica: evaluar el uso de los materiales curriculares

En capítulos anteriores se ha hecho referencia a la necesidad profesional que debe plantearse todo docente en el sentido de no limitar su acción a las tareas de ejecución (en muchas ocasiones de lo que otros han planificado) e incluir también las tareas de diagnóstico y de planificación. El desafío de mejorar, día a día, la calidad de la educación que se imparte en una institución compete prioritariamente a los docentes, quienes, evidentemente, deben contar con apoyos externos.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje están influidos por muchas variables que, además, son cambiantes (esto es inherente a las ciencias humanas en general y a las ciencias de la educación en particular). Quien mejor puede conocer estas variables y quien mejor puede intervenir para mejorar los procesos, adaptando su acción a las nuevas situaciones que se van suscitando, son los propios docentes. Las innovaciones tendientes a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje dependen de los docentes.

Para que los docentes puedan tomar decisiones adecuadas tendientes a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje es necesario que reflexionen sobre su propia práctica; sólo a partir de esta reflexión podrán tomar decisiones fundamentadas en el debate y análisis de la realidad institucional. En esta línea se sitúan los planteos conocidos como de “**investigación-acción**”.

3.4.1. El equipo docente como investigador de su propia práctica

La **investigación-acción** es una forma de indagación autorreflexiva sobre la propia práctica cuya finalidad es entenderla para poder mejorarla. Se trata de un término (“*action-research*”) utilizado por primera vez por el psicólogo social Kurt Lewin. Consiste en **investigar primero**, para, posteriormente, **tomar decisiones**. Es un tipo de investigación que se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los docentes en su quehacer diario (o en otros ámbitos de su acción profesional).

El propósito de la investigación-acción es profundizar (y no moverse sólo por intuiciones más o menos afortunadas) en la comprensión de los problemas reales; se trata de diagnosticar cuáles son y qué características tienen esos problemas. Consiste en una “*espiral autorreflexiva*” (Carr y Kemmis, 1988) formada por ciclos sucesivos cada uno de los cuales tiene cuatro fases: planificación, acción o intervención, observación y reflexión sobre lo observado.

La espiral autorreflexiva de la investigación-acción parte del análisis sobre las prácticas de enseñanza para luego establecer en qué aspectos y cómo se desea modificarlas; el siguiente paso es observar los efectos de los cambios introducidos (con especial atención a los nuevos problemas suscitados y por los problemas que todavía se mantienen); después se podrá reflexionar sobre las observaciones para decidir la próxima acción a emprender (que volverá a reiniciar el ciclo y posibilitará la innovación conducente a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje).

Se trata de generar procesos de reflexión y análisis de la práctica cotidiana, interrogarla para luego construir acciones tendientes a su mejora, la investigación-acción promueve la construcción de conocimiento al interior de la instituciones; un conocimiento que busca dar respuestas a las necesidades del aula y de la escuela.

En las experiencias de investigación-acción realizadas por los docentes se ha constatado que, en general, después de cierto número de ciclos, se empiezan a detectar diferencias relevantes en las prácticas didácticas que se valoran como mejoras evidentes.

La reflexión en y sobre la práctica permitirá, en el marco del PEI ajustar las acciones necesarias para acercarse a los objetivos que la institución persigue.

Si se entiende al PEI como un proceso espiralado de elaboración, implementación y evaluación, la investigación-acción es una herramienta central para su elaboración y desarrollo.

Siguiendo a Elliott (1990) es posible identificar las siguientes fases:

a) Identificar y clarificar la idea general o el problema: una situación o unos hechos que se deseen cambiar para mejorar.

Elliott advierte sobre la posibilidad de que el problema detectado sea solamente un síntoma de un problema más profundo por lo que la idea general original puede necesitar ser revisada constantemente durante el proceso de investigación-acción.

b) La exploración:

- Describir la situación de la manera más completa posible.
- Explicar la situación generando hipótesis explicativas y comprobándolas. Para comprobarlas es necesario recoger información.

c) La construcción del plan general

- Descripción revisada de la idea general.
- Descripción de los factores que se han de modificar o cambiar para poder mejorar la situación, y las consiguientes acciones que se propone emprender.
- Descripción de los recursos necesarios (materiales, funcionales y personales).
- Descripción de las normas que regirán el acceso y disponibilidad de la información.

d) Desarrollo de los siguientes pasos: decisión sobre cuáles de las medidas perfiladas en el "plan general" deben ser puestas en marcha en primer lugar, y cómo se verificarán los procesos de puesta en marcha y sus efectos.

Para verificar los procesos y sus efectos se requiere utilizar técnicas de recolección de información que permitan conocer cómo se desarrollan las medidas desde diversas perspectivas evidenciando tanto los efectos deseados como los no deseados.

e) Puesta en marcha de los procesos siguientes

A partir de las verificaciones que se van realizando se puede observar que la medida adoptada crea efectos secundarios problemáticos o que se requiere una selección más amplia de técnicas de recolección de información.

Los pasos siguientes se deciden en función de cómo se va desarrollando el propio proceso de investigación-acción.

Para recolectar información se pueden utilizar diversas técnicas: diarios, análisis de documentos (programaciones, exámenes utilizados, etc.), participación de un observador externo, entrevistas, listas de cotejo, etc.

Se trata de un diseño de investigación abierto y flexible que evoluciona a lo largo de la investigación. Aunque, en un proceso de investigación-acción se suele trabajar con información de carácter cualitativa, la información cuantitativa, también puede brindar datos importantes.

La investigación-acción puede considerarse como una investigación evaluativa y, por tanto, tiene como eje fundamental producir conocimiento a los efectos de tomar decisiones y/o valorar situaciones para construir líneas de acción tendientes al mejoramiento de las prácticas.

3.4.2. Investigar las funciones de los materiales en el aula

Procesos como los descritos pueden ser muy adecuados para posibilitar que partan del análisis de la realidad institucional los acuerdos curriculares.

La selección, a partir de criterios preestablecidos de los materiales curriculares (o su elaboración docente), así como el establecimiento de criterios que orienten su uso en el aula, constituyen decisiones de carácter pro-activo, tomadas con anterioridad a la realización efectiva de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Las dinámicas y los procesos que se desarrollan en el aula comportan un uso específico de los materiales curriculares y, consecuentemente, requieren que cumplan determinadas funciones. Estos usos y funciones podrán acercarse más o menos a lo que el docente había previsto pero, en todo caso, lo que realmente importa en esta parte del proceso es lo que verdaderamente está sucediendo, el currículum que realmente se está desarrollando en el aula. La planificación que se ha realizado previamente es una guía del proceso pero hay que ver cómo se desarrolla concretamente.

Los planteos generales sobre la investigación-acción pueden aplicarse a la problemática de los materiales curriculares. Cuando se decide iniciar procesos de investigación-acción hay que tomar diversas decisiones pero, una de las primeras, es cuál será el punto focal de la investigación. Probablemente la cuestión de los materiales curriculares puede ser ese punto focal, precisamente por el papel relevante que juegan los materiales en los procesos que se desarrollan en el aula.

Aunque la **investigación-acción** puede ser una tarea individual que realiza un docente, es recomendable que se entienda como una **labor en equipo** ya que, por una parte se estará siendo coherente con la necesidad de coordinación y construcción de líneas de actuación compartidas y seguidamente, el proceso de análisis y propuesta de acciones se enriquecerá con los aportes de diferentes docentes en el proceso de reflexión colectiva. Es mucho más rico construir ideas colectivamente que limitarse a las propias.

Se presenta a continuación un ejemplo de un equipo docente que decide llevar a cabo un proceso de investigación-acción sobre los materiales curriculares, teniendo como orientación, las fases propuestas por Elliott.

Ejemplo de un proceso de investigación-acción sobre el uso de los textos escolares

a) Identificación y clarificación de la idea general o del problema.

Se acuerda, después de una reunión docente, que lo que se desea lograr es que el uso de los textos escolares sirva para favorecer la construcción de aprendizajes significativos, ya que se ha observado que se utiliza el libro para memorizar los contenidos. Esta reflexión ha aparecido a partir de diversas constataciones sobre cómo “olvidan” los alumnos lo que teóricamente habían aprendido. Si bien este problema supone considerar otros aspectos, el equipo docente decide comenzar revisando los usos del texto escolar en la escuela.

b) Exploración:

- Descripción de los hechos: aunque se trabaja con libros que en principio, pueden parecer bastante adecuados, los alumnos memorizan los contenidos del libro y pasado un tiempo, muchos los han olvidado.
- Explicación de los hechos: en una reunión posterior los docentes formulan diversas hipótesis: “los alumnos no entienden el lenguaje del libro”, “los docentes mandan como tarea memorizar, aunque no lo digan explícitamente”, “los alumnos no encuentran el sentido ni el por qué de lo que tienen que estudiar, lo hacen sólo porque el docente le dice que estudien”, “los alumnos no escuchan suficientemente en clase y después no entienden el libro”, etc.

