



GOBIERNO DE MENDOZA

S.I.P.E.C.

**ANÁLISIS DEL
DESARROLLO CURRICULAR
A TRAVÉS DEL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL,
LAS PLANIFICACIONES DE LOS DOCENTES Y CARPETAS
DE LOS ALUMNOS**

**9° AÑO EGB 3
Y
NIVEL POLIMODAL**

2005



**GOBIERNO DE MENDOZA
SECRETARÍA ADMINISTRATIVA LEGAL Y TÉCNICA**

**SISTEMA PÚBLICO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD
S I P E C**

Director: Lic. Alberto Isuani

AREA EDUCACIÓN

Coordinadora: Prof.Lic. Nélide Esnal

Equipo de Trabajo

Prof.Olga Aguilar
Prof.Pilar Biurrun
Prof.Noemí Bistué
Prof.Stella Maris Cañas
Prof.Mónica Criado
Prof.Susana Masnú
Prof.Susana Reyes

INTRODUCCIÓN

El presente documento tiene el carácter de informe de avance del Proyecto de Evaluación del Diseño y Desarrollo Curricular, correspondientes a 9º año de la Educación General Básica y al Nivel Polimodal. Como avance contiene conclusiones generales, referidas al Proyecto Curricular Institucional, como así también a las planificaciones docentes y las carpetas de los alumnos en tanto instancias de desarrollo curricular.

La investigación, ha respondido al interés de profundizar acerca de la concreción de los procesos de descentralización pedagógica que, desde las políticas educativas provinciales, se procuraron instituir en el ámbito jurisdiccional. Tal descentralización pedagógica importa un gran valor para la autonomía institucional y constituye la estrategia apropiada para concretarla.

Dentro de ella, el Proyecto Curricular Institucional, en su instancia de diseño y desarrollo, es la herramienta por excelencia al servicio de la institución, porque promueve la participación y la cogestión de todos los integrantes de la comunidad escolar, en la dinámica propia de la escuela; las planificaciones docentes y las carpetas de los alumnos son aquí consideradas instancias de desarrollo curricular.

El material objeto de evaluación que integra la muestra, está constituido por los **proyectos curriculares institucionales** de 105 escuelas de jurisdicción provincial, 70 de las cuales son de gestión estatal y 35 de gestión privada; **las planificaciones docentes** de los cursos y áreas investigadas y las **carpetas de los alumnos**. Cabe destacar que todos estos documentos han sido construidos en condiciones espontáneas, dentro del funcionamiento propio de las escuelas, en un tiempo anterior al requerimiento de la documentación para la muestra de la presente investigación.

La información extraída del material de la muestra, sistematizada en este informe y las sugerencias elaboradas por el equipo de trabajo, tienen la finalidad de constituirse en insumos de esas pautas orientadoras.

Para este trabajo, en esta etapa, se fijaron los siguientes objetivos:

- Caracterizar los Proyectos Curriculares Institucionales de las escuelas estudiadas.
- Caracterizar las planificaciones elaboradas por los docentes correspondientes a Tercer Ciclo de EGB y en tercer año del Nivel Polimodal, en Matemática, Lengua y Literatura, y los espacios curriculares correspondientes a Ciencias Sociales (Historia y Geografía) y Ciencias Naturales, atendiendo al abordaje epistemológico evidenciado en las mismas y a sus fundamentos y componentes pedagógicos.

- Caracterizar las carpetas de trabajo de los alumnos en Matemática, Lengua y Literatura, y los espacios curriculares correspondientes a Ciencias Sociales (Historia y Geografía) y Ciencias Naturales,, correspondientes a 9º año del Tercer Ciclo de EGB y a tercer año del Nivel Polimodal, atendiendo al abordaje epistemológico sustentado por el docente, evidenciado en las mismas y a sus fundamentos pedagógicos.
- Identificar los aciertos, dificultades y/o falencias fundamentales encontradas en las planificaciones y carpetas, a fin de proveer información que se constituya en un insumo para orientar la toma de decisiones por parte de los responsables de la gestión.
- Aportar algunas sugerencias de mejora, sobre la base de la información obtenida en la presente investigación evaluativa.

La metodología adoptada responde a un enfoque cualitativo, con algunas cuantificaciones cuando la naturaleza de la información lo requiere. Para realizar el relevamiento de la información se construyeron categorías de análisis correspondientes a cada una de las unidades de estudio.

1- MARCO CONCEPTUAL

En el presente trabajo, la interpretación y el análisis de los datos se ha realizado tomando como punto de partida una visión consensuada de currículum que coincide con la conceptualización que al respecto, desarrolla Alicia de Alba:

“Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (contenidos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político – educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistir a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social, Propuesta conformada por aspectos estructurales – formales y procesales – prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación” () Alicia de Alba 1998, p. 59/ 60.*

Esta amplia descripción de currículum ha facilitado a la investigación poder situar la mirada sobre el objeto de estudio en dos sentidos. Por un lado, una visión inclusiva e integradora de todos los elementos que se conjugan en un currículum, entendiendo ésta desde los niveles más macros de la diagramación de la educación en una instancia de decisiones políticas, en un espacio geográfico y social también amplio, hasta los niveles decisionales de la institución educativa y el aula. Por otro lado, una visión procesual y dinámica, que permite contemplar las variaciones propias de un constructo humano en el devenir histórico social, económico y cultural de una comunidad. En cada una de esas instancias, se destaca la participación de actores diversos.

Como componente del Proyecto Curricular Provincial, el Proyecto Curricular Institucional (PCI) constituye una instancia de realización contextualizada del macro proyecto, a la vez que un espacio de interacción donde confluyen los elementos culturales a los que hace referencia Alicia de Alba: *“contenidos, valores, costumbres, creencias, hábitos”*, los cuales adquieren sentido y significado a partir de los acuerdos entre los participantes.

En ese sentido, decimos que el Proyecto Curricular Institucional constituye un nivel de concreción dentro del Currículum Provincial que le compete a los equipos directivos y docentes de las escuelas y a los demás miembros de la comunidad escolar.

“En él se recogen las decisiones, contextualizadas y consensuadas, relativas al qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar en cada etapa. (...) Cada centro educativo, por el hecho de estar ubicado en un lugar concreto y poseer una historia particular, tiene unas características propias, de una influencia importantísima en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas características hacen referencia a distintas variables: características de la escuela, del profesorado, del alumnado, de los padres, del contexto natural cultural y social. La combinación de estas variables hacen de cada institución una realidad compleja, peculiar e irrepetible. El análisis y comprensión de las mismas y el compromiso del equipo docente para construir un proyecto educativo

*que responda a ellas, son imprescindibles para que el proceso de adecuación curricular sea posible. (...) La adecuación del currículo escolar a cada contexto particular tiene una influencia decisiva en su potencialidad para dar respuestas a las diversificadas necesidades del alumnado, ya que las características del mismo son una de las variables fundamentales que contempla”.*¹

Siguiendo la línea conceptual y valorativa desarrollada, compartimos la idea de que los diseños curriculares detallados, prescriptivos y elaborados fuera de la escuela, resultan difíciles de adaptar a las características de cada contexto particular y a la diversidad de los alumnos que conviven dentro de una misma institución y de una misma aula. Por ello, el P.C.I constituye un modelo de autogestión institucional, proyectivo, operativo, flexible y con un grado importante de apertura. Facilita la participación genuina de los docentes y permite espacios de intervención de la comunidad escolar toda: personal no docente, alumnos y padres.

Como diseño participativo y constructivo que descansa en un diagnóstico compartido, hace posible el consenso a través de la participación acerca de: la concepción de enseñanza y aprendizaje, de los enfoques epistemológicos en las distintas disciplinas, de las intenciones educativas que orientan y brindan soporte a toda la actividad educativa, como así también, al valor y a los criterios para elaborar las planificaciones, las prácticas educativas y la evaluación en los distintos niveles. Se instituye así un proceso de desarrollo en cuyo centro está la deliberación para hacerlo efectivo.

Se parte de la idea de que el espacio para planificar, en la vida profesional del docente, es irrenunciable en dos sentidos: por una parte, planificar la materia en el marco de un Proyecto Curricular Institucional implica su integración a la propuesta institucional y la consecución del proyecto desde su intervención particular y con el conjunto, porque aporta a la formación integral del alumno, en el proceso único por el cual conquista las competencias seleccionadas. Por otra parte, organizar y prever las actividades propias de su rol de enseñante y mediador pedagógico son aspectos importantes del desenvolvimiento profesional, para erradicar la improvisación y el sin sentido en la vida escolar de los alumnos

Desde esas perspectivas se dice que:

“La planificación es concebida como una herramienta ordenadora, funcional y flexible y no como una instancia burocrática en la vida del docente y de la institución escolar”

La planificación de nivel áulico, como se describe en los párrafos anteriores, concreta y completa las decisiones del proyecto curricular institucional en un programa específico de enseñanza, adecuado al grupo de alumnas y alumnos

¹ : (*) Del Carmen, Luis, (1996) *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*. Barcelona: ICE – HORSORI.

Como parte integrante de los tres niveles organizativos de la educación: político, institucional y áulico, la planificación refleja los fundamentos pedagógicos, epistemológicos y el concepto de currículum del profesor que se traslucen en los criterios que orientan la construcción del plan con sus distintos componentes: en las intenciones educativas, en la selección y secuenciación de los núcleos sustantivos, de los ejes relativos a los contenidos con sus tres dimensiones, en las estrategias de enseñanza, incluyendo en ellas el uso de los recursos, en las actividades de aprendizaje para el alumno y en el papel y las modalidades que toma la evaluación

Para analizar las planificaciones se han definido ciertas categorías, que aplicadas al objeto de estudio representado en la muestra, dan cuenta de los posicionamientos que prevalecen en las decisiones tomadas por los docentes, en momentos anticipatorios o de previsión de decisiones.

2- ANÁLISIS DEL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL

2.1- CATEGORÍAS SELECCIONADAS

De acuerdo con las concepciones teóricas vertidas en el punto anterior, para esta etapa de la investigación, se intentó priorizar el proyecto Curricular Institucional como marco de referencia para las planificaciones y para las prácticas educativas de los docentes en el nivel del aula como así también, para las prácticas de aprendizaje de los alumnos.

Para ello, se consideraron las siguientes categorías de análisis:

Diagnóstico. Se define como diagnóstico la detección y el registro de características socio-económicas y culturales, de expectativas e intereses del medio social escolar y comunitario, y de necesidades (entendidas como distancias entre lo existente y lo deseable), traducidas en problemas o dificultades en un medio determinado; asimismo, integran el núcleo sustantivo del diagnóstico los datos referidos a los procesos y resultados del aprendizaje de los alumnos, que permiten identificar las principales problemáticas sobre los mismos, como también sus causas

La importancia del diagnóstico recae en la orientación que éste otorga a la selección de alternativas de solución, en el marco de lo posible, para responder a las características socio-culturales, a las expectativas e intereses del medio social escolar y comunitario y para superar las necesidades y los problemas priorizados.

Fundamentos. Se definen como fundamentos de un proyecto las concepciones y los conceptos que sustentan tanto a la propuesta en su conjunto, como a las acciones del proceso de ejecución del proyecto, es decir, el soporte del qué, del para qué y del cómo hacer.

Dentro de esta categoría se identifican dos aspectos:

a) El primer aspecto, **el enfoque epistemológico del proyecto**, intenta encuadrar los proyectos curriculares institucionales dentro de ciertas tipologías que se desprenden de los intereses cognitivos señalados por Habermas.

