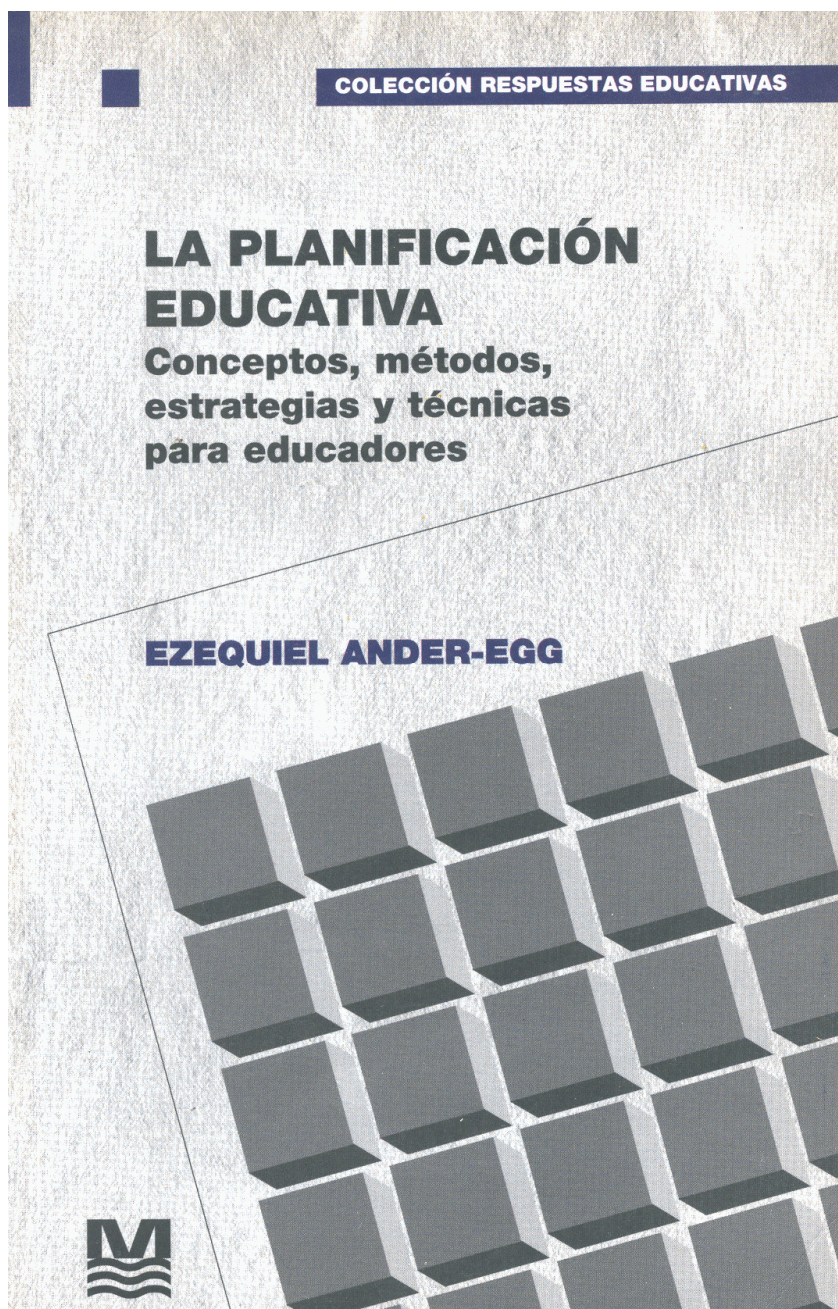


La planificación educativa

Conceptos, métodos, estrategias
y técnicas para educadores

Por
Ezequiel, Ander Egg.



Editorial
Magisterio del
Río de La Plata.

Primera edición:
1993.

Este material es de
uso exclusivamente
didáctico.

ÍNDICE

Un prólogo que conviene leer para entender este libro	11
Introducción	13
<i>Parte I</i>	
<i>Nociones básicas sobre planificación</i>	<i>17</i>
 Capítulo 1	
Algunas precisiones conceptuales y terminológicas	21
1. En torno al concepto y quehacer de la planificación	25
2. El carácter instrumental de la planificación.....	31
3. Requisitos para una planificación eficaz	33
4. Algunas precisiones acerca de la terminología utilizada en la planificación.	35
5. El planeamiento o planificación educativa	43
 Capítulo 2	
Aspectos sustanciales de las fases o momentos de la planificación	49
1. La planificación como un momento de la estructura metódica subyacente a todas las formas de intervención social.....	53
2. Fases o momentos para la operacionalización de las tareas de planificación o programación.....	56
3. Una profundización del concepto y de la elaboración y diseño de proyectos.....	61
4. Algunas cualidades que conviene desarrollar para mejorar la capacidad de programar y de actuar	65
 Capítulo 3	
Principales criterios o pautas para la elaboración de planes, programas y proyectos	71
1. Definir y enunciar claramente los objetivos y las metas	75
2. Promover objetivos y metas realistas. La factibilidad de la intervención	78
3. Establecer prioridades para el logro de objetivos y la realización de actividades.....	81
4. Hacer elecciones compatibles y complementarias entre los objetivos.....	83
5. Instrumentar y articular coherentemente, de manera global y sistemática, los objetivos propuestos, las actividades a realizar y los recursos a movilizar.....	84
6. Asignar y utilizar los recursos en cantidad y tiempo oportuno para cada fase o actividad del programa o proyecto	86
7. Determinar los instrumentos y medios adecuados a los fines. Asegurar la eficacia de la intervención.....	88
8. Establecer el tiempo y ritmo de realización del programa, mediante la continuidad y secuenciación del programa	90
9. Flexibilidad y sensibilidad. Dejar espacios operativos para enfrentar las emergencias o contingencias que puedan sobrevenir	99
 <i>Parte II La programación en las actividades de los docentes</i>	<i>103</i>

Capítulo 4.	
Planificación institucional participativa	107
Cómo elaborar el programa educativo en una institución escolar	
1. ¿Quiénes somos? Características y rasgos que dan identidad a la institución educativa	116
2. ¿Qué pretendemos como institución educativa? Formulación de metas y objetivos	118
3. ¿Cómo nos organizamos?	122
Algunas sugerencias prácticas en relación ala organización y gestión de una institución educativa	123
La aplicación del enfoque sistémico y de la administración por objetivos (APO), en la organización de las instituciones educativas.	125
Ideas para una gestión eficaz	130
Condiciones que favorecen la motivación del personal docente y su desempeño profesional	133
Supuestos y falsas presunciones en la elaboración del proyecto educativo en una institución escolar.	136
Anexo 1. Sobre el funcionamiento de los Consejos Escolares en España	139
Anexo 2. Relaciones entre los procesos de toma de decisión en un Centro Escolar	142
 Capítulo 5 El proyecto curricular en las instituciones educativas	143
1. ¿Qué es eso del currículum?	147
Una digresión acerca de la fetichización del currículum	149
2. Niveles de concreción del proyecto curricular	150
3. El diseño curricular de base	151
4. El constructivismo como modelo pedagógico	153
5. Qué es el proyecto curricular de una institución educativa.	156
6. Componentes del currículum:	158
1 a. Qué hay que enseñar	159
b. Cuándo hay que enseñar	160
c. Cómo hay que enseñar	164
d. Qué, cómo y cuándo hay que evaluar	172
7. Los supuestos, fundamentos o fuentes en que se apoya la elaboración del currículum	183
8. El <i>rol</i> de los docentes en la elaboración del proyecto curricular	186
Anexo 1. Esquema de las decisiones del proyecto curricular	190
Anexo 2. Estructura del proyecto curricular para la educación primaria.	192
A modo de epílogo. Educación y prospectiva.	193
La preocupación por el futuro	
Para qué futuro educamos: ¿qué tipo de hombre y mujer queremos formar?, ¿para qué tipo de sociedad?	
Necesidad de vincular educación y prospectiva	
Educación para el siglo XXI:	
• aprender a pensar en la era planetaria	
• aprender a vivir en la era planetaria	

Capítulo 5

El Proyecto Curricular En Las Instituciones Educativas

1. ¿Qué es eso del currículum? Una digresión acerca de la fetichización del currículum.
 2. Niveles de concreción del proyecto curricular.
 3. El diseño curricular de base.
 4. El constructivismo como modelo pedagógico.
 5. Qué es el proyecto curricular de una institución educativa
 6. Componentes del currículum.
 - a. ¿Qué hay que enseñar?
 - b. ¿Cuánto hay que enseñar? Criterios de secuenciación. Previsión sobre la organización de los contenidos. Previsión sobre la temporalización de los contenidos
 - c. ¿Cómo hay que enseñar?
 - d. ¿Qué, cómo y cuándo hay que evaluar?
Qué pasa con nuestra forma corriente de evaluar. Algunas sugerencias para la reformulación del sistema de evaluación. Qué hay que evaluar. Cuándo hay que evaluar. Cómo hay que evaluar.
 7. Los supuestos, fundamentos o fuentes en que se apoya la elaboración del currículum.
 - fuentes epistemológicas
 - fuentes históricas
 - fuentes socio-antropológicas
 - fuentes psico-educativas
 - fundamentación filosófica
 8. El rol de los docentes en la elaboración del proyecto curricular
- Anexo 1: Esquema de las decisiones del proyecto curricular.
- Anexo 2: Estructura del proyecto curricular para la educación primaria

La elaboración del proyecto curricular concreta y realiza, a nivel de cada institución educativa, el modelo o diseño curricular y, por otra parte, operacionaliza el proyecto educativo elaborado en el mismo centro educativo. En otras palabras: a través del proyecto curricular se determinan los contenidos y estrategias propios de cada Institución docente y las formas de evaluar más adecuadas a los alumnos concretos que tiene cada escuela, colegio o instituto.

A partir de esta idea general que nos sirve de apertura al tema, y antes de entrar en lo específico del proyecto curricular a nivel de institución educativa, vamos a responder a una cuestión inicial: ¿qué es eso llamado currículum?

1. ¿Qué es eso del currículum?

El término **currículum** es relativamente nuevo en el lenguaje de la pedagogía latinoamericana, aunque en el mundo anglosajón se viene empleando desde hace más de medio siglo. Pero he aquí que desde fines de los años 80, el modelo curricular (y consecuentemente el concepto de currículum) y la idea de elaboración del proyecto curricular en y para cada institución educativa, ha adquirido una centralidad indiscutible, hasta el punto (a mi entender exagerado) de que algunos definen la didáctica como "la disciplina que estudia el currículum".