Es posible que en esta fase se advierta la posibilidad de que lo planteado sea sólo una parte de un problema mayor: quizás no se trate únicamente del uso que se hace de los libros de texto sino que, en general, no se atiende suficientemente a aquellos elementos que ayudan a que el aprendizaje sea lo más significativo posible.

Por ejemplo, la hipótesis “el alumno no encuentra sentido ni el por qué de lo que tiene que estudiar,” puede aplicarse a muchas de las tareas o actividades que se realizan en el aula y no sólo a las que tienen relación con materiales curriculares. Si éste fuera el caso, se debería revisar la idea general y tal vez replantear el problema central de la investigación.

c) Construcción del plan general (para poner a prueba las hipótesis).

- Descripción revisada de la idea general (si es necesario).
- Descripción de los factores que se han de modificar o cambiar para mejorar la situación y de las acciones a emprender para hacerlo. Por ejemplo, ante la hipótesis “los alumnos no escuchan suficientemente en clase,” la situación mejo-

raría si se consiguiera una mayor atención por lo que las acciones a emprender serían aquellas que reforzarán la motivación y ayudarán a adecuar las acciones de enseñanza a las características de los alumnos (intereses, necesidades, conocimientos previos, etc.).

- Descripción de los recursos necesarios. Materiales, tiempos y espacios.
- Descripción de las normas éticas: la información que se recoja en el proceso de investigación tiene que ser confidencial, aunque este carácter debe ser aplicable a toda información que los docentes conozcan como fruto de sus tareas profesionales. En este sentido, cualquier docente debe plantearse si la información sobre un alumno (características personales, problemas de aprendizaje, aspectos sociales, etc.) debe ser algo privado entre el docente y el alumno en cuestión. La información fruto de la investigación debe darse a conocer respetando las normas que salvaguarden la intimidad de los alumnos.

d) Desarrollo de los pasos siguientes: qué medidas hay que poner en marcha en primer lugar (ya que probablemente habrán surgido distintas posibilidades) y cómo se verificarán los procesos de puesta en marcha y sus efectos.

En esta fase hay que decidir a qué fuentes de información se recurrirá (alumnos, situaciones de aula, docentes, etc.) y mediante qué instrumentos se recolectará la información (registros para la observación directa, entrevistas a alumnos, coloquio abierto entre todo el grupo-clase, triangulación mediante tres observadores —el propio docente, un alumno y un observador externo— que posteriormente ponen en común sus observaciones, etc.).

e) Implementación de los procesos siguientes que se decidirán en función de la evolución del proceso de investigación-acción.

Los procesos de innovación, requieren que se parta de la realidad y que se planteen cambios que se puedan ir implementando y reorientando en la práctica institucional o de aula concreta.

A las personas les proporciona seguridad la repetición, el hacer las cosas tal como se han hecho habitualmente. Por tanto, ante situaciones nuevas, suelen surgir sensaciones de inseguridad. De ahí que los cambios grandes pueden no ser aceptados: el grado de inseguridad es demasiado elevado.

Los pequeños cambios (base de sustentación de los grandes cambios), se pueden aceptar más fácilmente pues revierten en cambios y mejoras concretas para la práctica. Es por esto que la investigación-acción debe plantear pequeñas modificaciones a través de las cuales logrará avanzar y profundizar el proceso de innovación.

Se trata, entonces, de plantear una imagen a futuro, que abarque a la institución en su totalidad, para luego pensar en los pasos necesarios para acercarse a ella. Así, por ejemplo, no sería adecuado que un equipo que viene utilizando el libro de texto como ma-

nual único y protagonista destacado del proceso de enseñanza decidiera, de repente, trabajar sin libros de texto (si es que esto fuera el objetivo institucional). En cambio, podría plantearse modificar el uso de los libros y complementarlo con otros tipos de materiales o estrategias didácticas.

R

Los materiales curriculares ayudan al docente a desarrollar, en el seno del aula, el currículum planificado. Entre ellos, los impresos —y, en especial los libros de texto— constituyen uno de los principales recursos para la tarea docente, de modo que, en ocasiones, llegan a condicionar de manera importante tanto lo que se enseña como la manera de enseñarlo.

En el proceso de toma de decisiones a nivel institucional se hace imprescindible reflexionar sobre el papel que se desea otorgar a los materiales curriculares.

Para que los materiales curriculares se vuelvan un recurso al servicio del proyecto docente de la institución en lugar de convertirse en el propio proyecto, se requiere que el equipo docente analice y evalúe el material para seleccionarlo, elaborarlo y usarlo de manera crítica. Evaluar los materiales curriculares es imprescindible para determinar su coherencia con los planteos curriculares de la institución.

Para identificar las características más adecuadas de un material se pueden tener en cuenta los siguientes criterios: coherencia con el PEI y más específicamente con la Programación Curricular; diversidad y diversificación de los materiales; coherencia con las intenciones educativas y con las bases psicopedagógicas y adecuación al contexto; ubicación coherente del material en un conjunto más amplio de materiales; presentación explícita e implícita de valores adecuados; aspectos formales correctos; uso real que responda a las previsiones.

En el proceso de análisis de materiales curriculares se pueden considerar los siguientes ámbitos: intenciones educativas, elementos favorecedores del aprendizaje, y atención a la diversidad.

Aparte de establecer criterios para la selección, elaboración y uso de los materiales curriculares, desde una perspectiva del docente como investigador de su propia práctica, se hace también necesario evaluar el uso de los materiales.

Llevar a cabo procesos de investigación-acción puede ser una alternativa adecuada para el mejoramiento de la calidad de la oferta educativa de la institución.

Proceso para la toma de decisiones curriculares a nivel de la institución educativa

Introducción

La preocupación por la calidad de la acción educativa requiere de mecanismos complejos. Exige un análisis que tenga en cuenta los procesos, los medios y los recursos utilizados, y no sólo los resultados.

Se trata de generar procesos de toma de decisiones en los cuales se implique activamente el conjunto del equipo docente de la institución. Para facilitar ese compromiso, existen algunos requisitos básicos y condiciones cuya consideración garantiza la continuidad del proceso.

Por otra parte, una de las decisiones clave para la elaboración de la Programación Curricular es la que se refiere al procedimiento o metodología a seguir para discutir y llegar a acuerdos. En todo caso, la opción más adecuada depende de diversas variables.

Ideas clave

- En el proceso de construcción de acuerdos institucionales son importantes tanto los resultados que se consiguen como los procesos que se siguieron.
- Para lograr acuerdos debe haber participación y consenso en el equipo docente. Para sostener los procesos deben cumplirse diversas condiciones: tarea con sentido, tiempo y espacio disponibles, planificación del proceso y etc.
- La Programación Curricular puede realizarse a través de estrategias deductivas, inductivas o por medio de la combinación de ambas.
- La Programación Curricular, como todos los otros procesos institucionales, requiere de liderazgo de los equipos directivos.

4.1. Requisitos básicos: consenso y negociación de significados

La elaboración de la Programación Curricular ha de consistir en un proceso de reflexión y análisis de la práctica que permita, a cada docente, conocer mejor las variables que intervienen en su tarea profesional.

A partir de este conocimiento, es posible llegar a acuerdos fundamentales para conseguir una enseñanza de más calidad, basada en el principio de atención a la diversidad.

Para el equipo docente, partir del principio de la atención a la diversidad representa pasar de un modelo que le asigna una función básicamente ejecutiva de lo que otras instancias han decidido, a una función estratégica que consiste en diagnosticar las necesidades singulares de cada uno de los alumnos y elaborar una planificación según este conocimiento.

Una tarea de estas características exige a los docentes estar inmersos en una cultura de formación permanente que permita actualizar su conocimiento profesional de acuerdo a los avances del conocimiento científico y de las nuevas demandas sociales.

Este desarrollo profesional requiere sobre todo una formación a partir de la reflexión y el análisis de la propia práctica. El análisis y la reflexión sobre la práctica consisten fundamentalmente en el cuestionamiento de las formas que asume la enseñanza y el aprendizaje tanto en el aula como en la institución; es decir, preguntarse por las razones y los supuestos que sustentan dichas prácticas.

Las decisiones curriculares a nivel institucional deben servir para que, posteriormente, cada docente planifique e intervenga en el aula de manera coherente con aquellas decisiones.

De no cumplir esta función orientadora de la práctica, la elaboración de la Programación Curricular no tiene ningún sentido, por lo que se hace necesario que el proceso de toma de decisiones se convierta realmente en un proceso de reflexión colectiva donde participen todos los docentes.

La exigencia de llegar a acuerdos asumidos por todo el equipo docente comporta, a su vez, la necesidad de llegar a un consenso entre los distintos miembros del equipo docente.

