

Primera Parte:

El Proyecto Educativo De Centro, Un Instrumento Básico Para Ordenar Las Prácticas Escolares

A Manera De Introducción

Las organizaciones, sean cuales sean su naturaleza y sus propósitos, articulan y ordenan sus actuaciones dentro de un marco que se configura mediante la interacción de los seis elementos básicos que las constituyen. Los centros escolares no son una excepción: la concurrencia dinámica entre objetivos, recursos, estructura, tecnología, cultura y entorno determinan el escenario de las prácticas pedagógicas de la institución y el rumbo que habrá de guiarlas.

Cualquier organización, desde una gran empresa industrial a un hospital, un club deportivo o una agrupación excursionista, si pretende que sus prácticas sean coherentes tratará de intervenir, de influir, en cada uno de los seis componentes citados, de manera que, ordenada y racionalmente, sus actuaciones se organicen con arreglo a directrices y pautas determinadas. Esas guías de acción podrán ser más o menos planificadas o espontáneas, o estar expresadas de manera más o menos explícita o tácita, pero son imprescindibles en todos los casos.

Por otra parte, y si seguimos refiriéndonos a los establecimientos escolares, las directrices son especialmente ineludibles si recordamos que se trata de organizaciones que están articuladas de forma débil, que sus actividades centrales (enseñar y aprender) son complejas y que, además, las personas que trabajamos en ellas actuamos en unidades de trabajo aisladas y con un alto grado de independencia (los profesores y profesoras, es bien notorio, solemos actuar casi siempre en solitario, y empleamos casi la totalidad del nuestro tiempo de trabajo en el contacto directo, cara a cara, con nuestros alumnos y alumnas, encerrados en un aula).

Incluso en el centro educativo mejor organizado y con una, coordinación notable, el profesorado tiene continuas ocasiones de ser insolidario con los acuerdos comunes, ya que actúa en las aulas con una libertad de acción prácticamente absoluta. Por todo ello, si en otro tipo de organizaciones los acuerdos y planteamientos comunes son convenientes, en organizaciones como las nuestras nos parecen imprescindibles.

Creemos que someter a discusión actualmente si es necesario o está justificado el que los centros escolares (en tanto que organizaciones) clarifiquen, formulen y comuniquen sus propuestas educativas, o plantear un debate sobre la oportunidad o pertinencia de planificar el trabajo que desarrollan, son, en la actualidad, ejercicios estériles. La experiencia de múltiples instituciones escolares, el peso de las evidencias y el simple sentido común nos ahorran esta actividad tan poco productiva y anacrónica.

Partimos, pues, de la convicción de que la elaboración de planes y proyectos posibilita actuaciones individuales y colectivas más coherentes, económicas y racionales. Esas herramientas, además,

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

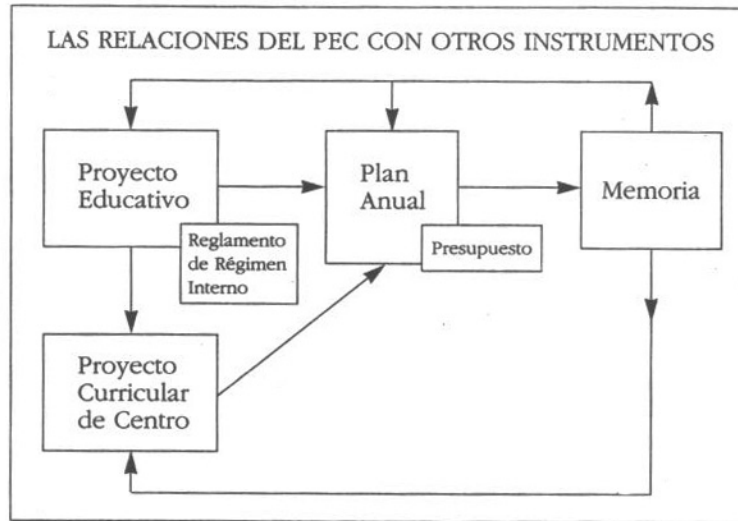
orientan también la clarificación ideológica y organizativa y posibilitan prácticas escolares coordinadas, pero, además, y sobre todo, son la referencia que nos permite legitimar o no las actuaciones individuales y colectivas de los enseñantes, de los directivos y demás miembros de la comunidad escolar.

Por todas estas razones, y también por el ineludible compromiso que debe asumir cualquier servicio público de proporcionar unas prestaciones de calidad, los centros escolares elaboran y desarrollan planes y proyectos de la misma manera que lo haya cualquier otra organización, y los recogen en forma de herramientas o documentos que solemos utilizar a manera de directrices institucionales.

La existencia de directrices institucionales puede ayudar, pues, a:

- Evitar la improvisación y la rutina.
- Unificar criterios en favor de una mayor coherencia funcional procurando la confluencia de intereses diversos.
- Reducir las magnitudes de incertidumbre, las actuaciones contradictorias y los esfuerzos estériles.
- Coordinar la participación y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar, especialmente entre los profesores y profesoras.
- Racionalizar las tareas docentes y las de los alumnos potenciando las capacidades de unos y otros y favoreciendo su crecimiento personal y profesional.
- Racionalizar el uso del tiempo.
- Clarificar los objetivos que la institución se plantea y los medios de que dispone para conseguirlos.
- Generar motivación e incentivos para el trabajo del profesorado.
- Aumentar la cualificación de los miembros de la comunidad escolar para una gestión del centro más eficaz. Configurar poco a poco un centro escolar con una personalidad propia.
- Desarrollar una evaluación formativa interna periódica de la acción educativa del centro.

El Proyecto Educativo de Centro (PEC), el Plan Anual, el reglamento de régimen interno, el presupuesto, la memoria y el desarrollo del currículum (PEC) que elabore cada institución, podrían ser los instrumentos clave, los ejes que orientasen las prácticas educativas en el establecimiento escolar. Todos ellos se relacionan y se complementan mutuamente según sugiere la gráfica siguiente.



Los concebimos más como unos documentos de carácter sencillo, realista y práctico que se construyen día a día, que como un conjunto de instrumentos meramente formalistas, descontextualizados o simplemente decorativos. Deberían ser coherentes con el conjunto de condicionantes internos y externos a los que está sometido el centro escolar: es decir, los márgenes de autonomía que le permita la normativa y los reglamentos, la tipología y las características del propio centro y las de su contexto o entorno institucional.

La Autonomía Como Requisito

Elaborar acuerdos y reflejarlos en unas directrices institucionales tiene sentido si se dispone de unos márgenes de autonomía razonables y suficientes. Si las autoridades educativas desconfían de los establecimientos escolares y de sus enseñantes y directivos; si sus políticas no consideran los contextos y las circunstancias particulares y son centralistas y uniformizadoras; si su relación con los centros está basada en el control burocrático y formalista y no en el apoyo y la evaluación formativa, la posibilidad de desarrollar planes y proyectos particulares, innovadores y originales, son muy limitadas. Dicho de otra manera: los proyectos no tienen sentido en un centro escolar que no tenga parcelas de autonomía suficientes o bien únicamente son posibles en realidades escolares con un equipo de personas fuertemente sensibilizadas, concienciadas y militantes que son capaces de asumir posturas valientes y un coste y riesgo elevados.

Sólo políticas educativas y sociales favorecedoras de la autonomía y la confianza en sí mismos hacen posible que nuestros centros se animen a concretar sus propias propuestas educativas mediante proyectos. De *motu proprio* o animados desde instancias externas, las construyen y las presentan dándoles un contenido peculiar y diferenciándolas de las demás. Sin aquellas condiciones y sin recursos razonables, estas propuestas no son factibles o se convierten en un mero ejercicio formal y burocrático, origen de muchas frustraciones y desengaños.

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

El Qué, El Cómo y El Cuándo Del Proyecto Educativo De Centro (PEC)

En este marco situacional y conscientes de las necesidades que comentábamos, en nuestros establecimientos escolares, como en cualquier otra organización, intentamos reflexionar para clarificar nuestras convicciones y su alcance; tratamos de acordar y fijar nuestros propósitos, nuestras intenciones y también nuestras formas particulares de organizar el trabajo. Como consecuencia de esa construcción reflexiva, vamos acordando algunos principios o criterios comunes de carácter didáctico, organizativo, orientador, o bien otros que corresponden a la gestión económica, al gobierno del centro, etc. Tratamos de llegar a consensos en relación a nuestro trabajo en cada una de las áreas de actividad o ámbitos de gestión que se desarrollan en un centro escolar, a saber: curricular, administrativo, de gobierno institucional, de los servicios y del sistema relacional. A menudo, esos acuerdos se recogen en instrumentos de trabajo que acostumbramos denominar proyectos.

Los acuerdos, como vemos, pueden referirse a todos esos ámbitos o áreas de actividad. Así, por ejemplo, sabemos que es conveniente llegar a ciertas avenencias respecto a qué tratamiento quiere dársele a la diversidad de alumnos y alumnas, o en cuanto a si queremos que nuestros estudiantes adquieran determinados hábitos personales o sociales, o en relación a si vamos a ponderar el rendimiento satisfactorio y no sólo el suficiente a la hora de evaluar, o a qué capacidades queremos promover de tipo cognoscitivo, motor, etc.; en suma, actuaciones propias del ámbito curricular. Estos acuerdos solemos recogerlos en las programaciones de aula o en las diversas formas de expresión que puede tener lo que más adelante llamaremos Proyecto Curricular.

Pero las actuaciones que se desarrollan en los centros escolares no se acaban únicamente en la acción didáctica. Conviene mirar también fuera del aula, hacia el funcionamiento de otros órganos y unidades cuya finalidad no se centra exclusivamente en la promoción directa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que tienen la finalidad de facilitarlos y apoyarlos. Así, podremos ver que tan importantes como los acuerdos anteriores son aquellos que a menudo nos proponemos, relativos a cómo entendemos o a qué queremos conseguir respecto a la participación de los diversos componentes de la comunidad escolar en el gobierno del centro; a si merece la pena tener como guía de acción el propósito de llevar a cabo una gestión económica participativa y transparente; si promover el desarrollo profesional de los profesores y profesoras del centro forma parte de nuestras intenciones institucionales o si velar por el cumplimiento de la regulación de la convivencia forma o no parte de nuestros objetivos preferentes.

Un PEC, por consiguiente, constituye una herramienta que, a manera de marco general de referencia, recoge la explicitación de principios y de acuerdos que servirán para guiar y orientar coherentemente las decisiones que se tomen y las prácticas que las personas y los grupos desarrollarán en el centro respecto a todas las áreas de actividad o ámbitos de gestión que enumerábamos.

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

La Noción

Cuando en educación escolar utilizamos el término proyecto, solemos designar con él al instrumento que recoge el diseño de un intento deliberado de construir algo. La construcción puede ser una producción tangible: un documento que recoge pautas para la observación de los alumnos en el aula, por ejemplo; o una creación intangible: un nuevo marco de relaciones en el centro o un cambio cultural que afecta a determinados hábitos de trabajo o a ciertos valores.

Un proyecto anticipa la acción y suele comunicar los criterios y principios que servirán para orientarla, así como la tecnología que se utilizará para desarrollarla. Siempre es una guía para ordenar la práctica y, en cualquier caso, supone un intento de lanzarse hacia delante y de realizar un cambio planificado. Cuando los proyectos describen pormenorizadamente la acción, se desarrollan en períodos de tiempo limitados y precisan más los plazos de ejecución, los procedimientos e instrumentos de control o el papel de las personas protagonistas, solemos llamarles planes o programaciones.

Los proyectos y planes educativos no son, pues, ninguna novedad o un descubrimiento reciente en nuestros centros escolares. Desde siempre, y también en épocas en las que la autonomía era mucho menor que en la actualidad, se han desarrollado propuestas educativas identificadas mediante diversas denominaciones de significado desigual: proyectos pedagógicos, estatutos del centro, proyectos didácticos, proyectos educativos de carácter curricular, etc., pero que tenían en común la voluntad de ordenar la práctica en torno a unos determinados criterios, planteamientos y orientaciones. En estos últimos años, en cambio, sí que ha sido perceptible un intento mayor y general por sistematizar el análisis y el contenido de esos instrumentos con el fin de llegar a convenciones terminológicas y a significados comunes.

El PEC es, para nosotros, el instrumento que recoge y comunica una propuesta integral para dirigir y orientar coherentemente los procesos de intervención educativa que se desarrollan en una institución escolar. Nos interesa destacar y comentar algunos aspectos de esta definición con el fin de matizarla.

- Primero. ¿Por qué decimos que es una propuesta? Es una propuesta por lo que supone de anticipación de la acción, de visión prospectiva. Si tomásemos la acepción más dinámica del vocablo proyectar, seguramente encontraríamos que designa 'la acción de lanzarse hacia delante'. De eso se trata precisamente. Un PEC no es únicamente un intento de describir lo que caracteriza a un centro y lo que se está haciendo en él en un momento determinado, sino también y, sobre todo, lo que el centro intenta desarrollar y formula como propósitos.

- Segundo. ¿Por qué decimos que la propuesta es integral? Es una propuesta integral porque debe abarcar todos los ámbitos de gestión o áreas de actividad que se desarrollan en el centro. Es decir, un PEC no es exclusivamente un instrumento que fija su atención en el currículum. Fundamentalmente se referirá a los planteamientos y respuestas globales que el centro expresa en relación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pero también debería dar noticia de los planteamientos y propuestas que tienen que ver con las demás áreas de actividad de las que hablábamos antes.

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

Así pues, el PEC debería dar también contestación respecto al tipo de gestión administrativa que se propone; a la forma y modalidad de gobierno del centro que se pretende desarrollar; al modo como se organizan y gestionan los servicios escolares; a cómo se concibe y se desarrolla la proyección externa del centro, etc. Un PEC que se refiriese únicamente a los aspectos curriculares, aun siendo éstos los más importantes, sería una propuesta incompleta.

- Tercero. Sobre la idea de que el proyecto intenta dirigir y orientar coherentemente los procesos de intervención educativa, sobran comentarios. En todo caso, cabe recordar que el PEC describe líneas de acción, marca pautas generales, señala caminos que pretendemos sean uniformes y que aglutinen la acción educativa de los diversos estamentos de la comunidad, escolar.