Por razones obvias, lo primero que debemos intentar en, este capítulo, es aclarar -si esto fuera posible- qué se entiende por currículum. No vamos a pasar revista a las diferentes definiciones de currículum que se han propuesto. Ante la pregunta ¿qué es el currículum?, César Coll, autor de un libro de consulta obligada sobre el tema, nos dice: *"Esta pregunta es realmente difícil de contestar, pues prácticamente cada especialista tiene su propia definición con matices diferenciales"*¹ y Teresa

¹ COLL, César Psicología y currículum. Barcelona, Paidós, 1980

Mauri nos advierte que no se "trata de algo perfectamente delimitado sobre cuya concepción se supone que existe un alto grado de consenso... existen diferentes concepciones de currículum... cada una de estas acepciones pone el acento de modo diverso".²

Teniendo en cuenta ese énfasis particular que se pone en las definiciones, siguiendo a esta autora podemos hacer el siguiente cuadro síntesis:

- ❖ Para quienes consideran que lo importante es una "buena planificación de la enseñanza, el currículum debe, ser un **plan de acción**.
- ❖ Si lo que realmente importa es **lo que ocurre en el alumno** en cuanto aprendizaje de conocimientos, modificación de actitudes y desarrollo de valores, tiende a definirse el currículum como las **experiencias que**, planificadas o no, **tienen lugar en la escuela**.
- ❖ Si ponen el énfasis en los **factores introducidos por el profesor**, considerado como el verdadero modelador de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, se inclinan por concebirlo como el arte, difícilmente planificable, de abordar **los problemas que se plantean con los individuos en las situaciones de enseñanza- aprendizaje**.
- ❖ Quienes centran su atención en **aquello que debe ser enseñado**, se orientan hacia una concepción del currículum como conjunto y los principios de **selección y organización de los contenidos objeto de enseñanza y de aprendizaje**.³

César Coll, una de las principales figuras de la reforma educativa en España, al referirse al currículum como una "guía para los encargados de desarrollarlo", un "instrumento útil para orientar la práctica pedagógica" y una "ayuda para el profesor", señala: *"El currículum debe tener en cuenta las condiciones reales en las que va a tener que llevarse a cabo el proyecto, situándose justamente entre, por una parte, las intenciones, los principios y las orientaciones generales y, por otra, la práctica pedagógica. Es función del currículum evitar que se produzca un hiato entre los dos extremos; de ello depende, en gran medida, su utilidad y su eficacia como instrumento para orientar la acción de los profesores"*.⁴

Una digresión acerca de la fetichización del currículum

Si bien hemos venido destacando la importancia del currículum y de la elaboración del proyecto curricular por parte de los docentes, quisiera señalar que, en algunas circunstancias, estamos viviendo una absolutización de la importancia del currículum. No cabe duda de que es un instrumento importante de todo programa educativo, pero no se pueden ignorar o desvalorizar otros elementos igualmente significativos de toda reforma educativa y de toda praxis educativa. La sobrevaloración que algunos hacen del currículum lleva a una nueva forma de "ilusión de los cambios educativos", como si algo que tiene importancia parcial, pero dentro de un contexto más amplio, significase por sí mismo una alternativa pedagógica total. Dicho esto a modo de profiláctica para aquellas personas que, cuando conocen algo nuevo y lo aceptan, creen que en ello está todo. Se trata de evitar las exageraciones de la "panacea de los currícula". El profesor Coll, luego de recomendar no minusvalorar otras aportaciones, sugiere *"una necesaria prudencia y, sobre todo, una saludable desconfianza hacia las posturas que, amparándose de hecho en un conocimiento psicológico o psicopedagógico todavía fragmentario y plagado de incógnitos, adoptan una formulación dogmática y se autoerigen en portadoras únicas y excluyentes de la verdad prescribiendo lo que no hay que hacer y lo que hay que hacer –más frecuentemente lo primero que lo segundo, a decir verdad- para mejorar la calidad de la enseñanza y de la educación escolar"*. (5)

Niveles de concreción del proyecto curricular

Para comprender la naturaleza del proyecto curricular, su alcance, sus componentes y sus, propósitos fundamentales, es necesario explicarlo dentro del contexto global del modelo curricular. De

² MAURI, Teresa "Currículum y enseñanza", en *El currículum en el centro educativo*. Barcelona, ICE/Horsori, 1990.

³ ídem.

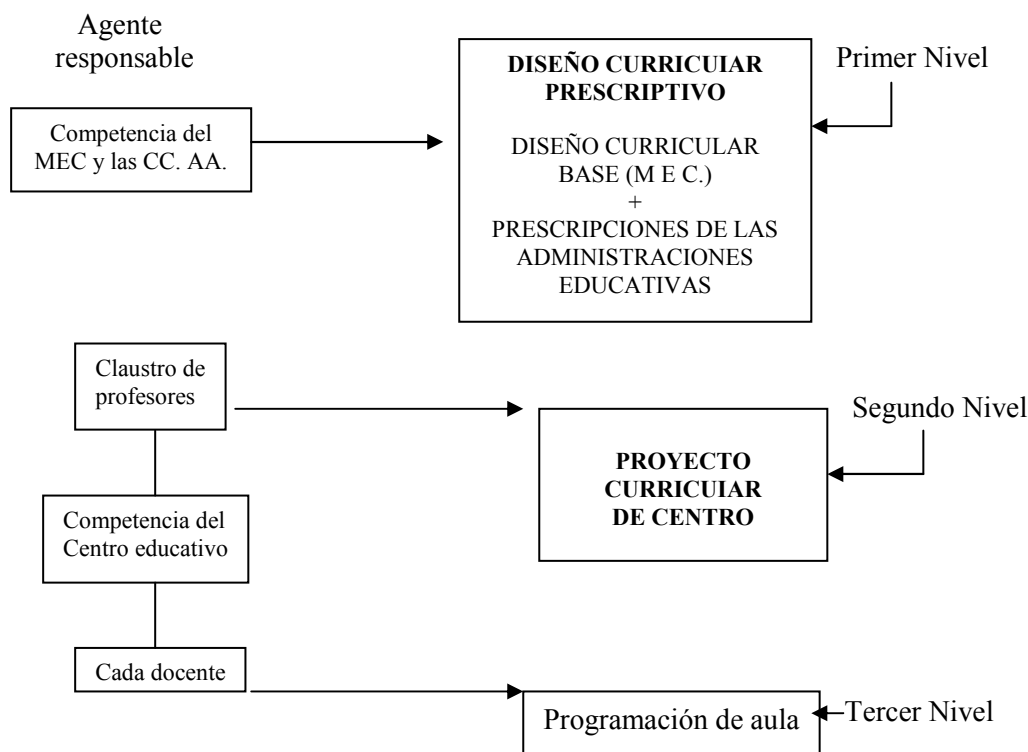
⁴ COLL, César op.cit.

lo contrario, la sola formulación del tema a desarrollar en este capítulo, podría inducir a pensar, a los menos informados, que el proyecto curricular se elabora, sin más, a nivel de institución escolar.

Con el fin de ilustrar esta cuestión, nos parece oportuno hacerlo a partir del actual Proyecto de Reforma Educativa en España, ciñéndonos de manera particular a explicar los niveles de concreción en la elaboración del curriculum, uno de los cuales es el proyecto curricular de centro (en Argentina se diría de institución educativa).

Dentro del modelo español, hay una distribución de competencias y responsabilidades en la realización del curriculum, que expresa una concreción progresiva del proyecto educativo. Veámoslo en un esquema-resumen, para hacer luego un desarrollo parcial de toda esta problemática.

NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR



MEC= Ministerio de Educación y
CC.M.= Comunidades
Autónomas.

3. El diseño curricular de base

Esta expresión ha sido utilizada en España para designar la propuesta educativa realizada desde el más alto nivel de responsabilidad política/administrativa dentro del sistema educativo. Puesta a consideración y discusión de los diferentes grupos y cuerpos profesionales interesados por la problemática educativa, como resultado final se promulgaron los decretos que rigen la enseñanza obligatoria: decretos de enseñanzas, mínimas (prescriptivos para todo el Estado); Decretos del Ministerio de Educación y Ciencia y de las Comunidades Autónomas (prescriptivos para el ámbito de un territorio) y diferentes resoluciones orientativas de tipo didáctico.

Todas estas disposiciones tienen un carácter prescriptivo y orientativo, en lo que se refiere a los objetivos generales y bloques de contenido para cada una de las etapas, conforme a lo que se

establece como enseñanzas mínimas. Como dice Cesar Coll, a través del diseño curricular se determinan *"las formas culturales o contenidos (conocimientos, valores, destrezas, etc.), cuya asimilación es necesaria para que el 'alumno llegue a ser miembro activo de la sociedad y agente, a la vez, de creación cultural"*.⁵ Su elaboración es de exclusiva competencia de la Administración Educativa y constituye el proyecto educativo que se tiene como país. Tiene un alcance, parcialmente equivalente, a lo que en América Latina se denominó, en los años '60, "la Política Nacional de Educación", formulada y definida como la política orientadora del planeamiento educativo.

No basta con elaborar un modelo curricular prescriptivo para todo el Estado; ello podría configurar un sistema educativo cerrado y centralizado (lo que acontecía hasta muy recientemente en la Argentina). Pero un modelo curricular abierto, flexible y participativo (como es el modelo español) supone diferentes niveles de concreción del currículum, ofreciendo un amplio margen de participación a los docentes en su formulación y concreción final, sobre todo en la tarea de adaptarlo a las circunstancias concretas de cada institución o centro educativo. La descentralización de la educación, preconizada y en vías de realización en la Argentina, no debe limitarse al traspaso de responsabilidades administrativas y financieras a las provincias, debe ofrecer un amplio marco institucional a la participación de los docentes. Es lo que pretendemos explicar, en sus lineamientos generales, a lo largo de este capítulo.

4. El constructivismo como modelo pedagógico

Ningún currículum surge de la sola reflexión sobre los problemas educativos; tiene sus fuentes, fundamentos o supuestos que configuran un modelo educativo que expresa una determinada concepción de la intervención pedagógica. En el caso argentino, y de manera más elaborada en España, la concepción o modelo subyacente es el constructivismo. Este modelo se caracteriza (como cualquier otro modelo), por una serie de planteamientos, supuestos y opciones básicas en relación al proceso de enseñanza/aprendizaje. Procuraremos expresarlo de manera resumida, en las cuestiones que nos parecen más sustanciales y que mejor ayudan a comprender todo lo que estamos desarrollando acerca del proyecto curricular. Pero antes necesitamos hacer una breve explicación acerca del alcance del término.

"Constructivismo" es un término utilizado inicialmente por filósofos, particularmente por epistemólogos, para tratar el problema de **cómo conocemos**. La respuesta aparece como contrapuesta al positivismo, al positivismo lógico y al empirismo. Para los constructivistas, toda la realidad que conocemos no es hallada, sino construida, inventada por el sujeto que conoce. Los que se tienen como aspectos "objetivos" de la realidad, dicen los constructivistas, son en verdad consecuencias del modo de conocer la realidad. También se habla de constructivismo -y es el alcance que se le da en este trabajo- como un marco referencial psicológico de determinadas prácticas pedagógicas y de ciertas reformas educativas. Sin embargo, hemos de advertir que no se trata de una teoría psicológica o psicopedagógica en sentido estricto. Podría decirse, como una primera aproximación, que el constructivismo, apelando a elementos psicológicos y pedagógicos, es una explicación del proceso de enseñanza/aprendizaje. Diremos, asimismo, que no existe una sola concepción del constructivismo. Basta leer la bibliografía que trata del tema, para encontrarse con una gran variedad de autores que se consideran como los teóricos del constructivismo: Wallon, Piaget, Vigotsky, Ausubel, Novak, Bruner, Driver, Coll, Porlan, etc.

