



LAS PRÁCTICA DE LOS PROFESORES DEL NIVEL MEDIO. ALGUNOS ASPECTOS DIDÁCTICO-CURRICULARES FRENTE A LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA*

Mariana Cecilia Ojeda**

Resumen

Este artículo resume los resultados obtenidos en una investigación realizada en el marco de la adscripción a la cátedra de Didáctica General de la carrera del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Nordeste.

Estudio de carácter exploratorio que aborda como problemática central el diseño del currículo que hacen los profesores de asignaturas humanísticas de nivel medio de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Corrientes. Específicamente, se observa el diseño elaborado en los momentos pre-activos: planificación áulica. El objeto se torna interesante y significativo dado el contexto de Reforma Educativa del nivel señalado (Medio / Polimodal) donde la implementación de regulaciones sobre el curriculum, la enseñanza, los contenidos y la formación docente estarían generando transformaciones.

¿Cuál es el rol del docente en la elaboración del diseño curricular?. ¿Cómo realizan, los profesores, esos procesos de selección y de organización de los contenidos cuando elaboran sus diseños curriculares?

Y específicamente, cuando se realiza el proceso de organización ¿de qué forma conciben a la interdisciplinariedad en el diseño curricular que confeccionan?.

Son las preguntas que orientan el trabajo y que se responden al finalizar el artículo a través de las evidencias que se encontraron.

* Trabajo realizado como parte del Proyecto de Trabajo presentado para acceder a la adscripción de la cátedra Didáctica General de la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste.

** Auxiliar de Primera Categoría de la cátedra Investigación Educativa II de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Especialista en Docencia Universitaria de la misma universidad.



Agradecimientos

A *María Teresa Alcalá*, profesora de la cátedra de adscripción, porque ha acompañado y apoyado el trabajo tanto en el plano disciplinar ofreciendo asesoramiento específico y bibliografía adecuada como en el plano personal en el difícil proceso de la investigación.

A la *Profesora Delfina Veiravé*, quien ha realizado el seguimiento y asesoramiento metodológico constante siendo estos conocimientos y prácticas fundamentales para elaborar el proyecto y realizar el estudio y las producciones finales.

Es por ello que se expresa el agradecimiento profundo a ambas profesionales ya que han creado –generosamente- un verdadero espacio de formación que permite a los que iniciamos esta difícil tarea de investigar, construir una identidad y un modo de ejercer la profesión.

“La formación es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo...” (Ferry, 1997: 96.)

Del tema y las preguntas de la investigación

La década del '70 ha marcado el campo de la didáctica reconsiderando su objeto de estudio y por lo tanto, la investigación; surge así la denominada corriente crítica con la cual se re-problematiza la enseñanza dada su complejidad en la realidad de sus prácticas. De esta forma, se da origen a campos específicos de la didáctica (Camillioni, A. de W., 1996) como el de este estudio.

En la enseñanza, el docente es un agente activo, mediador entre los alumnos y los conocimientos que se comunican en una institución que se ha creado con una misión social educativa. Una de las líneas de investigación que se abre en la didáctica y que ha generado una importante producción de conocimientos científicos, postula que el docente es protagonista en el proceso del diseño del curriculum, es una de las tareas de su práctica profesional. Las relaciones que emergen en este proceso, entre el profesor y los conocimientos reviste, en la realidad, cierta complejidad (Barco, 1989).

En este trabajo, de carácter exploratorio, se aborda como tema-problema el diseño del currículo que hacen los profesores. Especialmente se refiere a los diseños elaborados con anticipación a la práctica áulica dentro de la escuela (momento pre-activo: Jackson, 1968). Los componentes de dicho diseño curricular son los objetivos, los contenidos, las estrategias, las actividades, la evaluación. Ante la imposibilidad de abarcar todos, se centra en los contenidos a enseñar y en el proceso en que los docentes seleccionan y organizan los contenidos. Se trabaja con profesores



del nivel educativo medio / polimodal de asignaturas humanísticas relacionadas con la educación, de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Corrientes.

¿Cuál es el rol del docente en la elaboración del diseño curricular?. ¿Cómo realizan, los profesores, esos procesos de selección y de organización de los contenidos cuando elaboran sus diseños curriculares? Y específicamente, cuando se realiza el proceso de organización ¿De qué forma conciben a la interdisciplinariedad en el diseño curricular que confeccionan?

Esta situación tiene como marco de significación al contexto socio-histórico del país en la actualidad: la implementación de Ley Federal de Educación que genera un cambio total en el sistema educativo -su estructura, infraestructura, modelo de gestión, reforma curricular, entre otros-. Pero, la sanción y posterior aplicación de una ley no se constituye como el único determinante de un verdadero cambio en la realidad de las prácticas cotidianas en las aulas. Para ello, como lo señala Gimeno Sacristán (1985), es necesario tener en cuenta a los docentes que desde sus concepciones y constructos personales interpretan esos cambios para realizarlos.

La reforma educativa presenta una situación novedosa y de movilidad en las prácticas docentes vigentes, y para generar el cambio real debe tener impacto en ellas. *¿De qué manera comprenden los docentes esas transformaciones? ¿Cómo los llevan a sus prácticas? ¿qué lugar proponen para la interdisciplinariedad?*

Es la interdisciplinariedad un tema de importancia en este trabajo porque se presenta como una “innovación” en la organización de los contenidos⁵⁷. En el nivel medio, estos se caracterizan por la división taxativa entre asignaturas, lo que ocasiona la instalación de compartimentos estancos y la escasa significatividad de los contenidos, su desactualización y la desvinculación de lo que se aprende con lo que se necesita para comprender y actuar en la realidad (Tiramonti y otros, 1995). Tal es el diagnóstico que se realiza de este nivel. Se propone, desde esta reforma, una modificación de estas características a partir de cambios en diversos aspectos tales como la propuesta de proyectos áulicos, la integración de contenidos de diversas disciplinas, etc. Este es un problema específico del estudio porque la puesta en práctica de esta forma de trabajo, depende -entre otras cosas- de la forma en que los docentes la conciben.