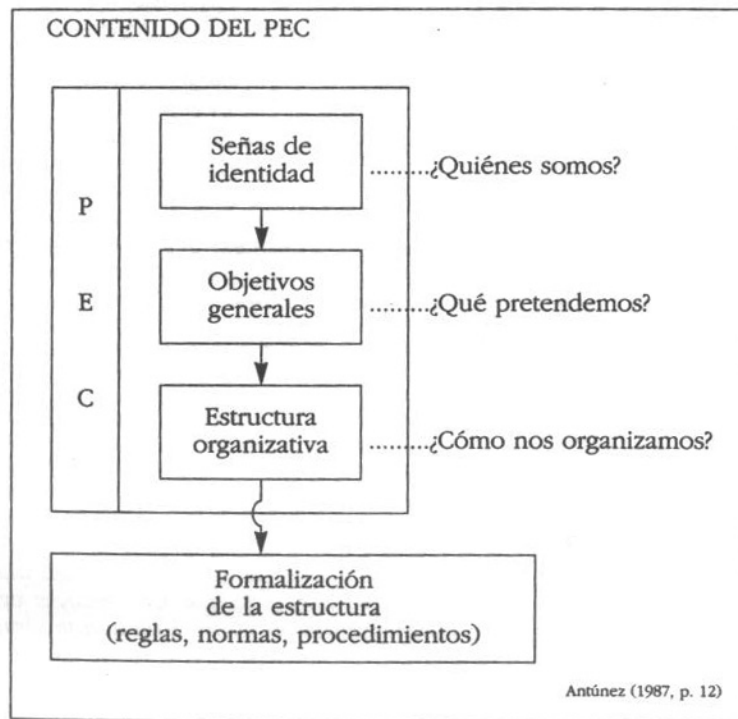
- Cuarto. Decíamos que la propuesta es institucional, y eso puede parecer redundante, ya que el PEC es de centro, es decir, de toda la institución. Es, señalábamos antes, un marco general de referencia; constituye un contrato que compromete y liga con una finalidad común a todos los miembros de la comunidad educativa. Debería ser el resultado de un consenso que se plasma después de un análisis de cada realidad escolar, de sus necesidades, expectativas y recursos. Elaborar un PEC, más que un trabajo orientado hacia la consecución de una herramienta de carácter administrativo y burocrático, es una oportunidad (sobre todo para el profesorado) de intercambiar ideas y de revisar y poner en común las convicciones y los planteamientos educativos personales y, sobre todo, de construir acuerdos poco a poco.

El PEC, por lo tanto, debería ser la referencia en la que encontrar la razón y la justificación de las decisiones que continuamente deben tomarse en el centro escolar y, por lo tanto, un instrumento abierto, susceptible de revisión y mejora constantes, elaborado y desarrollado de forma colaborativa.

El Contenido Del PEC

Un Proyecto Educativo de Centro está constituido por diversos apartados. Cuántos y cuáles deberían ser esos apartados o cuál ha de ser el contenido de cada uno de ellos es siempre una cuestión discutible y que puede ser respondida de formas diferentes. De hecho, diversos autores han propuesto alternativas similares en sus trabajos y estudios, aunque con algunas variaciones. También las autoridades educativas de los diferentes gobiernos centrales y territoriales han sugerido, en sus instrucciones y reglamentos, formatos de PEC de contenidos parecidos, aunque no siempre idénticos; e incluso, en algún caso, las mismas instancias administrativas han propuesto contenidos diferentes del PEC según la ocasión o el grado de reflexión y de profundización en el estudio del tema de sus servicios técnicos en cada momento.

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala



En nuestro trabajo de 1987 ya nos referíamos al contenido del PEC concibiendo la herramienta como un instrumento que define las señas de identidad del centro, formula los objetivos generales que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución, de forma coherente con el contexto escolar en el que está inmersa.

El diagrama que proponíamos (Antúnez, 1987, p. 12) intenta representar estos apartados y ordenar el estudio de su contenido. Veamos brevemente cada uno de ellos.

Las Señas De Identidad

Son el conjunto de principios, formulados en términos de definición institucional, que caracterizan al centro. Expresan cuál es la postura del establecimiento y sus asunciones respecto a determinadas convicciones antropológicas, sociales, ideológicas y pedagógicas. Se trata, en suma, de un conjunto de principios rectores que todos los miembros de la comunidad escolar deberían ayudar a construir e interpretar dándoles unos significados compartidos.

Este apartado del proyecto, que en determinados contextos y épocas ha recibido otros nombres (como ideario o carácter propio, por ejemplo) es la carta de identidad de la institución, que deberá servir para:

- Darla a conocer al profesorado y a los padres y madres de nueva incorporación al centro, y a los propios alumnos.

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

- Orientar y servir de guía para cualquier actuación individual o colectiva que se desarrolle en el centro.
- Utilizarla como elemento de referencia en procesos de evaluación del centro.
- Responder, en fin, a la pregunta '¿quiénes somos?'

En el caso de los centros públicos, conviene recordar que, por el hecho de serlo, no tienen por qué tener todos ellos las mismas e idénticas señas de identidad. Si bien es cierto que la Constitución y otras disposiciones legales determinan algunas características comunes (la aconfesionalidad, por ejemplo), existe la posibilidad de que, haciendo uso de sus parcelas de autonomía, cada centro construya y defina sus propios caminos de una manera particular y diferenciada. El PEC es una oportunidad para ejercer el derecho a la diferencia o, si se prefiere, una ocasión para que cada centro tenga su nombre y sus apellidos, tal como han venido reivindicado desde hace tiempo, sin ir más lejos, los colectivos de movimientos de renovación pedagógica en España.

Pueden existir y, de hecho, todos conocemos que existen, planteamientos y principios de acción diferentes entre diversos centros públicos. Las señas de identidad de un centro y las del otro pueden diferir fácilmente, ya que cada uno de ellos está situado en un contexto social, cultural, geográfico, etc., particular; atiende a un alumnado con unas características que no tienen por qué ser idénticas; el tamaño de la institución, las etapas educativas que acoge, el carácter estable o cambiante de los claustros, etc., son también elementos, entre otros, que condicionarán y diferenciarán las respuestas particulares de cada centro.

La definición que supone el apartado señas de identidad podrá manifestarse comunicando cuál es la postura del centro en relación, entre otros, a los aspectos siguientes:

- La asunción y promoción de determinados valores.
- La opción en relación al uso de una determinada lengua en los procesos de enseñanza.
- La modalidad de gestión institucional que se asume. La orientación que regirá el tratamiento de la diversidad.
- El enfoque respecto a la educación religiosa y moral.
- Los principios metodológicos generales, comunes a todos los profesores y profesoras.

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

Veamos tres ejemplos de señas de identidad, recogidos, del PEC de diversos centros escolares.

- a) «Nuestro centro asume y promueve los valores de respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia y apego a la verdad» (centro de Primaria + ESO).
- b) «Nos identificamos con una línea metodológica general basada en una concepción-intento individualizador. Entendemos, además, que los alumnos y alumnas han de ser agentes activos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, promovemos la actividad de nuestros estudiantes mediante la variedad de métodos y la flexibilidad en el agrupamiento» (centro de personas adultas).
- c) «Optamos claramente por la integración de los alumnos con dificultades, aunque se hace patente la falta de recursos que tenemos para poderla hacer bien hecha. Por lo cual declaramos estar abiertos a cualquier situación de integración, siempre que tengamos los medios reales para hacerlo con dignidad, ya que no se trata de recoger niños y niñas con problemas, sino ayudarles en todos los aspectos que necesitan para poderlos integrar en la sociedad» (centro de Primaria de educación especial).

Los Objetivos Generales

Constituyen los propósitos, las intenciones generales del centro. Tratan de dar respuesta a la pregunta '¿qué pretendemos?' Se construyen considerando concurrentemente las señas de identidad, la diagnosis del centro y de su entorno, la experiencia institucional acumulada y los requerimientos que los poderes públicos formulan al centro mediante las regulaciones que indican los objetivos de la educación escolar para cada etapa. Resulta conveniente explicitarlos a fin de que sean reconocidos y utilizados como guía para orientar la práctica de manera uniforme y coherente.

Ahora bien, ¿cómo habría que formular estos objetivos? Veamos algunas ideas.

En primer lugar, los objetivos del PEC no deberían ser formulaciones de carácter demasiado general o enunciados que fácilmente se podrían identificar con los fines de la educación de un país, tal como suelen plasmarse en las leyes orgánicas o fundamentales que regulan de educación escolar. Un centro que se proponga objetivos como «Hacer ciudadanos felices», «Desarrollar al máximo las capacidades de los alumnos y alumnas» o «Preparar para la vida» no está haciendo más que recoger enunciados ampulosos o compromisos poco precisos que tendrán una utilidad escasa para dirigir la práctica educativa cotidiana de manera coherente y precisa. Los objetivos del PEC de un centro escolar deberán ser congruentes con los fines educativos que los gobiernos

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

democráticos hayan considerado razonable promover, pero no deberían ser una simple repetición.

El centro escolar debe plantearse intenciones que tienen que ver con las etapas educativas que acoge, las edades de sus estudiantes, el período de tiempo en que éstos permanecerán en la institución y las funciones y expectativas que la sociedad atribuye y reclama de ese establecimiento escolar. Así, en vez de formular una intención tan general como hacer ciudadanos felices (que no es sino una finalidad propia de la educación permanente de un individuo, a lo largo, pues, de toda su vida y no de la educación escolar de esa persona), plantearemos intenciones parecidas a éstas:

- a) Proporcionar a nuestros alumnos y alumnas una adecuada orientación personal, escolar y profesional mediante un sistema de tutorías apropiado.
- b) Acomodar nuestras estrategias de enseñanza a las necesidades de nuestros estudiantes poniendo especial interés en aquellos que tengan necesidades educativas especiales, en función de lo que razonablemente permitan nuestros recursos.
- c) Desarrollar nuestra acción educativa en un clima equilibrado y acogedor.

Como se ve, nos estamos refiriendo a intenciones más concretas que, indudablemente, si las conseguimos estarán coadyuvando claramente a que nuestros estudiantes sean progresivamente ciudadanos más felices.

En segundo lugar, tampoco sería conveniente incluir objetivos que pueden temporizarse fácilmente a corto o a medio plazo. Como veremos más adelante, podrían recogerse más adecuadamente en planes específicos o en el Plan Anual de Centro.

En tercer lugar, los objetivos del PEC que, al fin y al cabo, formula la comunidad educativa, no deberían referirse al desarrollo del currículum que efectúa el centro escolar. El PEC, aunque se centra en la reflexión pedagógica e inspira la actuación didáctica, no la desarrolla específicamente. Esta tarea corresponderá sólo a un estamento de aquella comunidad: los profesores y profesoras y los profesionales de apoyo que, poseedores de una formación profesional, serán capaces de recoger los resultados de su reflexión en el PCC o en las programaciones de aula.

Los objetivos del PEC deberían ser, en suma, las formulaciones que explicitan el rumbo que el centro pretende seguir. Serían unos objetivos-tendencia que implican una voluntad y un compromiso de planificación y desarrollo posteriores mediante objetivos y acciones más específicas, operativas y evaluables. Así, por ejemplo, el objetivo Potenciar los mecanismos y los procesos de participación de los miembros de la comunidad escolar en la gestión del centro podrá irse consiguiendo a través de diversos planes específicos más concretos y evaluables que, tal como veremos luego, podrían tener cabida en sucesivos planes anuales de centro.

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

La Estructura Organizativa

En los centros escolares, al igual que en otras organizaciones, existe un conjunto de elementos (equipos, cargos, servicios, órganos de gobierno, etc.) cuyo funcionamiento conviene regular y articular adecuadamente. La estructura es, pues, el conjunto de esos elementos y sus interrelaciones. Es el dispositivo operativo de que las organizaciones se dotan para tratar de conseguir sus propósitos.

Ahora bien, conviene tener presente que los propósitos no siempre se consiguen a través de la actuación de la estructura manifiesta reconocida formalmente. En muchas ocasiones es la estructura informal y no manifiesta la que prevalece. El poder real puede estar más en la sala de profesores que en el despacho de la dirección o bien puede ocurrir que determinados consorcios y coaliciones al margen de los grupos formales sean quienes conduzcan efectivamente y lleven el peso de la gestión del centro o influyan poderosamente en las decisiones más relevantes.

Si consideramos la estructura manifiesta, nos encontramos con que algunas unidades o elementos ya vienen definidos por la legislación. De esta manera, algunos de sus elementos ya vienen dados de antemano, habitualmente los responsables de tomar las decisiones de gobierno: la dirección, el claustro, la jefatura de estudios, el Consejo Escolar son algunos ejemplos en el caso de España.

Pero, en muchos casos, esas unidades mínimas y obligatorias no son suficientes para llevar a cabo las variadas tareas que se desarrollan en los centros. Se precisa de otros elementos y unidades: equipos, comisiones, etc., que posibiliten la participación y ayuden a un mejor aprovechamiento de las capacidades de las personas mediante un trabajo mejor distribuido y más especializado.

Esos otros elementos pueden organizarse de formas diversas: de manera funcional o por especialidades, por proyectos, mediante unidades ad hoc, etc.

Para determinar la estructura más adecuada de cada centro sugerimos que se haga a partir del análisis del funcionamiento de la estructura ya existente. Aunque sea insatisfactoria siempre habrá en ella aspectos que merezca la pena conservar.

Conviene, además, evitar un error frecuente, que consiste en definir primero la estructura: es decir, se determinan los órganos, equipos, comisiones, y posteriormente se intenta «pensar» qué es lo que podrían hacer para asignárselo. Dicho de otra manera: se hacen las cosas en sentido inverso.

El primer paso no debería ser decidir qué equipos o unidades creamos o ponemos en marcha (a veces, la única referencia que se utiliza para ello es el modelo de otro centro o bien otros modelos estandarizados que aparecen en manuales o en los reglamentos que avalan las administraciones educativas), sino identificar las tareas y funciones que son indispensables para conseguir los objetivos del centro. Una vez que estén claras las tareas y funciones, sí podrá pasarse a

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

determinar las unidades o equipos que se consideren necesarios para ejecutarlas.

