



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 decisoriales 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

Geografía

INFORME DE PLANIFICACIONES

E.G.B y Polimodal

(Escuelas de gestión estatal y privadas)

Fundamentos epistemológicos y pedagógicos

Cada profesor plantea su trabajo en el marco de determinada opción pedagógica, que deriva, de diferentes puntos de partida respecto a la concepción de la propia disciplina, de los enfoques a los que se adhiere o en los que se ha formado y de la personal reconstrucción de su pensamiento pedagógico. Esto supone que, se seleccionen, concreten y prioricen determinadas metas, métodos y contenidos en la enseñanza de la Geografía.

Recordemos, que en los CBC y en las explicaciones de cada espacio curricular de la ciencia a nivel provincial, se recalca la naturaleza social de la Geografía actual. “No es cualquier espacio, es el que la sociedad construye y crea, modifica y transforma, por ello la producción del espacio es siempre social(...) No se niega lo natural. Significa que lo social y lo natural se relativizan, entran en una intencionalidad en el momento en que son insumidos por el proceso histórico” (Gurevich, Raquel)

En la concepción de la disciplina, observada en las planificaciones coexisten diversos enfoques:

Un 30% de las planificaciones de E.G.B 3, presenta fundamentación epistemológica y pedagógica, y se plantea trabajar con una nueva concepción de las Ciencias Sociales desde una perspectiva sociocultural y constructivista, globalizante y sistémica, como un saber en construcción, acentuándose la comprensión y explicación de las acciones de las sociedades en los espacios, a través del tiempo, en sus permanencias, cambios, rupturas y continuidades. El resto de las planificaciones no presenta fundamentación epistemológica ni pedagógica, en forma explícita. En un 45% la selección y el tratamiento de los descriptores y de las estrategias de aprendizaje, se corresponden con la propuesta curricular, y se infiere que podrían encuadrarse en la Geografía actual y crítica.

En el 25% restante, las expectativas de logro enunciadas, el planteamiento de los descriptores, los contenidos procedimentales y las estrategias de aprendizaje, son francamente tradicionales, inclusive no se planifican núcleos de contenidos relacionados con la organización económica

del espacio, pareciera que responden a un enfoque de tipo positivista o neopositivista de la ciencia, asociado al conductismo pedagógico.

En las planificaciones de Polimodal, la geografía como ciencia social tiene fundamentación explícita en el 20% de la planificaciones y se propone como objeto analizar, interpretar, comprender y pensar críticamente el mundo actual, contemplando la multidimensionalidad de las relaciones económicas, ambientales, políticas, regionales, etc..

En el 80% restante de las planificaciones, el análisis detallado de las expectativas de logro y los contenidos en sus tres dimensiones permite inferir que, aunque no presentan fundamentación explícita, se desarrollarán los procesos de enseñanza bajo un enfoque epistemológico y pedagógico actual. De esta manera en el 100% de las planificaciones, para comprender el contexto social, político, ambiental y económico se organizan actividades de análisis de casos, lecturas interpretativas y críticas, resolución de problemas y actividades grupales que permiten favorecer el conocimiento de la realidad desde el enfoque de la geografía social y tendiente a desarrollar actividades constructivistas.

Intenciones Educativas

Las intenciones educativas resumen los principales propósitos de la enseñanza de la Geografía. Las expresadas en las planificaciones, tanto de E.G.B.3 como de Polimodal, son en general, adecuadas y coincidentes con el enfoque crítico de la ciencia. Se hallan representadas de variadas formas: competencias, capacidades, expectativas de logro de la institución, del ciclo, del área, del espacio curricular, indicadores de logro o aprendizajes acreditables. En algunas planificaciones (30%) se observa una confusión entre los términos y contienen cuatro o cinco formas distintas para indicar lo mismo.

Otras veces se confunde la finalidad de cada una de las categorías planificadas, por ejemplo se enuncian aprendizajes acreditables que en realidad son indicadores de logros. El interrogante es, si el profesor que realizó su planificación con cinco categorías de intenciones educativas, puede recordarlas en el transcurso del año y si puede establecer con claridad si sus alumnos las alcanzaron en cada eje o al finalizar el año.

En cuanto al formato del espacio curricular, se trata en el 100% de los casos de asignaturas.

Contenidos

Seguidamente se han examinado los contenidos, en cuanto a:

Adecuación a descriptores

En un 70% de las planificaciones del tercer ciclo observadas, los temas se adaptan a los descriptores enviados por la Dirección General de Escuelas, organizándolos, en tres o cuatro subejos temáticos, donde prácticamente se transcriben los contenidos conceptuales, según el orden lógico de la disciplina, siguiendo la Propuesta Curricular. En el otro 30% no se incluye en la planificación el descriptor “La actividad económica y la organización del territorio”, por lo tanto no se adapta a los descriptores ni al enfoque de la ciencia.

En el nivel Polimodal las planificaciones de la muestra comprenden una variedad de espacios curriculares desarrollados entre tercero y cuarto año y en distintas modalidades, orientaciones y especializaciones, de gestión estatal y privada, según se detalla:

Modalidad	Orientación	Espacio Curricular
H y Ciencias Sociales	Turismo	Desarrollo Regional y Turístico
Humanidades y Ciencias Sociales	Desarrollo Regional	Economía, Ambiente y Desarrollo Regional Geografía Económica Política Económica Problemáticas Regionales
Humanidades y Ciencias Sociales	Educación	Geografía Económica
Ciencias Naturales Salud y Ambiente	Ambiente	Ordenamiento Territorial Procesos Geológicos Externos Impacto Ambiental y Riesgo Geológico Ambiente y Sociedad
Producción de Bienes y Servicios	Tiempo libre, Recreación y Turismo	Patrimonio Turístico Patrimonio Natural y Cultural Circuitos Turísticos II Interpretación de los Recursos Naturales y Culturales
Economía y Gestión de las Organizaciones	Microemprendimientos, Pymes y Cooperativas	Geografía Regional y Desarrollo

De los espacios curriculares mencionados en el cuadro, en 10 de ellos, sus descriptores no han sido elaborados por la Comisión Curricular, en ellos se

verificó la adaptación en relación a la modalidad y orientación de la escuela. Sí los poseen, en cambio, Geografía Económica, Ambiente y Sociedad, Política Económica y Economía, Ambiente y Desarrollo Regional.

Del total de las asignaturas de la muestra, el 55% corresponde a Geografía Económica y a Política Económica, el resto se dictan en una sola modalidad y orientación.

En relación al ítem que se analiza, en Polimodal se pudo verificar la adaptación a los descriptores en los cuatro espacios mencionados que constituyen el 60% de la muestra. Así se evidencia que éstos se adaptan en un 90% (dentro del 60% mencionado) a las propuestas curriculares, ya sea porque se transcriben en un orden similar o porque se reordenan, posiblemente siguiendo la lógica disciplinar del profesor.

En un 10% de los casos los temas no se adaptan a la propuesta curricular y no se relacionan con el nombre del espacio curricular. Asimismo se detecta la presencia de dos espacios curriculares con la misma denominación “Geografía Regional y Desarrollo”, y con distintos contenidos conceptuales.

Núcleos Sustantivos

Los núcleos de contenidos se encuentran enlazados en los conceptos centrales o núcleos sustantivos, que los estructuran y le dan cierta organización. A su vez, se consideran diversos ejes como los hilos conductores de la disciplina, pueden ser temáticos o problematizadores, y permiten la articulación lógica y epistemológica de los contenidos. “A partir de los ejes temáticos pueden plantearse problemas o situaciones problemáticas relacionadas con ellos”, para lograr “el desarrollo de estrategias analíticas y comprensivas, la búsqueda de información, el intercambio de opiniones, la formulación de hipótesis, la valoración de la exploración de salidas alternativas y/o soluciones a los desafíos planteados” (Gurevich, Raquel).

Los núcleos sustantivos planteados en las planificaciones respetan los temas fundamentales en la enseñanza de la Geografía establecidos en la Propuesta Curricular, en un 70% de los casos. Pero se observa que se planifican con más detalles, en el enunciado de los temas, y se le asigna mayor proporción de tiempo, a los dos primeros ejes que a los últimos.

En el 30% restante no se han incluido temas fundamentales relacionados con la Geografía Urbana (procesos de urbanización, sistemas de ciudades, el rol de las ciudades en la organización territorial, etc.); ni con la Geografía Económica (sistemas agropecuarios, industriales o circuitos económicos).

En ningún caso de E.G.B. 3 se visualizó la organización de los contenidos en función de ejes temáticos actualizados, ni de ejes problematizadores.