Líneas generales de la Investigación

No se plantearon hipótesis para la investigación, por lo tanto son los objetivos los que constituyen el eje central para su desarrollo.

⁵⁷ En el documento *Contenidos Básicos Comunes y Contenidos Básicos Orientados para Polimodal, Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales*. Versión preliminar del Ministerio de Educación de la República, se explicita la modalidad interdisciplinar como la que organiza a estos contenidos que, si bien no son diseño curricular, constituyen su fundamento.



Se pretendió llegar a:

- Caracterizar las prácticas docentes en lo que respecta a las modalidades de selección y organización de los contenidos.
- Describir los principales lineamientos de la Transformación Educativa en relación con los contenidos y el diseño curricular.
- Conocer las formas en que los docentes manifiestan la implementación de las propuestas de cambio en el ámbito curricular áulico.

Teniendo como finalidad última, la construcción de hipótesis acerca del alcance y las posibilidades del impacto de la transformación en el diseño curricular de los docentes de nivel medio, en función de las condiciones existentes en ellas.

A partir de este marco de comprensión teórico y empírico se podrían entender algunos de los fenómenos que se producen en nuestro sistema educativo y así, lograr un mayor compromiso con la realidad.

Metodología de trabajo.

Abordar el objeto de estudio que se describe y se construye en complejidad requiere un planteamiento metodológico de la misma índole. La realidad ofreció más que posibilidades, dificultades para obtener el material empírico que se precisa para construir los datos necesarios. La primera instancia de la investigación consistió en la exploración bibliográfica para elaborar un marco teórico que sustenta la problemática y definir la complejidad del objeto de estudio, conceptualizando: el currículum, el diseño curricular para establecer las relaciones con la práctica docente; una de ellas es la programación que realiza el docente y allí, las modalidades de selección y de organización de los contenidos escolares; la interdisciplinariedad y el currículum escolar; por último, la Transformación Educativa curricular para el Polimodal.

La perspectiva interpretativa de la investigación en las ciencias sociales sostiene que los conceptos teóricos se van construyendo en el mismo proceso de análisis (Vasilachis de Gialdino 1993). Si bien, este trabajo no se inscribe plenamente en esta perspectiva de investigación, se extrae como valioso el tipo de análisis que desarrolla: no consiste en la estimación cuantitativa de parámetros de un universo dado, sino en el estudio comparativo y analítico de la conducta de los actores dentro de un contexto determinado y en circunstancias situadas en el tiempo.

Otra fase correspondió a la selección de la muestra de profesores del área humanística, haciendo un recorte hacia las materias referentes a la educación o pedagógicas, psicológicas y filosóficas que se dictan en el nivel medio -los dos últimos años-, el polimodal, ubicados en las instituciones de la ciudad de Corrientes. Se consideró, al estratificar la muestra, la antigüedad en la docencia, origen del título - universitario o terciario -, tipo de institución en al que ejerce.



La misma quedó conformada por siete (7) docentes. Cinco de ellos de instituciones públicas y dos pertenecientes a institución privada confesional y con diversas modalidades institucionales: bachiller común, con orientación docente, musical y técnica. Seis de estas escuelas están ubicadas en zona urbana (céntrica) y una de ellas en zona periférica. En las escuelas públicas la población estudiantil se caracteriza por tener un nivel socio-económico heterogéneo, y en la privada, la mayoría tiene un nivel medio y alto.

La información necesaria para la construcción de los datos se extrajo mediante las técnicas de la entrevista y del análisis de las planificaciones y/o programas didácticos elaborados por los docentes. También se solicitó un modelo de evaluación y debido a que gran parte de la muestra no respondió, su análisis no es provechoso pues no cubre las expectativas de información.

A partir de la lectura teórica de la problemática se confeccionó una planilla de entrevista que se realizó a los profesores y en el mismo momento se solicitó la programación y/o planificación de sus asignaturas. Al tener cada docente más de una asignatura a su cargo se tomó una de ellas como ejemplo. Un inconveniente en este caso es que, algunos ofrecieron sólo uno de estos documentos o planificaciones o programas, y uno de ellos presentó un proyecto áulico.

La entrevista se compuso de preguntas abiertas para explorar las características profesionales de los docentes, así como para obtener información en profundidad sobre el proceso de elaboración de las programaciones y planificaciones, en especial lo relacionado con los contenidos, su selección y su organización; sobre la implementación de cambios conforme a la transformación educativa y su repercusión institucional y áulica, en las prácticas desarrolladas y en cuanto a la interdisciplinariedad en la enseñanza.

Luego, se analizaron los documentos registrados: programas y planificaciones en función de las categorías surgidas del marco teórico haciendo comparaciones entre lo que se dice en el discurso oral de las entrevistas y lo que surge de lo elaborado por los profesores en dichos tipos de diseños curriculares.

El enfoque cualitativo para analizar el objeto de estudio ofrece la posibilidad de ingresar en el proceso que media entre las condiciones iniciales del fenómeno o problema y sus consecuencias e incorpora la definición de la situación por parte de los diversos actores. Esta metodología se denomina -en la perspectiva interpretativa- triangulación y enriquece el análisis al integrar diversas estrategias en la configuración del análisis del objeto de estudio como una realidad situada en un contexto más amplio, abordada a partir de dos o más técnicas. La triangulación es la combinación de metodologías en el estudio del mismo fenómeno (Forni; 1993)⁵⁸.

La tercer instancia es más compleja, pues a la vez que se reelaboró el marco teórico en función del material empírico, corresponde el proceso de análisis de la información a través de la construcción de los datos a partir de la información obtenida en las entrevistas y en los

⁵⁸ En el capítulo 1 del texto *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación*. Escrito por FORNI, F.; GALLART, M.A. Y VASILACHIS de GIALDINO, I. (1993).



documentos señalados. Se trata de la reformulación de la problemática y la elaboración del marco teórico del estudio, la descripción y el análisis de los datos a partir de categorías de carácter teórico y luego la realización de discusiones y reflexiones que surgen del cruce de estas dimensiones y las relaciones posibles.