Ciñéndonos a las cuestiones referentes al proceso de enseñanza-aprendizaje, el constructivismo podría resumirse en las siguientes opciones básicas:

- Entender el aprendizaje como un proceso de reconstrucción personal de cada uno de los nuevos aprendizajes y de cada nuevo contenido, a partir de los aprendizajes previos. Ausubel resumió esta idea de la siguiente manera: *"Si tuviera que reducir toda la psicología de la educación a un solo principio, diría esto: el factor sencillo más importante que influencia el aprendizaje es lo que ya sabe el que aprende. Averigüelo y enséñele en concordancia con ello."*⁶ Los educandos, comienzan el

⁵ Idem.

⁶ AUSUBEL, D. P. *Educational Psychology: A cognition View*, Helt, Rinehart and Wiston, Nueva York, 1968.

proceso de nuevos aprendizajes con un bagaje de conocimientos y experiencias que han ido adquiriendo a lo largo del proceso de socialización, de la experiencia educativa y lo que se aprende por el solo hecho de vivir en una determinada sociedad. Este proceso de utilizar lo que ya se sabe para aprender y entender lo que se desconoce, viene mediatizado por los estadios de desarrollo cognitivo, como diría Piaget.

Este proceso lo tiene que realizar cada individuo que aprende, mediante un **aprendizaje significativo** que los constructivistas contraponen al **aprendizaje mecánico** y que J. Novak⁷ diferencia de la siguiente manera:

↑ ↓	<p>APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO</p> <p>□ Producción creadora</p>	<p>No arbitrario, no verbalista, incorporación sustantiva del nuevo conocimiento dentro de la estructura cognitiva. Esfuerzo deliberado por relacionar el nuevo conocimiento con conceptos de orden superior, más amplios, dentro de la estructura cognitiva. Aprendizaje relacionado con hechos u objetos de la experiencia Compromiso afectivo por relacionar el nuevo conocimiento con el aprendizaje previo.</p>
	<p>□ La mayor parte del conocimiento dentro de</p> <p>APRENDIZAJE MECANICO</p>	<p>Arbitrario, verbalista, incorporación no aprendizaje escolar sustantiva del nuevo la estructura cognitiva. No hay esfuerzos por integrar el nuevo conocimiento con los conceptos existentes en la estructura cognitiva. Aprendizaje no relacionado con hechos u objetos. No existe un compromiso afectivo por relacionar el nuevo conocimiento con el aprendizaje previo.</p>

El esfuerzo personal del educando para la construcción del conocimiento (que es una forma de hacer por sí solo), no excluye la necesidad de ayuda externa de parte de los educadores o de otros compañeros. Esta "distancia" entre lo que el educando aprende por sí solo y lo que aprende con ayuda externa, es lo que Vigotski denomina **zona de desarrollo próximo**. Esto nos lleva a la cuestión de **cómo enseñar** y cuáles son las modalidades de ayuda pedagógica, desde una perspectiva constructivista. *El* docente ha de tener unos criterios para estructurar los contenidos (qué enseñar), establecer una secuenciación y temporalización para su presentación (cuándo enseñar) y una estrategia pedagógica (cómo enseñar). Esta estrategia de intervención pedagógica está regida por tres principios básicos:

- La acción didáctica debe partir de los conocimientos previos que tienen los alumnos, y de allí se ha de avanzar; dicho en otros términos, los alumnos deben tener ciertos conocimientos previos para entender lo que el maestro quiere enseñarle.
- Los alumnos deben estar motivados para realizar el esfuerzo que supone el proceso autoestructurante del conocimiento y que requiere de la voluntad de utilizar lo que ya conocen para incorporar lo nuevo, entender lo que desconocían y construir una estructura que constituye un cuerpo de conocimiento más amplio, profundo y rico. Para lograr esta motivación para el esfuerzo, lo que se enseña y lo que se pide que haga el alumno, debe tener sentido para él.
- Consecuentemente a todo lo anterior, lo fundamental no son los contenidos que se ofrecen, sino el enseñar un método de apropiación del saber; conseguir que los alumnos **aprendan a aprender**, lo que los constructivistas denominan proceso de autoestructuración de nuevos

⁷NOVAK, J. D. **Human Constructivism: Toward Unity of Psychological and Epistemological Meaning Making**. Nueva York Ithaca, 1987.

conocimientos. El aprender a aprender consiste básicamente en la adquisición de estrategias cognitivas, no sólo para apropiarse del saber que nos transmiten, sino también de exploración, descubrimiento y resolución de problemas. En este punto conviene recordar a Carl Rogers, cuando decía que "el aprendizaje social más útil es el **aprendizaje del proceso de aprendizaje**".

5. Qué es el proyecto curricular de una Institución Educativa

Como la misma expresión lo indica, es el proyecto que cada institución educativa elabora teniendo en cuenta las exigencias de la legislación educativa, adecuado al entorno y circunstancia en la que se va a realizar la tarea educativa. En otras palabras, es el esfuerzo de adaptar las propuestas educativas generales, a la realidad concreta en la que funciona cada centro educativo. Su elaboración tiene tres propósitos fundamentales:

- Adecuar al contexto el proyecto educativo y el modelo curricular; es decir, adecuarlo a cada institución educativa, teniendo en cuenta las circunstancias de la misma en lo que se refiere a sus alumnos, docentes, contexto comunitario, infraestructura, equipamiento, etc. Todo ello para dar respuesta a las demandas específicas de ese mismo contexto.
- Garantizar la coherencia de la práctica educativa dentro de la institución y en el marco del régimen de libertad de cátedra que es necesario respetar.
- Ayudar al mejoramiento de la competencia de los docentes, mediante la reflexión de su propia práctica y a través del esfuerzo para explicitar los criterios que justifican las propuestas que hacen, las decisiones que toman y los métodos que utilizan.

Refiriéndose al currículum como un instrumento fundamental de acción pedagógica, Luis del Carmen y Antoni Zabala han destacado, muy acertadamente, que el currículum es un medio *"que permite a los enseñantes insertar su responsabilidad y su actuación didáctica dentro de un conjunto más amplio, posibilitando que la tarea personal en un aula o grupo de clase se articule coherentemente en un marco más general, de cuya definición han sido protagonistas"*.⁸ En otro orden de cosas, la tarea de elaboración del proyecto curricular de la institución docente es un antídoto contra la esclerotización de la función docente. Las prácticas pedagógicas estereotipadas y descontextualizadas no son posibles dentro de este modelo educativo.

No cabe duda de que la escuela tradicional aporta seguridad y reduce la ambigüedad del rol docente; tiene un programa que desarrollar. Pero esto con mucha frecuencia ha llevado a que se enseñen temas que no son ni interesantes ni significativos para los educandos, y que no sirven para las nuevas circunstancias. Es la "pedagogía de la respuesta", expresada en la imagen del profesor con sus fichas amarillentas, que siempre repite lo mismo a través de los años y de las más variadas circunstancias.

Contra esa formación de "telarañas mentales" en los docentes, la discusión y elaboración del proyecto curricular -en el caso de que ellos participen efectivamente- ayuda a que tomen conciencia de sus propias prácticas pedagógicas, tal como las hacen en su cotidianeidad, y las consideren desde una perspectiva más amplia.

Queremos precisar las consideraciones de este párrafo, con la mejor definición que hemos encontrado sobre proyecto curricular. Es de los autores antes citados, y dice así:

El proyecto curricular es el conjunto de decisiones articuladas y compartidas por el equipo docente de un centro educativo, tendiente a dotar de mayor coherencia su actuación, concretando el diseño curricular de base en propuestas globales de intervención didáctica, adecuadas a su contexto específico.

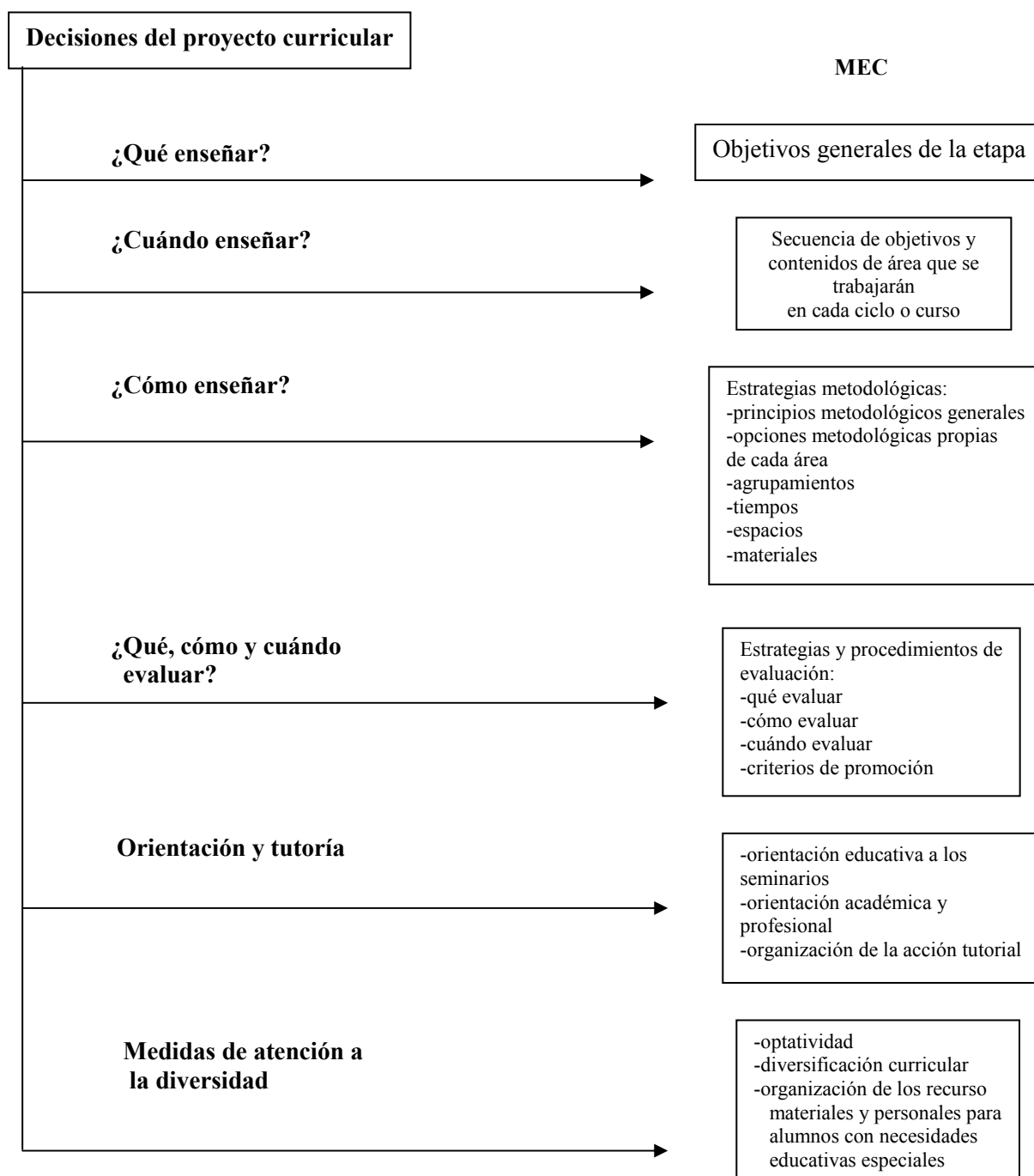
Del Carmen y Zabala

6. Componentes del currículum

⁸ DEL CARMEN, L. y ZABALA, A. *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos Curriculares de Centro*. Madrid, Cide, 1991.