En relación con Polimodal en el amplio abanico de espacios curriculares mencionados, los núcleos sustantivos tienen un denominador común centrado en la misma esencia de la geografía: explicar la organización actual de los espacios geográficos, desde la dimensión ambiental, social, política, económica o turística, según los recortes temáticos analizados.

Como se indicó anteriormente un 55% son espacios que podríamos llamar tradicionales como la Geografía Económica y la Política Económica. El resto corresponden a espacios curriculares específicos, en su mayoría correspondientes a 4º año, con características innovadoras, y se evidencia la inclusión de núcleos sustantivos diferentes, privilegiando las temáticas que desean trabajarse en relación a la modalidad y orientación de la escuela, en su mayoría dentro de una perspectiva actual de la ciencia. Así, en un 90% de las planificaciones, la elección de los núcleos sustantivos es adecuada a la modalidad de la institución. Se detecta la ausencia de algunas planificaciones en los espacios nuevos.

I. Integración de contenidos

Los núcleos de contenidos no tienen un significado autónomo, sino que se articulan entre sí y cobran sentido al compartir una estructura conceptual y metodológica de la disciplina. Así, los grandes conjuntos de contenidos o núcleos sustantivos quedan anudados alrededor de grandes ejes o de temas, que los engloban e integran significativamente.

En un 70% de las planificaciones del tercer ciclo, se incluyen descriptores que, por su naturaleza abarcativa y global brindan la posibilidad de plantear integraciones, como el ambiente, las problemáticas ambientales, circuitos productivos o espacio urbano y rural. En algunos establecimientos de gestión privada, en donde se continúan dictando Historia y Geografía en 9º Año, se ha establecido la necesidad de realización de un proyecto integrado de Ciencias Sociales, al finalizar cada eje trimestral, con el objetivo de sincronizar y aunar los contenidos y procedimientos de las dos ciencias integrantes del área.

En el 30% restante los temas se presentan atomizados, aislados, sin conexión aparente.

En las planificaciones de Polimodal, el análisis y la comprensión de la realidad requieren de un enfoque integrador en el que se asigna a las múltiples relaciones entre sociedad, tecnología, estado, economía y ambiente un papel relevante en la organización del espacio. En la mayoría se solicita un trabajo final, de integración y aplicación de contenidos.

Criterios de secuenciación

Los contenidos que se seleccionan para desarrollar son decisivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues de ellos depende en gran parte la posibilidad de construir conocimiento significativo. La selección de contenidos

es coherente con el enfoque disciplinar y define qué Geografía enseñar. Una vez seleccionados se inicia un proceso de organización y ordenación temporal de los contenidos y la secuenciación que se les otorga es fundamental para la formación de las estructuras cognitivas de los alumnos, en el sentido de que se vaya avanzando progresivamente con grados crecientes de complejidad.

La secuenciación óptima del contenido de aprendizaje depende no sólo de la estructura lógica o interna del mismo, sino también de la psicológica, de la adecuación a la manera como procede el alumno para aprenderlo, es decir, la estructura interna que construye el alumno.

En relación a esto, casi todos los docentes han planificado en función de los descriptores de la disciplina según figuran en la Propuesta Curricular, donde se respetan la estructura lógica de la ciencia y se plantea una complejidad creciente de los descriptores dentro de cada ciclo o sea interaño. En ninguna de las planificaciones, tanto de E.G.B. 3 como de Polimodal, aparecen explicitados criterios de secuenciación.

Dimensiones de los contenidos

En el aprendizaje de las Ciencias Sociales, resulta imprescindible tomar decisiones de tipo epistemológico y pedagógico a la hora de determinar qué contenidos conceptuales van a enseñarse y de qué modo. Es fundamental que el alumno comprenda la interrelación entre el medio y la sociedad, y cómo el espacio se transforma y adquiere una identidad particular a partir del accionar de los grupos humanos que en él habitan, siendo por lo tanto una construcción de la sociedad.

Al mismo tiempo, demanda el conocimiento y uso de un conjunto de términos, conceptos, principios, relaciones (reconocer los cambios, considerar las interrelaciones, entender el efecto multicausal, la intencionalidad de los actores sociales, etc.) y de técnicas de trabajo (encontrar la información, analizar, localizar, interpretar, sintetizar, criticar, reconstruir, etc.), para que el estudiante se sitúe correctamente en el mundo en que vive y llegue a comprenderlo y transformarlo.

En cuanto al aprendizaje de los procedimientos, haciendo referencia a Enric Valls, “implica llegar a saber qué se hace, cómo se hace, en que dirección, cuándo y por qué se hace. Es decir, aprender procedimientos en el contexto escolar supone saber realizar determinadas acciones con la corrección suficiente, siguiendo el orden de la secuencia, procurando la integración y precisión de las operaciones, llegando a la automatización, pero también el conocimiento de su utilidad, de la funcionalidad, de las metas que satisface, del control de la actuación”.

“La intención es considerar el aprendizaje de los procedimientos en esta estructura multidimensional, sin hacerlo coincidir únicamente con el aprendizaje mecánico de los pasos”. “Aprender contenidos procedimentales de manera significativa supone llegar a interiorizar dimensiones de información,

de uso y de toma de conciencia y de valoración. Se trata, en definitiva, de encontrar significado y sentido al qué se hace, cómo, por qué, cuándo” (Valls, Enric. 1993).

En relación a los contenidos conceptuales y procedimentales, en el análisis de las planificaciones de E.G.B. 3 se percibe:

- Los contenidos conceptuales, en un 70% de los casos coinciden textualmente con los propuestos por el Diseño Curricular Provincial.
- En otro 30%, difieren de la Propuesta Curricular, en la forma de presentarlos y en la elección de los temas: faltan núcleos sustantivos o se presentan atomizados, aislados, sin relación aparente y sin disponer de conceptos abarcativos que permitan integrarlos y contextualizarlos.
- En un 33%, se presentan contenidos procedimentales generales o interdisciplinarios como el análisis y la interpretación de textos y otros específicos de la asignatura como confección e interpretación de gráficos; están redactados con términos claros y precisos y enmarcados en el constructivismo pedagógico y en la geografía crítica.
- En un alto porcentaje existe una confusión entre contenidos procedimentales, actividades, estrategias metodológicas, aprendizajes acreditables e indicadores de logro, inclusive en algunas con contenidos actitudinales.
- Los procedimientos en general, son heurísticos porque indican secuencias generales de actuación y no explicitan con exactitud cómo actuar, por ejemplo, realizar mapas conceptuales, pero sin indicar en relación a qué conceptos. Otras veces son generales y ambiguos, por ejemplo, resolver guías de estudio.
- En la mayoría de las planificaciones se ha elegido entre consignar contenidos procedimentales o actividades, pero no ambos a la vez. En aquellas situaciones que se consignan las dos categorías, estos se presentan disociados entre sí y a su vez no relacionados con lo conceptual, es decir las actividades no reflejan los pasos a realizar para lograr dicho contenido procedimental, o sea, falta de una visión integral y multidimensional del contenido en sus aspectos: conceptual, procedimental y actitudinal.
- En un 80% de los casos los contenidos procedimentales se enuncian en forma general para toda la materia y en un 20% son específicos para cada eje temático.
- En relación a los contenidos actitudinales, en el 100% de las planificaciones analizadas, están referidos a la función moral formadora de la escuela en cuanto a los hábitos de estudio, a fomentar los valores y las normas de convivencia que rigen en el aula y en la escuela, como el respeto, la responsabilidad, la solidaridad, la

tolerancia y la disposición al trabajo. En un 15% de los casos además, se incluye una valoración por los temas de la asignatura en particular y por el espacio geográfico en general, como escenario de todas las manifestaciones de la sociedad.