Posteriormente, se llevó a cabo la discusión entre la teoría y la realidad para aproximarse a las conclusiones del trabajo como última fase. Estas conclusiones, mas que ofrecer resultados finales y generalizables -ya que se basa en metodología cualitativa- pueden generar resultados parciales y anunciar lo que está sucediendo en un aspecto de las prácticas de un sector de actores protagonistas de la transformación: los profesores describiendo el proceso que se está gestando del cual ellos son protagonistas y hacedores. Por otra parte, se abren interrogantes que generan hipótesis a partir de esta problemática estudiada y que ofrecen una multiplicidad de líneas de continuidad.

Las modalidades de selección y de organización del contenido de los profesores de nivel medio para la elaboración de sus diseños curriculares.

Se consideraron cuatro dimensiones para analizar este eje del trabajo:

Los fundamentos considerados por los profesores para seleccionar y organizar los contenidos para la elaboración de los programas y/o planificaciones anuales donde se encontró que:

- las fuentes para la selección son las planificaciones y/o programaciones anteriores, los libros de texto y las problemáticas y necesidades de los alumnos. Estas fuentes se utilizan como base de este proceso, no son las únicas.
- los criterios de organización son mayormente de carácter institucional (ofrecidos y pautados por la institución) y consisten en objetivos, contenidos, actividades, evaluación y bibliografía.
- el papel del libro de texto no es exclusivo, no hay un único texto guía para la materia.

El docente no se sujeta a un único elemento, ni a un único criterio para realizar el proceso de selección y organización de los contenidos, y aún más, de su planificación. Se crea un espacio para que realice esta práctica con márgenes más amplios de creación y producción personal.

Las finalidades que se pretenden desarrollar a través del contenido son:

- las capacidades intelectuales que propician son el juicio crítico, la lectura, contacto y reflexión de la realidad, la capacidad de conocerse a sí mismo y a la realidad. (ver cuadro N° 1).
- las actitudes y valores para formar a los alumnos son el respeto por la vida, el respeto propio y hacia las otras personas, la pluralidad de ideas (libertad de expresión), y el compañerismo. (cuadro N° 2).



- el sentido de las asignaturas humanísticas es el conocimiento de sí mismo, del mundo y de los demás, para una mejor inserción en la sociedad. Es esencial para la formación del hombre. Estos docentes consideran que las asignaturas que dictan son muy valiosas para la vida real y la formación integral de la persona.

CUADRO N° 1

Capacidades Intelectuales a lograr en los alumnos.

Frecuencia / Capacidades	7 a 6	5 a 4	3 a 2	1 a 0
Juicio crítico		X		
Conocer a sí mismo y a los otros			X	
Lectura , contacto y reflexión de la realidad			X	
Autonomía			X	
Fundamentación			X	
Establecer relaciones			X	
Reconocer tendencias				X
Identificar problemas y sus factores				X
Proponer hipótesis				X

CUADRO N° 2

Actitudes y valores a lograr en los alumnos.

Frecuencia / Actitudes y Valores	7 a 6	5 a 4	3 a 2	1 a 0
Respeto		X		
Pluralidad de ideas		X		
Compañerismo		X		
Solidaridad			X	
Responsabilidad			X	
Participación			X	
Curiosidad				X
Búsqueda de la paz				X



Los criterios de selección y de organización de los contenidos para elaborar programaciones y planificaciones

Éstos se basan predominantemente en la significatividad de los contenidos para los alumnos. Respecto de la selección (ver Cuadro N° 3) otros criterios son la significatividad social y, el criterio de orden psicológico (etapa evolutiva en que se encuentran los alumnos y sus posibilidades cognitivas (Ver cuadro N° 3).

La organización (cuadro N° 4) se realiza teniendo en cuenta además, los criterios de la flexibilidad (sin orden preestablecido); el lógico (el de la estructura disciplinar) y; el psicológico.

Es notable la importancia que estos profesores les otorgan a los alumnos cuando realizan el proceso de selección y organización. Se deja de lado, aunque no totalmente, la disciplina de la que provienen los conocimientos de la asignatura en la estructuración de la misma. Ya no se seleccionan solamente estos conocimientos, se extraen temas y problemáticas de la realidad que les interesen a los alumnos. No se ordenan teniendo en cuenta el orden lógico de la disciplina: los conceptos, las teorías, las leyes.

Los criterios de evaluación.

Se considera que los criterios utilizados por los docentes son referente válidos para detectar cuáles son los elementos que se evalúan en realidad.

Esto se pone en evidencia al observar la coherencia de lo anunciado o planificado en la elaboración de los programas y planificaciones -en especial para los contenidos curriculares-, con lo que se concreta en la realidad áulica -de lo que los criterios de evaluación son una muestra. Estos son, en general, de tipo conceptual (cuadro N°5). Luego están el interés por que trabajen en equipos, la participación, la evaluación de contenidos procedimentales y actitudinales; las relaciones entre los conceptos y las que se pueden establecer con la realidad, entre otros. Los profesores proponen una pluralidad de pautas de evaluación. No tienen un único criterio. No se tienen en cuenta sólo los contenidos conceptuales, aunque se destacan mayoritariamente.



CUADRO Nº 3
Criterios de Selección de los Contenidos

Frecuencia / Criterios	7 a 6	5 a 4	3 a 2	1 a 0
Significatividad para los alumnos		X		
Significatividad social			X	
Psicológico (edad de los alumnos)			X	
Ideario Institucional				X
Ley Federal de Educación				X
Planificación anterior				X
Conversaciones con otros docentes				X
Experiencia docente				X
Procedimientos mas que conceptos				X

CUADRO Nº 4
Criterios de Organización de los Contenidos

Frecuencia / Criterios	7 a 6	5 a 4	3 a 2	1 a 0
Significatividad para el alumno		X		
Flexibilidad			X	
Lógico			X	
Psicológico (edad)			X	
Actualidad				X
Interdisciplinariedad				X
Ideario institucional				X
Ley Federal de Educación				X



CUADRO N° 5
Criterios de Evaluación

Frecuencia / Criterios	7 a 6	5 a 4	3 a 2	1 a 0
Los contenidos				
a) conceptuales		X		
b) procedimentales			X	
c) actitudinales			X	
Participación			X	
Trabajo en equipo			X	
Relaciones				
a) entre conceptos			X	
b) con la realidad			X	
Autoevaluación				X
Asistencia				X
Puntualidad				X
Claridad de expresión				X
Fundamentación				X
Interés				X

Comparaciones de estos datos con las programaciones y/ planificaciones de cada docente.