El análisis y la reflexión sobre la práctica profesional realizados en equipo, el intercambio de experiencias con otros centros y una formación permanente del profesorado adecuadas ayudarán a encontrar pautas organizativas diferentes, probablemente más económicas y eficaces.

¿Cómo Comunicar La Estructura?

La estructura debe ser conocida por los miembros de la comunidad educativa. Tal vez el mejor conocimiento es aquél que se obtiene participando activamente en la creación de la propia estructura. El conocimiento facilita una mejor comprensión de la organización, sirve de ayuda para analizar el trabajo de cada miembro y relacionarlo con el de los demás y proporciona criterios para evaluar su funcionamiento de manera más eficaz y rigurosa.

La estructura del centro se puede comunicar de diversas maneras. Puede hacerse mediante una representación gráfica: un organigrama; o bien mediante un manual de funciones; o de forma mixta a través de cuadros lineales de responsabilidades. En cualquier caso, sería conveniente recogerla en un apartado del PEC.

Nuestra propuesta para comunicar la estructura organizativa se asemeja más a un manual de funciones. El sistema que sugerimos es sencillo y completo a la vez, y ha servido de referencia para múltiples centros escolares. Consiste en seguir los siguientes tres pasos:

1. Identificar cada elemento.
 2. Identificar sus componentes, si los tiene.
 3. Enumerar sus funciones.
- Puede añadirse, en su caso, un cuarto paso:
4. Indicar su dependencia orgánica.

Veamos dos ejemplos.

- Ejemplo 1. El claustro.

En este primer ejemplo se trata de un elemento cuya composición y funciones están reguladas legislativamente.

Los tres primeros pasos deberían ejecutarse y recogerse por escrito siguiendo las especificaciones de la norma legal. No obstante, podrían añadirse otras funciones propias de cada contexto escolar concreto. Supongamos que en el municipio o en el distrito municipal exista un órgano de participación en el que estén representados los centros escolares de la zona. Podría añadirse a las

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

funciones que las leyes atribuyen al claustro otra que señalase «elegir a la persona representante de nuestro centro en el comité X del distrito-municipio».

- Ejemplo 2. El «equipo de Ciclo Medio» en un centro de Primaria.

En este ejemplo se trata de un elemento cuya composición y funciones no están reguladas legislativamente.

En este caso, en el paso 2 se podrían determinar más libremente sus componentes especificando «forman parte del equipo de Ciclo Medio los tutores y tutoras de los grupos de alumnos de tercer y cuarto año de escolarización, la profesora de educación especial y el orientador», por ejemplo. De la misma manera, las funciones que desarrollaría ese equipo (paso 3) se determinarían también libremente según las decisiones propias que se hubiesen tomado en el centro.

Se podría especificar, finalmente, la dependencia orgánica de cada elemento en el caso de que fuese necesario, especialmente en centros de tamaño grande.

El Contenido Del PEC, Una Cuestión Discrecional

Tal como hemos explicado, resulta conveniente que los centros escolares construyan sus respuestas en relación a los principios y convicciones que asumen, a las intenciones que pretenden, a las formas organizativas que harán posibles aquellos propósitos y a las normas que regularán la vida interna de la institución.

Nosotros hemos sugerido un contenido del PEC que comunica las señas de identidad, los objetivos generales y los elementos de la estructura organizativa explicitando las funciones que desarrollan. También, como se indica más adelante, parece pertinente recoger las reglas y los procedimientos que regulan el funcionamiento de la estructura en un reglamento de régimen interno (un reglamento suele recoger normas, no funciones).

Sin embargo, otras propuestas sugieren que el contenido del PEC recoja únicamente los principios y convicciones (señas de identidad) y los objetivos generales. El Reglamento de Régimen Interno, también en algunos contextos denominado Reglamento Orgánico de Centro (ROC), recogería los elementos de la estructura, sus componentes, sus funciones y las reglas, normas y procedimientos que regulan la vida del centro. Como puede verse, determinar los apartados y el contenido del PEC es una cuestión simplemente formal. El que las funciones de los elementos de la estructura figuren dentro de uno de los apartados del PEC o como parte de un reglamento, carece de relevancia. Lo verdaderamente importante es que cada comunidad escolar sea capaz de dotarse de todas esas pautas, acuerdos y principios, llegar a establecerlos y comunicarlos de manera inteligible.

Determinar dónde se colocan, si en un apartado u otro, formal un documento u otro, es una decisión arbitraria y puramente que no debería preocuparnos.

El PEC Y El Diseño Y Desarrollo Curriculares Del Centro (PCC)

Las bases o fuentes de referencia para el diseño y desarrollo del curriculum de cada territorio escolar (regiones, provincias, estados, etc., según los países) se derivan de determinadas convicciones pedagógicas, psicológicas, antropológicas e ideológicas que asumen sus respectivas administraciones educativas. Las directrices más inmediatas y particulares de cada establecimiento escolar, en cambio, se establecen considerando, además, los principios y convicciones que se recogen en su proyecto educativo.

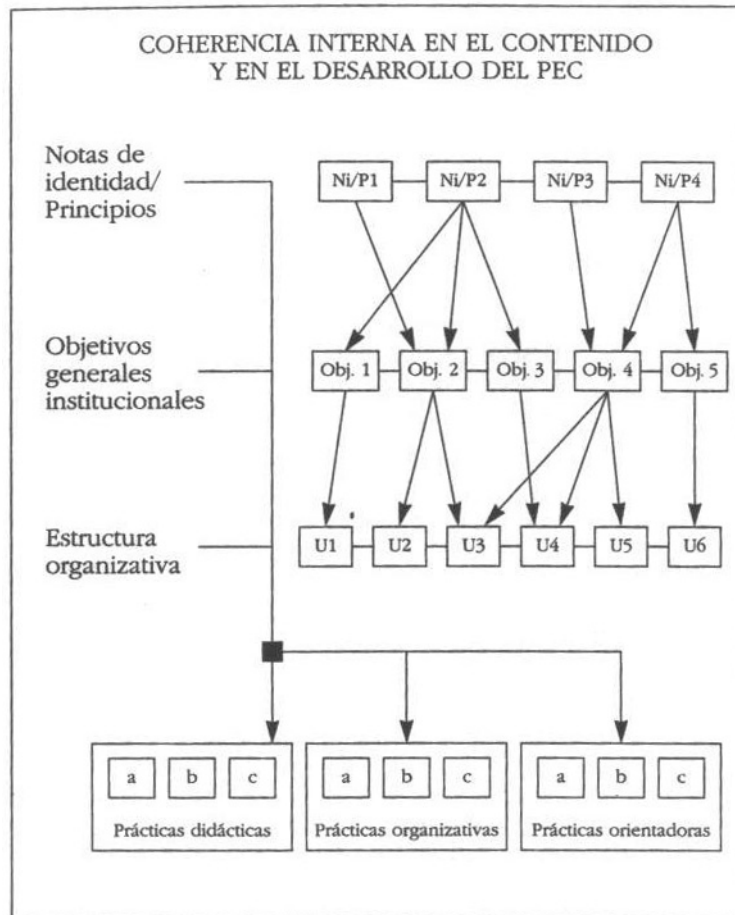
Si el currículum es un intento de comunicar qué se debe enseñar, cuándo y cómo, y qué se pretende evaluar, en qué momentos y cómo llevarlo a cabo, parece evidente que es al conjunto de profesores de cada establecimiento escolar a quien corresponde construirlo, dentro del marco que establece y define el PEC.

Así, mientras el PEC recoge las grandes pautas orientadoras de la acción en el establecimiento escolar, el desarrollo curricular es la acción misma centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje inspirada en el marco de los principios y objetivos generales del PEC. El desarrollo curricular, considerado como instrumento que recoge acuerdos, como un documento con identidad propia, no formaría parte estrictamente del PEC, sino que es una concreción de éste. En consecuencia, en este libro, como se verá con detalle en su tercera parte, consideraremos ambas herramientas como instrumentos distintos que presentamos y analizamos separadamente, pero que, como parece evidente, forman parte (y la explican) de una misma propuesta educativa.

Coherencia Interna En El Contenido Y En El Desarrollo Del PEC

En la secuencia de la gráfica siguiente, que solamente pretende ser un recurso didáctico para representar cómo se manifiestan las relaciones de los diferentes apartados del PEC, se puede ver cómo cada una de las notas de identidad o principios de la escuela puede dar lugar a uno o más objetivos generales institucionales. Del mismo modo, la acción integrada de varios principios podría ser el origen de alguno o algunos objetivos generales.

Análogamente, cada objetivo o grupo de objetivos sugieren una determinada estructura que haga posible los logros que se pretenden. Por otra parte, la concurrencia de las señas de identidad, los objetivos y la estructura darán lugar a determinadas prácticas didácticas, organizativas y orientadoras.



Veamos algunos ejemplos:

• Ejemplo nº1. Centro educativo «A»

Si tomásemos del Proyecto de centro «A», uno de sus principios o señas de identidad, concretamente la que se refiere a la línea metodológica, fácilmente podríamos colegir que esta definición institucional señala unas pautas de acción y sugiere unos caminos muy determinados a la hora de elaborar y desarrollar en la práctica los demás apartados del Proyecto. Es decir, los objetivos que la institución se plantee alcanzar y su estructura organizativa deberían ser congruentes con aquella definición de la que derivan.

De esta manera, seguramente, el profesorado de ese centro debería plantearse objetivos como los que aparecen en el ejemplo. A la vez, el compromiso para mantener aquel rasgo de identidad (una de sus convicciones o asunciones, en suma) determinaría unas consecuencias en la estructura organizativa parecidas a las que enumeramos.

Pero también, y de manera simultánea, los tres apartados que conforman el Proyecto iluminan y

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

señalan pautas para la elaboración y el desarrollo del currículum en el centro. Así, como consecuencia de su PEC, en el centro «A» se deberían tomar también decisiones respecto al currículum como las que recoge el ejemplo.

EJEMPLO N° 1

NOTA DE IDENTIDAD / PRINCIPIO

Nuestro centro desarrolla una metodología basada en:

a) Un trato personalizado que se adecúa al ritmo evolutivo y a las capacidades intelectuales de cada ni lo..., b)..., c)..., d) Una acción compensatoria de las carencias afectivas y culturales..., e)..., etc.



FORMULACION DE OBJETIVOS

- Objetivo n
Adecuar específicamente el currículum a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Objetivo n+1
Utilizar medios específicos de acceso al currículum para los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Objetivo n+2
Desarrollar un plan de acción tutorial que proporcione a los alumnos: a) conocimiento de sí mismos, b) conocimiento del mundo físico y social, y c) conocimiento de los campos educativo y laboral de su entorno.

- Objetivo n+3



CONSECUENCIAS EN LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

- Determinación de horarios flexibles y/o no convencionales para el profesorado en general y específicamente adecuados para posibilitar la acción tutorial en cuanto a la relación individual con el alumno y su familia.
- Flexibilización en los criterios de agrupamiento de alumnos y determinación de criterios específicos de promoción y repetición.
- Acondicionamiento de espacios en general y específicamente para favorecer la función tutorial. Uso no convencional de esos espacios.

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

- Definición de las áreas de competencia e intervención del profesorado de apoyo, de educación especial, profesorado itinerante, etc.
- Puesta en marcha, promoción o mejora del departamento de orientación.
- Definición del papel de las tutorías. Evaluación y revisión de las tareas de los equipos de evaluación de nivel.



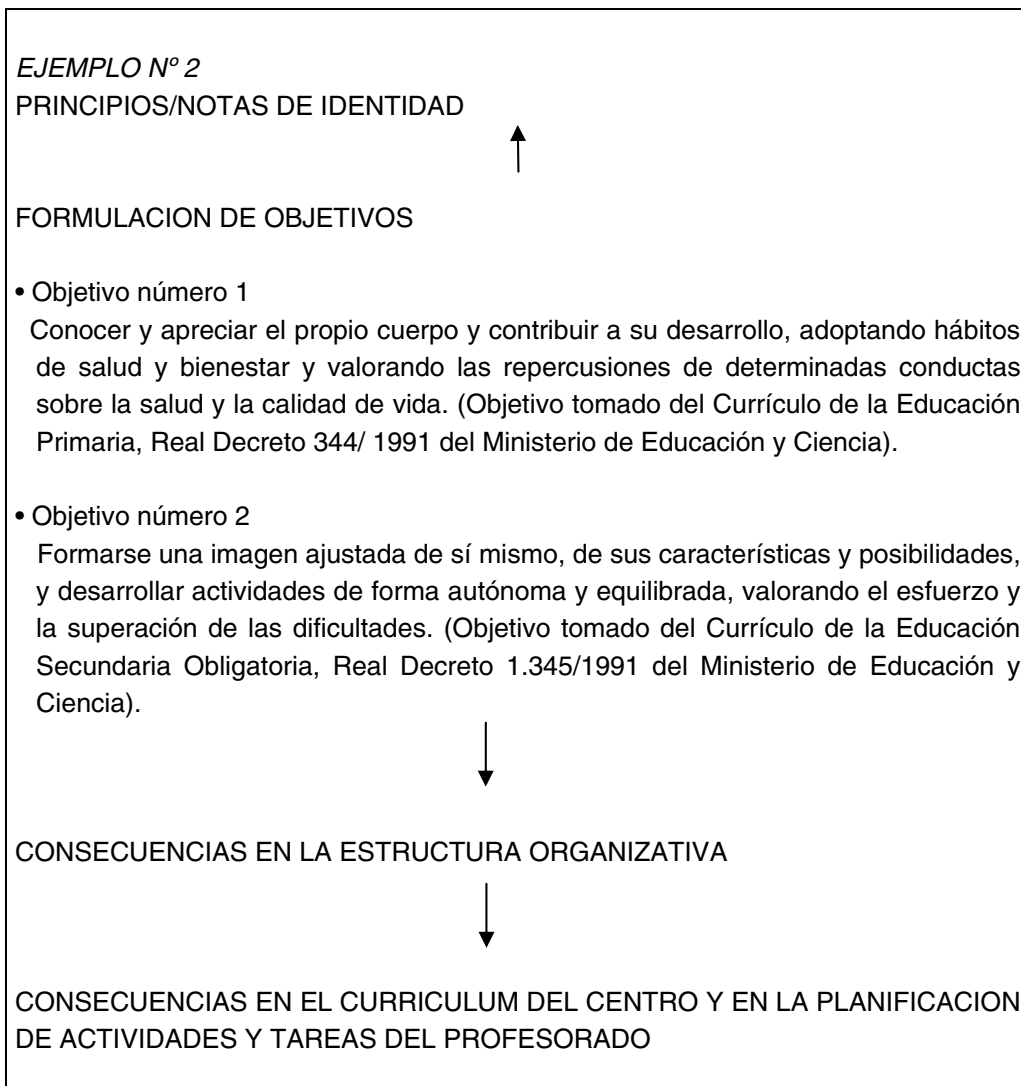
CONSECUENCIAS EN EL CURRÍCULUM DEL CENTRO Y EN LA PLANIFICACION DE ACTIVIDADES Y TAREAS DEL PROFESORADO

- Revisión de los criterios de fijación y secuenciación de los objetivos y los contenidos. Paralelamente, plantearía tomar decisiones respecto a si el plan de acción tutorial se vehicula de una forma o de otra.
- Determinación de objetivos y contenidos complementarios a las áreas curriculares.
- Elaboración o selección de materiales curriculares específicos para la acción tutorial individual y grupal. Elaboración de programas de desarrollo individual o adaptaciones curriculares individualizadas.
- Revisión de los criterios de evaluación, etc.
- Creación de materiales específicos y diferenciados en función de alumnos específicos.
- Etc.