En cuanto a las planificaciones de Polimodal se observa:

- Los contenidos conceptuales, en un 70% de los casos coinciden con los propuestos por el Diseño Curricular Provincial y son copiados textualmente (nos referimos al grupo que presenta descriptores).
- En un 30% de los casos los contenidos conceptuales difieren de la Propuesta Curricular, en la elección de los temas y en la secuenciación, ya que se incluyen otros temas sustantivos como por ejemplo “la organización del espacio económico argentino”. A la vez, se reorganizan los temas posiblemente según la significatividad lógica que el docente proyecta a través de ejes temáticos, que subyacen aunque no se expliciten y que sustentan determinada secuenciación de los temas.
- En los contenidos procedimentales se pone énfasis en algunos generales como “Búsqueda, selección y organización de información relevante, para analizar los problemas que afectan a las sociedades y los territorios en el mundo”, “Síntesis a través de mapas conceptuales” o “Formulación de hipótesis, identificación de problemas y realización de investigaciones sobre problemáticas socioeconómicas” y otros específicos de la ciencia, como “Comunicación de la información por medio de mapas, cuadros de datos y gráficos”
- Al igual que en el tercer ciclo es evidente la confusión entre contenidos procedimentales, actividades y estrategias metodológicas.
- Predominan los contenidos procedimentales heurísticos como por ejemplo, realizar mapas conceptuales, lectura e interpretación de bibliografía específica, resolución de problemas, realización de un informe final, etc. Están enunciados en forma general para toda la asignatura y no se establecen relaciones con los conceptos.
- Los contenidos actitudinales observados se pueden agrupar de la siguiente manera:
 - En un 50% de las planificaciones se evidencian actitudes relacionadas con el desarrollo personal y sociocomunitario, por ejemplo: valoración por el trabajo cooperativo en la construcción de conocimientos y respeto por el pensamiento ajeno y aceptación de ideas diferentes.
 - En otro 50% actitudes relacionadas con la valoración de la ciencia, por ejemplo: tomar conciencia de la importancia del conocimiento de diferentes escalas espaciales, para la correcta inserción de los

productos regionales; actitud crítica y reflexiva frente a los procesos económicos y sus consecuencias y valorar nuestras riquezas naturales desde el punto de vista turístico, para lograr el correcto uso y aprovechamiento.

Estrategias Metodológicas

Los procesos de aprendizaje pueden llevarse a cabo a través de actividades mentales muy diversas, dando lugar a estrategias u operaciones, más o menos eficaces que activan, desarrollan y movilizan dichos procesos. Tienen como objetivo seleccionar, procesar, organizar, retener y recuperar el material informativo para asegurar un procesamiento de calidad. Si bien es el trabajo personal del propio sujeto que aprende en un proceso de reelaboración y organización de contenidos, es fundamental el papel de la intervención del docente.

En el 30% de las planificaciones de tercer ciclo se fundamenta la posición pedagógica para abordar los contenidos que se han seleccionado y se establece que se trabajará desde la perspectiva sociocultural y constructivista, ya que el conocimiento es un constructo personal, porque es el alumno el que a partir de los conocimientos previos y de las interacciones con el entorno físico-sociocultural quien reconstruye e incorpora conceptos a su peculiar estructura. Así los temas serán abordados con el método geográfico: observación, descripción y explicación para indagar causas y consecuencias y síntesis para destacar los rasgos fundamentales.

En correspondencia con esto, las estrategias didácticas que se sustentan en la planificación son variadas e inscriptas en métodos interactivos que toman al alumno como protagonista: formulación de proyectos, de hipótesis, resolución de problemas, junto a otras como utilización de diagramas, esquemas o mapas conceptuales, destinadas a favorecer la creatividad en la búsqueda de soluciones.

Por el enunciado de los procedimientos y los contenidos, se deduce que en un 45% de las planificaciones, que no presentan fundamentación explícita, se plantean estrategias que pueden favorecer procesos de selección, análisis, elaboración, reflexión y construcción de esquemas mentales.

En el restante 25% se detectan actividades tradicionales, muy amplias, ambiguas como “resolver guía de estudio”, simples y escasas como “localizar en mapas” y se repiten las mismas en cada unidad, como si el componente estrategias y/o actividades no tuviera un papel trascendente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El criterio de transferibilidad está referido a la posibilidad de transferencia de los aprendizajes a situaciones nuevas y/o diferentes. Esto es válido no sólo hacia el interior de la disciplina, sino que se trata de la

capacidad de transferencia de conocimientos y experiencias a otras situaciones problemas, y otorgarle así al aprendizaje una utilidad más amplia. “Aquí se hace evidente el “para qué” de la enseñanza de la Geografía y el sentido sociopolítico de la inclusión de la disciplina en la escuela, pues les cabe a los docentes un rol activo en el proceso de comprensión de la dinámica de los procesos sociales y territoriales” (Raquel Gurevich, 1990)

La efectivización de la transferencia de contenidos está vinculada al tratamiento de esquemas de contenidos, que por su alto nivel de generalidad, inclusión y abstracción y por lo tanto, por su posibilidad de trascender a casos específicos y ejemplos particulares, permiten a los alumnos aplicarlos en distintas situaciones.

Se identifica solamente la transferencia lateral al aplicar los contenidos generales al estudio de Argentina.

En las planificaciones de Polimodal, conforme con los contenidos procedimentales enunciados, las estrategias que se proponen, giran alrededor de mecanismos de selección, análisis, organización y reflexión que favorecen procesos de construcción del conocimiento en un 90%, por ejemplo:

Lectura comprensiva y crítica de distintos tipos de textos, y artículos periodísticos.

Observación, análisis e informe sobre videos documentales, programas de TV, y películas relacionadas con los temas.

Trabajos de campo en la comunidad aplicando y transfiriendo contenidos estudiados.

Argumentar a favor o en contra de diferentes opiniones

Construcción de mapas o gráficos a partir de la información.

Elaborar estrategias personales para la resolución de problemas.

Comunicación de la información a través de mapas conceptuales, cuadros síntesis, textos argumentativos, etc.

Proponer soluciones ante distintos eventos sociales, económicos o naturales adversos.

La transferencia se programa en la presentación de proyectos o trabajos finales de aplicación de los contenidos aprendidos.

Evaluación

a) Criterios de evaluación

Es importante que el docente analice y planifique qué aspectos se valorarán y serán pautas orientadoras en la evaluación y que sean comunicadas a los alumnos. Un 40% de las planificaciones de E.G.B. 3 presenta diversos criterios de evaluación relacionadas con:

- Los tiempos: diagnóstica, continua o de proceso y final o global;
- Aspectos pedagógicos: aplicación de procedimientos básicos, interpretación de textos, mapas, tablas estadísticas y gráficos.
- Aspectos disciplinares: uso de vocabulario específico, definir conceptos, establecer relaciones, analizar y organizar información,

- Aspectos actitudinales: participación, respeto, responsabilidad, esfuerzo, prolijidad.

En el restante 60% no se indican criterios de evaluación.

En el nivel Polimodal solamente el 10% de las planificaciones analizadas presentan criterios de evaluación en relación a lo disciplinar, actitudinal o pedagógico.

b) Instrumentos de evaluación

Están presentes en la totalidad de las planificaciones y son variados: lección oral y escrita, la participación en clase, presentación de trabajos prácticos, carpetas de clases de los alumnos, salidas de campo y listas de control. En algunos casos se refleja una confusión y los instrumentos de evaluación están enunciados como criterios. En Polimodal se agregan, en un 80% de los casos trabajos de campo, proyectos o trabajos finales de integración y aplicación.

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

CIENCIAS SOCIALES GEOGRAFÍA

INFORME DE CARPETAS

E.G.B y Polimodal

(Escuelas de gestión estatal y privadas)

Contenidos

Adecuación a descriptores

Los descriptores desarrollados en las carpetas del tercer ciclo, corresponden a los grandes temas de la Geografía, pero se advierte el tratamiento minucioso de los primeros descriptores, desglosados en múltiples temas, como cuestiones de límites, el acuerdo por los hielos continentales, Tratado Antártico, el Estado y sus componentes, etc., no siempre de actualidad, ni relevantes socialmente, en el actual marco de globalización frente a la tendencia de los Estados a integrarse y formar bloques económicos. Estos temas deberían reemplazarse por otros como por ejemplo el MERCOSUR.

Esta situación analizada es en desmedro de los últimos ejes, que no se han incluido en el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo tanto en un 85% de los casos no hay una adaptación integral porque no se ha realizado una jerarquización y selección de temas en función de los descriptores y de las expectativas de logro establecidas.

En el nivel Polimodal, el 90% de las asignaturas que cuentan con descriptores se adaptan a ellos, si bien en el 50% se cambia el orden y se reorganizan los temas, ya sea porque se plantean ejes temáticos que hilvanan y reordenan los contenidos o porque el hecho de utilizar y adaptarse a determinada bibliografía implica seguir un orden particular que se constituye en un eje temático implícito.

Como se indicó en el análisis de las planificaciones, se confirma la presencia de espacios curriculares con la misma denominación y cuyos contenidos conceptuales difieren en un 90%, en ambos casos se trabajó con ejes temáticos organizadores referidos a la realidad social, política y económica y desde una perspectiva disciplinar y pedagógica de actualidad.