En este apartado, se consideran en sus relaciones, los documentos ofrecidos por los profesores entrevistados: programas y planificaciones de las asignaturas a su cargo y los datos elaborados a partir de la información de las entrevistas. Se desarrollan según cada profesor que compone la muestra por separado, son analizados como casos particulares:

Caso Docente 1 El diseño curricular un formato tradicional pero el contenido es innovador.

Se toma para analizar el de la materia Psicología. El programa se organiza en objetivos, contenidos y bibliografía. La planificación está dividida según: cronograma, objetivos, unidades temáticas, actividades de los alumnos, evaluación, observación.

En la programación, los objetivos tienden al conocimiento que el alumno puede tener de sí mismo para desarrollarse. Los contenidos responden a la edad evolutiva y al interés de los alumnos: la adolescencia. Están ordenados por conceptos principales de la disciplina, en orden jerárquico de amplitud. La bibliografía es amplia y no contempla un único texto.



En la planificación, los objetivos específicos son de carácter intelectual y no llegan a expresar la integración de los contenidos que propone. En las dos últimas unidades, estos objetivos refieren a la comprensión y aplicación de los conocimientos a la vida. Las actividades tienen las mismas características que los objetivos, son de información y, de aplicación y comprensión de contenidos.

Respecto de la materia -en la opinión solicitada durante la entrevista- el docente observa que antes era tratada o estudiada teniendo en cuenta las facultades psicológicas del hombre tales como la memoria, la inteligencia, la voluntad, etcétera. Los contenidos estaban divididos. Actualmente, en Psicología se ha superado la teoría de las facultades y en su programa se puede hallar la integración de contenidos donde están más relacionados con la vida de los alumnos siguiendo las teorías psicoanalítica, de la personalidad.

Caso Docente 2 Un nuevo modo de programar la asignatura teniendo en cuenta la formación integral.

El programa presentado es de la asignatura Fundamentos de la Educación. Está dividido en bloques de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y, la bibliografía. No se colocan los objetivos.

En los bloques conceptuales la selección se realiza siguiendo los criterios que la docente manifiesta en la entrevista. Se agrega además el criterio lógico-disciplinar que tiene como fuente a la disciplina Pedagogía. Tiene tres bloques conceptuales, el primero de mayor nivel de generalidad, para luego, especificarlos en los dos siguientes. Todos los contenidos en relación con la Ley Federal de Educación y con una perspectiva antropológica-cristiana de la educación (pertenece a una institución educativa confesional).

Los procedimientos se dan para la materia en su totalidad y, hay algunos que se confunden con actividades y con objetivos.

Los contenidos actitudinales apuntan a la formación integral del sujeto y se realizan para la totalidad de la asignatura. Se confunden con actividades y con objetivos. La bibliografía es amplia y no hay un único texto.

En relación al tipo de escuela, esta programación es coherente en su estructura y contenido internos.

Cuando se solicita la opinión del docente en la entrevista respecto de su materia señala que la misma trata de realizar un descenso concreto a la realidad, aunque tiene un alto grado de abstracción. Y antes, cuando el docente la cursó, estaba organizada por un orden lógico con predominio de lo conceptual.



Caso Docente 3 Continúan presentes las perspectivas tradicional y técnica en la práctica docente.

La planificación áulica de la asignatura Filosofía se presentan según: los objetivos del aprendizaje, ejes temáticos, con actividades y criterios de evaluación por cada uno de los ejes tomados. Tiene siete ejes temáticos que siguen un criterio lógico-disciplinar: se presenta una introducción amplia de la filosofía en relación con la vida del hombre, luego , en relación con las ciencias, las ramas de la filosofía y, por último, la Lógica.

Los objetivos se dirigen a desarrollar contenidos conceptuales de las asignaturas que van mas allá del manejo de información aplicando conceptos a cuestiones reales. De esta manera relaciona la Filosofía con la realidad de los alumnos.

Los ejes temáticos consisten en una nómina de temas que giran en torno a uno que los centraliza, es decir, es el núcleo del que se desagregan los otros. Estos temas refieren a conocimientos filosóficos como por ejemplo el problema ético , el del conocimiento.

Las actividades para cada uno de ellos se describen de modo general y son iguales para cada uno de los ejes. Los criterios de evaluación se dividen en: criterios de conceptualización de los temas, del aprendizaje, del grupo de aprendizaje, y de la convivencia dentro de la sala. Se evalúan una diversidad de aspectos por separado y son iguales para todos los ejes, los mismos para todo el año. Este programa/planificación -pues cumple las dos funciones- se ajusta un único texto para Filosofía del nivel secundario.

Caso Docente 4 Propuesta diferente para trabajar: los proyectos.

Propone un proyecto de aula-taller sobre el contenido “aprendizaje constructivo”, para el módulo Ciencias de la Educación (este tipo de organización por módulos es adoptado por las antiguas escuelas normales). No presenta una programación y/o planificación, trabaja por proyectos. Son proyectos conjuntos pero los elabora solo.

El proyecto tiene la siguiente estructura: diagnóstico, fundamentos pedagógicos y sociales, descripción de la propuesta, objetivos generales y específicos, destinatarios, contenidos, actividades, cronograma, recursos, criterios de evaluación, acreditación, bibliografía.

Selecciona contenidos de: Psicología del aprendizaje (teoría constructivista) y del informe escrito y los organiza en forma integrada. Estos contenidos son el fundamento del proceso y resultado del taller.