• Ejemplo nº 2. Centro educativo «B»

En él se intenta ilustrar:

Las directrices de los diversos diseños curriculares base (DCB), así como los fines de la educación escolar reseñados en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), son una fuente más para la fijación de los objetivos del centro. Si los admitimos tal y como aparecen en los documentos que emanan de las administraciones -como lo hace el centro «B» del ejemplo- o, mejor, si los adaptamos a su propio contexto, veremos que este hecho tiene unas consecuencias determinadas. Por un lado, condicionará su definición institucional a sus principios o señas de identidad. Y por otro, condicionará la estructura organizativa del centro y el diseño y el desarrollo curriculares que haga.



Las comprobaciones y las necesidades sucesivas del grado de adecuación entre el PEC y las necesidades y actuaciones cotidianas han de generar modificaciones y mejoras que posibiliten ejecutar propuestas y estrategias cada vez más apropiadas. Todo ello tiene que favorecer una actitud crítica e investigadora en la acción que hará que los miembros de la comunidad escolar se sientan más protagonistas de la gestión.

Como hemos podido ver, los objetivos que plantea la escuela deberían estar subordinados y en sintonía con los principios o rasgos de identidad. Y, a su vez, considerar que la consecución de esos objetivos dependerá de la estructura organizativa que posea el centro, o exigirá una nueva adecuación de esa estructura a los objetivos que se proponen.

Si no existe coherencia entre los tres apartados, el Proyecto puede quedar como un documento meramente testimonial pero poco realista y difícilmente aplicable.

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

El Reglamento De Régimen Interno (RRI)

Toda organización necesita cierto grado de formalización para funcionar adecuadamente. La formalización se expresa mediante el conjunto de reglas, normas y procedimientos que la propia organización crea para posibilitar el que su estructura sea operativa.

Existen organizaciones con un alto grado de formalización: un regimiento militar sería un buen ejemplo. En otras, la formalización es muy baja: un grupo de amigos o una familia. Las tres, sin embargo, necesitan ciertas normas sin las cuales su funcionamiento se tomaría complejo y difícil.

En un determinado centro escolar, de poco serviría fijar cuáles son las funciones de un equipo de ciclo o de un departamento didáctico (quedarían recogidas dentro del apartado estructura organizativa, dentro del PEC) si a continuación no se estableciese cada cuánto tiempo se reunirán sus miembros (regla-norma); o cómo se determinará qué persona deberá ocuparse de las tareas de coordinación del grupo (procedimiento); cuál será la periodicidad en la renovación de ese cargo (regla-norma), si procede; o si se utilizará o no el sistema de votación para tomar acuerdos (procedimiento).

En ese mismo centro escolar, tal vez se contemplen, entre sus objetivos institucionales (otro apartado del PEC), propósitos referidos a la «adquisición de hábitos personales y sociales en función de unos determinados valores: respeto, libertad, autonomía...». Pues bien, alcanzar semejante propósito no es posible si, a continuación, no se describe cómo hacerlo: qué normas deben regular la convivencia en la escuela o cómo se procederá en el caso de que un miembro de la comunidad escolar las incumpla.

El RRI es, pues, el instrumento que recoge la dimensión formalizadora de la estructura organizativa, es decir, el conjunto de reglas, normas y procedimientos a los que venimos refiriéndonos. Suele presentarse como un apéndice del PEC. Se trata de un documento, habitualmente un texto articulado, cuya responsabilidad en la elaboración y aprobación corresponde al Consejo Escolar de Centro. Sus artículos:

- Regulan, mediante normas, el funcionamiento de los órganos de gobierno, equipos docentes, comisiones y cargos unipersonales; de los servicios de carácter psicopedagógico (biblioteca escolar, por ejemplo); de los servicios de carácter complementario (comedor escolar, transporte, etc.).
- Determinan cómo habrá que actuar ante situaciones de contingencia; es decir, ante acontecimientos que sabemos que, eventualmente, pueden producirse, pero que no podemos prever cuándo (por ejemplo, cómo cubrir la baja de un docente que enfermó).
- Expresan la regulación de la convivencia en el centro dentro de los límites que presenta el actual ordenamiento legal en cuanto a los derechos y deberes de los alumnos.

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

- Establecen, finalmente, los requisitos para la modificación del propio reglamento.

Los Planes Específicos, El Plan Anual Y La Memoria

Los planes específicos

Son concreciones del PEC, del cual se derivan, que se desarrollan en un plazo de tiempo delimitado y preciso. Se suelen expresar enunciando el objetivo que se pretende alcanzar, enumerando las fases que será preciso recorrer hasta lograrlo y asignando unos tiempos estimados para cubrir cada una de esas etapas.

Así, por ejemplo, si un establecimiento escolar formulase en su PEC el principio-nota de identidad «Nuestro centro se rige por principios democráticos, lo cual supone la participación sostenida y real de todos los estamentos que forman parte de la comunidad educativa en la gestión institucional», seguramente se preocupará de ir diseñando y llevando a cabo diversos planes específicos a lo largo de los sucesivos cursos escolares que ayuden a reforzar aquel rasgo de su carácter propio. Por lo tanto, llevar a cabo planes específicos, como «Desarrollar unas jornadas formativas para padres y madres» o «Facilitar la creación de la asociación de alumnos», serían ejemplos de consecuencias coherentes y prácticas apropiadas.

O bien, un centro que se plantee entre los objetivos generales de su PEC el atender adecuadamente a la diversidad de alumnos y alumnas o tratar de adecuar el curriculum a los alumnos con necesidades educativas especiales, seguramente (como consecuencia) podría diseñar un plan específico, como «Crear y poner en funcionamiento un departamento-servicio de orientación escolar, personal y profesional». Este plan abarcaría diversas acciones, fases o etapas, tal como se recoge en el ejemplo siguiente.

PLAN ESPECÍFICO PARA PONER EN FUNCIONAMIENTO UN DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR, PERSONAL Y PROFESIONAL

ACCIONES, FASES, ETAPAS

1. Comisión para la creación del departamento constituida.
2. Funciones de la comisión determinadas.
3. Detección y análisis de necesidades efectuadas; reuniones, entrevistas con:
 - Los tutores y tutoras.
 - Los estudiantes delegados de curso.
 - El asistente social del barrio.
 - Los miembros de los servicios psicopedagógicos externos de apoyo al centro.

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

- Los miembros de los servicios de inspección, asociación de padres y madres, etc.

4. Informe del análisis de necesidades elaborado.
5. Actividades de formación permanente del profesorado efectuadas (temas: función tutorial, la entrevista, el registro de datos...).
6. Funciones del departamento determinadas.
7. Personas componentes del departamento determinadas (miembros estables).
8. Material de apoyo recogido y clasificado (libros, tests, folletos, trípticos de instituciones, registros videográficos, materiales diversos...).
9. Fichero de recursos externos elaborado.
10. Sesiones de trabajo con los miembros del departamento de orientación de otros centros que ya tienen experiencia, efectuadas.
11. Inventario de material confeccionado.
12. Normas de funcionamiento establecidas (horarios de puerta abierta., reuniones internas, sistemas de comunicación con los tutores, con los padres y madres...).
13. Espacio para la ubicación de la sede del departamento determinado.
14. Presupuesto para el primer año elaborado.
15. Revisión y análisis de todo el proceso de creación del departamento efectuado.
16. Departamento de orientación creado. Aprobación por parte del claustro.
17. Padres y madres informados (cartas, reuniones...); otros centros de la zona informados.

Acciones posteriores:

- a) Plan de actuación para el primer año elaborado.
- b) Funcionamiento del departamento avaluado.
- c) Departamento reestructurado, si procede (estructura interna, funciones, componentes, metodología de trabajo...).

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

Este conjunto de acciones se puede secuenciar en el tiempo, de tal manera que probablemente requerirían más de un curso escolar. De este modo, las primeras etapas podrían formar parte del Plan Anual de Centro para el año escolar X, y las etapas restantes, hasta el final, constituir tareas destinadas al Plan Anual del año X + 1.

Otros ejemplos de planes específicos de duración variable podrían ser, entre otros, los siguientes:

- Puesta en marcha de las bibliotecas de aula.
- Actualización de los datos personales del profesorado y del alumnado disponibles en la secretaría.
- Elaboración de una programación vertical para desarrollar la adquisición de hábitos personales y sociales.
- Mejorar la expresión escrita a través del análisis de los cuadernos de los alumnos y alumnas.
- Elaboración del inventario general del centro.
- Desarrollar una campaña para mejorar la imagen externa de la institución.

Unos y otros están relacionados no sólo con las actividades centrales de la institución (enseñar y aprender), sino también con otras áreas o ámbitos de actividad, asimismo necesarios para que las actividades centrales sean posibles.

El Plan Anual De Centro

Es una propuesta de acción operativa para comunicar y guiar el desarrollo y el seguimiento de las actividades derivadas de los objetivos preferentes que el centro fija para cada año escolar.

Los objetivos preferentes para cada curso escolar vienen dados por los diferentes planes específicos que estén en marcha y por aquellos que, eventualmente, se inicien en aquel año como consecuencia de nuevas necesidades o de imprevistos. El Plan Anual es, por lo tanto, una concreción del PEC. Una mayor especificación sobre estos aspectos se puede ver en Gairín y Antúnez (1991).

El Plan Anual, por tanto, recogerá las acciones que corresponde hacer de cada plan específico durante el año escolar en cuestión. Como ya hemos señalado en otras ocasiones (Antúnez, 1993, p. 214), un esquema sencillo pero completo para planificar los procesos que deben desarrollarse para conseguir cada objetivo, podría ser el de la página siguiente.

Resulta frecuente y recomendable que el Plan Anual, además de la especificación y el desglose de los objetivos prioritarios, tenga también otros apartados en los que se recojan los acuerdos para la

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

distribución del tiempo a lo largo del curso: horarios de los profesores y de los alumnos, períodos de información a las familias sobre los aprendizajes de sus hijos, calendario de reuniones de los equipos de docentes y de los órganos colegiados de gobierno, etc. Asimismo conviene plasmar en el plan la propuesta de actividades extraescolares y de carácter complementario: semana cultural, conmemoraciones y efemérides.

En el caso de las instituciones escolares con autonomía de gestión económica, sería conveniente que el Plan Anual de Centro fuese acompañado del presupuesto. Como cualquier otra sociedad, los centros educativos necesitan realizar una previsión de los gastos que se deberán realizar durante un ciclo determinado.

OBJETIVO:					
ACCIONES/ ETAPAS	RECURSOS			TEMPORALI- ZACIÓN	RESPONSA- BLES
	Personales	Materiales	Funcionales		

El presupuesto es la expresión anticipada de los ingresos y de la distribución de los gastos para el periodo de un año escolar, en función del Plan Anual.

Subrayamos en función del Plan Anual porque, a la hora de establecer las prioridades y los criterios para asignar determinadas cantidades o partidas económicas a los diferentes apartados o centros de coste deberían prevalecer los objetivos prioritarios que la institución tiene planteados para aquel curso escolar.

Resulta muy frecuente olvidarlos y elaborar el presupuesto utilizando año tras año los mismos apartados o centros de coste a los que se les va asignando automáticamente, cada año, las cantidades que permite el aumento vegetativo que permite el propio incremento vegetativo de los ingresos percibidos por las asignaciones o subvenciones.

La elaboración, la aprobación, la ejecución y el control del presupuesto implican tareas de gestión que conciernen a todos los miembros de la comunidad escolar, y no sólo a las personas que

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

desempeñan tareas directivas. Son acciones que no afectan directamente al currículum escolar porque, indudablemente, repercuten en las posibilidades de desarrollarlo.

La Memoria

A menudo se ha identificado la Memoria Anual, cuya elaboración es obligatoria en muchos contextos escolares, como un documento de gran volumen, de elaboración complicada y compilador de una serie de datos escasamente útiles a los cuales los enseñantes solemos darles un valor puramente administrativo y formal.

Esta valoración está justificada, sobre todo, cuando, desde las autoridades educativas, se manifiestan conductas que refuerzan ese carácter burocrático y, sobre todo, cuando se proporcionan pautas confusas para su elaboración.