Núcleos Sustantivos

En el tercer ciclo, la adecuada selección de núcleos sustantivos que evidencian las planificaciones, no se refleja en las carpetas de los alumnos, dónde alcanza únicamente al 15%. Esto es así porque los temas del primer

subeje: *La representación y localización del espacio geográfico*, se desarrollan en forma exhaustiva y detallada y en casi todos los casos, los descriptores se han desglosado en numerosos temas que insumen un tiempo considerable.

El cuarto subeje "*Las actividades económicas y la organización del espacio*", con sus tres núcleos sustantivos: *espacios rurales, urbanos e industriales*, se incluye en muchas planificaciones (70%) en un tercer o cuarto subeje; pero en el 85% de las carpetas constituye el gran ausente, ya sea porque no se planificó, o porque se les asigna escaso tiempo y luego no se alcanza a desarrollar. Esto se corrobora, al observar en muchas planificaciones que al finalizar el año se acota que no se desarrolla el eje III: "*La organización económica del espacio*", por falta de tiempo, descriptor fundamental bajo el paradigma de la geografía crítica.

En el subeje "*Las condiciones naturales, sus recursos y problemáticas ambientales*", es importante señalar que en algunos casos se explicita que se adoptarán los descriptores del Diseño Curricular Provincial, pero no de la forma que los proponen, argumentando razones disciplinares y pedagógicas, según el diagnóstico. Así no se parte del concepto de ambiente sino de otros de menor jerarquía como los conjuntos geomorfológicos, climáticos e hidrográficos, y en última instancia la diversidad de ambientes, con sus recursos y problemáticas, que a su vez es utilizado como integrador al finalizar el subeje. En otros casos se evidencia un manejo desintegrado, atomizado, como en cajones separados, de los elementos físicos, con un abuso de definiciones y análisis de procesos físicos. De esta manera el análisis de los componentes del *medio físico* por separado continúa ocupando un papel importante en la Geografía escolar, en el 100% de las planificaciones y carpetas.

En algunas se incluyen estudios regionales en distintos subejos temáticos como integradores, utilizando como metodología cuadros comparativos que contienen interminables descripciones de elementos físicos y de población, presentados como si fueran hechos estáticos, carentes del dinamismo propio de los estudios regionales.

"*La población*" constituye el principal factor de cambio geográfico, debemos rescatar como hecho positivo que su estudio se halla presente en el 100% de las planificaciones y carpetas. Los temas claves abordados son el volumen, su distribución, su crecimiento, la evolución, la composición, el trabajo, la pobreza y las migraciones. Cada docente ha seleccionado y privilegiado el tratamiento de algunos de ellos para su proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, constituye el eje donde mejor se trabajan los procedimientos y se han seleccionado adecuadamente, con mayor variedad, en cantidad y calidad, en función de los conceptos. Si bien debemos señalar dos apreciaciones: en primer lugar, que el tema "*el proceso histórico de poblamiento*" ocupa un lugar preponderante dentro del eje, en cuanto a extensión bibliográfica y tiempo (posiblemente por su complejidad para alumnos del tercer ciclo); en segundo lugar, en muchos casos, se detecta que el estudio de la población queda reducido a una demografía que consiste en comentar y localizar su distribución y sus diferentes índices.

Se debe recordar que el estudio de la población no es un fin en sí mismo, sino un medio para justificar la organización y diferenciación espacial. Es importante no confundir *población con sociedad*. El primer concepto aporta información estadística, pero no es en sí explicativa ni hace referencia a los procesos sociales por eso no es suficiente. El funcionamiento de la sociedad determina las mediaciones en la relación sociedad- naturaleza, es menester estudiar las lógicas de los actores y grupos que la integran, los conflictos y contradicciones de los procesos sociales, porque dan lugar a una determinada configuración del espacio geográfico.

En Polimodal, los núcleos sustantivos se ven profundamente impregnados de las transformaciones políticas, económicas, sociales y ambientales que surgen del capitalismo global. Se trata de núcleos complejos y dinámicos, que requieren de una dedicación particular de los docentes de los espacios involucrados, en la búsqueda de bibliografía y en la preparación y el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, esfuerzo que se trasluce en muchas carpetas pero no en todas.

De esta manera podemos vislumbrar tres situaciones: Un grupo compuesto por Geografía Económica, Política Económica y Economía, Ambiente y Desarrollo Regional, 60% de las carpetas, coincidentes con los espacios que poseen descriptores. Se han desarrollado todos los núcleos sustantivos planificados y son pertinentes con la potencialidad cognitiva de los alumnos de los últimos años de Polimodal, de la perspectiva dinámica de la ciencia y se presentan acompañados de material bibliográfico. En algunos casos se han reorganizado en función de ejes temáticos organizadores planificados por el profesor para todo el año y para cada eje, en otros casos, al adherirse a una bibliografía particular implica una determinada elección y secuenciación de los temas.

El otro grupo que representa el 30% de las carpetas, en su gran mayoría las que no poseen descriptores, si bien se han elegido y se han desarrollado núcleos sustantivos en referencia a la modalidad, el problema radica en la forma de su tratamiento, en el escaso y poco profundo marco teórico, en que no se utiliza bibliografía y se recurre a sencillos dictados de conceptos. Se advierte que en este grado de simplicidad al encarar los contenidos, éstos no llegan a constituir núcleos claves para el abordaje de las problemáticas geográficas.

Teniendo en cuenta el nombre del espacio curricular, en un 10 % de las carpetas no se incluyen núcleos fundamentales para su abordaje y se han desarrollado temas incoherentes con el nombre del espacio, la modalidad en que se encuentran, y con el enfoque social de la ciencia, (algunos de esos casos no presentaron planificaciones).

Integración de contenidos

En relación a EGB 3, con frecuencia (en el 47% de las carpetas), la transposición didáctica del saber geográfico, como ya se indicó, se limita a enseñar de forma descontextualizada cada uno de los elementos constitutivos de la superficie terrestre, como elementos aislados y separados, cuando en realidad el espacio geográfico es multifacético. En escasas ocasiones (5%), se observa una gama de actividades que faciliten la integración posterior y total de la asignatura y que permitan al alumno construir el concepto de espacio geográfico como un conjunto de relaciones.

En un 53% de los casos se realizan integraciones parciales al finalizar cada eje temático, muy simples y retomando algunos temas. Se realiza en los dos primeros ejes, por medio de un cuadro de doble entrada, de algún artículo periodístico o texto expositivo; si bien falta, por lo enunciado anteriormente, la integración total de la asignatura, donde lo político, lo económico, lo social y lo natural se entrelacen conformando una realidad como un todo complejo. Recordemos que Geografía no es la suma de contenidos físicos y humanos, Geografía es la interrelación de ambos desde una visión integral.

En las carpetas de Polimodal, desde esta perspectiva de la disciplina, el análisis y la comprensión de la realidad requiere de un enfoque integrador en el que se asigna a las múltiples relaciones entre sociedad, tecnología, estado y economía un papel relevante en la organización del espacio.

En cuanto al Polimodal, los temas de algunas asignaturas como Geografía Económica se encuentran muy relacionados y se realiza una constante integración entre ellos. En otras asignaturas se solicita un trabajo final individual o grupal que constituye una instancia de repaso, integración y aplicación de contenidos. Así la mayoría de las carpetas presentan instancias de integración, pero no todas con la suficiente complejidad para un alumno de esa edad, ya que en muchos casos los proyectos o trabajos finales son excesivamente simples, infantiles y descriptivos.

Dimensiones de los contenidos

De la observación y análisis de las carpetas de los alumnos podemos concluir que en el tratamiento de los contenidos, en sus tres dimensiones, se advierten variadas situaciones relacionadas con distintas concepciones epistemológicas y pedagógicas.

Al analizar los contenidos conceptuales de E.G.B 3 se aprecia que, en algunos casos, el objetivo de la geografía escolar sigue siendo aprender las características naturales de cada parcela del espacio terrestre como un escenario complejo que hay que ordenar, describir y acceder a una información precisa sobre estos lugares y sus habitantes. La geografía se asume como una ciencia natural, coincidente con el determinismo geográfico, según el cual las diferencias naturales explican las diferencias en las sociedades, respondiendo a un enfoque de tipo positivista, con actividades

centradas en la descripción del espacio físico, la utilización de mapas fotocopiados y en la descripción de los conflictos limítrofes.