Para poder alcanzar acuerdos realmente asumidos por todos es imprescindible estar predispuesto a pactar; es decir, a renunciar a parte de lo que uno piensa para llegar a puntos de confluencia que se asumen de manera colectiva. No es posible acordar si cada uno se limita a defender sus posturas.

Pero no basta con estar predispuesto al consenso. Es también necesario dedicar tiempo suficiente para negociar los significados. La redacción de un objetivo general,

por ejemplo, puede ser interpretado con matices distintos por parte de diferentes docentes.

El consenso y la negociación de significados son requisitos básicos para elaborar la Programación Curricular. Hay que tenerlo muy en cuenta ya que requieren tiempo, y éste suele ser un bien escaso en las instituciones. Pero, aunque el tiempo no sobre, **sin consenso y sin negociación de significados no hay posibilidad de llegar a los acuerdos para mejorar la calidad educativa.**

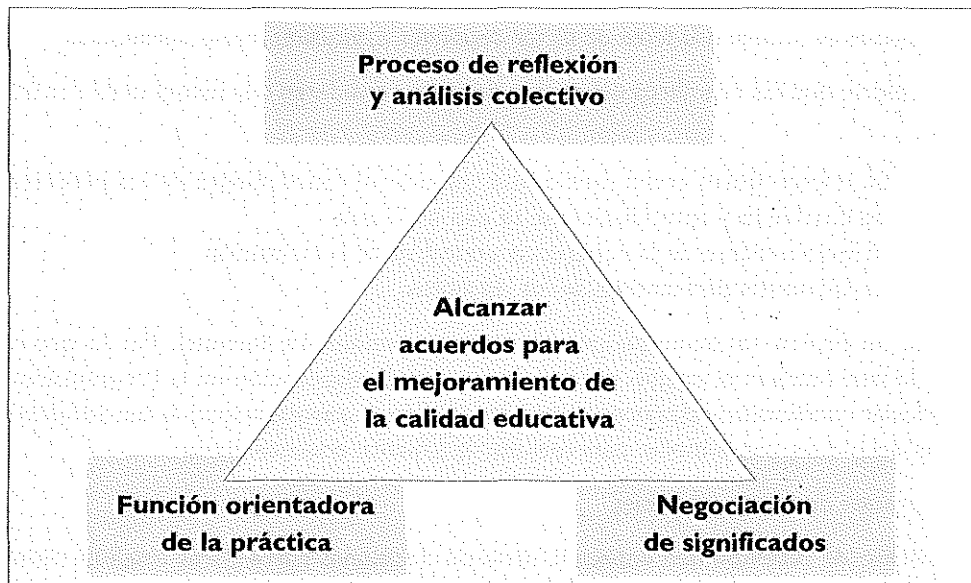


Gráfico 14. Requisitos básicos para elaborar la Programación Curricular.

Los siguientes son algunos aspectos que pueden utilizarse para articular las decisiones curriculares:

La finalidad básica de la institución es desarrollar las capacidades de cada uno de los alumnos. Para conseguir esta finalidad se requiere:

- partir de las capacidades, motivaciones e intereses de cada uno de los alumnos.
- coherencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje a lo largo de la escolaridad.
- que la institución esté inmersa en una cultura de formación permanente y de análisis y reflexión compartida sobre la práctica.
- que las decisiones sobre las propuestas curriculares sean fruto de la participación y de la construcción activa de todos los docentes.

4.2. Condiciones para facilitar un proceso de análisis y reflexión sobre la práctica

Para que el proceso de elaboración de la Programación Curricular pueda convertirse en un proceso de análisis y de reflexión sobre la práctica, a la vez que en un medio para la toma de decisiones lo más fundamentadas posible, son necesarias las siguientes condiciones básicas:

a) Atribución de sentido a la tarea de tomar decisiones curriculares a nivel institucional

Es necesario que los miembros del equipo docente consideren que este proceso es útil para:

- Su trabajo diario, como medio para mejorar el conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en el aula.
- El mejoramiento de la coherencia educativa de la institución.
- La formación permanente de los docentes.

Si esto no ocurre, los acuerdos pueden volverse meramente formales. Por lo que el sentido que otorgue el equipo docente a la tarea de elaboración de la Programación Curricular condicionará el proceso a seguir, el grado de participación y la funcionalidad de las decisiones como medio para mejorar la práctica docente diaria.

b) Asignación de tiempo y espacios

El proceso de reflexión que implica la toma de decisiones curriculares exige un tiempo y un espacio suficientes que, periódica y regularmente, permita realizar este trabajo de reflexión.

Dado que en las instituciones surgen habitualmente cuestiones urgentes y puntuales que exigen soluciones inmediatas, si el compromiso no es suficiente puede que se renuncie a la tarea, posponiendo para otro momento aquellos debates que, aunque son básicos, no son, aparentemente, tan “urgentes”.

c) Planificación

Todo trabajo a largo plazo requiere de una planificación rigurosa para que el proceso tenga continuidad y permita llegar a acuerdos que sean, a la vez, de calidad y posibles.

La planificación facilitará analizar qué se pretende hacer, con qué recursos (humanos, materiales y funcionales), en qué tiempos y bajo la responsabilidad de quién (puede haber un responsable de cada una de las fases previstas).

Esta previsión —que puede obligar a replantear los objetivos iniciales del proceso— ayuda a iniciar un proceso viable y, por lo tanto, ayudará que los participantes tengan la sensación de que se avanza, según el plan previsto.

Para esto es necesario prever, como mínimo, los siguientes aspectos:

- Las reuniones que se dedicarán a elaborar la Programación Curricular.
- Que cada sesión cuente con un orden del día.
- Que los materiales y documentos necesarios para poder participar en los debates se encuentren a disposición de los asistentes.
- Que, al finalizar cada reunión, se elabore un acta que exprese los acuerdos alcanzados.

Prestar atención a aspectos como los anteriores puede facilitar notablemente el proceso. En ocasiones, descuidarlas puede provocar sensaciones de desorganización y pérdida de tiempo.

d) Previsión de una organización

Un trabajo como el que se propone demanda una organización que permita fluidez y eficacia en las reuniones. Para ello es necesario que se cumplan las siguientes funciones:

- Dirección: proporciona una visión general de la institución y regula las decisiones.
- Coordinación y dinamización: elabora y distribuye el orden del día, facilita los documentos o instrumentos de trabajo, aclara dudas, dinamiza.
- Secretaría: sigue con atención los debates y va anotando las decisiones que se toman, elabora el acta de la reunión.

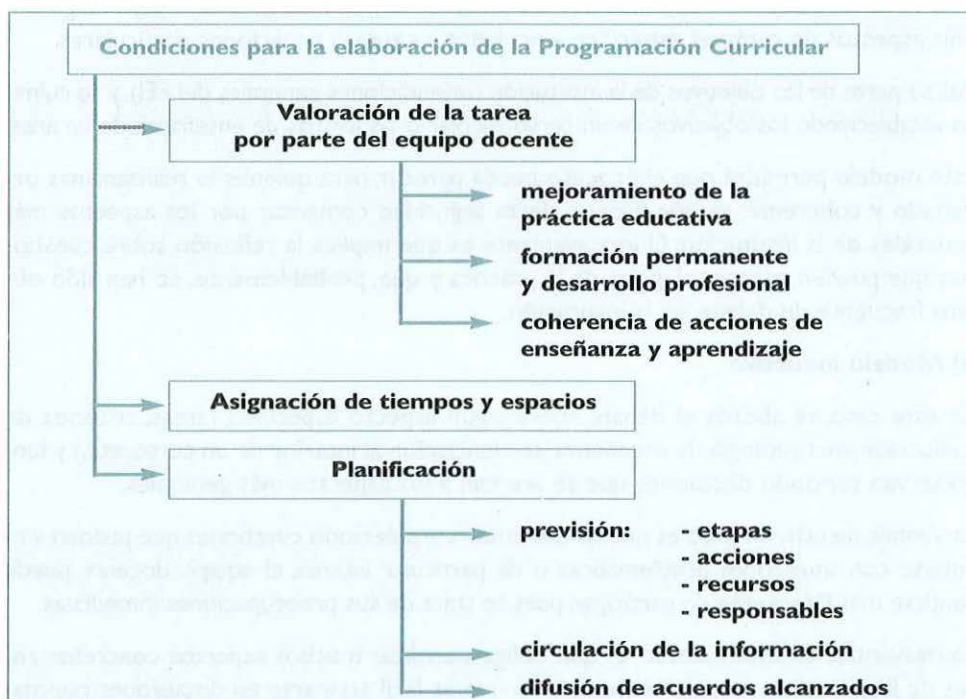


Gráfico 15. Condiciones para la elaboración de la Programación Curricular.