Son conocidos por todos nosotros los requerimientos de memorias anuales de centro que solicitan informaciones nada pertinentes. Así, mezclan la solicitud de las estadísticas de los alumnos aprobados o suspendidos, datos puramente numéricos, sin considerar el contexto del que proceden, junto con la demanda de los metros cuadrados que tienen las dependencias escolares o información sobre los criterios que se han utilizado para asignar a los profesores y profesoras a un determinado grupo-clase. Se trata de guías para la elaboración de memorias que solicitan una miscelánea de datos variopintos: la definición institucional, ¡otra vez!; los criterios de promoción del alumnado, ¿no quedamos que deberían figurar en el proyecto curricular?; las titulaciones académicas del profesorado y sus especializaciones, etc. Se diría que la memoria es un arca de Noé, en la que todo tiene cabida y un pretexto para obtener informaciones de los establecimientos escolares que debieron indagarse mediante otros procedimientos y en otros momentos más oportunos.

Este embrollo de requerimientos y de informaciones, y la reiteración en la demanda de algunos datos desde instancias diversas, suele generar incredulidad y desconfianza en el propio instrumento y, asimismo, cierta ligereza a la hora de elaborarlo. Pero, sobre todo, esta incredulidad y desconfianza se acrecienta al comprobar que rara vez la memoria es revisada por las instancias que la reclaman y, mucho menos, valorada formativamente. De esta manera no se produce la necesaria retroinformación que debería servir para mejorar las prácticas escolares.

La Memoria debería tener como referencia el Plan Anual. Si éste ha sido expresado mediante esquemas e instrumentos como el que presentábamos en el ejemplo, será relativamente fácil el seguimiento y control de las diversas etapas. Como consecuencia de utilizar este tipo de herramientas de planificación y control, se favorece el que la Memoria se elabore día a día, durante el curso escolar. Es decir, revisar y analizar las prácticas escolares no es una tarea que se posterga para el final de curso (entonces, ya no hay ocasión para modificar ni mejorar nada), sino que se trata de concebir la memoria con una finalidad formativa, como una herramienta que pone el énfasis en los procesos y no únicamente en plasmar el inventario de los resultados.

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

En cuanto a su contenido final, la Memoria podría recoger informaciones en tres niveles de profundización:

- Nivel A. Descripción sucinta de los procesos y enumeración de las realizaciones y logros específicos en función de lo que estaba previsto en el Plan Anual y, también, descripción y enumeración de las realizaciones y logros no previstos.
- Nivel B. Incluye el nivel A y, además, la evaluación, los porqués de los resultados obtenidos. También recogerá las sugerencias para la elaboración del Plan Anual del curso siguiente: qué objetivos conviene reiterar o descartar, sobre qué propósitos hay que profundizar, etc.
- Nivel C. Incluiría los dos anteriores y, además, los anexos documentales justificativos de las prácticas, actividades y logros relevantes llevados a cabo. Por ejemplo, si durante el curso se elaboró en el centro un nuevo reglamento de régimen interno o unos acuerdos institucionales para guiar los procesos de evaluación de los alumnos, ambos documentos podrían añadirse a la memoria a modo de anexos.

La Coherencia Entre Las Directrices Institucionales

En el contenido de la quinta parte de este libro pueden verse algunos ejemplos de cómo se relacionan los diferentes instrumentos que hemos venido comentando. En esa parte del texto se sugieren algunos ejemplos en los que se observa la afinidad entre los acuerdos más generales, y propios del PEC, de los planes específicos, o el contenido del reglamento o las decisiones más particulares e idiosincrásicas, como son las planificaciones propias de cada profesor en cada aula, pensadas expresamente para sus alumnos concretos.

Mediante esos ejemplos tratamos de sugerir una pauta para el análisis que considera el criterio de coherencia para relacionar las decisiones que van tomándose en las diversas instancias (centro, ciclo, aula), órganos (Consejo Escolar, claustro...) y respecto a las diversas áreas de actividad (ámbitos curricular, administrativo, de gobierno institucional, de los servicios, del sistema relacional). No pretendemos aconsejar que se sigan procesos deductivos únicamente a la hora de construir los acuerdos. En la práctica, los procesos de construcción de acuerdos y de los instrumentos para recogerlos no son nunca puramente deductivos ni inductivos; es decir, partiendo de considerar las prácticas cotidianas, inferir los acuerdos o principios generales. Se trata de un proceso concurrente en el que son observables itinerarios inductivos e inductivos indistintamente.

Referencias bibliográficas

ANTÚNEZ, S. (1987): El Proyecto Educativo de Centro. Barcelona. Graó. Edición revisada, ampliada y aumentada en 1998 (Graó).

ANTUNEZ, S. (1993): Claves para la organización de centros escolares. Barcelona. ICE/Horsori.

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

GAIRÍN, J.; ANTUNEZ, S. (1991): La programación general del centre de carácter anual. Barcelona. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

Cuarta parte:

La programación de las tareas del aula: un proceso contextual, dinámico y flexible

Programar La Tarea Diaria

El tema de la programación es uno de los más tratados en el campo educativo: los estudiantes de magisterio, los pedagogos en sus estudios, en la formación permanente del profesorado, etc., se suministran cursos, jornadas, sesiones, asignaturas. Todos intentan explicar qué es programar la tarea diaria en el aula. La justificación parece muy simple; se basa en que, cuando cualquier persona se acerca a una acción futura, ha de saber de antemano para qué sirve, de dónde parte, qué va hacer, dónde lo hará y cómo lo hará. Por tanto, según esta lógica, programar será la preparación previa de las actividades que realizará cualquier persona, lo que incluye el conocimiento previo de la situación, el conocimiento del presente y la proyección futura. En el campo educativo, la programación que se realiza de las actividades en el aula será el acto curricular más cercano a la intervención didáctica con el alumnado.

Por tanto, la conceptualización usual es que programar las tareas de desarrollo y aplicación del curriculum en el aula, es la plasmación formal de un conjunto de contenidos y actividades pensadas para que sean trabajadas en un contexto y en futuro más o menos próximo.

Pero la enseñanza, en su acción, no es una tarea simple, sino compleja y contextualizada, ya que entran valores, concepciones, ideas, y, además, se da en un proceso vertiginoso y cambiante, en el que programar también es un conjunto de actitudes, de posiciones, de buscar sentido a lo que se hace. Programar la enseñanza se convierte en un proceso de investigación y no una formalización rígida. Por tanto, es lógico que la interpretación y la plasmación formal de estas cuestiones que se suponen tan elementales en todo proceso, hayan dividido y dividan actualmente el campo de las ideas y de la práctica educativa.

El debate no está tanto en el hecho evidente de que antes de llevar a cabo una acción hay que hacer alguna cosa que dé coherencia a cada uno de los actos, sino que la cuestión se centra en el qué ha de poseer, o mejor dicho, qué marco de referencia y qué elementos ha de tener esa programación en un modelo de proceso que pretende la mejora del profesorado, del alumnado, de los centros y de la educación.

También es cierto que el debate y la plasmación de la programación no son nuevos, ya que el profesorado siempre ha programado su trabajo, aunque haya sido con estrategias muy personales, por no decir intuitivas; y desde hace tiempo, por su formación o experiencia, han aprendido a hacerlo de una determinada forma.

Antes de la aparición de la psicología conductista y de su aplicación a la enseñanza, el profesorado programaba su trabajo mediante unas notas en donde hacía constar las «cosas» que había que enseñar o las actividades que harían con el alumnado. Posteriormente a la Segunda Guerra

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

Mundial, el auge de la psicología conductista y de sus consecuencias pedagógicas (enseñanza programada, taxonomías, objetivos operativos, concepto coste/eficacia...) hizo que el profesorado «aprendiera» a hacer una determinada programación basada en un proceso que tenía como finalidad comprobar el resultado de los cambios conductuales de los alumnos, estableciendo minuciosamente por adelantado qué era lo que deseaban que cambiase; o sea, una programación basada en establecer los mecanismos didácticos para llegar a un determinado resultado final que tenía que ser medible, dando todo un cariz tecnológico a la programación. Pero, a la vez, introdujo una gran dosis de escepticismo ante las posibilidades y falta de utilidad real. Pero no precipitemos procesos, ya que la historia de la programación ha tenido sus tiempos, sus pausas, sus zozobras y sus errores.

Hace unos cuantos años, el profesorado preparaba sus clases a partir de las acciones que debían realizar sus alumnos sin contar con su diversidad. La lógica era la uniformidad y la generalidad. Sus juicios sobre los alumnos u alumnas, su experiencia previa, sus conocimientos, sus lecturas, sus creencias y los libros eran su «teoría educativa y curricular». Con esa teoría, algún que otro libro de texto como manual (predominantemente enciclopédico) y la normativa oficial al uso, el profesorado se iniciaba en la práctica educativa. Y así, mediante un predominio de la palabra, unos apuntes o notas rudimentarias y una gran intuición e improvisación, desarrollaba la docencia.

Alrededor de la década de 1950, los teóricos del campo de la enseñanza quisieron situarse a la altura de otras profesiones, de otros campos científicos, sobre todo, imbuidos de los conceptos positivistas. El prestigio que estaban asumiendo otras ciencias sociales hizo que la educación quisiera estar a su altura, y la teoría educativa buscó abrirse paso en esa aparente «cientificidad». Aparecen, entonces, nuevas propuestas que proponen organizar el currículum; es decir, las experiencias de aprendizaje que se van a hacer con los alumnos, alrededor de muy específicos y operativos objetivos. En ese momento, programar se unirá y confundirá con evaluar (o mejor dicho, con medir, aunque en aquella época eran dos términos totalmente sinónimos), ya que el proceso programador se convertirá en el redactado de objetivos operativos y actividades al servicio de esos objetivos para comprobar, al final, si se han conseguido o no los objetivos programados. Ello marcará durante muchas décadas, y actualmente aún genera mucha confusión, una peculiar manera de entender la programación en el aula.

Con ello, el campo educativo entraba en una nueva época, que ha marcado la actual. Se imponía una corriente técnica que hablaba de construir el currículum orientado hacia el producto final (¿qué quieres conseguir del alumnado, que además pueda comprobarse?). La práctica educativa era encorsetada y «explicable». La programación era un ejemplo para poder medir los resultados de esa práctica, que era sometida a la descontextualización, y, por tanto, fácil de efectuar mecánicamente, ya que todo era cuestión de dominar ciertas técnicas (normalmente lingüísticas) para conseguir determinados fines. Si las actividades (eso sí, terminales) conseguían de los alumnos alcanzar los objetivos prefijados, se había realizado una excelente programación y una buena educación; si había habido desviaciones, la programación era incorrecta. Entonces, había que aplicar una feedback, anglicismo ampliamente usado en el vocabulario técnico-pedagógico (sencillamente: realimentación), para establecer los mecanismos de corrección curricular.

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

Esta perspectiva técnico-pedagógica (que algunos vienen a llamar tecnológica debido a la introducción de nuevos sistemas de información, con pretensión de analizar el ambiente como un objeto, y al intento de controlar todo el proceso educativo) entra en crisis en el campo educativo alrededor de los años 1970, con las llamadas alternativas cualitativas. Estas verifican la inutilidad del interés técnico y de ese tipo de programación en el campo educativo. Demuestran que se asumía mecánicamente, ya que después el profesorado utilizaba mayoritariamente los libros suministrados por las editoriales, y se empieza a dar importancia a otros aspectos, como el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de nuevos conceptos curriculares.

Paradójicamente, en muchos países, será en esos años de decadencia cuando el modelo de programación por objetivos hará eclosión y será asumido como el mundo científico y feliz de la educación, a partir de las reformas de los años 1970, y potenciadas por los gobiernos tecnócratas al uso.

Es cierto que, en un primer momento, el profesorado se acoge a ello con cierto entusiasmo. Se entiende que se quiere pasar de la intuición y la imitación (autobiográfica, de conocimiento indirecto de experiencias de otros enseñantes o de aplicar un método didáctico único), tan comunes en el histórico sistema de programar, a la sistematización y al orden. El carácter técnico siempre da un sentimiento de control sobre el proceso, y proporciona un autoconcepto de profesional eficiente, lo que suponía, aunque fuera un espejismo, asumir parcelas de poder curricular y profesional en los centros educativos y en las aulas.

Nadie que en ese momento estuviera en los centros educativos ha olvidado lo que comportó el desarrollo del modelo por objetivos. Una plasmación formal en plantillas de programación estándar, redacción de objetivos operativos (entendidos como conductuales debido a la teoría del aprendizaje predominante), análisis de taxonomías de objetivos, etc. La práctica educativa se reducía a planificar (o redactar) unos técnicamente correctos y bien definidos objetivos; a partir de aquí, la programación didáctica se centraba en las actividades (¿Qué haré para alcanzar X, en qué tiempo, con qué recursos, cuál será la actividad terminal que me permitirá comprobar el resultado?).

Existía, en esa reflexión previa sobre la práctica, una verdadera distancia entre teoría y práctica. Se proponían modelos cerrados. El profesorado dibujaba cuadros de doble entrada, los dividía luego en columnas (objetivos, contenidos, actividades, recursos, tiempo...), se esforzaba en seguir el modelo de redacción de objetivos que presentaban muchos libros que se ocupaban de cómo redactarlos y qué verbos utilizar. Al final, la mayoría del profesorado colocaba la programación (quincenal, mensual, diaria, trimestral, corta, larga) en la pared de su aula o la guardaban celosamente (a veces, curso tras curso). Era una imagen engañosa de modernidad, de técnica, de científicidad, de eficacia, de estar al día. Pero, al no tener una programación útil de proceso como recurso para la acción educativa cotidiana, seguían el libro de texto, con la secuencia de:

- Lectura del libro.
- Explicación sobre lo leído.
- Ejercicios del libro

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

- Prueba.

Posteriormente, a partir de bien entrada la década de 1980, nos van llegando voces de cambio y de ruptura con el modelo anterior (las aperturas políticas y los correspondientes estudios y teorías facilitarán ese cambio, ya que introducen el cognitivismo, provocando una crisis del conductismo, y ponen de relieve la importancia del estudio de los procesos psicológicos superiores, el pensamiento y las actitudes en el campo teórico de la psicopedagogía). Las nuevas propuestas parecen dar la razón a la práctica, pero muchos profesores y profesoras se quedan en la encrucijada, sin saber qué camino tomar.

Va apareciendo un interés más práctico y más reflexivo; una visión diferente de entender la teoría y la práctica educativa y, por tanto, de la programación. Se empieza a hablar de proceso, de ambiente, de contexto, de diversidad, de cuestionar el libro de texto como herramienta única..., y no tanto de resultados.

Se extiende la opinión de que los objetivos, por muy bien redactados que estén, no pueden expresar todo lo que interviene en el proceso educativo, y que el profesorado ha de plantearse hipótesis para la acción, que comprobarán en la práctica mediante las actividades y la interacción didáctica.

Y se hace evidente lo que profesores y profesoras sabían desde hacía muchos años: que la práctica educativa no es únicamente una programación oficial-escrita-esquema, sino un proyecto en el que intervienen todos los participantes en un proceso de reflexión, acción, reflexión y regulación, y que los alumnos no son unas máquinas cuyo proceso de fabricación sea igual para todos.

El Organizador Previo

¿Por qué programar? ¿Cuáles son los supuestos previos y referentes de la programación de la acción?

Los profesores y profesoras, como profesionales que han de desarrollar el currículum, no pueden supeditar la programación de su acción educativa a la intuición ni a la imitación de un libro de texto. Establecer la programación de la tarea diaria es siempre un proyecto cultural y didáctico que tiene un pasado, un análisis del presente y una proyección de futuro en determinado contenido y en cierta forma de trabajo curricular.

Supone también una determinada síntesis del concepto, del método y de las fuentes que se poseen sobre la disciplina. He aquí una pequeña dificultad que entraña a veces esta síntesis, ya que el profesorado ha de conocer bien el contenido y la didáctica de éste, pues la programación ha de poseer un orden lógico y didáctico de la materia, siempre dentro de la flexibilidad que ha de tener una programación para adaptarse a las diversas circunstancias específicas que suelen aparecer durante el desarrollo vertiginoso de la aplicación del programa.

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

Por tanto, toda programación de las tareas en el aula, ha de acometerse partiendo de las siguientes premisas:

- Conocimiento pedagógico.

Este es el marco que nos permite analizar y responder al porqué de una determinada selección de conocimientos, y cuáles son los que se pretenden trabajar con los alumnos, y cómo, porque reúnen la condición de conocimiento relevante y útil en el contexto en el que se desenvuelven.

- Conocimiento social

Permite analizar el marco en el que se encuentra la enseñanza y provocar la reconstrucción del conocimiento vulgar en conocimiento académico con una finalidad de análisis crítico y de transformación y mejora social.

- Conocimiento psicológico

Permite saber el tipo de alumnos, su diversidad y cuáles son sus características.

- Conocimiento epistemológico

Permite conocer y analizar el contenido y su secuencia lógica de aprendizaje.

- Conocimiento de las condiciones contextuales específicas

Permite conocer y analizar las necesidades del alumnado, los recursos del centro educativo... en el que se lleva a cabo el aprendizaje. Esto significa tener en cuenta las necesidades educativas y sociales y los intereses de los alumnos para favorecer el máximo aprendizaje.

Este trabajo previo a la programación en el aula, que forma parte del bagaje profesional, es el reconocimiento de la existencia de una teoría curricular o marco teórico e ideológico, implícita o explícita, que guía cómo se aplica el curriculum en las aulas y centros.

Esa teoría curricular debería superar el tradicional concepto de listado secuenciado de temas y provocar una reflexión pedagógica que nos acercara al reconocimiento de la compleja realidad del proceso social y educativo, y que nos ha de motivar para ser capaces de verificar qué modelo de enseñanza es el más adecuado en un preciso momento o situación particular, no renunciando a principios, como saber por qué proponemos un determinado conocimiento y no otro, y a poder escoger las actividades más adecuadas a nuestros alumnos y al contexto.

A partir de estas premisas previas podemos programar lo específico, ya que la programación se hace necesaria, no únicamente para sistematizar el proceso, sino para aumentar la calidad de nuestro trabajo, ya que:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Nos dará cierta seguridad y ayudará a eliminar el azar y la improvisación (en sentido negativo), lo que no significa renunciar a la capacidad de añadir nuevas ideas, y ayudará asimismo a no renunciar a un margen de flexibilidad, de nuevos aspectos originales en el proceso. Es el componente artístico de la actividad educativa, del que no debemos prescindir. |
|--|

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

- Nos ayudará a eliminar los programas incompletos, ya que instaura una reflexión sobre la secuenciación y la temporización.
- Evitará caer en la pérdida de tiempo y el esfuerzo vano.
- Sistematizará, ordenará y concluirá el esfuerzo conjunto realizado en el proyecto con los otros profesores y profesoras del centro.
- Permitirá adaptar el trabajo pedagógico a las características culturales y ambientales del contexto.

Este concepto de programación de aula en el marco de una nueva forma de entender el currículum, y todo lo que ello implica de trabajo colectivo y de adecuación al marco específico, es uno de los objetivos de un cambio en la enseñanza, ya que la programación ayudará a reflexionar sobre lo que enseñamos y contribuirá a un desarrollo intelectual y social de los sujetos y a que los conocimientos, ya no inmutables y cada vez más cambiantes y condicionados a la formación de estructuras y procedimientos para resolver los problemas, pasen a segundo término.

La programación nos ayudará a regular y sistematizar este proceso de creación de estructuras intelectuales en los alumnos, ya que no es únicamente una temporización y distribución de contenidos y actividades, sino que es un proceso continuo que se preocupa no sólo del lugar hacia donde ir, sino también de por qué y cómo ir, o sea, a través de qué medios y eligiendo los caminos más adecuados.

Esta elección de los medios más adecuados para llegar a donde pretendemos hace que la programación sea siempre algo dinámico, no acabado ni rígido. En su interior, no tienen sentido las segmentaciones definitivas ni las temporizaciones a largo plazo (hemos de huir del viejo concepto de programación de curso a priori, como programación de actividades a largo plazo). Su función será determinar y regular constantemente las prácticas educativas adecuadas al contexto y a los alumnos, para la consecución de las finalidades socioeducativas que pretendamos.

El Debate Sobre Los Componentes De La Programación

¿Qué tenemos en cuenta cuando programamos?

No se ha producido un acuerdo unánime sobre la importancia de los diversos componentes de la programación de las tareas en el aula. El dar prioridad a uno u otro depende del modelo curricular adoptado para explicar o interpretar el proceso educativo.

Aunque los distintos modelos presentan diferencias sobre la importancia de un componente u otro y su prioridad a la hora de programar las actividades, todos coinciden en que los componentes que hay que analizar y tener en cuenta en ese proceso dinámico de la programación didáctica en el

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

aula son los siguientes:

- los contenidos;
- los objetivos didácticos;
- las tareas (llamadas a veces estrategias metodológicas o actividades);
- los recursos puestos a disposición de las actividades y de los alumnos;
- los criterios y momentos de la evaluación; y
- el establecimiento de la dinámica del grupo-clase.

Estos elementos se sitúan en un marco determinado y con unos elementos humanos (alumnos-profesores) que harán de la acción de la programación una actividad única e irrepetible en otras circunstancias. El análisis de estos componentes es necesario para adecuar la programación a la realidad específica. Existen dos niveles de análisis:

- el que debería realizarse en el proyecto educativo del centro;
- el que es necesario efectuar en el marco del ciclo y del aula.

LA PROGRAMACIÓN COMO PROCESO DE PENSAR EN Y PARA LA PRÁCTICA

1. Profesorado del centro educativo colectivamente

Tareas

- Analizar el marco social y educativo
- Analizar la selección curricular del contenido
- Analizar el ámbito pedagógico
- Establecer la organización pedagógica
- Situar la metodología general
- Establecer democráticamente los criterios de evaluación

2. Profesorado del departamento

Tareas

- Proponer la metodología para el área de conocimiento
- Analizar los recursos disponibles
- Tener en cuenta los espacios
- Establecer los criterios de evaluación del área de conocimiento

3. Profesorado de ciclo o etapa

Tareas

- Estudio previo de los alumnos
- Criterios y momentos de la evaluación del ciclo
- Análisis de la metodología didáctica del ciclo o etapa

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

4. Profesorado en el aula

Tareas

- Conocimiento alumnado
- Programación de tareas didácticas
- Análisis y preparación del ambiente de aprendizaje
- Dinámica del grupo
- Instrumentos de evaluación

Establecer unos criterios colectivos para la programación curricular supone hacer referencia a todos los elementos que la componen por tanto, toda programación de proceso para la acción en la enseñanza debe proporcionar información sobre las siguientes cuestiones:

- Qué conocimientos que hay que tratar y su selección cultural. Permite analizar los contenidos de aprendizaje, como experiencias socio-culturalmente organizadas, y los objetivos o procesos de crecimiento personal que se deseen suscitar, favorecer o facilitar mediante la enseñanza. Es el contexto de la enseñanza.
- Cómo organizar el contenido y en qué escenario o ambiente (organización del aprendizaje) se realiza el aprendizaje.
- De qué forma trabajar el contenido en la acción. Esto es, cómo hay que estructurar las experiencias de aprendizaje y los intereses de los alumnos. En la práctica, lleva al establecimiento de tareas, recursos y procesos de temporización íntimamente relacionadas.
- Cómo regular todo el proceso, con referencia a las fases de valoración y realimentación del proceso y del resultado de enseñanza-aprendizaje.

¿Qué Pretendemos?

El contexto de la enseñanza y el papel actual de los objetivos

Actuamos impulsados por algún motivo y en ese proceso generamos nuevos objetivos. Un momento del proceso de la programación consiste en el establecimiento y la interpretación de los objetivos didácticos que hay que alcanzar a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero la propia acción genera también nuevos objetivos. Organizar la enseñanza implica siempre tener en cuenta esos objetivos de proceso; es preguntarse qué estamos haciendo. Los objetivos constituyen una guía para la planificación del aprendizaje, pero no son su eje. La reflexión sobre los objetivos nos permite preguntarnos sobre lo que hay que enseñar.

Los objetivos, en cierta medida, son siempre expresión de una cierta utopía. Así pues, no identificamos los objetivos con el objetivo-resultado del aprendizaje, sino que lo conceptualizamos

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

como una guía orientadora (objetivos de capacidades, objetivos tendencia, objetivos expresivos), como principios de procedimiento del proceso didáctico que conduce a la consecución de un resultado peculiar por parte de cada alumno, de acuerdo con las bases implícitas de cada sujeto, su estructura mental y su proceso de aprendizaje. En la programación del aula, los objetivos asumen un nivel referencial que orienta el desarrollo de las diversas capacidades de los alumnos en las tareas o actividades en el aula.

Toda programación didáctica, en la medida en que implica intencionalidad, requiere tener como referencia esos objetivos. La naturaleza de éstas dependerá básicamente del enfoque psicológico que los oriente.

Nuestro planteamiento comparte, en general, las objeciones que se han hecho del modelo de objetivos operativos (comportamientos observables) de fundamento conductista, principalmente porque una programación orientada por este tipo de objetivos coarta la libertad (mecanización del proceso) y la variedad en los procedimientos metodológicos, limita la creatividad y no tiene en cuenta los procesos de aprendizaje en un largo período de tiempo.

El diseño de los objetivos didácticos pretende adaptarse a la realidad de los alumnos, a las bases curriculares y, sobre todo, al análisis de los procesos educativos, sin olvidar tampoco los resultados. Esta opción requiere adoptar unos objetivos amplios, orientadores de la acción, que actúan como guía de la actividad sin constreñirla. Su formulación será, por tanto, amplia e indicativa permitiendo que el intento de consecución del objetivo pueda orientarse desde distintos caminos en función de las variables intervinientes en el ambiente exterior e interior del aula. El proceso ganará, de esta forma, en diversidad y adaptación a las características de los alumnos.

Los objetivos didácticos que utilizamos en la programación de aula hacen referencia a las capacidades que se quieren alcanzar (ya sean motóricas, cognitivas, de equilibrio personal, de relación interpersonal, de actuación y de integración social), entendiendo la capacidad como la potencialidad que un alumno tiene de realizar una tarea o actividad determinada.

Por tanto, los objetivos cumplen dos funciones esenciales: una, la de servir de guía a los contenidos, y otra, la de introducirse didácticamente en cada una de las tareas de aprendizaje. También es cierto que nos pueden suministrar información en cuanto a lo propuesto y lo logrado, así como las causas de la discrepancia si la hubiere. Esta información tiene como función la revisión de los detalles del proceso, a fin de introducir los cambios necesarios y al alcance de los profesores para su mejora. Pero en esta revisión deben considerarse no sólo al alumno y a la alumna, sino también al profesorado, al contenido y a las tareas.

Hay que tener en cuenta que el centro de la programación didáctica son las tareas; sobre ellas pivotarán los objetivos didácticos (en referencia a unos objetivos más amplios de todo el proceso), y por tanto no podemos anteponer el formalismo de la redacción a la utilidad.

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

¿Qué Hay Que Enseñar?

Los contenidos de la enseñanza como selección sociocultural

Los contenidos han tenido en la programación una trayectoria errática, desde la consideración de que adquiriendo muchos de ellos se desarrollarían también muchas capacidades, hasta estar totalmente subordinados a los objetivos, sin olvidar la total dependencia administrativa de unos contenidos prefijados sin la participación del contexto específico.

Actualmente, parece producirse un replanteamiento del papel de los contenidos. Entendemos por contenido educativo el conjunto de formas culturales y de saberes que constituyen parte de las relaciones sociales del contexto y que se introducen y permiten organizar las tareas pedagógicas del aula para construir y reconstruir el conocimiento del alumno.

En la programación de aula tendremos que acotar, seleccionar y ordenar qué contenidos son los más adecuados en función de unidades de trabajo con sentido y motivadoras (centros de interés, unidades didácticas, núcleos de aprendizaje, temas, módulos, proyectos...) y que son pilares provocadores de conocimientos posteriores. Como dice Stenhouse (1984), es precisamente poner a disposición del estudiante una selección de ese capital que es la cultura. Los criterios de utilidad, significación, adecuación, la globalización y la interdisciplinariedad, son considerados hoy necesarios para dicha selección.