En otros casos se observa una visión antipositivista de la geografía escolar, se registra el pasaje de lo físico a lo humano, se desarrolla la Geografía humana y económica, pero sumadas, no integradas, se valora la acción humana y su capacidad para adaptarse, elegir y actuar, en concordancia con el llamado posibilismo geográfico. La actividad que se plantea a los alumnos está basada en la comprensión, se trata de buscar y definir causas, de localizar y explicar procesos y fenómenos y contiene una gran proporción de definiciones y procesos especialmente relacionados con los aspectos naturales y demográficos. De esta manera, el 95% de las carpetas se encuadran entre ambos enfoques, positivista y antipositivista.

Desde una perspectiva crítica, el espacio geográfico se considera un producto social, resultado de procesos de ocupación y transformación por parte de sociedades humanas, es considerado un producto histórico, que hay que interpretar y que puede cambiar. "Hoy, en la educación de la geografía se debe enseñar a pensar el espacio como saber estratégico para educar para el cambio social" (Pilar Comes). Los métodos de enseñanza, de acuerdo con esta perspectiva, comienzan por plantearse un problema que surge de la realidad para construir conocimientos. Bajo este enfoque sólo se ubicaron temas aislados en un 5% de las carpetas.

Este enfoque implica el estudio de conceptos claves, algunos de los cuales figuran en casi todos los procesos de aprendizaje analizados: representación, territorio, localización, análisis ambiental y los procesos de la población. El tratamiento de los distintos temas es relativamente simplista y prácticamente no se incorporan los conceptos estructurantes de las ciencias sociales como: complejidad, diversidad, multicausalidad, cambio, proceso, espacio construido, agentes económicos, escalas de análisis, etc.

En relación a los contenidos procedimentales el análisis de las carpetas revela en E.G.B. 3:

- a) En una gran proporción en el desarrollo del proceso de aprendizaje de cada carpeta, no aparecen consignas. Pareciera que el único procedimiento fuera el dictado o copia del pizarrón y el trabajo solicitado al alumno consistiera en aprender y aplicar procedimientos de repetición de hechos o procesos para la memorización de la información.
- b) La presencia de contenidos procedimentales y de actividades es mínima o nula en el 60% de las carpetas, a veces el único utilizado es localizar o pintar fotocopias de mapas ya construidos.
- c) En el otro 40%, se evidencia un equilibrio entre los contenidos conceptuales y los procedimentales, tanto algorítmicos como heurísticos y se observan variadas actividades de aprendizaje: interrogantes sobre aprendizajes previos, lectura interpretativa en base a bibliografía, confección e interpretación de gráficos diversos, análisis de artículos

periodísticos, mapas conceptuales. En general, se encuentran pautadas convenientemente para lograr diversos procesos mentales. Si bien no está registrado en la carpeta el enunciado del contenido procedimental con sus correspondientes pasos a realizar para aprehenderlo.

- d) El procedimiento más utilizado, además de la localización, es la interpretación de textos, mediante la lectura y el responder cuestionarios con interrogantes simples, no inferenciales. No se observó el uso de los nuevos enfoques de la lengua para el abordaje de los textos. Otro procedimiento frecuente es la confección de gráficos de distinto tipo, que en muchas ocasiones queda limitado solamente a la elaboración y no se realiza la interpretación, la comparación con otros, ni la valoración. Esto no significa que los tres procedimientos indicados estén presentes en todas las carpetas.
- e) El desglose o el establecimiento de la serie de acciones de un procedimiento es incompleta, insuficiente y ambigua, se prestan a confusión al no precisar acciones concretas, así muchas veces se solicita “observe”, “represente”, “describa”, “esquematice”, “diagrame”, “analice”, “interprete”, etc., sin indicar los pasos o actividades que se deberían realizar para llegar a esa meta. Por ejemplo no se puede consignar como única actividad: “Elaborar un esquema que tenga en cuenta la “*Etapas de Ocupación del Territorio*”, a partir de la bibliografía indicada, porque es incompleta, en ese caso debe considerarse que dicho tema es un contenido a enseñar que incluye una dimensión conceptual, otra procedimental y otra actitudinal, y es necesario indicar los pasos concretos a realizar para poder lograr una verdadera construcción.
- f) La cantidad de procedimientos y la frecuencia con que se realizan, resulta insuficiente para llegar a que el alumno los construya de manera progresiva, los haga suyos y logre automatizarlos, prescindiendo de las operaciones que lo componen.
- g) En ningún caso se realizó el abordaje de los ejes mediante la resolución de problemas.
- h) No se realizan actividades para internalizar los contenidos actitudinales referidos a la valoración por los temas propios de la ciencia.

En el nivel Polimodal se observa:

- a) *Que se desarrollan con más énfasis los contenidos conceptuales insertos en las diferentes dimensiones de la realidad analizada por las distintas asignaturas, que los contenidos procedimentales.*
- b) La idea de proceso histórico, la multicausalidad y el interjuego de las escalas espaciales de análisis y la intencionalidad de los actores sociales constituyen conceptos estructurantes de la concepción crítica de la Geografía y en mayor o menor medida, están presentes en el 60% de las asignaturas analizadas.

- c) En otras carpetas (10%) los contenidos conceptuales presentados a los alumnos se apoyan en versiones esquemáticas, no significativas y acríticas de las ciencias.
- d) Un 60 % de las carpetas carecen de contenidos procedimentales y el manejo de bibliografía es escaso, las actividades se reducen a algunos cuestionarios con preguntas directas o realizar un resumen de algún tema puntual. En muchas carpetas se observan dictados de pálidas síntesis descriptivas elaboradas por el profesor con un grado alarmante de simplicidad en el abordaje de los contenidos, de esta manera los temas no llegan a constituirse en verdaderos núcleos sustantivos, no permiten acceder a aprendizajes significativos, ni garantizar la adquisición de las expectativas de logro ni de las competencias. Este hecho se corrobora al observar la carpeta paralela con idénticos apuntes dictados.
- e) En un 40% de las carpetas se ve un manejo adecuado de los contenidos procedimentales que incluyen los pasos para su enseñanza, aplicados a textos adecuados al nivel de Polimodal. Cada profesor prioriza la utilización de algunos de los contenidos procedimentales mencionados a continuación:
- Así, cuando nos referimos a “lectura e interpretación de textos” se realiza un exhaustivo análisis desde un abordaje integral. Se parte de preguntas sobre conceptos previos para ayudar a una mejor comprensión, se amplían sus significados según el contexto, se infiere por el título del tema, se analizan en forma detallada los párrafos, estableciendo relaciones, causas y consecuencias, comparaciones, identificando problemas y conceptos claves, se analizan los paratextos para completar la información, se infiere por la posición del autor, así como su posible intención al escribir el texto.
 - Un contenido procedimental muy utilizado y no siempre bien enseñado, es la realización de mapas y redes conceptuales. Así en la mayoría de los casos las producciones de los alumnos adolecen de errores en la jerarquización de los conceptos y en realidad representan un intento de organización de los contenidos.
 - Otros contenidos procedimentales facilitan el abordaje y la interpretación de los distintos contenidos conceptuales desde la lectura comprensiva y crítica de bibliografía especializada, haciendo hincapié en la identificación de determinados aspectos claves para llegar a explicaciones en términos de procesos sociales y económicos.
 - También se requiere la realización de trabajos de campo, que incluyen actividades como la observación directa, planteo de hipótesis, preparación y realización de entrevistas, análisis de los resultados, fundamentación de las hipótesis de trabajo, redacción de un informe escrito y exposición oral. En general son utilizados para la transferencia y aplicación e integración de temas.

- Se observa el tratamiento progresivo y continuado a lo largo del año, de los contenidos procedimentales perfeccionándolos cada vez más y posibilitando su automatización.

Estrategias de Aprendizaje

En las carpetas de E.G.B. 3 en un 40%, se manifiestan estrategias metodológicas adecuadas y que favorecen instancias de observación, descripción, explicación, análisis y síntesis, coincidentes con los pasos del método geográfico y que favorecen los procesos de construcciones mentales.

Las estrategias para realizarlo están relacionadas con la comprensión del textos y referidas a los procesos de selección: observación de paisajes, lectura, subrayado, resumen y extracción de ideas principales y de procesos de organización: tablas de doble entrada, clasificación y confección de cuadros sinópticos, utilizados para establecer relaciones de causa-consecuencia, ventajas-desventajas y semejanzas y diferencias; localización, relaciones entre elementos, elaboración e interpretación de gráficos, siendo mínima la presencia de mapas conceptuales. Las actividades de profundización, reflexión y metacognición son ínfimas. En ningún caso se observó la presencia de situaciones problemáticas.