4.3. Estrategias para la toma de decisiones curriculares

Al iniciar el proceso de elaboración de una Programación Curricular la primera cuestión a considerar es por dónde empezar. Aunque las decisiones sobre para qué y qué enseñar (objetivos y contenidos) condicionan a las otras, no significa que el proceso de debate tenga que iniciarse allí.

La respuesta a la pregunta *por dónde empezar*, no es única. Se trata de encontrar la que resulte más apropiada a las posibilidades y características de cada equipo docente. Si el objetivo es conseguir el mayor grado de participación por parte de los docentes, el proceso a seguir debería ser aquél que permita que todos estén implicados en la toma de decisiones.

Es necesario considerar que ninguno de los componentes de la Programación Curricular es independiente de los otros. Así, por ejemplo, cuando se debate sobre los criterios de evaluación, al mismo tiempo se tratan aspectos de la metodología de la enseñanza, los contenidos de aprendizaje y los propósitos u objetivos educativos.

De modo que, el proceso puede ser deductivo o inductivo, o una combinación de ambos (concurrente).

a) Modelo deductivo

Este recorrido supone comenzar por los planteamientos más generales para luego definir aspectos de carácter específico vinculados a casos o situaciones particulares.

Así, se parte de los objetivos de la institución (orientaciones generales del PEI), y se culmina estableciendo los objetivos de un curso escolar o las formas de enseñanza de un área.

Este modelo permitirá que el proceso pueda parecer, para quienes lo realizan, más ordenado y coherente, ya que provee cierta seguridad comenzar por los aspectos más generales de la institución. El inconveniente es que implica la reflexión sobre cuestiones que pueden parecer alejadas de la práctica y que, probablemente, no han sido objeto frecuente de debate en la institución.

b) Modelo inductivo

En este caso, se aborda el debate sobre algún aspecto específico (áreas, criterios de evaluación, metodología de enseñanza, secuenciación al interior de un curso, etc.) y luego se van tomando decisiones que se acercan a los aspectos más generales.

La ventaja de este método es que, al comenzar considerando cuestiones que pueden vincularse con situaciones problemáticas o de particular interés, el equipo docente puede sentirse más interesado en participar, pues se trata de sus preocupaciones inmediatas.

La desventaja de este método es que obliga a analizar muchos aspectos concretos antes de llegar a acuerdos generales, por lo que es fácil atascarse en discusiones puntuales cuya solución exige acuerdos previos sobre aspectos más globales.

Otro inconveniente es que el debate se centre en lo que actualmente se hace y sin incorporar la innovación; es decir sin contemplar la necesidad de producir transformaciones profundas que alcancen a toda la institución.

Sin embargo, es importante recordar que es posible que durante el proceso de elaboración ninguna de estas metodologías se apliquen de manera pura. Así, comenzando por dar respuesta a situaciones puntuales se puede acordar sobre principios institucionales. Por ejemplo, si se discute sobre la conveniencia de organizar las propuestas de enseñanza a través de una metodología u otra, la respuesta a esta pregunta estará vinculada con los principios u objetivos generales de la institución.

Adoptar una **metodología combinada**, permitirá optimizar las ventajas de cada una a la vez que anticipar sus peligros. En este caso, se partiría de situaciones puntuales pero buscando establecer criterios que permitan alcanzar acuerdos institucionales. En otras palabras, la solución de casos particulares se realiza apelando o debatiendo principios generales.

En todo caso, cualquiera que sea el método que se escoja, es imprescindible que:

- Por muy alejados que estén de la práctica, los debates se vinculen a aspectos que puedan ser de interés general. En este sentido es recomendable incluir ejemplos de la práctica que ayuden a contextualizar el debate y a negociar significados con más facilidad.
- Si se parte de lo que se está haciendo, se vayan concretando constantemente las decisiones que puedan tener un carácter generalizable.
- Se utilicen instrumentos escritos (lecturas, cuestionarios,) que ayuden al debate y permitan dejar constancia de los avances realizados.

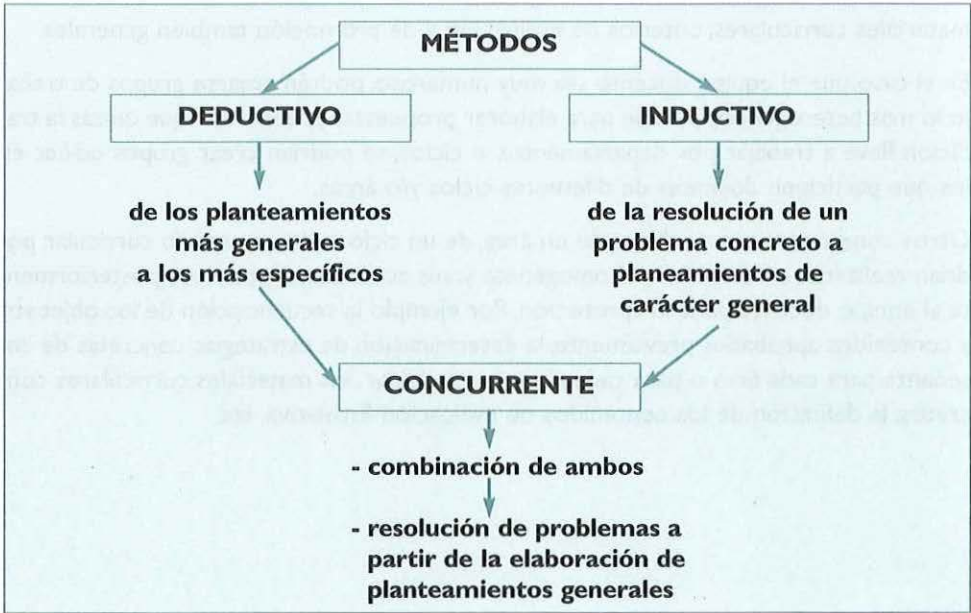


Gráfico 16. Metodologías para la toma de decisiones curriculares

4.4. La organización del equipo docente para la elaboración de la Programación Curricular

La organización que adopta la institución para posibilitar un adecuado proceso de toma de decisiones está condicionada por las funciones que se atribuyan a este proceso y a los acuerdos resultantes.

Si lo que la institución pretende es, simplemente, disponer de un documento en el que se plasme su currículum, el procedimiento puede ser muy sencillo: un miembro o un grupo reducido del equipo docente puede redactarlo para que, posteriormente, sea aprobado por el total del equipo docente.

Ahora bien, si se entiende que el proceso es una oportunidad para que la institución, mediante la reflexión sobre la práctica, pueda consensuar el currículum más apropiado según las características de los alumnos y, a la vez, construir conocimiento sobre lo que acontece en el aula y en la institución, entonces, el trabajo demandará la participación del conjunto del equipo docente.

Partiendo de la premisa de que es necesaria la participación y el compromiso de todo el colectivo docente pueden establecerse distintas formas de organización, según el alcance de los distintos componentes de la Programación Curricular.

Algunos acuerdos implican necesariamente a todo el equipo docente: objetivos generales; contenidos generales; criterios generales metodológicos, organizativos y sobre materiales curriculares; criterios de evaluación y de promoción también generales.

En el caso que el equipo docente sea muy numeroso, podrán crearse grupos de trabajo lo más heterogéneos posible para elaborar propuestas previas. Aunque quizás la tradición lleve a trabajar por departamentos o ciclos, se podrían crear grupos *ad-hoc* en los que participen docentes de diferentes ciclos y/o áreas.

Otros componentes específicos de un área, de un ciclo o de un espacio curricular podrían realizarse en comisiones homogéneas y, sus acuerdos, propuestos posteriormente al equipo docente para su aprobación. Por ejemplo la secuenciación de los objetivos y contenidos aprobados previamente; la determinación de estrategias concretas de enseñanza para cada área o para cada espacio curricular; los materiales curriculares concretos; la definición de los contenidos de evaluación formativa, etc.

**ESTRUCTURA ORGANIZATIVA ORIENTATIVA
PARA ELABORAR LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR**

COMPONENTE	IMPLICACIÓN	ELABORACIÓN
Objetivos generales	Todo el equipo docente	Comisión heterogénea
Contenidos generales	Todo el equipo docente	Comisión heterogénea
Secuenciación de objetivos	Áreas/departamentos/ ciclos	Comisión homogénea
Secuenciación de contenidos	Áreas/departamentos/ ciclos	Comisión homogénea
Organización de contenidos		
- General	Todo el equipo docente	Comisión heterogénea
- Concreta	Áreas/departamentos/ ciclos	Comisión homogénea
Criterios de metodología y organización curricular		
- Generales	Todo el equipo docente	Comisión heterogénea
- Concretos	Áreas/departamentos/ ciclos	Comisión homogénea
Criterios sobre materiales curriculares		
- Generales	Todo el equipo docente	Comisión heterogénea
- Concretos	Áreas/departamentos/ ciclos	Comisión homogénea
Criterios de evaluación		
- Generales		
- Concretos	Todo el equipo docente	Comisión heterogénea
	Áreas/departamentos/ ciclos	Comisión homogénea

Cuadro 3. Estructura organizativa para elaborar la Programación Curricular.