Un contenido será útil si sirve para reconstruir el conocimiento vulgar del alumno y desarrollar las capacidades que pretendemos en un marco determinado; será significativo si incluye los contenidos concernientes a la realidad, y será adecuado y global si se adapta a la competencia cognoscitiva de los alumnos y se relaciona con otros intereses.

Será, por tanto, muy importante analizar los contenidos para seleccionar y organizar los que consideramos más adecuados a las circunstancias específicas de los alumnos (conocimientos previos, características psicológicas...) y al ambiente específico de aprendizaje.

Por otra parte, el contenido de aprendizaje de una disciplina lo constituye el conjunto de aportaciones culturales y científicas relativas a su objeto, tanto material como formal, de estudio. Su adecuada selección y organización ha de contribuir eficazmente a la consecución de los aprendizajes significativos que pretendemos.

La selección y estructuración de los contenidos se realiza teniendo en cuenta fundamentalmente, y de manera interactiva, procesos de discusión y debate y de los criterios epistemológicos o de la disciplina (contenidos esenciales de secundarios), psicopedagógicos (en relación con la madurez de los alumnos) y sociológicos (relevantes para la cultura que pretendemos). Esta selección también queda delimitada por el estado teórico de la psicopedagogía, por el contexto curricular en el que se ha de desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje y por el tipo de alumnado que participa en él.

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

Es importante incidir en la selección y ordenación del contenido, que debe realizar el profesorado, aunque éstas dependan básicamente de la fundamentación antropológica, psicopedagógica y sociológica del curriculum y, en consecuencia, siempre se deriven de los objetivos generales de la educación, en una sociedad determinada. Ya Bruner (1968) argumentó que los contenidos tienen tanta importancia que el dominio de la asignatura se basará en el conocimiento y la comprensión de su estructura.

Actualmente, diversos sistemas educativos han optado, en sus reformas, por acogerse a la teoría de Merrill (1983) respecto a la estructuración curricular de los contenidos. Dicha teoría puede ser un instrumento de referencia y análisis siempre que no constriña la labor docente en la transformación y reconstrucción de la cultura. Esto ha llevado a distinguir en los currícula prescriptivos tres tipos de contenidos:

- los contenidos conceptuales;
- los procedimentales;
- los actitudinales.

Pasemos a analizar brevemente esta aplicación:

- **Contenidos conceptuales**

Son abstractos, son realidades de características comunes y están relacionados entre sí.

Dentro de estos contenidos, encontramos un conjunto de hechos, conceptos, sistemas conceptuales, principios... Aunque el tratamiento de estos contenidos es diferente, podemos decir que en el aula distinguimos los conceptos y los sistemas conceptuales de los hechos, ya que los procesos de aprendizaje son diferentes en esos dos grandes bloques.

Los hechos necesitan tareas más repetitivas y de memorización más mecánica, mientras que los conceptos, sistemas conceptuales y principios necesitan tareas de comprensión de la acción, ya que se estructuran mediante experiencias variadas en la acción y en el contexto.

Un proceso interesante, basado en el aprendizaje significativo, de tratamiento y programación de contenidos conceptuales, de secuenciación y organización de conceptos clave puede ser el utilizar los mapas conceptuales (Novak y Gowin, 1988), ya que expone los conceptos y las proposiciones fundamentales en relación entre sí de acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo. También podemos establecer mapas mixtos de conceptos, principios, hechos y actividades o tareas como el que exponemos en la página 119.

- **Contenidos procedimentales**

Un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas. Estos contenidos incluyen las habilidades, destrezas, estrategias...

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

Actualmente, se define un procedimiento como el conjunto de acciones ordenadas para alcanzar determinada meta. Las actividades experienciales y de repetición en la acción, a ser posible en diversas circunstancias y contextos, son la base fundamental de su aprendizaje.

- **Contenidos actitudinales** Son los que pretenden desarrollar en los alumnos y alumnas determinados comportamientos ético-sociales.

En estos contenidos se incluyen las actitudes, los valores y las normas. Las actitudes son un comportamiento persistente ante una determinada situación, persona u objetos. Los valores son la regulación del comportamiento ante un principio normativo social que se fundamenta en sí mismo o en una creencia. Y las normas son modelos de comportamientos sociales estipulados por la mayoría para determinarlas situaciones.

Aunque es necesario introducirlo en la programación con la importancia de un contenido, es cierto también que a corto plazo son difíciles de evaluar y su aprendizaje se realiza mediante el ejemplo, la observación, la imitación, las reuniones, las asambleas de clase, la normativa aceptada democráticamente, la tutoría, etc.

La Discusión Sobre El Método Pedagógico

Actualmente, en una dimensión democrática, abierta, el concepto de método es forzosamente cambiante. Se rechaza como concepto definido e inmóvil, ya que la realidad educativa se renueva y cambia constantemente por sus obligadas interrelaciones con el medio exterior.

No existe una fórmula mágica ni un catecismo pedagógico único, y por ello no puede haber un método ideal, ya que en cada situación se da la posibilidad de estructurar de un modo u otro las tareas educativas.

Este razonamiento nos lleva a la conclusión de que en la práctica pedagógica no se aplican «en estado puro» los métodos didácticos que las diversas corrientes describen, ya que éstos son modelos ideales y teóricos basados en corrientes filosóficas y psicopedagógicas útiles en la práctica educativa sólo como referencia. La experiencia lleva al profesorado a adecuar el modelo del método a su propio marco, extrayendo e innovando los aspectos técnicos de aplicación. Una determinada metodología es una opción que toma el profesorado, en la que se interrelacionan todos los elementos de la programación: objetivos, contenidos, tareas, recursos.

Los métodos didácticos deben subordinarse a las condiciones psicológicas de quienes aprenden (naturaleza y psicología del alumno y de la alumna) y tienen por objeto llevar a éstos a redescubrir y analizar por sí mismos los conocimientos (contenidos didácticos y estructura lógica) de la sociedad en la que vive.

No existe, en el método didáctico, como a veces se ha pretendido, una única y sistemática secuencia de pasos, como tampoco hay un solo método válido. Y la metodología puede variar

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

según la materia, los alumnos, el profesor, los objetivos o el contexto. Es cierto que, en la relación pedagógica, la mayoría de los métodos didácticos van de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto y de lo inmediato a lo remoto. Y en sus propuestas de aplicación en las aulas, una variedad de tareas con secuencias de aprendizaje basadas en la investigación, la clase magistral, los centros de interés, los materiales, los proyectos de trabajo, la solución de problemas, la elaboración de fichas, la enseñanza programada, el trabajo de campo, las simulaciones, etc., que comportan diversas tareas didácticas.

Más que acogerse a un método, es importante que el aprendizaje en el aula tenga determinada secuencia con un orden que permita trabajar simultáneamente los diversos contenidos, y que no estén compartimentados ni sean arbitrarios. Por tanto, la secuencia de aprendizaje ha de ser flexible y acercarse a unos principios psicopedagógicos que beneficien a los alumnos. Con ese criterio de flexibilidad podemos establecer dos tipos generales de secuencias: la primera no tiene en cuenta los conocimientos previos de los alumnos ni su motivación natural ni su participación activa, predominando la recepción pasiva. Aspectos que, por otra parte, intenta potenciar la segunda secuencia (predominando el descubrimiento) (véase el cuadro siguiente).

SECUENCIAS GENERALES DE APRENDIZAJE	
SECUENCIA 1	SECUENCIA 2
El resultado	El proceso
	Motivación
	Problema
	Situación inicial de aprendizaje
Información verbal y escrita	Fuentes de información
Ejercicios individuales	Ejercicios individuales y colectivos
	Evaluación formativa
Conclusiones	
Generalización	Conclusiones
Memorización	Generalización
	Memorización comprensiva
Examen	Expresión
	Evaluación sumativa
	Nuevos conocimientos

La secuencia 1 considera al alumnado como un almacén en donde se acumulan conocimientos, mientras que, en el caso de la secuencia 2, el alumnado asume individual y colectivamente un

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

papel de construcción de su aprendizaje, ya que relaciona y estructura el conocimiento posibilitando la construcción de estructuras cognoscitivas en el alumno, que le permitirán la adquisición de nuevos conocimientos. La secuencia 1 forma parte de una serie de secuencias no relacionadas entre sí. En la secuencia 2, el proceso es cíclico: los contenidos aprendidos sirven para iniciar una nueva secuencia de aprendizaje. El conjunto de secuencias junto con la filosofía educativa que desprende forman la metodología didáctica.

El Núcleo Central De La Programación: Las Tareas

Cuando hablamos de tareas, nos referimos a una secuencia ordenada de todas las actividades y recursos que utiliza el profesorado en la práctica educativa con un fin determinado de aprendizaje (individualización, socialización, cooperación, descubrimiento, directividad, actividad, recepción...).

Expongamos una serie de evidencias que aparecen al analizar la práctica educativa del aula:

- Cuando el profesorado se acerca a su práctica, se pregunta ¿qué haré? y ¿cómo lo haré?, poniendo énfasis en las tareas que ha de realizar.
- Los objetivos siempre existen; por una parte, en la «teoría del profesorado» y, por otra, plasmados en un proyecto que debería estar situado en una realidad social y educativa determinada, planteados como hipótesis para la acción, y si no en los materiales curriculares que se utilizan.
- La teoría y la práctica en el aula se confunden, se hacen un binomio imprescindible en la tarea educativa, conformando un esquema práctico que se desarrolla mediante las tareas.

Desde estas evidencias, la programación de las tareas del aula asumirá, ciertamente, una importancia fundamental para la práctica educativa. Decíamos anteriormente que programar es anticipar un proyecto de acción en un determinado marco social y cultural que siempre plantea problemas (de un mundo real), que parte de las experiencias de los alumnos y del profesor/profesores y que procura el beneficio de ambos. Por tanto, programar es un proyecto flexible, abierto, en constante reflexión. Ya no existe separación entre programar, ejecutar y evaluar, puesto que la interrelación es absoluta. Es un nuevo concepto de enfocar la práctica educativa de la programación.

Esto supone romper el viejo esquema tecnológico, ya que, si nos basamos en las evidencias que comentaba anteriormente, podemos vislumbrar, desde la práctica, que la programación ha de pivotar alrededor de las tareas o actividades entendidas como proceso cognoscitivo que estructura las experiencias de aprendizaje en un determinado ambiente. ¿Qué es lo que realiza un profesor o una profesora en el aula? Multitud de actividades. Si los objetivos de «a dónde quiero llegar» y los contenidos de «qué enseñaré» existen (y es evidente que existen), la verdadera renovación de la programación está en la innovación de las tareas, ya que permite introducir la diversidad y la función educativa en un contexto determinado.

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

Dentro de cada tarea, el profesorado incluye un objetivo, siempre hay un contenido que se aprende, se utiliza una estrategia didáctica, interviene un material, un tiempo y un espacio. La programación en el aula pivota alrededor de las tareas, no de los objetivos.

En esa reflexión, análisis y mejora de las tareas está la verdadera innovación de la programación en el aula, y por tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que supone reflexionar sobre cómo aprenden alumnos y alumnas y cómo desarrollan su potencial de aprendizaje; favorece también la formación del profesorado y una constante revisión de la transmisión de los contenidos, y estimula una dinámica institucional e interpersonal positiva.

Para que esto sea posible es necesario que se den tres condiciones:

- La participación de todo el profesorado que interviene en el nivel, ciclo o etapa.
- La capacidad y voluntad de participar en la toma de decisiones.
- Un tiempo y un espacio de discusión y elaboración común.

Si reflexionamos sobre las tareas, poniendo en ese análisis nuestro bagaje teórico y nuestra práctica, es seguro que participaremos en la innovación de nuestras clases y centros.

Si consideramos la programación de aula como el diseño de un proyecto organizador de la práctica en donde nuestros objetivos son hipótesis para la acción que comprobaremos en la solución de situaciones problemáticas concretas, donde seleccionamos los contenidos sociales y culturales del mundo real, o sea, que secuenciamos la materia en un proceso lógico de dificultades de aprendizaje, y si planteamos las tareas de los alumnos como actividades significativas y útiles, realizaremos una programación abierta, en constante proceso de revisión mediante la reflexión y compartida con todo el equipo docente.

El componente didáctico de la tarea comprende los objetivos que hay que conseguir y el contenido que hay que desarrollar, los recursos necesarios y la evaluación. En la organización de las tareas tendremos en cuenta el horario, la agrupación de alumnos, el ambiente y el espacio.

Como una buena muestra de ello y como elemento de reflexión, expongo el siguiente esquema personal, pero extraído a partir de la aportación de Doyle (1986):

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala



En definitiva, cuando hablamos de programación no podemos limitarnos a exponer parrillas de muestra o esquemas recetarios iguales para todos, ni a preocuparnos por las formas de redactar, el qué va antes, ni podemos estandarizar el proceso y, menos, determinar con exactitud el producto. Es cierto que hemos de establecer unos esquemas de procedimiento y formalización y unas metas (como hipótesis que debe comprobarse), prever qué contenidos culturales y sociales son útiles para el colectivo de alumnos y alumnas (para su bien y para su libertad), y sobre todo, poner énfasis en la reflexión y el diseño de qué tareas son más significativas, relevantes, actuales cultural o científicamente y útiles, y en qué ambiente las desarrollaremos.

Y todo, enmarcado en un proyecto flexible, abierto, crítico, inmerso en una sociedad y una cultura determinadas, que nos servirá para la acción y que será constantemente mejorable en la aplicación de esa acción. Entonces, la programación de aula será útil y nos suministrará el que nuestras decisiones sean explícitas, con el fin de mejorar la educación de nuestros alumnos y ganar en autonomía y capacidad de decisión sobre la práctica que realizamos.