Se detecta que la transferencia se realiza en un 40% de los casos, predomina la lateral, es decir dentro del mismo eje temático se recuperan y aplican los contenidos a otro tema como “los conjuntos ambientales y sus problemáticas”, en otros casos a través de la lectura de artículos de interés periodísticos o de libros, lo que favorece una relativa integración intraeje. En contadas ocasiones se verificó una transferencia vertical, en complejidad creciente a lo largo del año.

En otras situaciones de aula, reflejadas en el 60% de las carpetas, las actividades son mínimas: se reducen a algunos cuestionarios muy simples, a tomar apuntes, a realizar diagramas posiblemente copiados del pizarrón, a observar datos de temperaturas y precipitaciones y realizar cálculos matemáticos para obtener temperatura máximas, mínimas y medias, sin la confección ni interpretación de los gráficos correspondientes. Otras veces se realiza el gráfico sin la interpretación y sin evidencias de la explicación de los pasos correspondientes a ese contenido procedimental, un predominio de definiciones de elementos o esquemas de procesos descontextualizados, como si fueran hechos estáticos, un abuso del dictado (en algunos casos el 100% de la materia). En conclusión, en estos casos la secuencia de actividades orientadas hacia la consecución de la meta que se propone el docente a través del proceso de aprendizaje, resultan ambiguas, escasas, incompletas y volcadas hacia la retención por medio de la memoria mecánica.

En relación al Polimodal, por lo expresado en el ítem de contenidos procedimentales, en un 40% de las carpetas, las estrategias metodológicas

tienden a la construcción de procesos mentales, acordes a la edad de alumnos de tercero y cuarto año de este nivel. Se relacionan con procesos:

-De comprensión: lectura de textos, artículos periodísticos, gráficos y cartografía.

-De organización y comprensión: establecer relaciones, justificaciones, comparaciones, esquemas, mapas conceptuales e identificar problemas.

-De pensamiento crítico: inferir el pensamiento del autor, establecer la posición personal del alumno, argumentando las causas, como así también estrategias de transferencia orientadas hacia la aplicación de sugerencias y soluciones en un contexto espacial determinado.

El otro 60% de las propuestas didácticas evidenciadas en las carpetas presentan distintos tipos de dificultades. Algunas subestiman las posibilidades de aprendizaje de los alumnos de tercer año del Polimodal con las actividades que que son muy simples, conductistas y escasas, se reducen a cuestionarios algorítmicos, sin que medien procesos cognitivos de análisis, reflexión o transferencia. En muchos casos se observa el desarrollo de ejes completos sin consignas, como si la estrategia adoptada fuera el dictado.

En otras situaciones, en reemplazo de los apuntes de clase de algunos ejes temáticos, se presenta material fotocopiado de libros, subrayado o remarcado con resaltador como único indicio de que fue utilizado. No se identifican consignas que indiquen el proceso de enseñanza sobre dicho material. Si bien en algunas de las situaciones mencionadas, al observar las evaluaciones se advierten procesos de reflexión con justificaciones y comparaciones, de emisión de juicio crítico y de transferencia, y las respuestas manifiestan que se han alcanzado ampliamente las expectativas de logro programadas, por lo que podemos inferir un intenso trabajo oral en clase.

En ningún caso de la muestra, tanto de EGB 3 como de Polimodal se utilizaron situaciones problemáticas como estrategias metodológicas.

Evaluación

La evaluación es una herramienta para saber dónde estamos y qué debemos modificar para posibilitar la construcción de conocimientos significativos.

En contadas ocasiones, en el 35%, se encontró evaluaciones de proceso, asimismo se observa que la corrección de carpetas y de procedimientos especiales de la asignatura, como construcción e interpretación de gráficos es escasa. Las evaluaciones de resultado correspondientes a cada eje, están presentes en casi todas las carpetas (80%).

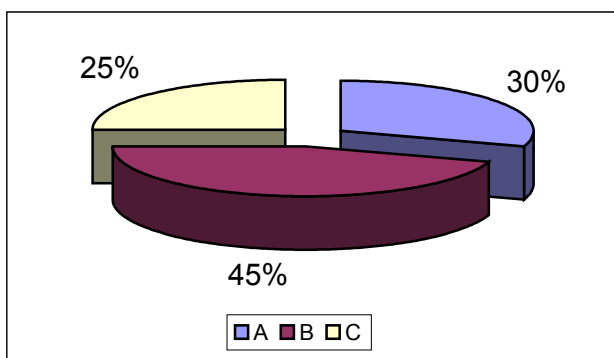
Coherencia

De la planificación como instrumento:

1. En algunos casos representa un verdadero proyecto que guiará la conducción de la enseñanza con coherencia entre los propósitos, los contenidos, los tiempos y la evaluación. En otros presentan una incoherencia interna al adoptar intenciones educativas que luego no se reflejan en los contenidos conceptuales, ni en los procedimentales.
2. No se detecta la relación horizontal entre sus principales componentes: indicadores de logro, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, tiempos y evaluación, ya que se enuncian como columnas separadas que nada tienen que ver entre si.

Coherencia entre la planificación y la carpeta – E.G.B.3

1- Fundamentación epistemológica y pedagógica

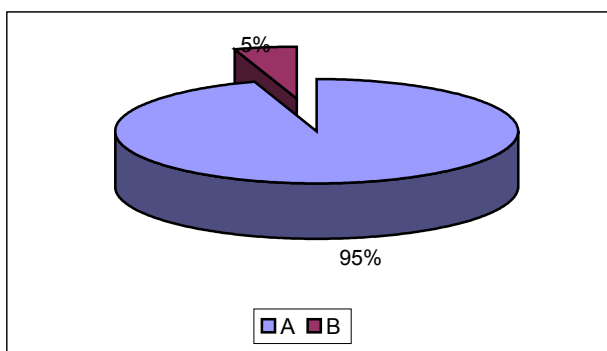


Planificaciones

A: 33% de las planificaciones presentan fundamentación explícita, epistemológica en geografía crítica y pedagógica en el constructivismo.

B: 45% se infiere por los descriptores y procedimientos: geografía crítica y constructivismo pedagógico.

C: 22% planteamiento tradicional

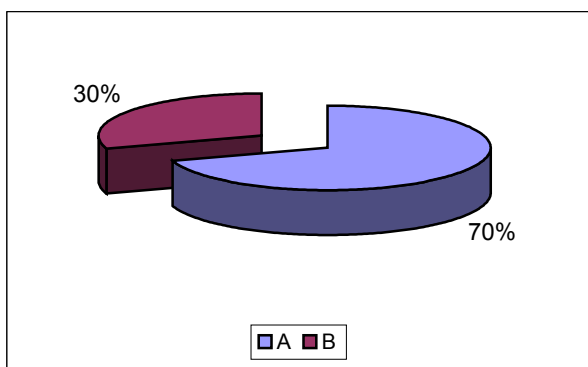


Carpetas

A: 95% de las carpetas encuadradas en el positivismo o neopositivismo.

B: 5% enfoque actualizado en disciplinar y pedagógicamente

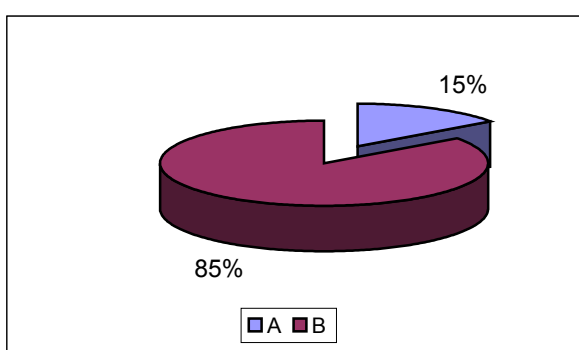
2- Selección de núcleos sustantivos



Planificaciones

A: 70% selección adecuada de núcleos sustantivos adaptados a la Propuesta Curricular.

B: 30% difiere de la Propuesta Curricular y no se incluyen núcleos sustantivos relevantes

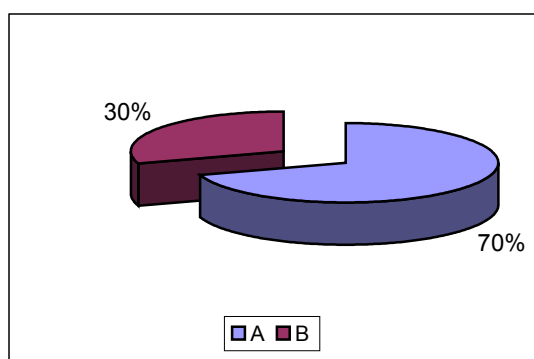


Carpetas

A: 15% se desarrollan todos los núcleos sustantivos planificados y adaptados a los descriptores de la Propuesta Curricular

B: 85% no se desarrollan núcleos sustantivos relacionados con la Geografía Humana o Económica

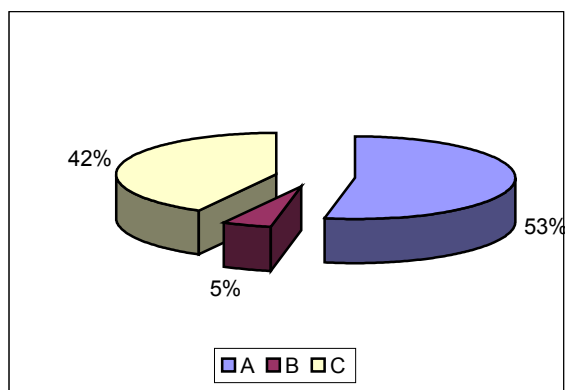
3 - Integración de contenidos



Planificaciones

A: 70% se plantean temas abarcativos que posibilitan una integración parcial o total de la asignatura

B: 30% temas atomizados, sin conexión entre si



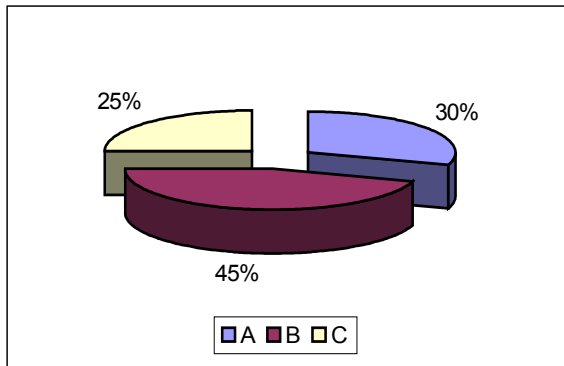
Carpetas

A: 53% se realizan integración simples y parciales al finalizar subejos

B: 5% repaso e integración de todos los núcleos sustantivos al final del año

C: 42% carentes de integraciones

4- Estrategias de Aprendizaje



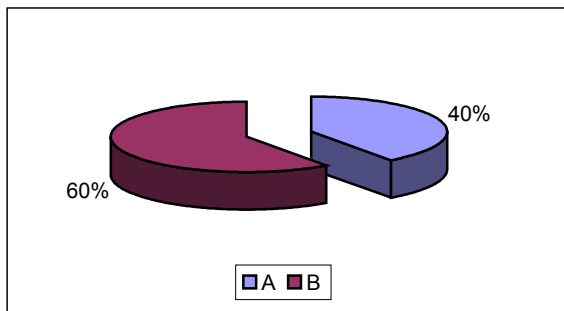
Planificaciones

A: 30% con fundamentación pedagógica en el constructivismo

B: 45% se deduce por el enunciado de las estrategias que favorecen los procesos de elaboración, reflexión y construcción

C: 25% estrategias tradicionales,

ambiguas, no evidencia que favorezcan procesos



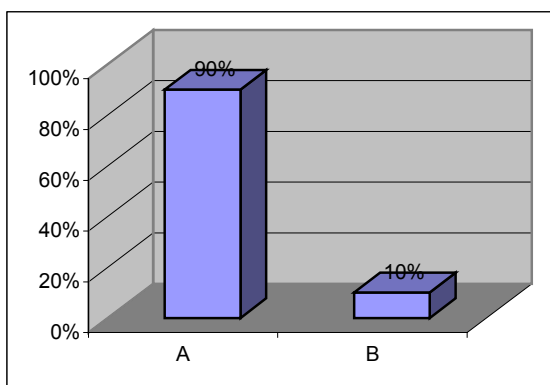
Carpetas

A: 40% estrategias metodológicas que favorecen las construcciones mentales

B: 60% volcadas a la retención por medio de la memoria mecánica

Nivel Polimodal

Adecuación a descriptores y selección de núcleos sustantivos

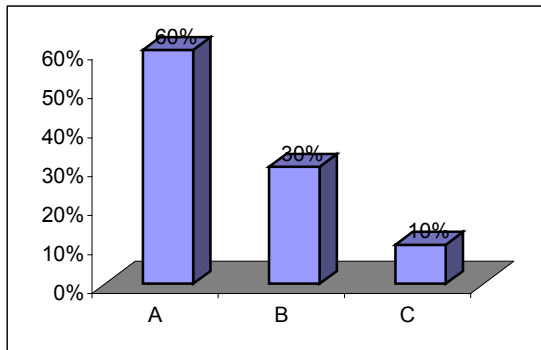


Planificaciones

A: 90% de descriptores al Diseño Curricular y selección de núcleos sustantivos adecuadas a la modalidad y orientación de la escuela

B: 10% no se adaptan al Diseño Provincial y los núcleos sustantivos no tienen relación con el nombre de la asignatura

Carpetas



A: 60% elección de núcleos sustantivos adecuada a descriptores, al enfoque dinámico de la ciencia, a la capacidad de comprensión de alumnos de 3° y 4° año de Polimodal y se utiliza bibliografía.

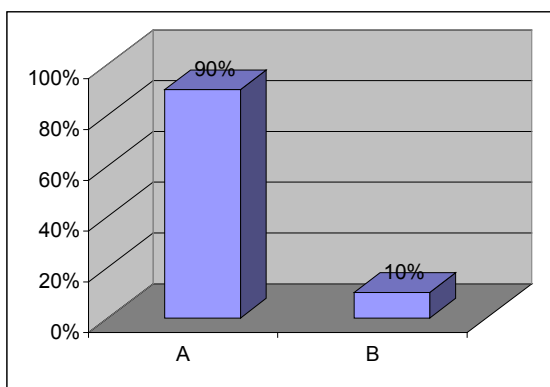
B: 30% no se desarrollan núcleos sustantivos en un grado de complejidad adecuada para el Polimodal, para la construcción de

núcleos claves y significativos y para la adquisición de las expectativas de logro.

C: No se incluyen núcleos sustantivos y se desarrollan temas sin relación con el nombre del espacio curricular.

B y C no poseen descriptores

Estrategias Metodológicas

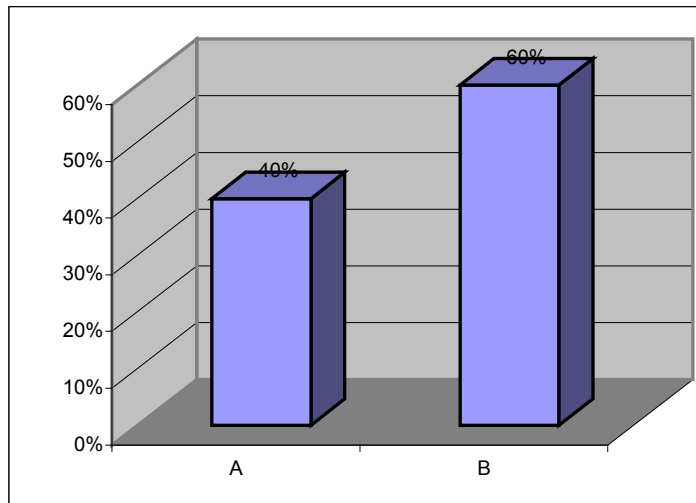


Planificaciones

A: 90% estrategias de selección, análisis, organización y transferencia, son heurísticas y favorecen mecanismos de construcción del conocimiento

B: 10% estrategias memorísticas mecánicas

Carpetas



A: 40% estrategias que posibilitan la construcción de procesos mentales

B: 60% no propician las construcciones mentales por distintos motivos:

- utilizar el dictado como estrategia,
- escaso uso de bibliografía y sin consignas,
- actividades conductistas y algorítmicas

Existen otros tipos de incoherencias:

- Entre las expectativas de logro enunciadas en la planificación y lo que se observa en las carpetas disciplinar y pedagógicamente.
- En el recorte de temas observado en las carpetas y los enunciados en la planificación de acuerdo a la posición disciplinar.
- En los tiempos establecidos en la planificación para el desarrollo de los temas y los tiempos reales en el proceso de aprendizaje con los alumnos.
- Entre los procedimientos planificados en forma heurística, favoreciendo la construcción mental y los desarrollados en clase son simplistas con escasa construcción.
- En su gran mayoría las planificaciones enuncian como contenidos procedimentales la resolución de situaciones problemáticas, mientras que en las carpetas no se encontró caso alguno.
- La escasa presencia de contenidos procedimentales es incoherente con el enfoque dinámico de la ciencia

b- De las carpetas con el global

Los globales analizados muestran una coherencia con las carpetas debido a:

- En cuanto a las dimensiones del contenido: las actividades de las carpetas al igual que las de los globales, ponen el acento en lo factual y conceptual y casi nunca se enfatiza en los contenidos procedimentales .