La evaluación propuesta integra los tres tipos de contenidos y a los contenidos seleccionados de las áreas que intervienen en el proyecto.

Cuando se solicita al docente en la entrevista su opinión sobre el módulo, indica que en su historia personal no cursó este módulo en nivel medio. Respecto de la actualidad, llamó su atención que el programa recibido contempla contenidos y bibliografía actualizada, que las actividades están elaboradas con dilemas y problemas morales, es una propuesta innovadora.



Caso Docente 5 y 6 La visión de “lo nuevo” desde “lo viejo”. ¿Síntesis o confusión?

Proporciona un proyecto áulico de la asignatura Psicología que fue elaborado en equipo por docentes del departamento de Humanidades bajo la dirección del jefe (el profesor Nº 6).

Consta de los siguientes elementos: contenidos transversales en relación con otras materias; ejes temáticos discriminados por tiempo; contenidos conceptuales -divididos por bloques-, procedimentales y actitudinales y; expectativas de logro que corresponden a cada eje.

El centro de selección de contenidos son los ejes, éstos son temas de interés del alumnado. Se introducen como temas, contenidos de sociología y filosofía. Los criterios de selección lo son también de organización. Existe la posibilidad de desarrollarlos según los intereses y momentos que viven los adolescentes (flexibilidad).

Los procedimientos se enuncian como actividades de los alumnos. Los contenidos actitudinales se expresan como objetivos.

Las expectativas de logro son los objetivos de la materia. No atienden a la integración de todos los tipos de contenidos propuestos, se dirigen sólo a los ejes temáticos. Algunos no se formulan con claridad.

En este proyecto se evidencian confusiones en conceptos didácticos teórico-prácticos que lo sustentan.

El docente 5 opina sobre la asignatura señalando que la misma presentaba esquemáticamente los contenidos y que tenía carácter teórico. Ahora, se trata de adaptar los contenidos a la actualidad, al interés de los alumnos aunque también procura seguir el orden lógico de la disciplina y de presentar los conceptos básicos de la asignatura.

El caso 6 tiene el mismo proyecto áulico que el anterior pues fue elaborado por el departamento de Humanidades de la misma institución pública y ocupa su jefatura. Respecto de la asignatura -en la entrevista- sostiene que no existe tanta diferencia en los contenidos de ésta en relación con décadas atrás; porque son básicos. Lo que actualmente se da es una adaptación de los mismos a lo social ya que antes era planteada desde un aspecto más teórico y ahora en el de la utilidad.

Caso Docente 7 La apertura debe ser una condición en la práctica docente

Tanto el programa como la planificación elaborada por el profesor no fueron proporcionadas por ser información confidencial de la institución privada.

Durante la entrevista, la misma manifiesta respecto de las asignaturas que dicta (Lengua y Literatura) que lo fundamental del enfoque actual del área humanística es la opción por el hombre como ser integral. La mirada que se puede realizar tiene que ser desde distintas disciplinas para integrarse en una asignatura.



Las primeras conclusiones.

En esta instancia es posible destacar las semejanzas y diferencias que pueden establecerse en relación a los casos analizados y las dimensiones que para su estudio se tomaron.

Se podría afirmar como concepto preliminar que los docentes realizan un diseño curricular áulico; aunque algunas de ellas no lo reconozcan con este nombre. Sin embargo, no siempre se hacen explícitos como proceso de construcción profesional. Es decir que no se logran distinguir como una práctica profesional creadora el diseño de los currícula. Esta puede ser una de las razones por las que, algunos de ellos, dificultosamente expresan con claridad y precisión los criterios de selección y las modalidades de organización, las conexiones que se tienen que realizar con los objetivos y los criterios de evaluación.

Es importante observar que los planes y/o programas presentados demuestran que sus prácticas tienden a ser coherentes tanto en los momentos de elaborar el diseño (pre activo) como en el de su posterior análisis y reflexión en el discurso (post activo) que realizan en la entrevista.

Podría significar que esta práctica se lleva a cabo de forma intuitiva. La cuestión clave que resalta esta situación es el recuerdo de la asignatura, que dictan en la actualidad, cuando ellos cursaron la secundaria. Los describen, los conocen en sus deficiencias o ventajas y pretenden cambiarlos. Si bien sostienen que los conocimientos básicos de la disciplina continúan vigentes y deben estar presentes; pretenden una mayor aplicación a la realidad, el contacto con la vida cotidiana del alumno.

Por otra parte, se debe destacar que la organización lógico-disciplinar deja de ser el modo exclusivo de ordenar los contenidos. Propuestas alternativas son los módulos, los ejes temáticos, problemas sociales que contemplan otros criterios que atienden al alumno y a la sociedad. Pero estas son implementadas de diferentes formas, algunos lo hacen adecuadamente y otros no. Esto depende de cada profesor.

También se tiene en cuenta que los formatos en que se presentan los programas y planificaciones responden a una organización de los currícula de los planes de estudio por asignaturas. Pero los *estilos*⁵⁹ de cada institución disponen ciertos criterios de presentación de este tipo de diseño o de componentes curriculares que son diferentes. Aparecen como una constante en los programas los objetivos, los contenidos y la bibliografía y; en las planificaciones los objetivos, los contenidos, el tiempo, los instrumentos (y criterios) de evaluación y, las actividades de los alumnos. En este último, se producen variaciones debido a la introducción de la distinción explícita de tres tipos de contenidos, el conceptual, el procedimental y el actitudinal, como también aparece el término “expectativas de logro” que

⁵⁹ Esta variable institucional tiene un valor sumamente importante, sin embargo, aunque se es consciente de su valor, en el presente no es tomado como tal, se hacen alusiones superficiales de la misma. Es una deuda pendiente para otro estudio de mayor profundidad.



reemplaza los objetivos. Se incluyen pues conceptos teórico-prácticos que pertenecen al nuevo modelo didáctico propuesto por la reforma curricular del proceso de Transformación Educativa del país. Se asumen según la decisión de cada docente -caso de establecimiento público- o de la institución -caso privado. Es este un motivo por el que los conceptos nuevos se confunden al realizar sus diseños curriculares, no hay unidad de criterio en su implementación.