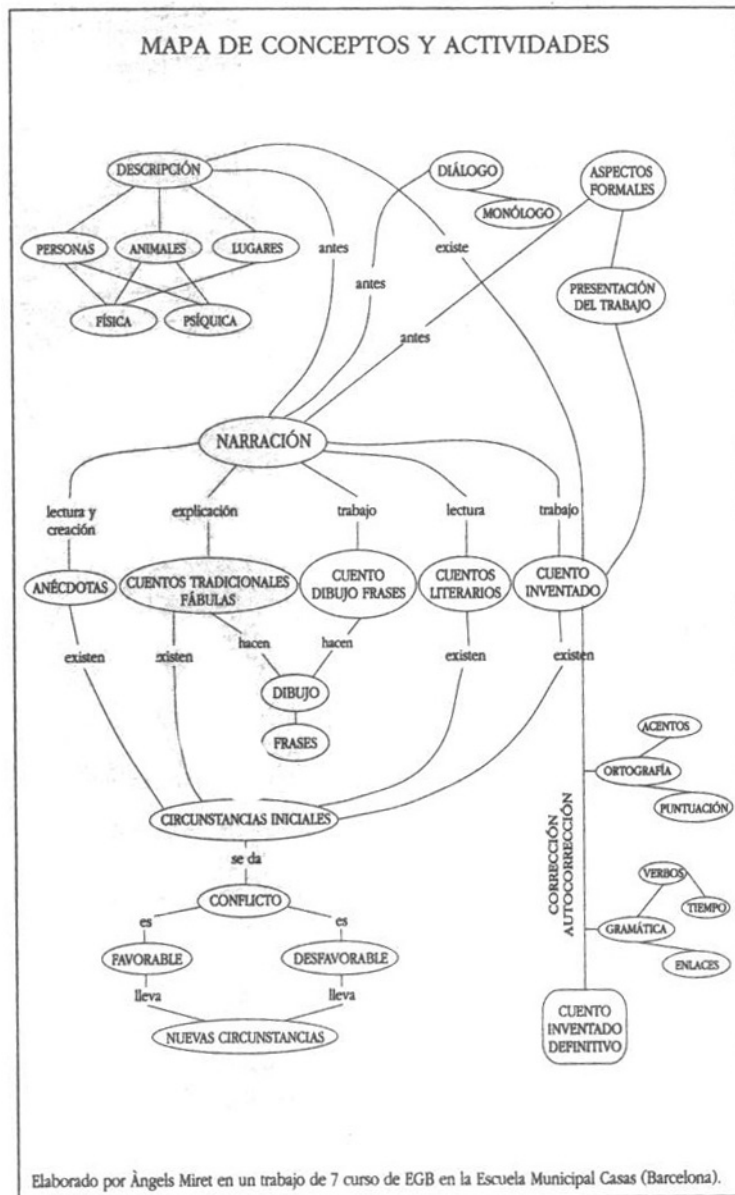
Pero, unas características que siempre deben poseer las tareas en el aula son la ordenación y la flexibilidad, la necesidad de adaptación a cada circunstancia específica. Una tarea didáctica no ha de ser inmutable, fija, sino que cada profesor y cada profesora ha de utilizarla de distinta manera, según la realidad que los envuelve y la percepción que tengan de la situación de enseñanza. Las tareas didácticas son la forma activa y ordenada de llevar a cabo las experiencias de aprendizaje. Por tanto, éstas se basan en el principio de actividad.

El principio de actividad es fundamental en la enseñanza actual. En este sentido, en las experiencias de aprendizaje hemos de tener en cuenta los conocidos principios de la enseñanza que comentábamos anteriormente: de lo próximo a lo distante, de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, de lo individual a lo general, y de lo concreto a lo abstracto.

No podemos planificar las tareas como experiencias de aprendizaje de forma arbitraria, sino que se necesita un análisis previo de qué queremos desarrollar y en qué momento introducimos la

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

actividad; un procedimiento puede ser la elaboración de mapas para desarrollar las diversas tareas, que nos permite tener una visión total y ordenada de todo del proceso (véase mapa conceptual de la página siguiente).



En las tareas de enseñanza-aprendizaje en el aula podemos distinguir diversos tipos de tareas según el momento de su utilización.

Cada conjunto de tareas requiere diferentes formas de experiencia educativa, que son:

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

- Tareas de introducción-motivación

Han de despertar el interés en los alumnos en cuanto al aspecto de la realidad que hay que conocer.

- Tareas de conocimientos previos

Son las que se realizan para conocer las ideas, opiniones, aciertos o errores conceptuales del alumnado sobre los contenidos.

- Tareas de desarrollo y comprensión

Son las que permiten conocer los conceptos, procedimientos o actitudes nuevas y también las que permiten comunicar a los otros el trabajo hecho.

- Tareas de consolidación

En éstas se contrastan las nuevas ideas con las previas de los alumnos y se aplican los nuevos aprendizajes.

- Tareas de refuerzo

Tareas que programamos para alumnos con necesidad de una mayor diversificación.

- Tareas de recuperación

Son las que programamos para los alumnos que no han alcanzado los conocimientos trabajados.

- Tareas de opinión y ampliación

Son las que permiten continuar construyendo conocimientos nuevos a alumnos que han realizado satisfactoriamente las tareas de desarrollo propuestas y también las que son abiertas y no siempre imprescindibles en el proceso.

El profesorado ha de escoger cuáles son las tareas que consideran imprescindibles en el proceso. Exponemos a continuación una posible guía para seleccionar tareas.

GUÍA ORIENTADORA PARA SELECCIONAR TAREAS

1. Las tareas han de ser coherentes y desarrollar la capacidad que pretendemos.
2. Han de ser el máximo de significativas y agradables para los alumnos y alumnas.
3. Han de ser adecuadas al desarrollo y las posibilidades del grupo y del alumnado.
4. Para conseguir algo existen muchas tareas diferentes.
5. La misma tarea puede dar diversos resultados y tener consecuencias imprevisibles.
6. Se ha de rechazar la generalización y la creencia en la omnipotencia de un tipo de tareas.
7. Las tareas también han de tener un orden y una estructuración de las experiencias suscitadas para conseguir el equilibrio y la continuidad de la enseñanza.
8. Las tareas han de seleccionarse en virtud de su aplicabilidad a la vida y de la importancia que tiene para el desarrollo del alumnado en el medio social.
9. Se le ofrezca o no al alumnado la participación en la planificación de las tareas, éste siempre hará una selección de las experiencias en función de sus criterios de conveniencia y utilidad.

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

Las Condiciones Educativas De Las Tareas: Tiempos, Espacios, Organización Y Materiales Curriculares

Mediante la temporización intentamos ajustar las tareas de enseñanza-aprendizaje al tiempo disponible. Sin embargo, no es nuestra pretensión encorsetar esa actividad, sino posibilitarla. Por ello, consideramos la temporización como una consecuencia de la programación, que ha de enfocarse desde la flexibilidad.

Respecto a la programación en el aula, es importante destacar que no está de más distribuir las tareas según sean individuales o de grupo, y éstas últimas en sí requieren trabajo en pequeño grupo, grupo medio o con todo el grupo clase, intentando mantener en el tiempo un equilibrio entre las diversas agrupaciones.

Cuando programamos las tareas, hemos de tener cuidado también de qué material curricular será el más adecuado para la experiencia de aprendizaje, que además sea apto para el alumnado (por su estructura cognitiva) y tenga un valor educativo.

Respecto al ambiente de aprendizaje, hay dos aspectos fundamentales que quisiera destacar:

- la distribución del espacio, y
- la organización y gestión de la clase.

La primera nos permite saber dónde nos situamos todos; qué espacios son de talleres, de murales, de material, de noticias, de medida del tiempo, de biblioteca. La organización del aula nos permite estudiar las diversas posibilidades de trabajo individual y en grupo, así como las diversas posibilidades de configuración del espacio en el aula. También es importante para la propia movilidad y convivencia entre los alumnos y el profesorado.

Evaluar Más Allá De Calificar. El Seguimiento

La evaluación ha de entenderse aquí como un instrumento de investigación del profesorado que, a través de la identificación, recogida y tratamiento de datos, nos permite comprobar las hipótesis de acción con el fin de confirmarlas o de introducir modificaciones en ellas. La evaluación debe proporcionar criterios de seguimiento de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, o sea, sobre el funcionamiento y los resultados.

La evaluación no es un sistema de clasificación de los alumnos que sitúa a unos más arriba en la escala del éxito que otros. La evaluación no es una finalidad, sino un medio.

Por otra parte, la organización de la tarea educativa implica una cuidadosa evaluación de todo el proceso

curricular. Esta evaluación podría definirse, a todos los niveles, como el proceso de valorar lo que se aprende durante un determinado tiempo, después de conocer la realidad en la que se actúa

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

(socioeducativa), las posibilidades de los alumnos, los materiales utilizados y los conocimientos previos.

Desde una perspectiva positivista, evaluar es medir el logro de los objetivos previamente definidos. Es la medida del éxito en la enseñanza, en términos de conducta observable (qué es lo que ha cambiado) en los alumnos y alumnas. Desde la actual perspectiva, evaluar es entender y valorar los procesos y resultados de las tareas educativas en su contexto. La primera utilizara como procedimientos metodológicos la cuantificación de las observaciones y el tratamiento estadístico de los datos, mientras que la segunda utilizará la observación, la entrevista, la tutoría, los registros, los cuestionarios, los análisis de documentos, etc.

La finalidad de la evaluación es mejorar la intervención pedagógica de las tareas controlando todos los elementos que intervienen en la programación, para adecuarla cada vez más a los alumnos y comprobar si éstas intervenciones pedagógicas han sido útiles o no.

La evaluación debe entenderse como una exigencia interna del perfeccionamiento de todo el proceso de programación de las tareas. En este sentido, la evaluación consiste, por una parte, en la valoración cualitativa de los planteamientos, objetivos, procedimientos, metodología y resultados del aprendizaje, y, por otra parte, supone la implicación de las personas y los grupos que intervienen en dicho proceso. No evaluamos únicamente el progreso de los alumnos, sino la validez de todo el proceso educativo.

Por tanto, todo lo que signifique mejora en los procesos de toma de decisiones en una relación educativa, exige que el profesorado se provea de una serie de datos del alumnado y del resto de los componentes de la tarea educativa.

Por ello, el profesor debe establecer en su programación los momentos de evaluación pertinentes para recoger información sobre el proceso de la tarea (evaluación inicial: tareas de diagnóstico de la situación inicial; evaluación formativa: observación de las dificultades que existen; y evaluación sumativa: tareas de revisión y comprobación final) y de las técnicas adecuadas a cada momento (observación directa, observación de los productos, trabajos realizados, entrevistas, pruebas escritas, cuestionarios...) para que el alumnado disponga de una información que le ayude a progresar hacia el heteroaprendizaje y hacia el autoaprendizaje.

- Aplicamos una evaluación inicial al comienzo de una nueva tarea de aprendizaje. Con esta evaluación se pretende ubicar y conocer los esquemas de conocimiento, el nivel de dominio y las habilidades previas a un nuevo aprendizaje.
- La evaluación formativa se aplica durante el proceso de aprendizaje de la tarea regulando las dificultades del proceso.
- La tarea implica necesariamente un momento final (evaluación sumativa) y una autoevaluación, tanto del alumno como del profesorado. Es la que nos permite acceder a una nueva tarea de aprendizaje.

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

La eficacia de la evaluación debe analizarse desde dos perspectivas. La primera corresponde a las adquisiciones realizadas por los alumnos a lo largo del proceso y no deberá contemplar únicamente los conceptos, sino también los procedimientos, las actitudes y los hábitos de trabajo individual. La segunda es la correspondiente a la evaluación de la utilidad del desarrollo de toda la programación y supone buscar parámetros indicadores que nos proporcionen información sobre su validez, sobre la preparación docente, la orientación del aprendizaje, los objetivos planteados, la metodología de la enseñanza, las actividades de intervención propuestas y las técnicas de evaluación utilizadas.

En las dos perspectivas mencionadas están implicados los alumnos y las alumnas. En consecuencia, éstos deberán participar en la medida de lo posible en la evaluación de su aprendizaje mediante la autoevaluación y la heteroevaluación, y el profesorado recogerá suficiente información para poder realizar una realimentación de su programación.

La Acción Forma Parte De La Programación

Programar es un acto dinámico que se caracteriza por la comunicación y la interacción, y no por el aislamiento y la individualización.

No podemos olvidar otros componentes que entran en la programación del trabajo diario: La motivación, la orientación constante del alumnado, el tratamiento de las diferencias en el aprendizaje y la flexibilidad de aplicación de la programación, que permita adecuarla a las diversas circunstancias académicas, culturales y sociales que puedan surgir.

Una reflexión, un debate y el tomar decisiones constantemente sobre las tareas que desarrollamos y enseñamos en el aula nos ayudará a mejorar cada vez más la práctica educativa; nunca una programación ha de estar cerrada, sino que su estructura ha de tener un carácter abierto, público y mejorable, en el sentido más amplio de mejora profesional, institucional y social.

Referencias Bibliográficas

ANTÚNEZ, S.; DEL CARMEN, L.; IMBERNÓN, F.; PARCERISA, A.; ZABALA, A. (1992): Del proyecto educativo a la programación de aula. Barcelona. Grab.

BRUNER, G. (1968): Citado en La renovación de la enseñanza de las ciencias sociales en las escuelas secundarias de los Estados Unidos. Washington DC. Unión Panamericana.

DOYLE, W. (1986): .Academic tasks in classroom• en Hammersley, M.: Case studies in classroom research. Milton Keynes. Open University Press.

EISNER, E. (1987): Procesos cognitivos y curriculum. Barcelona. Martínez Roca.

Autor. S. Antúnez - L. M. del Carmen - F. Imbernón - A. Parcerisa - A. Zabala

GIMERO, J. (1982): *Pedagogía por objetivos. La obsesión por la eficiencia.* Madrid. Morata.

GIMERO, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid. Morata.

GIMERO, J.; PEREZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid. Morata.

MERRILL, M.D. (1983): *Component Display Theory.* en Reigelhut, C.M. (Ed.): *Instruccional design: Theories and models. And overview of their current status.* New Jersey. Hillsdale.

NOVAK, J.D. (1982): *Teoría y práctica de la educación.* Salamanca. Anaya.

NOVAK, J.D.; GOWIN, DB. (1988): *Aprender a aprender.* Barcelona. Martínez Roca.

PEREZ, A.I. (1988): *Curriculum y Enseñanza. Análisis de componentes.* Sevilla. Publicaciones de la Universidad de Sevilla. STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum.* Madrid. Morata.