Esos intereses constituyen los tres tipos de ciencia mediante los que se genera y organiza el saber. Esas tres formas de saber son la empírico – analítica, la histórico hermenéutica y la crítica.

El enfoque del quehacer de las ciencias empírico analíticas incluye un interés cognitivo técnico; el de las ciencias histórico – hermenéutica supone un interés práctico y el enfoque de las ciencias críticamente orientadas incluye el interés cognitivo emancipador.

En función de los conceptos precedentes se intenta clasificar el enfoque de proyecto dentro de los siguientes intereses cognitivos:

- ✓ Técnico
- ✓ Hermenéutico – Práctico
- ✓ Socio -Crítico

b) El segundo aspecto integrado por **orientaciones pedagógicas**: contempla la inclusión de concepciones explícitas sobre escuela, educación, aprendizaje, enseñanza, roles y funciones del profesor y el alumno, dentro de algún paradigma del desarrollo y del aprendizaje humano. Estas concepciones orientan la construcción de acuerdos institucionales entre los docentes, los que pueden tener como objeto uno o más componentes del PCI y sus formas de secuenciación y articulaciones.

Componentes del Proyecto.

a) **Intenciones educativas**: constituyen la orientación o direccionalidad que ordena y paralelamente ciñe al proyecto, evitando desvíos o cambios en relación con las características socio culturales, con las expectativas e intereses, como así también de las necesidades y problemas priorizados. Las intenciones educativas la integran: competencias (capacidades complejas que requieren procesos y abordajes interdisciplinarios); objetivos de distinto alcance, también expresados como expectativas de logro, orientados hacia la consecución de competencias.

b) **Contenidos**: se definen como un recorte arbitrario en el conjunto de saberes construidos en la cultura académica y científica y en el universo de valores, actitudes y normas vigentes de la cultura social dominante. En un proyecto curricular los contenidos, en sus tres dimensiones, son los que constituyen la mayor parte de éste pues determinan el qué enseñar, orientados por las intenciones educativas, de las que forman parte. Dentro de este componente, sumados al valor y peso de los contenidos priorizados para la capacitación y para la formación habilitante, cobran importancia tanto **la forma de organización** (por asignaturas, por áreas, en talleres, en proyectos, etc.) como **los criterios de secuenciación** vinculados a la manera de diagramar los niveles de complejidad, en el proceso de desarrollo de los mismos, previendo su apropiación por parte de los alumnos.

c) **Lineamientos metodológicos**: son los criterios, las orientaciones y las sugerencias explícitas acerca **de las estrategias metodológicas y de evaluación** en las diferentes instancias del proceso de validación de los saberes aprendidos.

Independientemente de la metodología que se desarrolle para la construcción del PCI, los **acuerdos institucionales** constituyen una instancia de objetivación de la producción cooperativa, que pueden tener como objeto tanto los enfoques epistemológicos y fundamentos teóricos, disciplinares y pedagógicos, como los aspectos vinculados con el tratamiento de los distintos componentes del Proyecto; es decir, pueden por ejemplo hacerse acuerdos sobre competencias.

2.2- INFORME SOBRE LOS PROYECTOS CURRICULARES INSTITUCIONALES DE EGB 3 Y POLIMODAL

ESCUELAS DE GESTIÓN ESTATAL

En un primer análisis cuantitativo se observa que del total de 70 escuelas de gestión estatal que conforman la muestra, un conjunto de 21 establecimientos, es decir el 30% del total han adjuntado proyectos curriculares. De ellas, sólo una presenta un PCI completo. Las restantes presentan aspectos parciales del proyecto, con algunos componentes del mismo.

El número restante, 47 escuelas que representan el 70% del total, no presentan PCI.

Análisis de los componentes del PCI

1. **Diagnóstico.** 11 establecimientos, o sea el 16% de la muestra, consignan diagnósticos o algunos elementos del mismo. En este último caso se encuentran dos escuelas: una de ellas registra los instrumentos del diagnóstico sin llegar a conclusiones y la otra hace alusión a un diagnóstico previo a las decisiones, pero no lo adjunta. Un aspecto ausente de los diagnósticos es la justificación de la modalidad u orientaciones del polimodal.
2. **Fundamentos epistemológicos y pedagógicos.** Las 21 escuelas que presentaron PCI o algunos componentes del mismo, especifican algún tipo de fundamentos pedagógicos.
3. **Otros componentes del PCI.** De las 21 escuelas que adjuntaron PCI, 12 consignan intenciones educativas y 6 hacen referencia a contenidos con algún criterio de organización y /o de secuenciación, los lineamientos metodológicos y de evaluación.

ESCUELAS DE GESTIÓN PRIVADA

Se aplicaron los mismos criterios de análisis que para las escuelas de gestión estatal en 35 escuelas, es decir el 100% de la muestra de escuelas de gestión privada, las que presentan las siguientes características:

- 19 establecimientos, el 54% han presentado PCI o algunos componentes del mismo
- 16 establecimientos, el 46%, no adjuntan proyectos curriculares institucionales, sino solamente las parrillas ya aprobadas oficialmente.

Análisis de los componentes del PCI

1. Diagnóstico. Del conjunto de establecimientos que adjuntan PCI o componentes del mismo sólo 6 escuelas, el 17%, consignan diagnósticos en sus proyectos.

2. Fundamentos. 14 escuelas, el 40%, consignan fundamentos pedagógicos, en sus proyectos, traslucidos en una explícita concepción de escuela.

3. Otros componentes del PCI. 19 escuelas, el 100% de las que adjuntaron PCI o algunos de sus elementos, consignan intenciones educativas, contenidos con la forma de organización y /o los criterios de secuenciación explícitos, lineamientos metodológicos y de evaluación.

Los datos anteriores muestran que la explicitación del Proyecto Curricular Institucional es un proceso pendiente en la gran mayoría de las escuelas de la provincia. Esta falta de explicitación no significa carencia absoluta de proyecto en las escuelas, puesto que no caben dudas de su posible existencia, aunque sea de manera parcial o fragmentada, ya sea de modo implícito, o mediante acuerdos verbales. Pero tampoco caben dudas de las ventajas y el grado de racionalidad que la formulación explícita le da a un proyecto.

La afirmación precedente surge de considerar como mínimo dos razones: una de ellas es que el tener que **escribir** un proyecto, lleva a quienes participan de ese proceso a ser mucho más **precisos** en su modo de pensarlo y explicarlo; la otra razón es que el proyecto escrito se constituye en un instrumento para la **objetivación del consenso** construido entre los actores institucionales, por lo cual es un factor de comunicación institucional, ya sea para los miembros presentes, como para los que ingresen a futuro.

Tal como se ha explicitado en el presente estudio, el Proyecto Curricular Institucional ha sido considerado como objeto y a la vez marco de referencia de todo el proceso de desarrollo curricular. La comprobación de la ausencia o escasa presencia del mismo en las instituciones, generó en el equipo de investigación un conjunto de interrogantes, a responder a través del proceso de la misma:

- **¿En qué medida se ve afectado el desarrollo del Proyecto Curricular Provincial frente a la ausencia de Proyectos Curriculares Institucionales?**
- **¿Cuáles son los principales problemas educativos que se generan por la falta de PCI en la propia institución y en las planificaciones?**

- **¿Qué características tienen las planificaciones docentes de nivel áulico y qué relación guardan entre el currículum escrito y el implícito en las prácticas educativas?**
- **¿Qué valor real tiene la planificación para el docente?**
- **¿Qué características presentan las carpetas de trabajo de los alumnos y qué relación guardan con las planificaciones de los docentes?**

3- ANÁLISIS DE PLANIFICACIONES DOCENTES Y CARPETAS DE LOS ALUMNOS

3.1- UNIDADES Y CATEGORÍAS DE ANALISIS

Los componentes que se analizan e interpretan en este tramo provienen de los materiales adjuntados por las 105 escuelas de la muestra, los cuales son:

- a) las planificaciones a nivel de aula, elaboradas por los docentes de las áreas de Ciencias Sociales: Historia y Geografía; de Ciencias Naturales: Biología, Física y Química; Matemática; Lengua: comunicación y literatura y todos los espacios curriculares relacionados con estas áreas, de 9º año de EGB 3 y Nivel Polimodal
- b) Las carpetas pertenecientes a los alumnos de 9º año de EGB 3 y de cada año del Nivel Polimodal, seleccionadas entre el primero y último alumno de la lista de cada curso.

Para el análisis y la sistematización de la información se recolectaron y clasificaron datos en función de categorías preestablecidas y otras que resultaron emergentes durante el proceso de investigación, que son las siguientes:

Fundamentos Pedagógicos: se vinculan a las concepciones sobre el desarrollo del sujeto humano y la forma en que éste aprende. Sobre el primer aspecto contrastan los modelos constructivo y conductista con sus peculiares características, los cuales conviven en los diseños de trabajo y en el desempeño del docente:

En ese sentido, se considera que consciente o inconscientemente sostenidas por los educadores, las concepciones de desarrollo y aprendizaje humano tienen los criterios de selección, la organización y la ejecución de las prácticas educativas. Por ello, es fundamental su detección a la hora de analizar e interpretar las planificaciones.

Para ese análisis se han tenido en cuenta premisas fundamentales de esos enfoques.

El enfoque conductista con su definición de sujeto humano como sujeto reactivo (el mecanismo básico que da lugar al desarrollo y al aprendizaje, que no son procesos diferenciados, es el de estímulo – respuesta); como caja negra en virtud del desconocimiento de sus procesos de organización interna; como tabla rasa en cuanto a la consideración de sus saberes previos, constituye una de las concepciones que da lugar al modelo convencional de educación. Dentro del mismo todas las acciones convergen en el protagonismo del docente en desmedro de la participación del alumno relegado a un papel pasivo en la interrelación pedagógica.

El enfoque constructivo que explica el desarrollo humano a partir de la construcción de las estructuras mentales por el mismo sujeto y que diferencia los procesos de desarrollo y de aprendizaje, define al humano como un organismo con organización, y como un sujeto activo, en función de esa construcción que él mismo opera en ambos procesos. Además, la interrelación del sujeto humano con el medio, adquiere una vital importancia dentro de este enfoque, por la mutua incidencia que tienen.

Este protagonismo reconocido en los proceso de desarrollo y de aprendizaje afecta la concepción de educación modificando la tradicional definición equivalente a “enseñanza – aprendizaje”, por un concepto que la describe como “la articulación entre procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza”, procesos en los cuales el alumno construye y el docente media y promueve.

Ese cambio de roles y posicionamientos en la interrelaciones pedagógicas modifican los modos de pensar, planificar y ejecutar la docencia. De allí que los fundamentos pedagógicos explícitos o implícitos en los planes orienten, en un sentido valorativo, a describir la forma preponderante en que los profesionales de nuestro medio se desempeñan y de la modalidad que adquiere nuestra educación.

Marco Epistemológico: da cuenta del concepto de ciencia que manejan los profesores y que da soporte al diseño de la materia y de las prácticas educativas. La concepción de ciencia tiene sus raíces en el marco teórico al que adhieren los docentes, el cual es otro elemento que enriquece el procesamiento, tanto en la interpretación, el análisis como en las conclusiones derivadas de los datos.