La Transformación Educativa. Impacto en los ámbitos de desempeño docente.

Es necesario tener en cuenta la amplitud que tiene el marco de transformación de la educación en la Argentina y su implementación, a la vez que, subrayar los cambios ya generados. Esta situación de transición no es un impedimento para la investigación, si bien se tienen que atender cuidadosamente las vicisitudes que pueden causar en la comprensión de las cuestiones.

En el espacio curricular: la asignatura y su contenido.

- Una las líneas de implementación del cambio se observan en el nivel de las asignaturas de las escuelas secundarias actuales hacia el polimodal. Es posible observar modificaciones que se realizan en este sentido porque actualizan contenidos; renuevan estrategias de aprendizaje; transforman integralmente la asignatura. Se refieren también la necesidad de cambio en otros ámbitos curriculares tales como la institución y el nivel educativo general, para poder lograr la total transformación.

Para el nivel polimodal se hallan escritos documentos oficiales que dirigen la implementación, uno de ellos son los Contenidos Básicos: CBC y CBO (Contenidos Básicos Comunes y Contenidos Básicos Orientados) para las diferentes modalidades⁶⁰ (en este caso Humanidades y Ciencias Sociales). Se incluyen en algunos casos (cuatro) que se realiza de forma progresiva y moderada.

- La apertura de la asignatura hacia otras es otro aspecto de la reforma en el ámbito curricular. Expresan tres docentes la existencia de proyectos de integración de asignaturas. Dos participan en dichos proyectos desde la elaboración y en la ejecución y evaluación. Se llevan a cabo de la mejor manera posible dentro del encuadre institucional, cabe decir que no se modifican las estructuras de espacios y tiempos para concretarlos.

- Un concepto puntual para comprender este tipo de cambio es el del contenido curricular. Ofrece el sostén teórico-práctico a las modificaciones de las materias. La noción amplia del término contenido hace referencia a sus tres tipos; con respecto a esto la mayor proporción de la

⁶⁰ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Contenidos Básicos Comunes y Orientados para el Polimodal de la versión preliminar de Octubre 1995. Este documento ha sido revisado para la modalidad Humanidades y Ciencias Sociales.



muestra los reconoce. Un grupo opina que siempre estuvieron presentes de forma implícita y actualmente se explicita. Sólo uno de los siete afirma no conocerlos.

En el espacio institucional: la reforma curricular.

El proceso de transformación abarca en su totalidad a toda la estructura educativa en los distintos niveles. Por lo tanto, se atiende al impacto que tiene dentro de la institución, su aplicación y, en especial en dimensiones que se relacionan directamente con la problemática planteada. La institución es a la vez protagonista y activa participante en este proceso.

- Se llevan a cabo en las instituciones ciertas modificaciones en relación a la dinámica del cambio, se observa que en la escuela privada estos son mas sistematizados y continuos que en las públicas.
- El proyecto educativo-institucional define oficialmente la identidad de la escuela y propone lo que desea lograr, es otro requisito de dicha transformación. Los profesores de escuela privada afirman que la institución tiene un proyecto de este tipo y en el curso de acción (que son los proyectos específicos para alcanzar las metas) se incluyen proyectos interdisciplinarios. En las escuelas públicas afirman la existencia del proyecto institucional pero no se desarrollan o, no lo conocen o no lo tienen.
- Las causas que impiden desarrollar estos trabajos para el cambio son: en primer lugar, la falta de tiempo; luego están los colegas y sus prácticas estructuradas como rituales y la negación del cambio; el escaso salario y, motivos personales.

La problemática de la interdisciplinariedad en la práctica curricular docente.

La investigación plantea como una de las cuestiones principales, la pregunta por la interdisciplinariedad. No es esta una idea nueva. Particularmente se enfatiza este concepto en relación las modalidades de selección y de organización del contenido escolar.

- Se observa que existen proyectos de tipo interdisciplinar en la escuela media, que son llevados a cabo por dos docentes de la muestra. Los otros tienen impedimentos institucionales. La mayoría no los realiza.
- El conocimiento que tienen de la interdisciplinariedad es proporcionalmente bueno de acuerdo a lo que dicen ellos mismos. Conocen teorías de la interdisciplinariedad tales como las de Jean Piaget, Follari y Ander-Egg. En dos casos, no lo conocen.
- Los conceptos que expresan del término difieren entre sí pero aún así, es posible establecer algunos rasgos comunes. La conciben como interrelación, relaciones, intercambios entre dos o más contenidos, áreas o temas. Por otro lado, sostienen que se trata de la construcción de un nuevo objeto de estudio que no pertenece a ninguna de las disciplinas que intervienen, donde se



pierden los límites entre ellas. Se distinguen entonces, concepciones escolarizadas del concepto y las que refieren a un nivel científico.

- En cuanto a las capacidades que son necesarias para que los docentes lleven a cabo en sus prácticas profesionales la interdisciplinariedad coinciden en la necesidad de: apertura, trabajo en equipo; flexibilidad y el conocimiento sólido de la disciplina en la que fueron formados. (Ver cuadro N° 6)

CUADRO N° 6

Capacidades docentes para desarrollar prácticas curriculares interdisciplinarias.

Frecuencia / Capacidades	7 a 6	5 a 4	3 a 2	1 a 0
Apertura		X		
Trabajo en equipo		X		
Flexibilidad			X	
Conocimiento de su disciplina			X	
Formación docente			X	
Visión global y totalizadora				X
Salario				X
Tiempo				X
Puntualidad				X
Responsabilidad				X

Opiniones de las unidades de análisis acerca del proceso de la transformación educativa en el país.

Es valioso mencionar las apreciaciones o visiones que los docentes tienen respecto del proceso de cambios que los afecta. Las opiniones se acotan a los siguientes aspectos.