Cuando se hace referencia a los contenidos o componentes del currículum, hay coincidencia en señalar que estos pueden agruparse en cuatro grandes cuestiones principales:

- qué hay que enseñar
- cuándo hay que enseñar
- cómo hay que enseñar
- qué, cómo y cuándo hay que evaluar



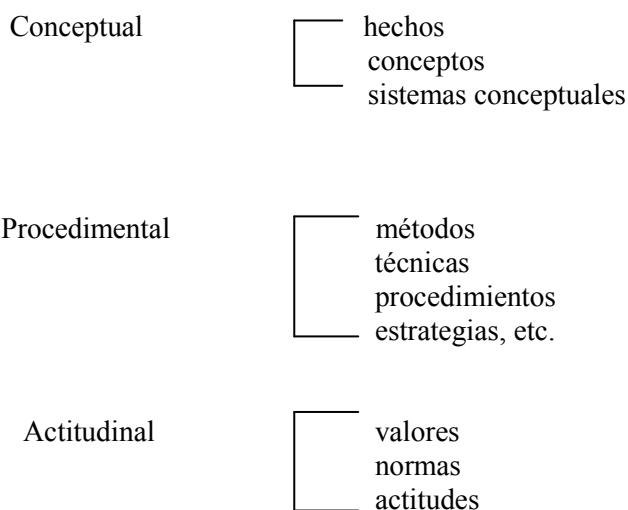
a. Qué hay que enseñar

La política educativa, formulada desde el más alto nivel de la Administración Pública, establece de manera general qué es lo que hay que enseñar. En el proyecto curricular de la institución educativa, lo que hay que hacer es contextualizar y adecuar esas propuestas generales a la realidad en la que está inserto el centro educativo. Se trata de explicitar qué se quiere transmitir/enseñar a los educandos de un colegio, instituto o escuela, en su situación témporo-espacial específica.

Una vez establecido que lo sustancial de la tarea que hay que hacer para responder a esta cuestión, es una labor de contextualización y de adecuación, conviene explicitar **¿qué se entiende por contenidos educativos?** Como primera aproximación y de una manera vaga, hemos de decir que se trata de la oferta que la institución escolar hace y que los alumnos deben aprender. Alude al conjunto de capacidades que el educando debe adquirir. Dentro del marco del modelo curricular, cuando se habla de capacidades, éstas no se restringen (como se entiende desde otras perspectivas pedagógicas), a temas de una asignatura o al conocimiento de determinadas disciplinas dentro de un plan de estudios. Los pedagogos españoles (Coll, del Carmen, Zabala, Mauri, etc.) que han escrito en relación a este tema, distinguen cinco tipos de capacidades:

- cognitivas
- psicomotrices
- de autonomía y equilibrio personal
- de relación interpersonal
- de inserción social

En la educación tradicional, los contenidos se agrupaban en asignaturas, conforme a la idea vigente de darle preeminencia a las ciencias y disciplinas que había que aprender. En esta nueva propuesta se trata de agrupar los contenidos en **áreas de aprendizaje**, dentro de las cuales (como unidades epistemológicas) se articulan y estructuran todos los contenidos de aprendizaje, procurando proporcionar los cinco tipos de capacidades a las que hemos aludido. Los contenidos que han permitido alcanzar estas capacidades se han de agrupar (según este modelo educativo), en tres grandes bloques:



Si bien cada área se denomina con el nombre de aquella disciplina en tomo a la cual se articulan y estructuran los contenidos, éstos no se limitan a lo disciplinario. *"Hemos de tener en cuenta que un discurso fundamentado exclusivamente en las disciplinas, prácticamente sólo posibilitaría el aprendizaje de capacidades cognitivas, abandonando todas las demás. En un modelo disciplinario en que quisiéramos conseguir la formación del alumno en todas las capacidades, además de las disciplinas, deberíamos establecer asignaturas que trataran las demás capacidades, lo cual, evidentemente, sería un notable absurdo. Ésta es la razón que justifica la necesidad de realizar la*

caracterización de las áreas antes de pasar a la contextualización de los objetivos y contenidos de cada una de las áreas del diseño curricular de base".⁹

b. Cuándo hay que enseñar

La respuesta a esta cuestión, es lo que Coll denomina "el problema de la organización y secuenciación de las intenciones educativas", es decir de "¿cómo organizarlas y ordenarlas temporalmente con el fin de establecer secuencias de aprendizajes óptimas?".¹⁰ En esta secuenciación de objetivos y contenidos, se realiza una doble tarea:

- contextualizar los objetivos de cada área en cada ciclo, de acuerdo con las peculiaridades de los educandos;
- secuenciar y distribuir los contenidos por cada ciclo, estableciendo las pautas y momentos adecuados de progresión del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Se trata de ordenar las actividades educativas de manera cronológica, precisando cuándo y dentro de qué límites de tiempo se han de realizar. Esta secuenciación de contenidos se realiza con arreglo a determinados criterios, al mismo tiempo que se prevee la organización de los mismos. En Del Carmen y Zabala,¹¹ hemos encontrado una guía práctica para realizar esta tarea que, como hemos constatado en la práctica, sirve de ayuda a muchos profesores. Resumimos su explicación en sus aspectos sustantivos.

Criterios de secuenciación

Del Carmen y Zabala comienzan por distinguir entre secuenciación y temporalización de los contenidos, ya que el primer concepto es mucho más general y englobante, y puede dar lugar a diferentes temporalizaciones. Y aunque distinguen entre secuenciación y organización, abordan estas tareas de manera simultánea, "ya que ambas responden a la idea de aprendizaje significativo, por lo cual los contenidos han de secuenciarse y organizarse atendiendo a los mismos principios: presentación lógica, posibilidades de relacionarse con los conocimientos previos de los alumnos y establecimiento de un gran número de relaciones pertinentes entre unos contenidos y otros".¹² A partir de estas ideas, proponen algunos criterios básicos de secuenciación:

- **Pertinencia en relación al desarrollo evolutivo de los alumnos:** la idea básica en este criterio es la de adecuar lo que los alumnos saben y son capaces de hacer, con los nuevos contenidos. Como dicen los autores citados, establecer "esta distancia óptima es lo que potenciará un mayor desarrollo".
- **Coherencia con la lógica de las disciplinas,** habida cuenta que los contenidos están imbuidos de contenidos disciplinarios y estas disciplinas tienen una lógica interna y modelos de desarrollos propios.
- **Adecuación de los nuevos contenidos a los conocimientos previos de los alumnos:** hay que saber lo que saben los alumnos y encontrar puntos de conexión con los nuevos conocimientos que se van a ofrecer.
- **Priorización de un tipo de contenido a la hora de organizar las secuencias:** esta tarea se puede facilitar adoptando un "contenido organizador", respecto del cual se estructuran los "contenidos de apoyo".
- **Delimitación de unas ideas ejes,** que sintetizan los aspectos fundamentales que se han de enseñar.
- **Continuidad y progresión** mediante una estrategia de "aproximaciones sucesivas" y que en pedagogía llaman, como lo hace Bruner, "currículum en espiral"; permite

⁹ DEL CARMEN, L. y ZABALA, A. "El proyecto curricular de centro. El currículum en manos del profesional", en **Del proyecto educativo a la Programación del Aula**. Barcelona, Graó, 1992.

¹⁰ COLL, César op.cit.

¹¹ DEL CARMEN, L. ZABALA, A. op.cit.

¹² ídem.

dos logros: "facilita la construcción progresiva de los conocimientos y permite una atención adecuada a la diversidad del grupo clase".

- **Equilibrio**, en cuanto que se debe evitar poner el acento en unos contenidos con detrimento de otros.
- **Interrelación** de los diferentes contenidos, de "modo de favorecer que los alumnos comprendan su sentido y favorecer, así, el aprendizaje significativo", dando entrada a "posibles planteamientos globalizadores o interdisciplinares".

Previsión sobre la organización de los contenidos

"Entendemos por organización de los contenidos, dicen Del Carmen y Zabala, la manera en que éstos se articulan y las relaciones que se establecen entre ellos en las programaciones escolares" ...Por consiguiente, "las preguntas que tenemos que hacer son:

-¿de qué manera hemos de relacionar los contenidos dentro de una misma área y entre diferentes áreas para que su organización sea más potente para la consecución de sus objetivos?

-¿de qué manera tienen que estar integrados los diferentes contenidos para que nos ofrezcan modelos más explicativos que nos permitan entender mejor la realidad?"¹³

Está claro que no se trata de los problemas didácticos y metodológicos de cómo enseñar, sino que la organización de los contenidos se relaciona con otros problemas que hoy han adquirido una gran importancia como son los de tratar de manera interdisciplinaria y globalizadora las diferentes cuestiones que se confrontan. Propósito acorde a la preocupación que hoy existe por el rescate del sentido de totalidad, frente a lo que Ortega y Gasset llamó en su momento la "barbarie de la especialización". Ahora bien, organizar los conocimientos teniendo en cuenta un horizonte de totalidad es una exigencia para saber pensar y situarse en la complejidad del presente y la incertidumbre del futuro; pero esto no puede lograrse a corto plazo, cuando no sólo los pedagogos sino también muchos científicos viven todavía en la "idolatría de la fragmentación". Para decirlo en síntesis y con palabras de David Bohm, hay que saber pensar la "totalidad no dividida en movimiento fluyente".

Previsiones sobre la temporalización de los contenidos

La secuenciación hace referencia al orden de los temas; la temporalización alude a los ciclos y niveles en los que se han de tratar los temas. La secuenciación indica el camino que hay que recorrer; la temporalización hace referencia al tiempo en que se ha de recorrer el camino. Y este "tiempo" ha de ser diferente, según los alumnos concretos que tenemos en cada curso y según cada alumno. Obviamente, esto supone una cierta flexibilidad cuando se establece la temporalización; para ser más precisos, debemos hablar de una **flexibilidad adaptativa**.

c. Cómo hay que enseñar

Cuando se habla de contenidos educativos (respuesta a la pregunta ¿qué hay que enseñar?), se hace referencia al conjunto de aprendizajes necesarios, pero cuando se plantea **cómo enseñar**, lo que interesa es indicar los procesos que los hacen posibles. Y esta tarea podemos plantearla en términos de "metodología didáctica", "estrategias pedagógicas" o de "métodos de enseñanza-aprendizaje".*

¹³ Idem.