En la elaboración de una Programación Curricular no sólo es importante llegar a acuerdos sino que también lo es el proceso por medio del cual se alcanzan.

Sólo si este proceso implica al conjunto de los docentes es posible que los acuerdos repercutan en un mejoramiento de la calidad educativa de la institución. Asimismo, es indispensable que los acuerdos sean realmente fruto del consenso y que se hayan negociado los significados de manera que se garantice que las interpretaciones sobre lo acordado sean asumidas por todo el equipo.

Para que un proceso de estas características pueda tener continuidad se requiere prestar atención a una serie de condiciones.

Entre otras a:

- La necesidad de atribuir sentido a la tarea propuesta.
- La disponibilidad de un tiempo y un espacio específicos.
- La planificación del proceso para que no se parta de intenciones irrealizables.
- La planificación de elementos técnicos que faciliten avanzar en el debate (orden del día, anotación de los acuerdos, etc.).

Para la elaboración de la Programación Curricular se puede optar por una estrategia deductiva o por una inductiva o, como suele suceder en la práctica, por una metodología concurrente. La decisión dependerá de las características específicas de cada institución y de cada equipo docente.

Al configurar la organización de este proceso hay que prever qué cuestiones son suficientemente generales como para que demanden el debate colectivo y cuáles son más específicas y pueden presentarse al conjunto del equipo luego del trabajo en comisiones.

Orientaciones prácticas para la Programación Curricular

5

Introducción

En este último capítulo se presentan tres ejemplos de estrategias para la elaboración de la Programación Curricular: deductiva (partiendo del análisis y la reflexión sobre los objetivos generales expresados en las orientaciones generales del proyecto de la institución); a partir de un problema (situaciones críticas detectadas en la evaluación); a partir del análisis y evaluación de materiales curriculares.

Es importante tener presente que sólo se trata de ejemplos que, por su carácter esquemático, no pueden mostrar con detalle las múltiples posibilidades de aplicación ni tener en cuenta la realidad específica de cada institución escolar. Sólo pretenden servir de guía facilitando así, la construcción de la Programación Curricular en las instituciones.

Optar por alguna de las estrategias, como se vio en el capítulo anterior, no es una decisión sencilla y depende de una serie de características propias de cada institución. No existe una estrategia mejor que la otra; hay que escoger la más adecuada a cada contexto y a cada situación específica.

Ideas clave

- Existen diversas estrategias metodológicas para elaborar la programación curricular.
- Una metodología deductiva supone realizar un camino que va de lo general a lo particular.
- La confección de la programación curricular a través de un camino inductivo podría comenzar a través de la construcción de líneas de acción para resolver un determinado problema.
- Otra posibilidad contempla la confección de la programación curricular partiendo del análisis de los materiales curriculares u otras prácticas institucionales.

5.1. Tres ejemplos de estrategias generadoras de procesos de toma de decisiones curriculares

Se presentan tres ejemplos (no tres modelos) de estrategias para la toma de decisiones curriculares a nivel institucional. Los ejemplos, como tales, pueden resultar algo artificiales, ya que es difícil trasladar al papel la complejidad de un proceso como el que se está tratando. En todo caso, cumplen una función ilustrativa por lo que para su implementación deberían ser contextualizadas a cada realidad institucional.

En el primer ejemplo se propone un proceso de tipo deductivo, partiendo de las orientaciones generales del PEI. Aunque evidentemente sólo se trata de una muy pequeña parte de las decisiones a tomar en la elaboración de una Programación Curricular, quedan apuntados todos los componentes. El ejemplo sirve, por lo tanto, como muestra de un posible proceso a seguir pero también como recopilación ordenada de los distintos componentes que pueden constituir una Programación Curricular.

En los otros dos ejemplos, se apuntan procesos de carácter inductivo, en los cuales se parte de situaciones o problemáticas específicas para, a partir de su análisis, plantearse desde una perspectiva más amplia y con un sentido global, la intervención educativa.

En el segundo ejemplo, se parte de la reflexión acerca de cómo se está evaluando en la institución. Aunque se podría haber partido de otra problemática (cuestiones metodológicas, la necesidad de secuenciar los contenidos de manera que no se produzcan olvidos, etc.) se ha escogido la evaluación ya que ésta constituye una cuestión clave en la vida de las instituciones y, a la vez, una preocupación permanente para los docentes.

El tercer ejemplo parte de otro aspecto: la reflexión acerca de los materiales curriculares y, específicamente, los denominados manuales o libros escolares. Conjugan los planteamientos curriculares propios de la institución con los que se desarrollan en los textos escolares constituye un desafío que, en todo caso, exige analizar y evaluar los materiales para establecer criterios para su selección, elaboración y uso.

5.2. Proceso deductivo

Este proceso consiste en responder a cuestiones tales como: para qué enseñar (objetivos), qué enseñar (contenidos), cuándo enseñar (organización y secuenciación), cómo enseñar (metodología, organización y recursos), y para qué, qué, cuándo y cómo evaluar (criterios de evaluación, de información de ésta y de promoción).

Las fases básicas del proceso pueden ser las que se indican a continuación.

I. El diseño curricular provincial

Los objetivos generales de la institución en los que se pueden incluir los objetivos generales recogidos en el Diseño Curricular Provincial (DCP) constituyen un punto de partida para la elaboración de la Programación Curricular.

Objetivo general de EGB, segundo ciclo, Ciencias Sociales (DCP)

Establecer relaciones básicas de interdependencia entre los espacios locales, provinciales, nacional, americano y mundial para conocer, comprender y valorar el entorno próximo.

II. Las orientaciones generales del PEI

Objetivo general de la institución

- Mantener una relación permanente con la comunidad (familias, instituciones culturales extraescolares,) que facilite la integración de la institución en su seno y fomente la colaboración y la participación.

Este objetivo pretende evitar el aislamiento de la institución de la dinámica viva de su entorno y busca establecer puentes entre la vida escolar y extraescolar de los alumnos.

Para conseguir este objetivo, se deberán prever canales de comunicación entre la institución y el entorno, planificar actividades con participación de personas e instituciones de la comunidad y realizar actividades fuera de la escuela.

III. Contextualización de los objetivos generales de EGB

Para contextualizar los objetivos generales del Diseño Curricular Provincial (DCP) —en este caso uno de segundo ciclo de EGB— el primer paso consiste en relacionar los objetivos citados con los del PEI (orientaciones generales), en el caso de que no se hubiera hecho anteriormente.

III.1. Relación entre objetivos del PEI y del DCP

En este caso, al considerar un sólo objetivo de ejemplo, la relación es directa: el objetivo del PEI y el del DCP se relacionan claramente. De existir más objetivos —como ocurre en realidad— se debería establecer la red de relaciones entre unos y otros, de manera que quede claro qué objetivos de la institución —o qué parte de ellos— se relacionan con qué objetivos del DCP —o con qué parte de ellos.

III.2. Contextualización

Teniendo en cuenta estos objetivos, la institución puede optar por mantener la redacción del DCP tal como está, quizá agregando algún comentario. Pero también se podría optar por una nueva redacción como en el ejemplo siguiente.

- El alumno será capaz de establecer relaciones básicas de interdependencia entre los espacios mundial, americano, nacional, provincial y local, para conocer, comprender y valorar el entorno próximo, de manera que llegue a sentirse partícipe activo.

Para conseguir este objetivo, se preverán canales de comunicación entre la institución y la comunidad, se realizarán actividades fuera de la institución y dentro de ella con la participación de personas e instituciones externas.

En todo caso, es indispensable que el equipo docente interprete el significado del objetivo. Para facilitar esta negociación de significados unívocos, se puede recurrir a diversas estrategias.

Una de ellas es ejemplificar, en el ámbito del aula, las implicaciones del objetivo. ¿Qué actividades y tareas concretas se pueden realizar en el aula para conseguir este objetivo? Esto permitirá acotar el significado a la vez que proporcionar pistas para su desarrollo posterior.

Otra estrategia posible consiste en analizar a qué capacidades hace referencia este objetivo. Se puede construir una grilla y debatir qué capacidades centrales supone. Una manera posible de completarla se muestra en el cuadro 4.