Intenciones Educativas: expresadas en las planificaciones de diferentes modos, también traslucen el nivel más o menos abarcador del planificador. Actualmente, al objetivo a secas se le opone un concepto más amplio y holístico cuando se piensa en la educación de un alumno.

Competencias: en cuya construcción intervienen las áreas del conocimiento, constituyen las tendencias del Proyecto Curricular Institucional que orientan y dan direccionalidad a la construcción del proyecto educativo en su conjunto y a las partes que lo integran.

Cullen las define como:

Las complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la escuela debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente” .(Cullen C. 1996)

Al decir de María Victoria Gómez de Erice:

“La competencia es un saber complejo que permite hacer. La competencia comprende diversos procesos cognitivos y diversos procedimientos, que una vez internalizados, permiten al sujeto realizar determinadas tareas.

La competencia terminal es abarcativa y comprende los distintos grados que corresponden a los ciclos y cursos. Cuando se explicitan las competencias parciales se debe indicar a qué nivel de conocimientos se refiere. (Gómez, María Victoria).²

Debemos considerar que cada área curricular, correspondiente a los distintos niveles del sistema educativo, tiene como objetivo proporcionar actividades para favorecer procesos tendientes al desarrollo de competencias propias de la terminalidad de cada nivel, como asimismo las parciales por año y ciclo, que se constituyen en etapas de las anteriores.

La competencia es concebida como una espiral de complejidad creciente que comprende los mismos procesos, pero cuyo nivel de apropiación varía según la etapa evolutiva en que se encuentran los sujetos y por ello, según el grado de complejidad de los conocimientos que se deben internalizar.

El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en los CBC establece:

Las competencias educativas especifican las intenciones educativas, en relación con los ejes de formación en los aspectos que hacen al desarrollo ético, socio-político-comunitario, científico-tecnológico y de la expresión y comunicación.” Por lo tanto, la formación de competencias integra capacidades de tipo intelectual, práctico y social.

Constituyen el desarrollo de capacidades complejas que se materializan en una dimensión pragmática, dado que se refieren a la instrumentación de un sujeto para operar con creatividad en los diferentes campos de actividad: científico tecnológica; económico, social y personal.

La construcción de competencias supone la articulación entre la apropiación de conocimientos y el desarrollo de habilidades de pensamiento: solución de problemas, creatividad, metacognición. de un saber, un saber hacer y un saber explicar lo que se hace. Toda acción competente revela un conocimiento superior a la verbalización que puede hacerse del mismo, se trata de un conocimiento en acción. Es el conocimiento y las capacidades que se utilizan en la solución de problemas”.³

Dentro de esos criterios de ordenamiento, las competencias priorizadas también pasan a ser un criterio de selección, a la hora de determinar los núcleos sustantivos de las áreas del conocimiento, los ejes que desarrollan esos núcleos a través de las tres dimensiones de los contenidos priorizados.

Contenidos: Tradicionalmente se llamó contenidos a los datos y conceptos. Pero, cuando se enseña, además de conceptos, la enseñanza abarca también actitudes, habilidades, métodos y procedimientos. Por eso, los contenidos son de carácter conceptual, procedimental y actitudinal. No se trata de una división entre ellos sino más bien de distintas dimensiones de los mismos.

² Gómez, Ma.V.(2000), “Desarrollo Cognitivo y Competencias” .Documento de Trabajo. Mendoza: FEEYE.U.N.C. Página 6,

³ Documento”Construcción Participativa del Nivel Polimodal” , Página 21, DGE, 2000, Mendoza

Aunque en la educación formal tradicionalmente, la preeminencia ha sido y, en gran medida aún lo sigue siendo, la dimensión conceptual del contenido, las tres tienen relevancia en el proceso de educación de un alumno.

La dimensión procedimental ha cobrado importancia a la luz de las nuevas teorías del aprendizaje humano, pues para que las capacidades se operacionalicen es necesario activar una serie de procedimientos, a fin de construir las competencias. Aprender cómo aprender puede ser más efectivo que aprender sólo información o destrezas.

El concepto de contenido así entendido es flexible y fundamentalmente se debe entender que el contenido no está constituido únicamente por datos, conceptos y principios que proporcionen el marco teórico de significación sino también, por contenidos que incluyen métodos, estrategias y técnicas necesarias para completar los conocimientos; es decir, la dimensión procedimental del contenido se vincula con el “saber hacer”.

Dentro de la investigación que nos ocupa, estos componentes son analizados desde la perspectiva de los criterios de **selección**, de **integración** y de **secuenciación**.

En este aspecto de la planificación cobra fuerza el concepto de lo que significa aprender y de cómo se aprende.

Como expresa Luis Del Carmen en su obra “El análisis y secuenciación de los contenidos educativos”:

*“En una aproximación más detallada a los procesos de construcción de los conocimientos escolares, se define el aprendizaje de los contenidos como un proceso de atribución de significados, en el que el alumno selecciona y organiza las informaciones que recibe, estableciendo relaciones entre ellas. En esta concepción del aprendizaje adquieren una importancia fundamental los conocimientos previos pertinentes, idea que sirve de base para el planteamiento del concepto de aprendizaje significativo, desarrollado ampliamente por Ausubel. El mismo autor señala tres condiciones básicas para que los aprendizajes significativos puedan tener lugar: que los contenidos enseñados sean relevantes y tengan una organización clara (significatividad lógica); que contemplen que los alumnos dispongan en sus estructuras cognitivas de elementos pertinentes y relacionables con el material de aprendizaje (significatividad psicológica), y que los alumnos tengan una disposición favorable para relacionar el nuevo material con sus conocimientos previos.”*⁴

Dentro de ese marco, se pueden determinar ciertas categorías para analizar la construcción de la planificación, en lo que respecta a los contenidos como componentes de la misma:

- a) El nivel de desarrollo de los alumnos.

⁴ Del Carmen, Luis (1996), *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*, página.21, Barcelona:ICE – HORSORI,

- b) b) La relevancia de las dimensiones de los contenidos, en función del contexto socio cultural de los alumnos y sus saberes previos.
- c) El criterio de interrelación de los contenidos: niveles de complejidad, relaciones sustantivas entre los conceptos, vinculación con las competencias y niveles menores de objetivos establecidos en el PCI y en la planificación.
- d) La determinación de los contenidos previos que deberían haber aprendido los alumnos.

Estrategias y Metodologías de Enseñanza. Las prácticas educativas áulicas también, constituyen un elemento muy significativo a la hora de definir el nivel de coherencia entre lo declarado y lo actuado por el docente.

Las prácticas predominantes para resolver por los estudiantes, hablan de los criterios y de las valoraciones del profesor respecto del rol del alumno, de lo que significa aprender y de cómo se aprende.

Este componente es ampliamente aplicado a la hora de analizar las carpetas de los estudiantes que forman parte de la muestra.

Monereo(1998) distingue entre procedimentales algorítmicos y procedimentales heurísticos. Llama a un procedimiento algorítmico cuando la sucesión de acciones que hay que realizar están prefijadas y su ejecución lleva a una solución

En cambio, hace alusión a los procedimientos heurísticos, cuando las estrategias apelan a la búsqueda de alternativas, por parte del sujeto, alternativas no prescritas que facilitan el desarrollo de las estructuras cognitivas y la maduración de la inteligencia. Son procedimientos que promueven modalidades muy personales de resolución de problemas en la construcción de aprendizajes, basados en el conocimiento de las personas, en sus experiencias, en sus estilos de aprender. En este sentido, procedimientos heurísticos, constituyen una herramienta privilegiada para el desarrollo de competencias.

La definición de estrategia desde el punto de vista del aprendizaje, es un proceso en el cual el alumno elige los contenidos, tanto conceptuales, procedimentales como actitudinales que necesita para llevar a cabo un plan para solucionar un problema. (A esto se lo llama capacidad de tomar decisiones).

Las técnicas contrariamente, se relacionan con los procedimientos algorítmicos que significa utilizar las prescripciones para llegar a la meta.

Evaluación: juega un papel revelador en el conjunto de los elementos que integran la planificación en la medida que corrobora o cuestiona el planteo del docente en su plan, a la vez que la ejecución del PCI y sus propias prácticas educativas. En ese sentido, la evaluación constituye una herramienta operativa.

Dentro de las posibles categorizaciones, en el marco de los enfoques definidos en los párrafos anteriores, las evaluaciones pueden adoptar las formas de:

- a) Estrategias de evaluación constructiva, diseñadas para propiciar la puesta en juego de procesos cognitivos y fácticos que den cuenta de la apropiación de los nuevos saberes, por parte de los alumnos, en las tres dimensiones de los contenidos: conceptual, procedimental y actitudinal.

Esta categoría posibilita evaluar el conjunto de capacidades requeridas para las competencias preestablecidas, e importa criterios superadores del control propio de los aprendizajes repetitivos, materializando la transformación educativa sobre la concepción antropológica del hombre como sujeto activo e inacabado.

- b) Estrategias de control, cuyos los instrumentos evaluadores priorizan la reproducción mecánica y repetitiva de los contenidos; asumen un carácter sumativo.

Esta categoría incluye los criterios e instrumentos de evaluación que garantizan la devolución mecánica de los contenidos y mecanismos operativos enseñados. Conserva la concepción tradicional de educación, dentro de la cual la evaluación cumple su función sancionadora, coherente con la concepción antropológica del hombre como sujeto reactivo: pasivo, receptor y moldeable.

Cabe destacar que el equipo de investigación rescata y valora la función fundamental de la memoria como en el proceso de aprendizaje y desarrollo, ya que ninguna estructura cognitiva puede construirse sobre el vacío, pero no adherimos a la utilización mecánica de la misma que bloquea las posibilidades de otorgar sentido y significado a los contenidos aprehendidos por el sujeto humano.

Coherencia entre planificaciones, carpetas y evaluaciones globales. Esta categoría lleva a contrastar los tres instrumentos, desde la totalidad de las categorías seleccionadas en este trabajo, a los efectos de constatar coincidencias y discrepancias entre lo planificado, lo trabajado con los alumnos y lo efectivamente evaluado en los exámenes globales.

**PLANIFICACIONES
DE
9° DE EGB 3
Y
NIVEL POLIMODAL**

Ciencias Sociales

Historia

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS Y PEDAGÓGICOS

Se ha observado en primer lugar si se consigna en las planificaciones los **fundamentos**, tanto de tipo epistemológico como pedagógico. Sólo en un 9% de las planificaciones correspondientes a 9° año de E.G.B. aparecen expresados de manera explícita. En ellas se hace referencia a una concepción de la Historia como ciencia social que estudia una realidad compleja, cambiante y conflictiva y al desarrollo de capacidades que permitan la comprensión e interpretación del pasado.

En los casos restantes (91%), y atendiendo al desarrollo de la planificación (intenciones educativas, estrategias metodológicas y ejes temáticos), se puede inferir que en un 68% se parte de un enfoque disciplinar renovado y dinámico y de una concepción constructivista del aprendizaje. En un 8% se advierte una selección de contenidos puntuales, con escasa o nula integración y contextualización y un enfoque conductista del proceso de enseñanza-aprendizaje mientras que en un 24% los dos enfoques aparecen combinados.

En cuanto a las planificaciones de 3° año del nivel Polimodal (correspondientes todas a la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales ya que es la única en que el espacio curricular Historia se dicta en el último año de ese nivel) en ningún caso los fundamentos se explicitan. Se infiere que un 89% de los docentes adhiere a un enfoque renovado de la ciencia histórica y constructivista del aprendizaje. En el 11% restante se deduce, sobre todo a través de las estrategias metodológicas, el predominio de una concepción conductista.