- La mayoría de las evaluaciones globales son de carácter aplicativo de algo ya visto en clase y por lo tanto activan procedimientos generales, resumir, esquematizar, definir.

- Sólo en un 5% de las carpetas de E.G.B. 3 al igual que en los globales, se presentan instancias reales para lograr la integración total de la asignatura.

- En relación a los núcleos sustantivos: en un 80% de las evaluaciones globales de E.G.B. 3 se plantean consignas atomizadas, en torno a la representación del espacio, su organización política, social y las condiciones naturales del territorio, a semejanza de lo que ocurre en las carpetas, donde en el 80% de los casos se desarrollan sólo algunos núcleos sustantivos de la Geografía Humana y ninguno de la Geografía Económica.

- En un 40% de las carpetas, de E.G.B 3 como de Polimodal, se utilizan estrategias metodológicas para activar y desarrollar procesos de construcción mental, porcentaje levemente superior al observado en las evaluaciones globales (30%), por lo que se infiere que éstas fueron más sencillas.

Sugerencias

Sería conveniente realizar una adecuada selección de contenidos a la hora de una planificación consciente, en relación a los tiempos disponibles y revisar la concepción de la ciencia que tiene el docente, para no llegar a incoherencias entre lo que se fundamenta disciplinariamente como ciencia social, lo que se planifica, las expectativas de logro enunciadas y lo que se valora y se incluye en el proceso real de enseñanza-aprendizaje en las clases.

1- En relación a posición epistemológica: La superposición de diferentes enfoques en cuanto al concepto de la disciplina que se observa en las carpetas, genera un conflicto sobre la selección de contenidos a desarrollar. “Desde nuestro punto de vista, esto puede resolverse con una opción que priorice un saber adaptado al momento histórico actual. Esto significa que el enfoque crítico, debe suponer el eje troncal del programa de Geografía en la enseñanza, lo que no implica que los saberes técnicos y la información descriptiva geográfica desaparezcan, sólo supone que deben estar supeditados al contexto de aprendizaje generado a partir de un enfoque socio-crítico”.(Pilar Comes)

2- Selección de núcleos sustantivos en relación a las tres dimensiones de los contenidos:

“Los criterios de relevancia social y validez científica son esenciales y prioritarios en el proceso de selección de contenidos. En este sentido, los

contenidos que se elijan deben apuntar a que los alumnos logren entender e integrarse en forma autónoma y creativa al mundo en que viven”(Gurevich).

Considerar también, que la respuesta humana es siempre globalizada activando a la vez contenidos procedimentales y conceptuales en función de valores y actitudes. Por eso, también una actividad de aprendizaje siempre contendrá los tres tipos de contenidos y será la intención del docente lo que pondrá el énfasis en uno u otro.

La comprensión del mundo actual exige aprender contenidos procedimentales de manera significativa, procurando que el alumno se implique muy personalmente, ello supone encontrar significado y sentido al qué se hace, cómo, por qué y para qué.

Además, el aprendizaje de procedimientos admite grados, el alumno no los hace suyos por completo en el primer momento, los va construyendo de manera progresiva, perfeccionando la actuación cada vez más y aumentando con ello el valor funcional del procedimiento, o la posibilidad de ser aplicado en nuevas y más complejas situaciones.

Sintetizando se advierte que diversos factores intervienen en el proceso de selección de contenidos:

- El papel de la estructura conceptual y epistemológica de la disciplina (significatividad lógica).
- Las características de los sujetos de aprendizaje (significatividad psicológica).
- Los cambios vertiginosos en materia tecnológica y las nuevas formas de la economía, la política y la cultura que obligan a una resignificación permanente de los conceptos y a reflexionar acerca de cuales son los más potentes para explicar el mundo de hoy (relevancia social y validez científica).

Tener en cuenta esos factores significa que en el momento de la planificación, los equipos de docentes deben “debatir acerca del sentido que se le otorga a la enseñanza del área, hacer consciente desde qué perspectiva disciplinar se abordarán los contenidos en la escuela, debatir acerca de cómo cada docente tiene en cuenta en sus prácticas las posibilidades cognitivas de los alumnos y cómo, a partir de la enseñanza de los contenidos de ciencias sociales, logra que los alumnos progresen en sus posibilidades de comprender y explicar la realidad social” (Gojman, Segal, 1998).

Estas consideraciones llevan a plantearse una serie de interrogantes al seleccionar los contenidos y las estrategias de enseñanza.

Para considerar la significatividad lógica cabría preguntarse:

- ¿Qué contenidos seleccionar? ¿Qué concepción geográfica subyace en los materiales de trabajo elegidos?
- ¿Serán correctos para que el alumno pueda construir el concepto de espacio geográfico que contenga elementos naturales, transformaciones y elementos sociales construidos a través del tiempo?

- ¿Se incluye a la sociedad y a la organización territorial?
- ¿Se relacionan los temas de la Geografía Física con la Social y Económica?
- ¿Quiénes son y qué papel juegan los actores sociales (Estado, empresarios, etc.)?
- Para interpretar la realidad espacial del presente ¿Se recurre a explicar ciertas acciones y objetos del pasado que están presentes o que influyen en la actualidad?
- ¿Qué factor determina, en última instancia, el recorte temático a desarrollar? ¿La finalización del año o las decisiones del profesor basadas en su postura epistemológica?

En cuanto a la significatividad psicológica, tenerla en cuenta supone que los docentes se pregunten acerca de las posibilidades cognitivas de sus alumnos:

- ¿Se indaga sobre los saberes previos para realizar el enlace con los nuevos contenidos?
- ¿Qué mecanismos mentales se ponen en juego con los procedimientos indicados?
- ¿Qué tipos de contenidos predominan?
- Los procedimientos, los conceptos, procesos, etc. elegidos: ¿Son adecuados para la edad, o pecan por simplicidad o complejidad?
- ¿Las consignas son claras? ¿Indican acciones concretas y entendibles? ¿Implican respuestas predeterminadas o dejan posibilidad para la reflexión, creatividad y construcción por parte del alumno?
- ¿Se dedica tiempo a escuchar las explicaciones que dan los alumnos sobre los temas, que evidencian cómo se están construyendo los aprendizajes?
- ¿Los procedimientos son suficientes en cantidad y calidad y se aplican en situaciones distintas, para una posible automatización por parte de los alumnos?
- ¿Se avanza progresivamente con grados crecientes de complejización de los contenidos en sus tres dimensiones?

Otro criterio a tener en cuenta para la selección de contenidos es su relevancia social, es decir el sentido que tiene hoy enseñar los distintos temas de la Geografía, a futuros ciudadanos del siglo XXI.

- Los temas elegidos, si bien no se duda de su pertenencia a la ciencia, pero ¿Tienen relevancia social, política o económica, en el momento actual, para justificar su elección?
- ¿Se proponen oportunidades para que los alumnos analicen problemas actuales, utilizando conceptos y procedimientos propios de la Geografía?
- ¿Se indaga sobre la intencionalidad de los actores sociales?
- ¿Se trata a la realidad como a un todo complejo en el que intervienen múltiples elementos, causas y consecuencias?
- ¿Se describe los temas como si fueran postales congeladas o se incorpora la idea de proceso y los cambios que se producen en este mundo que se transforma aceleradamente?

- ¿ Se incluye en los temas la contextualización y el análisis del espacio que los alumnos perciben diariamente (espacio urbano o rural)?

3- En relación a la integración y contextualización de los temas: como explica Raquel Gurevich, para tratar aspectos particulares sería conveniente abordarlos primeramente desde una mirada global e integradora y contextualizarlos partiendo “desde la realidad y hacia ella”.....

“De la realidad se extraen los elementos para pensar el mundo”...La observación es clave para describir como se presentan los fenómenos, pero no podemos quedarnos con sólo describir lo visible, pues no devela la esencia y el significado de esa realidad observada. “Para comprenderla y poder explicar su estructura y cómo funciona, debemos pasar a una construcción conceptual. Luego podremos volver a la realidad concreta con otros ojos, más explicativos, y podremos captar más ajustadamente su significado” (Gurevich, 1998)

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 igualmente, 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 PROCENCIA de CONICET, Buenos Aires, Conicet.
- Chemello, G., Díaz, A., Diñeiro, M. T. y otros. (1997). *Matemática, modelos didácticos*, Programa PROCENCIA 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. Paidos, 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. Paidos, 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. Paidos, 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