* Como una cuestión básica de tipo conceptual y terminológico, quisiera señalar que la palabra método se puede utilizar con un doble alcance:

-como estrategia cognitiva que aplica una serie de procedimientos lógicos a los hechos o fenómenos observados, a fin de adquirir nuevos conocimientos sobre ellos;

Al tratar este tema, nos parece oportuno comenzar con algunas consideraciones generales acerca de los métodos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en lo que concierne al cómo enseñar, dentro del marco de un modelo educativo curricular. He aquí algunas cuestiones que nos parecen más significativas:

- Todo método didáctico tiene que estar articulado coherentemente con los objetivos educativos y con las actividades que se realizan para el logro de los mismos.
- El método didáctico también transmite y enseña contenidos, ya sea actitudinales o valorativos; la forma como se enseña no se reduce a procedimientos: expresa valores, actitudes, modos de establecer las relaciones interpersonales, etc.
- Hay que evitar el dogmatismo y el fetichismo metodológico. El primero consiste en absolutizar la importancia de un método particular considerándolo como el único válido; el fetichismo respecto de los procedimientos didácticos es actuar como si los métodos fueran una especie de varita mágica que actúa con prescindencia de quien o quienes lo aplican. El docente es el instrumento de los instrumentos metodológicos. Los métodos de intervención socio-educativa son una especie de guía, la indicación de un camino, un modo de aproximación, y no un conjunto de certezas apodícticas. Ningún método es un camino infalible; es lo que en metodología se expresa diciendo "que la relación método-objetivo y método-fin no es unívoca sino aleatoria", y en esa aleatoriedad quien lo aplica tiene una importancia central, unida a las circunstancias de aplicación.

Definido el método como el conjunto de operaciones y procedimientos que, de una manera ordenada, expresa y sistemática, deben seguirse dentro de un proceso preestablecido, para lograr un fin dado o resultado deseado, algunos autores -y aun ciertos metodólogos- creen que lo sustancial de los métodos se reduce a los procedimientos, conforme a lo cual bastaría una buena utilización de los mismos. Pero hay otro aspecto igualmente importante: el modo de abordaje (*approach*) de la realidad. Aplicado esto a la pedagogía, nos parece absolutamente necesario que los métodos educativos trasciendan una **concepción plana y lineal** del proceso de enseñanza-aprendizaje, como si éste fuera una mera acumulación de informaciones, datos, conceptos, habilidades, procedimientos, etc., a una **concepción esférica** que incluye lo psico-afectivo, las actitudes, las motivaciones, los valores y aun el modo de vivir y de situarse en el mundo.

Dentro de la concepción que hemos venido desarrollando en este y otros trabajos,^{*} la praxis educativa se debe estructurar sobre cuatro pivotes: libertad, participación, disciplina y esfuerzo. A través de la libertad y la participación, se crean las condiciones para que se liberen las potencialidades de los educandos, sea para la creatividad, sea para que desarrollen una personalidad productiva y capaz de auto-expresarse. Una dosis equilibrada de libertad y disciplina es una forma de entrenamiento a la responsabilidad, y el esfuerzo, inherente a todo aprendizaje, no es sólo un antídoto para superar la apatía, la desidia, el pasotismo, el desánimo y la desilusión, sino que constituye también una forma de educación de la voluntad como capacidad de ir a la acción y de realizar lo pensado y querido.

Las opciones metodológicas son muchas y variadas. "La educación, se dice en un documento de la UNESCO, ha de poder ser impartida y adquirida por una multitud de medios. Lo importante no es saber qué camino ha seguido el individuo, sino lo que ha aprendido y adquirido." De ahí que el criterio fundamental para juzgar un método pedagógico, viene dado por la medida en que este método es eficaz para producir aprendizajes significativos que, a su vez, sean coherentes con los objetivos y finalidades propuestas. Hay pedagogos que se dejan llevar por las "modas" en cuanto a métodos didácticos: de pronto parece que todo o casi todo hay que hacerlo por los "métodos activos"; otros creen que sólo se puede enseñar de manera eficaz a través del taller, y los hay también que no saben otra cosa que "dictar" clase, mientras que los más "aggiornados" se apasionan por las tecnologías

-como estrategia de acción que aplica una serie de procedimientos operativos para actuar sobre una determinada situación.

En el primero de los casos se alude a los métodos de Investigación social; en el otro a los métodos de Intervención social, incluida la intervención educativa. Todo método pedagógico es siempre una estrategia de acción.

^{*} **Hacia una pedagogía autogestionarla** (Humanitas); **El taller: una alternativa para la renovación pedagógica** (Magisterio del Río de la Plata); **Un puente entre la escuela y la vida** (Kapelusz); **Formación para el trabajo social** (Humanitas).

educativas y de manera especial por los medios audiovisuales. Todas las modalidades son utilizables; depende de la naturaleza de la disciplina que se enseñe o de los temas o contenidos que se estén desarrollando.

Hemos indicado que en los métodos pedagógicos, además de los procedimientos que se utilizan, hay que tener en cuenta los modos de abordaje de la realidad. Queremos añadir otros aspectos a esta dimensión, profundizando la que podría denominarse el **estilo pedagógico**. Para nosotros este estilo -la expresión la tomamos de Porlan- debe ser **sistémico- ecológico-investigativo**. Veamos en qué consiste.

La primera nota o caracterización de este modelo es su carácter sistémico, entendido en un cuádruple alcance:

- Como forma de pensar o de estrategia cognitiva, expresada en la capacidad de entender las interrelaciones e interconexiones de los problemas y de tratarlos de resolver mediante acciones que apoyen y refuercen los diferentes campos o sectores de intervención.
- Como marco referencial que se configura a través de un esfuerzo interdisciplinario, en cuanto pretende –o realiza- un abordaje de la realidad desde las diferentes ciencias y disciplinas haciendo un esfuerzo para realizar una síntesis integradora.
- Como modo de abordaje de la realidad, caracterizado por su enfoque holístico conforme al cual las cuestiones o problemas parciales, o los componentes de una totalidad, deben ser analizados desde la perspectiva del todo.
- Como metodología de diseño o estrategia de acción que procura una globalización en la elaboración de planes de acción, habida cuenta que la realidad es sistémica, que los problemas son sistémicos y las soluciones, consecuentemente, también son sistémicas.

Ateniéndonos también al lenguaje sistémico, destacamos el carácter de "sistema abierto" que tiene la educación en su aspecto estructural y funcional: existe un intercambio permanente con el exterior de lo estrictamente escolar o educativo. Cada unidad escolar recibe diferentes influencias (entradas) y saca determinados productos. Pero la educación es, asimismo, un sistema abierto internamente en aquellas interacciones que afectan al sistema como un todo.

Y hablamos también de **modelo ecológico**, habida cuenta que el proceso de enseñanza/aprendizaje se produce en un ecosistema -el grupo de clase, taller o seminario- el cual comporta una dinámica y una serie de interdependencias y retroacciones que desbordan lo estrictamente académico/ pedagógico.

Lo que hoy se está desarrollando dentro del pensamiento psicopedagógico con el nombre de **ecología escolar**, es una aplicación a la educación de lo que ya habían desarrollado los especialistas en técnicas y dinámica de grupos, al considerar los factores del entorno físico y del entorno psico-social (o personal) como condicionantes de la conducta individual y grupal. El **entorno físico** (instalaciones, equipamientos, posibilidades de movimiento, disposición de los asientos, la iluminación, la temperatura, la ventilación, etc.), influye y condiciona el comportamiento humano; consecuentemente, incide en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Pero además del entorno físico, tiene también su importancia el **entorno psico-social** capaz de favorecer (o desfavorecer) las relaciones interpersonales. En los grupos de formación en donde existe una atmósfera cálida, permisiva, amistosa y democrática, parece haber mayor motivación para trabajar y mayor satisfacción, y los individuos y el grupo son más productivos. Además hay menos descontento, menos agresión. Hay más compañerismo, cordialidad, cooperación y "sentimiento de nosotros". También parece haber más pensamiento individual, y más creatividad.

La introducción de los métodos activos y, sobre todo, la preocupación por los aspectos socio-afectivos, ha sido un elemento altamente positivo para la maduración emocional de los educandos (y en muchos casos de los mismos educadores). Proporciona un ambiente que ayuda a superar bloqueos e inhibiciones en las relaciones interpersonales, especialmente en lo que hace a la expresión de emociones. Superados estos bloqueos, el ecosistema (grupo de aprendizaje), ayuda al desarrollo de la capacidad de auto-expresión, y a la superación del egocentrismo, a tener actitudes constructivas, a recibir críticas y a auto-criticarse; a ser tolerante y a saber asumir las frustraciones. Como bien lo ha dicho Susana Pasel en un excelente libro sobre el taller, el *"trabajo en grupo permite a los integrantes aprender a pensar y a actuar junto con otros, es decir, a co-pensar y cooperar; desarrollar actitudes*

de tolerancia y solidaridad...se pierde el individualismo, no la individualidad; se estimula la creatividad de cada integrante, lo que se refleja en la riqueza del producto final".¹⁴

La dimensión psico-social de lo ecológico comporta también el entorno del educando, sus centros de interés y sus preocupaciones dominantes, sin perder la perspectiva de los problemas globales de la sociedad y del tiempo en que se vive. Y, en la medida de lo posible, fomentar, alentar y crear formas de acción, para que el alumno se comprometa en la transformación de la sociedad, aunque sea en lo pequeño que está a su alcance... Se me dirá que con esto propugno la politización de la tarea educativa. No, no la propugno, simplemente la educación tiene una dimensión política (que no significa partidista), al margen de que uno lo quiera, o no. Diremos, una vez más, que la educación es, en última instancia, una cuestión política y, derivada de ella, una cuestión pedagógica.

En cuanto a la dimensión **investigativa** dentro del modelo, lo sustancial no es ser un investigador (sólo una minoría de personas tienen vocación y condiciones), sino asumir una actitud científica. Se trata de desarrollar la predisposición a "detenerse" frente a las cosas para tratar de desentrañarlas; problematizando, interrogando, buscando respuestas, pero sin instalarse nunca en las certezas absolutas.

La actitud investigativa, en lo sustancial, consiste en formular problemas y tratar de resolverlos. Es lo que algunos llaman "reflejo investigador" y que Pavlov denominó "reflejo ¿qué es esto?" Este interrogar, e interrogarse orienta y sensibiliza nuestra capacidad de detectar problemas, de admirarnos frente a lo que sucede y de preguntar por qué sucede. "¡Oh, la nefanda inercia mental, la inadmirabilidad de los ignorantes!", exclamaba Ramón y Cajal frente a aquellos que "eran incapaces de detenerse junto a las cosas, de admirarse, de interrogarlas".

Ahora bien, esta capacidad de admiración e interpelación ante la realidad exige dos atributos esenciales: una actitud de **búsqueda de la verdad** y una **curiosidad insaciable**. Son dos aspectos complementarios de un mismo proceso mental. Uno y otro -búsqueda y curiosidad- se apoyan mutuamente.

Frente al academicismo, con su "ballet de conceptos", como humorística y críticamente lo llama Freire, el modelo propuesto rechaza la retórica y sonoridad de las palabras, para desarrollar la capacidad de abordar la realidad con el rigor y las exigencias del método científico, y con la humildad (en cuanto se tiene conciencia de la complejidad de los problemas) que implica tener una actitud científica seria. No se trata tanto de estudiar teorías y de aprender métodos (ambas cosas hay que hacerlas), lo importante es el espíritu investigativo.

Hay otro aspecto que estimo oportuno incorporar al modo de tratar los problemas, que debería ser una parte sustancial de las estrategias pedagógicas y que es el que se deriva de la metamorfosis de la ciencia producida a fines del siglo XX. Este cambio se expresa (entre otras cosas) por el tránsito de un modelo determinista a un modelo probabilístico y el paso del paradigma de la simplicidad a un paradigma de la complejidad. La ciencia ya no es un conjunto de certezas apodícticas, es puro tanteo en una serie de aproximaciones sucesivas abiertas al infinito; la historia de la ciencia es, sobre todo, la historia de sujetos que hacen preguntas, que se interrogan, mucho más que la historia de las respuestas que es lo que más conocemos en el "corpus" de las diferentes disciplinas científicas. Por otro lado, vivimos en un "mundo de complejidad creciente y de comprensión retardada", en donde el pensamiento reduccionista y simplificador constituye siempre una mutilación de la realidad. De todo esto -que exigiría un largo desarrollo-, quisiera destacar dos aspectos que me parecen más significativos por su incidencia en los métodos pedagógicos:

- no creerse poseedor de ninguna certeza absoluta respecto de los conocimientos; el creerse poseedor de la verdad, además de producir dogmáticos y sectarios, es el mejor caldo de cultivo del parasitismo mental;
- pensar y enseñar a pensar desde la incertidumbre y la perplejidad; la ciencia y el método científico, con todo el rigor y la coherencia interna que puedan tener, no son "reflejo", ni "traducción" de la realidad: nunca tenemos una comprensión total del mundo externo, ni hay "adecuación entre el intelecto y la cosa" (como algunos definen a la verdad). Lo que podemos hacer

¹⁴ PASEL, Susana **Aula-taller**. Buenos Aires, Aiqué, 1988.

es tratar de dar explicaciones, pero sabiendo que nunca sabremos con certeza cuál es la esencia de las cosas.

d. Qué, cómo y cuándo hay que evaluar

La evaluación es una tarea que todos de algún modo realizamos cotidianamente en la vida; después de intentar producir o realizar algo, con frecuencia hacemos una valoración (no sistemática, por supuesto) de lo que hemos logrado, o de lo que hemos podido alcanzar, es decir, evaluamos los resultados de nuestra acción. Algo parecido, pero realizado de manera sistemática, ocurre en la educación.

Dentro de la práctica educativa, la evaluación es un instrumento del proceso de enseñanza/aprendizaje, imprescindible para apreciar el aprovechamiento de los educandos y para poder controlar y comprender en qué medida se han conseguido los objetivos educativos previstos. Para el docente, es también un instrumento para evaluar su propia intervención educativa, ya que permite reajustar la labor realizada de acuerdo con los resultados de la evaluación.

Si bien la evaluación es un elemento fundamental del proceso de enseñanza/aprendizaje, se trata sólo de un medio. Esto es por demás obvio, pero algunos dan tal importancia a la evaluación, que provocan distorsiones o producen desmedros en las otras tareas propias de la educación.

¿Qué pasa con nuestra forma habitual de evaluar?

Antes de hacer algunas propuestas y sugerencias acerca del sistema de evaluación, vista la problemática desde la perspectiva de las innovaciones pedagógicas que hoy se proponen, haremos una breve descripción acerca de lo que suele hacerse en cuanto a evaluaciones se refiere.

La forma más usual de evaluación educativa ha estado centrada y representada por el "examen" que, a su vez, se ha transformado en un instrumento de mantenimiento del verticalismo en las relaciones pedagógicas y en un factor de selección social. Por otra parte, las formas más tradicionales de tomar exámenes producen distorsiones en el mismo proceso educativo, pues el profesor se transforma más en un juez que en un maestro y el estudiante parece más bien un acusado que un discípulo.

Frente a la multiplicación indiscriminada de pruebas ya la importancia que suele darse a los exámenes, a veces me pregunto: ¿cuándo puede aprender un estudiante, si está casi todo el año pasando exámenes? Esto lo obliga estudiar para el examen, no para aprender; pareciera ser que el objetivo es aprender a hacer exámenes. No es lo mismo estudiar para preparar una prueba, que estudiar para saber y conocer una ciencia. En algunos centros educativos, entre exámenes finales, parciales y recuperaciones, pueden llegar hasta cincuenta evaluaciones anuales. Por otra parte, las formas tradicionales de evaluación transforman los períodos de examen en un tiempo de tensiones, nerviosismos, colitis, fobias, hasta tal punto que las evaluaciones se transforman, en algunos casos, en una especie de tortura psico-pedagógica. Ante esta realidad cabe preguntarse: ¿Puede ser esto formativo? Creo que hay que disminuir o relativizar el lugar tan preponderante de tiempo y espacio que se le otorga a la evaluación: la abundancia de exámenes termina por dominar una parte muy importante de la vida de algunas instituciones educativas y por desgastar al profesorado realizando este tipo de tareas. Un nuevo modelo educativo presupone reformular el sistema de evaluación.

Algunas sugerencias para una reformulación del sistema de evaluación*

* Cuando este libro había sido terminado, tomé conocimiento del trabajo de A. Bertoni, M. Poggi y M. Teobaldo, de la Dirección de Investigación Educativa de la Municipalidad de Buenos Aires, que estimo debe merecer atención en todo intento que se haga por reformular los sistemas de evaluación. Estas tres pedagogas señalan que no sólo hay que tener en cuenta en la evaluación los contenidos curriculares, sino también las condiciones de la escuela, la infraestructura, etc. Hay que analizar, dicen, por qué se produjeron determinados resultados en una clase con condiciones particulares, por ej. una escuela en una zona carenciada. Si no se incorporan estos datos en la evaluación, difícilmente puedan comprenderse los resultados. Esta cuestión, de ordinario no considerada, debemos de tenerla en cuenta de manera particular a la hora de establecer los sistemas de evaluación.

Se trata -como lo indica el título de este párrafo- sólo de algunas anotaciones que tienen apenas la modesta pretensión de ayudar a plantear el problema y desde ahí intentar una reformulación. Veamos, ante todo, lo que implica evaluar. Cuando un docente se dispone a evaluar el aprovechamiento de los estudiantes, tiene que tomar decisiones a dos niveles:

- A **nivel teórico**: las modalidades de la evaluación deben ser acordes a los elementos conceptuales expresados en el modelo educativo; en otras palabras: la evaluación es un aspecto particular de una determinada concepción educativa. Debe ser coherente con el proyecto educativo de la institución escolar y con los otros tres componentes del proyecto curricular.
- A **nivel práctico** tiene que establecer los instrumentos que han de utilizarse en coherencia con las formulaciones pedagógicas generales y los baremos con los que se han de medir los resultados.

Ahora bien, dentro del marco del proyecto curricular, desde el punto de vista operativo, hay que dar respuestas a las tres cuestiones antes indicadas: ¿qué, cómo y cuándo hay que evaluar?

¿Qué hay que evaluar?

Algunos pedagogos, en respuesta a esta pregunta, hablan de las "categorías de objetivos o de resultados" que han de alcanzarse dentro de un proceso de enseñanza/aprendizaje, de acuerdo con las capacidades que se distinguen dentro del modelo curricular, y de los bloques (conceptual, procedimental y actitudinal) que se han de alcanzar dentro de esas categorías. Esto exige luego una serie de precisiones. Así por ejemplo, la capacidad cognitiva incluye desde la comprensión intelectual de fenómenos, hechos y problemas. Abarca desde el manejo del lenguaje hasta la comprensión y conocimientos de leyes, teorías, etc. Pero también es importante evaluar la capacidad de desarrollar estrategias cognoscitivas. Tal tarea consiste fundamentalmente en evaluar la capacidad de "aprender a aprender", o si se quiere, la capacidad de adquirir una metodología de apropiación del saber. Esto comporta tanto el aprender leyendo, escuchando, observando y trabajando, como la capacidad de relacionar e integrar lo conocido y de aplicarlo para resolver creativamente los problemas concretos que se confrontan. Los aspectos procedimentales comprenden el manejo de métodos, técnicas, destrezas y habilidades específicas que no serán las mismas según se trate de una escuela técnica, comercial o de bachillerato. En cuanto a los aspectos actitudinales (que tienen que ver con la personalidad y el modo de ser y hacer del estudiante), tienen mayores dificultades de evaluación a causa de los aspectos subjetivos del que evalúa.

¿Cuándo hay que evaluar?

Esta pregunta que hace referencia al momento en que se realizará la o las evaluaciones, tiene respuestas a diferentes niveles. Así por ejemplo se puede estar haciendo alusión a la evaluación diaria, semanal, quincenal, mensual, trimestral, final, etc. Se trata de la temporalización de la tarea evaluativa. Pero hay otro tipo de decisiones relativas al cuándo evaluar y que hacen a ciertos aspectos más sustantivos. Se trata de tres momentos que implican también formas diferentes de evaluar: la evaluación inicial, la evaluación de proceso y la evaluación de producto.

La **evaluación inicial** es la que proporciona a los docentes información sobre los alumnos/as al comienzo del año escolar, de un nivel o ciclo. Casi siempre esta evaluación es implícita, en el sentido de que el profesor o maestro considera que sus alumnos han adquirido las capacidades que comprende el curso, ciclo o nivel anterior. Aunque no haya costumbre de realizar esta evaluación inicial, consideramos oportuno que los docentes realicen siempre un "sondeo evaluativo" (si se me permite esta expresión), para saber qué nivel de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, etc. tienen los alumnos con quienes va a iniciar una tarea docente.

La **evaluación de proceso**, llamada también evaluación formativa, es la que se hace durante el proceso de enseñanza/aprendizaje. Se trata de un seguimiento que se realiza a lo largo de ese proceso y que sirve para proporcionar información sobre los progresos, dificultades, etc., de los alumnos y, al mismo tiempo, da a los profesores elementos para reajustar sus métodos y estrategias pedagógicas. De este modo, la evaluación deja de ser un veredicto para transformarse en una forma de ayudar a los alumnos a progresar en sus aprendizajes, y de apoyarlos y orientarlos en esa tarea. Este tipo de evaluación ayuda también a que los alumnos sepan de sus progresos y de sus dificultades.

Por último tenemos la **evaluación de producto**, o **evaluación sumativa** que se hace al término de una de las fases del proceso de aprendizaje. Se trata del análisis de los resultados obtenidos (hasta qué punto se cumplen los objetivos o se producen los efectos previstos) en cuanto al grado de, aprendizaje de los alumnos. Este tipo de evaluación es la que certifica y legitima, en nuestro sistema educativo, la promoción; de un alumno/a, de un grado, ciclo o nivel a otro.

¿Cómo hay que evaluar?

Es un aspecto eminentemente práctico que comporta dar respuestas a tres cuestiones diferentes: qué instrumentos y medios se han de utilizar, cuál es la forma de hacerlo y qué sistema de calificaciones se utilizará.

En cuanto a los **instrumentos**, éstos hacen referencia a la utilización de determinadas técnicas o medios que permitan reconocer y registrar los tipos y grados de aprendizaje de los alumnos. Los instrumentos que suelen utilizarse para evaluar el proceso de aprendizaje son bastante conocidos. A este respecto nos parece oportuno transcribir el esquema de procedimiento publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España.

Evaluación del proceso de aprendizaje			
Procedimientos e instrumentos de evaluación	Conceptos	Procedimientos	Actitudes
Observación sistemática:			
Escalas de observación	▲	■	■
Listas de control	▲	▲	■
Registro anecdótico	▲	▲	■
Diario de clases	■	■	■
Análisis de las producciones de los alumnos:			
Monografías	■	■	▲
Resúmenes	■	■	▲
Trabajo de aplicación y síntesis	■	■	▲
Cuaderno de clase	■	■	■
Cuadernos de campo	▲	■	▲
Resolución de ejercicios y problemas	▲	■	■
Textos escritos	■	▲	▲
Producciones orales	■	■	▲
Producciones plásticas o musicales	▲	■	▲
Producciones motrices	▲	■	■
Investigaciones	■	■	■
Juegos de simulación y dramáticos	▲	■	■
Intercambio orales con los alumnos:			
Diálogo	■	■	▲
Entrevista	■	▲	■
Asamblea	▲	■	■
Puestas en común	■	■	▲
Prueba específicas:			
Objetivas	■	▲	▲
Abiertas	■	▲	▲
Interpretación de datos	■	■	▲
Exposición de un tema	■	■	▲
Resolución de ejercicios y problemas	■	■	■

Pruebas de capacidad motriz	▲	■	■
Cuestionarios	■	▲	▲
Grabaciones en magnetófono o video y análisis posterior	▲	■	■
Observador externo	▲	■	■

El signo ■ indica que es muy adecuado para ese tipo de contenidos. El signo ▲ expresa que permite también evaluar dichos contenidos

En cuanto a la modalidad evaluativa señalamos cuatro características principales:

La evaluación debe ser **integral** en la medida en que se tienen en cuenta las diferentes capacidades antes indicadas, y en cada una de ellas considerando lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. Esto supone que los alumnos van adquiriendo una formación que tiene un carácter comprensivo e integrado de las diferentes capacidades y que la evaluación refleja esa globalidad. Esto es relativamente fácil de formular, y bastante difícil de realizar. En nuestra experiencia como estudiantes y como docentes, hemos estado habituados a sistemas de evaluación que han sido doblemente parciales: por una parte, evaluando fundamentalmente lo intelectual y el nivel de información y, por otra, teniendo una visión monista de la inteligencia, al tener en cuenta como baremo principal de valorización el número y la cantidad de los conocimientos adquiridos.

También ha de ser **continua** en el sentido de que se estima y registra de una manera permanente el proceso de aprendizaje de cada alumno/a, quien constituye el punto de referencia para evaluar los cambios producidos en cuanto a conocimientos, destrezas, entendimiento, actitudes, etc. Se entiende también por continua en cuanto que el estudio se asume de manera permanente y responsable, a lo largo de todo el proceso del curso, y no "para el examen". La evaluación "continua" implica un estudio "continuo", en cuanto a reflexión y práctica de lo aprendido, a diferencia de la sola evaluación final (como se suele hacer) que supone "estudio discontinuo". Ahora bien, registrar de manera permanente el proceso de aprendizaje de los alumnos/as no significa hacerles pasar exámenes cada dos o tres días. Algunos docentes entienden la evaluación continuada como la multiplicación de pruebas.

Una tercera característica es que debe ser **formativa**. Nunca tendrá un carácter de selección, en el sentido de transformar la evaluación en un juicio o veredicto que consagra a unos y condena a otros. Al contrario, como ya se indicó, la evaluación debe ser una ayuda para que los alumnos progresen en su aprendizaje y en su maduración humana.

Por último, decimos que la evaluación debe ser cooperativa, en cuanto que participan todas las personas que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Esto quiere decir que también los alumnos deben participar en la evaluación. La auto-evaluación suele ser muy educativa, ya que el alumno que está estudiando de manera continua (no intermitente), está también ejerciendo una evaluación permanente que, de alguna manera, conviene institucionalizar. Quizás la actividad en el aula, el taller, laboratorio (o en algún trabajo de campo), podría ser uno de los patrones más relevantes para una evaluación cooperativa. Sin embargo, (queremos advertir que la participación de los alumnos, de manera grupal, suele tener algunos problemas: por acuerdo, conjunto pueden decidir tener las notas más altas posibles, al margen de los méritos reales, o bien evitar que alguien sea suspendido o aplazado, por razones de una solidaridad mal entendida.

Respecto de los sistemas de calificación, en cuanto escalas que acreditan un nivel de conocimientos, las notas numéricas (de 0 a 10, preferentemente a las de 0 a 5, o bien . 0 a 20) me parece que son el sistema más justo y pertinente. La utilización de escalas cualitativas, impuestas en los últimos años (insuficiente, regular, bueno, etc.) ha revelado ser muy poco representativa y las calificaciones son como una nebulosa elástica que no sabemos muy bien qué significan; por ejemplo, ¿qué quiere decir "regular" o "bueno"? Nadie lo sabe muy bien.

Otro aspecto del sistema de calificaciones es el de establecer cuál es la nota que va a utilizarse para la , promoción de los alumnos/as, ya sea para el paso de un nivel a otro o para la graduación.

A modo de síntesis de toda la problemática sobre las decisiones relativas a la evaluación, transcribimos un cuadro de César Coll, muy útil e ilustrativo del tema:



	Evaluación inicial	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
¿Qué evaluar?	Los esquemas de conocimiento pertinentes para el nuevo material o situación de aprendizaje.	Los progresos, dificultades, bloqueos, etc., que jalonan el proceso de aprendizaje.	Los tiempos y grados de aprendizaje que estipulan los objetivos (terminales, de nivel o didácticos a propósito de los contenidos seleccionados.
¿Cuándo evaluar?	Al comienzo de una nueva fase de aprendizaje.	Durante el proceso de aprendizaje.	Al término de una fase de aprendizaje.
¿Cómo evaluar?	Consulta e interpretación de la historia escolar del alumno. Registro e interpretación de las respuestas y comportamiento de los alumnos ante preguntas y situaciones relativas al nuevo material de aprendizaje.	Observación sistemática y pautada del proceso de aprendizaje. Registro de las observaciones en hojas de seguimiento. Interpretación de las observaciones.	Observación, registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los alumnos a preguntas a situaciones que exigen la utilización de los contenidos aprendidos.
Tomado de Coll, Psicología y currículum , Barcelona. Lala, 1987.			

La evaluación del proceso de enseñanza

Cuando se habla de evaluación, de ordinario, el problema se plantea como si sólo se tratase de evaluar el proceso de aprendizaje. Consiguientemente, se deja de lado, o se le otorga muy poca importancia, la evaluación del proceso de enseñanza. Algunos profesores más tradicionales se resisten a ello invocando diferentes razones; la más común es que su autoridad sufre deterioro. Hoy, y de manera cada vez más creciente, se considera normal la evaluación de la labor docente.

En este punto, de lo que se trata es de evaluar la actuación de los docentes en relación al proceso educativo. O como dice el Proyecto de Orden de evaluación del Ministerio de Educación de España: "Los profesores evaluarán los procesos de enseñanza y su propia práctica docente en relación con el logro de los objetivos educativos del currículum" y en "relación a las características específicas de sus alumnos". No cabe duda, respecto de esta última cuestión, de que un profesor puede tener capacidad docente para trabajar con un determinado grupo de alumnos, y tener mayores o menores falencias trabajando con alumnos de otras características.

Ahora bien, esta evaluación del proceso de enseñanza no sólo sirve para reajustar las prácticas educativas de cada docente, sino también para replantear las líneas generales o algunos aspectos particulares del proyecto curricular de la Institución. En cuanto a los instrumentos de evaluación del proceso de enseñanza, en este punto transcribimos también la propuesta del Ministerio de Educación de España.

Evaluación del proceso de enseñanza

Procedimientos e instrumentos de Grupo	Grupo aula	Ciclo	Etapas	Centro
Cuestionarios a:				
Los alumnos	■	▲	▲	▲
Los profesores	▲	■	■	■
Los padres	■	▲	■	■
Intercambios orales:				
Entrevista con alumnos	■	▲	▲	▲
Debates	■	▲	▲	▲
Asambleas	■	▲	▲	▲
Entrevistas con padres	■	▲	▲	▲
Reuniones con padres	▲	■	■	■
Observador externo	■	▲	▲	▲
Grabaciones en magnetófono o vídeo y análisis posterior	■	▲	▲	▲
Resultados del proceso de aprendizaje de los alumnos	■	■	■	■
			■	■
Contraste de experiencias	■	■		
Resultados del proceso de evaluación de la inspección	▲	■	■	■

El signo ■ indica que es muy adecuado para ese tipo de contenidos. El signo ▲ expresa que permite también evaluar dichos contenidos.

7. Los supuestos, fundamentos o fuentes en que se apoya la elaboración del currículum

Para elaborar el proyecto curricular, es decir, para dar respuesta a las cuatro cuestiones que son sus componentes (y que hemos desarrollado especialmente en el párrafo anterior), hay que apoyarse en diferentes fuentes y fundamentaciones, pero que deben confluir integradas con ese propósito. Bien lo ha dicho Cesar Coll: "El primer eslabón en la compleja cadena de problemas que es inevitable afrontar y resolver en el proceso de elaboración de un diseño curricular concierne a las fuentes. ¿Dónde buscar la información necesaria para precisar las intenciones -objetivo y contenidos- y el plan de acción a seguir en la educación escolar?"¹⁵

Si bien es frecuente hablar de "fuentes" del currículum, estimo que también hay que hablar de supuestos o fundamentos, ya que en todo ello se sustenta la elaboración del currículum, a saber:

- fuentes epistemológicas o disciplinares
- fuentes históricas (lo que ha sido la práctica pedagógica)
- fuentes pedagógicas
- fuentes socio-antropológicas
- fuentes psico-educativas
- fundamentación filosófica

En cuanto a la fundamentación epistemológica o disciplinar, sin lugar a dudas es la fuente más importante en cuanto al conocimiento que se ha de tener de cada una de las disciplinas. Consiste en

¹⁵ COLL, César op.cit

establecer cuáles son los conocimientos esenciales de una determinada ciencia o disciplina y: de los enfoques y paradigmas que admite la comunidad científica en ese momento histórico. Para esta tarea hay que recurrir a especialistas que "están al día" en sus respectivos campos.