RELACIÓN ENTRE OBJETIVOS GENERALES Y CAPACIDADES								
<div> CAPACIDADES OBJETIVO </div>	Cognitiva	Metacognitiva	Interactiva	Ética	Práctica	Estética	Corporal	Afectiva
Establecer relaciones básicas de interdependencia entre los espacios mundial, americano, nacional, provincial y local, para conocer, comprender y valorar el entorno próximo, de manera que llegue a sentirse participe activo de su comunidad.	X		X	X				X

Cuadro 4. Ejemplo de grilla para el análisis de los objetivos generales

IV. Contextualización de los contenidos

Partiendo del DCP, el siguiente paso es seleccionar los contenidos relacionados con el objetivo en cuestión.

Establecer la relación entre objetivos generales y contenidos es indispensable para que éstos puedan cumplir su función. Los contenidos son un camino para adquirir las capacidades incluidas en el objetivo.

Algunos contenidos del DCP relacionados con el objetivo del ejemplo:

Procedimental: Localización del espacio y sus elementos en material cartográfico.

Conceptual: Manifestaciones culturales en áreas urbanas y rurales.

Actitudinal: Interés por conocer el entorno.

V. Contextualización de los objetivos generales por ciclos

Aunque puede suceder que en el DCP los objetivos estén distribuidos por ciclos, es importante que la institución adopte esta distribución a partir de una visión general de sus objetivos.

En el caso del ejemplo, se trata de un objetivo de Segundo Ciclo de EGB pero que también corresponde al Primer Ciclo y se podría redactar del siguiente modo:

- El alumno ha de ser capaz de conocer, comprender y empezar a valorar los aspectos más próximos de su entorno de manera que sea consciente que él forma parte de su comunidad.

VI. Secuenciación y organización de los contenidos

En el caso del ejemplo sólo se han indicado tres contenidos (uno de cada tipo) por lo que su secuenciación sería un proceso muy artificial. Pero cuando se elabora una Programación Curricular, una vez relacionados los contenidos con el o los objetivos correspondientes, es necesario secuenciarlos aplicando criterios como los expuestos en el Capítulo 2.

La secuenciación orientativa –que en la práctica se puede alterar– garantiza que no se olviden contenidos básicos y que éstos se encuentren ordenados de manera tal que se favorezca su aprendizaje.

Las **subfases** de este apartado son:

- a) Secuenciación de los contenidos (por años o por áreas, por ejemplo).
- b) Organización de los contenidos
- c) Distribución orientativa por ciclos y años.

VII. Criterios y opciones básicas de metodología y organización y sobre materiales curriculares

Teniendo en cuenta las bases psicopedagógicas de las que se parte y los objetivos y contenidos definidos previamente, el siguiente paso es determinar criterios generales sobre cómo enseñar.

VII.1 Criterios Metodológicos

Ejemplo:

Periódicamente se realizarán actividades fuera de la institución, siempre que sea posible, con una metodología basada en la investigación.

VII.2. Criterios organizativos

Ejemplo:

La distribución del tiempo será flexible primando la planificación de secuencias didácticas que permitan el aprendizaje significativo por encima del cumplimiento de horarios preestablecidos, con excepción de aquellas situaciones en las que se dependa de terceras personas u otros casos que lo impidan.

VII.3. Criterios para la selección, elaboración y uso de materiales curriculares

Ejemplo:

Uno de los criterios será el estudio del contenido e ilustraciones del material para detectar la posible discriminación de determinados colectivos sociales.

VIII. Criterios de evaluación y de promoción

Este es el último paso pero, si se tiene presente que los distintos componentes se relacionan y se influyen mutuamente, puede obligar a replantear o a completar pasos posteriores. Así, por ejemplo, determinados acuerdos sobre la evaluación pueden comportar decisiones metodológicas.

VIII.1 Criterios de evaluación

Ejemplo:

Se realizarán actividades de autoevaluación que ayuden al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Estas actividades deben posibilitar que cada alumno haga suyos los criterios de evaluación para poder regular su proceso de aprendizaje.

VIII.2 Criterios de información sobre la evaluación

Ejemplo:

La información al alumnado sobre su progreso no es una cuestión pública, sino privada entre el docente y el alumno. Por lo tanto, esta información será confidencial.

VIII.3 Criterios sobre promoción

Ejemplo:

Para decidir sobre la posible no promoción de un alumno, se escuchará y valorará necesariamente la opinión de todos los docentes de su grupo-clase, de su familia y evidentemente del propio alumno.

5.3. Proceso por problemas: ¿cómo evaluar?

La evaluación de los aprendizajes es un tema de permanente interés y a la vez, complicado para los docentes. Plantearse cómo mejorar la evaluación de los aprendizajes puede ser un buen punto de partida para tomar decisiones curriculares a nivel institucional.

Tal como se ha comentado en el capítulo 2, al tratar el componente evaluativo es importante considerar por separado el *para qué, qué, cuándo y cómo evaluar* de otras dos cuestiones que acostumbran a contaminar los acuerdos (la información de los resultados de la evaluación y los criterios de promoción). En este caso, se hace referencia sólo a la evaluación y no a la promoción.

Un esquema del proceso que se puede seguir —entre otros posibles— es el que se expone seguidamente.

I. Planteamiento del tema: reflexión sobre su importancia (funciones de la evaluación)

Se puede debatir acerca de la importancia de la evaluación reflexionando acerca de sus funciones: para qué sirve evaluar y qué se entiende por evaluación.

Definir las funciones que se otorgan a la evaluación es una cuestión clave que condiciona a las demás. Para acordar para qué ha de servir la evaluación se puede, por ejemplo, proponer una lluvia de ideas en el equipo docente (el moderador plantea el objetivo y explica el funcionamiento de la técnica que se propone para avanzar en el debate con más fluidez):

- En una **primera fase**, los asistentes opinan libremente sobre para qué sirve la evaluación; el moderador anota todas las opiniones en el pizarrón sin que estén permitidos comentarios sobre las opiniones que se van vertiendo. De lo contrario se puede producir la inhibición por parte de los participantes y la técnica no cumpliría su objetivo.
- En una **segunda fase**, se pasa a analizar una por una las opiniones, agrupando en categorías las que plantean aspectos semejantes.

Se trata de obtener pocas categorías de manera de sintetizar las principales funciones que, según el equipo docente, ha de cumplir la evaluación.

Una vez acordadas las funciones se puede intentar llegar a un acuerdo sobre qué se entiende por evaluación. Es probable que las propias funciones asignadas a la evaluación ayuden a determinarlo.

Si se hace difícil llegar a un acuerdo rápido, se puede proponer un trabajo en comisión o en pequeños grupos y después recoger las propuestas de cada grupo para buscar un acuerdo.

En general, expresado con diferentes palabras, la evaluación suele entenderse como un proceso que contempla tres fases: *recolección de información, análisis y la consecuente toma de decisiones*. La última fase es esencial pues dota a la evaluación de pleno sentido al constituirse en un mecanismo que orienta de la intervención educativa.

II. Análisis y reflexión sobre la práctica

Acordadas las funciones de la evaluación y su conceptualización, el siguiente paso es aplicar a la tarea del equipo docente el esquema Recolección de información —Análisis— Toma de decisiones.

Al respecto se hace importante recordar la necesidad de construir propuestas de innovación institucional que partan del conocimiento y análisis de la práctica cotidiana.

Por tanto, para acordar decisiones sobre la evaluación es indispensable que quienes han de llegar a acuerdos conozcan cuál es la realidad a mejorar, es decir, como se está evaluando en los distintos ciclos de la institución.

Para empezar, es conveniente recolectar información sobre cómo se está evaluando.

II.1. Recolección de información: radiografía sobre como se está evaluando en la institución

En primer lugar se confecciona una lista, entre todo el equipo docente, de los instrumentos que se están utilizando para evaluar. Con esta lista se llena la primera columna de una grilla (ver cuadro 5). Esta lista tiene que ser lo más detallada posible (por ejemplo especificando todas las variantes de pruebas escritas que se utilizan) ya que así se proporcionará más información y se logrará un diagnóstico más ajustado.

Para completar la segunda columna de la grilla, se cuantifica el uso de cada uno de los instrumentos de la primera columna (mucho, bastante, poco).

Evidentemente aquí aparecerán diferencias entre ciclos, áreas, espacios curriculares, que deberían quedar reflejadas (sucederá lo mismo en las columnas tercera y cuarta). Cuanto más completa sea la grilla más profundo será el análisis.

En la tercera columna se consigna la importancia cualitativa (muchacha, bastante, poca) de cada instrumento para proporcionar información que después se analiza y sirve para tomar decisiones. Es interesante ver la correlación entre las columnas segunda y tercera.

Con la cuarta columna se culmina el proceso de recolección de información.

Allí se anota en qué momentos o situaciones suelen utilizarse los instrumentos evaluativos: al finalizar un tema, al principio de curso, etc.

La información recogida en estas cuatro primeras columnas proporciona una visión de los instrumentos que se utilizan en la institución para evaluar, su importancia y en qué momentos se usan.

II.2. Análisis de la información recogida

Las dos columnas siguientes sirven para el análisis de la información.

En la columna quinta se recoge el análisis de para qué tipo de evaluación está siendo utilizado cada instrumento: inicial, procesual (a lo largo de la secuencia de enseñanza-aprendizaje) o final (al final de la secuencia). Asimismo, se puede hilar más fino y debatir si la evaluación inicial se está haciendo con funciones sólo diagnósticas o también para pronosticar.

La evaluación procesual permite la autorregulación de los aprendizajes. La evaluación final informa sobre el grupo, sobre cada alumno, sobre los resultados pero también sobre los procesos que han llevado a esos resultados.

La sexta columna ayuda a determinar el tipo de aprendizajes (de hechos, de conceptos, de procedimientos, de actitudes) que se evalúan con cada uno de los instrumentos. Es evidente que determinados instrumentos son más adecuados para evaluar determinados tipos de aprendizajes mientras que resultan más dificultosos para evaluar otros. Por ejemplo, las pruebas escritas pueden servir para evaluar hechos, conceptos y determinado tipo de procedimientos.

EJEMPLO DE GRILLA PARA EL ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN					
Instrumento	Importancia cuantitativa	Importancia cualitativa	Momento	Tipo de evaluación (momento)	Aprendizajes que se evalúan
Observación directa	⚡⚡⚡⚡	⚡⚡⚡⚡	Habitualmente	F . (S)	P A
Pruebas escritas	⚡⚡⚡⚡	⚡⚡⚡⚡	Final unidad didáctica, final trimestre	I S	H C (P)
Pruebas orales	⚡	⚡⚡	Área de lenguaje cuando se trabaja lenguaje oral	S	(P)
Revisión del trabajo diario	⚡⚡⚡⚡	⚡⚡⚡	Habitualmente	F S	P (A)
Entrevistas	⚡	⚡⚡⚡⚡	Sólo en el caso de alumnado problemático cuando se detecta la posibilidad de una dificultad grave	F S	(P) A
Cuestionarios	⚡⚡⚡	⚡⚡⚡	Inicio de una unidad didáctica	I	H (C)

Cuadro 5. Ejemplo de grilla para el análisis de la evaluación en una institución escolar.

- A:** Actitudes
H: Hechos
S: Evaluación sumativa
⚡⚡⚡: Bastante
- C:** Conceptos
I: Evaluación inicial
(): Parcialmente
⚡⚡⚡⚡: Mucho
- F:** Evaluación formativa
P: Procedimientos
⚡: Poco

Para simplificar la parrilla no se han diferenciado distintos tipos de pruebas escritas ni de orales.

La grilla completa permite niveles de análisis muy interesantes, aunque el propio proceso de elaboración es también de gran riqueza.

Conviene, por ejemplo, analizar las diferencias que se dan entre uno y otro ciclo, el papel de las evaluaciones iniciales y formativas, el tipo de aprendizajes que permiten evaluar los instrumentos con mayor importancia cuantitativa y cualitativa, etc.

Este proceso de análisis conduce a plantear cuestiones propias de la Programación Curricular cuya clarificación permite tratar integralmente la evaluación de los aprendizajes. Cabe preguntarse, por ejemplo:

Dado que es difícil evaluar el aprendizaje de cada uno de los alumnos respecto a todos los contenidos de aprendizaje (conceptuales, procedimentales y actitudinales)

- *¿qué contenidos se consideran básicos para evaluar individualmente? Para responder a esta cuestión es necesario, establecer una correspondencia entre contenidos y objetivos o capacidades básicas que los alumnos deben aprender.*
- *¿Qué aprendizajes hay que evaluar periódicamente para conocer si el alumno progresa y a qué ritmo lo hace o con qué dificultades?*
- *¿Qué estrategias metodológicas hay que poner en marcha para posibilitar una evaluación formativa que oriente los procesos de enseñanza y aprendizaje?*
- *¿Cómo evaluar atendiendo a la diversidad? (Esta cuestión plantea, a su vez, numerosas preguntas referidas a cómo enfocar la atención a la diversidad desde el punto de vista metodológico, organizativo, de secuenciación de los contenidos, etc.).*

Estas y otras cuestiones irán apareciendo necesariamente, ya que la evaluación no es un componente aislado, sino íntimamente relacionado con los otros componentes de la Programación Curricular. Para sistematizar el debate, es interesante que se dedique tiempo a anotar las cuestiones que se van planteando y que requieren ser tratadas. Pautativamente, a partir de la discusión acerca de la evaluación se irán logrando acuerdos sobre los restantes componentes de la Programación Curricular.

5.4. Proceso a partir del análisis de materiales curriculares

La importancia de los materiales curriculares en la dinámica diaria del aula ha sido puesta de manifiesto en el capítulo 3. Plantearse cómo seleccionar, elaborar y usar los materiales curriculares —y el papel especial de los textos escolares— puede ser un buen inicio para la toma de decisiones curriculares a nivel institucional.

Un esquema posible a seguir, entre otros, es el que se presenta a continuación. Se trata de un esquema que, en sus rasgos generales, coincide con el del proceso planteado respecto de la evaluación, lo cual es lógico teniendo en cuenta que en los dos casos se trata de procesos inductivos para la elaboración de la Programación Curricular.

I. Planteamiento del tema: *reflexión sobre su importancia, la función de los materiales curriculares y sobre los ámbitos a considerar para su análisis*

A partir de una reflexión colectiva sobre el papel que cumplen los materiales curriculares en la práctica diaria y sobre la necesidad de convertirlos en recursos al servicio del proyecto educativo, es necesario que el equipo docente sea consciente de la necesidad de analizar y evaluar los materiales.

Para facilitar este proceso inicial se puede recurrir a diversas estrategias como por ejemplo, comentar algún artículo o pedir al equipo docente que responda individualmente un breve cuestionario y después hacer una asamblea.

Los puntos a tener en cuenta podrían ser, entre otros, los siguientes:

- *¿Hasta qué punto los libros escolares condicionan la manera de enseñar?*
- *¿Cómo es posible trabajar con libros de texto y otros materiales curriculares a partir del currículum decidido por la institución?*

Es necesario que el conjunto de los docentes vea la necesidad de evaluar los materiales. A partir de esta conclusión se puede plantear la cuestión sobre qué ámbitos se deberían considerar en esta evaluación y qué aspectos básicos se deberían incluir.

II. Análisis y reflexión sobre la práctica

Se trata de evaluar los materiales y su utilización en la institución. Esta tarea se puede realizar por equipos o comisiones que presenten sus conclusiones al conjunto de los docentes, lo que tiene que servir para valorar la adecuación de los materiales en cada uno de los ámbitos y globalmente. Es importante no hacer planteamientos del tipo “este libro sirve, éste no sirve” sino del tipo “este libro sirve para tal cosa y no sirve para tal otra”.

La visión general de las conclusiones de los diferentes análisis permitirá reflexionar acerca de si hay:

- coherencia entre los ciclos,
- uniformidad o diversidad de materiales,
- principales déficits y
- principales aspectos adecuados.

Algunas de las cuestiones que surgirán harán referencia directa a los materiales pero otras serán sobre cuestiones propias de la Programación Curricular. Entre otros, pueden plantearse temas como:

- papel que se otorga en la enseñanza a los diversos tipos de contenidos.
- relación entre la cuestión anterior y los objetivos que se persiguen; necesidad de replantear o profundizar estos objetivos y las capacidades que incluyen.
- metodología y organización en el aula atendiendo a la diversidad de los alumnos.

II.1 Toma de decisiones

El siguiente paso es la toma de decisiones que incluirá los siguientes aspectos:

- a) Acuerdos sobre las distintas cuestiones tratadas que irán configurando la Programación Curricular dentro del PEI.
- b) Acuerdos específicos sobre criterios para la selección (y si es posible, también sobre la elaboración y el uso) de materiales curriculares.

Estos acuerdos deberían aplicarse lo más pronto posible de cara a la selección de nuevos materiales.

5.5. Pautas para decidir las características del proceso a poner en marcha

Dadas las características de cada metodología (deductiva e inductiva) para tomar decisiones curriculares a nivel institucional, optar por una u otra puede ser una cuestión difícil de dilucidar ya que depende de factores muy diversos.

Entre los elementos que se pueden considerar para tomar una decisión sobre las características del proceso a poner en marcha se encuentran los siguientes:

- Cultura profesional del equipo docente de la institución (valoración de la necesidad de reflexionar o de la necesidad de solucionar los problemas urgentes de cada día, por ejemplo).
- Proceso y situación actual tanto en relación con la elaboración del Proyecto Educativo Institucional como de su implementación.
- Características del equipo docente.
- Ayuda externa (asesoramiento, reconocimiento de la administración, etc.)

Las variables son tan diversas que es imposible sugerir la conveniencia de una u otra opción sin conocer con detalle características como las anteriores. En todo caso, se trata de una decisión importante ya que puede ser un elemento clave para que el proceso llegue a tener éxito.

Sin duda, el equipo directivo de la institución, por el conocimiento que tiene de estas variables, es quien debería proponer al equipo docente el camino a seguir.

La elaboración de la Programación Curricular es un proceso complejo y multi-dimensional que demanda atender a cuestiones muy diversas como pueden ser la delimitación de los objetivos y contenidos de la enseñanza o el análisis de las formas concretas a través de las que el curriculum cobra vida en las aulas.

Pero, para que verdaderamente se constituya en una herramienta de trabajo que logre impactar en la calidad educativa, es importante recordar que existen diversos caminos para su confección; quizá la cuestión central radica en optar por la estrategia más adecuada en función de la realidad institucional.

Aún así, no se trata de construir pares opuestos entre una metodología y otra. Se puede optar por un camino que combine a ambas y que permita contrarrestar los riesgos de cada una. Seguramente uno de los principales riesgos de la metodología deductiva radica en el beneficio que puede otorgar un camino inductivo: la posibilidad de trabajar a partir de cuestiones y problemas concretos que existen en la institución. De modo inverso, la metodología deductiva permitirá construir acuerdos que impliquen y abarquen a la institución en su totalidad de manera coordinada y coherente.

La Programación Curricular debe poder cumplir con dos objetivos de manera articulada y paralela: ser una herramienta de trabajo cotidiano que permita impactar en la institución en su totalidad promoviendo la resolución de problemas y la innovación para construir una oferta educativa de calidad.

*AEBLI, H. (1991) *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Narcea, Madrid.

ANTÚNEZ, S. (1993) *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: ICE UB - Horsori.

ANTÚNEZ, S.; DEL CARMEN, L.; IMBERNÓN, F.; PARCERISA, A.; ZABALA, A. (1992) *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Barcelona: Graó.

BANDURA, A. (1987) *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.

BENEDITO, V. (1988) "La investigación didáctica". En: *Enciclopedia de Educación*, tomo III. Barcelona: Planeta.

BERTONI, A., POGGI, M. Y TEOBALDO, M. (1996) *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*. Kapelusz, Buenos Aires.

BRASLAVSKY, CECILIA Y TIRAMONTI GUILLERMINA (1990) *Conducción educativa y calidad de la enseñanza*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

BRASLAVSKY, CECILIA comp. y FILMUS DANIEL comp. (1998) *Respuestas a la crisis educativa*. Cantaro Flacso-Clacso, Buenos Aires.

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

COLL, CÉSAR (1994) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós, Buenos Aires.

COLL, C. (1992) *Psicología y curriculum*. 2^{da} ed. Barcelona: Paidós, [1987].

DEL CARMEN, L.; MAURI, T.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. (1990) *El curriculum en el centro educativo*. Barcelona: Horsori - ICE UB.

DÍAZ BARRIGA, A. (1984) *Didáctica y curriculum*. Nuevomar, México.

ENTEL, ALICIA (1990) *Escuela y conocimiento*. Cuadernos de Flacso, Miño y Dávila.

ELLIOTT, J. (1990) *La investigación-acción en Educación*. Madrid: Morata.

ESCUELA N. 134 MARCELO ELISEO DUFLÓS (1998). Material policopiado pendiente de publicación.

EZPELETA, JUSTA (1992) *La gestión pedagógica en la escuela*. Santiago de Chile, UNESCO-OREALC.

FRIGERIO, G. comp.; BRASLAVSKY, C.; ENTEL, A.; LIENDRO, E.; LANZA, H. (1991) *Curriculum presente, ciencia ausente: normas teorías y críticas*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

GIMENO, J.; PÉREZ, A. (coord.) (1985) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 2^{da} ed. Madrid: Akal. [1983]

GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (1986) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Anya, Madrid.

GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (1993) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid.

LANZA, H.; FINOCCHIO, S.; BRASLAVSKY, C. (1993) *Curriculum presente, ciencia ausente: la enseñanza de la historia en la argentina de hoy* 3. Miño y Dávila, Buenos Aires.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1995) *Contenidos básicos comunes para la Educación General Básica*. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1997) Ley federal de Educación, 24.195.

PARCERISA, A. (1996) *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.

PARCERISA, A.; ZABALA, A. (1994) *Pautas para la elaboración de materiales curriculares*. Madrid: MEC.

PINKASZ, D. y otros (1995) *Educación general básica: los contenidos de la enseñanza: aportes para el debate metodológico y el análisis institucional*. Novedades Educativas, Buenos Aires.

RICHAUDEAU, F. (1981) *Concepción y producción de manuales escolares. Guía práctica*. Bogotá-París: Secab; Cerlal; Unesco.

*TISHMAN, S.; PERKINS, P.; JAY (1997) *Un aula para pensar*. Aique, Buenos Aires.

TORRES, J. (1991) *El curriculum oculto*. 2^{da} ed. Madrid: Morata.

ZABALA, A. (1990) "Materiales curriculares". En: MAURI, T. et al. *El curriculum en el centro educativo*. Barcelona: ICE UB.; Horsori, pág. 125-167.

ZABALA, A. (coord.) (1993) *Como trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Barcelona: Graó-ICE Universidad de Barcelona.

Nota: Todos los libros señalados con * forman parte de la Biblioteca Profesional Docente.

Aprendizaje: Proceso de construcción de significados, que implica la puesta en relación de lo conocido con lo nuevo por conocer.

Competencia: una competencia es un conocimiento en acción, una habilidad reconocida, una capacidad que se manifiesta en el modo de operar sobre la realidad. Una competencia implica un saber hacer, con saber y con conciencia.

Conocimiento: es el producto de una construcción personal y social, que le permite al hombre, a través de una representación de la realidad comprenderla y explicarla.

Contenidos: son el conjunto de saberes o formas culturales en torno a los cuales se organizan las actividades del aula y cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para su desarrollo personal y social.

Contenidos Básicos Comunes (CBC): es el primer nivel de especificación curricular, y constituyen el conjunto de saberes relevantes que integran el proceso de enseñanza de todo el país. Son la matriz básica a nivel nacional a partir de la cual cada provincia continuará actualizando y elaborando sus diseños curriculares que darán lugar a las programaciones curriculares institucionales.

Curriculo: objeto social en permanente construcción, el cual sintetiza intenciones, contenidos, y estrategias de acción pedagógica. Define las intenciones educativas y el desarrollo de las acciones para conseguirlas.

Diseño Curricular Provincial: es el segundo nivel de especificación. Explicita los objetivos y contenidos que se desea alcanzar para el conjunto de la población, así como las orientaciones pedagógicas para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Enseñanza: proceso complejo de múltiples relaciones e intercambios que se desarrolla en un contexto variable en el cual el docente interviene para facilitar el aprendizaje.

Espacio curricular: es el conjunto de contenidos educativos provenientes de uno o más campos del saber y del quehacer socio-cultural, seleccionados por cada provincia y por las instituciones, para ser enseñados y aprendidos durante un segmento de tiempo escolar, y articulados en función de criterios (epistemológicos, pedagógicos, psicológicos, etc.) que le dan coherencia interna. Adoptan alguna forma de organización curricular: materia, taller, seminario, laboratorio, entre otras posibilidades.

Evaluación: es un proceso que implica recolección de información, análisis, interpretación, y toma de decisiones con el fin de mejorar la oferta educativa.

Expectativas de logro: explicitan las intencionalidades educativas y prescriben los aprendizajes cuyo logro debe garantizarse a todos los alumnos. En tanto explicitan intencionalidades educativas, las expectativas de logros operan como principios que dan unidad al proyecto educativo y orientan su concreción en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Articulan los fines, los valores y las ideas-fuerza que dan marco a la Programación Curricular. Tienen carácter prescriptivo, ya que definen la responsabilidad y el compromiso asumido en relación con los aprendizajes que debe propiciar interesarse la escuela.

Materiales curriculares: cualquier tipo de materiales destinado a ser utilizado por el alumnado y aquellos dirigidos a los docentes y que se relacionan con las actividades de enseñanza y de aprendizaje siempre que tengan como finalidad ayudarlo en el proceso de planificación, desarrollo y/o evaluación del currículum.

Programación curricular: es el conjunto de acuerdos y criterios que orientan las decisiones que deberán tomar los docentes de una institución en torno a qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar, y actuar de manera coordinada en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Temas transversales: son contenidos que por su carácter integrador y nuclear permiten insertar y organizar las distintas disciplinas en torno a este eje temático. Esta forma de organizar los contenidos favorece el establecimiento de relaciones entre las distintas disciplinas.





MÁS Y MEJOR EDUCACIÓN PARA TODOS



Ministerio de Cultura y Educación
República Argentina - 1998