INTENCIONES EDUCATIVAS

En segundo lugar se han considerado las **intenciones educativas**. Estas aparecen expresadas en la totalidad de los documentos analizados, aunque de manera muy diversa y con distintos grados de especificidad. Así aparecen *expectativas de logro, objetivos, competencias, indicadores de logro y aprendizajes acreditables*. En el caso de los tres primeros, a veces discriminados entre los que corresponden al ciclo o área y los del espacio curricular. En cuanto a los indicadores de logro y aprendizajes acreditables algunos docentes consignan los correspondientes a todo el año mientras que otros lo hacen por eje. Cabe señalar que en sólo dos planificaciones figura el diagnóstico aúlico del cual se parte para fijar las intenciones educativas. En las restantes no se hace mención al mismo; es más en la mayoría de las escuelas se realiza una planificación común para todas las divisiones del mismo curso, lo que evidencia que no se atiende específicamente a las particularidades del grupo de alumnos con el que se trabajará durante el año.

Respecto a esta categoría, tanto para 9° año de EGB. como para 3° año de Polimodal, puede señalarse que en un 20% de los casos las intenciones se plantean de manera muy genérica y esta imprecisión, sin duda, torna difícil luego al profesor determinar con exactitud si el alumno alcanzó las metas propuestas al iniciar el año escolar. Por el contrario, en un 38% de las planificaciones se advierte una superabundancia de expectativas u objetivos, algunos en apariencia muy ambiciosos. Asimismo, en algunas se evidencia que los aprendizajes acreditables esperados no guardan relación con las estrategias metodológicas propuestas para su logro. Por ejemplo, se coloca como aprendizaje acreditable que los alumnos interpreten y organicen información de distintas fuentes y no aparecen estrategias destinadas a incentivar la lectura crítica, el análisis y la articulación de la información proporcionada por dichas fuentes.

En cuanto al formato del espacio curricular, se trata en el 100% de los casos analizados (9° de EGB. y 3° de Polimodal) de asignatura.

CONTENIDOS

Seguidamente se han examinado los **contenidos**, en cuanto a:

a) Adecuación a Descriptores: Los descriptores propuestos por el Diseño Curricular Provincial para Historia de 9° año en el ciclo lectivo 2004 hacían referencia, desde lo conceptual, al desarrollo de las sociedades durante los siglos XV al XX, con especial énfasis en las distintas etapas de la historia nacional dentro del contexto mundial y latinoamericano.

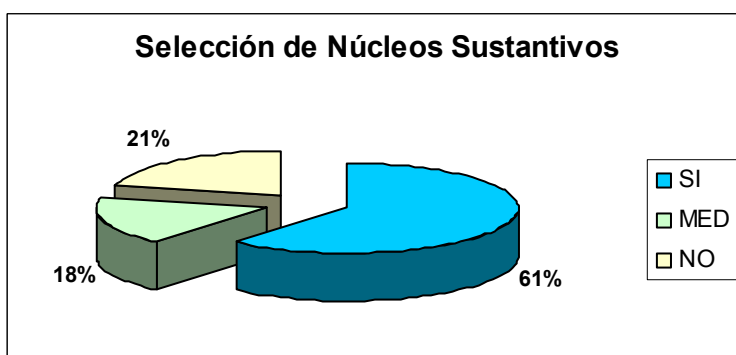
La mayoría de las planificaciones observadas (65%) no se adecuan o lo hacen parcialmente a la propuesta ya que se comienza con contenidos correspondientes a las primeras culturas, Grecia, Roma y la sociedad feudal y se concluye con temas de historia argentina, generalmente hasta mediados del siglo XIX (1853 o 1880), dejando de lado la problemática del siglo XX.

En el caso de 3° año del Polimodal, la adecuación se da en un 88% de los casos. Su falta se advierte en aquellas planificaciones en que los ejes se han estructurado en torno a los contenidos de la historia mundial o americana cuando la propuesta curricular gira en torno a la historia argentina del siglo XX.

De la amplia gama de descriptores que ofrece el D.C.P. el docente debe seleccionar, ordenar y jerarquizar aquellos contenidos que trabajará durante el año, tanto desde el punto de vista conceptual como procedimental y actitudinal, que le permitan la formación de determinadas competencias que posibiliten fundamentalmente la comprensión e interpretación del pasado. Esta selección deberá atender a la estructura lógica de la ciencia histórica como así también a las características de los alumnos y de la institución educativa y al número de horas de clase disponibles. De ahí la importancia de la elección de núcleos sustantivos.

b) Núcleos Sustantivos: Respecto a las planificaciones de 9º año, un 61% de los docentes ha seleccionado núcleos sustantivos; un 21% no lo hecho y el restante 18% lo ha hecho medianamente. Consideramos especialmente que éstos no están presentes en aquellas planificaciones donde los contenidos conceptuales referidos a la historia argentina aparecen muy desdibujados o recortados, atendiendo al tiempo que se le asigna en el cronograma.

Esta falencia había sido detectada al analizar los exámenes globales. Señalábamos entonces que es cierto que no puede comprenderse la realidad “local” o “regional” sino encuadrada en procesos englobantes que el alumno debe conocer, pero también es cierto que si pretendemos formar ciudadanos comprometidos con su realidad, debe insistirse en el conocimiento de la historia de nuestro país, contextualizada – como bien señala Luis Alberto Romero – en los tres marcos sucesivos que el dan sentido: el americano, el occidental y el de la humanidad. De ahí la necesidad de lograr un equilibrio en la elección de los contenidos. Destaca este autor que plantear “un tema de manera general, pero precisa y correcta, requiere un gran dominio del mismo y una cuidadosa reflexión acerca de sus ejes principales y sus conceptos organizadores”, lo que constituye, sin duda, un desafío. (*Volver a la Historia*. Buenos Aires, Aique, 1997, p.53). Para ello, es menester realizar recortes temáticos y seleccionar contenidos conceptuales de los organizadores curriculares, pero siempre que éstos aparezcan **vinculados entre sí**. Si no corremos el riesgo que el estudiante pierda las conexiones necesarias para entender y reconstruir los procesos históricos.



En cuanto al nivel Polimodal, hay una buena selección de los núcleos sustantivos en un 88%. Se ha considerado inadecuada la selección en los casos mencionados en el ítem anterior.

c) Integración de Contenidos: El análisis de la muestra revela que en un 55% de las planificaciones de 9º año los contenidos aparecen integrados; no así en el 45% restante en que los mismos aparecen desarticulados ya sea total o parcialmente. Esta falta de integración se observa en tres aspectos: 1) entre contenidos conceptuales y procedimentales; 2) entre los contenidos conceptuales de un mismo eje; 3) entre los contenidos de los distintos ejes (la más frecuente).

Separar por ejes o unidades temáticas responde a un criterio didáctico de organización del espacio curricular, lo que no significa que los contenidos

conceptuales a desarrollar durante el ciclo lectivo aparezcan sin relación alguna ya que el devenir histórico es un proceso continuo. Recordemos que para la comprensión del tiempo histórico las nociones de **secuencia** y **duración temporal** son fundamentales.

Esta falta de integración había quedado en evidencia al observar los exámenes globales. En el documento respectivo destacábamos que no debe olvidarse que la historia no es una simple narración de hechos pasados sino “la comprensión e interpretación de **procesos históricos estructurados en haces de relaciones mutuamente vinculados**. Se trata entonces de **explicar hechos organizados e interrelacionados** que den cuenta de los cambios y las transformaciones, pero también de las permanencias, las resistencias a esos cambios, las regresiones y los conflictos” (Orradre, Ana y Svarzman, José: *¿Qué se enseña y qué se aprende en historia?* En: *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Paidós, 1997, p.208). Si el alumno no logra integrar los hechos en un proceso que le de sentido a los mismos, apelará a la memoria y muy difícilmente podrá lograr aprendizajes significativos.

En el nivel Polimodal se considera que el porcentaje de contenidos que aparecen integrados en las planificaciones asciende a un 72%. En el restante 28% se observa que la falta de integración no se da tanto entre un eje y otro, como en 9º año, sino entre los contenidos de historia mundial y nacional.

d) Criterios de Secuenciación: En ninguna de las planificaciones, tanto de 9º año de EGB. como de 3º año de Polimodal, aparecen explicitados criterios de secuenciación.

Una secuencia de contenidos hace referencia no sólo a una sucesión ordenada de los mismos – algo necesario en la ciencia histórica, sobre todo cuando éstos deben mediarse para poder ser aprendidos por alumnos que están construyendo la noción de “tiempo histórico” – sino también a la relación e integración de los mismos, no sólo desde el punto de vista conceptual sino también procedimental y actitudinal. En tal sentido, caben idénticas observaciones que en el ítem anterior. Por otra parte, el diseño de muchas planificaciones impide ver la correspondencia y conexión entre los distintos tipos de contenidos.

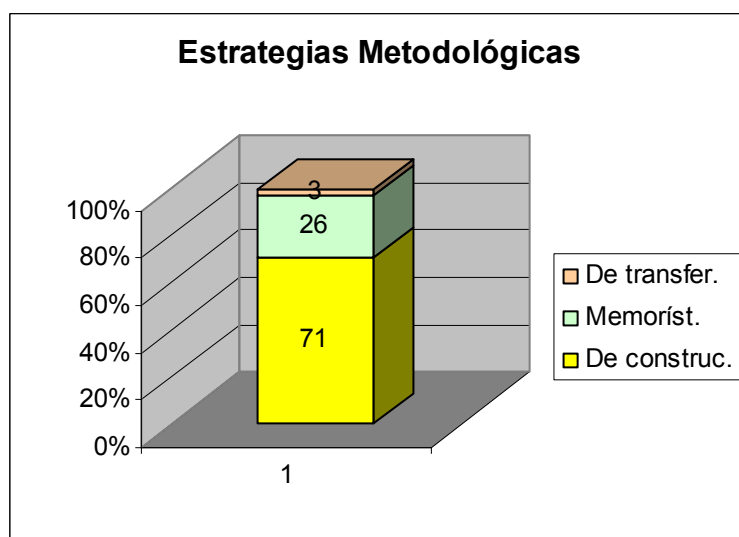
e) Dimensiones: Un 84% de las planificaciones de 9º año que integran la muestra consignan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En el otro 16% - de diseño muy esquemático – faltan algunos de los dos últimos tipos o ambos.

En general se observa una excesiva cantidad de contenidos procedimentales y actitudinales, a veces reproducidos textualmente de los que figuran en la propuesta curricular, sin selección ni adaptación alguna. Es frecuente también que se expresan genéricamente y no por eje o unidad temática, lo que dificulta ver su relación con los contenidos conceptuales. En algunos casos se confunden contenidos procedimentales con estrategias metodológicas o no existe vinculación entre ambos. A manera de ejemplo, el procedimiento de lectura de diversos tipos de fuentes aparece en todos los ejes; sin embargo la estrategia metodológica de análisis de documentos históricos aparece en sólo uno de los ejes.

En lo que hace a las planificaciones de 3° año de Polimodal, en la totalidad aparecen enunciados contenidos de los tres tipos. Sin embargo, caben las mismas consideraciones señaladas para 9° año de EGB.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Se han tenido en cuenta luego las **estrategias metodológicas**. En un 26% de las planificaciones de 9° año no figuran. Entre las consignadas predominan las de construcción (71%), seguidas por las memorísticas o repetitivas (26%) y muy pocas de transferencia (3%).



En algunos casos aparecen mencionadas como actividades del alumno, en otras del docente y es muy frecuente que se enuncien en forma muy genérica, a veces anuales y no por eje temático. Se reitera aquí lo ya expresado respecto al formato de la planificación ya que en muchas de ellas no se puede ver si existe correspondencia entre los distintos tipos de contenidos y las estrategias seleccionadas para su aprendizaje.

En cuanto a 3° año de Polimodal, la mayoría de las estrategias didácticas mencionadas son de construcción (83%). Las memorísticas ocupan un 11% y las de transferencia un 6%. Aparecen en algunas estrategias como pequeñas investigaciones o estudio de casos, que consideramos importantes

porque permiten al alumno estructurar sus conocimientos y explicitarlos, ya sea en forma oral o escrita.

EVALUACIONES

A continuación se han examinado los **criterios y las técnicas e instrumentos de evaluación**. Respecto a los criterios figuran expresados en un 39% de las planificaciones de 9º año. Generalmente falta precisión en su enunciación, se lo hace de manera vaga e incompleta; por ejemplo evaluación procesual. Suelen aparecer mezclados con los instrumentos, haciendo referencia a la modalidad (oral/ escrita, individual/ grupal). En el restante 61% no se enuncian.

En cuanto a las técnicas e instrumentos se explicitan en un 72%, también de manera general: pruebas escritas y orales, presentación de trabajos prácticos, monografías; participación en clase, etc. Rara vez aparecen discriminadas las técnicas de los instrumentos. Por ejemplo se coloca en evaluación observación directa (técnica) y luego lista de control (instrumento). Muchas planificaciones consignan que se evaluará aspectos como participación o responsabilidad pero no aclaran con qué instrumentos se llevará a cabo dicha evaluación.

En el caso de Polimodal, los criterios sólo aparecen enunciados en un 15% de las planificaciones y las técnicas e instrumentos de evaluación en un 80%, con idénticas características que las señaladas para 9º año.

BIBLIOGRAFÍA

La **bibliografía** a utilizar se enuncia en muy pocas planificaciones (16% en el caso de 9º año de EGB. y 28% en 3º año de Polimodal). En ambos mayoritariamente se hace referencia a la que utilizará el alumno y sólo en contadas ocasiones figura la del docente.

Finalmente es necesario tener presente que la planificación es un instrumento eficaz para guiar la práctica docente, que debe ser consultada en forma permanente y no una mera exigencia que se cumplimenta al iniciar el ciclo escolar.

Para que cumpla realmente este objetivo es imprescindible que el profesor conozca las características del grupo con el que habrá de trabajar a lo largo del año. Es decir, debe partirse de un buen diagnóstico que permita observar el estado de los saberes de los alumnos (en las tres dimensiones) para poder determinar como se desarrollará el trabajo posterior en el aula.

Este diagnóstico, junto con las expectativas de logro de nivel y ciclo del área de Ciencias Sociales, debe ser el punto de inicio para la planificación del curso. A partir de allí y teniendo en cuenta el D.C.P. podrá el docente determinar los nudos o núcleos que vertebrarán su propuesta, escogiendo los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que le posibiliten el logro de aquellas competencias que pretende alcancen los estudiantes. Recién

una vez fijado esto podrá seleccionar las estrategias metodológicas y las prácticas evaluativas que considere pertinentes para tal fin.

Por ello es que los planes anuales deben responder a las particulares características de cada curso y división y, por tanto, no resulta aconsejable – como se observa en la mayoría de los casos analizados – planificaciones por cursos paralelos o utilizar la misma planificación en distintas escuelas.

**CARPETAS
DE
9° DE EGB 3
Y
NIVEL POLIMODAL**

Respecto a las carpetas de los alumnos se ha observado en primer lugar las **estrategias de aprendizaje** utilizadas. En las correspondientes a 9º año predominan en el 60% de las carpetas analizadas las estrategias de construcción (aunque cabe aclarar que resulta muy difícil saber si ciertas actividades como mapas conceptuales, esquemas, diagramas, etc. los realizó el estudiante o los hizo el docente y el papel del alumno se limitó a completar o copiar, en cuyo caso no deberían incluirse dentro de este tipo). En el restante 40% las estrategias memorísticas son las más frecuentes. Las estrategias de transferencia aparecen en contadas ocasiones y nunca como preponderantes.

Si bien no deben confundirse las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes con las estrategias de aprendizaje que desarrollan los alumnos, existe ciertamente una correlación entre ambos procesos. La enseñanza de una historia fáctica, que pone el acento en la enunciación y ordenamiento de nombres y hechos aislados, sin contextualizar, generará un aprendizaje basado en la repetición y el memorismo. Este tipo de enseñanza se basa en un discurso informativo que usa esencialmente “la descripción y la narración y se aplica a anunciar, definir, ordenar, clarificar o comparar las características, cualidades, acciones, procesos o situaciones de personas, grupos sociales, lugares o hechos” (Benejam, Pilar: *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, ICE/Horsori, 1998, p. 63). No se trata de excluir este discurso transmisivo en la enseñanza de la Historia ya que es necesario para que el estudiante adquiera y procese información pero, de ninguna manera, puede usarse de manera casi exclusiva.

Por el contrario, un discurso orientado hacia la comprensión de los grupos humanos, los hechos y los fenómenos, que tienda a que alumno establezca diversas relaciones entre conceptos para analizar las causas y consecuencias de determinados acontecimientos y procesos y pueda justificar esas afirmaciones, se relaciona con un aprendizaje constructivo.

Esta relación se advierte en el análisis de las carpetas: el predominio de estrategias de construcción coincide con la utilización por parte de los docentes de un discurso de este tipo, evidenciado en la enseñanza y aplicación de conceptos y diversos procedimientos y la realización de actividades variadas que dan al alumno oportunidades de un aprendizaje autónomo que le permite ir descubriendo y construyendo el conocimiento histórico.

El uso de diversas estrategias es fundamental para lograr este propósito. Se ha observado que aun en el 60% en que prevalecen estrategias de construcción, éstas – en muchos casos – se reiteran a lo largo del año, lo que generará, sin duda, aburrimiento y poca atención por parte del alumno. Por ejemplo, se advierte que se practican muy pocas estrategias participativas o, al menos, no quedan registro de ellas en las carpetas. Cabe destacar, sin embargo, que hay profesores que trabajan con cuadernillos donde han realizado una buena selección de textos, ilustraciones y mapas y una gama de diferentes actividades a realizar por los estudiantes tendientes a reafirmar

conceptos o ampliar información, conocer distintos puntos de vista sobre un mismo tema, desarrollar habilidades de análisis y síntesis, ejercitar la expresión escrita, etc.

Señala Pilar Benejam que “la metodología utilizada para enseñar las Ciencias Sociales puede ser muy variada siempre que resulte de ello un **conocimiento significativo** para el alumno, es decir, **un conocimiento capaz de conectar lo que el alumno aprende con lo que el alumno sabe**. Por esta razón, la metodología abarca un gran abanico de posibilidades que pueden ir desde provocar un conocimiento por métodos llamados “de descubrimiento guiado”, hasta la clase magistral. Pero, si bien es cierto que se puede llegar a una situación de aprendizaje por diversos caminos, también es cierto que hay unos itinerarios más cortos y llanos que otros”. No obstante, y cualquiera que sean los métodos que se adopten – agrega la autora- todos requieren “una buena preparación por parte del enseñante y unas cualidades personales” para crear un clima “de diálogo y debate” que facilite la comunicación con el alumno, condiciones esenciales para el logro de aprendizajes significativos (*Ob. Cit.*, p.61)

Respecto a 3º año de Polimodal en un 84% de las carpetas las estrategias de construcción son las predominantes, mientras que en el 16% restante son las memorísticas las que aparecen con mayor frecuencia. En ciertos casos los alumnos, en forma individual o grupal, han realizado investigaciones sobre determinados temas, algunas muy bien estructuradas y presentadas. Aquí cabe hacer una aclaración ya que en ciertos trabajos se evidencia el papel desarrollado por el profesor que ha proporcionado instrucciones precisas sobre las características de la tarea a efectuar (pasos a seguir, duración de la misma, etc.) y los recursos a utilizar, en otros se observa falta de consignas claras o ausencia de las mismas, lo que puede llevar a que este tipo de estrategias no cumplan los objetivos que se pretenden.

Se han examinado luego los **contenidos**, en los siguientes aspectos:

a) Adecuación: En cuanto a 9º año, se considera que en un 57% los contenidos enseñados son apropiados ya que conciben con el grado de desarrollo cognitivo de los alumnos y con la propuesta del DCP. Por el contrario, en el 43% restante se nota una falta total o parcial de adecuación.

En lo que hace a este último grupo, no nos detendremos en lo relativo a la adecuación al diseño curricular, lo que fue expuesto al tratar las planificaciones. En lo que hace al nivel de los estudiantes, se observa en algunos casos que los contenidos conceptuales y procedimentales seleccionados son poco relevantes como así también las estrategias de enseñanza, ya que tienden fundamentalmente a la adquisición de información, siendo, por tanto, inapropiadas para el logro de las capacidades que se espera adquiera el alumno al completar el tercer ciclo de la E.G.B. Asimismo son evidentes las falencias en la enseñanza de algunos conceptos sustantivos de

la disciplina y de ciertos procedimientos que permitan el manejo intelectual de esos conceptos, aunque luego se pretende que el estudiante los utilice correctamente.

Los conceptos constituyen unidades de significado que sirven para entender y explicar los procesos históricos. Aprender conceptos “equivale a reconocerlos, entender su significado, comprenderlos, relacionarlos, establecer nuevas conexiones, etc., de manera que este conocimiento declarativo, una vez evocado, pueda servir para entender nuevas cosas de estas cosas, personas, fenómenos, etc. a los cuales se están refiriendo o a otros, por extensión” (Valls, E.: *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona, ICE- Horsori, 1995, p.28). Hay conceptos complejos que requieren una enseñanza prolongada y sistemática para su adquisición, por eso es necesario insistir permanentemente en aquellos que se consideran básicos y fundamentales.

Lo mismo puede decirse acerca de los procedimientos. Este tipo de contenido debe también ser enseñado, pero además debe tenerse en cuenta que una habilidad no se adquiere de una vez y para siempre, sino que es fundamental su frecuente repetición para que sea aprendida y pueda ser aplicada en otras situaciones.

En cuanto al Polimodal, en un 77% los contenidos seleccionados se consideran adecuados al DCP y al proceso de maduración de los estudiantes; no así en el restante 23%, especialmente en el segundo aspecto ya que se proponen actividades de muy poca complejidad (completar oraciones, cuestionarios simples, etc.), no acordes para alumnos que cursan el último año de ese nivel.

b) Núcleos Sustantivos: Del análisis de las carpetas de 9º año se concluye que un 61% de los profesores practicó una buena selección de núcleos sustantivos, un 28% lo hizo medianamente y el otro 11% no lo efectuó correctamente. Debemos reiterar aquí las mismas consideraciones hechas en el caso de las planificaciones. Quizás en las carpetas se advierte mejor la falta de jerarquización de los contenidos dentro de los ejes, atendiendo al número de clases dedicadas a cada tema. A modo de ejemplo, se suele dedicar mayor carga horaria a la independencia de Estados Unidos y la revolución francesa que a las revoluciones hispanoamericanas y a las luchas por la emancipación (la acción de San Martín y Bolívar casi no se enseña), cuando los primeros contenidos deberían servir para contextualizar los segundos.

Es habitual también que de los tres ejes temáticos en que generalmente se divide la asignatura, el primero ocupe casi la mitad del año (junio /julio), mientras que el último referido a la historia argentina se comience a fines de septiembre o comienzos de octubre.

Se considera que en 3º año del Polimodal un 70% de los docentes realizó una correcta selección de núcleos sustantivos, un 18% lo efectuó medianamente y no lo hizo un 12%. En estos casos la incorrecta jerarquización se advierte, por ejemplo, en el peso excesivo que se le otorga al contexto mundial cuando debería apuntarse a una visión de la historia Argentina del

siglo XX, centrada en el proceso de construcción de la ciudadanía y el reconocimiento y vigencia de los derechos humanos.

c) Integración: En las carpetas correspondientes a 9º año, los contenidos se presentan integrados en un 48% de los casos (algunas contienen específicamente trabajos prácticos integradores), mientras que en el 52% restante se advierte la enseñanza de contenidos fragmentados o atomizados. Aquí también, al igual que en las planificaciones, la falta de integración se da en tres sentidos:

- 1) entre contenidos conceptuales y procedimentales;
- 2) entre los contenidos conceptuales de un mismo eje;
- 3) entre los contenidos de los distintos ejes.

Esta última es la más común: hay un corte abrupto entre los contenidos conceptuales de un núcleo temático con otro. Por ejemplo, algunos docentes terminan el primer eje con la organización política y social colonial (referida básicamente al siglo XVI) y comienzan el segundo con la independencia de Estados Unidos o la primera revolución industrial.

La forma en que el profesor presente los contenidos es fundamental para el tipo de aprendizaje que hará el alumno. Si lo hace en forma tópica (hechos puntuales con escasa o nula integración) el aprendizaje será repetitivo. Si, en cambio, lo hace en forma situacional (significando el conocimiento en términos de un contexto o situación como búsqueda heurística) logrará que el nuevo conocimiento se integre en las estructuras mentales del alumno y adquiera significado. Por ello caben idénticas recomendaciones que las efectuadas en el documento referido a los exámenes globales.

El alumno debe encontrar un *sentido* a los contenidos tratados y para ello es esencial que pueda establecer *relaciones* entre ellos. Daniel Prieto Castillo considera que “una primera regla pedagógica es que el estudiante tenga una *visión global del contenido*. La misma le permite ubicarse en el proceso como dentro de una estructura comprensible y sólida, y así los diferentes subtemas aparecen en un sistema lógico”. Y agrega que “en la visión global se insistirá en la *coherencia de las partes y en los puntos claves o nudos temáticos* que mostrarán al alumno la estructura clave del curso” ya que éste debe ser “un sistema y no un amontonamiento de temas” (*La enseñanza en la universidad*. Mendoza, EDIUNC, 2000, pp. 135/136). De ahí la importancia de proponer actividades integradoras que permitan al alumno recuperar lo ya aprendido y ensamblarlo con los nuevos contenidos, resaltando siempre los nudos temáticos o puntos claves que son los ejes vertebradores del espacio curricular.

Respecto al 3º año del Polimodal, se observa una buena integración en un 66% de las carpetas. En el restante 34% falta integrar los contenidos, especialmente los referidos al contexto mundial con los correspondientes a la historia argentina.

d) Dimensiones: Un 32% de las carpetas observadas de 9º año muestran un claro predominio de contenidos conceptuales. En el restante 68%

están presentes, en mayor o menor medida, lo conceptual y procedimental. Respecto a este último aspecto no debe olvidarse que los procedimientos son un conjunto de destrezas, técnicas o habilidades que permiten el manejo intelectual de los conceptos; por tanto, su enseñanza debe ser graduada en un proceso de creciente complejidad y su aprendizaje requiere de una utilización frecuente hasta que el estudiante se familiarice con los mismos. Así, por ejemplo, no puede pretender el docente que el alumno aprenda a representar gráficamente acontecimientos históricos si sólo realiza una o dos líneas de tiempo en todo el año escolar. En tal sentido, consideramos que puede resultar más provechoso elegir pocos contenidos procedimentales y trabajarlos a lo largo de todo el ciclo lectivo que seleccionar un número excesivo (como se evidencia en las planificaciones) y realizar un tratamiento superficial de los mismos.

Se ha advertido también en algunas carpetas que aparece dividida la parte teórica de los trabajos prácticos. Si consideramos que los procedimientos son contenidos propios del currículo de ninguna manera debería darse esta separación entre el saber y el hacer. Destaca Valls que “al conceder al *saber hacer* intencionalidad educativa ¿no se está reconociendo, ni que sea de forma implícita, que entre teoría y práctica, o entre conocimiento y aplicación, no puede existir una relación de oposición o jerárquica? [...] ¿no se está reconociendo, también, que los aprendizajes para ser significativos, han de contender, igualmente, la dimensión de la buena aplicación, el buen uso, la buena actuación?” (ob. cit., p. 111)

Respecto a lo actitudinal, se ha detectado en un buen número de carpetas la existencia de las normas de convivencia que rigen en la institución y de las obligaciones y derechos del alumno, el docente y los padres referidas al espacio curricular, firmadas por los responsables. Estas reglas o pautas concretas de acción compartidas, que reflejan sin duda valores, estarían indicando una cierta preocupación por este tipo de contenidos, aunque no se evidencia luego cómo se trabajan y evalúan.

Los porcentajes son similares en el caso de 3º año del nivel Polimodal.

Se ha considerado seguidamente la **evaluación** tanto de **proceso** como de **resultado**. La primera se pone de manifiesto, en mayor o menor grado, en un 69% de la muestra correspondiente a 9º año, a través de trabajos prácticos, guías de estudio, corrección de carpetas, consignación de notas de lecciones orales, etc. En cuanto a la segunda, en un 48% no figuran las evaluaciones en las carpetas y en las que aparecen, en muchos casos, no están las correspondientes a la totalidad de los ejes.

En un 53% aparece al comenzar el curso una evaluación diagnóstica referida a contenidos conceptuales y procedimentales. Esta información sobre los saberes previos de los alumnos es de gran utilidad no sólo al iniciar el año sino al comenzar una secuencia o eje ya que permite visualizar cuáles son las posibilidades de que puedan apropiarse exitosamente de los nuevos contenidos.

La actual propuesta curricular parte del supuesto que la evaluación es un medio “para conseguir aprendizajes, para traspasar y reelaborar conocimientos y actitudes”. Desde este enfoque no hay una separación tajante entre las actividades de aprendizaje y las de evaluación. Estas últimas se convierten en un elemento permanente de las prácticas de enseñanza-aprendizaje. La evaluación estrechamente vinculada al aprendizaje - señala Dolores Quinquer – queda “inserta en la secuencia didáctica de tal manera que cada una de sus fases –inicial, desarrollo y síntesis- contienen actividades de evaluación. Se trata de una evaluación o una regulación continua de los aprendizajes ya que la evaluación se convierte en uno de los componentes permanentes de la acción pedagógica” (*Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, ICE/Horsori, 1998, p.128). En la fase de desarrollo es muy importante que el alumno se apropie de los criterios con que serán valoradas sus tareas, pueda identificar sus errores y reflexionar – con el docente, con sus compañeros o solo – sobre las causas de los mismos. En tal sentido, no se advierte en el análisis de las carpetas que los profesores trabajen, al menos sistemáticamente, con los errores que cometen los estudiantes. Los errores “pueden ser un instrumento útil para el aprendizaje, ya que revelan las estrategias, los razonamientos y las representaciones mentales que tiene el alumnado. Los errores son mensajes que no deberíamos ignorar. La penalización reiterada de los errores a alumnos con dificultades de aprendizaje y baja autoestima, puede provocar que acaben inhibiéndose de las tareas escolares para evitar el fracaso. La despenalización de los errores, debidamente controlada, puede favorecer la creación de un clima de aula más favorable al aprendizaje” (Quinquer, D., *ob. cit.*, p. 139).

En algunos casos las correcciones del docente son muy superficiales y generales: se han detectado errores de distinta índole en trabajos prácticos calificados que no han sido advertidos por el profesor. Si bien sabemos que la tarea de corrección es lenta y dificultosa, debe pensarse que el alumno, a menudo, estudia luego de las tareas que tiene en su carpeta. Por ello es aconsejable recurrir a actividades de autoevaluación o evaluación mutua.

Desde una perspectiva constructiva, es también muy importante reforzar los éxitos. En muy pocos casos se observa que el docente resalte las tareas que están bien resueltas.

En cuanto a la **evaluación de resultados o sumativa** debe servir al profesor para verificar y valorar si los alumnos han logrado las capacidades previstas al inicio de cada eje o unidad o las correspondientes al espacio curricular en el caso de los exámenes globales; si han recapitulado, sistematizado y estructurado los conocimientos y si han articulado significativamente los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En tal sentido, este tipo de evaluación constituye “un *momento integrador* privilegiado en el proceso de construcción del conocimiento escolar” (*Aportes para la construcción de Globales en EGB y Polimodales- DGE- 2004*).

Consideramos que un 62% de las pruebas de resultado que figuran en las carpetas no son adecuadas para dicho propósito. En general se evalúan contenidos aislados, desarticulados, descontextualizados, que sólo sirven para

comprobar la evocación y ordenamiento de nombres, fechas o acontecimientos. Es frecuente que se le pida al alumno realizar líneas de tiempo con la sucesión de gobiernos, completar oraciones con una palabra, marcar la respuesta correcta o colocar falso verdadero, sin justificar la opción elegida. También se observa que se repiten idénticas actividades a las desarrolladas en el aula. Decíamos al analizar los exámenes globales que si el alumno no encuentra una razón organizadora deberá acudir a la memoria. Esto no significa desechar el conocimiento memorístico (hay, por ejemplo, algunas fechas significativas o nombres que seguramente deberá retener) pero, de manera alguna, puede ser éste el que prevalezca al evaluar sino que deberían incluirse ítems que requiriesen respuestas más explicativas, de análisis, de síntesis o de argumentación de determinadas situaciones históricas.

Llama la atención que muchas evaluaciones no guardan relación con las metodologías de aprendizaje y enseñanza desarrolladas a lo largo del año: así algunos docentes que han presentado de manera integrada y articulada los saberes y priorizado estrategias constructivas optan por un instrumento de evaluación que tiende, en lo esencial, a verificar el recuerdo y ordenación de hechos aislados o la repetición de conceptos.

Finalmente, cabe señalar que en la mayoría de las pruebas no se consignan los criterios de evaluación, si bien en algunas carpetas éstos aparecen al comenzar el año pero de manera genérica. Se ha señalado ya la importancia que el alumno conozca con antelación las normas que se tendrán en cuenta para considerar correctas sus respuestas como así también que se consigne explícitamente en la corrección cuáles fueron los errores.

En el caso del Polimodal, la evaluación de proceso se evidencia en un 90% de las carpetas. En cuanto a las evaluaciones de resultado en un 23% no aparecen en las carpetas. La mitad de las que figuran (50%) adolecen de las mismas falencias que hemos señalado para el 3º Ciclo de EGB.

Se advierte que en sólo un 26% de las carpetas se consigna una evaluación diagnóstica, que –como hemos señalado- debería estar presente ya que es un insumo indispensable para planificar el curso.

Por último se ha tenido en cuenta la **coherencia** de las carpetas con:

- a) **La Planificación:** Respecto a 9º año en un 41% se observa coherencia entre lo planificado (intenciones educativas, selección y secuenciación de contenidos, estrategias de aprendizaje y evaluación) y las prácticas reflejadas en la carpeta. En el otro 59% no existe concordancia por diversos motivos, entre ellos:

- no coinciden totalmente las intenciones educativas expresadas en la planificación con las que se ponen de manifiesto en las carpetas.

-se planifican contenidos procedimentales y actitudinales, generalmente excesivos, y luego en la carpeta no se evidencia o se evidencia parcialmente su enseñanza, generalmente de forma asistemática.

-no se utilizan todas las estrategias metodológicas enunciadas ni todas las técnicas e instrumentos de evaluación planificadas.

-la evaluación diagnóstica que aparece en muchas carpetas no se tiene en cuenta en el momento de planificar, ya que no se la menciona. Además la mayoría de las planificaciones se hacen para varias divisiones, incluso para más de una escuela.

- no se desarrollan la totalidad de los contenidos conceptuales previstos en la planificación. Hemos señalado ya que, en general, los temas referidos a la historia argentina contemporánea no tienen tratamiento.

-no se cumplen los cronogramas propuestos. En el caso de haber seleccionado tres ejes temáticos, el primero ocupa normalmente en las carpetas la primera mitad del año, el segundo agosto y septiembre y el último octubre y parte de noviembre mientras que en las planificaciones se le asigna un número similar de clases a los tres.

Lo expuesto demostraría que para la mayoría de los profesores la planificación no constituye un elemento útil para guiar y regular su práctica sino una mera obligación burocrática que debe cumplimentar.

En el caso del Polimodal, no existe coherencia entre lo planificado y las prácticas pedagógicas en un 49% de los casos analizados, por causas similares a las enunciadas para 9º año. Se observa sí un mejor cumplimiento de los cronogramas, aunque siempre los últimos contenidos previstos se desarrollan muy rápidamente.

a) Con el Examen Global: La confrontación de las carpetas con las pruebas globales muestra que un en el 61% de los casos existe coherencia entre lo enseñado y lo evaluado, no así en el restante 39% donde se observan idénticas características que las ya señaladas en el caso de las evaluaciones de resultado en el sentido que no guardan relación los exámenes con las estrategias de aprendizaje y enseñanza desarrolladas a lo largo del año. Los globales aparecen fundamentalmente como un ejercicio memorístico, reduciendo el aprendizaje a lo informativo, cuando a lo largo del año se han presentado los contenidos de manera articulada y se ha dado preponderancia a estrategias constructivas de aprendizaje.

En 3º año del nivel Polimodal el porcentaje de coherencia entre lo enseñado y lo evaluado asciende al 70%. La falta de coherencia obedece a las mismas razones arriba enunciadas.

Por último y observando comparativamente las planificaciones y carpetas de 9º año de EGB y las de 3º año de Polimodal, podemos señalar que, en general, las falencias detectadas en ambos niveles son similares, salvo que el porcentaje numérico de las mismas es más elevado en el primero de los cursos analizados.

REFLEXIONES FINALES

Bases para la toma de decisiones

La concepción sobre currículum propuesta por Alicia de Alba fue adoptada para este trabajo de investigación, como se expresa en el marco conceptual, debido a la amplitud de la misma dada por la multitud de elementos y aspectos que contempla y a la visión dinámica y participativa que incluye.

Se acordó partir de esa concepción de currículum porque toda la investigación gira sobre dos aspectos:

- a) Determinar los criterios institucionales y particulares de los docentes, priorizados y aplicados en el ordenamiento de los componentes curriculares, en los distintos niveles de especificación y su papel fundamental en las prácticas educativas, a la hora de facilitar la articulación entre procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza.
- b) Determinar los niveles de interacción y participación de los actores en los procesos de descentralización pedagógica, en este caso particular los referidos a la construcción del Proyecto Curricular Institucional.

En ese sentido, se ha valorado una definición de currículum, que aplicada al primer nivel de concreción, el ámbito de las políticas educativas, se traduce en la selección de contenidos básicos comunes y grandes descriptores de los mismos que conforman el Diseño Curricular Provincial.

Los datos del presente trabajo muestran que la explicitación del Proyecto Curricular Institucional es un proceso pendiente en la gran mayoría de las escuelas de la provincia., aunque no caben dudas de las ventajas y el grado de racionalidad que la formulación explícita le da a un proyecto.

La afirmación precedente surge de considerar como mínimo dos razones: una de ellas es que el tener que **escribir** un proyecto, lleva a quienes participan de ese proceso a ser mucho más **precisos** en su modo de pensarlo y explicarlo; la otra razón es que el proyecto escrito se constituye en un instrumento para la **objetivación del consenso** construido entre los actores institucionales, por lo cual es un factor de comunicación institucional, ya sea para los miembros presentes, como para los que ingresen a futuro.

Tal como se ha explicitado en el presente estudio, el Proyecto Curricular Institucional ha sido considerado como objeto y a la vez marco de referencia de todo el proceso de desarrollo curricular. La comprobación de la ausencia o escasa presencia del mismo en las instituciones, generó en el equipo de investigación un conjunto de interrogantes, a responder a través del proceso de la misma:

El Proyecto Curricular Institucional, como gran ausente en las escuelas de gestión estatal y privada generó una primera pregunta:

- **¿En qué medida se ve afectado el desarrollo del Proyecto Curricular Provincial frente a la ausencia de Proyectos Curriculares Institucionales?**

El proceso de análisis y de interpretación de los datos produjo algunas reflexiones al respecto.

- Desde un punto de vista, este problema **resiente los procesos de descentralización y participación**, entendida esta última, parafraseando a Maritza Montero como la instancia en la que se comparte el poder, tanto en la **toma de decisiones como en el involucramiento responsable**.

- Los Proyectos Curriculares Institucionales constituyen el “cuerpo” del D.C.P., en tanto instancias de desarrollo del mismo; en consecuencia, su ausencia, además de debilitar el D.C.P, **limita** el conocimiento por parte de los profesores, de los **antecedentes y fuentes** que aportaron para su construcción.

- La falta de proyectos contextualizados, contruidos en forma participativa, **afecta la atención a la diversidad**. En una realidad pluridimensional y compleja, como la de nuestro contexto socio histórico, desatender las necesidades diversas de la población demandante del servicio educativo, implica profundizar las diferencias socioculturales y económicas que ahonda la exclusión y la marginación de muchos sectores. También implica un **vacío de respuestas adecuadas a las necesidades y demandas de otros sectores que garantizan la inserción social de las nuevas generaciones**.

- Desde otro punto de vista, la falta de PCI atenta contra la **igualdad y contra la equidad** como valores socialmente reconocidos en un contexto democrático.

En ese sentido esta ausencia, siendo el PCI un espacio para la animación socio - cultural que promueve la participación entre los miembros de una comunidad educativa, propicia “la democratización de la cultura” en la medida en que tácita o intencionalmente, consolida los valores e intereses de la cultura dominante en detrimento de la “democracia cultural” que valora igualitariamente, a todas las construcciones de los grupos sociales de las diferentes subculturas que conviven en nuestro medio.

- La falta del P.C.I. afecta la calidad educativa en tanto no hay un eje orientador de las prácticas docentes que facilite su articulación y coherencia interna y además su capacidad de proyección para que la institución dé las respuestas que el medio le requiere.

Otra pregunta en el marco del problema ha sido

- **¿Cuáles son los principales problemas educativos que se generan por la falta de PCI en la institución, en las planificaciones y carpetas?**

- Desde una reflexión más acotada a la vida de una escuela, la falta de PCI incide en la consolidación de equipos de trabajo; de metas compartidas y construidas a partir del diagnóstico; de consensos para planificar, para definir las prácticas pedagógicas y para evaluar. Todo ello en desmedro de la educación de los estudiantes, quienes padecen directamente las contradicciones de las diversas tendencias que conviven en el sistema y en la institución escolar.

- Entre los datos que se registran en los informes específicos de las áreas del conocimiento hay algunos que son coincidentes. A manera de síntesis, se puede decir respecto del párrafo anterior:

- a) Que no sólo falta el **diagnóstico institucional** que justifique las **competencias** que direccionan el para qué educar, en función de un perfil de egresado predeterminado sino que además de la ausencia de ese marco, un alto porcentaje de **planificaciones áulicas carecen de diagnósticos** que justifiquen las **intenciones educativas** planteadas por el docente.
- b) Que en las planificaciones de aula el componente en cuestión, las **intenciones educativas**, presenta un alto grado de **confusión** en su redacción .A veces aparece consignado como expectativa de logro, como objetivo, como aprendizaje acreditable o como indicador de logro o mezclado sin guardar la relación lógica de lo que cada término implica. Este hecho revela que este componente lejos de ser la **herramienta orientadora** de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se convierte en una prescripción que perdió el sentido en la instancia organizadora de la práctica docente.
- c) Que la falta del PCI dificulta el consenso en los **criterios de selección e interrelación tanto de núcleos sustantivos como de ejes temáticos entre las diversas áreas del conocimiento en función del nivel o modalidad educativa**. Esto contribuye a la descoordinación entre los docentes, a la atomización y a la compartimentación de los contenidos.
- d) Que no se refleja la necesaria **complejidad creciente de los contenidos**, dado que en muchas de las planificaciones de aula los contenidos seleccionados han presentado incongruencias en su secuenciación como en las temáticas que incluyen y en ese marco de contradicción están muy lejos de facilitar el desarrollo de las capacidades planteadas en las intenciones educativas.
- e) Que la falta de acuerdos institucionales hace que se vea disminuida la posibilidad de que los alumnos desarrollen **procesos cognitivos de manera espiralada, sistemática y**

sostenida, tendientes al desarrollo de competencias, privilegiando para ello los contenidos procedimentales. Esta “saber hacer” tampoco se refleja en las planificaciones docentes como situaciones previstas para que los alumnos **transfieran sus aprendizajes.**

- f) Que otra confusión que se ha detectado está vinculada a la **dimensión procedimental** de los contenidos, en el sentido que un alto porcentaje de planificaciones no los consignan como contenidos a enseñar sino que se suponen **estructuras cognitivas dadas**, perdiéndose espacios preciosos para el desarrollo de la inteligencia, en detrimento de la construcción de competencias.
- g) Que en otros casos, los **contenidos procedimentales** se confunden con **procedimientos didácticos** y/o con las **actividades propuestas para los alumnos.**
- h) Que en las prácticas áulicas, las carpetas de los alumnos consignan porcentajes significativos de **predominancia de procedimientos algorítmicos en relación con procedimientos heurísticos**, perdiéndose así el potencial que estos últimos tienen para el desarrollo de competencias.
- i) Que la falta de acuerdos institucionales sobre la evaluación se traduce en otro componente que refleja confusiones terminológicas y de significado. Por ejemplo, muchas planificaciones de aula consignan como evaluaciones enunciados de actividades, o algún criterio y en pocos casos herramientas propiamente dichas. Mayoritariamente, **no se consignan los criterios asignados a la evaluación** como parte del proceso de enseñanza aprendizaje., ni por medio de acuerdos institucionales ni en forma individual. Predominan las evaluaciones sobre la base de estrategias de control que miden aprendizajes de tipo repetitivos, según los define Ausubel.
- j) Que en los espacios curriculares y en los contenidos que los componen también se advirtieron falencias y contradicciones: **aparecen materias con el mismo nombre y distintos contenidos y materias con distintos nombres pero con contenidos similares.**
- k) Que la falta de acuerdos institucionales genera **superposición de contenidos conceptuales**, a veces excesivamente simplificados, sin la diferenciación de los mismos en función de la especificidad de cada disciplina; en otros casos, hay **carencias de contenidos fundamentales**
- l) Que la falta de acuerdos institucionales limita la posibilidad de potenciar contenidos en su **dimensión procedimental y**

actitudinal, como factores propicios para el desarrollo de competencias. En este punto es necesario reiterar la importancia de los **procedimientos heurísticos** como un medio privilegiado para ello.

- **¿Qué relación guardan las planificaciones de nivel áulico entre el currículum escrito y el implícito en las prácticas educativas?**

Para responder esta cuestión se puede apelar a una afirmación: no todo lo que se escribe en un plan se ejecuta en un aula.

- El análisis de los datos ha revelado que hay muchos casos en los cuales lo descrito en **la planificación no encuentra ninguna coincidencia con lo que el alumno registra en la carpeta como actividades de aprendizaje.** La incoherencia se presenta en las estrategias y/ o metodologías de enseñanza seleccionadas por el docente en su planificación y las actividades propuestas en clase. Por ejemplo, en la planificación se enuncian, al decir de Monereo, procedimientos heurísticos y en las carpetas se registran, en el mejor de los casos, predominantemente procedimientos algorítmicos para la resolución de las prácticas; en otros, se observa copias al dictado de textos o apuntes fragmentados, aislados y pobres. Por lo tanto no se diferencia un tratamiento metodológico en función de la complejidad de los contenidos..

- Las **contradicciones entre el discurso y las prácticas**, propiamente dichas, en muchos casos, revela el enraizamiento de las matrices de los docentes en la prescripción, el mecanicismo y de la repetición, como modalidades de enseñanza. Sin embargo, el proceso de transformación está en marcha, pues muchos docentes plantean y ejecutan estrategias innovadoras.

- Otros **vacíos se producen entre los núcleos sustantivos**, los ejes descriptos en la planificación y **los contenidos que se registran en las carpetas.** Muchos de éstos últimos son diferentes o recortados de modo tal que su presentación impide la apropiación, por parte del alumno, debido a la falta de significatividad lógica. En otros casos, el desconocimiento de los saberes previos de los estudiantes, como de su nivel de desarrollo, provoca que las propuestas de aprendizaje y los materiales carezcan de significatividad psicológica.

- También se ha advertido una clara predominancia del tratamiento y desarrollo de los contenidos conceptuales en desmedro de los **contenidos procedimentales y los contenidos actitudinales** rara vez aparecen tratados especialmente. Mayoritariamente quedan en los enunciados.

- Raramente las prácticas de aprendizaje de los alumnos han dado cuenta de que el profesor plantee instancias para la **recuperación de saberes previos**, no solamente circunscriptos a los saberes escolares de años

anteriores sino a **todo el universo cultural del alumno** vinculado a los conceptos, a los procedimientos y a las actitudes.

- Otro aspecto es la falta de **trabajo sobre el error** como parte de los procesos de construcción de aprendizajes. Tampoco, en ese sentido se advierten correcciones de los docentes en las carpetas que den cuenta de ellos con las devoluciones y propuestas respectivas para su reconstrucción. Sólo se detectaron marcas superficiales (Vto.) en un alto número de los componentes de la muestra, con el consecuente desaprovechamiento de la corrección como factor que favorece **la metacognición** y en consecuencia, el **desarrollo cognitivo**.

- Un dato preocupante, pero corroborado a través de las comparaciones sobre los registros de las carpetas, es que un porcentaje de docentes **circunscriben sus prácticas de enseñanza al dictado de contenidos en clase**, cómo única estrategia.

En el contexto de la realidad que describen los datos aportados por la muestra nos acercamos a una última cuestión.

- **¿Qué valor real tiene la planificación para el docente?**

- Ante la ausencia de un proyecto educativo que convoque a los docentes de manera participativa y comprometida con la institución y que genere espacios de encuentro y de intercambio de saberes para crecer en sus prácticas constructivamente, la función docente se ve afectada por la soledad y **la descoordinación y por el empobrecimiento** que eso conlleva.

- En esa realidad cotidiana, sumada al peregrinaje del “profesos taxi”, la planificación tal como se la resuelve actualmente tiene más **connotación burocrática que funcional y práctica**. Un ejemplo de ello, son las abundantes planificaciones “sábanas” que se encontraron, llamadas así por ser elaboradas una vez y fotocopiadas para presentar en diferentes instituciones, **sin discriminar contextos, modalidades, ni necesidades de los alumnos**.

Puede agregarse en este sentido que en gran parte de las planificaciones estudiadas, no hay un **criterio racional de selección de componentes**; algunas, presentan carencias fundamentales, mientras que en otras hay una excesiva cantidad de componentes, sin una diferenciación que permita su justificación.

Se puede decir que la planificación ha **perdido su real sentido y valor de instrumento de apoyo** para el docente y tal como es no lo resguarda de la improvisación ni de la arbitrariedad, mellando seriamente la calidad de la educación de las futuras generaciones.

Frente al panorama descrito surgen dos aspectos a tener en cuenta para el mejoramiento de la situación planteada:

Revalorizar la importancia que tiene el PCI en una concepción de currículum como proceso flexible y como construcción participativa en la comunidad educativa, el cual reúne a todos los miembros de la escuela alrededor de un sentido.

Simplificar de manera acordada y consensuada los componentes de la planificación áulica, de modo que recobre sentido orientador y ordenador para los docentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Benejam, Pilar y otros; Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria; Buenos Aires; Horsoni Editorial; 1997
- M. Bindstein ; M. Hanfling (1993) Matemática I Bs.As. AIQUE.
- Brousseau, G. *Teoría de las situaciones didácticas*, IREM – 1986-Francia.
- Boido, G. y col (1990) Pensamiento científico. Módulos I y II. ProCiencia. CONICET.
- Camuyrano, M., Crippa, A. y otros.(1998). *Matemática. Temas de su Didáctica*. Pro Ciencia Conicet. –
- Casanova, María Antonia (1998). *Evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Chemello, G y otros. (2000). *Estrategias de Enseñanza de la Matemática*. Universidad Nacional de Quilmes. Licenciatura en Educación.
- Chemello, G., Díaz, A., Diñeiro, M. T. y otros. (1996). *Matemática, metodología de la enseñanza*, Partes I y II, Programa PROCIENCIA de CONICET, Buenos Aires, Conicet.
- Chemello, G., Díaz, A., Diñeiro, M. T. y otros. (1997). *Matemática, modelos didácticos*, Programa PROCIENCIA de CONICET, Buenos Aires, Conicet.
- Chemello, G., y otros. (1997). *Los CBC y la Enseñanza de la Matemática*. Bs As. AZ Editora.
- D.G.E. (1998):“Propuesta Curricular para Tercer Ciclo de E.G.B.
- D.G.E. (2003): Talleres para la construcción de criterios para elaborar un P.C.I. en torno a la competencia comunicativa.
- D.G.E. Comisión Curricular (2002): Diseño curricular Nivel Polimodal - Ciencias Naturales Salud y Ambiente, Humanidades, Ciencias Sociales, Economía y Gestión de las Organizaciones, Arte y Diseño, Producción de Bienes y Servicios.
- García Ramos, J.M. (1999): “Bases pedagógicas de la Evaluación Madrid: Síntesis.
- Gojman, Silvia y Segal, Analía; “Selección de Contenidos y Estrategias Didácticas en Ciencias Sociales: La “trastienda” de una propuesta”, en Aisemberg y Alderoqui, Didáctica de las Ciencias Sociales II. Buenos Aires. Paidós, 1998, pág. 75 a 100.
- Gurevich, R. y otros; Notas sobre la enseñanza de una Geografía renovada, Buenos Aires, Aique, 1998, pág. 21 a 49.
- Gurevich, R.; “Un desafío para la Geografía: explicar el mundo real”, en Aisemberg y Alderoqui, Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires. Paidós, 1997, pág. 63 a 71.
- Gurevich, R.; *Conceptos y problemas en Geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa*, en Aisemberg y Alderoqui, Didáctica de las Ciencias Sociales II. Buenos Aires. Paidós, 1998, pág. 159 a 182.

- Gutiérrez Martín, A y col".(1995) *Curso de Formación de Profesores de Ciencia* Min. Ed. Y Cien. España, Min. de Ed. Y Cult., Argentina; Min. de Ed. Cuba; Min. de Ed. Venezuela y Universidad Autónoma de Barcelona.
- Kechichian, G.(1997) *Educación ambiental: una propuesta para la acción en la escuela.* Ed. Santillana
- Pages, Joan (1998): "Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Geografía e Historia en la educación secundaria" - Ed. I.C.E. - Horsori, Barcelona.
- Parra C. y Saiz, I. (1994). *Didáctica de la Matemática, aportes y reflexiones.* Buenos Aires. Paidós.
- Pozo, J.J. (2003): "Adquisición del Conocimiento".
- Pozo, J.I. y col. (1994). *Criterios para la solución de problemas.* Citado en documento de Comisión Curricular de Ciencias Naturales. Abril del 2002.
- "Renovación curricular en la provincia de Mendoza" Ciencias Naturales.1998.
- Rodani, G. (1979): "Gramática de la fantasía".Barcelona: Reforma de la Escuela .
- Romero, Luis Albert (1997): "Volver a la Historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la E.G.B."
- Semino, S., Englebert y . Pedemonti, S.(1997). *3° CICLO EGB Matemática 8* Bs. As.: A-Z editora
- Van Dijk, T. (1996): "La ciencia del texto" - Ed. Paidos, Bs.As.
- Valls, Enric;(1993). *Enseñar y aprender estrategias en Ciencias Sociales*
- Páginas web: www.educ.ar Ministerio de Educación de la Rep.Arg.

Índice

ANÁLISIS DEL DESARROLLO CURRICULAR A TRAVÉS DE LAS PLANIFICACIONES DE LOS DOCENTES Y CARPETAS DE LOS ALUMNOS

9° AÑO EGB 3 Y NIVEL PLIMODAL - 2005

INTRODUCCIÓN

1- MARCO CONCEPTUAL

2- ANÁLISIS DEL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL

2.1- Categorías de Análisis

2.2- Informe sobre los Proyectos Curriculares Institucionales

3- ANÁLISIS DE PLANIFICACIONES DOCENTES Y CARPETAS DE LOS ALUMNOS

3.1- Unidades y categorías de análisis

3.2- Planificaciones de 9° de EGB3 y Nivel Polimodal

Área Matemática EGB 3 - 9° Año

Área Ciencias Naturales

Área Ciencias Sociales – Geografía

Área Ciencias Sociales – Historia

Área Lengua y Literatura

3.3- Carpetas de 9° de EGB3 y Nivel Polimodal

Área Matemática EGB3 –

Área Ciencias Naturales

Área Ciencias Sociales – Geografía

Área Ciencias Sociales – Historia

Área Lengua y Literatura

4- REFLEXIONES FINALES

5- BIBLIOGRAFÍA