Al hablar de fundamentación o fuente histórica, queremos señalar la necesidad de hacer un examen, estudio o análisis de cuál ha sido la práctica educativa durante un período determinado. Y esto por una razón elemental: nunca se ha de partir de cero, y aun cuando se considere como no válida una parte de lo que se hacía, también se debe tener en cuenta la experiencia derivada de la práctica docente en la institución educativa.

Cuando aludimos a las fuentes **pedagógicas** nos referimos básicamente al modelo educativo que sirve como marco referencial a todo el sistema educativo. Todo currículum expresa una concepción educativa; tanto más coherente será, cuanto mejor se conozcan esos fundamentos.

Ningún currículum puede elaborarse desconectado de la sociedad en la que se ha de realizar esa práctica educativa: de sus problemas, necesidades, conflictos y consensos, en fin, de sus características. Esta fuente de elaboración del currículum está vinculada aun problema que viene considerándose desde hace varias décadas, acerca de ¿cómo establecer un puente entre la escuela y la vida? , y de manera más concreta, ¿cómo evitar la disociación entre la actividad educativa y lo que el niño o adolescente hace fuera de la institución escolar? Para abordar esta problemática, hay que recurrir a las fuentes **socio-antropológicas**.

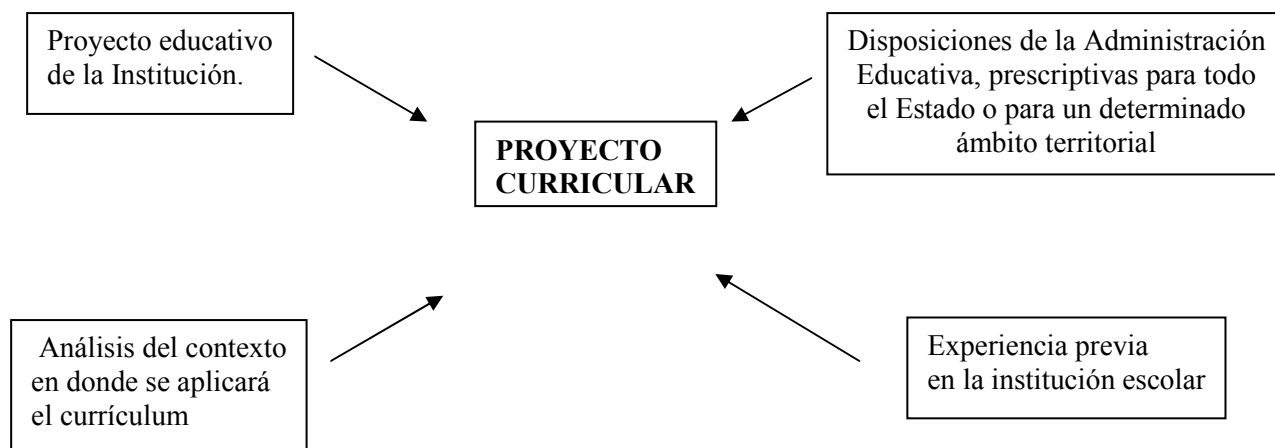
Respecto de las fuentes **psico-pedagógicas**, éstas incluyen los aportes que proporcionan tanto la psicología como la pedagogía y que sirven para encauzar toda la estrategia del proceso de enseñanza-aprendizaje. De manera explícita o implícita, todo currículum se apoya en una teoría del aprendizaje (que es un problema básicamente psicológico), y de la cual se deducen los aspectos operacionales que orientan la forma que se considera más eficaz para el logro de los objetivos educacionales (y esto concierne básicamente ala pedagogía).

Por último hacemos referencia ala **fundamentación filosófica**, aludiendo a la cosmovisión, principios y valores que expresan el modelo de hombre y de sociedad que se pretende realizar a través de un modelo educativo. Esto también expresa, en alguna medida, el proyecto de país o sociedad que se quiere.

Cuando se trata de elaborar el proyecto curricular de una institución educativa, hay que recurrir a cuatro fuentes principales:

- El currículum base expresado en las disposiciones que prescribe la Administración Educativa.
- El proyecto educativo del centro o planificación de la institución educativa.
- El análisis del contexto en que se ha de aplicar el proyecto.
- La práctica educativa que se ha tenido en la institución educativa.

Fuentes para elaborar el proyecto curricular



8. El rol de los docentes en la elaboración del proyecto curricular

Ante todo ha de quedar bien claro que el modelo educativo dentro del cual se enmarca la elaboración del proyecto curricular a nivel de institución educativa, ofrece una forma de respuesta, "en el campo de la organización de los estudios, a las necesidades de pluralismo metodológico y de participación... Los planes rígidos representan la idea de camino único para alcanzar un objetivo... Frente a los planes únicos, uniformes y rígidos, la flexibilidad curricular no es otra cosa que la expresión programática de la variedad de instrumentos y de formas que el hombre de hoy admite para alcanzar un resultado... La flexibilidad curricular, sin embargo, no es solamente la expresión de la idea de la flexibilidad del método científico. También lo es de la participación personal. La participación supone, en efecto, el tener algo distinto que aportar, algo propio que llevar a la comunidad educativa a la que se pertenece y algo propio que buscar en esa comunidad".¹⁶ Hay, pues, una idea central, en cuanto al *rol* de los docentes, dentro del modelo curricular: es la idea de participación.

Ahora bien, en la práctica, el *rol* de los docentes en la elaboración del proyecto curricular, se ha movido entre dos extremos:

- la adaptación mecánica, rutinaria y formal de lo que viene hecho o establecido y,
- una actuación activa/creativa, que transforma al docente en agente de desarrollo curricular.

Este último es el propósito que se busca en el marco general de esta propuesta, aunque en muchos casos no se logre. Lo cierto es que, aun cuando existe todo un camino a recorrer para mejorar la participación y motivación de los maestros y profesores en esta tarea, la propuesta de elaboración del proyecto curricular en una institución educativa es un antídoto contra la esclerotización de la función docente.

En muchos profesores de la llamada "escuela tradicional" la programación de sus prácticas pedagógicas se reduce a respuestas estereotipadas, expresadas en el programa de la asignatura que es el "resultado de un tratamiento burocrático de un saber o de un acervo cultural". En este punto, Luis del Carmen ha hecho una observación muy atinada: "Se ha puesto de manifiesto, dice, que la calidad de la enseñanza está directamente relacionada con la capacidad de los equipos para elaborar conjuntamente opciones creativas y adecuadas a sus contextos." y añade más adelante: "En la medida en que el equipo de un centro haya analizado su contexto y su realidad concreta, se haya definido en tomo a sus supuestos pedagógicos y haya organizado el centro de forma funcional y participativa, tendrá una base de referencia que le permitirá orientar y ubicar opciones más concretas. Por otra parte, gozará de una experiencia en equipo, que facilitará el desarrollo de otras tareas..."¹⁷

Queda claro, pues, en el texto que acabamos de transcribir, que la elaboración del proyecto curricular no sólo tiene como resultado y producto la elaboración del proyecto, sino que sirve de base y adiestramiento para otras actividades y realizaciones que pueden llevarse a cabo colectivamente. No es poco re-educarnos para salir de nuestro accionar individualista y comenzar a practicar el trabajo en equipo, que es mucho más que trabajar juntos.

¹⁶ Universidad Católica de Valparaíso Sobre la flexibilidad curricular. Valparaíso, Boletín N° 2 1968.

¹⁷ DEL CARMEN, Luis "El proyecto curricular de centro", en El currículum en el Centro Educativo. Barcelona, ICE/Horsori, 1990.

Pasos en el proceso de elaboración del proyecto curricular

Elaboración	→	Equipo docente de la etapa, organizado en seminarios o departamentos
Coordinación	→	Comisión de coordinación pedagógica
Aprobación	→	Claustro de profesores del centro
Informe	→	Consejo escolar
Supervisión	→	Inspección técnica

Anexo I

Esquema de las decisiones del proyecto curricular

¿Qué enseñar?

- Adecuación al contexto de los objetivos generales de etapa del currículo oficial, atendiendo a la realidad educativa del centro ya las opciones contempladas en el proyecto educativo del centro.
- Adecuación de los objetivos generales y de los contenidos de cada una de las áreas del currículo oficial, atendiendo a la realidad educativa del centro.

¿Cuándo enseñar?

- Secuencia por ciclos o cursos de los objetivos y contenidos de cada área (secuencia Interciclos), en función de la adecuación realizada sobre los objetivos generales y los contenidos.
- Previsiones generales sobre la organización y temporalización de los grandes núcleos de contenidos de cada área seleccionados para cada ciclo (secuencia Intraciclos).

¿Cómo enseñar?

- Criterios y opciones básicas de metodología didáctica que pueden afectar el conjunto de las áreas del ciclo o sólo a algunas áreas.
- Opciones metodológicas propias de cada área.
- Decisiones sobre agrupamientos de alumnos.
- Decisiones sobre organización de tiempos y espacios.
- Materiales cuniculares y recursos didácticos básicos que van a utilizarse para trabajar los contenidos de cada una de las áreas en los diferentes ciclos y cursos, y criterios de uso.

¿Qué, cuándo y cómo evaluar?

- Elaboración de los criterios de evaluación por ciclos atendiendo a los criterios de evaluación de la etapa que figuran en el currículo oficial, y a las decisiones tomadas sobre cada uno de los ciclos en el resto de apartados del proyecto.
- Procedimientos, instrumentos y calendario aproximado para evaluar la progresión de los aprendizajes de los alumnos a lo largo del ciclo.
- Modelo de Informe de evaluación sobre la progresión de los aprendizajes de los alumnos a lo largo del ciclo, especificando el procedimiento para su elaboración, el calendario aproximado y cómo será comunicado a los padres ya los propios alumnos.
- Procedimientos, Instrumentos y calendario aproximado para evaluar la práctica docente, revisar las programaciones e introducir las correcciones oportunas.
- Criterios para decidir la promoción de los alumnos de un ciclo al siguiente (o, en su caso, de una etapa a la siguiente).
- Actuaciones pedagógicas previstas en el caso de los alumnos que no alcanzan el nivel establecido en los criterios de evaluación por ciclos, tanto si promocionan como si no promocionan el ciclo siguiente de la etapa.

Orientación y tutoría

- Líneas de actuación de los profesores de área, de los tutores y de los departamentos de orientación para llevar a cabo la orientación educativa.
- Líneas de actuación de los profesores de área, de los tutores y del departamento de orientación para llevar a cabo la orientación académica y profesional.

Medidas específicas de atención a la diversidad

- Definición de las materias optativas que va a ofrecer el centro, así como de los horarios y espacios en los que se Impartirán.
- Contenido de los programas de diversificación y de las condiciones de acceso a ellos.
- Tratamiento específico de la multiculturalidad, cuando ésta sea uno de los rasgos distintivos del centro.
- Adaptaciones para alumnos con necesidades educativas especiales, organización de tiempos, materiales y apoyos.

Anexo 2

Estructura del proyecto curricular para la educación primaria