- Las ventajas de la transformación observadas se expresan en conceptos diversos y refieren a distintas dimensiones, no sólo ven el cambio a nivel áulico o curricular. Se mencionan la ampliación del concepto de contenido, su diversificación y actualización y, la flexibilización de la programación -ámbito curricular-. También la mejora de la oferta educativa al distinguir las orientaciones y la tendencia a la integralidad de la formación. Se encuentran apreciaciones generales tales como la modificación de la enseñanza al revalorizar el protagonismo del alumno (N° 4), la explicitación de lo que antes se evaluaba subjetivamente. Uno de los docentes todavía no observa las ventajas.



- Respecto a las desventajas que observan en este proceso, también responden de forma diversa. Un caso sostiene que no posee desventajas; otro expresa que estas dependen de su aplicación porque si está mal aplicada, si las tendría; otros la relativizan -dependiendo del profesor, de la materia, del espacio geográfico (urbano o rural, en el primero sería positivo, en el segundo no lo sería). Se hallan opiniones tales como que la Ley está aislada, hay salarios bajos, no existe una legislación docente estructurada, hay escasa capacitación de docentes; temor que no se produzcan cambios reales. Uno de los profesores todavía no observa las desventajas.

Incluyendo otras reflexiones.

El proceso de Transformación Educativa está movilizándolo, de alguna manera, a los profesores. Ya sea por cuestiones formales -solicitadas explícitamente a través de organismos oficiales o la misma institución de pertenencia (caso escuelas privadas)- o; por motivos personales que, sin solicitud externa, generan cambios en las prácticas.

Se detecta que la institución privada está adelantada en este proceso respecto de la pública. Lo hace por decisión propia, es decir, sin responder a órdenes de entes jerárquicos superiores.

Las modificaciones que se observan a nivel de la práctica docente, de las asignaturas y de los contenidos, específicamente son diversos. Las respuestas dadas por los profesores marcan la presencia de actividades realizadas de forma aislada y esto vale tanto para los docentes como para las instituciones.

Los CBC y CBO para polimodal -Ciencias Sociales y Humanidades- son conocidos y tomados en cuenta en el momento de producir tales cambios en los contenidos. Ahora bien, no se aclara si es la introducción de contenidos conceptuales o, si se abarcan los otros tipos, las expectativas de logro u otros criterios.

No se pueden separar estos cambios a nivel docente y áulico de la institución de pertenencia, es el contexto en el que se realizan y está a su vez inserta en un sistema que también se transforma. Ofrece el marco o encuadre a los cambios que realizan los profesores en el nivel áulico. Tiene que potenciarlos y generarlos en su propia estructura y en los docentes. Las escuelas tienen que generar un proyecto educativo-institucional y a partir de allí, presentar líneas de acción para desarrollarlo. Los proyectos interdisciplinarios son una posibilidad de llevarlo a cabo. Los casos de las escuelas analizadas manifiestan una diferencia. Se detecta que las de carácter privado originan sus proyectos con independencia de órdenes externas. En los públicos -si poseen este tipo de proyecto- no hay iniciativa propia para concretarlo, los profesores que ejercen no lo conocen, o de lo contrario, no existen.

Existen dos proyectos interdisciplinarios desarrollados por los docentes; sin embargo, hay que resaltar que la institución no modifica su estructura de espacio y tiempo para la ejecución.



Las causas que posibilitan que esto sea así, son variadas pero todas tienen un gran peso para ofrecer resistencia o para no permitir su introducción en la práctica cotidiana, frecuente y favorable para la enseñanza y el aprendizaje.

Se puede inferir que la temática de la interdisciplinariedad -aunque no es nueva- no presenta aún una solidez como para ser desarrollada tanto en las instituciones como en las prácticas docentes. Existe una gran variedad de conceptos respecto de ella, no hay un único criterio (no se habla de definición).

Por último, se entiende de las opiniones personales que si bien los profesores sostienen la necesidad y la producción de un cambio, éste no se realiza con conocimiento profundo por parte de sus protagonistas, y el marco institucional tampoco tiene características que lo favorezca.

Conclusiones que deben generar discusiones.

Es necesario ofrecer algunas respuestas que no deben entenderse como cerradas.

¿Cuál es el rol del docente en la elaboración del diseño curricular?

Se puede afirmar que los docentes realizan un diseño curricular áulico; aunque no lo reconozcan con este nombre. Pero este proceso no siempre se hace explícito como proceso de construcción profesional. No se logra distinguir como una práctica profesional creadora. Aunque esto se plantea así, hay coherencia en los momentos de elaboración de diseño (pre activo) con el del posterior análisis y reflexión en el discurso (post activo) que realizan en la entrevista. Podría significar que esta práctica se lleva a cabo de forma intuitiva. Estas afirmaciones se infieren de la información de las entrevistas, en temas tales como los elementos de los que se valen para planificar, las intenciones que pretenden que los alumnos logren, la finalidad de la asignatura en la enseñanza media.

¿Cómo realizan los profesores esos procesos de selección y de organización de los contenidos cuando elaboran sus diseños curriculares?

Existen docentes que realizan los programas y planificaciones teniendo en cuenta las de años anteriores y el libro de texto. En menor medida lo hacen teniendo en cuenta otros elementos como por ejemplo las necesidades, edad evolutiva e intereses de los alumnos y, la realidad social.

Por lo tanto, la selección y organización de los contenidos queda a merced de lo que dicen libros de textos (nivel curricular editorial) y lo que ya estaba establecido en años anteriores. Aunque de las fuentes señaladas se seleccionan los contenidos escolares teniendo presente primordialmente al alumno y su realidad. Una situación similar se percibe en la organización de los contenidos. Esto señala una ventaja. Se supera una visión de la práctica docente como ejecución o reproducción de lo preestablecido (por otros).



Los objetivos de las asignaturas enuncian reflexión del alumno sobre sí mismo y los otros de modo crítico. Existe la intención, como se detecta en el discurso oral y escrito, de mejorar antiguas prácticas reflexionando sobre la propia y, sobre la situación en la que ésta se inscribe (en algunos casos esto sucede circunstancialmente). No se presenta en forma clara aún la consideración de la complejidad de esta práctica docente curricular y educativa.

