

DIDÁCTICA Y CURRICULUM

INTRODUCCIÓN

OBJETIVOS

UNIDAD 1

Las relaciones entre Didáctica y *Curriculum*

UNIDAD 2

Curriculum e institución

UNIDAD 3

Analizar la programación de la enseñanza

UNIDAD 4

La planificación de la enseñanza

UNIDAD 5

La evaluación en la enseñanza

UNIDAD 6

Sobre la organización de la enseñanza: formatos y contenidos

INTRODUCCIÓN

Este documento reúne temas que no siempre se tratan de manera conjunta. Son los que corresponden a "didáctica" y a "currículum". Es sabido que ambos campos de estudio se han desarrollado de manera relativamente separada y que esto respondió a distintas maneras de tratar los problemas educativos.

La teoría del currículum adquirió importante desarrollo en los países anglosajones caracterizados históricamente por sistemas educativos descentralizados y con bastante autonomía por parte de las comunidades en la definición del currículum. En nuestro país, el marco de decisión se desarrolla, habitualmente, entre el Plan de estudios y la enseñanza, ya que el currículum es una decisión gubernamental. Distintos temas referidos a la teoría del currículum se subsumieron, entonces, en unidades como "selección y organización del contenido" o "programación".

En el Plan del Tramo De Formación Pedagógica de la formación se consideró adecuado ofrecer elementos de ambos campos, tanto en lo que hace al aspecto más específicamente "didáctico" del currículum, como a los problemas más generales de las políticas curriculares. En este trabajo se realiza un planteo general con relación a la didáctica que propone elementos metódicos para la comprensión de la actividad en clase, para su programación y para la toma de decisiones ligadas con la enseñanza y con el marco institucional en la que se desenvuelve.

Se quiere proponer que la utilidad de un trabajo en didáctica general -en las condiciones actuales del conocimiento didáctico, de funcionamiento de los sistemas de formación y de actividad docente en las escuelas- reside en su capacidad de operación sobre cuatro dimensiones. La primera se relaciona con el establecimiento de una perspectiva o enfoque general de trabajo (un marco general para la interpretación y la dirección de la actividad en clase). La segunda, con la obtención de elementos conceptuales que permitan ubicar la actividad de enseñanza en el marco de las políticas curriculares que la condicionan y participar de la discusión político educativa en torno de esas cuestiones. La tercera consiste en la adopción de una modalidad para la definición y la resolución de problemas, en particular, para realizar opciones metodológicas. La cuarta, con el desarrollo de competencias básicas en el plano instrumental.

El desarrollo de un programa de didáctica general debería ayudar a que los futuros docentes obtengan elementos para el desarrollo de un enfoque sistemático para la planificación y la enseñanza, adquieran primeros instrumentos básicos para el desarrollo de su tarea y reflexionen sobre los alcances, límites y responsabilidades de la enseñanza.

Objetivos

- ♦ Examinar y comprender la complejidad de la enseñanza.
- ♦ Adentrarse en la complejidad del campo curricular, y en la comprensión de los modos en que el currículum atraviesa y significa las prácticas de enseñanza.
- ♦ Reconocimiento de los componentes de la programación de la enseñanza.
- ♦ Análisis de diversos recursos y técnicas didácticas en función de los contenidos, las expectativas de logro, el grupo de alumnos y los fundamentos pedagógicos
- ♦ Valoración de la importancia de sostener prácticas pedagógicas que resaltando el tratamiento de los contenidos, generen mejores aprendizajes con la real participación del alumno.
- ♦ Reconocer elementos metódicos para la comprensión de la actividad en clase, para su programación y para la toma de decisiones ligadas con la enseñanza y con el marco institucional.

UNIDAD 1

Las relaciones entre Didáctica y Curriculum



- **Introducción**
- **Comencemos por Didáctica**
- **Continuemos con Curriculum**
- **Primera concepción desde la perspectiva pedagógica: el currículum es un modelo de la práctica**
- **Problematizando los vínculos entre la Didáctica y el Curriculum**
- **Primera ampliación de la concepción modélica: el currículum es el conjunto de experiencias formativas**
- **La perspectiva sociológica: el currículum es una compleja realidad socializadora**

Introducción

En esta unidad nos proponemos explicitar una particular concepción de Didáctica y de *Curriculum*, como disciplinas que estudian las prácticas educativas, y cómo éstas se pueden vincular interdisciplinariamente a los fines de aportar criterios de intervención para resolver los problemas que se les presentan a los docentes en las prácticas de enseñanza. Partimos de reconocer que las prácticas de enseñanza, como analizan Basabe y Cols (2007) son complejas, involucran una acción intencional de parte de quien enseña y mayoritariamente se realizan en el marco de los sistemas educativos contemporáneos. Como explican las autoras, el contexto escolar aporta a la enseñanza una serie de rasgos que demandan ser considerados para el análisis y la intervención, como por ejemplo: la escuela es un espacio social especializado, la enseñanza se realiza de un modo descontextualizado, el tiempo está segmentado y pautado para la realización de las actividades, se delimitan los roles de profesores y estudiantes, la enseñanza se realiza en un colectivo, los contenidos que se enseñan en la escuela vienen determinados por las autoridades del sistema, la enseñanza está atravesada por la evaluación y la acreditación de los aprendizajes y se visualiza una cierta uniformidad en las prácticas pedagógicas a nivel mundial.

Comencemos por Didáctica

Se puede afirmar que la Didáctica es una disciplina cuyo objeto de estudio es la enseñanza y que pretende describirla y explicarla así como también elaborar y fundamentar normas para colaborar con los docentes en la resolución de los problemas que las prácticas les presentan.

En este sentido y de una manera general asumimos que el conocimiento científico se ocupa de describir y explicar el objeto de estudio al que se refiere. Sostenemos que la Didáctica **describe la enseñanza** cuando da cuenta de sus partes constitutivas y de sus cualidades. Este tipo de explicaciones apuntan a dar cuenta de la multiplicidad de dimensiones que intervienen en la situación a la que esperan darle inteligibilidad, además de los sentidos que los sujetos sociales como tales les asignan a sus acciones.

En otros términos, la Didáctica es una disciplina normativa que se ocupa de la enseñanza. Si bien en la materia 6, DIDÁCTICA, se desarrolla las características de esta disciplina, basta aquí mencionar que la Didáctica, desde su surgimiento como disciplina, ha estado preocupada por ayudar al docente a enseñar. Muchos autores la definen como una disciplina teórico-práctica o como una “caja de herramientas”⁴ (Feldman, 2002; Davini, 2008).

En la Argentina, es la Didáctica proveniente de Europa la disciplina con mayor tradición de pensamiento, aquella que más aportes ha brindado para pensar los problemas educativos. No obstante y tal como lo plantea Camilloni (1996), existen ciertas controversias acerca de si la Didáctica es una teoría de la enseñanza, como lo indica la tradición europea; si se confunde con la Psicología educacional más propia de la tradición norteamericana; o si debe ser reemplazada por alguno de sus objetos de estudio, entre ellos el *Curriculum*.

Cols, Amantea, Cappelletti y Feeney (2002) postulan que históricamente la Didáctica (general) se ha caracterizado por producir un discurso normativo acerca de la enseñanza y, específicamente, acerca del contenido, el método y la evaluación. Es precisamente esta tradición – como veremos a continuación– la que recibió en la década del '60 el impacto de la teoría curricular de corte tecnológico y proveniente, principalmente, de los Estados Unidos.

Más allá de las vicisitudes por las que ha transitado la Didáctica como disciplina, cuya profundización no es absolutamente pertinente a los fines de este capítulo, ya que se desarrolla en la materia 6, podemos decir que la Didáctica se encuentra en la actualidad en un “momento de reconceptualización” (Feldman, 1999, 2002; Cols, 2003) o de *nueva reconceptualización*.

Por otro lado, la Didáctica evidencia diferentes temas-objeto (Camilloni, 1996; 2007a) que le generan preocupación y sobre los cuales produce conocimientos.

Por último, no es menor en esta revisión crítica, destacar las relaciones interdisciplinarias que mantiene la Didáctica para estudiar y orientar la enseñanza. De todas estas relaciones, aquí aludimos con más detalle al *Curriculum*, por ser el otro campo que nos ocupa en el desarrollo de esta asignatura y que pasaremos a desarrollar con mayor énfasis a continuación

Continuemos con *Curriculum*

Para entrar en tema

Currículum es un concepto de uso relativamente reciente en la literatura pedagógica de los países de habla latina. Se lo ha comenzado a utilizar en los últimos veinticinco o treinta años. Fuera de los ámbitos educacionales, el término **currículum** prácticamente no es usado, salvo en una acepción similar a la de **currículum vitae** : “¡No sabés el currículum que tiene!”. En este ejemplo, el

significado de la palabra refiere a las experiencias y las capacidades que una persona ha desarrollado o adquirido a lo largo de su vida. En la significación del sentido común, el término puede remitir a una brillante carrera académica y profesional. La interpretación no especializada refiere a un significado bastante preciso –el de un recorrido realizado– que permite calificar a un individuo y situarlo en una determinada categoría.

A la inversa de lo que podría suponerse, el significado pedagógico especializado del término **currículum** está lejos de definir una referencia indiscutible. Como ya nombramos en el campo de la educación, **currículum** es un término polisémico, una palabra que se asocia a una pluralidad de significados. El significado del currículum depende de la forma en que –en cada país y en cada tradición pedagógica– se organizan las prácticas educativas.

El desarrollo y la organización de las prácticas educativas en las sociedades contemporáneas suponen una complejidad de saberes, instituciones, especialidades y procesos; por eso no es extraño que existan diversas perspectivas para referirnos a ellas. El currículum –como la educación, la escuela y cualquier otro objeto social– es susceptible de muchas lecturas, interpretaciones y definiciones. Pero cualquiera sea la perspectiva con la que se lo mire, **el currículum es un artificio vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos.**

Veamos tres definiciones contemporáneas acerca del **currículum**:

“Un currículum es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa.” (Stenhouse, 1987)

“Programa de actividades, diseñado de forma que los alumnos alcancen, tanto como sea posible, determinados fines y objetivos educacionales.” (Hirst, 1973)

“Cuerpo de experiencias de aprendizaje que responden a una visión societaria del conocimiento que puede no ser siempre totalmente expresada ni aún del todo aceptada por los maestros.” (Eggleston, 1980)

Intentaremos comprender las distintas concepciones o acepciones de la palabra considerando que cada una de ellas expresa un tipo de regulación, un modo de dar forma al **qué** y al **cómo** de lo que sucede en las escuelas. De este modo, podremos ver que el significado de currículum (“el currículum es ...”) **no depende tanto de las definiciones que nos brinden los pedagogos o teóricos de la educación sino de las formas en que, en las distintas tradiciones político-educativas, se intenta seleccionar el saber y regular la tarea escolar.**

Una acepción dada por el uso: el currículum es una norma oficial escrita

A comienzos de la década de 1970 las palabras **currículum**, **currículo** o **lineamiento** curricular se introdujeron en los documentos oficiales –principalmente, en el nivel inicial y el primario– en reemplazo de las denominaciones “Plan” o “Programa”. Las primeras normas para la enseñanza que utilizan la denominación “currículum” o “currículo” son las “Bases para el currículo del Primer Ciclo del Nivel Elemental” (Ministerio de Cultura y educación, 1971) y los “Lineamientos Curriculares de 1ro. a 7mo. grados” (Ministerio de Cultura y educación, 1972). Después, esta denominación se generalizó.

En el mundo de la escuela, lo primero que se entiende cuando se habla de currículum es un texto o conjunto de textos elaborados por los Ministerios de Educación que contienen temas e instrucciones, orientaciones y sugerencias destinadas a guiar la actividad de maestros y profesores. Para la mayor parte de los docentes en nuestro país, el currículum es ese libro que se debe leer para pensar qué hacer en el aula. Se trata de un objeto material, un texto perfectamente identificable (“¿Me trajiste el currículum?”, “Yo al currículum lo consulto cuando hago la planificación anual” o “Ese currículum es igual al anterior”). De este modo, surge con el uso práctico una primera acepción: **El currículum es la prescripción** –unificada, sistemática, oficial, escrita de lo que se debe transmitir y lo que se debe hacer en la escuela. Leyendo ese libro, uno puede tener información acerca de lo que la sociedad –a través de sus autoridades político-educativas– determina lo que debe ser enseñado y los modos de hacerlo.

De acuerdo con esta perspectiva, propia de la situación de docentes y alumnos, el currículum aparece como una **norma externa a la escuela**, algo que “viene de arriba”; es un texto que dice “lo que hay que hacer” y que cada maestro debe leer, estudiar y consultar con el fin de organizar sus planes de trabajo.

La acepción de uso, en la Argentina, define una concepción simple, evidente y restringida de currículum. De este modo, la denominación **currículum** reemplazó al antiguo programa o plan de estudios sin cambiar totalmente su significado. En cambio, en otros niveles del sistema educativo argentino –en el nivel medio, en los profesorado y en las universidades– se sigue utilizando la denominación “plan de estudios”, o se utilizan ambas nociones como sinónimos.

Primera concepción desde la perspectiva pedagógica: el currículum es un modelo de la práctica

De acuerdo con el significado o la acepción más difundida, el currículum provee un modelo al cual deben ajustarse las prácticas escolares. Esta concepción general supone una distinción importante entre lo que es el **currículum** y lo que son los **procesos de enseñanza** que sirven para su desarrollo. Por un lado está el diseño y, por el otro, la práctica; lo que se hace o se debe hacer en la escuela es analizado a través del cristal de una definición única y externa.

Esta concepción general que piensa el currículum como un modelo a replicar o a desarrollar puede tomar diversas formas, cada una de las cuales expresa diferentes concepciones acerca de la naturaleza y organización del contenido y de los diversos modos de influir sobre los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje. Veremos tres de las modalidades que adopta este modo de entender el currículum:

a. El currículum es un cuerpo organizado de conocimientos

Este es el modo más clásico y difundido de concretar un currículum. Coincide, prácticamente, con la noción de “plan de estudios” o “programa”. Esta concepción continúa con la tradición académica, que piensa únicamente los contenidos bajo la forma de un cuerpo organizado de conocimientos disciplinarios (científicos, filosóficos, morales, artísticos). El currículum se centra en el resumen del saber, en una lista de contenidos a enseñar (*la batalla de Cepeda, los sinónimos, la célula*) y su formalización en materias de estudio (*Literatura, Matemática, Historia, Geografía*). El documento escrito detalla los temas, los hábitos y los valores a ser transmitidos en cada grado o nivel escolar, los modos en que se estructuran las asignaturas y su distribución en un horario.

Esta concepción está aún muy arraigada en ciertos sectores del sistema educativo, en particular, en los niveles medio, superior y universitario.

b. El currículum es una declaración de objetivos de aprendizaje

Desde una concepción técnica, que utiliza las metáforas de la ingeniería y de la gestión industrial para comprender y transformar la educación, **el currículum es un documento que especifica los resultados de aprendizaje deseados.**

En esta concepción, el educador es un mecánico, un práctico experto cuya función no reside en ponerse a pensar lo que hay que hacer sino implementar una técnica eficiente para cumplir con aquello que se le pide que haga. Según esta concepción ingenieril e utilitaria, la base de la elaboración del currículum no son los cuerpos de conocimiento organizado en términos académicos, sino lo que las personas hacen. Los expertos del currículum deben analizar las habilidades, los hábitos y las actitudes necesarios para vivir y producir en sociedad; el resultado de este análisis provee los objetivos concretos que el currículum debe organizar. La educación es una actividad de entrenamiento eficiente en la adquisición de esas conductas y un individuo educado es analizable como una sumatoria de competencias simples. Esta es, claramente, una forma de pensar la educación a partir de un modelo tecnicista.

Según esta tradición el currículum adopta la forma de un modelo que determina los resultados que se deben alcanzar. Estos resultados se expresan en términos de conductas observables, medibles y evaluables. Intenta hacer más eficiente el proceso educativo:

c. El currículum es un plan integral para la enseñanza

Intentando superar la concepción del currículum como un texto que detalla solamente los fines, los temas o los objetivos de la enseñanza. Ralph Tyler, el padre del enfoque integral del currículum, se propuso desarrollar “un método racional para encarar, analizar e interpretar el currículum y el sistema de enseñanza de cualquier institución”¹. El esquema de Tyler para tomar decisiones es un punto de referencia obligado para gran parte de los planteos curriculares, aún en la actualidad.

Este modelo se basa en el estudio de una secuencia de problemas que surgen a partir de cuatro preguntas básicas:

1. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
2. ¿Qué tipo de experiencias pueden ayudar, con mayor probabilidad, a alcanzar esos fines?
3. ¿Cómo organizar, en forma eficaz, esas experiencias?
4. ¿Cómo comprobar que los fines fueron alcanzados?

Sobre la base de este esquema, R. Tyler propuso un método, un sistema de planeamiento integrado, para el diseño del currículum, mediante los siguientes pasos:

1. Estudio de las fuentes que orientan la acción pedagógica: el sujeto de la educación (psicología científica), la vida exterior a la escuela (lo que la sociedad demanda) y el contenido de las asignaturas (disciplinas científicas).
2. Selección de objetivos.
3. Selección de experiencias
4. Organización de experiencias
5. Evaluación

1 Tyler, R.: Principios básicos del currículo. Buenos Aires, Troquel, 1973, pág. 7.

Según se deriva de este esquema, el diseño del currículum no se restringe sólo a los temas o los contenidos sino que incluye aspectos propios de las tareas de enseñanza. El modelo de R. Tyler es aplicable tanto al currículum como a la programación de la acción. Como puede verse, en este proceso de toma de decisiones, el diseño de los contenidos a enseñar y de las estrategias de enseñanza se subordina a una serie de metas previamente fijadas: los objetivos. Estos objetivos generales deben ser operacionalizados en objetivos específicos, evaluables en términos de una conducta observable, tal como lo reclama la psicología conductista.

Lo que R. Tyler propone es un modelo científico para concretar el contenido a través de una serie de pasos fijos. Según este modelo, los planificadores curriculares deben comenzar por especificar objetivos conductuales, diseñar experiencias y evaluar el aprendizaje para determinar si la instrucción fue adecuada. Aquí, el currículum define la sustancia de la educación, mientras que la misión de los docentes es desarrollar fiel y efectivamente lo especificado por el diseño.

Otra de las posturas más representativas de este enfoque sobre el currículum es el de H. Taba (*currículum Development*, 1962). Esta autora define el **currículum como el instrumento que expresa una toma de decisiones ordenadas en la escuela.**

El currículum no se reduce a una lista de conocimientos o a una declaración de intenciones de lo que el alumno debe saber, sino que es el producto de un método para tomar decisiones racionales. Este proceso se plasma en un documento que incluye objetivos, asignaturas, unidades, contenidos, actividades y estrategias de evaluación.

El currículum es considerado como un plan-modelo de lo que se desea que suceda en las escuelas y la práctica pedagógica es concebida como una aplicación, un desarrollo del modelo. De acuerdo con diversos autores, esta forma de regular el qué y el cómo a partir de un plan-modelo, presenta algunos aspectos críticos:

1. intenta ordenar la compleja realidad educativa como si todo lo que sucede fuera previsible y controlable; asigna un rol subordinado al docente en la definición de los contenidos y las estrategias de enseñanza;
2. genera un empobrecimiento de la práctica, al menospreciar aquellos conocimientos, valores, culturas y problemas no incluidos en el modelo y a los que considera “no científicos” o “saberes vulgares”;
3. olvida que lo que se aprende en la escuela no se puede ordenar total-mente de acuerdo con los temas de una disciplina ni con un programa más o menos detallado;
4. excluye modos alternativos de pensar y organizar la enseñanza y la experiencia de los alumnos en la escuela;
5. desconoce del papel determinante de las creencias de los profesores, los alumnos, los padres, que no han sido considerados en las definiciones oficiales acerca de cómo es y debe ser EL niño, EL docente, EL conocimiento, LA relación pedagógica, LA escuela, LA cultura.

Primera ampliación de la concepción modélica: el currículum es el conjunto de experiencias formativas

El “Movimiento de la Escuela Nueva” iniciaron una reacción contra la concepción tradicional de currículum como modelo de la práctica basado en las disciplinas científicas y académicas. La educación para estos pedagogos debe elaborar un modelo de práctica que contemple centralmente al niño. Definen el currículum a partir de la noción de “experiencia”. Para ellos currículum,

“Es el conjunto de experiencias planificadas y proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir, en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectados, según sus capacidades”.²

¿Pero cuál es el fundamento de esta concepción? Partiendo desde una tradición menos estética del conocimiento y de las funciones de la educación, otras corrientes de pensamiento han ampliado la clásica definición que concibe el currículum como un cuerpo definido de conocimientos que estructuran un curso, un ciclo o un nivel escolar. J. Dewey sostiene que la educación no es sólo un proceso reproductor de una serie de saberes y valores definidos y estáticos sino un proceso permanente de reconstrucción de los conocimientos y de los intereses del individuo. Desde esa perspectiva, no acepta identificar el currículum escolar con la transmisión de una disciplina académica o de un conjunto de valores y hábitos estables sino como un proceso abierto. La base del currículum se desplaza, ya no está centrado en un cuerpo definido de saberes sino en un progresivo proceso de ampliación del mundo infantil.

El currículum en una sociedad democrática, tal como lo entendía Dewey, debe ser experimental y abierto a diversos fines sociales, lo importante del currículum es la experiencia, la recreación de la cultura a partir de la vivencia infantil:

“... cuando se concibe la educación en el sentido de la experiencia, todo lo que pueda llamarse estudio, sea la aritmética, la historia, la geografía o una de las ciencias naturales, debe ser derivado de materiales que al principio caigan dentro del campo de la experiencia vital ordinaria”.

Esta concepción tuvo diversas influencias en nuestro país, en particular, en el nivel inicial y los primeros grados de la escuela primaria. Determinadas formas de seleccionar temas y de organizar actividades, como los “centros de interés”, el “método de proyectos” y las “áreas de desarrollo”, surgen de los trabajos de este movimiento.

Pero definiciones tan amplias respecto del currículum (“*todas las oportunidades que brinda la escuela*”) abrieron paso a otras formas de analizar al currículum, es decir, generaron visiones que toman en cuenta su producción y relevancia social.

La perspectiva sociológica: el currículum es una compleja realidad socializadora

La **concepción del currículum como experiencia** generó, un cambio muy profundo en las concepciones pedagógicas sobre éste. En primer lugar, mostró que había otras fuentes y formas para organizar la tarea escolar; en segundo lugar, permitió reconocer la existencia de varias formas de influencia educadora que no siempre se formalizan en un plan o modelo global.

Se inicia, de este modo, un movimiento de expansión de lo que se intenta comprender a partir de la noción de “currículum”. Si el currículum incluye todo lo que el alumno aprende en la escuela, se debe prestar atención al hecho de que los docentes enseñan más -y otras cosas- de lo que se proponen y que los niños aprenden cosas distintas de aquellas que se les intenta enseñar. De este modo, una definición que considere que el currículum abarca todo aquello que se aprende en la escuela implica analizar las experiencias de aprendizaje no intencional o no planificadas por los docentes

La realidad escolar siempre es mucho más compleja y conflictiva que lo que está definido por el modelo. Ante todo, por las diferencias que se producen entre las normas oficiales y la práctica educativa en la escuela y en el aula. La perspectiva sociológica analiza todos esos fenómenos difíciles de ver para los pedagogos.

2 Dewey, J.: Experiencia y educación. Buenos Aires, Losada, 1967, pág. 91

La **perspectiva sociológica** de análisis del currículum se distingue de la **perspectiva pedagógica** porque se basa en un punto de vista esencialmente descriptivo y explicativo.

Sin proponérselo, la visión experiencial del currículum generó un movimiento importantísimo: La noción de currículum se aleja de una perspectiva normativa y pedagógica (“*lo que se debe enseñar*”, “*lo que, los alumnos deben aprender*”, “*lo que hay que hacer para que el estudiante alcance los objetivos establecidos*”) hacia una perspectiva descriptiva y explicativa (“*lo que se aprende realmente en la escuela*” “*lo que pasa cuando se enseña*”). A través de numerosos estudios, trabajos e investigaciones, el currículum deja de verse como el determinante central de la vida escolar. En su lugar aparece la necesidad de utilizar **nuevos conceptos que den cuenta de una realidad más compleja**; de aquellas cosas que acontecen en la escuela y que, pese a no haber sido planificadas, ejercen una influencia sistemática y decisiva sobre la experiencia formativa.

A partir de ese momento, la escuela ya no es percibida como un “*templo sagrado del saber*”, sino como una institución que reproduce las diferencias (entre ricos y pobres, entre blancos y negros, entre mujeres y varones) que caracterizan a la sociedad en su conjunto. De este modo, se fue conformando una perspectiva heterogénea de análisis que concibe el currículum como un modo de organización de la vida social en la escuela y una realidad institucional que moldea la experiencia de docentes y alumnos. Presentaremos, entre muchas otras, dos cuestiones relacionadas con el análisis sociológico del currículum.

a. El currículum oculto

Una primera cuestión se relaciona con lo que Philip Jackson –en su libro *La vida en las aulas* (1968) – denominó el “currículum oculto”. **El currículum oculto es el conjunto de influencias formativas que la escuela ejerce sistemáticamente pero que no están explicitadas ni formalmente reconocidas.** Esto incluye diversos tipos de resultados: a) resultados no previstos y que los docentes consideran negativos, b) resultados buscados pero no explicitados, c) resultados ambiguos y genéricos. Estos resultados pueden implicar aprendizajes tan importantes para el alumno como: a) el reconocimiento de los modos de satisfacer las exigencias y los gustos de un docente, b) saber cuándo engañar o simular es una conducta tácitamente aceptada, c) el modo en que se simula poseer determinados conocimientos, d) las maneras de hacer transcurrir el tiempo, e) las formas de agradar a sus compañeros, etcétera.

Su importancia tampoco es menor para el docente, ya que el funcionamiento de un currículum oculto más o menos reconocible permite prever cómo funcionará una clase o cuánto tiempo tardan los alumnos en realizar una tarea en forma “normal”.

Gracias a ese funcionamiento, todo maestro sabe que, buena parte del tiempo de clase, los chicos trabajan “a reglamento”; en este sentido, este currículum no es “oculto” sino “no dicho”. El problema es lo que el docente hace a partir de este “descubrimiento” Pero la experiencia del alumno y del docente también está marcada por aquello que ha sido excluido de la escuela. Por eso, otros autores distinguen entre el “currículum explícito”, “el currículum oculto” y el “currículum ausente” (o “currículum nulo”). Esta última noción se refiere a todos los conocimientos, valores y experiencias que el alumno no encontrará en la escuela y que determinan su formación. En definitiva, no aprender o no conocer determinados aspectos de la realidad social, es “aprender” a no ser o a no poder hacer tal o cual cosa. Estas nociones (“currículum oculto”, “currículum nulo”, “currículum no escrito”)

son sumamente útiles para analizar aspectos no contemplados o no reconocidos por la noción del currículum como modelo de la práctica.

b. El currículum como articulación de prácticas diversas

Como ya hemos señalado, seleccionar, organizar, transmitir y evaluar conocimientos es un proceso complejo. Lo que la perspectiva sociológica nos muestra es que podemos pensar al currículum como un proceso social en el que la escuela se llena de contenidos de aprendizaje. El currículum aparece así como algo que se construye a partir del cruce de diversas prácticas. Muchos tipos de acciones intervienen en su configuración y se producen dentro de un universo de significaciones particulares e históricas propias de cada institución. Esta concepción procesual nos lleva a ver que el currículum adquiere forma y significado a partir de las diversas operaciones con las que se vinculan los planes escritos: el reparto de tareas que existe en la escuela, la arquitectura, la planificación, los materiales y los textos que se utilizan, la tarea de los docentes, las concepciones dominantes en una escuela, etcétera.

En esta concepción sociológica y procesual, el currículum adquiere su máxima extensión. La construcción del currículum abarca al conjunto de procesos que intervienen en la definición del qué y del cómo se enseña y se aprende en las escuelas. En esta visión, todos los textos que contribuyen a dar forma al qué y al cómo son considerados parte del currículum. Esto incluye los cursos de capacitación, los manuales, los libros de lectura, los reglamentos. La noción de currículum se vincula con: a) el amplio proceso de conformación de la actividad escolar y b) todos los textos que intervienen en él.

De esta visión procesual surgieron otras nociones que muestran momentos del proceso de selección, organización, transmisión y evaluación del conocimiento: el “currículum prescrito” (las diversas normas que los docentes reciben), el “currículum moldeado” (lo que los docentes organizan a partir de las normas), el “currículum en acción” o “currículum real” (lo que se enseña) y el “currículum evaluado” (lo que se evalúa).³

A partir de esta perspectiva y de las nociones que se derivan de ella, la reflexión y la práctica pedagógica ganaron en comprensión, pero con la multiplicación de palabras que se asociaron para fijar el significado de 1 término, el currículum pasó a designar casi todo lo que sucede en los sistemas educativos y en la escuela. Entre las principales ventajas del uso sociológico, esta concepción mostró que en las aulas y en las escuelas suceden cosas:

- que funcionan más allá de las intenciones, o que no se dicen
- que las influencias formativas exceden a aquellas nombradas en planes, modelos o diseños.

Pero, por otro lado, esta visión del currículum nada nos dice acerca de qué hacer en las escuelas.

Segunda concepción desde la perspectiva pedagógica: el currículum es un proyecto práctico de elaboración colectiva

A partir de la comprobación sociológica de que la escuela enseña siempre más –y muchas veces, otra cosa– de lo que explicita y conscientemente se proponen los docentes y los redactores de lineamientos curriculares, se desarrolla una nueva conceptualización, un nuevo significado para el currículum: el currículum es la expresión de una intención pedagógica abierta a los condicionamientos de la práctica escolar.

³ Puede verse el libro de Gimeno Sacristán, J.: El currículum: Una reflexión sobre la práctica. Madrid, Morata, 1988. Este texto desarrolla una visión procesual del currículum.

Joseph Schwab, Elliot Eisner, Lawrence Stenhouse¹⁸ son algunos de los teóricos de un movimiento –llamado “enfoque práctico”, “reconceptualista”, “centrado en el profesor”– que sienta las bases para un cambio radical en las concepciones pedagógicas del currículum. Este cambio se asienta sobre la idea de que no es posible sostener propósitos educativos ni postular contenidos y procedimientos de enseñanza si no se consideran las condiciones que definen la práctica escolar de cada escuela. Estos autores, entre muchos otros, intentan definir una nueva forma de concebir la regulación de las prácticas de enseñanza y se proponen mostrar que el campo del currículum está siempre abierto al debate. Las escuelas y sus problemas no admiten soluciones científicas ni meramente técnicas, sino que deben tomarse en cuenta las diversas creencias, las concepciones y las formas de hacer que tienen los padres, los docentes, los alumnos y los especialistas. Al mismo tiempo, los problemas curriculares son situacionales y no pueden ser resueltos por adhesión a una ideología o metodología particular.

Esta perspectiva del currículum destaca el **carácter contextual de toda enseñanza** y todo significado y la necesidad de no dissociar el contenido del método, la definición de un cuerpo de saberes de las formas en que docentes y alumnos se relacionan con el conocimiento y las diversas actividades sociales. La definición de fines, contenidos y estrategias debe incluir los modos en que la enseñanza se realiza en forma concreta en la vida cotidiana:

“Un currículum es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo el contenido, sino también el método y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo”.⁴

De este modo, el currículum es conceptualizado como un intento deliberado y explícito, pero abierto y flexible, por medio del cual tratamos colectivamente de llevar a la práctica nuestras intenciones educativas. Es un proyecto global, integrado y flexible. Stenhouse, en su clásico libro, lo define del siguiente modo:

“Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y los rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”.⁵

El currículum, como modo de llevar a la práctica nuestras intenciones pedagógicas, supone un estudio de lo que sucede en las escuelas y se concreta como un proyecto que prescribe de manera flexible principios de acción y recomendaciones sobre qué enseñar, cómo y cuándo hacerlo. A diferencia de la concepción del modelo, ésta no se expresa como un catálogo cerrado de procedimientos para tomar decisiones o como un conjunto de objetivos de aprendizaje que determinan lo que el alumno debe saber y hacer. Se postula como un proceso de diálogo institucional en permanente reconstrucción.

El currículum aparece así como la formulación más integrada y coherente de un modo de orientar la práctica escolar y de reconstruir la experiencia de alumnos y docentes. Es un programa práctico orientado a mejorar la educación. Pero esta forma de concebir el currículum implica pensar en grandes cambios en la estructura y la organización del trabajo escolar. Por eso, que el currículum sea concebido como un proceso práctico colectivo depende, centralmente de: 1) que la mayor parte

4 Stenhouse, L.: Investigación y desarrollo del currículum. Madrid, Morata, 1987, pág. 30.

5 Ídem, pág. 29

de las decisiones sea tomada en la escuela, 2) considerar que no existe un único modelo de referencia, sino múltiples perspectivas en diálogo.

Podemos sintetizar lo dicho afirmando que hay dos grandes concepciones pedagógicas acerca del currículum: **el currículum como modelo y el currículum como proceso**. En la primera concepción, se confía en la capacidad operativa del diseño para transformar lo que sucede en las escuelas: el currículum es un modelo de la práctica, una idea predeterminada que debe ser plasmada. La segunda concepción piensa el currículum como una hipótesis de trabajo, en la que el desarrollo no es un proceso de implementación o de aplicación, sino un proceso de investigación y acción que promueve el intercambio de perspectivas.

Problematizando los vínculos entre la Didáctica y el Curriculum

Consideramos que el *curriculum* se concreta en la enseñanza y que la enseñanza se realiza en un contexto curricular. Se visualiza acá un punto de contacto, una imbricación en las prácticas concretas de enseñanza entre lo que podríamos denominar como los objetos de estudio de las dos disciplinas que nos ocupan: la Didáctica y el *Curriculum*.

Pensamos que estos vínculos complejos entre la enseñanza y el *curriculum* se dan aun en los casos más alejados de la escolarización que podamos imaginar. Nos parece interesante tomar una definición amplia de enseñanza como lo hace Feldman cuando dice “que la enseñanza consiste en hacer que dos sepan lo que antes sabía uno” (2002: 70). Con esta conceptualización podemos ubicar prácticas de enseñanza desde que el hombre es hombre, en la misma transmisión de una generación a otra de los saberes acumulados. No se indica qué saberes se intercambian ni cómo se lo hace, pero sí se enfatiza, como ya lo plantea claramente Fenstermacher (1989), que hay una intencionalidad en toda práctica de enseñanza. La enseñanza consiste en concretar la intencionalidad de compartir un saber.

Consideramos que algo similar ocurre con el *curriculum*. Si lo pensamos como una propuesta de formación, podemos encontrarlo en las prácticas educativas denominadas no formales y aun en las informales. Siempre hay una propuesta de formación que se concreta, de la mano de aquella intención, aun cuando presente diferentes niveles de explicitación¹⁰.

Entonces, desde estos planteos, nos resulta difícil posicionarnos en una perspectiva disciplinar para discriminar “de esto se ocupa la Didáctica” o “de esto se ocupa la teoría curricular”. Las prácticas de formación son complejas, problemáticas, y los campos disciplinares nos aportan categorías conceptuales e instrumentales para ayudar a hacerlas inteligibles y para intervenir en ellas.

Es desde aquí desde donde pretendemos construir el punto de anclaje para mirar las relaciones entre la Didáctica y el *Curriculum*, tratando de responder a las siguientes preguntas: ¿qué nos aporta la Didáctica y el *Curriculum* para intervenir? ¿Qué podemos tomar de una y de otra disciplina para programar nuestras clases? ¿Qué nos brinda una y otra disciplina para pensar e intentar resolver los problemas de enseñanza que se nos presentan cotidianamente a los docentes?

En este sentido, dependiendo del posicionamiento del autor y de los límites que visualice para su propio campo disciplinar, quedarán configuradas las relaciones entre las dos disciplinas.

Además, con respecto a las áreas de incumbencia de la Didáctica y el *Curriculum*, se puede decir que la primera ha estado más inclinada a pensar las cuestiones de método, es decir, el *cómo enseñar*, mientras que el segundo se ha ocupado de manera prioritaria por el *qué enseñar*. No obstante, las preocupaciones de la Didáctica siempre fueron más amplias que el método y abarcaron otras dimensiones, como por ejemplo, las intenciones educativas – objetivos, fines, propósitos–, el contenido, la organización de la clase, los recursos, la evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza, la formación docente, etc. (Cols, Amantea, Cappelletti y Feeney, 2002; Amantea, Cappelletti, Cols y Feeney, 2004; Camilloni, 2007a).

Para el caso de Argentina, hay diferentes trabajos que analizan las relaciones entre Didáctica y *Curriculum* desde una perspectiva histórica y contextualizada. Por ejemplo, podemos mencionar Zoppi y Aguerro (1991), Palamidessi y Feldman (2003), Feeney (2007, 2014). Estos trabajos analizan distintas dinámicas político-educativas, los vínculos que se van generando entre la Didáctica y el *Curriculum* como disciplinas y entre ellas y su intervención en el sistema educativo nacional por medio de diferentes sujetos del campo.

Por su parte, si bien Davini reconoce las preocupaciones de la Didáctica sobre el *curriculum*, también visualiza que se ha producido una especialización del campo curricular en los últimos años. A partir de la administración y gestión del sistema educativo, y de las demandas vinculadas al diseño, puesta en marcha y evaluación de *curricula*, para la autora se ha ido especializando la teoría curricular. No obstante, “tanto las complejas construcciones teóricas especializadas como el creciente papel de las burocracias han producido un

creciente distanciamiento entre las propuestas curriculares y la realidad del desarrollo del currículum en las escuelas” (Davini, 2008: 69).

Bibliografía Unidad 1

- Amantea, A., Cappelletti, G., Cols, E., y Feeney, S. (2004). “Concepciones sobre currículum, el contenido escolar y el profesor en los procesos de elaboración de textos curriculares en Argentina”. En: Archivos Analíticos de Política Educativa, 12. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/195/321>
- Avolio de Cols, S.; Camilloni, A.; Souto, M. y Coria, A. (2015). “Mesa de trabajo sobre Didáctica”. En: Coloquio 30 años de investigación educativa en Argentina (1984-2014). Recuperado de <https://investigacioneducativacoloquio.wordpress.com/coloquio-2015/>
- Barco, S. (1989). “Estado actual de la pedagogía y la didáctica”. En: Revista Argentina de Educación. Buenos Aires: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, 12, 7-23.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). “La enseñanza”. En: Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney, S. El saber didáctico (pp. 125-161). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (1996). “De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica”. En: Camilloni, A. et al. Corrientes didácticas contemporáneas (pp. 17-39). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., y Feeney, S. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.
- Cols, E. (2003). El campo de la didáctica: recorrido histórico y perspectivas actuales. Ficha de la cátedra “Didáctica”, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Cols, E. (2004) La programación de la enseñanza. Ficha de la cátedra de “Didáctica I”, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Cols, E. (2007). “Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo”. En: Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney, S. El saber didáctico (pp.71-124). Buenos Aires: Paidós.
- Cols, E., Amantea, A., Cappelletti, G., y Feeney, S. (2002). Los procesos de diseño curricular en la Argentina: diversidad de tradiciones sobre el

currículum, el contenido y el profesor. Proyecto UBACyT F015 “Tendencias en el diseño y desarrollo del currículum” (Período 2000-2002), directora Alicia Camilloni. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, IIICE. Mimeo.

- Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana.
- Díaz Barriga, Á. (2015). Currículum: entre utopía y realidad. Buenos Aires: Amorrortu. 2014.
- Feeney, S. (2014). “Los estudios del currículum en Argentina: particularidades de una disciplina académica”. En: Díaz Barriga, Á. y García Garduño, J. M. (Coords.). Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países (pp. 15-44). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Feldman, D. (1999). Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza. Buenos Aires: Aique.
- Fenstermacher, G. (1989). “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. En: Wittrock, M. La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos (pp. 149-179). Madrid: Centro de Publicaciones Ministerio de Educación y Cultura y Paidós Ibérica.
- Stenhouse, L. (1991). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata. 1981. Terigi, F. (1999). Currículum. Itinerarios para recorrer un territorio. Buenos Aires: Santillana. Zoppi de Cerruti, A. M. y Aguerro, I. (1991). “Currículum y planificación educativa”. En Aguerro, I. El planeamiento educativo como instrumento de cambio (pp. 69-87). Buenos Aires: Troquel.



- **Introducción**
- **El proyecto educativo y la Institución**
 - **El proyecto y los sentidos asociados**
- **Proyecto: organización y objetivos**
- **Proyecto, sujetos y recuperación del poder**

Introducción

El *currículum* como proyecto institucional integral de formación brinda sentido a las distintas disciplinas, experiencias y prácticas pedagógico-didácticas específicas. La prescripción como síntesis formal conlleva los rastros de las tensiones y luchas que se expresaron en su generación ya sea por consenso o imposición.

Desde el punto de vista institucional, a nuestro juicio, es de especial relevancia el sentido relacional que guarda el *currículum* con las otras dimensiones de análisis. Sin embargo, los atravesamientos institucionales informales del devenir práctico no siempre adquieren visibilidad y son escasos los estudios al respecto. Poco se sabe de las mediaciones institucionales que recontextualizan las propuestas curriculares en los diversos ámbitos de definición tanto jurisdiccionales como propiamente institucionales. Se trata de procesos de construcción social que van inscribiendo en el *currículum* diversas formas de conocimiento y de actuación.

El proyecto educativo y la Institución

El proyecto institucional orienta la gestión educativa. Ésta refiere a los “saberes teóricos y prácticos en relación con la organización del establecimiento escolar, con las cuestiones de administración, con la vinculación con los organismos centrales del gobierno escolar, con los actores que forman parte de la institución, con otras instituciones, etc.” (Poggi, 1997: 8).

Desde un punto de vista contextual, consideramos que todo proyecto vincula con aspectos sociales más amplios que la propia organización, siendo los conflictos y contradicciones sus constantes dinamizadoras. En este marco se destaca el poder

convocante del proyecto siempre que constituya una vía de transformación en el que los sujetos partícipes puedan ejercer su propio acto-poder (Mendel, 1993).

Para la perspectiva pedagógico-didáctica el proyecto curricular y la institución que lo sostiene permean los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como las relaciones vinculares que en ellos se entranan generando múltiples mediaciones y significaciones de distinto orden. Entre ellas, la procedente del mundo interno del sujeto y las provenientes de las tensiones psicoafectivas y sociopolíticas en las que disputan concepciones, saberes y representaciones diversas y se manifiestan en dicha matriz relacional. Estas tensiones propias de la ambigüedad de la sujeción institucional que, a la vez que contiene, restringe a los sujetos y grupos, ha sido problematizada en la historia del pensamiento pedagógico por las corrientes de la Pedagogía institucional y el pensamiento crítico.

Algunas notas sobre el proyecto en las instituciones

La comprensión del término **proyecto** adquiere relevancia en la necesaria profundización del marco organizacional e institucional –dimensión de lo social– al que refiere. En este sentido consignamos las significaciones que distintos autores atribuyen a la relación proyecto-organización y a la de los objetivos que consciente e inconscientemente sustentan los grupos y sujetos implicados.

Un aspecto de importancia para el análisis es dar cuenta del carácter cultural del proyecto y de cómo contribuyen en su configuración y se reflejan en él, la historia institucional y las condiciones de su devenir, como así también su potencialidad, bajo ciertas condiciones, de contribuir a la recuperación del *propio poder* de las personas.

El proyecto y los sentidos asociados

Es práctica cultural en tanto producción de sentidos en la que se hacen patentes formas de comprender el mundo, expresar deseos, concepciones y de prolongar la mirada en el tiempo procurando su realización. “El proyecto puede definirse como una conducta de anticipación que supone el poder de representarse lo inactual (que no es actual) y de imaginar el tiempo futuro por la construcción de una sucesión de actos y de acontecimientos” (Cros, 1994; citado en Frigerio y Poggi, 1996: 19).

Significar, mirar hacia delante, potencialidad del hacer, orientación al futuro, expresión de deseos con visión prospectiva, dan cuenta de una actividad esencialmente humana.

La planificación educativa, superando las concepciones normativas de los modelos de imposición de arriba-abajo, propugna el fortalecimiento del proceso de gobierno, a través del desarrollo de una visión estratégica en la construcción del proyecto educativo con un amplio basamento participativo en los procesos decisorios.

Robirosa (1989), considera en primer lugar la sustantividad de la gestión como proceso de interacción social, destacando que todo proyecto es un proceso

interactivo político-técnico. Su postura, al igual que otras corrientes, es crítica al todavía vigente **modelo tecnocrático tradicional** de exclusivo planteo normativo.

Entre otras limitaciones la planificación tradicional:

- Enfoca los fenómenos sociales en forma fragmentaria sin una trama explicativa que dé cuenta de ellos. No se considera la complejidad.
- Concibe el sistema de que trate regido por leyes o normas cuyas variables pueden ser modificadas y cuyo comportamiento es predecible. Predomina una idea determinista de la realidad y de máxima racionalidad en las previsiones. En la perspectiva compleja y relacional de lo social es difícil prever el efecto de una acción, se puede prever un espacio de posibilidades.
- El planificador se ubica desde afuera y realiza un diagnóstico de acuerdo a sus percepciones e intereses singulares. Predomina la lógica de su cultura. No tiene en cuenta la presencia de otros actores que también intervienen con sus propósitos, deseos e intereses cambiando la realidad constantemente. No se admiten diversas lecturas de un problema, cuyas visiones son distintas pues las expectativas de los actores son distintas. Distanciamiento entre éstos y otros involucrados en los procesos.
- Considera el poder concentrado en los que dirigen la gestión y no se reconoce el conflicto.

Para Robirosa: el nuevo paradigma concibe a la planificación como un proceso político-técnico de gestión social en que se desarrollan “espacios de articulación” de los actores sociales pertinentes, públicos y de la comunidad, en los que se procesan participativamente, con crecientes grados de racionalidad, eficiencia y eficacia, las estrategias de acción y de aplicación de los recursos disponibles y accesibles, en procura de metas compartidas que otorguen y mantengan la direccionalidad del proceso

En esta línea, el técnico, planificador o equipo de gestión debe procurar identificar, facilitar y consolidar permanentemente los vínculos para construir ese espacio de articulación que permita viabilizar y desarrollar el proyecto. Es de suma importancia que diversos actores sociales indispensables por su relación con el proyecto participen de él. Teniendo en cuenta que este espacio es permanentemente reconfigurado, los participantes serán también cambiantes. No obstante el mantener un núcleo central con mayor permanencia fortalecería su consecución. Las visiones no deberán circunscribirse al interior del proyecto, de continuo se analizarán y decidirán vínculos con el contexto del mismo, desarrollando una capacidad anticipatoria de la acción.

Proyecto: organización y objetivos

Una organización constituye un sistema socio-técnico de carácter integrado y deliberado situado en estrecha relación con el contexto socioeconómico y político en que se inserta. Son aspectos fundamentales de la misma, seis dimensiones relevantes: el proyecto en que se basa; la estructura organizativa; la integración psicosocial; las condiciones de trabajo; el sistema político y el contexto.

El proyecto se origina junto con la propia conformación de las organizaciones, a las que concede de sentido y las que en su curso lo van desarrollando, demandando la formulación de políticas –lineamientos de carácter más abstracto– y su operacionalización a través de objetivos, metas y programas.

En una organización deberíamos hablar de proyectos en plural, habida cuenta de las diversas intencionalidades coexistentes, explícitas o implícitas, y no pocas veces contradictorias. Referir a proyecto en singular remite a la realidad resultante de los variados proyectos que organiza la vida institucional.

El proyecto y la estructura pueden ser muy claros y sin embargo, originarse problemas de cohesión grupal y en el propio rendimiento, producto de conflictos interpersonales, ansiedades, defensas, fantasías inconscientes que provocan confusión entre el mundo externo y el interno e impiden cambios y desarrollos. Si éstas no se abordan queda en peligro la integración psicosocial tanto en el eje vertical –relaciones con la autoridad– como horizontal –las relaciones entre pares. Por el contrario, la resolución de conflictos latentes estimula la cohesión, integración y marcha del proyecto.

En el caso de proyecto y estructura de confusa definición, en la medida en que se vayan clarificando, los conflictos interpersonales tenderán a disminuir. En síntesis consideramos que, si bien el proyecto incide en la cohesión grupal, no debemos entender que es su garantía absoluta. Por otra parte el tener en cuenta cuestiones ligadas a lo psicosocial condiciona su desenvolvimiento.

Son condiciones de trabajo facilitadoras: el salario; la tarea y la posibilidad de realización que brinda; el desarrollo y carrera que ofrecen; las oportunidades de participación, el confort y la salubridad de los espacios.

Con respecto a la faz política, toda organización tiene un sistema de autoridad que se ocupa de la conducción, distribución y coordinación de tareas. Junto con este sistema, surgirá espontáneamente, un nivel político paralelo que conforman grupos de poder con intereses diversos y que producirá presiones manifiestas y encubiertas.

En las perspectivas tradicionales, estos grupos, con distintas cuotas de poder, no son reconocidos en el análisis. La visión estrictamente racional normativa, no tiene en cuenta otras posturas más que las jerárquicas y en consecuencia se desdibuja la consideración de tensiones en la organización. Se deja de lado, entonces, la comprensión de las fuerzas que motorizan los cambios.

En cuanto a las modificaciones del contexto, éstas no sólo se traducen allí sino que, se manifiestan en la dinámica interna y según sea su magnitud pueden llevar a la

transformación y hasta desaparición de las organizaciones. Las crisis afectan la vida institucional, impactando muchas veces en forma devastadora. Esta situación, se agudiza en aquellos casos en que el proyecto no es claro, ni compartido o al que se ha debilitado. No obstante, las organizaciones con proyectos enraizados en la gente, con capacidad de transformación se han mantenido a pesar de condiciones adversas.

En términos generales, las sucesivas concreciones de un proyecto resultan de la confrontación de ideas y realidades. En ese movimiento se corren riesgos, suscitan conflictos, temor al fracaso, afloran y se canalizan ansiedades en sus portadores humanos y a la vez se produce una permanente reconfiguración de las propuestas y de los límites de la propia organización en el espacio social que instituye.

Proyecto, sujetos y recuperación del poder

La institución tiene determinado su funcionamiento no sólo por regulaciones provenientes de la realidad social sino que también por las proyecciones personales de sus miembros.

El proyecto realmente compartido podría generar condiciones que faciliten el desarrollo de movimientos de *apropiación del poder sobre el propio acto de trabajo*, es decir sobre las actividades de los hombres que transforman la realidad de acuerdo con sus convicciones y *un plan que deriva de su propio análisis de situación y de su propia toma de decisiones*. Si bien esto no es siempre así, pues depende de la singularidad del proyecto y el modelo institucional que lo sustenta, podrían dichas condiciones de participación ser propicias al desarrollo grupal y personal.

Bibliografía Unidad 2

- Angulo Rasco, J. F. y Blanco García, N. (Coords.) (1994). Teoría y desarrollo del curriculum. Málaga: Aljibe.
- Ball, S. (1994): La micropolítica de la escuela. Buenos Aires. Paidós
- Caruso, M. (2001). "Dossier. Políticas Didácticas: una aproximación a las relaciones entre Estado, sujeto y enseñanza". En: Revista Propuesta Educativa, Buenos Aires: Novedades Educativas, FLACSO, 24, 4-8.
- Duschatzky, S. (2007). Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie. Buenos Aires: Paidós.
- Enríquez, E. (2009). La institución y las organizaciones en la educación y la formación. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Fernández, L. (1998). El análisis de lo institucional en la escuela. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1996): El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos. Buenos Aires: Santillana, Aula XXI.



- **Introducción**
- **Niveles de concreción o de especificación curricular**
- **Funciones de la programación**
- **Enfoques de programación**
- **Decisiones principales del docente en torno a la programación**
- **La importancia de la programación de la enseñanza**

Introducción

En este capítulo nos proponemos aproximarnos a la programación de la enseñanza como un proceso complejo de concreción progresiva de las intencionalidades educativas que, tal como se evidencia en su definición, atraviesa los diferentes niveles de concreción curricular.

Asimismo, tomando el aporte de diferentes autores nacionales que ya han estudiado el tema, consideramos pertinente abordar, por un lado, la importancia de la programación para las prácticas de enseñanza a través de sus funciones prioritarias, como por ejemplo: justificación, anticipación, comunicación, supervisión, etc. de la acción; y por el otro lado, los enfoques principales que aportan inteligibilidad a esta práctica compleja, a saber: el técnico-racional y el procesual-práctico. Con estos insumos, nos aproximamos a una reflexión necesaria en el marco de los desarrollos teóricos actuales de la Didáctica.

Esta conceptualización sobre la programación habilita además una serie de espacios de realización profesional en los que los docentes, como responsables institucionales y sociales de llevar a cabo la enseñanza, tomamos decisiones sustanciales. En este sentido, pretendemos mencionar algunas de las decisiones que los docentes concretamos sobre los componentes básicos de la programación, entre ellos: marco referencial, intenciones, contenidos, estrategias y evaluación.

Algunas especificaciones

Desde los inicios de la Didáctica como disciplina, el docente ha sido siempre el interlocutor privilegiado de la producción del saber, tal como lo expresa Camilloni (2007) Específicamente en lo que respecta a la temática que nos ocupa en este capítulo, la Didáctica siempre ha producido conocimientos destinados a ayudar al docente a anticipar o a prever sus prácticas de enseñanza.

Hay diferentes denominaciones para dar cuenta de estas anticipaciones. En la bibliografía aparecen expresiones como planificar, programar y proyectar; o planificación, programación y proyecto. No hay acuerdo unánime sobre el sentido de estos términos, cada uno adquiere su especificidad en la obra de diferentes autores o en diversos contextos. No obstante, siguiendo a Gvirtz y Palamidessi (1998) y a Feldman y Palamidessi (2001) es posible afirmar que todos estos términos comparten al menos cuatro características: 1- representación; 2- anticipación; 3- intento; y 4- finalidad.

La posibilidad de representar lo inactual es propia de todo proyecto. La programación, como práctica realizada desde el presente, que conjuga muchos aspectos del pasado, ayuda al docente a representarse un futuro posible, una potencial práctica de enseñanza que va a ser concretada en un futuro próximo.

La representación de las prácticas de enseñanza se relaciona con la segunda característica aludida, a saber, **la anticipación**. La programación de la enseñanza colabora con el docente en la anticipación, en la previsión de todos aquellos medios, acciones, recursos que se deberán utilizar para darle concreción de esas prácticas de enseñanza representadas previamente. Pero como sucede siempre que hablamos de procesos sociales, no podemos prever todo. Siempre va a quedar un margen para lo imprevisible, reservado para los emergentes propios de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, y de los procesos de interacción entre docentes y estudiantes. Pero aun así, seguimos apostando a la importancia de la programación porque la previsión realizada permite liberar energía mental para poder atender coherente y adecuadamente a los imprevistos.

Sin desconocer estas características, podemos ubicar la programación como una herramienta que nos ayuda a anticipar la mayor cantidad posible de situaciones y alternativas, permitiéndonos en la instancia interactiva estar en condiciones de responder profesionalmente a los imprevistos.

En tercer lugar, la enseñanza puede ser definida como aquella **práctica intencional** en la que se ponen en diálogo al menos dos sujetos en torno a un contenido. Fenstermacher (1989) caracteriza esta definición como *concepción genérica*. Es una definición que busca aproximarse de una manera descriptiva a una práctica compleja resaltando sus rasgos básicos.

De esta primera y sencilla definición podemos recuperar la intencionalidad como central para la enseñanza. Sin intencionalidad no hay enseñanza. Entonces, es fundamental pensar en la programación como un proceso complejo que ayuda a darle concreción a esa intención de enseñar.

Por último, estas prácticas de programación persiguen una **finalidad**. La finalidad es intrínseca a las acciones humanas. Siempre hay un fin que guía las acciones como el norte en una brújula. En el caso de la enseñanza, la finalidad es lograr el aprendizaje. Como claramente desarrolla Fenstermacher (1989), entre la enseñanza y el aprendizaje hay una relación ontológica, es decir, la enseñanza depende en su definición del aprendizaje, se enseña para que alguien aprenda, (como la intención de encontrar el tesoro escondido en la “Búsqueda del Tesoro”, como jugábamos cuando éramos chicos), aunque el aprendizaje no se concrete, la enseñanza tiene en su existencia, su búsqueda incansable.

Por otra parte, podemos decir para definir la programación de la enseñanza el término programación, da cuenta de una serie de procesos complejos a partir de los cuales, podríamos decir, se pasa del *currículum* prescripto al *currículum* real. La programación es ese proceso progresivo de concreción de las intencionalidades formativas.

Para Feldman, la programación se vincula con aquellos aspectos más instrumentales de la enseñanza y, según sostiene, “se puede decir que mediante la programación se pasa de la selección general del *currículum* al trabajo en clase” (2010a: 42). Así conceptualizada, la programación puede ser representada como una bisagra que **vincula el *currículum* prescripto y el *currículum* real**.

En este sentido, por medio de la programación, se logra concretar, resignificar, adecuar, una propuesta formativa general –como puede ser la declaración de intenciones y la selección de contenidos que se realiza a nivel macro en un país para todo su sistema educativo– a las particulares condiciones sociales, políticas y culturales de cada institución educativa.

Niveles de concreción o de especificación curricular

Esta forma de entender la programación, nos aproxima a la identificación y comprensión de los diferentes niveles de concreción o de especificación curricular. Como su denominación lo indica, en cada uno de estos niveles se toman decisiones enmarcadas en las definiciones del o de los niveles más generales y orientadas a adecuar esas definiciones a las realidades concretas.

Siguiendo a Terigi (1999) podemos afirmar que al hablar de niveles de especificación curricular al interior del sistema educativo, sabemos que el *currículum*, definido en las instancias centrales, no se aplica linealmente en la institución y en el aula, sino que encontramos la idea de que existen espacios en los que los sujetos docentes pueden resignificar, adecuar, el *currículum* prescripto a la realidad particular de enseñanza. (Estas cuestiones también fueron analizadas con

detalle en el capítulo anterior, sobre todo en lo que respecta a las características de la institución, de lo institucional, del proyecto y los sujetos que le dan vida).

En nuestro país encontramos básicamente cuatro niveles de concreción o especificación curricular en el marco del sistema educativo, a saber: **nacional, jurisdiccional, institucional y áulico**. En cada uno de estos niveles se toman decisiones en torno al *currículum* y cada uno de estos niveles es interdependiente de los demás.

A continuación, nos detenemos en la caracterización de cada uno de ellos.

En primer lugar, el nivel más general de concreción o de especificación curricular en la Argentina⁶, es el nacional. El marco legal para las decisiones curriculares en este nivel es la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en 2006.

Es en el Consejo Federal de Educación donde el Ministro de Educación y Deportes de la Nación y los Ministros de Educación de las distintas Provincias acuerdan los lineamientos generales de política educativa. En el seno de dicho Consejo se concertaron en la década del '90 los Contenidos Básicos Comunes (CBC). Es posible considerar la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 en el año 1992 como el emergente educativo de un contexto neoliberal que buscaba imponerse en los diferentes sectores de nuestra sociedad.

En un sistema educativo con una estructura descentralizada como el nuestro, no contamos con un Diseño Curricular nacional. Pero, tal como se mencionó, los CBC sirven de base en la construcción de los Diseños Curriculares en las distintas jurisdicciones.

Con posterioridad, entre el año 2004 y 2007, se aprobaron los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP's) que se elaboraron sobre la base de los CBC y constituyen –aún hoy– la selección cultural que la Nación realiza y que espera distribuir entre los ciudadanos.

En segundo lugar, nos encontramos con el nivel **jurisdiccional** de decisiones curriculares. Este nivel incluye los Diseños Curriculares de las distintas provincias, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (C.A.B.A.) y de los territorios nacionales. Específicamente en nuestro caso, hablamos de las decisiones curriculares que se toman en la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires⁷ y que afectan a todos los niveles del sistema educativo que dependen de esta instancia.

El trabajo del docente en el aula va a tener en las decisiones curriculares jurisdiccionales una referencia ineludible: los Diseños Curriculares, que expresan aquella propuesta formativa que ha sido adoptada para cada uno de los niveles del sistema educativo provincial. Además del Diseño Curricular del nivel en el que estemos trabajando, puede ser de interés consultar el Marco General de Política Curricular, que explica los lineamientos generales y válidos para la educación en todo el sistema.

⁶La página web oficial es <https://www.argentina.gob.ar/educacion/>

⁷La página web oficial es <http://abc.gov.ar/>

Estos dos niveles de especificación curricular que caracterizamos someramente para nuestro país, son aquéllos que se conocen como “**niveles de decisión político-administrativos**” (Gimeno Sacristán, 1992, 1995). Entendemos con Gimeno Sacristán (1995) que la política curricular es aquella rama de la política educativa que se ocupa específicamente de seleccionar, organizar, transmitir y cambiar el *currículum* en el sistema educativo de un país. En la política curricular – tal vez como toda práctica política– se juegan relaciones de poder entre los sujetos que pugnan por definir qué contenidos transmitir, a quiénes sujetos formar y con qué intencionalidades.

Estas implicancias político-ideológicas están como telón de fondo de nuestras decisiones acerca de la enseñanza. Es importante que podamos ver que antes de decidir qué contenido enseñar y con qué metodología, está la pregunta relativa a qué sujetos queremos formar

La política curricular, a su vez, incorpora diversos mecanismos de regulación de la práctica. Aquí es importante reconocer primeramente que ningún *currículum* se formula por puro placer teórico sino que se enuncia para ser llevado a la práctica. En este sentido, cualquier *currículum*, para lograr su concreción, posee una serie de mecanismos normativos para orientar la práctica. Esta normatividad tiene que ser entendida en un sentido amplio y flexible en tanto criterios que ayudan al docente a tomar y fundamentar sus decisiones; no puede ser entendida como prescripciones cerradas que pretenden que el docente las aplique sin margen para la resignificación, como un “*currículum* a prueba de docentes”.

En tercer lugar, aparece el nivel de **concreción institucional**. En lo que respecta más específicamente a la programación de la enseñanza, las decisiones en torno a ella que toma el docente en el aula se hallan condicionadas por aquéllas otras decisiones institucionales. El planeamiento institucional tiene una dimensión didáctica y la planificación didáctica tiene una dimensión institucional. Al considerarse la escuela como una institución educativa, cuya finalidad social gira en torno a la formación de las nuevas generaciones, el planeamiento institucional no puede perder de vista su dimensión didáctica, su centralidad debe estar puesta siempre en la enseñanza, tal como expresan varios documentos curriculares oficiales emanados de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.

Complementariamente, la planificación didáctica o el trabajo áulico, no puede descuidar la dimensión institucional. Las decisiones curriculares que se toman a nivel áulico, son también decisiones colectivas e institucionales, afectadas pero que también afectan al proyecto de la institución, a la coherencia de la propuesta formativa que reciben los estudiantes, a los criterios que orientan la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, al uso de los espacios comunes, etc.

Todas las decisiones que se toman y las acciones que se desarrollan en las escuelas deben converger en la posibilidad de hacer efectivas más y mejores oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos. De este modo, todas las decisiones tienen un sentido curricular (aunque a veces este sentido no esté lo suficientemente explícito o permanezca oculto).

Cada institución escolar construye su propia planificación institucional, que recoge y comunica una propuesta integral para dirigir y orientar coherentemente los procesos de intervención educativa que se desarrollan en ella.

Este proyecto define las señas de identidad de la institución, formula los objetivos generales que la misma persigue y expresa su estructura organizativa, de forma coherente con el contexto escolar en el que está inmersa

Por último, nos encontramos con el **nivel áulico de concreción curricular**. Es en este nivel en el que se toman las decisiones más concretas, que le dan mayor especificidad a la propuesta formativa. Esto no significa que las decisiones sean individuales, en muchos casos son grupales, dependiendo de las diversas dinámicas de trabajo institucional.

Este nivel contiene aquellas modalidades de programación que son anuales, o trimestrales, o por secuencias didácticas, que el docente define, en el marco de los acuerdos institucionales precedentes, para el grupo de estudiantes con el que trabaja para que se haga efectivo el intercambio entre docentes y alumnos destinado a lograr que los contenidos en principio portados por los primeros, sean compartidos por todos los sujetos involucrados al final del período en cuestión.

En este contexto y teniendo en cuenta la evolución de las políticas curriculares en los últimos años, acordamos con Davini cuando afirma que la programación de la enseñanza ha perdido el énfasis y la centralidad que poseía para la enseñanza hace algunos años atrás “debido en particular al creciente desarrollo de currículos oficiales extensos, es decir, currículos que prescriben y describen con alto grado de desarrollo las secuencias, formas y actividades de enseñanza” Estas políticas curriculares ambiciosas, presentan una detallada prescripción de qué enseñar, cómo enseñar, qué evaluar y cómo evaluar, limitando los márgenes de creatividad y la toma de decisiones por parte del docente en torno a la enseñanza.

La tensión que presenta entre programa y programación ubica del lado del primero todos aquellos controles propios de todo *currículum* que busca ser llevado a la práctica, mientras que reserva para el segundo término aquellos espacios decisionales del docente en la bisagra que se configura en la articulación, siempre compleja, entre el programa, lo prescripto, y los sujetos destinatarios. **Nos interesa recuperar este sentido de programación por el espacio que reserva para la toma de decisiones por parte del docente en materia de enseñanza.**

Consideramos relevante entender la **programación como una hipótesis de trabajo**. Distintos autores adhieren a esta caracterización ya que, como toda hipótesis, la programación se constituye en una posible respuesta, no la única, ni la mejor, una respuesta entre otras posibles a cómo llevar a cabo la enseñanza. Esta respuesta al problema: “¿qué hacer mañana en el aula?” representa, una “síntesis de opciones”, un conjunto de decisiones que el docente toma pero que también involucra todas aquellas opciones que no eligió y que podrían haber sido elegidas, así como también aquellas múltiples opciones que el docente ni siquiera pensó

En síntesis, con el término **programación**, pretendemos abarcar toda la complejidad que mencionamos precedentemente y que, recordamos, abarca las

decisiones que se toman en los diferentes niveles de especificación curricular; las decisiones que toma el docente al anticiparse a la enseñanza, incluyendo las opciones que elige y las que sopesa pero descarta.

Funciones de la programación

La programación es una parte integrante y sustancial de la enseñanza que presenta potencialidades para su mejoramiento permanente.

Es posible analizar que la programación cumple diferentes funciones en las prácticas de enseñanza que llevamos a cabo los docentes. Sostenemos que cuando programamos nuestras prácticas de enseñanza lo hacemos para anticiparnos, para prever algunas de las posibles modalidades en las que queremos vincularnos los docentes y los estudiantes a través del contenido, y para fundamentar nuestras decisiones profesionales. La programación de la enseñanza no debería responder sólo a un requisito formal o de supervisión en el marco del sistema educativo, sino que deberíamos tratar de visualizar las potencialidades que presenta para el mejoramiento de la enseñanza.

Repasemos algunas de las **funciones que se le asigna a la programación de la enseñanza**:

- **Función de supervisión:** ésta es una función importante que adopta la programación en el marco del sistema educativo, en relación con la función de comunicación que veremos a continuación. Como sabemos, cuando hablamos de enseñanza mayoritariamente hacemos referencia al contexto escolar. La estructura jerárquica del sistema educativo implica que los docentes tengamos que dar cuenta periódicamente de nuestras acciones a los directivos, supervisores o a las autoridades en general. En este sentido, la programación permite cumplir con este aspecto burocrático pero, como señala Cols (2004), es fundamental que éste no se vuelva excluyente, ahogando la riqueza de las otras dimensiones
- **Función de comunicación:** la programación de la enseñanza permite comunicar a otros nuestras acciones con respecto a la enseñanza. Esos otros sujetos con los que entramos en diálogo pueden ser los estudiantes, los padres, los directivos, los supervisores, u otros colegas que nos reemplacen ocasionalmente o a los que suplantemos temporariamente en su cargo. En este sentido, la programación contribuye con ese sentido de continuidad propio de toda práctica social.
- **Función de representación de lo inactual y función de anticipación de acciones:** estas funciones fueron explicadas precedentemente porque, como dijimos, forman parte de aquellas características compartidas por los distintos términos como programación, planificación y proyecto. Así, por medio de la programación, nos podemos representar una situación futura y anticiparnos a ella, previendo acciones que sean deseables concretar para alcanzar las finalidades propuestas.

- **Función de concreción de las intencionalidades formativas:** la programación de la enseñanza posibilita delinear el camino que nos conduce a la concreción de las intencionalidades formativas. En esta función, la programación, permite ser pensada, como hemos explicitado, en el marco del sistema educativo formal, pero también despierta potencialidad para pensarse en aquellas otras prácticas de enseñanza que se configuran como alternativas.

Sabemos que la escuela moderna se estructura en torno a un conjunto de supuestos pedagógico-didácticos que le confieren identidad, entre ellos: presencialidad, simultaneidad, des-contextualización del saber, gradualidad, etc. Podemos conceptualizar las prácticas de enseñanza alternativas en tanto encuentran al menos una diferencia con alguno de estos supuestos. En este sentido, la programación de la enseñanza puede ser recuperada en sus aspectos fuertes, sin que burocratizar ni rigidice estas prácticas.

- **Función de fundamentación de la práctica:** además de poder contar lo que hacemos, la programación nos permite contar por qué hacemos lo que hacemos, aspecto de suma importancia en nuestro quehacer profesional. En este sentido, la programación de la enseñanza posibilita decir por qué tomamos ciertas decisiones y no otras, por qué elegimos determinados caminos y no otros en materia de enseñanza. Todo esto es posible porque sabemos que la programación se concreta a partir de y a través de concepciones explícitas e implícitas que tenemos los docentes sobre, por ejemplo, qué es enseñar, qué es aprender, quiénes son los estudiantes, qué es el contenido, para qué enseñar un contenido, para qué sirve la escuela, etc.

Enfoques de programación

En este apartado nos detenemos en caracterizar dos grandes enfoques de programación constituidos sobre la base de dos opciones de racionalidad diferentes: el enfoque racional, sistemático o técnico y el enfoque procesual-práctico, tal como lo hace Cols (2004). Estos dos enfoques reciben una descripción amplia de sus supuestos básicos y aceptan, a su vez, ser diagramados como dos *continuum* incluyendo en su interior distintas modalidades que, aun compartiendo esos supuestos básicos, adoptan características emergentes diferentes.

Para comenzar, debemos recuperar la definición de racionalidad tal como la conceptúa Giroux (1981, citado en Salinas Fernández, 1997). Para este autor, la racionalidad se conforma a partir de un conjunto de supuestos teóricos y prácticos que mediatiza la relación que el sujeto mantiene con el mundo. En el marco de la enseñanza, entendemos que este conjunto de supuestos epistemológicos no va decir nada explícito o directo sobre la programación, sino que más bien va a informar distintas teorías o corrientes que sí van a dar cuenta de la programación.

Específicamente en lo que respecta a la programación de la enseñanza y siguiendo el trabajo de Cols (2004), focalizamos inicialmente en las **perspectivas técnica y práctica**. Cada una de éstas da sustento a una manera particular de entender la

programación, la enseñanza, el aprendizaje, las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje, y la capacidad y el sentido de anticiparse a las prácticas de enseñanza.

En primer lugar, Cols (2004) identifica la racionalidad técnica, sistemática o racional. Enmarcada en este conjunto de supuestos técnicos, la programación de la enseñanza se entiende como un proceso de decisiones lineales guiadas por la racionalidad medios-fines. Para un docente o para un formador de docentes, que se posiciona en esta perspectiva, lo importante es fijar desde el principio aquellos fines y objetivos que se desean alcanzar. Seguidamente, se definen el resto de los componentes de la programación, como estrategias metodológicas y evaluación; es decir, se definen aquellos otros componentes que van a permitir alcanzar las finalidades propuestas.

A su vez, esta perspectiva técnica, mantiene una cuota de confianza importante en la capacidad de la planificación y de llevar a cabo lo planificado. **Se supone que el *currículum* prescripto o aquello que se ha anticipado, que se ha previsto, tiene poder para configurar el *currículum* real, para moldear la práctica.**

Esta premisa tiene varias consecuencias que pueden ser analizadas en el marco de la Didáctica. En primer lugar, que hay una Didáctica de base tecnicista asentada sobre estos supuestos, concebida como una disciplina que debe ayudar a los docentes a enseñar bien pero también a planificar bien. Asimismo se entiende que un docente que sabe planificar, que sabe redactar correctamente los componentes de una planificación, es un docente que sabe enseñar.

En segundo lugar, se configura en esta perspectiva un lugar para el docente que ha sido ampliamente cuestionado, ya que aparece el docente como técnico. Es decir, el docente planifica según le dicta la Didáctica y enseña según le indica la planificación.

En tercer lugar, las decisiones del docente en torno a la programación y a cada uno de sus componentes, en el marco de la perspectiva técnica, quedan limitadas a decisiones técnicas. Los problemas vinculados a la programación de la enseñanza se resuelven técnicamente, como puede ser, apoyándose en los distintos materiales disponibles destinados a la correcta redacción de los objetivos del *currículum*. Es decir, son problemas acotados, delimitados, para los cuales hay una solución ya disponible o a construir pero con saberes disponibles que el docente puede implementar. En este sentido, muchos de los problemas complejos relativos a la programación (de orden cultural, social, profesional, político, ético), quedan reducidos a problemas técnicos referidos a cómo redactar tal o cual componente.

Retomando el texto de Cols (2004), dijimos que la autora identifica además del enfoque precedente, el **procesual-práctico**. Podemos decir que este enfoque se posiciona en las antípodas del enfoque técnico, o que se configura en la crítica a muchos aspectos defendidos por el enfoque técnico.

En este sentido, para caracterizar el enfoque procesual-práctico de programación, es necesario recuperar los aportes de Stenhouse (1991) en el ámbito del *currículum*.

Es importante recuperar al respecto la definición de *curriculum* de Stenhouse (1991): el *curriculum* es la tentativa de comunicar ciertos rasgos básicos y principios formativos generales de manera tal que puedan ser trasladados críticamente a la práctica.

En primer lugar, es significativo señalar la importancia que la adjudica el autor a la relación entre el *curriculum* prescripto y el real. El “gran problema” del *curriculum* está en la relación entre ambas dimensiones curriculares, entre nuestras aspiraciones y los intentos por hacerlas realidad. Consideramos que este “hallazgo” de Stenhouse y posiblemente de otros autores comprendidos en la perspectiva práctica, impide pensar al *curriculum* como un objeto y como una teoría que pueda abstraerse de su compromiso con las prácticas educativas.

En segundo lugar, adquiere aquí un rol protagónico el docente dado que es el responsable de ese “**traslado crítico**”. El docente no aplica sino que toma decisiones informadas y fundamentadas en base a los principios de procedimiento para alcanzar las finalidades formativas propuestas.

Esta definición de *curriculum*, como Stenhouse lo expresa, lo separa críticamente del modelo de objetivos en el diseño y desarrollo curricular, y lo ubica en el *modelo de proceso*. Si bien reconoce la importancia que Tyler ha tenido para la consolidación del campo y lo importante que son las intenciones para la práctica educativa, prefiere prestarle atención a cómo se concretan esas intenciones, cómo se llevan a la práctica, cómo hacen los docentes para implementarlas. En lugar de postular intenciones educativas al comienzo del proceso y ver luego si se cumplen o no, lo que representa en líneas generales la racionalidad medios-fines que subyace modelo técnico, en la perspectiva práctica, por el contrario, el foco está puesto en analizar las tensiones que se generan entre esas intenciones y los modos de hacerlas efectivas.

Stenhouse plantea que el modelo de objetivos confunde la naturaleza del proceso por el que se mejora la práctica educativa:

[No enseñaremos a nuestros alumnos a saltar más alto elevando el listón, sino permitiéndoles criticar su actual rendimiento. Son los criterios acerca del proceso los que ayudan al profesor a mejorar su enseñanza.

[No puede haber desarrollo educativo sin el del profesor y el mejor medio para esto no se obtiene clarificando los fines, sino criticando la práctica [...] (Stenhouse, 1991: 126).

Sobre la base de estas críticas se edifica el modelo de proceso, que recupera dos posibilidades de diseño curricular desechadas por Tyler. Recordamos que este último opta por la especificación de los objetivos al comienzo del diseño descartando la entrada por las actividades que debe desarrollar el profesor así como también por el contenido que tienen que aprender los estudiantes. Ambos casos, para Tyler, adolecen de clarificar qué es lo que los estudiantes de-ben lograr con el contenido, perdiendo eficacia para la orientación del proceso de aprendizaje.

Estos principios de procedimiento adquieren un lugar central en la formulación curricular para la perspectiva práctica ya que expresan orientaciones para la práctica del docente en íntima vinculación con las finalidades. Las reglas dentro de un enfoque técnico o de una didáctica preceptiva, son del tipo “si usted quiere alcanzar tal objetivo, realice tal acción”. Son reglas prácticas orientadas al logro eficaz de los objetivos. Este planteo didáctico no está comprometido con determinados fines, valores ni con un proyecto político-educativo en particular. Por su parte, las orientaciones propias de un enfoque procesual o de una didáctica normativa, son orientaciones asentadas en las finalidades que permiten al docente fundamentar sus decisiones.

¿Existe un tercer enfoque superador de los dos anteriores que nos permita volver a pensar la programación de la enseñanza?

Consideramos que podemos hablar de la necesidad de construir un tercer enfoque que nos ayude a superar las dicotomías en las que nos encontramos, como en un callejón sin salida, cuando adoptamos casi taxativamente el enfoque técnico-racional o el procesual-práctico. La mayoría de las veces vamos a elegir declarativamente el enfoque procesual-práctico porque es el más renovado, el más actual, el que recupera el lugar del sujeto como “tomador de decisiones”, o simplemente porque en el ámbito educativo queda bien decir que uno adhiere a este enfoque. Pero, ¿todo lo que plantea el enfoque técnico-racional es malo? ¿Todo lo técnico tiene que ser desechado? Conviene explicitar que sostenemos en este trabajo una diferenciación entre lo normativo y lo prescriptivo en el marco de la Didáctica. Además de lo ya expuesto, lo normativo, a diferencia de lo prescriptivo, guarda una vinculación explícita con los valores y con la concreción de un proyecto político-educativo. La didáctica normativa ayuda al docente a tomar sus propias decisiones, colaborando en la construcción de una base decisional para fundamentar su práctica.

Los trabajos de Feldman (1999, 2010b) ayudan a pensar en estas articulaciones necesarias entre los aportes positivos que cada una de las perspectivas (técnica, práctica y crítica) para poder ser “consecuentemente prácticos” en la resolución de los problemas de la enseñanza.

El capítulo de Feldman (2010b) a propósito de los objetivos nos parece que es un primer paso para comenzar a saldar lo que parece una pregunta por sí o por no, por blanco o por negro. ¿Y por qué no construir un gris? Si nos posicionamos en el enfoque técnico-racional, vamos a estar a favor de la definición de objetivos, claramente especificados, que nos indiquen los resultados de aprendizaje que tenemos que alcanzar al final del proceso. Si nos posicionamos en “la vereda opuesta”, en el enfoque procesual-práctico va a resaltar la importancia del proceso, de qué puede hacer el docente y la escuela en su conjunto para generar buenas experiencias de formación para los estudiantes. El autor mencionado, entonces, nos ayuda a construir un intermedio que recupera la importancia de los objetivos para orientar el proceso y para evaluar los aprendizajes, una práctica inherente al quehacer escolar, pero sin abandonar las responsabilidades del docente y de la institución en la construcción de buenas condiciones durante el proceso para alcanzar las intencionalidades formativas.

Querer desprendernos del enfoque técnico para no quedar pegados a sus desventajas tan criticadas, no debe implicar desprendernos de las ventajas que han evidenciado el enfoque técnico así como su alta capacidad para responder a los distintos problemas a los que ha intentado y ha logrado dar respuesta a lo largo de sus años de existencia

Decisiones principales del docente en torno a la programación

Posicionándonos en la posibilidad de construir ese tercer enfoque que mencionábamos líneas más arriba, que articule las ventajas de la perspectiva técnica y de la práctica y que intente superar las limitaciones de ambos, mencionamos brevemente en este apartado las decisiones centrales que debe tomar el docente en el proceso de programación de la enseñanza. Nos referimos específicamente a las decisiones en torno a los siguientes componentes: **marco referencial, intenciones (propósitos y objetivos), contenidos, estrategias y evaluación.**

En primer lugar, sostenemos que el docente toma decisiones a lo largo de todo el proceso complejo de programación y por tanto, evalúa de manera permanente. No es azaroso mencionar primero la evaluación, componente que siempre se estudia en último término y, como una suerte de metáfora que se cumple, nos termina quedando como el apéndice de toda nuestra programación.

La evaluación es un proceso sumamente complejo sobre el que se ha escrito mucho, pero como una definición general, acordamos en que se trata de **la elaboración de un juicio de valor para la toma de decisiones, en nuestro caso, en el ámbito educativo.** En este sentido, evaluamos constantemente para definir cada uno de los componentes de nuestra programación, entre ellos, qué y cómo vamos a evaluar la enseñanza y el aprendizaje.

Consideramos importante corrernos de aquellas concepciones que sobre la evaluación están presentes por lo general en el imaginario de docentes y de estudiantes y que se concretan en prácticas escolares a diario, en las que evaluar es sinónimo de controlar, cuantificar, castigar, clasificar, etc. Los resabios del modelo tecnocrático siguen condicionando de una u otra manera nuestras prácticas escolares.

Los docentes individual y colectivamente podemos avanzar desde la crítica a estas concepciones hacia la construcción de otras más renovadas que nos permitan asociar la *evaluación* con la regulación de la enseñanza y de los aprendizajes, contribuyendo a su comprensión y mejora permanentes.

Por otra parte, las intenciones formativas integran la programación de la enseñanza. Si bien las mismas están formuladas en el *currículum* prescripto u oficial, los docentes tomamos decisiones sobre este componente en torno a, por ejemplo, su selección, adecuación, amplitud, alcance, etc.

Cabe aclarar que cuando hablamos de intenciones, incluimos los propósitos y los objetivos. Aunque íntimamente relacionados, podemos diferenciarlos diciendo que los primeros se formulan en términos de lo que los docentes pretendemos con las prácticas de enseñanza. Algunos autores y en algunos documentos curriculares, se habla de objetivos de enseñanza para aludir a este tipo de intenciones. Los objetivos a secas o los objetivos de aprendizaje, como algunos diseñadores prefieren especificar, se enuncian dando cuenta de lo que esperamos que los estudiantes alcancen, logren, hagan con determinados contenidos que circulan en la enseñanza y en el aprendizaje (Cols, 2004; Basabe y Cols, 2007).

Por otro lado, otro componente básico de toda programación, refiere a los **contenidos**. Definidos genéricamente como todo aquello que se enseña y se aprende, o como lo que se transmite en la enseñanza, ese tercer polo que junto con el docente y los estudiantes integra el triángulo didáctico

Es válido destacar también aquí los márgenes de realización del docente porque, si bien los contenidos, al igual que las intenciones, aparecen definidos en el *currículum* oficial, los docentes tomamos en este sentido importantes decisiones, principalmente en torno a su selección, secuenciación y organización en el marco de nuestra programación.

Como cuarto componente básico de toda programación, podemos mencionar la cuestión **metodológica**. Entendemos que lo metodológico es una síntesis de opciones, como ya mencionamos. Nos oponemos, como lo hicimos antes, al modelo tecnicista e instrumental que propone un conjunto de métodos y de técnicas universalmente válidas, entre las que los docentes podemos escoger.

Por el contrario, sostenemos que lo metodológico es una construcción singular que implica articular creativamente cómo enseñar, qué contenidos, a quiénes (sujetos estudiantes), con qué intenciones y en qué contexto.

Por último, aunque no menos importante, debemos mencionar el marco referencial. Este componente básico de la programación acompaña todas las decisiones precedentes. En el marco de la perspectiva procesual-práctica en la que nos asentamos para entender la programación, el proceso de diseño es recursivo por lo que los componentes se diseñan conjuntamente, yendo y viniendo de uno a otro, hasta que el conjunto adquiere coherencia (Cols, 2004). También aquí nos distanciamos de una perspectiva técnica o racional que propone un diseño lineal.

El marco referencial combina de manera compleja el par “posicionamiento y escenario”, es decir, cómo nos posicionamos –teórica, política, ideológica y epistemológicamente– en el escenario educativo en el que actuamos diariamente los docentes.

La importancia de la programación de la enseñanza

Consideramos que en el desarrollo precedente encontramos elementos de peso como para responder a la siguiente pregunta: ¿por qué programar la enseñanza? ¿Qué importancia tiene la programación de la enseñanza más allá del requerimiento

burocrático que se nos exige a los docentes cuando trabajamos en instituciones del sistema educativo?

Como desarrollamos previamente, la enseñanza es una actividad intencional en la que un sujeto –docente– posee un conocimiento y pretende transmitirlo a otro sujeto –estudiante–, de manera tal que al finalizar el proceso ambos compartan ese contenido. Así definida, la enseñanza demanda una cierta previsión de acciones para el alcance de las intencionalidades formativas propuestas. En este sentido, sostenemos la relevancia que la programación adquiere para la enseñanza y teniendo en cuenta que el ser docente se define prioritariamente por llevar adelante las prácticas de enseñanza, la programación se torna un contenido central de la formación de los futuros docentes y de los docentes en ejercicio.

Si bien planificar bien no resuelve la totalidad de la enseñanza, como ingenuamente algunos pretenderían, sí consideramos que es una parte esencial de las prácticas de la enseñanza. Además, la programación permite incluir todo el proceso decisional por el que atraviesa el docente cuando anticipa la enseñanza, por lo que es un constructo potencial para estudiar el quehacer del docente.

Bibliografía Unidad 3

- Angulo Rasco, J. F. (1994). “Enfoque tecnológico del curriculum”. En: Angulo Rasco, J. F. y
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). “La enseñanza”. En: Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney, S. El saber didáctico (pp. 125-161). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2007a). “El sujeto del discurso didáctico”. En: Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney, S. Op. Cit. (pp. 61-70).
- Camilloni, A. (2007b). “Los profesores y el saber didáctico”. En: Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney, S. Op.cit. (pp.41-60).
- Cols, E. (2004). “Programación de la enseñanza”. Ficha de la cátedra de “Didáctica I”, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Edelstein, G. y Rodríguez Ousset, A. (1974). “El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica”. En: Revista de Ciencias de la Educación, (Año IV, N° 12), pp. 21-33.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (1999). Estrategias docentes. México: Fondo de Cultura Económica.
- Feldman, D. (1999). Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza. Buenos Aires: Aique.
- Feldman, D. (2010b). Enseñanza y escuela. Buenos Aires: Paidós.
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). “Programación de la enseñanza”. Material de trabajo para docentes. Ciclo Básico Común (CBC), Universidad de Buenos Aires Mimeo. Recuperado de http://www.cbc.uba.ar/noti/jornada_iep/CT_Feldman.rtf

- Frigerio, G. y Poggi, M. (1996). El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos. Buenos Aires: Santillana, Aula XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum. Buenos Aires: REI.
- Terigi, F. (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia de apertura del ciclo lectivo 2010, Santa Rosa, La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa



- **¿Para qué hacer planes en la escuela?**
- **La planificación: ¿problema o desafío para los docentes?**
- **¿Desde qué posición se piensa a la planificación?**
- **La planificación en la actualidad**
- **Los condicionantes de la planificación**
- **Un modelo básico**
- **Las variables de la planificación de la enseñanza**
 - Las metas, objetivos o expectativas de logro
 - La selección del/de los contenido/s
 - La organización y secuenciación del/de los contenido/s
 - Las tareas y actividades
 - La selección de materiales y recursos (hablar sobre las nuevas tecnologías)
 - La organización de la clase
 - La participación de los alumnos
 - La evaluación de los aprendizajes

¿Para qué hacer planes en la escuela?

En los párrafos siguientes se presentan un conjunto de argumentos o razones a favor de la planificación, como también algunas emociones y sentimientos que ella despierta. La intención de este escrito es demostrar la importancia y el sentido de anticipar, prever y organizar el camino que se decide tomar para la enseñanza de determinados contenidos en el aula.

A lo largo de tiempo la planificación ha pasado por diferentes formatos, dado que se ha planificado de diferente manera. Estas variaciones muchas veces son percibidas como el producto de modas pasajeras. La planificación ha sufrido avatares como consecuencia de las diferentes concepciones de currículo vigentes en cada época, como también por la función que se le ha atribuido a la educación en cada momento histórico y, ligado a ello, las relaciones y prioridades que se fueron con• figurando entre el aprendizaje, la enseñanza y el conocimiento.

La planificación no resulta una tarea sencilla para docentes. Generalmente es percibida como algo tedioso y burocrático. Si creyéramos que realmente es una tarea netamente burocrática, no estaríamos a favor de ella. Pero si la planificación es un organizador de la acción didáctica en el aula y una ayuda en el trabajo de trazar un camino sobre lo que se quiere hacer, entonces, la planificación es necesaria.

La planificación, generalmente, es percibida como una cuestión técnica, aséptica y desprovista de valor; como una habilidad que se puede aprender a realizar de manera mecánica, que se repite siempre de la misma manera. Contrariamente a ello, la planificación sintetiza, a la vez que contiene, opciones políticas y pedagógicas que dan cuenta de la adhesión a un determinado modelo didáctico, en coherencia con una determinada teoría curricular y en el marco de un momento histórico -donde la educación tiene una función pedagógica y social determinada-. Es por ello que la planificación no es una cuestión de destreza, es un instrumento que, en tanto organizador de las prácticas de enseñanza, sintetiza una elección con valor político y pedagógico.

La planificación implica, por parte de quien la realiza, una síntesis entre lo subjetivo y lo objetivo. Esto es, en el momento en que se construye, se pone en marcha y se evalúa la planificación, el docente pone en juego deseos, intereses y emociones junto con aspectos objetivos (normativas, marco teórico). La instancia de planificar es un momento cargado de emoción, compromiso y responsabilidad: emoción porque realizar una planificación despierta en quien la hace sentimientos variados (gusto, deseo, placer/ displacer, etc.); compromiso con la tarea de enseñar desde un posicionamiento político-pedagógico; responsabilidad de poner en diálogo el currículo prescripto con las necesidades de aprendizaje de los niños.

Es posible planificar una "buena enseñanza" en la medida en que se puedan diseñar propuestas que esbocen buenas maneras de enseñar algo bueno. Por un lado, esta idea rescata el valor de seleccionar contenidos cargados de sentido para el grupo de alumnos al cual se destina; por otro -y en relación con el anterior-, se rescata el valor ético y moral de la propuesta en la medida en que sea justificable en relación con el ideal de mundo y de hombre que se quiere transmitir.

La planificación: ¿problema o desafío para los docentes?

En general, los docentes demandan prescripciones acerca de cómo adecuar el diseño curricular oficial o currículo prescripto a la realidad del grupo-clase. La necesidad de orientaciones que ayuden a planificar cobra un lugar relevante para comprender por qué resulta dificultosa/ problemática esta tarea.

La sola presencia de un documento que prescriba lo que hay que enseñar no es condición suficiente para que los maestros aprendan a planificar, dado que ésta no es una cuestión sencilla, ni meramente técnica. Tal como se expresó anteriormente, la planificación sintetiza, a la vez que contiene, opciones políticas y pedagógicas (teóricas), lo cual da cuenta de la adhesión a un determinado modelo didáctico, en

coherencia a una determinada teoría curricular y en el marco de un momento histórico donde la educación tiene una función pedagógica y social determinada.

Frente a una autonomía relativa el docente tiene el desafío de diseñar situaciones de enseñanza, siendo el principal protagonista de este quehacer. Tiene bajo su responsabilidad ser mediador entre el currículo prescripto y los alumnos y moldearlo para la construcción del mensaje pedagógico. El docente, en este caso, toma el contenido y lo moldea para su enseñanza, al darte una forma didáctica, para favorecer en sus alumnos procesos de comprensión, organización y apropiación de la realidad. Se considera al docente agente activo en el desarrollo curricular, moldeador de los contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran esos contenidos

El meollo de la tarea de planificar situaciones de enseñanza tiene que ver con moldear el currículo prescripto y encontrarle una forma didáctica posible a aquello que se pretende enseñar (qué y cómo enseñarlo), diseñando a través de propuestas una buena enseñanza.

¿Desde qué posición se piensa a la planificación?

Plantear una posición respecto de la planificación supone vincularla con la enseñanza, dado que supone diseñar situaciones para ello; en consecuencia, no podemos dejar de considerar su carácter histórico y social. La planificación se desarrolla en condiciones sociales, institucionales y culturales particulares

Resulta pertinente mencionar que la planificación tiene un carácter práctico, que no es lo mismo que considerarla como una destreza. Es un instrumento necesario que permite prever y tomar decisiones respecto de qué y cómo se va a enseñar, orientando y organizando el trabajo en el aula. Tal como lo expresa Jackson (en Pérez Gómez, 1993), nos interesa, en la fase preactivo de la enseñanza, hacer una previsión contextualizada de la secuencia de actividades según la intencionalidad que se persiga (objetivos), con el propósito de la enseñanza de ciertos contenidos. Este diseño se pone en práctica (enseñanza interactiva) y, una vez finalizado, se reflexiona y se valora sobre lo acontecido (enseñanza pos-activa). En síntesis, el carácter práctico de la planificación está en el hecho de que es un instrumento que guía al docente en su tarea cotidiana.

La planificación resulta una tarea que el docente debe realizar, en tanto anticipación y representación escrita, para enseñar determinados contenidos.

Se traza así un plan de acción flexible- que se constituye en un organizador de lo que se pretende enseñar y de lo que se prevé hacer para ello.

La planificación como un organizador necesario, en la medida en que aquello que se pretende enseñar y cómo hacerlo es volcado a papel, transformándose en un escrito o boceto que orienta la acción didáctica en el aula.

Se intenta resaltar aquí el carácter **flexible** de la planificación, dado que ella se desarrolla en un escenario complejo, en una realidad que es dinámica y cambiante. A partir del conocimiento -que es parcial y provisorio- que tenga el docente sobre esta realidad (sobre sus alumnos, el contenido, la psicología, las estrategias de enseñanza, etc.), prepara un plan de acción. Pero como la realidad es dinámica, este plan nunca se ajustará completamente a ella; dado que la situación de enseñanza es impredecible, suceden situaciones no pronosticadas que modifican el plan trazado.

En otras palabras, la planificación da cuenta de una intención, pero nunca supone una garantía de que aquello que se planifica, sucede. Desde esta posición, no se puede plantear una correlación exacta entre el diseño y su desarrollo. Contrariamente a ello, la planificación es una posibilidad de que suceda lo diseñado, nunca es una garantía. Es un instrumento que regula la acción en el aula, no un mecanismo de control.

Para comprender mejor esta idea, pensemos en un ejemplo de nuestra vida diaria. Muchos adultos tenemos una agenda en donde organizamos (anticipamos) lo que haremos durante la semana. Pero en el transcurso de la semana suceden situaciones imprevistas que nos llevan a modificar ese plan previo, se enferma un hijo y tenemos que llevarlo al médico, hay un paro de transporte y ese día no se puede llegar al trabajo, hay corte de luz y no podemos trabajar en la computadora, etc. La realidad no coincide con lo planificado en la agenda, porque es compleja, cambiante y dinámica.

Comparar este ejemplo de la vida cotidiana con la vida en las aulas ayuda a entender que la complejidad de la situación de enseñanza, al igual que la complejidad de la vida cotidiana, no puede ser programada en su totalidad, ni puede ser aprehendida por la escritura de la planificación. No todo se puede anticipar en el acontecer de la realidad suceden muchas cosas no contempladas en el plan escrito. Muchas veces, esta percepción es tomada por los docentes como excusa- o al menos como un obstáculo para escribir la planificación, lo importante es poder comprender la puesta de marcha de ese plan escrito que -al cobrar vida en la complejidad y el dinamismo de la situación de enseñanza- se ve modificado por la interacción dinámica del clima de la clase, las relaciones entre el docente y los alumnos, el contexto, etcétera.

La planificación en la actualidad:

Utilidad e inutilidad de la planificación

Para concluir y sintetizar lo dicho, indicaremos en este punto cuándo la planificación resulta útil al trabajo profesional docente, y cuándo se transforma en una práctica inútil, que no apoya el mejoramiento del aprendizaje en los alumnos y alumnas y dificulta o vuelve engorroso el trabajo de los profesores y profesoras. La invitación es, entonces, a resignificar la forma en que habitualmente se entiende la preparación de la enseñanza, asumiéndola desde una perspectiva clara, bien fundamentada y flexible, que trate al docente como un profesional capaz de tomar

sus decisiones, y no como un mero ejecutor que actúa según lo que se le impone verticalmente. Ello implica, sin embargo, cambios en todos los niveles: en la formación inicial, en la gestión de las escuelas, en la forma en que desde el Ministerio se hacen llegar determinadas orientaciones y herramientas a los docentes, en las condiciones laborales de los profesores y profesoras, entre muchos otros factores.

Los condicionantes de la planificación

Desde una mirada que ve el diseño como una guía para la acción del docente, que intenta representar la complejidad de los elementos que intervienen en la situación y que toma esta acción como una práctica condicionada por diversas restricciones. El docente no es completamente autónomo o libre en las decisiones que puede tomar.

El primer condicionante de la planificación que realiza el docente es el carácter social e histórico de la situación de enseñanza

La planificación no se realiza desde la nada, en abstracto. Se desarrolla en circunstancias sociales, institucionales, culturales, en las que la mayor parte de las veces ya se encuentra definido qué es la ciencia, qué es el saber, cuáles son las finalidades que la escuela persigue, cuál es el rol asignado a los docentes y a los alumnos. Los criterios generales de lo que es una buena enseñanza o un buen docente están definidos antes de que los sujetos particulares ocupen el lugar de docentes. Antes de que cada uno de nosotros entre en la escuela a dar clase, ya tiene asignado un rol, un papel, un lugar, dentro del sistema escolar.

Si el docente debe adaptar y traducir diseños o programas realizados por especialistas que llegan a través del currículum y de los textos escolares; si su papel se reduce a la función de aplicar actividades y propuestas que llegan "listas para servir" desde afuera a la escuela, ¿qué lugar le queda para poner en práctica las alternativas que sus criterios profesionales -aprendidos y reflexionados- y su propio juicio le dicta? Los docentes tienen un margen para tomar decisiones dentro de su aula y de la escuela, pero actúan e interactúan en una institución relativamente homogénea y rutinaria, regulada y supervisada. El currículum y el funcionamiento institucional definen un marco bastante estrecho acerca de lo que se debe (o se puede) y lo que no se debe (o no puede) hacer en la escuela. Este es un punto de partida, una situación dada, pero no debe ser percibido como algo inmodificable, pues esos límites son en algún grado flexibles y transformables. Con mayor grado de ingenio, innovación o creatividad, los docentes diseñan y programan dentro de este marco institucional. La autonomía profesional y la autoridad de los docentes se encuentran en el terreno intermedio entre las presiones externas y la práctica posible en la propia escuela. Los modelos tecnicistas de planificación desconocen esta problemática, como si hubiera formas de planificar o diseñar la enseñanza que fueran buenas independientemente de la situación. Aquí vale una reflexión: aunque el currículum y ciertos aspectos de la práctica de enseñanza se deciden más allá de cada docente, cada maestro y cada profesor tiene una responsabilidad profesional importante en relación con las cuestiones concretas del qué y el cómo enseñar. Es

necesario tenerlo en cuenta, pues aun cuando los condicionamientos puedan ser muy evidentes, la tarea reflexiva del docente es necesaria y posible.

El segundo condicionante de la planificación que realiza el docente es el carácter complejo de la situación de enseñanza

Este condicionante está en la base de la idea de todo plan, diseño o proyecto: la realidad existe y siempre es compleja. A partir del conocimiento -parcial y provisorio- que se tiene, de ella se prepara un plan, una representación, que si bien permite prever y anticipar, nunca se ajustará completamente a la realidad que intenta describir y modificar. La situación de enseñanza no puede ser simplificada para responder a un modelo, por los siguientes motivos:

La enseñanza se anticipa o dirige, fundamentalmente, a partir de ideas reguladoras. Los docentes en ejercicio responden a las situaciones y planifican su tarea orientados por ideas muy generales -por intuiciones, por imágenes de cómo comportarse, por criterios personales, por supuestos filosóficos- y no por leyes exactas o por teorías precisas.

Las situaciones de enseñanza son multidimensionales y complejas. Son muchas las tareas que el docente debe hacer y cada una de ellas se vincula con dimensiones y aspectos distintos: elementos personales, materiales, culturales, afectivos, organizativos y sociales. Además, la enseñanza comprende acciones tendientes hacia objetivos muy variados y de desigual complejidad.

Las situaciones de enseñanza se presentan de manera simultánea e inmediata. Las tareas que un docente debe conducir simultáneamente son variadas y ocurren al mismo tiempo. El docente puede prever cursos de acción, tareas en sus rasgos generales, pero buena parte de su actuación está regida por la inmediatez de las decisiones que tiene que tomar constantemente.

La enseñanza es una actividad en cierta medida impredecible. La práctica del docente en el aula no puede predecirse completamente, pues son muchos los factores que intervienen en una situación de diálogo, en la conducta de un alumno o en la de todo un grupo. La mayoría de las cosas que nos proponemos lograr con los alumnos son de naturaleza compleja, son interpretables de manera diversa

El tercer condicionante de la planificación que realiza el docente se relaciona con los distintos niveles de decisiones y de diseño que funcionan en el sistema educativo

Los actores que intervienen en el sistema educativo asumen determinados roles y toman decisiones según el nivel en que se encuentran. Identificamos tres grandes niveles o instancias de decisión y de planificación:

La macropolítica y la administración del sistema educativo: en este nivel (nacional, jurisdiccional o regional) se regula el currículum y se deciden los contenidos y las materias que estudiarán los alumnos; también se homologan los títulos y se organiza el trabajo de las escuelas. En este nivel se toman decisiones respecto del perfil del sistema educativo, su estructura, la especificación de sus áreas, los contenidos mínimos, los horarios.

La institución: en este nivel se desarrolla el proyecto de cada escuela, que se encuentra condicionado por los lineamientos del nivel macropolítico, pero que asume particularidades propias. En el nivel institucional se suelen tomar decisiones en relación con la metodología a seguir, las actividades generales a realizar, la coordinación de contenidos, el agrupamiento de los alumnos, la evaluación y la exigencia, la provisión y uso de los materiales, la disposición de espacios, la evaluación de la institución, el uso del tiempo, la distribución de responsabilidades entre los docentes y la relación con la comunidad.

La situación de enseñanza: al desarrollar su trabajo, el docente debe tomar decisiones en relación con las metas u objetivos a alcanzar, la selección y la secuenciación de los contenidos, las actividades que propondrá, el tipo de presentación de los contenidos, los materiales que necesitará, la producción que les exigirá a los alumnos, la participación que propondrá en sus clases, la evaluación.

El diseño de la enseñanza debe ser práctico

Durante muchos años, en nuestro sistema educativo se dio mucha importancia a la necesidad de realizar planificaciones muy minuciosas y detalladas. La creencia que dominaba esa "obsesión planificadora" era que el docente, en la medida en que detallara muy puntualmente todo lo que haría, dejaría de improvisar. Pero el resultado de esta historia no fue el esperado. Lo que sucedió fue que el docente empezó a producir cada vez más papeles, planificaciones anuales, mensuales, quincenales, semanales, diarias y de clase, carpetas didácticas, libros de temas, cuadros de doble entrada donde se especificaban las conductas que cada alumno había alcanzado.⁸ De más está decir que estos maravillosos planes de papel muchas veces no tienen correlato alguno con lo que se hace en el aula. Así, en vez de preocuparse por reflexionar para mejorar la enseñanza, los maestros tuvieron que ocupar su escaso "tiempo libre" disponible para llenar planillas. Los planes son utilizados no por su función práctica respecto de la enseñanza sino como un mecanismo de control por parte de los directivos. Hechos de esta naturaleza han ocurrido y aún ocurren en muchas instituciones escolares donde las planificaciones formales -con un formato que debe ser cuidadosamente respetado- ocupan mucho tiempo y energía pero no facilitan ni enriquecen la tarea de enseñanza.

La planificación es un acto eminentemente práctico; se orienta en función de la acción y su objeto se realiza en la práctica. La planificación, como los mapas, deben ser representaciones útiles

El diseño de la enseñanza debe ser público

El diseño de la enseñanza no es un acto estrictamente privado. Si bien puede realizarlo un feliz docente en soledad, debe estar abierto al intercambio y la

⁸ Al lector interesado en profundizar sobre las formas en que los docentes planifican en las escuelas y realizan la adaptación del currículum, ver: Palamidessi, M.: Del currículum a la planificación: Los maestros y la construcción del contenido enseñado. Informe Final de Investigación. SCYT-Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1991.

discusión. Queremos llamar la atención sobre ciertas cuestiones: ¿quiénes participan del diseño y de la planificación? O, ¿quiénes no participan? ¿En qué participan? En nuestro sistema educativo la actividad de planificar está planteada, tradicionalmente, como un acto individual que realiza cada maestro o cada profesor para organizar las actividades de enseñanza que desarrolla con un grupo de alumnos o enseñando una asignatura. Pero esta forma de hacer planes no es la única forma existente. Se puede planificar por grado en forma individual, con otros docentes del mismo año, con otros docentes de la misma área, con otros docentes del mismo ciclo, con los docentes de materias especiales, con otros docentes en función de un proyecto especial que abarque distintos años, con todos los docentes de la institución, con los padres y, ¿por qué no?, con los alumnos. Claro está que en cada instancia se pueden discutir, acordar o planificar distintos tipos de acciones, de diverso alcance o complejidad. Lo cierto es que si la escuela quiere que exista una cierta coherencia en los mensajes de la enseñanza, no debería dejar librada al buen entender e iniciativa de cada docente la acción de diseñar y planificar. De allí puede entenderse el carácter público -abierto a la discusión y al debate- de la planificación.

Debemos pensar que planificar es un acto de gobierno y de control sobre los otros; es un proceso de toma de decisiones que involucra la vida de los demás. Decir esto no implica quitarle al docente la responsabilidad central que le cabe en esta tarea. Simplemente, es un modo de recordar que los demás implicados en el asunto también tienen cosas para decir y aportar.

Un modelo básico

Primeramente desarrollaremos los tipos de planificaciones se tienen en cuenta para organizar la tare

Para quien esté interesado en este tema, en la Bibliografía y en el material ampliatorio tendrán material para profundizar.

a. **Planificación anual:** Generalmente se elabora al principio del ciclo escolar. Es en este momento cuando se plantea lo que se desea que aprendan los alumnos y cómo hacer para que el aprendizaje se facilite. Esta planificación debe tener una secuencia lógica y debe ser oportuno, para esto es necesario que el docente cuente con información de su grupo de niños para poder realizarla. Tener una idea central anual sirve como organizador para la tarea periódica posterior. El plan anual puede contar con objetivos o propósitos, con contenidos amplios previstos para el año, con estrategias generales, proyectos institucionales para ese grupo de alumnos, proyectos anuales de sala de manera general. Es importante prever las fechas del calendario escolar que requieren un tratamiento específico como las efemérides o salidas didácticas.

b. **Planificación periódica:** Parten del plan anual y toman un período acotado. Son más específicas que el plan general. Su duración dependerá de la propuesta y del ritmo de aprendizajes de los alumnos y alumnas. Pueden tomar forma de unidad

didáctica, proyecto o secuencias didáctica. Deben plantearse con claridad los objetivos, los contenidos, las actividades, los recursos y las formas de evaluación. Deberá estructurarse de manera sencilla y clara, porque lo que importa es su funcionalidad y comunicabilidad.

c. **Planificación semanal y planificación diaria:** La planificación diaria es la herramienta que facilitará la organización del día a día. Ambas permiten al docente una mejor organización en tanto a considerar los horarios prefijados en la grilla de la institución, como las horas de música y educación física. Esto posibilita prever las actividades que se incluirán y evitar que sean demasiadas o demasiado pocas.

Las variables de la planificación de la enseñanza

Si el programa es la serie ordenada de operaciones necesarias para llevar a cabo un proyecto, lo que intentaremos definir ahora son sus variables. Estas variables son las cosas o aspectos de la realidad en las que debemos pensar si queremos planificar y desarrollar una actividad sistemática de enseñanza.

Cualquier diseño de la enseñanza debe tomar en cuenta una serie de cuestiones o variables. A continuación enumeramos y describimos ocho cuestiones o variables básicas. Podrían ser más o podrían ser menos; se trata de convenciones útiles para pensar la acción⁹. Las variables con las que el docente puede trabajar para diseñar la enseñanza son:

- a) las metas, objetivos;
- b) la selección del/de los contenido/s;
- c) la organización y secuenciación del/de los contenido/s;
- d) las tareas y actividades;
- e) la selección de materiales y recursos;
- f) la participación de los alumnos;
- g) la organización del escenario;
- h) la evaluación de los aprendizajes.

9

Esta serie de variables cambia según el planteo de los distintos autores. La cuestión central es que las variables que se destaquen sean coherentes con la concepción de enseñanza que se quiere poner en práctica.

a. Las metas, objetivos o expectativas de logro

Las metas u objetivos aluden a la intención con las que se llevan a cabo las acciones. Actúan como guía orientadora, son aspiraciones que se proponen.

Las metas y los objetivos suelen aludir a aspiraciones más bien concretas, puntuales, más relativas a la tarea cotidiana del docente. Las finalidades y los propósitos, en cambio, se refieren a aspiraciones más amplias, más generales y por tanto mucho más básicas.

Estas finalidades suelen ser definidas por los responsables políticos de los sistemas educativos, pero deberían responder a las finalidades que el conjunto de la sociedad plantea como compartidas y necesarias. En el camino que conduce al logro de las grandes finalidades se van realizando las pequeñas metas que hacen posibles a las primeras.

Sin embargo, en la enseñanza no sólo se alcanzan las metas explícitamente buscadas. Muchas veces, el desarrollo de las actividades promueve metas que no se pretendían. Esto puede no ser grave o puede generar efectos colaterales no buscados que dificultan la tarea y requieren un replanteo de la misma. Que esto ocurra forma parte de la imprevisibilidad y complejidad de las situaciones de enseñanza, de modo que la incertidumbre es una dimensión que siempre debe acompañar al diseño.

En el lenguaje en nuestro país en este momento, las metas u objetivos han recibido el nombre de expectativas de logro. Así es como en el Diseño Curricular para la escuela secundaria encontramos por ejemplo, Expectativas de logros del bloque 1 de Lengua de Primer Año¹⁰:

“Al finalizar el año se espera que los alumnos/as logren:

- Participar como miembros activos de la comunidad de lectores, recurriendo a diversas fuentes y seleccionando las estrategias adecuadas a los siguientes propósitos (globales): leer para informarse, leer para estudiar, leer para entender normativas y reglamentos escolares...”

Toda acción de enseñanza supone la **fijación de objetivos**; sea para una clase determinada, un ciclo lectivo o una unidad de aprendizaje. Un objetivo puede ser identificar los continentes y océanos por su nombre y ubicarlos en el mapa o iniciarse en el conocimiento de la literatura argentina. Los objetivos pueden ser muy específicos o generales, según sea la acción de enseñanza que se esté planificando. Por lo general, un objetivo (como Describir gráficamente las partes de una planta) se formula vinculando un contenido a enseñar (las partes de una planta) con algún tipo de actividad (describir en forma gráfica). Aquí debemos recordar que

¹⁰

<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria1.pdf>

toda situación de enseñanza supone la existencia de un problema para el estudiante, algo que el estudiante es capaz de resolver si recibe la ayuda y el contenido necesario para enfrentarlo. Cuando se piensa el objetivo de una clase se está intentando explicitar el problema que queremos plantear a los alumnos.

Hay muchas maneras y diversas técnicas para formular objetivos precisos y útiles. Lo que no debe olvidarse es que, así como lo enseñado es múltiple, los objetivos de la tarea que se propone también lo deben ser. Puede que el maestro no los formule por escrito o que no los piense de manera explícita, pero son objetivos que están actuando y que se intentan alcanzar (que los alumnos trabajen en forma individual de manera eficiente o que realicen sus trabajos de acuerdo con ciertas pautas de orden y de acuerdo con ciertas convenciones). Claro que no siempre es útil o práctico escribir en una planificación estos “otros objetivos”. Pero es importante que el docente los tenga en cuenta: puede anotarlos en una libreta para recordarlos durante la clase, puede reflexionarlos previamente, puede plantearlos a los alumnos para que los conozcan y expresen su acuerdo o presenten sugerencias, etc.

b. La selección del/de los contenido/s

La selección del contenido a enseñar que realiza el maestro es necesaria porque es imposible o no es conveniente presentar a los alumnos absolutamente todos los contenidos tal y como están delineados en el currículum. Y aunque sean muy exhaustivas, las pautas curriculares no pueden determinar el contenido preciso de los temas, las aplicaciones y las actividades que serán objeto de enseñanza cotidiana.

Para realizar la selección de los contenidos que efectivamente se quieren presentar a los alumnos, los docentes deben tener un conocimiento profundo de los mismos. Cuando esto no ocurre, se ven obligados a depender de la selección realizada por otros.¹¹ El desarrollo de un tema, la enseñanza de técnicas o actitudes implican una selección de informaciones y de elementos para proponer al alumno. Para esto es necesario, ante todo, ubicar y reconocer al contenido dentro del contexto de la especialidad, conocer su evolución histórica, sus derivaciones y relaciones con la vida cotidiana. El docente, antes de seleccionar un contenido, debe investigar, leer, profundizar acerca de lo que va a incluir como objeto de su enseñanza. De más está decir que no debería restringir su indagación a los libros que usarán los alumnos (manuales, libros de texto) sino que siempre es conveniente recurrir a distintas fuentes, enfoques, perspectivas, para luego tomar la decisión de seleccionar un cierto contenido. La selección se hace a partir de un cierto “menú de opciones” que, por lo general, se encuentra en el documento curricular. Pero esta selección no debe basarse en un texto único; debe surgir de la confrontación entre diferentes alternativas y perspectivas. En síntesis, si bien el currículum ya trae una selección

11 Es aquí donde cobran relevancia los textos y manuales escolares, con su selección y tratamiento de los temas, sus propuestas de actividades, de utilización de recursos, etcétera.

efectuado a partir de ciertos criterios, el docente debe ir un poco más allá de lo que éste le plantea y abordar otros textos para poder realizar la selección de los contenidos.

Hay otro aspecto de la selección que queremos destacar: es la interpretación y contextualización que el docente debe realizar. Tomemos, por ejemplo, los siguientes contenidos:

“Diseño Curricular Lengua. Contenidos para 1 año de la ESB”. Eje: Prácticas del Lenguaje en el ámbito de la literatura Formar parte de situaciones sociales de lectura Escuchar narraciones orales vinculadas con la tradición cultural.

- Entrevistar a personajes vinculados con la cultura literaria.
- Organizar o formar parte de clubes de lectores, de escritores, de talleres literarios, entre otras actividades sociales vinculadas con la literatura

Es evidente que, así como están planteados estos contenidos, no podrán ser presentados a los alumnos del primer año de la escuela secundaria. Habrá que pensar qué es lo que hay que presentar a los chicos para concretar estos contenidos que aquí se plantean. Los manuales y los libros de texto, realizan su propia interpretación del currículum y, sobre esa base, seleccionan contenidos a enseñar. Pero el docente deberá profundizar sus conocimientos lingüísticos para poder realizar su propio recorte de contenidos. Esto es lo que le permitirá poner más el acento en una problemática o en otra, dedicarle más tiempo aun contenido que a otro, etcétera.

La precisión y delimitación de los contenidos, lo que generalmente se llama el alcance de los contenidos, depende sobre todo del tiempo disponible para desarrollarlo. El tiempo escolar siempre es insuficiente frente al cúmulo de conocimiento existente y por eso el tiempo afecta a la selección de contenidos que se realiza. Frente a la selección que se impone cabe adoptar dos puntos de vista que son polares:

- a) se puede elegir entre tratar muchos temas, donde el problema consiste en la forma superficial en que deberán tocarse los diversos aspectos o la imposibilidad de detenerse en aquellos que susciten mayor interés o requieran otro tipo de tratamiento
- b) o se puede elegir tratar unos pocos temas en la creencia que estos serán profundamente formativos y sustanciales.

La necesidad de la selección nos confronta con la cuestión de la extensión y la profundidad, con el problema de la cantidad y la calidad. Generalmente, en la curricula de los sistemas educativos se elige la primera opción. Brindar panoramas amplios o promover trabajos temáticamente más acotados y complejos; no hay una regla para decidir en forma objetiva. La decisión depende de muchos factores: la disciplina, los recursos disponibles, los intereses y capacidades del docente y del alumno, la amplitud de textos y materiales con los que se cuenta, la posición de los directivos, la tradición de la escuela, etcétera.

c. La organización y secuenciación del/de los contenido/s

La organización de los contenidos es un tema sumamente complejo, ya que muchos saberes o técnicas tienen su origen en campos de conocimiento que se han ido especializando y parcelando progresivamente

Las formas de organización del contenido son diversas y, según sean los objetivos y las estrategias de enseñanzas propuestas, el/los docente/s puede/n -dependiendo del nivel de enseñanza y si no hay una orientación de la escuela en sentido contrario- organizar los contenidos que va a presentar a sus alumnos de acuerdo con su mejor entender, siempre que se sienta seguro de que puede llevar esta tarea a cabo. Pero el marco general para organizar el contenido le viene dado al docente por la parcelación previa en áreas curriculares y por las especialidades de los docentes mismos: contenidos de Física, de Matemáticas, de Ciencias Sociales. También podemos hablar hoy de contenidos del Bloque 1 o del Bloque 3.

Cuando tenemos un único docente que desarrolla todas o varias áreas curriculares - como es el caso de los docentes de 1° y 2° ciclo de la Escuela Primaria éste tiene mayor libertad para organizar y ordenar en el eje temporal (secuencia) los contenidos, estableciendo las relaciones entre ellos. Cuando éste no es el caso, sólo la planificación conjunta entre varios profesores puede lograr una organización y secuenciación eficaz entre los contenidos. El trabajo en equipo y la organización escolar exigen de una coordinación en materia de contenidos. Esta coordinación puede trabajar sobre la secuencia (contenidos que se siguen de un año a otro), la organización (contenidos que se tratan en cada área) y la integración (contenidos que se trabajan en forma simultánea o conjunta entre dos docentes o áreas).

En la organización de los contenidos podemos encontrar, básicamente, tres criterios: a) la organización del contenido por disciplinas, b) la organización del contenido por actividades e intereses y c) la organización del contenido por temas o proyectos de trabajo.

- En la organización del contenido por disciplinas se toma en cuenta la especialización del conocimiento en campos disciplinares, con las

fundamentaciones teóricas y epistemológicas propias de cada uno. Esta forma de organización acompañó -y acompaña- toda la trayectoria académica de la enseñanza media y superior.

La organización del contenido por disciplinas prioriza los nexos sistemáticos y lógicos desde el punto de vista del especialista y del adulto. Esta perspectiva facilita el trabajo del docente porque le brinda un orden ya dado al contenido que va a presentar a sus alumnos. El problema de este tipo de organización es que, buena parte de las veces, no coincide con los esquemas de significación ni con los intereses o las formas de ver de los aprendices.

- La organización de los contenidos por actividades e intereses sigue la tradición del movimiento de la Escuela Nueva y se basa en el postulado de que las preferencias de los estudiantes deben ser la base para la selección, organización y secuenciación de los contenidos. De acuerdo con esta postura, la escuela tiene que preocuparse por la vida actual de los alumnos, por sus intereses y deseos; de modo que su tarea es guiar y ayudar a los estudiantes a escoger las partes más satisfactorias e interesantes de la vida como contenido para su actividad escolar. En vez de presentar a los alumnos los contenidos disciplinarios-científicos en su desarrollo, se debe introducir a los alumnos en un proceso de búsqueda y exploración personal y grupal, priorizando los nexos psicológicos y significativos del aprendiz por sobre los nexos lógicos del especialista. Pero responder a los intereses de los alumnos no significa que se tomarán como eje de organización de los contenidos los intereses de un grupo en particular. El docente, conociendo los intereses de sus alumnos según la edad y el contexto sociocultural, debe basarse en su experiencia práctica para proponer saberes organizados y secuenciados de manera tal que sean más "amigables" para los aprendices. Esta forma de organización del contenido tiene gran difusión en el nivel inicial y en los primeros años de la escolaridad básica.
- La organización de los contenidos por temas o proyectos permite romper con el parcelamiento de las asignaturas, tomar en consideración los intereses de los alumnos y relacionar los contenidos por áreas problemáticas. Este enfoque toma en cuenta la complejidad de las situaciones de enseñanza y una visión del mundo más integrada y comprensiva y no por disciplinas. En vez de presentar a los alumnos los contenidos disciplinarios-científicos en su desarrollo, se debe introducir a los alumnos en el proceso de investigación en temas o problemas de debate social (contaminación, racismo, crisis de la ciudad, superpoblación), priorizando los nexos socialmente significativos como forma de reconstruir el conocimiento. Este enfoque supone contar con un currículum que permita su reconstrucción permanente. Desde este enfoque se pueden tomar problemas que son cruzados por diferentes disciplinas científicas, de modo de generar un planteo multidisciplinario en relación al problema.

d. Las tareas y actividades

Para que los objetivos puedan ser plasmados y para que los contenidos sean presentados, experimentados e internalizados por los aprendices es preciso desarrollar diversas actividades y tareas escolares. Aquí reside uno de los principales retos que enfrentan los docentes: convertir los contenidos en actividades que constituyan verdaderas experiencias de aprendizaje.

Las tareas son las formas como los alumnos entran en contacto con los contenidos. Dependiendo de lo que hagan se implicarán y se relacionarán con el contenido de determinada manera. Lo que sucede a partir de lo que el docente propone depende de la complejidad de los contenidos, de la actitud del docente, del grupo de alumnos, de la edad de los alumnos, del contexto más general en que esta situación educativa transcurre, etc. Al realizar las actividades, el alumno lee, comprende, asimila, relaciona, expresa, observa, analiza, discute con los demás, aplica, compara, deduce, generaliza, transfiere, siente, razona, construye, produce. Y, a través de todo esto, aprende de determinada manera.

Los docentes necesitan contar con un repertorio de tareas apropiadas, para poder elegir en el momento preciso aquellas más adecuadas y estimulantes. Este repertorio puede ser construido por el docente mismo en el desarrollo de su práctica o puede ser organizado por los especialistas de las empresas editoriales y plasmado en las actividades propuestas por los manuales y los libros de texto. El docente puede desplegar un patrón reiterativo, monótono, previsible de actividades. Es el caso del docente que se suele denominar "tradicional", apegado a las rutinas de la copia, el cuestionario, el dictado, las cuentas y el calcado de mapas. Otros docentes, confiados en su capacidad de inventiva, organizan las actividades de aula sobre la marcha: miran el tema a desarrollar y sugieren a los alumnos una actividad. Pero el resultado de este último modo de actuar se asemeja en muchos aspectos al del docente más tradicional: el patrón de actividades se empobrece, los desafíos planteados a sus alumnos se rutinizan, la actividad empieza a girar sobre la actividad misma y no sobre los contenidos que se intentan transmitir. En este segundo modo de actuar se corre el riesgo de proponer trabajos de equipo porque eso "es bueno" en cualquier circunstancia y para cualquier contenido; lo que constituye un supuesto altamente cuestionable.

Pero un docente no presenta actividades teniendo en cuenta, solamente, las características del contenido a enseñar; también lo hace teniendo en cuenta finalidades y propósitos éticos y políticos. En esta línea de pensamiento es interesante considerar los criterios de selección de actividades propuestos por Raths¹², que pueden servir de guía, de principios orientadores, para la formulación

12 19 Raths, J. D.: "Teaching without specific objectives", en *Educational Leadership*. Abril, 1971, 714-720. Citado por Gimeno Sacristán, J.: *La pedagogía por objetivos. La obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata, 1982

de actividades. Según Raths, Son más valiosas aquellas actividades o propuestas de actividad que:

- Dan espacio al alumno para tomar decisiones razonables acerca de cómo desarrollarla y ver las consecuencias de su elección.
- Promueven el desempeño de un papel activo por parte del alumno: investigar, exponer, observar, entrevistar, participar en simulaciones, etc. en lugar de ocupar un papel pasivo: escuchar, rellenar fichas, participar en discusiones rutinarias con el docente, etcétera.
- Permiten o estimulan al alumno a comprometerse en la investigación de las ideas, en la aplicación de procesos intelectuales o en problemas personales y sociales. Implicarse en cuestiones acerca de la verdad, la justicia, la belleza; comprobar hipótesis, identificar supuestos. Las actividades planteadas de esta manera manifiestan una intencionalidad modelizadora por parte del docente y contribuyen a la formación más general del alumno, más allá del contenido puntual de que se trate.
- Implica al alumno en una relación amplia y diversificada de contacto con las realidades -tocar, manipular, aplicar, examinar, explorar, construir-, superando el pintar, escribir y narrar como opciones únicas.
- La actividad se volverá más significativa si en ella los alumnos se implican con diferentes intereses y niveles de capacidad: imaginar, comparar, clasificar o resumir son tareas que no imponen normas de rendimiento y que permiten la producción de resultados diversos y divergentes.
- La actividad debe permitir y estimular en los alumnos el examen de las ideas o los procesos intelectuales ya existentes para que puedan establecer nexos con situaciones nuevas, de modo de establecer continuidades entre lo ya aprendido y lo que se puede aprender
- La actividad tendrá más valor educativo si les exige a los alumnos detenerse, reflexionar y examinar temas o aspectos en los que la mayor parte de las personas no se detiene y que además son abordados de manera fragmentaria y caótica por los medios de comunicación (los problemas de género, desigualdad social, responsabilidad hacia los semejantes, guerra, paz, etcétera).
- La actividad debería llevar a la aceptación consciente del riesgo, la posibilidad del fracaso, de la utilidad de la crítica y la existencia de la incertidumbre que obliga a salirse de caminos transitados, ya probados. La actividad será más valiosa si le permite al alumno volver sobre su esfuerzo inicial; si le permite rever, repensar, revisar y perfeccionar lo ya hecho, por contraposición a aquella actividad que sólo requiere completar algo ya dado, sin dar un lugar a la crítica, al error o al perfeccionamiento progresivo.

- La actividad debería permitir al alumno controlar lo que va haciendo -como forma de autorregulación- a través de la aplicación y dominio de reglas significativas.
- La actividad debería darle al alumno la oportunidad de planificar y participar con otros en el desarrollo y en los resultados de la tarea misma.
- La actividad tendría que incluir los intereses de los alumnos de modo que éstos se comprometan personalmente en ella.

A la consideración de los principios de Raths, podemos incorporarle aquellas otras cuestiones que debemos tomar en cuenta en el momento de formular las actividades:

- Es necesario formular las actividades, las tareas y las rutinas escolares en coherencia con los fines generales de la educación que se dicen buscar.
- Es preciso analizar si la actividad es la más adecuada para promover la internalización de determinados contenidos.
- Deberán considerarse los procesos de aprendizaje de los alumnos que se quieren estimular por medio de esa actividad.
- Es preciso considerar la motivación que la actividad puede despertar y el significado que puede adquirir para los alumnos.
- Es preciso tratar de anticipar la globalidad de efectos posibles, buscados y no buscados que la misma actividad generará.
- El tipo de actividad que se propone producirá un cierto tipo de comportamiento en los alumnos, pero también exigirá un determinado papel al docente.
- La actividad requerirá ciertas condiciones organizativas en relación al espacio, al tiempo, a los recursos necesarios y a los disponibles.
- La actividad planificada deberá establecer conexiones con otras actividades previas y dejar abiertas las puertas para las actividades siguientes.

Al comenzar un curso, una unidad o un tema nos preguntamos: ¿Las actividades generadas permiten analizar los conocimientos previos de los alumnos? ¿Plantean el conocimiento de forma que sea significativo? ¿Son adecuadas al nivel de desarrollo de los alumnos? ¿Constituyen un desafío abordable para los alumnos a partir de sus competencias actuales? ¿Ayudan a provocar un conflicto en sus formas habituales de pensar, actuar o sentir? ¿Estimulan el fortalecimiento de la autoestima y el autoconcepto en los alumnos? ¿Los ayudan a adquirir habilidades relacionadas con el aprender a aprender?

De todo lo dicho podemos arribar a la siguiente conclusión: es en la formulación y puesta en práctica de las tareas de enseñanza y de las actividades para los alumnos donde se traducen las ideas reguladoras del cuerpo docente. Es aquí - mucho más que en la declaración de fines o intenciones- donde se manifiestan las filosofías de la enseñanza. Y es por esto que el tema de las actividades no es un simple ítem que se debe llenar en una planificación, sino que se nos presenta como un campo problemático que requiere de atención y de reflexión permanente.

e. La selección de materiales y recursos (hablar sobre las nuevas tecnologías)

La presentación del contenido a los alumnos requiere de soportes sobre los que los alumnos realizarán las actividades; estos soportes son herramientas materiales y simbólicas que permiten la expresión y el desarrollo de habilidades cognitivas, prácticas y afectivas. El recurso más utilizado en la situación educativa es también el más utilizado fuera de la escuela: el lenguaje. El lenguaje hablado o escrito es el medio principal a través del cual el conocimiento y la sensibilidad se construyen, almacenan y expresan. Conocemos y codificamos nuestra experiencia a través de las palabras, pero también a través de fórmulas, gráficos, imágenes fijas y en movimiento, de modelos y del contacto directo con las cosas.

Los desarrollos tecnológicos modifican y reorganizan las formas de conocer y organizar el mundo, tanto dentro como fuera de la escuela. No se piensa hoy del mismo modo que antes de que se inventara la escritura o la imprenta y no se pensará igual dentro de veinte o treinta años, a partir de la inclusión generalizada de la informática. La escuela moderna se organizó sobre un elemento central: el libro. Sin embargo, nunca se enfatizará lo suficiente sobre la necesidad de la presencia sistemática, cotidiana, accesible y amigable del libro en las tareas de enseñar y de aprender. En nuestras escuelas el libro ha perdido protagonismo cultural y formativo. No nos referimos al libro de texto o al clásico manual, sino a la literatura, al recurso de la lectura sistemática, al uso de atractivas bibliotecas de aula...

¿Cuántas novelas de aventuras leen nuestros alumnos en su escolaridad básica?
¿Cuántas escuelas hacen funcionar momentos placenteros de lectura individual o colectiva? ¿Cuántos libros enteros se leen en la escuela media? El libro -el buen libro- es una máquina de producir mundos, historias, sujetos; su papel en la escuela no es el de un mero recurso. La lectura de obras y libros completos -y no de meras fotocopias o de pequeños fragmentos o capítulos- es un objetivo y un contenido central de cualquier enseñanza.

Y una máxima que conviene a toda enseñanza, pero que sirve especialmente en el caso de los recursos a utilizar, es la de la pluralidad: los textos sobre un tema -así como las visiones o perspectivas- deben ser, en la medida de lo posible, plurales. La historia se puede enseñar con libros de historia comparando las opiniones de diversos historiadores, pero también se puede promover el aprendizaje a través de

filmes, de músicas, de novelas, de cuadros estadísticos, de mapas. La capacidad de la lectura y la riqueza de la interpretación se desarrollan con la abundancia de registros, de sensaciones y de informaciones. Cabe, eso sí, al maestro, disponer una cierta intención educadora para que esa abundancia no derive en confusión o en sinsentido para el aprendiz poco entrenado en ciertas áreas del saber y del hacer.

Pero uno de los grandes reclamos que se le hacen a la escuela hoy es la no incorporación de los más recientes desarrollos tecnológicos y la cultura de la imagen: las redes, la informática, las nuevas formas de comunicación digital, el tratamiento digital de la imagen y el sonido. Nunca como en la actualidad, las tecnologías de la comunicación generaron tantos medios de expresar ideas bajo distintas formas. Mientras tanto, la escuela sigue aferrada exclusivamente a la forma de comunicación de la cultura de la Galaxia Gutenberg¹³. Las nuevas tecnologías entran en la educación como contenido de talleres y de actividades extracurriculares, como un auxiliar más que como un medio global que va a reconstruir -lo queramos o no- las formas de comunicar, enseñar, aprender en cualquiera de sus especialidades, temas o asuntos. Hasta ahora, cuando los nuevos medios se incorporan en la escuela, es frecuente que lo hagan al servicio de las estrategias de enseñanza existentes, como un recurso más a disposición del docente.²²

La problemática sobre qué recursos utilizar está abierta: dependerá de las características propias del contenido, de las finalidades que se persigan, de lo disponible, de lo que los alumnos deseen. Pero debemos saber que la adopción misma de un recurso u otro dará un cierto encuadre a la actividad y al contenido mismo. El soporte mismo es parte del contenido: enseñar literatura usando la netbook o un video o recurriendo solamente al texto escrito brinda a los alumnos tipos de acercamiento totalmente diferente, a partir de los cuales se puede jugar la aversión o la atracción por el conocimiento histórico.

Para quien esté interesado en estos temas, la bibliografía es extensísima, cuenta con gran difusión y dinamismo. En la Bibliografía y en el material ampliatorio tendrán un apartado específico para este tema.

f. La participación de los alumnos

En las condiciones de trabajo usuales, los docentes se encuentran con un grupo-clase al que deben atender y con el cual deben desarrollar las tareas de enseñanza. Generalmente, el docente no tiene el tiempo ni los recursos disponibles para realizar una tarea de seguimiento muy personalizada de cada alumno en cada una de las actividades. La búsqueda y puesta en práctica de estrategias individual enarboladas se encuentra lejos de las prácticas habituales dentro de nuestro sistema educativo.

13 "Galaxia Gutenberg" es la denominación -creada por el gran teórico de la comunicación de origen canadiense Marshall McLuhan (1911-1980)- para referirse al sistema cultural organizado alrededor de la impresión mecánica de la palabra escrita. Entre las obras más destacadas de Mc Luhan podemos citar La galaxia Gutenberg: La creación del hombre tipográfico (1962); Los medios de comunicación: Las extensiones del hombre (1964), Guerra y paz en la aldea global (1968) y La ciudad como aula (1977).

El docente debe, por lo tanto, abordar la diversidad de su alumnado y la individualidad de cada estudiante a partir de estrategias que le permitan atender a la variedad sin remitir a casos individuales. Así, por ejemplo, es conveniente que las tareas no sean siempre las mismas ni idénticas para todos los alumnos. Trabajar sobre un mismo contenido en equipos variables con diversas actividades permite dar cuenta de esa diversidad de capacidades e intereses. También puede ser útil generar consignas y formas de trabajo que los alumnos puedan seguir solos, independientemente del docente (con guías de aprendizaje o proyectos individuales), de modo que éste pueda ir acompañando a cada uno cuando presente dificultades, orientando la tarea en los casos puntuales, mientras todo el grupo la está realizando.

Pero también es necesario señalar la importancia de promover el compromiso del estudiante en el diseño, la ejecución y la evaluación de la tarea. Si este compromiso personal y grupal existe y se trabaja de manera explícita, el clima de trabajo y la convivencia empiezan a formar parte de la tarea misma. El compromiso, la concentración y la disciplina que se requieren para realizar una actividad empiezan a formar parte del orden interno de la tarea. Ya no es algo impuesto por el docente desde afuera y desde un lugar de autoridad.

La participación de los alumnos no significa que éstos son los que van a decidir lo que se va a aprender o no en el aula. Los alumnos pueden analizar y enriquecer el plan de trabajo propuesto por el docente, generar tareas alternativas, analizar el trabajo individual o colectivo realizado, buscar materiales y recursos más allá de la escuela, organizar actividades propias en forma autónoma.

g. La organización de la clase

La actividad de enseñanza ocurre dentro de un escenario definido por el tiempo disponible para la tarea, el espacio en que se desenvolverá y el agrupamiento o la forma en que estarán distribuidos los alumnos dentro de ese espacio. En relación a las tres dimensiones fundantes de cualquier estrategia de enseñanza, el docente podrá decidir -en mayor o menor medida- cuánto tiempo le destinará a una tarea, cómo dispondrá el mobiliario y los recursos y si sus alumnos trabajarán solos, en pequeños grupos, todos juntos o con alumnos de otros grupos, grados, años o secciones.

Los factores institucionales y materiales (la cantidad y el tamaño de las aulas, la disponibilidad de espacios alternativos, el equipamiento) inciden fuertemente en las decisiones respecto del uso del tiempo, del espacio y la forma de agrupamiento de los alumnos. No será igual la organización de las actividades si el docente cuenta con dos módulos de cuarenta minutos obligatoriamente seccionados por un recreo, que si cuenta con uno de ochenta dentro del cual puede disponer libremente de

interrupciones en la actividad. Si los pupitres están atornillados al piso será difícil cambiar la disposición espacial y relacional dentro del aula.

En cuanto al agrupamiento de los alumnos, el docente deberá considerar que hay tareas que es conveniente realizar de manera individual, en pequeños grupos o en grupo total, dependiendo del contenido, la homogeneidad o heterogeneidad del grupo, el nivel de conocimientos, etc. Los agrupamientos pueden ser fijos y permanentes o flexibles y circunstanciales, dependientes del tipo de tarea que se realice. Podemos decir, a grandes rasgos, que los agrupamientos fijos tienden a crear estereotipos en los miembros que los componen (el caso de los grados A, B y C que agrupan alumnos según su rendimiento o las hileras o filas que agrupan a chicos con "problemas de disciplina"). Los agrupamientos flexibles tienen como ventaja que permiten que los alumnos jueguen distintos roles, según su capacidad, su interés y que se acostumbren a funcionar con diferentes compañeros de trabajo.

En el grupo-clase total se pueden desarrollar actividades como clases expositivas, exposiciones, asambleas y debates. Pero este grupo-clase puede dividirse para realizar tareas puntuales en equipos de trabajo o pequeños grupos, en los cuales puede promoverse la autorregulación de la actividad y la discusión, que siempre se ven favorecidas en los agrupamientos más restringidos.

También pueden realizarse actividades en forma individual. Así como el trabajo en pequeños grupos favorece la discusión y la generación de consenso entre los alumnos y el trabajo con el grupo-clase permite la exposición de los temas de un modo más general, el trabajo individual permite la apropiación y evaluación de las capacidades personales, con todos los matices y variaciones posibles. No debemos dejar de tener presente que el aprendizaje es un proceso intersubjetivo pero que se afirma también como un fenómeno intrasubjetivo, personal

h. La evaluación de los aprendizajes

Si bien retomaremos el tema de la evaluación en otro capítulo, no podemos dejar de nombrarla dentro de la problemática más general de la planificación. La evaluación es una exigencia esencial de control en toda institución educativa, pero es también la forma en que el docente puede ir obteniendo información sobre el estado en que se encuentran los alumnos en relación al contenido y a los fines promovidos por la enseñanza. El docente necesita de dicha información para realizar modificaciones en las tareas propuestas, para incorporar elementos que no había tomado originalmente en cuenta o para ofrecer ayudas adicionales a los alumnos que lo necesitan.

Conocer las necesidades de los estudiantes mediante la evaluación

Un elemento crucial a considerar en la planificación es que no basta con que el profesor plantee objetivos o estándares, ni diseñe actividades coherentes con estos; para que la planificación sea efectiva debe comenzar siempre por preguntarse qué se espera que los estudiantes sean capaces de hacer. En este sentido puede ser de ayuda iniciar el proceso con la definición de las evaluaciones y sus respectivos

instrumentos, y consignar cómo estos entregarán evidencia de que los objetivos planteados se han cumplido. Una vez definida la evaluación, el profesor podrá planificar los pasos hacia ese objetivo.

Desde el momento en que se plantea la evaluación asociada a los objetivos, el camino hacia su cumplimiento se esclarece, ya que apunta al logro de las metas concretas planteadas y no únicamente a lo que se enseña en el aula.

Se debe promover entre los docentes la idea de que la evaluación no se inicia ni acaba en un acto de “medición”, sino que abarca todas las aristas del proceso educativo. Este proceso global de evaluación opera en tres momentos que son complementarios entre sí:



Particularmente, la evaluación procesual se efectúa a partir de la administración de instrumentos que integren preguntas abiertas u otro tipo de registro libre. Esto evidencia la comprensión lograda hasta el momento, lo que permite ajustar las actividades.

Este tipo de evaluación regularmente es menos aplicada en los establecimientos, pues se lleva a cabo durante el desarrollo de un objetivo e implica realizar ajustes a la planificación. No obstante, la evaluación procesual debiera ser promovida, ya que no solo le permite al docente reconocer el nivel que están alcanzando sus estudiantes, sino que también entrega información relevante al estudiante, dándole más espacio a su protagonismo y responsabilidad en su proceso educativo. Asimismo, brinda un foco preventivo y regulativo al proceso, quitando el sesgo sancionatorio que suelen percibir los estudiantes de este tipo de actividades, pues esta evaluación busca ser más constructiva y no calificar negativamente los errores, sino dar la posibilidad de reflexionar acerca de las dificultades.

Es relevante que se oriente el análisis con las siguientes preguntas:

- ¿Cómo y con qué instrumento se mide el cumplimiento de los objetivos planteados?
- ¿La evaluación diseñada es pertinente a los objetivos?
- ¿Son coherentes las actividades propuestas en las planificaciones con los instrumentos que se diseñaron para evaluar los objetivos?
- ¿Cómo debe ser la evaluación para abordar los objetivos planteados?

Las técnicas e instrumentos para evaluar en cada momento son múltiples y dependerá de cada caso y objetivo la pertinencia de cada una de ellas. A continuación, se ofrecen algunas sugerencias:

TÉCNICAS	INSTRUMENTO	DESCRIPCIÓN
Observación sistemática	Diario de clase	Escrito en el que el estudiante relata su experiencia durante la clase (actividades, sentimientos, aprendizajes).
	Registro anecdótico	Descripción, por parte del profesor, de comportamientos y actitudes relevantes de los estudiantes durante la clase.
	Lista de control	Enumeración en la que se chequean acciones esperadas de parte de los estudiantes.
Intercambios orales	Exposición oral	Tipo de discurso cuyo principal propósito es informar sobre un determinado tema.
	Debate	Técnica de comunicación que consiste en la confrontación de ideas u opiniones diferentes sobre un tema determinado.
	Cuestionario oral	Preguntas previamente diseñadas respondidas de manera oral por un estudiante.
	Juegos de rol	Juego que lleva a los participantes a asumir un rol o papel, interpretando a un personaje.
	Lluvia de ideas	Creación grupal de ideas en torno a un tema.
	Foro	Discusión abierta guiada por un moderador.
	Mesa redonda	Discusión entre varias personas que poseen puntos de vista divergentes.
	Panel	Grupo de expertos (estudiantes previamente preparados) responden preguntas de la audiencia.
	Dramatización	Representación de una determinada situación, hecho o historia.
	Simulaciones	Experimentación con un modelo que imita ciertos aspectos de la realidad.

TÉCNICAS	INSTRUMENTO	DESCRIPCIÓN
Solicitud de productos	Proyecto	Plan metódico que se desarrolla para concretar un objetivo.
	Ensayo	Desarrollo estructurado de ideas en torno a un tema determinado.
	Monografía	Trabajo escrito metódico y descriptivo sobre determinado tema.
	Investigación	Proceso que, mediante un conjunto de métodos aplicados de modo sistemático, persigue la finalidad de indagar sobre un asunto o tema.
	Portafolio	Recolección de productos desarrollados por el estudiante que permite recoger información sobre el desarrollo de un proceso.
	Mapa Conceptual	Técnica de representación gráfica de conceptos unidos por líneas que ilustran las relaciones entre esos conceptos, llamados "conectores".
	Mapa mental	Diagrama utilizado para ilustrar conceptos relacionados entre sí utilizando líneas, símbolos, palabras, colores, imágenes que se organizan radialmente en torno a una idea central.
Administración de pruebas	Análisis de casos	Estudio de una situación real en que se aplican conocimientos teóricos para resolver el problema planteado.
	Prueba escrita	Instrumento para medición de conocimientos y habilidades por medio de preguntas de diversa naturaleza.

A su vez, es importante que los docentes cuenten con técnicas de verificación adecuadas, como las siguientes:

Escala de apreciación	Permite, mediante la observación, identificar el grado hasta el cual se ha presentado una cualidad o característica en un estudiante en base a criterios prefijados.
Lista de cotejo	Indica si una determinada característica o desempeño importante de observar está presente o no lo está.
Rúbrica	Conjunto de orientaciones que describen diferentes niveles de desempeño. Se utiliza para medir la calidad y nivel de la tarea.

Bibliografía Unidad 4

- Aisenberg B. (1998). "Didáctica de las ciencias sociales: ¿desde qué teorías estudiamos la enseñanza?". En: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, N° 3, pp. 136-163.
- Brousseau, G. (1986). Fundamentos y métodos de la didáctica. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Matemática, Astronomía y Física, Trabajos de Matemática, Serie B N° 5/2015, pp. 3-53 Recuperado de: <http://www.famaf.unc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/03/BEEns05.pdf>
- Brousseau, G. (2007). Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas. Buenos Aires: Editorial Zorzal.

- Camps, A. (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. España: Editorial Grao.
- Coll, C (1996). “Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica”. En: Anuario de Psicología, N° 69, pp.153-178. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Cols, E. (2004). “Programación de la enseñanza”. Ficha de la cátedra de “Didáctica I”, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Díaz Barriga, A. (2009) Pensar la didáctica, Buenos Aires: Amorrortu.
- Díaz Barriga, A. (2013). “TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica”. En: Revista Iberoamericana de Educación Superior, Vol. IV, núm. 10 pp. 3-21. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2008). Diseño Curricular para la educación inicial. Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>
- Dirección General de Cultura y Educación. (2008). Diseño Curricular para la educación primaria. Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>
- Dirección General de Cultura y Educación. (2008). Diseño curricular para la educación secundaria. Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). “Programación de la enseñanza”. Material de trabajo para docentes. Ciclo Básico Común (CBC), Universidad de Buenos Aires Mimeo. Recuperado de http://www.cbc.uba.ar/noti/jornada_iep/CT_Feldman.rtf
- Fregona, D. y Báguena, P. (2011). La noción de medio en la teoría de las situaciones didácticas: una herramienta para analizar decisiones en las clases de matemática. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Meirieu, P. (2002). Aprender sí. Pero ¿cómo? Barcelona: Octaedro.
- Perrenoud, P. (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida. Barcelona: Grao-Colofón.
- Piaget, J. (1985). El nacimiento de la inteligencia en el niño. Barcelona: Crítica.



- **¿Qué es evaluar?**
 - Primer modelo: evaluar es medir productos de aprendizaje para calificar a los estudiantes**
- **Segundo modelo: la evaluación es un juicio**
 -
- **Nuevas funciones de la evaluación: tres tipos posibles de funciones**
- **¿La evaluación determina el currículum y la enseñanza?**
- **Necesidad de renovar la evaluación**

¿Qué es evaluar?

La evaluación es una práctica que no se restringe al ámbito educativo. Vivimos evaluando; todas las instituciones evalúan. Si miramos los titulares de los diarios, podemos encontrar frases como estas: "El gobierno rinde examen ante el FMI", "Boca superó una dura prueba" o "Sólo el 10% de los ingresantes aprobó el ingreso en Medicina"... Cada vez más, nuestra vida está cruzada por procesos evaluativos. Por eso sentimos que, en diversos terrenos, estamos rindiendo examen

La evaluación -por medio de una prueba o algún otro tipo de instrumento- produce una cierta información. Una evaluación se propone probar, comprobar algo relativo a las cualidades esperadas de una persona o una cosa. Como la prueba tiene el fin de demostrar la bondad o la calidad de algo, también tiene un fin moral: demostrar que alguien o algo es bueno. Evaluar es fijar o establecer el valor social de una cosa o persona en función de una situación de examen y de una prueba. Se puede valorar los conocimientos de un alumno, su obediencia; se puede valorar el precio fijado a un inmueble o el costo de oportunidad de realizar una inversión. Evaluar es un acto de sopesar, medir, estimar. Y el resultado de una evaluación suele ser una calificación

Evaluar es una acción que supone el ejercicio de un poder; el poder del evaluador. El que evalúa es reconocido como una autoridad capaz de preguntar, inspeccionar,

examinar, valorar, calificar, jerarquizar personas y cosas; puede tratarse de un economista destacado, de un periodista deportivo reconocido, de un crítico de arte o de un docente. Evaluar se parece mucho a la situación de administrar justicia. Se trata de sopesar y valorar pruebas, calificar a un individuo y tomar una decisión respecto de su situación. Evaluar es establecer un juicio acerca de una cosa o persona. El evaluador no es un mero analizador de datos sino alguien que juzga, que toma una decisión. No por casualidad la evaluación escolar se relaciona muy a menudo con el poder de premiar, castigar o vigilar.

La evaluación en la enseñanza

La evaluación es una práctica pedagógica muy vieja. Mucho antes de que hubiera una institución escolar, la educación contaba con formas específicas para evaluar los saberes y las conductas de las personas.¹⁴ Algunos historiadores, incluso, sostienen que la evaluación formó parte de las primeras formas de institucionalización de la educación. Pero además de ser una práctica casi tan antigua como el propio fenómeno educativo, la evaluación es una práctica muy difundida y de uso diario en los sistemas escolares en la actualidad. Toma las formas más diversas: un profesor que observa un recreo puede estar evaluando, un maestro que conversa con un alumno puede estar evaluándolo, cuando un directivo toma una prueba oral o escrita está evaluando.

Los instrumentos utilizados para la evaluación son muchos y muy variados; también son muchos y muy diversos los sujetos/actores de la institución escolar que pueden ser evaluados.¹⁵ Si bien tradicionalmente los únicos evaluados eran los alumnos, hoy en día las cosas han cambiado. Los maestros también son evaluados y, con ellos, toda la institución escolar. Un supervisor que observa una clase puede estar evaluando a un maestro o incluso, observando los cuadernos puede estar evaluando la marcha de esa institución escolar. Pero no hay una única manera, sino diversos modelos, tradiciones o concepciones acerca de lo que es evaluar.

14 Los ritos de iniciación que diversos antropólogos han descripto como parte de la cultura en las sociedades denominadas "primitivas" constituyen instancias de evaluación signadas por una prueba; si el individuo supera la prueba (cazar

15 Para estudiar las cuestiones relacionadas con la evaluación de lo aprendido y el diseño de instrumentos de evaluación, se puede consultar los capítulos 3 y 4 ("La evaluación de los 'saberes' aprendidos" y "La evaluación de las pruebas de evaluación") de/libro de Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M.: Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja. Buenos Aires, Kapelusz, 1996. También se puede consultar los trabajos de Stuf- flebeam, D. y Shinkfield, A.: Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Buenos Aires, Paidós, 1987 y Santos Guerra, M. A.: La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga, El Aljibe, 1993.

Básicamente, la evaluación en educación se relaciona con la producción de un juicio en función de cuatro tipos de decisiones:

- respecto de los individuos (conocer sus necesidades o capacidades, juzgar sus méritos en función de procesos de selección y agrupamiento, aprobación de un curso o nivel, etcétera);
- respecto del mejoramiento de la enseñanza (adecuación de los materiales, utilidad o eficacia de las estrategias de enseñanza o de la organización y secuencia de contenidos, etcétera),
- respecto de la institución escolar (analizar la calidad de los contenidos impartidos en una escuela, etcétera) y
- respecto de política y administración del sistema escolar (analizar la calidad de un escuela, evaluar el desempeño profesional de un docente, conocer el rendimiento académico de los egresados, etcétera).

En este capítulo veremos cómo se relacionan estos tipos de decisiones con dos modelos de evaluación. Para comprender y diferenciar al primer modelo del segundo, plantearemos una situación de aula.

Situación 1

Estamos en un curso de segundo año de enseñanza media de una escuela de la Provincia de Buenos Aires. Entra la profesora de Historia; tiene unos treinta años. Deja sus carpetas y su cartera en el escritorio y dice, con la mejor de las sonrisas: -Chicos, guarden los útiles que hoy vamos a hacer una pequeña prueba sorpresa. Y, a continuación, señalando las filas de los bancos indica: - Tema 1, tema 2, tema 1, tema 2, tema 1, tema 2. Finalmente, se da vuelta, se dirige al pizarrón y comienza a escribir las preguntas. El silencio es total, los chicos y las chicas se miran y no saben qué hacer. Un alumno se anima y le dice: -*Profe, disculpe, pero ayer usted no dijo que teníamos que estudiar. Hoy íbamos a seguir el tema.* La profesora se da vuelta, lo mira y acota: - Chicos, siempre hay que estudiar. Si ustedes no lo sabían, lo lamento por ustedes. Van a tener que preocuparse el resto del año por levantar la nota.

La prueba comienza a desarrollarse; el aula está en completo silencio. Cada alumno está resolviendo, como puede, las preguntas planteadas en el pizarrón, la profesora levanta la vista cada tanto y mira. Controla que todo esté en orden, que nadie se copie y que los alumnos no hablen entre sí. Al rato, la profesora se para y se dirige al banco de Gutiérrez: -*Me da la prueba y tiene un cero-le comenta la profesora a la alumna.* Y agrega: -*Siempre es lo mismo, siempre hay algún vivo que intenta copiarse.* Lucia, que efectivamente se estaba copiando, le pide para que le dé otra oportunidad; le solicita que no le saque la hoja y rechaza la acusación. La profesora extrae el libro de Historia abierto de debajo del banco y se retira hacia su escritorio con la prueba y con un cierto aire victorioso. Inmediatamente le pone un cero. Suena el timbre que indica la hora de recreo. Todos los alumnos entregan la prueba. La profesora se va.

Una semana más tarde la profesora devuelve las pruebas: un 90% de los alumnos está desaprobado, les recomienda a los alumnos más estudio, les aclara que con ella van a tener que estudiar. Pero en ningún momento menciona que un 90% de alumnos desaprobados también habla mal del trabajo del profesor.

Situación 2

Estamos en un curso de segundo año de enseñanza media de una escuela de la Provincia de Buenos Aires. Entra la profesora de Historia; tiene unos treinta años. Deja sus carpetas y su cartera en el escritorio y dice, con la mejor de las sonrisas: - Chicos, guarden los útiles que hoy vamos a hacer una pequeña prueba sorpresa. Y, a continuación, señalando las filas de los bancos indica: - Tema 1, tema 2, tema 1, tema 2, tema 1, tema 2. Finalmente, se da vuelta, se dirige al pizarrón y comienza a escribir las preguntas. El silencio es total, los chicos y chicas se miran y no saben qué hacer. Un alumno se anima y le dice: -Profe, disculpe, pero ayer usted no dijo que teníamos que estudiar. Hoy íbamos a seguir el tema. La profesora se da vuelta, lo mira y acota: - Siempre hay que estudiar: En la escuela no se trata de estudiar sólo para la prueba; se trata de estudiar para poder comprender más y desempeñarse mejor. De todas maneras, ésta va a ser una prueba a libro abierto. No me interesa saber qué es lo que memorizaron sino lo que comprendieron de la clase de ayer. Necesito saber si el trabajo que estamos haciendo está bien encarado o si necesito replantear mis estrategias de enseñanza. También quiero ver quiénes tienen mayor dificultad con la materia. Es sólo eso. Incluso estoy pensando en evaluarlos cualitativamente poniendo un bien, un muy bien, un regular: No estoy pensando en ponerles una nota porque no quiero que se sientan mal. ¿Entienden lo que les digo? ¿Están de acuerdo? Los alumnos asienten.

La prueba comienza a desarrollarse; el aula está en completo silencio. Cada alumno está resolviendo como puede las preguntas planteadas en el pizarrón. La profesora levanta la vista cada tanto y mira. Controla que todo esté en orden, que los alumnos no hablen entre sí. Al rato de iniciada la prueba, la profesora se para y se dirige al banco de Gutiérrez: -Gutiérrez, la prueba no es colectiva, es individual. Tratá de hacerla sola, así podemos ver tus fortalezas y debilidades. Consultá todos los libros que necesites y si tenés dudas podés preguntarme a mí- aclara la profesora-, y sigue diciendo: - Siempre es lo mismo, me parece que les cuesta mucho entender un tipo de evaluación distinta de la tradicional. Margarita, que efectivamente estaba hablando con otro compañero, le dice que no lo va a hacer más, que ella lo hace porque las pruebas la ponen muy nerviosa. Suena el timbre que indica la hora de recreo. Todos los alumnos entregan la prueba. La profesora se va.

A la semana siguiente, la profesora devuelve las pruebas. Un 90% de las pruebas está regular. Les dice a los alumnos que no se preocupen, que ella va a revisar su estrategia didáctica. Les explica que la responsabilidad no es toda de ellos. Los alumnos están un poco desconcertados. La profesora inicia la clase, retomando el tema que los alumnos no entendieron y por el cual no resolvieron bien la prueba.

Primer modelo: evaluar es medir productos de aprendizaje para calificar a los estudiantes

La situación número 1 plantea, en forma simplificada y esquemática, un primer modelo de evaluación. Lo denominaremos "**modelo de evaluación tradicional**". En este tipo de evaluación, que ha puesto nerviosa a más de una generación, la evaluación tiene por función central la calificación del alumno; calificarlo con una nota y acreditar los supuestos saberes que este alumno posee (o no).

Las evaluaciones que se realizan sobre los productos del aprendizaje son llamadas **evaluaciones sumativas**. La evaluación sumativa se propone apreciar el grado de apropiación de los contenidos por parte del alumno. Su objetivo es emitir un juicio sobre los resultados, sobre lo que el alumno ha aprendido. El enfoque de este tipo de evaluación es retrospectiva: juzga al aprendiz desde el final del proceso y se preocupa por ver qué y cuánto ha aprendido un alumno.

De acuerdo con lo que observamos en la primera situación, se trata, fundamentalmente, de una evaluación del aprendizaje. El proceso de examen, la prueba y la calificación se aplican sobre el desempeño del estudiante en una relación de poder marcada por la desigualdad y la concentración del juicio evaluativo en el docente. El que evalúa es siempre el docente; el que es evaluado es siempre el alumno. Poco importa si alguna o todas las pruebas están aplazadas o si el docente es competente y ha realizado bien su parte del trabajo: el docente nunca es responsable. En este modelo de evaluación analizan los errores de la evaluación o de las estrategias de enseñanza y tampoco se utiliza ningún tipo de instrumento o prueba para hacer un diagnóstico de la situación del aula.

Esta visión de la evaluación destaca el logro de los objetivos propuestos. Las pruebas deben medir el comportamiento observable del alumno o un producto que sea consecuencia de la adquisición de esa conducta. La evaluación se identifica, prácticamente, con la medición.

Entre los problemas que presenta este modelo de evaluación basado en la medida de los productos del aprendizaje, está el que el evaluador efectúa una valoración y emite un juicio pero no explica ni investiga las causas que llevaron a ese desempeño. El problema es que no cuenta con mucha información adicional porque los instrumentos que ha dispuesto para examinar a sus alumnos por lo general no le aportan otro tipo de datos.

En su versión más tradicional -tan típica de la escuela secundaria- la evaluación basada en la medida tiene, ante todo, una función de control: comprobar los contenidos que el alumno domina para calificarlo, castigar o controlar los actos de indisciplina, decidir sobre la promoción del alumno. Por su parte, en los planteos más técnicos, la evaluación basada en la medida se preocupa por la objetividad del juicio del docente. Se trata de recoger información fehaciente y científica que permita conocer cuánto sabe (o no sabe) el alumno con el fin de mejorar la secuencia y el método de enseñanza.

Segundo modelo: la evaluación es un juicio

Si pensamos que la evaluación debe servir no sólo para comprobar resultados de aprendizaje y para calificar a los alumnos, sino como un momento de reflexión y análisis de la enseñanza y del currículum, la pregunta que nos surge es la siguiente: los datos sobre el comportamiento o el rendimiento de los alumnos son suficientes o nos proporcionan toda la información que necesitamos para analizar posibles cambios respecto de la enseñanza y del currículum? Este es un primer problema.

Otro problema que se plantea es el de la posición del evaluador y el carácter de sus juicios: ¿Puede el docente, sobre la base de las mediciones de los resultados de aprendizaje, efectuar un juicio evaluativo justo? ¿Qué productos se miden? ¿Se consideran todos los productos del aprendizaje o se realiza un particular recorte de lo que el docente y la escuela consideran pertinente? ¿Uso la misma medida para todos o debo basarme en normas de comparación entre los alumnos? Esta cuestión plantea el carácter complejo, ético y político de toda medición y de todo juicio evaluativo.

De estos dos cuestionamientos a la función disciplinaria de la evaluación en la escuela y a la evaluación basada en la medida surge un nuevo modelo o una nueva concepción de evaluación escolar. Para este segundo modelo de evaluación evaluar, tal y como se refleja en la situación 2, no es simplemente estimar productos o rendimientos para asignar una nota; evaluar no es solamente medir y clasificar a los alumnos en función de los resultados de esa medición. Desde esta perspectiva, evaluar es **emitir un complejo juicio de valor** con la finalidad de comprobar un saber pero que, a su vez, se relaciona estrechamente con la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza.

La evaluación tiene, en este segundo modelo, un lugar más complejo y significativo en el contexto de las tareas de enseñanza y de aprendizaje. Veamos algunas de las características de esta concepción:

1. La evaluación no es un proceso neutral u objetivo. Evaluar es efectuar una estimación compleja de una realidad compleja.
2. La evaluación sirve para retroalimentar la tarea de enseñanza; ejerce una influencia formativa muy importante sobre la labor del desarrollo, tanto de la planificación inicial como de las revisiones que se van haciendo sobre la marcha. En esta perspectiva, la estimación y evaluación acompañan permanentemente la tarea del docente.
3. En esta perspectiva, se distingue entre una evaluación sumativa y una evaluación formativa. La evaluación formativa se orienta a recolectar datos del proceso de enseñanza y aprendizaje; se realiza con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el proyecto educativo de una escuela o la utilización de algún material didáctico. A diferencia de la anterior, no es retrospectiva sino prospectiva, en tanto su preocupación se dirige a mejorar lo que queda por realizar. Se preocupa por el futuro y sirve para revisar y repensar la planificación.

4. La evaluación formativa es una tarea de carácter continuo que se puede realizar a partir de pruebas o de otros instrumentos. En general, combina distintos tipos de instrumentos formales e informales: la observación, las guías de evaluación, el análisis de descripciones de clase, las entrevistas a alumnos, los buzones de sugerencias, etcétera.

5. La evaluación diagnóstica, también utilizada en este segundo modelo permite, antes de comenzar un proceso de enseñanza, analizar el punto de partida de los diversos estudiantes:

"La función diagnóstica de la evaluación permite la adaptación de la enseñanza a las condiciones del alumno ya su ritmo de progreso así como el tratamiento de dificultades particulares"

6. Este segundo modelo de evaluación no desconoce la evaluación sumativa. No se plantea la desatención del estudio de los resultados de aprendizaje o de los logros alcanzados por los alumnos. Lo que distingue a un modelo de otro es el peso relativo que tiene uno u otro tipo de evaluación y la perspectiva con la que -entre otros aspectos- se analizan los resultados de aprendizaje. Para una perspectiva más compleja y crítica, el conocimiento de los productos o los resultados de aprendizaje es sólo uno de los datos o las informaciones en los que debe basarse el juicio evaluativo del docente.

Dos modos de evaluar, dos tipos de ejercicio del poder

La evaluación siempre está ligada al ejercicio del poder y de la autoridad: Hay alguien que sabe y alguien que no sabe; el primero tiene la legitimidad institucional para determinar cuánto sabe o si es correcta o moral la conducta del segundo y, a la vez, tiene el poder de calificar, sancionar o promover a las personas. En la situación 2, la profesora trata de ejercer el poder de evaluar de una manera más compatible o más cercana a la convivencia democrática. Trata de mostrar que el saber no es mera información y que es posible y deseable aprender del error. Pese a mostrar cierta impericia de su parte en el manejo de la situación, la profesora se reconoce como tal cuando asume que el 90% de los alumnos fracasaron, entre otros motivos posibles, porque hubo errores en su estrategia de transmisión. Hace de este hecho un asunto público y explícito; no lo oculta. Y a partir de esta "invitación", busca el consenso de sus alumnos para modificar el trabajo conjunto. En la situación 1, por el contrario, el poder de la profesora se afirma en su capacidad de acreditar una nota. Algunos autores sostienen que hay dos tradiciones en la evaluación, una "evaluación autocrática" o "burocrática" y una "evaluación democrática".

Si se analiza en detalle la cuestión, estos dos modelos dan respuestas diferentes a las preguntas fundamentales de la evaluación:

1. ¿Qué se evalúa?
2. ¿Cómo se evalúa?
3. ¿A quién/es se evalúa?
4. ¿Quién evalúa?
5. ¿Qué decisiones se vinculan con la evaluación o qué efectos prácticos provoca?

Lo que aparece claro es que en el primer modelo, la evaluación es normativa, basada exclusivamente en criterios establecidos de antemano. La evaluación es un proceso totalmente preordenado que mide éxitos o fracasos. En el segundo caso, la evaluación toma en cuenta las particularidades específicas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La evaluación es un proceso que responde y se adapta a los sucesos y se propone describir y comprender.

Nuevas funciones de la evaluación: tres tipos posibles de funciones

En la actualidad, la evaluación de la institución escolar no se limita a la evaluación planteada anteriormente; es decir, la evaluación de los alumnos en una clase. Pueden distinguirse varios tipos de evaluaciones:

Las evaluaciones de los alumnos. En estos casos, los exámenes evaluativos de los alumnos son administrados internamente por las unidades escolares y sirven para determinar en qué medida el alumno aprendió determinados aspectos del currículum.

Las evaluaciones de competencias. En las mismas, los exámenes se aplican una vez finalizado un ciclo o un nivel escolar y selecciona o clasifica los alumnos que están en condiciones de ingresar en el siguiente nivel.

Las evaluaciones del sistema. En ellas, los exámenes evalúan a la escuela y/o al sistema educacional. Son exámenes administrados a toda una población de estudiantes o a una muestra representativa de la población de un determinado nivel de escolaridad para conocer grado de aprendizaje en las escuelas, los municipios, los estados o el país.

Los dos primeros tipos de evaluaciones no son desconocidas por las prácticas educacionales en América Latina. El primer tipo tiene que ver con la evaluación del aprendizaje, con las pruebas que realizan los maestros y los profesores para poder calificar a sus alumnos, para saber cómo continuar el dictado de sus clases o para diagnosticar lo aprendido en los anteriores cursos. El segundo tipo hace referencia a los exámenes de ingreso en la escuela primaria, secundaria o en la universidad. También hace referencia a un tipo de examen: los exámenes de acreditación. Los exámenes de acreditación son aquellos que se realizan una vez finalizado el

cursado de un nivel educativo como requisito para la obtención del título correspondiente; tal el caso de los exámenes finales que deben rendir los médicos para obtener su matrícula. Las evaluaciones de competencia acreditan la finalización de un nivel seleccionan a población para entrar en un nivel una carrera determinados.

EXAMEN DE INGRESO EN IER. AÑO DE ESTABLECIMIENTOS SECUNDARIOS

Colegios Nacionales, Liceos de Señoritas, Escuelas comerciales e Industriales dependientes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública

EXAMEN DE INGRESO DE 1933

(Rendido en toda la República en marzo de 1933)

a) Prueba de Matemática (Aritmética y Geometría)

1º Hallar el MCM de 336 y 288 mediante la descomposición en factores primos.

2º Efectuar las operaciones siguientes: $(2 \frac{1}{4} + 2/3) : (73/4 - 6 \frac{2}{9})$

3º Poner los números que faltan en la factura siguiente, sobre la línea de puntos:

Sr: N. N. Remitimos a Ud.

7 bolsas de café de 56 Kg. c/u, a \$1,75 el Kg..... \$

83 bolsas de yerba de 42 Kg. c/u, a \$ 0,90 el Kg..... \$

Total \$

4º Señalar 4 puntos: A, B, C y D, tales que cada tres de ellos no queden sobre una misma recta, y trazar luego la recta AB, la semirecta BC y el segmento CD.

5º La puerta de una Iglesia tiene la forma de un rectángulo complementado por un semicírculo en la parte superior. Las dimensiones del rectángulo son: 4,50 m de ancho por 6,50 m de altura. Dibujar un croquis de la puerta, poner las dimensiones y hallar la superficie de aquella.

b) Prueba de Castellano (Gramática y Redacción)

1º DICTADO: "Esteban Echeverría. Echeverría era un hombre reflexivo, estudioso, inspirado y amante de su patria. Podría representarse con el tipo del ingenio sudamericano, sagaz, delicado, flexible, apto para comprender las verdades que obtiene como premio la paciente investigación y para sentir con viveza las emociones que los bellos espectáculos de la Naturaleza despiertan en las almas noblemente apasionadas. Los jóvenes que cultivan la literatura hallarán sin duda en la lectura de las obras de Echeverría, placeres delicados y puros, enseñanzas fecundas y severas. Nada es tan eficaz para generar aversión hacia el hueco charlatanismo de los que hablan y escriben sin reflexionar, como la lectura de las obras de Echeverría". (Pedro Goyena).

2º Efectuar estos ejercicios gramaticales:

a) *La madre cuida la casa.* (Agregar al sustantivo madre un adjetivo, y cambiar el sustantivo casa por otro en grado diminutivo).

b) *Trepaba a los árboles como si tuviera alas.* (Colocar el sujeto y agregar al verbo un adverbio de modo).

c) *El joven Ricardo paseaba con sus tíos.* (Cambiar el tiempo del verbo por un tiempo compuesto).

d) *El jardinero adquirió una planta para adornar el jardín.* (Reemplazar una planta por un pronombre demostrativo).

3º a) ¿Cuál es el prócer, civil o militar, de nuestra historia, que Ud. admira más y por qué?

b) ¿Cómo le agradecería a Ud. que fuese el lugar a elegir para pasar sus vacaciones?

4º ¿Cuál es el animal por el que Ud. siente mayor afecto y por qué?

A mediados de este siglo, en Argentina, por ejemplo, los aspirantes en ingresar en las escuelas normales tenían que rendir un examen que fue implantado en 1947. El

objetivo era seleccionar a los estudiantes con vocación para la docencia. Se proponía seleccionar a los candidatos por su aptitud o vocación más que por los conocimientos acumulados. Al respecto, el artículo cuarto del "Reglamento de Clasificaciones, Exámenes y Promociones" de 1947 establece que:

"La prueba de aptitud consistirá en indagar, no los conocimientos que el aspirante posea sino si el futuro maestro reúne las condiciones que se reputan indispensables."

Los ítems que se consideraban eran :

- “1.Las inclinaciones morales.
2. La educación de los sentimientos.
3. Modales finos y sueltos.
4. Elocución fácil.
5. Voz sonora y agradable.
6. Disposición para la entonación y el dibujo.
7. Una presentación personal sobria y correcta.
8. Riqueza de vocabulario y dicción correcta.
9. Imaginación y memoria suficiente.
10. Oportunidad y rapidez para responder.
11. Comprensión cabal del asunto propuesto.
12. Capacidad de elaboración y dominio del idioma."

El tercer tipo de evaluación, la evaluación de los sistemas, implica el suministro de pruebas estandarizadas -basadas en una gran cantidad de ítems precisos- a los alumnos de distintas escuelas de un Estado o región para medir y comparar los resultados del aprendizaje. Consiste en tomar un examen o varios exámenes a toda la población escolar o bien puede hacerse a través de una muestra representativa de esa población. En este último caso se toma el examen sólo a una parte de la población escolar que, según indicaciones de especialistas en metodología, será representativa de todo ese universo escolar.

LA MOTOCICLETA

¿Alguna vez te has despertado con el sentimiento de que algo no anda bien? Así fue como me sentí ese día.
Me senté en la cama.
Poco después abrí las cortinas.
El día estaba horrible – llovía copiosamente.
Luego miré hacia el patio.
¡Sí! Ahí estaba – la motocicleta.
Estaba tan dañada como la noche anterior.
Y me estaba comenzando a doler la pierna.

Usá el texto para responder: Algo le había sucedido a la persona de la historia la noche anterior. ¿Qué fue?

El mal tiempo había dañado la motocicleta.

El mal tiempo había impedido que la persona pudiera salir.

La persona había comprado una nueva motocicleta.

La persona había sufrido un accidente en la motocicleta.

Ejercicio de evaluación para 6° año. Aprender 2018¹⁶

Estas pruebas miden productos de aprendizaje, por ejemplo, el porcentaje de alumnos que aprobaron cada ejercicio de Matemática o de Lengua. ¿y qué es lo que se evalúa, se puede o se pretende evaluar? Se evalúa el rendimiento de los alumnos de una escuela, de una región o una provincia determinada o se analiza qué relación existe entre inversión en materiales educativos o salarios y sus "resultados" educativos. Su aplicación permite observar el rendimiento de una unidad escolar o comparar unas escuelas con otras. Permite armar una escala con las escuelas del sistema, analizar los grados de eficiencias de las políticas educativas.

Se evalúan las escuelas y se las califica/clasifica según lo que saben sus alumnos. Se compara a todos los alumnos, los docentes y las escuelas. En síntesis, lo que el tercer tipo de evaluación propone es un sistema de medición de la calidad y del rendimiento del sistema y de las escuelas partiendo del desempeño de los alumnos en una prueba. Lo que es seguro es que la evaluación de las competencias y la evaluación de los sistemas implican nuevas funciones de la evaluación. Nuevas funciones que van más allá de la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

El problema es que esta evaluación de las competencias y del sistema puede condicionar muy marcadamente el trabajo de la institución. Pero, al mismo tiempo puede, si se utiliza cuidadosamente, servir para repensar y mejorar los procesos de enseñanza en una escuela.

¿La evaluación determina el currículum y la enseñanza?

La autonomía de las escuelas y la cuestión de la acreditación

En la medida en que los sistemas de evaluación basados en la medición permiten ubicar las escuelas en distintos lugares según su rendimiento, este tipo de sistemas parece redefinir el rol de la evaluación en la enseñanza. Si estos sistemas de evaluación de la calidad se afirman y sus resultados ganan importancia en la vida de las escuelas, los contenidos a ser enseñados y los resultados que se deberán obtener estarán notablemente pautados por las evaluaciones.

En el pasado, los resultados se garantizaban a través del currículum único y del control cotidiano que ejercían los directivos sobre los docentes y sobre los cuadernos. Finalmente, al analizar el rol de los nuevos sistemas de medición, vemos que la evaluación se convierte en un mecanismo de control de lo enseñado; se pretende garantizar un currículum a partir de la evaluación de lo aprendido. No es una novedad que el examen define y objetiviza el conocimiento que la escuela considera válido. Lo peligroso sería que este proceso de medición y comparación se torne universal, global y pierdan de vista las particularidades y las necesidades de cada país, de cada escuela, de cada nivel o de cada niño.

Leemos en la sección "Educación" de cualquier diario que los niños norteamericanos rinden tanto por ciento menos que los coreanos y los taiwaneses en resolución de ecuaciones de primer grado, mientras que los japoneses son los que alcanzan mejores resultados en química. ¿A qué nos lleva esto? La medición y la comparación estandarizada tienden a homogeneizar el currículum de acuerdo con pautas internacionales comunes basadas en objetivos muy precisos. Si bien esto puede ser un aporte en la medida en que hay contenidos comunes que son valiosos para muchos, por lo menos, otra importantísima parte de los contenidos a enseñar no lo son. **Perder de vista la diversidad es uno de los riesgos que se corren ante evaluaciones de los sistemas muy homogéneas y minuciosas.**

La escuela tiene que asumir poder de decisión -y no ser una mera aplicadora de normas demandas de la burocracia educativa- de esta manera se hacen necesarias ciertas condiciones. Y sin ellas, la autonomía de la escuela, del docente y de todos los miembros de la comunidad educativa puede reducirse a elegir el mejor método para llegar a los objetivos decididos por otros.

Necesidad de renovar la evaluación

¿En qué consistiría esta nueva cultura evaluativa? Esbozaremos algunas ideas y ciertos rasgos que nos parecen fundamentales:

1. El objetivo central de la evaluación es el mejoramiento y la potenciación de los procesos de cambio. La evaluación es una instancia permanente de control para corregir y transformar las tareas de gestionar, enseñar y aprender. La evaluación no sirve si tiende a reafirmar lo que ya existe. Se evalúa para cambiar, no para identificar a los que no se adaptan a lo que la escuela y el docente proponen.
2. La evaluación es un juicio público que provoca efectos en las personas. Quien evalúa está comunicando un mensaje con efectos de poder; por eso debe analizar cuál es el significado y cuáles son los efectos que provoca su acción.
3. Los procesos de evaluación no atañen solamente al desempeño del alumno.
4. La evaluación en la escuela complementa lo cuantitativo y lo cualitativo. La evaluación cuantitativa, basada en la medida, intenta atribuir un número a realidades complejas, lo que puede llevar a una simplificación de la evaluación. Pero las estimaciones o los juicios cualitativos no se basan en meras apreciaciones o impresiones; necesitan medidas cuantitativas (resultados de pruebas, número de faltas, cantidad de trabajos realizados, etcétera).
5. Una nueva cultura evaluativa supone un clima de trabajo en el que se comparten valores de (auto)superación y mejoramiento constantes, tanto de los productos como de los procesos escolares. Para esto es preciso desarrollar, en todos los participantes de la vida de la escuela, la capacidad para analizar y examinar con objetividad y compromiso y el desempeño de los demás y de sí mismo. Esta capacidad se desarrolla a lo largo de todo el transcurso de las personas en la escuela. Se basa en el aprendizaje de criterios cada vez más complejos de medición y evaluación de productos, tareas y esfuerzos.
6. La evaluación de la tarea que realiza la escuela contempla -en la medida de lo posible- las "evaluaciones internas" y las "evaluaciones externas". Un evaluador profesional externo tiene mayor distancia, objetividad e independencia para analizar lo que se hace en una escuela. Pero ninguna evaluación externa puede desconocer los actores escolares, porque la "evaluación interna" es lo que permite el desarrollo de actitudes de autoanálisis, autocrítica y compromiso.
7. En la escuela todos son evaluadores: los directivos, los docentes, los padres, los alumnos, el personal auxiliar. En la revisión de la tarea, también se puede incluir otras personas significativas: miembros de la comunidad comprometidos con la escuela, profesionales, representantes de instituciones que mantienen vínculos pertinentes con la educación.
8. Formar para la evaluación y la autoevaluación. La autoridad y el valor de una evaluación y de un evaluador no son algo que esté dado de antemano. Nadie nace

evaluador ni sabe evaluar de manera innata; es algo que puede y debe aprenderse. Por la misma razón, no vale lo mismo el juicio de un experto que trabaja hace años en el tema y está comprometido con la tarea de enseñar que el de un padre que empieza su recorrido escolar con sus hijos. Pero todos pueden aprender de la experiencia, observar y estudiar.

9. Promover la autoevaluación no es fomentar la autocalificación, la confesión o la "autodenuncia" del alumno. La autoevaluación no es un recurso para facilitar el trabajo del docente o para reafirmar su juicio. Es un espacio potencial para el diseño y para la expresión y el mejoramiento de los criterios de valoración del aprendiz. El objetivo de la autoevaluación es el aprendizaje, el desarrollo de las capacidades de comprender y elaborar criterios para evaluar y evaluarse.

10. La evaluación no es la preocupación central de la tarea escolar. Se trata de un momento y de un recurso para controlar, corregir y potenciar el trabajo de los docentes y de los alumnos. La preocupación central, una vez más, es la potenciación de las capacidades del aprendiz.

11. Una buena evaluación no busca culpabilizar a nadie, ni al alumno ni al docente. Mejorar la comunicación es la tarea y permite asumir las responsabilidades que le caben a cada uno, de acuerdo con sus capacidades y con sus posibilidades materiales, sociales, económicas. De otro modo, la evaluación se convierte en una medición que esconde el trato injusto y discriminatorio al que -simplemente y con todo su derecho- es, piensa o actúa de manera diferente.

Bibliografía Unidad 5

- Anijovich, R. (comp.), Camilloni, A. R. W de, Cappelletti, G., Hoffmann, J., Katzkowicz, R. y Mottier López, L. (2010). La evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. del C. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana.
- Díaz Barriga, Á. (2009). Evaluación educativa y evaluación del aprendizaje. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.
- Ministerio de Educación (2010). "Documento de consulta. DCJ Primaria, septiembre/octubre 2010." Córdoba. Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2009). Hacia una cultura de la evaluación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Buenos Aires
- Silvina, Gvirtz y Mariano, Palamidessi. El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza. Grupo Editor Aique, 1998, Capital Federal.



- **Secuencias didácticas: Construcción y planificación**
- **¿Qué es una secuencia didáctica?**
- **¿Cómo organizar una secuencia didáctica?**
- **Elementos o componentes de una secuencia didáctica**
- **Profundicemos sobre la evaluación de las secuencias didácticas**
- **Las secuencias didácticas en los Diseños Curriculares**
- **Planificar propuestas de enseñanza disciplinar y entre disciplinas en formatos diversos**
- **Estrategias didácticas y formatos de enseñanza**
- **Desarrollo de propuestas basadas en la resolución de problemas y proyectos**
- **Características de los problemas**
- **Enseñar a partir de la resolución de casos**
- **Enseñar a partir de proyectos**

Para quien esté interesado en ver algunos ejemplos en el material ampliatorio tendrán un apartado específico para este tema.

Secuencias didácticas: Construcción y planificación

¿Qué es una secuencia didáctica?

Díaz Barriga, sociólogo y especialista en didáctica, señala que la elaboración de una secuencia didáctica es una tarea importante para organizar situaciones de aprendizaje que se desarrollarán en el trabajo de los estudiantes. Es decir, refieren al orden particular que se otorga a los distintos componentes que integran un ciclo de enseñanza y aprendizaje en pos de lograr los objetivos previamente establecidos. Una secuencia didáctica puede ser pensada como un conjunto o secuencia de clases.

En este sentido, se vuelve relevante el rol del docente en la planificación de las actividades organizadas bajo una lógica secuenciada centrada en el aprendizaje de los estudiantes.

Vemos, de esta forma, que la secuencia didáctica en realidad no es más que un conjunto de situaciones. Cada secuencia está constituida por varias situaciones que se encadenan en una lógica de sentido y necesidad. Cada situación tiene que ver con las anteriores y con las siguientes –no de manera aleatoria. El orden de las situaciones didácticas tiene que ver con la lógica interna de la secuencia y se traduce en un tiempo necesario para alcanzar los propósitos que se buscan con ese desarrollo.

¿Cómo organizar una secuencia didáctica?

Las etapas o momentos de una secuencia

Como sucede con las narraciones, las secuencias didácticas presentan una estructura básica que se asemeja a la de una clase: introducción, desarrollo y cierre. Para organizar dicha estructura, es necesario pensar en la selección y secuencia de los contenidos, los objetivos de aprendizaje, las tareas y actividades con sus tiempos, y los modos de evaluar. De esta manera, las secuencias de clase establecen no solo un orden en los contenidos y tiempos de trabajo, sino también un orden lógico para estudiantes y docentes.

A continuación, se presenta una serie de dispositivos para pensar las distintas etapas o momentos de una secuencia didáctica (y, en consecuencia, el orden de las actividades).

- ❖ Inicio. Es fundamental diseñar un momento que funcione como disparador del aprendizaje. Permite establecer objetivos y metas de trabajo, así como dar cuenta de la posición de los estudiantes frente al contenido que se comenzará a trabajar. Se presentan, desarrollan y cierran los distintos temas de la secuencia, estableciendo relaciones entre los diferentes momentos. Algunos ejemplos pueden ser: mostrar un objeto, escuchar un audio, realizar una entrevista, presentar un enigma, leer un artículo, formular una pregunta, etcétera.
- ❖ Desarrollo. Es muy importante prestar atención al tratamiento de los contenidos y la vinculación con el presente y la realidad social, institucional y de ese contexto en particular, para que los saberes y las capacidades puestas en juego resulten significativos y, a la vez, desafiantes intelectualmente para los estudiantes. Es decir, que ellos encuentren relación con el presente, con lo cercano y con sus experiencias y saberes previos. Estas estrategias permitirán consolidar aprendizajes y alcanzar relaciones de complejidad creciente y de mayor profundidad e interioridad con el saber. Para ello, es fundamental presentar consignas claras, actividades de distinto tipo en un orden secuenciado y lógico que demanden distintas operaciones a los estudiantes (saber, saber hacer) y asegurar momentos de retroalimentación, buenas devoluciones y orientaciones que generarán mayores oportunidades para que los aprendizajes se construyan.
- ❖ Cierre. Con el objetivo de sistematizar lo aprendido, institucionalizar saberes, repasar, fijar, realizar autoevaluaciones y programar a futuro, se piensa en

ciertas actividades que permitan cerrar la secuencia. Algunos ejemplos podrían ser:

- La implementación de tarjetas de salida que inviten a los estudiantes a reflexionar sobre:

¿qué aprendí hoy?; ¿qué dudas o preguntas tengo?

- Pensar en un estado de situación: una rutina de pensamiento del tipo “antes pensaba, ahora pienso...”, tomada de Ritchhart (que se plantea al inicio y después se vuelve a ver en el cierre de la secuencia), da cuenta del avance en la constitución de los aprendizajes por parte de los estudiantes.

¿Qué sé?	¿Qué me gustaría saber?	¿Cómo voy a aprenderlo?	¿Qué aprendí?

Elementos o componentes de una secuencia didáctica

Al configurar una secuencia didáctica, se vuelve necesario pensar en los elementos que la integran y la componen; el tiempo, los objetivos, la evaluación, entre otros.

- Tiempo. Se vuelve necesario pensar en la duración de la secuencia, en relación con la duración del ciclo lectivo y considerando la cantidad de clases previstas para el tratamiento de los contenidos seleccionados. por abordar. La selección de los contenidos que se tratarán durante la secuencia de clases y la intencionalidad de aprendizaje de esos contenidos son centrales para establecer el recorte de los mismos, el contexto, así como los objetivos y las competencias de aprendizaje. Resulta imprescindible definir el qué: asignarle un enfoque al tema, definir y organizar, jerarquizar informaciones, conceptos, principios, habilidades específicas, habilidades generales de pensamiento, actitudes, etcétera.
- Objetivos. Los docentes estructuran la secuencia didáctica, estableciendo las habilidades y competencias de aprendizaje esperadas para los estudiantes.
- Momentos de la secuencia (inicio, desarrollo y cierre). Es decir, definir y organizar el cómo, la estrategia general, las actividades de los docentes y de los estudiantes, los modos de intervención de los docentes, qué espacios y modalidades de intervención tendrán los estudiantes y la organización del espacio, las actividades y los recursos. También es necesario proponer actividades que cuenten con un orden secuenciado interno.
- Actividades de la secuencia. Son significativas aquellas que motivan al estudiante, que provocan el deseo de ponerse en movimiento y otorgan sentido a lo que aprende. A su vez, en toda propuesta de enseñanza se vuelve relevante el diseño de consignas que correspondan a las actividades propuestas, que fomenten el diálogo y los espacios de preguntas en la clase para favorecer la comprensión.

- Evaluación. Es necesario pensar en una propuesta de evaluación de la secuencia, así como en los instrumentos por utilizar, que deben ser acordes a los aspectos a evaluar y a los criterios de evaluación establecidos.

- Evidencias de aprendizaje. Incorporar instancias de retroalimentación que sean significativas y permitan garantizar y mejorar los aprendizajes, así como ajustar decisiones en torno a la enseñanza.

- Recursos y bibliografía. Es importante incorporar los recursos que se proponen utilizar a lo largo de la secuencia: los gráficos, videos, libros, materiales didácticos, videojuegos, guías de lectura, guías de ejercicios, fotografías, actividades en la plataforma, etcétera.

Hasta aquí, los componentes estructurales, los elementos comunes que integran y tendrán que tenerse en cuenta a la hora de planificar las clases para construir una secuencia didáctica.

Para finalizar este apartado, es importante tener presente algunas consideraciones generales imprescindibles a la hora de planificar la enseñanza.

Se deben ofrecer variadas oportunidades a los estudiantes para participar y comprometerse tanto en los procesos de enseñanza como de aprendizaje, que permitan indagar y poner en juego los aprendizajes de los chicos. Para ello, deben constituirse clases activas con diversidad de tareas de aprendizaje que estimulen a los estudiantes sin abrumarlos y les ofrezcan oportunidades para ejercer la autonomía y la construcción colectiva de aprendizajes.

Otra de las recomendaciones generales a tener en cuenta refiere, por un lado, a la sensibilidad necesaria respecto de los diferentes contextos. Si bien algunos formatos y propuestas son más propicios para albergar el afuera (talleres, jornadas, proyectos), las clases requieren estar vinculadas a la realidad: que el ingreso al aula no sea transgresión ni pérdida de tiempo, sino objeto de trabajo, de problematización y estudio, teniendo presente siempre la importancia de reconocer las diferencias y las múltiples perspectivas de enseñanza y aprendizaje.

Por último, situar la evaluación desde una perspectiva formativa, es decir, para mejorar el proceso de aprendizaje, así como también del proceso de enseñanza. Que colabore a estimar el trayecto recorrido por cada uno de los estudiantes y el que aún queda por recorrer, y así nos permita tomar decisiones didácticas (de ser necesarias) para reorientar el proceso de enseñanza. De este modo la evaluación se inserta en el proceso de formación, ya sea en su inicio, en el transcurso o al final, pero siempre con la intención de contribuir a los logros de los estudiantes y al desarrollo de su autonomía

Profundicemos sobre la evaluación de las secuencias didácticas

Debemos mencionar algunas cuestiones referidas al lugar de la evaluación en las secuencias didácticas. El cierre de la secuencia no necesariamente debe convertirse en una instancia de evaluación y acreditación. Cada etapa de la secuencia ofrece evidencias del avance o dificultades en el aprendizaje. Por lo tanto, las instancias de evaluación deben ser diversas y desarrollarse a lo largo de

la secuencia. Estas instancias de evaluación deben convertirse en insumos para repensar la secuencia didáctica establecida.

Es importante aclarar que sólo puede evaluarse aquello que fue enseñado. Por ello, es necesario definir a lo largo de la secuencia el o los momentos en los que el docente decide evaluar y en cada uno de ellos una explicitación acerca de: ¿para qué vamos a evaluar?, ¿qué vamos a evaluar?, ¿a través de qué producciones de los alumnos?, ¿con qué frecuencia?

La pregunta sobre ¿qué vamos a evaluar? no se responde sólo con la enumeración de los contenidos y/o conceptos enseñados en la secuencia; la respuesta a esta pregunta también debe tener en cuenta la resolución de los problemas planteados a lo largo de la misma, la aplicación de los conceptos enseñados y también las habilidades de los alumnos en el manejo de aquellos procedimientos específicos del área que se han puesto en juego. Es entonces importante plantear situaciones de evaluación en función de cómo y qué se enseñó y realizar pro-puestas que permitan indagar si los alumnos pueden:

- contextualizar los datos que poseen;
- preguntarse acerca de lo aprendido y de lo que falta por aprender;
- anticipar explicaciones a partir de la información de la que disponen;
- buscar información acerca de la temática estudiada;
- relacionar, comparar, jerarquizar, seleccionar, organizar la información;
- integrar diferentes dimensiones de análisis;
- argumentar acerca de explicaciones;
- exponer, comunicar lo aprendido a otro, etc.

Para la elaboración de instrumentos formales de evaluación será necesario preguntarse:

¿qué forma adoptarán estos instrumentos más allá del trabajo cotidiano?, ¿cómo están preparados los alumnos?, ¿qué tienen en claro?, ¿cuál es el grado de sorpresa?, ¿en qué medida representa un desafío?; poniéndose aquí en juego una tarea conjunta del equipo docente que incorpore y sistematice los modos de evaluar de acuerdo con las distintas estrategias de enseñanza. Lo más importante en este caso es que el docente explicita los contenidos y la modalidad de la evaluación. La explicitación del qué y el cómo garantiza, en parte, la incorporación de la evaluación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Las secuencias didácticas en los Diseños Curriculares

En los Diseños Curriculares vigentes de la Provincia de Buenos Aires encontramos varias referencias a la utilización de secuencias didácticas como organizadores del tiempo didáctico. Se plantea que estas actividades se planifican siguiendo un orden temporal a fin de que cada una de ellas permita a los estudiantes ir apropiándose progresivamente de los conocimientos.

En el Diseño Curricular para el Nivel Primario, aparece el lugar de las secuencias didácticas unido a la preocupación por sostener la continuidad como una característica de la organización de la enseñanza. Este documento afirma que la penetración editorial ha tenido un gran impacto en las escuelas, al punto de reemplazar las planificaciones del docente por actividades aisladas y desencadenadas. Esto es vislumbrado como un problema para una concepción que reconoce la complejidad de la práctica docente y la diversidad de aprendizajes presentes dentro del aula.

Advertimos, en primer lugar, que el Diseño Curricular favorece un trabajo partiendo de secuencias didácticas como modo complejo de presentar los contenidos a los estudiantes superando la práctica tradicional en la que priman las actividades aisladas. En segundo lugar, favorece una intervención partiendo de secuencias didácticas como un modo complejo de presentar los contenidos a los estudiantes. En tercer lugar, se propone superar la presencia de prácticas tradicionales o la simple improvisación de actividades aisladas sin fundamentación teórico-metodológicas (Nemirovsky, 1999; Díaz Barriga, 2013).

Además, el Diseño Curricular diferencia las **secuencias didácticas** de los **proyectos** y actividades habituales:

Los **proyectos** se encuentran conformados por una serie de secuencias de situaciones encadenadas de manera lógica y necesaria, orientados hacia la elaboración de un producto final, tangible y pueden extenderse por períodos relativamente prolongados: uno o dos meses y hasta un cuatrimestre o todo el año trabajando en una frecuencia semanal. Las secuencias incluyen situaciones, pero a diferencia de las actividades habituales, tienen una duración limitada a algunas semanas de clase, lo que permite llevar a cabo varias de ellas en el curso del año escolar.

Por otra parte, encontramos que el Diseño Curricular para el Nivel Secundario referido a 1er año, plantea que respecto de la secuencia de contenidos: existe muchas veces la creencia de que la secuencia didáctica debería reproducir la lógica disciplinar, suponiendo que la única manera de enseñar cierto contenido es ordenándolo en la misma secuencia que el índice de un texto disciplinar

Dicho documento advierte sobre la falacia extendida en las prácticas habituales de la escuela secundaria según la cual la lógica de una secuencia de enseñanza debe corresponderse de la manera más fiel posible con la lógica disciplinar. Este criterio privilegia lo disciplinar por sobre los criterios pedagógicos y didácticos y deja de lado la idea central planteada por la teoría de las situaciones didácticas, según la cual, como dijimos anteriormente, son las **situaciones problemáticas** las que deben primar como organizadores de la enseñanza en pos de generar un conflicto cognitivo.

En el mismo documento se aclara que la presentación y orden planteado en torno a los contenidos seleccionados no implican una estructura secuencial que debe trasladarse y/o aplicarse directamente al aula sino que dicho orden se presenta abierto a diferentes alternativas en lo que respecta a la organización de los contenidos, en función de las diversas integraciones que puedan realizarse con ellos y que será el docente quien tenga a su cargo la organización y la secuenciación más apropiada de estos contenidos teniendo en cuenta las condiciones propias del contexto en que desarrolle su tarea.

Sabemos que los Diseños Curriculares se ven acompañados por una cantidad de materiales de desarrollo curricular. No es una novedad la existencia de secuencias didácticas elaboradas y presentadas a los docentes desde diversidad de equipos de especialistas que realizan investigación didáctica. Estas secuencias han sido muy extendidas en la práctica docente pero también muy criticadas. El motivo de crítica se refiere al riesgo de caer en un “aplicacionismo” de dichas secuencias a cualquier contexto y situación, independientemente del grupo de estudiantes, la multiplicidad de conceptualizaciones presentes en dichos grupos, la diversidad de trayectorias, etc. En estos casos, la intervención docente, pensada como central desde esta mirada, queda reducida a la de réplica y repetición. La consecuencia es que en ausencia de un adecuado enigma –el cual como dijimos debe ser presentado por el docente a través de condiciones didácticas–, la situación problemática, deja de funcionar como tal. Vemos que la dificultad se presenta en la posibilidad del docente de trabajar sobre un interrogante, sostenerlo y acercarlo a sus estudiantes para que éstos puedan construir un conocimiento nuevo en la necesidad de atender a sus esquemas o construcciones conceptuales previas. En relación con esto, otra

cuestión a destacar es que muchas veces se olvida la importancia de generar estrategias de trabajo colaborativo con los estudiantes tomando como ventaja los diferentes puntos de partida. Por ejemplo, el intercambio, las prácticas de complementación, de análisis grupal, de trabajo por parejas, por grupos, etc. en pos de sostener la situación problemática para todos los estudiantes. Advertimos entonces, que el riesgo es desconocer la importancia del rol docente como constructor en el momento de llevar a la práctica este tipo de secuencias didácticas.

En el apartado de “Materiales ampliatorios” se incluirá algunos documentos sobre secuencia didácticas

Planificar propuestas de enseñanza disciplinar y entre disciplinas en formatos diversos

Lo que sigue intenta poner el foco en la planificación de propuestas en formatos de enseñanza diversos. Es decir, se pondrán de relieve algunas modalidades de enseñanza que ofrecen experiencias de aprendizaje generando distintos entornos, formatos y propuestas. Por ejemplo: talleres, jornadas intensivas, seminarios de profundización, proyectos que promuevan el trabajo entre colegas de una o diferentes áreas.

Las propuestas de enseñanza que se organizan en torno a una disciplina o área curricular priorizan la intencionalidad pedagógica de transmitir los saberes propios de un campo de conocimiento. Al realizar innovaciones en la enseñanza de las disciplinas y de las áreas que las organizan, se podrán presentar variantes de diferente tipo, contemplando las posibilidades y diferentes organizaciones institucionales. Por ejemplo, incluir estrategias de desarrollo mixtas que alternen regularmente el dictado de clases con talleres de producción y/o profundización; o bien el trabajo en el aula (algunos días de la semana) con el trabajo en gabinetes de TIC, biblioteca, laboratorio (en otros días). Otra posibilidad es la alternancia de los docentes a cargo del dictado de las asignaturas, cuando en la institución haya más de un profesor de la disciplina de que se trate. Esto supone que un mismo grupo de estudiantes curse algunos bloques temáticos de la asignatura con un docente y otros bloques con un docente distinto, en atención a una previsión institucional definida y en los casos en que esto cobre sentido en función de los temas, la formación de los profesores o el tipo de trabajo propuesto.

Talleres

Además de las variaciones que cada equipo de enseñanza acuerde plantear al interior de los espacios curriculares, de acuerdo con la misma intencionalidad pedagógica y en cada uno de los años de la propuesta escolar podrán incluirse instancias disciplinares diferenciadas, específicamente organizadas para acrecentar el desarrollo de formas de conocimiento basadas en la exploración, la producción y

la expresión de los estudiantes. Estas instancias podrán adoptar la forma de talleres.

Los talleres suman experiencias que les permiten a los estudiantes acceder a otros saberes y prácticas de apropiación y producción científica, académica y cultural. Por definición, están centrados en la producción (de saberes, experiencias, objetos, proyectos, lecturas).

Tendrán que contemplar los contenidos que el recorte específico que cada docente plantee —en diálogo con otros docentes o con el coordinador del año o del ciclo— y, separadamente, aquellas cuestiones, casos, perspectivas, problemas o abordajes del campo de conocimientos que se enseña, definidos para trabajar con los estudiantes.

Los talleres podrán estar a cargo de los docentes de cada disciplina y deberán tener una extensión temporal acotada (según acuerden los equipos de enseñanza); durante su duración, esta actividad se desarrollará a tiempo completo y dentro del horario semanal regular. Dos o más talleres podrán ofrecerse simultáneamente, para que los estudiantes de un mismo año o ciclo, según defina la institución, puedan elegir cuál de ellos cursarán. Esto implicará que en cada taller se agrupen estudiantes de distintas clases, cursos o secciones.

Seminarios y jornadas

Las propuestas de enseñanza que exploran formatos que organizan el trabajo entre disciplinas tienen la intención de priorizar temas de enseñanza que requieren del aporte de distintas asignaturas o áreas curriculares. Estas pueden adoptar la forma de seminarios temáticos intensivos o jornadas de profundización temática.

Seminarios

Los seminarios temáticos intensivos proponen el desarrollo de campos de producción de saberes que históricamente se plantearon como contenidos transversales del currículum, como Educación Ambiental, Educación para la Salud, Educación en los Derechos Humanos, Consumos Problemáticos. En general, tienen un desarrollo acotado en el tiempo (dos semanas o dos semanas por trimestre o cuatrimestre, por ejemplo) y se plantean dentro del horario semanal previsto para las asignaturas que interactúan en la propuesta, planteando un corte (transitorio, previsto por el equipo de enseñanza) en el dictado regular de dichas asignaturas. Se trata de una propuesta de enseñanza de cursada obligatoria. A los estudiantes de un mismo curso se les propone trabajar con el conjunto de los profesores que asumen la enseñanza en estas propuestas. No obstante, podrán plantearse —toda vez que pueda organizarse y sea consistente con los propósitos de enseñanza— agrupamientos que incluyan a más de un curso o año. La evaluación de los seminarios es una de las instancias de evaluación en proceso de cada una de las asignaturas que se involucran en la propuesta.

Jornadas

Las jornadas de profundización temática constituyen instancias colectivas de trabajo escolar en las que los docentes aportan, desde la disciplina que enseñan, a la

problematización y comprensión de un tema de relevancia social contemporánea. Priorizan la intencionalidad pedagógica de favorecer la puesta en juego de diferentes perspectivas disciplinares en el estudio de un hecho, situación o tema del mundo social, cultural y/o político que sea identificado como problemático, desafiante o dilemático por la escuela y por la comunidad social local, nacional o mundial. Se inscriben en la propuesta escolar como una serie de jornadas (definidas por la jurisdicción) durante las cuales docentes y estudiantes trabajan en torno a una pregunta, un problema o un dilema de actualidad o histórico, definido por el equipo de enseñanza (o la dirección de área) al comenzar el año escolar. Se trata de una jornada obligatoria, que cada estudiante acredita con su participación y con las producciones y actividades que en el marco de esa jornada se realicen.

En el desarrollo de cada jornada, los docentes podrán ofrecer instancias (por ejemplo, talleres) que planteen un abordaje específico del tema, desde la perspectiva del campo de conocimientos que les es propio (sus espacios curriculares). El contacto con fuentes documentales diversas, la participación de personas de la comunidad extraescolar, la lectura de imágenes u obras de arte y la producción en sus distintas posibilidades podrán ser, entre otras las características de la oferta escolar durante estas jornadas. Los estudiantes, en grupos heterogéneos formados a criterio de los docentes, participarán en las diferentes instancias en circuitos previamente organizados por los equipos docentes. Para el cierre de las jornadas, el equipo de enseñanza preverá una actividad que permita a los participantes experimentar el conjunto de lo producido (por ejemplo, una galería de producciones, un panel temático, mesas de debate, un plenario).

Estrategias didácticas y formatos de enseñanza: ciertas combinaciones resultan mejor

Como se vio, y para dar un ejemplo, aquellos formatos que proponen instancias de mayor participación y elección de los estudiantes requerirán de estrategias didácticas menos expositivas y mucho más interactivas, donde la posición docente encuentre momentos para la explicación pero las actividades estén más centradas en los estudiantes que en las intervenciones directas del profesor. Estas también son cuestiones que deben tenerse en cuenta en el momento de planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje: el docente o los equipos docentes eligen qué actividades, técnicas, etc., llevar adelante en función de los objetivos propuestos que se quieren alcanzar; estas son decisiones didácticas que deben tomarse de manera consciente y reflexiva.

En este sentido, en función del formato de enseñanza que se priorice, encontrarán mayor presencia (y resultarán más pertinentes) algunas estrategias didácticas que otras.

Una primera gran diferenciación se da entre las estrategias que se consideran directas o indirectas. Es decir, aquellas con mayor intervención y regulación del docente, o las que implican menor intervención o intervenciones indirectas.

Las estrategias didácticas directas

El foco está en el docente que transmite conocimientos o destrezas. Para ello, se requiere un grado mayor de estructuración de la tarea del estudiante. Las tareas son cuidadosamente explicadas al estudiante, para que pueda cumplir con ellas. Algunos ejemplos son:

Exposición-discusión:

- Introducción: se atrae la atención, se plantea qué podrán hacer al finalizar la clase, se presenta un organizador previo y esquema de contenidos.
- Presentación: de los contenidos, de lo general a lo particular.
- Monitoreo de la comprensión: mediante preguntas.
- Integración: horizontal y vertical.
- Revisión y cierre (al finalizar la clase: se resume, se estructura y se completa el contenido).

Exposición:

- Es de reconocida utilidad en la fase introductoria de cualquier programa o unidad de materia para fundamentar, definir y organizar el campo de estudio de los estudiantes.

Las estrategias didácticas indirectas

Se trata de estrategias didácticas con menor regulación, es decir, con intervenciones indirectas por parte de los docentes. Para ello, la secuencia didáctica se enfoca en los contenidos troncales con el objetivo de fomentar el desarrollo de capacidades y habilidades de pensamiento a partir de desafíos, problemas o preguntas que inviten al estudiante a hacer y pensar.

Estas configuraciones didácticas combinan variedad de recursos, ofreciendo diversos roles y enfoques que llevan al estudiante a movilizar saberes apelando a sus propios intereses. Además, a partir de la generación de entornos variados de complejidad creciente, se estimula la construcción de conocimientos y progresiva autonomía, que permiten al estudiante contextualizar sus saberes. Al mismo tiempo, se intenta fomentar el trabajo en equipo. Un claro ejemplo de ello es la utilización de análisis de casos o aprendizaje a partir de proyectos, que pueden ser buenas metodologías y estrategias didácticas para formatos flexibles como los talleres, los seminarios, las jornadas; también se pueden implementar en proyectos de articulación disciplinar o en el marco de una asignatura.

Enseñar a partir de proyectos o el trabajo por proyectos (aprendizaje basado en proyectos, ABP), ya sea en el marco de un espacio curricular específico o entre disciplinas de un área o entre áreas, también presenta características propias: el aprendizaje está centrado en el estudiante y este tiene mucha participación en el desarrollo del proyecto, desde las fases iniciales hasta el cierre o etapa final. Los estudiantes participan en la programación, pueden intervenir en la planificación de

los plazos, en la selección de tareas y actividades por realizar y en los procesos e instrumentos de evaluación. Como en toda programación didáctica, tiene que contemplarse un proyecto flexible, abierto, susceptible de cambios a partir de las respuestas y del avance del grupo. Los plazos y las tareas previstas deben proveer un guión que ayude, no un obstáculo por sortear.

El ABP se caracteriza por tener como meta un producto o resultado tangible, y una serie de tareas y actividades encaminadas al desarrollo del producto final. Es importante que este resultado final se vincule a los intereses del grupo para que los motive a aprender, en tanto el proyecto se convierte en una propuesta potente cuando es significativo y está conectado directamente con la realidad. También, cuando permite poner en juego saberes previos, explorar instancias de investigación y trabajar en grupo.

El ABP ayuda a los estudiantes a adquirir competencias relacionadas con la comunicación, la investigación, la reflexión, el conocimiento de uno mismo, la relación con los demás, el uso de diferentes lenguajes, el uso de nuevas tecnologías, etcétera.

Compartir el trabajo final permite a los estudiantes mostrar lo que han aprendido y tener devoluciones dialogadas sobre el proceso de aprendizaje. Además de resultar muy motivador compartir los resultados, permite a los estudiantes autoevaluarse, evaluarse entre pares y reflexionar sobre su propio aprendizaje. Aquí pueden utilizarse rúbricas, como, por ejemplo la rúbrica general de capacidades ajustada por el docente o equipo docente junto al grupo de trabajo. El proceso de autoevaluación es fundamental para desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo sobre el aprendizaje.

Se sugiere que:

- Las secuencias estén organizadas a partir de claras intencionalidades pedagógicas.
- Los docentes se organicen de distintas formas para enriquecer la enseñanza.
- Se agrupe a los estudiantes de distintos modos para potenciar la calidad de sus aprendizajes.
- El desarrollo de las experiencias se realice en espacios que den lugar a un vínculo pedagógico más potente entre los estudiantes, los docentes y el saber, dentro de la propia escuela o fuera de ella.
- Se permita que los estudiantes aprendan a partir de múltiples prácticas de producción y apropiación de conocimientos.
- Se sumen los aportes de otros actores de la comunidad, para enriquecer la tarea de enseñar.
- Se plantee una variedad de usos del tiempo de aprendizaje, es decir, se sume a los desarrollos regulares clásicos (trimestrales, anuales, etc.) propuestas curriculares de duración diferente.

Las secuencias didácticas deben ayudar a que:

Los estudiantes puedan...	Los docentes puedan...
<ul style="list-style-type: none">• Tener claridad sobre hacia dónde van.• Encontrarle sentido a lo que aprenden.• Elegir y tomar decisiones.• Establecer relaciones de diálogo.	<ul style="list-style-type: none">• Compartir con los estudiantes las metas y los objetivos que se proponen.• Ayudar a reflexionar y ejercer un control metacognitivo sobre los aprendizajes.• Estimular la autonomía.• Ofrecer retroalimentación para mejorar aprendizajes.• Tener altas expectativas sobre sus estudiantes.

Desarrollo de propuestas basadas en la resolución de problemas y proyectos

Se desarrollan en este apartado orientaciones para la elaboración de secuencias de enseñanza basadas en problemas, en casos y en el desarrollo de proyectos (ABP). La opción de acercar algunas sugerencias para la elaboración de propuestas enmarcadas en estas estrategias docentes obedece a que son modalidades de trabajo que instalan condiciones valiosas para el tipo de experiencia y aprendizajes que se quiere ofrecer a los estudiantes.

Un modelo educativo que dé respuesta a las capacidades y a los saberes requeridos en la nueva era de la información tiene que preocuparse por las oportunidades que tienen los estudiantes para aprender de forma cooperativa, incorporar la reflexión, las habilidades de comunicación, las aptitudes para resolver problemas y para construir significados: son las características comunes que se busca integrar en diferentes propuestas pedagógicas tales como el aprendizaje basado en proyectos, problemas, casos, aprender en entornos laborales.

Más allá de las características distintivas de cada una de las alternativas presentadas, se destaca su interés para:

- Ofrecer oportunidades para el abordaje de problemas integrales u holísticos y significativos para los estudiantes.
- Promover el análisis de diferentes áreas y dimensiones intervinientes en un problema o proyecto.
- Favorecer el aprendizaje de distintos tipos de contenidos de manera integrada: ideas, conceptos, capacidades, aptitudes.
- Plantear instancias de trabajo grupal e individual en las que es necesario poner en juego estrategias para el trabajo colaborativo.

Aprender a partir de problemas

Entre las posibilidades que brinda este tipo de propuestas se destacan:

- ✓ Promover el compromiso activo de los estudiantes como responsables de una situación problema.
- ✓ Plantear el abordaje en torno a problemas holísticos que generan en los estudiantes aprendizajes significativos e integrados.
- ✓ Crear un ambiente de aprendizaje en el que los docentes alientan a los estudiantes a pensar y los guían en su indagación, lo que les permite alcanzar niveles más profundos de comprensión.

Las experiencias de este tipo se caracterizan por los siguientes rasgos:

- Buscan la participación en la solución de problemas sociales o de la comunidad de pertenencia.
- Ofrecen una aproximación a un campo de actividad afín a la orientación.
- Son contextualizadas y complejas.
- Se desarrollan en o contemplan la visita a escenarios reales.
- Constituyen un desafío para los estudiantes, los invitan a tomar un papel activo en su realización.
- Resultan relevantes para los estudiantes: contribuyen a la solución, indagación, conocimiento de problemas reales de los estudiantes, las familias, la comunidad.
- Requieren que estudiantes y docentes coparticipen en su planificación y desarrollo y estén en condiciones de evaluarlas.
- Enfatizan la utilidad o funcionalidad de los contenidos aprendidos.
- Abordan contenidos relevantes e integran conocimientos, aptitudes, capacidades y prácticas.
- Se vinculan con organizaciones o entidades de la comunidad.
- Pueden convocar a estudiantes de diferentes años/cursos/orientaciones.
- Pueden implicar el trabajo conjunto de docentes de diferentes espacios curriculares.
- Pueden incluir la utilización de nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

El trabajo con casos

El aprendizaje a partir de casos consiste en el planteamiento de una situación, cuyo análisis constituye el foco central de la experiencia, y se intenta promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación, de identificación de elementos intervinientes, de exploración. Requiere de la elaboración y presentación de situaciones reales o simuladas – siempre lo más auténticas y holistas posible– relacionadas con la construcción del conocimiento o con el ejercicio reflexivo de determinada destreza en un ámbito de conocimiento, práctica o ejercicio profesional particular. Se define como una experiencia pedagógica de tipo práctico organizada para investigar y resolver situaciones vinculadas al mundo real, que fomenta el aprendizaje activo y la integración del aprendizaje escolar con la vida, por lo general desde una mirada multidisciplinar.

Existen algunos principios compartidos que interesa destacar, entre diversos autores que se ocupan del diseño y desarrollo de unidades de enseñanza que incorporan el aprendizaje a partir de casos o problemas.

Las propuestas se inician con la presentación y construcción de una situación-problema o problema abierto, punto focal de la experiencia de aprendizaje y que da sentido a la misma.

- Los estudiantes asumen el rol de solucionadores de problemas, mientras que los docentes se desempeñan como tutores u orientadores, acompañando las alternativas planteadas por los estudiantes y contribuyendo a evaluar los avances.
- Es importante destacar que el docente, en el marco de estos proyectos, asume la función de desplegar variedad de estrategias y apoyos para ayudar a los estudiantes a aprender y establecer los mecanismos de andamiaje necesarios: desde contextos de más ayuda hasta lograr aprendizajes más autónomos y autorregulados.
- El docente asume la tarea indelegable de plantear las preguntas relevantes que guíen el caso y permitan a los estudiantes focalizar en el problema, al mismo tiempo que los conduzcan a construir sus propios argumentos y propuestas.
- La situación-problema permite vincular el conocimiento académico o contenido curricular a situaciones de la vida real, simuladas o auténticas.
- La evaluación y la asesoría están presentes a lo largo de todo el proceso; se maneja una evaluación auténtica centrada en el desempeño y que incluye la autoevaluación.
- Aunque no siempre se plantean situaciones multidisciplinarias, es importante considerar dicha posibilidad y no perder la naturaleza integradora u holística del conocimiento que se busca en este tipo de enseñanza.

El docente	El estudiante	El problema
<ul style="list-style-type: none"> • Modela, acompaña, apoya. • Invita a pensar. • Supervisa el aprendizaje. • Prueba y desafía el pensamiento de los estudiantes. • Mantiene a los estudiantes involucrados. • Supervisa y ajusta el nivel de dificultad del reto. • Maneja la dinámica del grupo. • Mantiene el proceso en movimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participante activo. • Comprometido y responsable. • Constructor de significado. • Colaborador. • Inquisitivo. • Con capacidad creciente de autorregulación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Abierto, no estructurado. • Apela al interés humano por encontrar una solución, lograr estabilidad o armonía. • Plantea la necesidad de un contexto de aprendizaje que promueva la indagación y el desarrollo del pensamiento. • Presenta al estudiante distintas perspectivas, controversias o dilemas que debe considerar en la toma de decisiones conducente a la solución más viable.

Características de los problemas

- No es posible resolverlos con absoluta certeza; existe incertidumbre.
- No pueden describirse o caracterizarse completa ni unívocamente.
- Existe más de una sola opción de solución, aunque en función de distintos criterios (éticos, científicos, económicos, técnicos, etc.) alguna resulta más pertinente o viable.
- Generan controversia, aun entre expertos, por lo que se requiere analizar los distintos puntos de vista o necesidades de los actores participantes.
- La información existente sobre ellos está sujeta a distintas interpretaciones.

- Con frecuencia deben abordarse repetidamente a lo largo del tiempo, en la medida en que cambian los modelos explicativos o teóricos, o bien cuando cambian los enfoques de intervención o las condiciones mismas en que se manifiesta la situación-problema y, por ende, se dispone de más o diferente información al respecto.
- Pueden abordarse mediante procesos de solución que emplean la información de manera cada vez más compleja.

Según algunos autores los “buenos problemas”, los apropiados para trabajar en el aula, son los que se definen como abiertos o no estructurados, ambiguos, susceptibles de cambiar y de plantear diversas soluciones.

La preferencia por la utilización de problemas abiertos y no estructurados se relaciona con que esta es la modalidad con la que aparecen los problemas en situaciones reales y son las condiciones en las que los estudiantes tendrán que poner en juego sus estrategias para resolverlos. Asimismo, la selección de un problema supone considerar las posibilidades cognitivas de los estudiantes, de modo que su resolución resulte un desafío posible de encarar, ni tan simple que no los movilice ni tan difícil que no estén en condiciones de abordarlo. Esto implica que los estudiantes deben comprender de qué se trata el problema, identificar lo que saben y lo que necesitan saber.

Enseñar a partir de la resolución de casos

La resolución de casos se plantea como un tipo especial de enseñanza en base a problemas. Una característica distintiva de los casos, según Selma Wasserman (1994), es que la presentación recurre a narraciones vividas y permite articular los aprendizajes cognitivos y afectivos, a la par que desarrollar las habilidades de colaboración y la responsabilidad. Pueden seleccionarse casos reales o construirse para la enseñanza.

Wassermann señala los siguientes criterios para la elección de un buen caso:

- ✓ Vínculo directo con el currículo: el caso se relaciona con al menos un tópico central del programa, focaliza conceptos o ideas nodales, asuntos importantes (big ideas).
- ✓ Calidad de la narrativa: en la medida en que el caso “atrapa” al lector o aprendiz, le permite imaginarse a las personas, hechos o lugares relatados, y en la medida en que es real o lo bastante realista, permite la identificación o empatía y despierta un interés genuino.
- ✓ Es accesible al nivel de los lectores o aprendices: los estudiantes pueden entender el lenguaje, decodificar el vocabulario contenido, generar significado a partir de lo que se relata
- ✓ Intensifica las emociones del estudiantes: “eleva pasiones y genera juicios emotivos” que comprometen al lector, le permite ponerse unos “lentes” más humanos al analizarlo.
- ✓ Genera dilemas y controversias: para esta autora, un buen caso no tiene una solución fácil ni un final feliz, no se sabe qué hacer o cuál es el camino correcto hasta que se resuelve.

Wasserman distingue distintos momentos en el diseño e implementación del uso de casos:

- Selección y elaboración del problema.
- Generación de preguntas de estudio/análisis.
- Trabajo en pequeños grupos.
- Discusión/interrogación sobre el caso.
- Seguimiento del caso.

En el trabajo con casos, interesa centralmente un abordaje que ponga en juego diversos conocimientos y no tanto hallar una solución. Su tratamiento posibilita entender un tema, alienta perspectivas diferentes para el análisis, abre nuevos interrogantes y búsquedas de información.

Enseñar a partir de proyectos

Los proyectos constituyen otra modalidad para organizar la enseñanza que permite un fuerte involucramiento de los estudiantes. Formulado originalmente por William Kilpatrick, el método de proyectos busca aproximar la escuela lo más posible a la realidad de la vida. En los proyectos, lo que guía el trabajo es la realización de un propósito: una meta, una finalidad, un producto. El propósito puede ser de diversa naturaleza: realizar una intervención sociocomunitaria; investigar acerca de un tema de interés; desarrollar un microemprendimiento; llevar adelante una producción o una intervención artística o comunicativa; entre otras posibilidades.

Siguiendo la clasificación de Kilpatrick, los proyectos pueden ser de diverso tipo:

- ✓ de creación, creatividad o producción;
- ✓ de apreciación, recreación o consumo, en donde la idea principal es disfrutar de una experiencia estética;
- ✓ de solución de problemas, cuyo objetivo es responder a un interrogante intelectual, estudiar un tema, realizar una investigación;
- ✓ de adquisición de un aprendizaje específico, un conocimiento o habilidad.

En cualquier caso, lo que caracteriza a los proyectos es la participación activa de los estudiantes en los diferentes momentos de su desarrollo. En la medida en que participan activamente, se comprometen con la tarea y el aprendizaje resulta significativo. Las diferentes actividades planificadas entre docentes y estudiantes son vividas como pasos necesarios para la realización del proyecto, por lo que no resultan ajenas o arbitrarias. Por eso es fundamental que el proyecto a realizar sea de interés para el grupo.

Las etapas en el desarrollo de un proyecto incluyen:

- la propuesta del tema, problema o aspecto sobre el que se trabajará y el producto al que se arribará;
- el estudio preliminar o diagnóstico;

- el diseño de las actividades necesarias;
- la ejecución o realización de lo planeado;
- la evaluación y comunicación de lo aprendido.

El docente realiza una serie de propuestas de posibles proyectos que permitan enseñar los contenidos curriculares que ha seleccionado, tomando en cuenta los conocimientos de los estudiantes y sus posibilidades para resolver y llevar adelante las diferentes tareas que podrían estar involucradas. A partir de las propuestas, el grupo de estudiantes elige el tema o el producto a realizar y participa del diagnóstico y de la planificación de las tareas.

Por ejemplo, en un proyecto de investigación, guiados por el docente, los chicos formulan interrogantes para definir los ámbitos de estudio, elaboran hipótesis, forman grupos de trabajo y distribuyen las tareas para cada grupo. El rol del docente es fundamental: coordina y orienta la tarea y garantiza la factibilidad y pertinencia de las propuestas de los estudiantes.

Durante el desarrollo del proyecto, los estudiantes aprenden los diferentes contenidos al tiempo que ponen en juego diversas capacidades. Además, se van realizando encuentros en los que cada grupo puede socializar sus avances, las dificultades encontradas y, entre todos, definir si es preciso ajustar lo planeado.

En algunos proyectos, la comunicación de lo aprendido puede coincidir con el producto final. Por ejemplo, en uno de intervención artística, la comunicación puede consistir en una muestra en la que los estudiantes expongan sus trabajos; tanto su armado como su contenido –serán lo que guíe. Además de lo que se ha estudiado – una técnica fotográfica, la integración de diferentes lenguajes artísticos; el trabajo de un artista que ha inspirado la producción, etc.– el aprendizaje estará puesto al servicio de la organización de la muestra: qué trabajos seleccionar, cómo mostrarlos, a quiénes invitar, etcétera. La enseñanza por proyectos presenta varias ventajas. En primer lugar, al estar guiada por un propósito conocido y compartido por los estudiantes, posibilita un aprendizaje significativo, activo, interesante y colaborativo, que contribuye a la comprensión. Asimismo, permite integrar diferentes tipos de conocimientos, provenientes de disciplinas y áreas diversas, y tratar temas o problemas de relevancia social. Finalmente, da confianza y seguridad en el trato con problemas reales.

Es importante aclarar que no todos los contenidos se prestan a este tipo de tratamiento, pero es deseable que los estudiantes puedan experimentar esta forma de aprendizaje con una frecuencia mayor a la que habitualmente ocurre.

Bibliografía Unidad 6

- Anijovich, R. y G. Cappelletti. La evaluación como oportunidad. Buenos Aires, Paidós, 20

- Astolfi, Jean Pierre. Aprender en la escuela. Chile, Dolmen, 200017.
- Consejo Federal de Educación. Resolución 93/2009, Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Obligatoria. [consulta: marzo de 2018]
- Díaz Barriga, A. Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. México D. F., UNAM, 2013.
- Nemirovsky, M. “Secuencias didácticas” en Sobre la enseñanza del lenguaje escrito, Serie Maestros y Enseñanza. Buenos Aires, Paidós, 1999.
- Perkins, D. y R. Kordylas. El aprendizaje pleno: principios de la enseñanza para transformar la educación. Buenos Aires, Paidós, 2010.

Material ampliatorio

- Planificación docente en Caminos de tiza. ¿Qué lugar ocupa la planificación en la tarea docente? ¿antenta contra la improvisación? <https://www.youtube.com/watch?v=iDH0wp2x5M8&t=184s>
- Caminos de Tiza-La planificación didáctica-Parte I <https://www.youtube.com/watch?v=CMscvQd01sE>.

Ejemplos de planificación anuales

- Planificación Anual Prácticas del Lenguaje. 1º 1º ESBT <http://espiraldelibros.blogspot.com/2008/06/planificacin-anual-prcticas-del.html>
- <https://isfdytbelgrano-for.infed.edu.ar/sitio/proyectos-aulicos-1o-ano/>

Ejemplos de secuencias didácticas

- Variedad de secuencias para todos los niveles https://www.educ.ar/recursos/buscar?tipo_recurso_educativo=7
- “Narrativas migrantes” 1er Año de Educación Secundaria <https://drive.google.com/file/d/1KlmhGSFBgGKBeg1w1ZbJxh8REQgJJcOI/view>
- Desarrollo de Secuencias Didácticas en el marco del Proyecto JUGANDO CON LA MATEMÁTICA <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/documentos/PENSAR%20LA%20ENSEÑANZA%20-%20ED%20PRIMARIA%20SEGUNDO%20CICLO.pdf>
- Video. Características y aportes para su diseño. SPIyCE <https://www.youtube.com/watch?v=LTSk3JazI2U>

Ejemplos de Proyectos

- Educación ambiental http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2014-Docs/Libro_Anexo2.pdf (Páginas 123 a 140)
- Integración de las TIC en proyectos áulicos
<http://escuelasecundariayuniversidad.blogspot.com/p/proyectos-aulicos.html>

Talleres

- ¿Qué vemos cuando vemos? 1er Año de Educación Secundaria.
<https://drive.google.com/file/d/11mX9p4P3fHCZwpa0RyfFyUnOb3XJ038o/view>
- Educación ambiental http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2014-Docs/Libro_Anexo2.pdf (página 141 a 150)