Los criterios de selección y de organización de los contenidos no son exclusivamente los que estructuran la disciplina científica. Tiene gran preeminencia el alumno, sus intereses y necesidades y la realidad en la que vive. Realmente los docentes producen modificaciones de los contenidos, si bien esto puede causar el origen de objetos de estudio falsos o deformados porque no realizan profundas reflexiones del proceso en sí y del desarrollo.

Las planificaciones y programas están, en su mayoría, pautados por la institución por elementos tales como: objetivos, contenidos, actividades, evaluación, bibliografía. Se observan diferencias en las instituciones públicas donde se refuerza el carácter administrativo-burocrático de la confección y presentación de estos documentos. Esto es, basados en criterios iguales y con escasa posibilidad de modificación. Mientras que en la institución privada se da una mayor atención hacia los elementos mencionados, siendo motivo de consenso entre la institución, el departamento y el docente.

Esto provoca que las instituciones de trabajo de los profesores ofrezcan distintas y desiguales condiciones de trabajo y posibilidades de generar cambios en las prácticas. El primer caso - institución pública- predispone al trabajo individual, la ejecución de prescripciones emanadas de niveles superiores y; en el otro -privado- las prácticas de equipo, consensuadas, aunque de mayor exigencia.

¿De qué forma conciben a la interdisciplinariedad en el diseño curricular que confeccionan?

Específicamente, la interdisciplinariedad no es un concepto frecuentemente llevado a la práctica porque si bien reconocen que no es algo nuevo, sólo un mínimo puede definirlo y trabajarlo -en forma de proyectos-. Se suma a esta situación el factor institucional que en muchas ocasiones es quien impide llevarlo a cabo. El contexto en el que se realizan las prácticas de este tipo, las condiciones de alguna manera. Este ámbito se caracteriza por la falta de modificación de las estructuras de espacio y tiempo -no flexibles-, la escasa predisposición de los docentes para trabajar en equipo.

Por otra parte, el concepto de este término presenta diferencias porque algunos lo asocian directamente con la escolaridad -idea no adecuada- y otros con el nivel científico. No hay acuerdos nominales.



Reunidas estas conclusiones, se detecta que en la realidad descripta no existe un único modelo de curriculum que la subyace y, por lo tanto un tipo de diseño curricular que predomine. No encuentra un modelo puro, sino que se observan características de todos ellos.

En tanto que está constituido por asignaturas (en la mayoría) representantes de una disciplina científica, manifiestan propiedades del curriculum como suma de exigencias académicas; pero, no es un simple listado de contenidos, es mucho más que eso.

En las escuelas públicas, hay rasgos del modelo tecnológico pues está conformado por criterios institucionales predeterminados y permanecen en algunos docentes como la forma particular de elaborar el diseño. Atendiendo a los criterios de selección y de organización basados en el alumno, se puede sostener que tienen características de un curriculum como base de experiencias.

Sólo en algunos docentes, que en forma individual o por su pertenencia a instituciones de carácter privado, se observa una tendencia emergente a trabajar los currícula como un proceso donde tienen un protagonismo importante y son participantes reflexivos. Sin embargo, aún no es posible afirmar que este proceso lo realizan con total conocimiento y reflexión deliberada. Se introducen en las prácticas, la reflexión al diseñar, ejecutar y evaluar las prácticas, elaborar diseños específicos como los proyectos.

Por último, corresponde dar respuestas a las siguientes preguntas: **¿De qué manera comprenden los docentes las transformaciones que se proponen para los ámbitos de trabajo?; ¿cómo las llevan a sus prácticas?; ¿qué lugar proponen para la interdisciplinariedad?**

Los cambios son comprendidos de forma aislada en las instituciones públicas, donde cada docente puede realizar las modificaciones que crea necesario y; en el caso de escuela privada es la misma quien lo propone trabajando con todo el equipo. Esta puede ser una de las razones por las que los profesores que ejercen en las públicas no conocen exactamente y/o utilizan conceptos como los tipos de contenidos, los contenidos de los CBC y los CBO. Por lo tanto, hay prácticas que son discontinuas o inadecuadas. Aunque esta situación podría ser una señal de introducción progresiva de cambios.

La interdisciplinariedad no es (mayormente) practicada, pero no es desconocida. Se debe tener en cuenta que esta modalidad es una propuesta que en el futuro próximo, se introduciría en forma de proyectos. El tema de los proyectos presenta dudas y confusiones.

Quedan por investigar muchas cuestiones. Se plantean variadas hipótesis que surgen de los resultados obtenidos. Son vastos los campos de investigación que se originan.



Bibliografía

- BARCO, S. (1989). "Estado actual de la Pedagogía y de la Didáctica" en *Revista Argentina de Educación*, Bs. As., Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, Año VII, N° 12.
- CAMILLIONI, A. W. de; DAVINI, M. C.; EDELSTEIN, G. y otros. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1992 a). *El currículum escolar*. Buenos Aires, REI.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1995 b). *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires, Aique.
- FORNI, F.; GALLART, M. A. y VASILACHIS de GIALDINO, I. (1993). *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1991). *El currículum , una reflexión sobre su práctica*. Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN N° 24.195.
- REPÚBLICA ARGENTINA (1993) Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Estructura del Sistema Educativo Nacional*.
- REPÚBLICA ARGENTINA (1993) Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Documentos para la concertación. Serie A N°6. Orientaciones Generales para acordar Contenidos Básicos Comunes*.
- REPÚBLICA ARGENTINA (1995) Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Contenidos Básicos Comunes y Contenidos Básicos Orientados para Polimodal , Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales*. Versión preliminar.
- TIRAMONTI, G.; BRASLAVSKY, C. y FILMUS, D. (comp.). (1995). *Las Transformaciones de la Educación en diez años de democracia*. Buenos Aires, Tesis.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. España.
- VASILACHIS de GIALDINO, I. (1993) *Métodos Cualitativos. Los Problemas epistemológicos*. Bs. As., Centro Editor de América Latina.
- ZABALZA, M.A. (1989). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea.