

1. Programación, curriculum y enseñanza

La programación es frecuentemente definida por sus relaciones con el curriculum. Se la inscribe, de este modo, en el marco de los procesos de desarrollo curricular que tienen lugar en los sistemas educativos, una vez definidas en el curriculum las intenciones educativas generales que se consideran legítimas y valiosas para los distintos niveles de la escolaridad. La propuesta que el texto curricular vehiculiza resulta de complejos procesos sociales de deliberación, negociación y consenso acerca de los propósitos y el contenido escolar y de los modos posibles de regulación de los sistemas de enseñanza. Al mismo tiempo, conlleva un conjunto de decisiones técnicas relativas a los principios y la estructura del diseño, el tipo de documento a desarrollar y los alcances de la prescripción curricular. Este primer nivel de definición, constituido habitualmente por los diseños nacionales o jurisdiccionales, debe ser contextualizado en diferentes instancias locales e institucionales mediante un proceso que en términos genéricos se denomina programación o planificación.

Desde el punto de vista de la organización institucional de los sistemas de enseñanza y del planeamiento curricular, la programación incluye una serie de procedimientos y prácticas orientados a dar concreción a las intenciones pedagógicas que el curriculum prescripto plantea, adecuarlas a la particularidad de las escuelas y situaciones docentes y ofrecer un marco institucional visible que organice el trabajo escolar y posibilite su supervisión.

Numerosos textos especializados en el campo del curriculum sostienen esta visión general:

“(La programación) representa el instrumento principal para posibilitar que un proyecto general (...) pueda ir bajando poco a poco a la situación concreta representada por cada una de las escuelas, situada en un determinado contexto geográfico y social, con un determinado cuerpo docente, con alumnos y estructuras particulares ... Es, por tanto, una serie de operaciones que los profesores, bien como conjunto, bien en grupos de dimensiones más reducidas (...) llevan a cabo para organizar a nivel concreto la actividad didáctica y con ello poner en práctica aquellas experiencias de aprendizaje que irán a construir el curriculum efectivamente seguido por los alumnos.” (Lodini, 1984)

Un aspecto a tener en cuenta es que las formas en que este proceso se lleva a cabo varían según las decisiones de política curricular y los marcos normativos y legales vigentes en cada momento histórico. En la actualidad, por ejemplo, a partir de la Ley Federal de Educación (1993), se estableció un principio de descentralización curricular que atribuye al Consejo Federal de Cultura y Educación la función de concertar los Contenidos Básicos Comunes y los diseños curriculares y a los gobiernos jurisdiccionales la responsabilidad de aprobar el curriculum de los diversos ciclos, niveles y regímenes especiales en el marco de lo acordado en el Consejo Federal de Cultura y Educación. Distintos documentos emitidos por el Consejo Federal de Educación definen con mayor precisión los distintos ámbitos de elaboración curricular: el nivel nacional – representado por los Contenidos Básicos Comunes-; el nivel jurisdiccional – representado por los Diseños Curriculares de las distintas provincias y del GCBA- y el nivel institucional- representado por el Proyecto Curricular institucional- (Acuerdo del CFCE Serie A, N°8). En esta instancia que los propios profesores – en forma individual o conjunta- llevan a cabo el diseño de programas,

planificaciones y proyectos de distintos grados de generalidad y alcance¹. A su vez, los organismos de gobierno y supervisión escolar operacionalizan estos principios generales definiendo pautas para llevar a cabo la planificación de la enseñanza. Tal como puede observarse, en este enfoque la programación responde a un requerimiento de orden organizativo y administrativo, ligado a la regulación de las prácticas de enseñanza y a la previsión de las formas de materializar y contextualizar una determinada propuesta de política curricular.

La exigencia básica de visibilizar las intenciones pedagógicas a través de acciones y estrategias que permitan instrumentarlas y evaluar su concreción en los diferentes establecimientos, obedece a una lógica de gestión y supervisión del sistema educativo y al principio de responsabilidad social que la enseñanza como acción pública supone. Sin embargo, es necesario distinguir conceptualmente este aspecto de la necesidad de diseño que deviene de la naturaleza de la enseñanza como acción intencional, proyectual y racional. Es posible, entonces, aproximarse al sentido de la programación situándola en el marco del proceso de enseñanza que lleva a cabo el profesor.

Como es sabido, la exigencia de orden y sistematicidad en la enseñanza constituyen nociones fuertemente arraigadas desde los inicios del pensamiento didáctico. La planificación de la tarea es una vía especialmente indicada para garantizar el cumplimiento de este principio, tal como señalan numerosos manuales clásicos de Didáctica:

“...toda unidad didáctica y formativa ha de estar supeditada a ciertos principios de ordenamiento y estructuración, si queremos evitar que nuestros pasos sean guiados por la arbitrariedad subjetiva o la mera inspiración del momento. Si no se ajustan a puntos de vista psicológicos, lógico-objetivos y didácticos bien determinados, la enseñanza pronto se convierte en un caos. A este respecto, aún tiene validez el legado de Herbart, cuando dice que para toda buena enseñanza, si no ha de abandonarse a las contingencias y la arbitrariedad personal, “debe exigirse la fuerza formativa de un razonamiento ordenado” (Stöcker, K., 1964: 230)

En la misma línea argumentaba hace tiempo Alves de Mattos en favor de un planeamiento metódico:

“Los dos grandes males que debilitan la enseñanza y restringen su rendimiento son:

- a) la rutina, sin inspiración ni objetivos;
- b) la improvisación dispersiva, confusa y sin orden.” (Alves de Mattos, 1979)

Tal como Jackson (Jackson, 1968) estableció hace tiempo, la tarea de enseñar comprende distintos momentos: la fase preactiva (aquella en la cual tienen lugar los procesos de planeamiento y programación), la fase interactiva (que tiene que ver con el desarrollo de las acciones previstas con los alumnos en el contexto escolar) y la fase posactiva (en la cual se procede al análisis y evaluación de lo sucedido en fases anteriores). Desde el punto de vista de quien enseña, la instancia preactiva implica un proceso de construcción personal o colectiva –cuando es llevada a cabo por equipos docentes- orientado a convertir una idea o

¹ Se incluyen aquí tanto los procesos de elaboración de proyectos de alcance institucional como el diseño de propuestas de enseñanza específicas para un curso o año determinado.

un propósito en un curso de acción; encontrar modos de plasmar de algún modo nuestras previsiones, aspiraciones y metas en un proyecto que sea capaz de representar en lo posible nuestras ideas. La programación define así un espacio “transicional”, de articulación entre las intenciones y valores pedagógicos del profesor y las condiciones particulares de la tarea, entre la reflexión y la acción. La posibilidad de anticiparse en el tiempo, de prever a priori los elementos y aspectos críticos de la tarea, de considerar conjuntamente propósitos, posibilidades y restricciones, constituyen los ejes del proceso de programación.

Es posible distinguir tres tipos de componentes que entran en juego en un proceso como éste:

- a) Un conjunto de conocimientos, ideas o experiencias sobre el fenómeno a organizar, que actuará como apoyatura conceptual y justificación de lo que se decide.
- b) Un propósito, fin o meta a alcanzar que aporta direccionalidad.
- c) Una previsión respecto al proceso a seguir, que habrá de concretarse en una estrategia de procedimiento que incluye diseño de contextos, situaciones, tareas, materiales y su ordenamiento en el tiempo.

Así entendida, la programación es parte constitutiva de la enseñanza y comprende los procesos y decisiones ligados a la concepción de la tarea. Entonces, más que un procedimiento añadido para responder a exigencias externas de control y comunicación de la tarea, la programación obedece a un principio de estructuración y regulación interna. Puede decirse, desde este punto de vista, que el diseño articula tres funciones básicas en relación con los procesos de enseñanza:

- una función de regulación y orientación de la acción, en la medida en que se traza un curso de acción y se define una estrategia que permite reducir la incertidumbre y dar un marco visible a la tarea;
- una función de justificación, análisis y legitimación de la acción, en la medida en que permite otorgar racionalidad a la tarea y dar cuenta de los principios que orientan las decisiones;
 - función de representación y comunicación, en la medida en que permite plasmar y hacer públicas las intenciones y decisiones pedagógicas en un plan, esquema o proyecto – que puede presentar grados de formalización variable-

Sin embargo, el programa o planificación constituye siempre una representación anticipada de un proceso y de cierto estado de cosas que pueden preverse sólo en parte: la práctica presenta espacios de indeterminación (Schön, 1992), situaciones y problemáticas que resulta imposible anticipar. Por eso se trata siempre de una hipótesis de trabajo que expresa las condiciones en las que se desarrollará la tarea, ofreciendo una especie de cartografía a la que es posible recurrir para buscar información o para reorientar el proceso. Así como el arquitecto acostumbra replantear sus proyectos *en obra*, el buen profesor es aquel que interpreta la marcha de los acontecimientos, juzga los elementos en juego y toma decisiones que pueden incluir la revisión de su estrategia.

2. El marco institucional de la programación

Dado que un currículum fija parámetros para la acción escolar, un primer punto a considerar en sistemas con diseños curriculares elaborados en instancias centrales es la **definición de las relaciones centro-periferia**. Desde el punto de vista curricular esto implica delimitar los alcances de la prescripción curricular, es decir, establecer límites entre aquellos aspectos que son regulados por el diseño y aquellos que pueden ser definidos en situación local por escuelas y profesores.

En relación con este punto, Marklund (1973) distingue tres niveles de definición curricular que se corresponden con distintos áreas de decisión:

- estructura escolar (ciclos, grados, divisiones)
- horarios y programas, objetivos y contenidos.
- métodos de enseñanza, materiales pedagógicos y formas de evaluación

En términos generales, los centros de decisión prescriben sobre los niveles 1 y 2, y menos sobre el 3. Tradicionalmente, en el tercer nivel de decisión aumenta la libertad de acción de los grupos profesionales y disminuye la intervención del sector político gubernamental. No obstante, esto no corresponde a un principio universal. Tal como señalan Elmore y Sykes (Elmore y Sykes, 1992), una de las funciones de la política curricular es establecer un equilibrio entre lo público y lo profesional, y entre las formas de autoridad locales y las centralizadas en la educación de nuestra sociedad, dando cabida a múltiples intereses en diferentes esferas de influencia. Las formas de resolver esta tensión desde el punto de vista del diseño curricular son diversas, pero, en un intento por simplificar este punto, pueden establecerse dos alternativas básicas. La alternativa política “modesta” pretende influir sólo sobre el contenido del currículum, sobre lo que los estudiantes aprenden en la escuela. En este enfoque, desde instancias centrales del sistema se pretende influir sobre los temas a incluir en el currículum y sobre los principios generales de enseñanza, mientras que la enseñanza es considerada como el terreno profesional del docente, el necesario corazón de autonomía dentro de la cáscara de constricciones impuestas por la política y la administración.

La alternativa ambiciosa, en cambio, aspira a ejercer influencia conjunta sobre el contenido y sobre las formas de enseñanza escolar y multiplica, de este modo, el tipo de decisiones pedagógicas que se incluyen en el currículum. Mientras currículum e instrucción se mantienen como ámbitos diferenciados, resulta más sencillo y claro el manejo de los problemas políticos y jurisdiccionales. Pero, en tanto la política se hace más ambiciosa, aparecen dificultades tales como disputas acerca de los conocimientos y las teorías, conflictos de legitimidad y control, y problemas de implementación y coordinación entre múltiples instrumentos y actores políticos.

La *intensidad de la planificación*, término utilizado por J. Eigenmann, refiere a la cantidad de elementos prescritos en el currículum y al grado de especificidad que alcanza la prescripción (Eigenmann, 1981). La mayor o menor intensidad de la planificación, con relación a la organización y la secuenciación de un currículum, es función, según este autor, de la distancia existente entre currículum y profesor. En dirección contraria a la que adoptan muchas políticas curriculares, la mayor distancia (o sea, menor intervención del profesorado en la elaboración del currículum) no debería ser cubierta con mayor intensidad

de la planificación, sino todo lo contrario. Dicho de otra manera, la intensidad de la planificación debería ser inversa a la distancia entre curriculum y profesor.

Otro aspecto a tener en cuenta en el análisis de los factores de orden institucional se refiere a la **naturaleza y forma del proceso social** en el que se desarrollan las prácticas de programación en los establecimientos escolares. Como se verá, la programación incluye una serie de procedimientos técnicos, pero no es reductible sólo a este aspecto. Dar forma y diseñar prácticas de enseñanza en contextos institucionales requiere procesos de deliberación, construcción de consensos y coordinación de acciones en el que se articulan permanentemente lo cultural – marcos simbólicos de los participantes, tradiciones pedagógicas, etc.-, lo político y lo técnico.

Al respecto, es interesante señalar que durante las últimas décadas ha cobrado vigor un tipo de pensamiento pedagógico que promueve el trabajo colegiado de los profesores como expresión de un nuevo modelo de profesionalismo docente. Estas ideas acompañaron tanto propuestas de descentralización de las decisiones curriculares en distintos países, como planteos que tendientes a construir un paradigma de la profesión centrado en la investigación y la reflexión sobre la acción. Numerosos trabajos han enfatizado la importancia de una cultura escolar basada en la superación del individualismo y aislamiento de los profesores y el desarrollo de relaciones de colaboración y apoyo como condición necesaria para el desarrollo de reformas curriculares basadas en la escuela.

Por otra parte, la articulación de la micropolítica escolar con la cultura de la reforma y las prácticas habituales de gobierno escolar, conducen frecuentemente a formas de trabajo cercanas a lo que Hargreaves denomina *colegialidad artificial* o *impuesta por la administración y balcanización* – tipo de colaboración que divide a los profesores en subgrupos aislados y a menudo enfrentados, dentro de una misma escuela-. (Hargreaves, 1996).

Situaciones como ésta ponen de manifiesto que, más allá de los innegables beneficios que presentan las estructuras de trabajo colaborativas desde el punto de vista profesional, la construcción de alternativas en esta línea debe efectuarse en el marco de un análisis profundo de la escuela como organización del trabajo. Ello supone la operación de una legalidad propia derivada de los patrones de estructura y administración, condiciones laborales, formas de contratación y configuración del puesto de trabajo de los docentes, etc. En nuestro contexto, la rigidez de la estructura de los puestos de trabajo y de la organización institucional en algunos sectores del sistema (estructura de cátedra en el nivel universitario, curriculum mosaico en el nivel medio, por ejemplo) constituye un aspecto clave que un análisis sobre el tema no puede soslayar.

Un tercer aspecto se refiere al **modo de formular y comunicar** los resultados del proceso de programación, esto es, los criterios para la presentación de programas, planificaciones y proyectos. El acto de planificar constituye un fenómeno mental, un juego de imágenes anticipadoras de un proceso de intervención sobre lo real (Barbier, 1996), un trabajo de representación que no resulta accesible y comunicable a otros actores en forma directa e inmediata. El carácter institucionalizado de la enseñanza requiere el desarrollo de una serie de operaciones que permitan explicitar y socializar el contenido de la propuesta a través de diversos formatos de enunciación y organización.

Una rápida revisión de la historia reciente aporta innumerables ejemplos de las modificaciones producidas en este orden a través del tiempo y entre diversas jurisdicciones

y dependencias en una misma época. Leccionarios, libros de temas, carpetas didácticas, planificaciones anuales, mensuales y de unidad didáctica, proyecto curricular institucional son algunos de los documentos utilizados en distintos momentos para dar cuenta de las instancias de programación en el ámbito escolar y áulico. Se trata de prácticas reguladas institucionalmente y regidas en parte por principios de orden curricular y pedagógico (ello explica, por ejemplo, los cambios en las prescripciones relativas a los objetivos; o en las tipologías adoptadas para especificar los contenidos de enseñanza). Pero también se ajustan a criterios derivados de la necesidad de registrar, comunicar y supervisar la tarea desde el punto de vista del sistema con cierta claridad y precisión. Por esta razón los organismos de gestión y administración, especialmente en tiempos de reforma, establecen lineamientos y pautas que apuntan a normatizar esta práctica y tipificar los procedimientos de modo tal de aumentar su comunicabilidad y simplificar su control.

3. Principales enfoques acerca de la programación

Existen diferentes modos de concebir la naturaleza del proceso de programación, sus alcances y su valor para el mejoramiento de la enseñanza. Las variaciones en los enfoques se vinculan evidentemente con ideas más generales acerca de la enseñanza y el aprendizaje y con las formas de entender las relaciones entre las instancias preactivas e interactivas, entre intenciones, propósitos pedagógicos y contextos de actuación.

Teniendo en cuenta **el tipo de racionalidad** que se imprime al proceso, es posible diferenciar dos enfoques predominantes: el enfoque sistemático, racional o técnico y el enfoque procesual o práctico. Si bien ambos modelos admiten variantes, comparten un conjunto de rasgos que permiten sostener una clasificación de este tipo.

Para quienes participan del primer enfoque la actividad de enseñanza es definida como una intervención de carácter racional, sistemática y técnica, en la que la preocupación central está determinada por la búsqueda de los medios más apropiados para alcanzar la eficacia en el cumplimiento de las finalidades educativas. De este modo, la planificación constituye una herramienta privilegiada para garantizar los resultados esperados a través del seguimiento de una serie predefinida de pasos y procedimiento que gozan de un alto grado de validez y aplicabilidad, es decir, que pueden ser empleado con independencia del tipo de nivel educativo y materia.

Se considera que los problemas a los que hay que enfrentarse pueden ser resueltos acudiendo al conjunto de conocimientos aportados por la investigación básica y la tecnología instruccional. Para Chadwick, por ejemplo, el proceso de diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje debe *basarse* en el conocimiento establecido por la psicología del aprendizaje humano, el análisis de la operación de la clase y el enfoque de sistema, que especifica necesidades, objetivos, contenido, medios, forma de presentación, procedimientos de prueba, etc. (Chadwick, 1992: 79)

De modo semejante, Taba, describe del siguiente modo la tarea de planificar una unidad:

“...debe ser dividida en etapas sistemáticas que aseguren un pensamiento ordenado, posibiliten el estudio sistemático de los elementos que componen el plan y brinden las condiciones para el estudio y la aplicación precisos y cuidadosos, de los principios y hechos relevantes. Estas etapas deben tener una

secuencia ordenada: cada una de ellas será una preparación para la siguiente, la cual, de otra manera, resultaría demasiado difícil o sería tomada poco creativamente. En otras palabras, existe una metodología para el desarrollo de unidades del currículo.”(Taba, H., 1972:452)

Desde el punto de vista de la estructura del diseño, el enfoque otorga centralidad a los objetivos como modo de definir las intenciones educativas y como determinante de los demás componentes de la planificación de la enseñanza (contenidos, experiencias de aprendizaje, materiales y procedimientos de evaluación).

Mac Donald-Ross distingue dos modalidades principales del modelo: la modalidad anticipativa y la modalidad cíclica (Mac Donald- Ross, 1989). En la primera, primero se deciden los objetivos, luego se diseña el sistema y después se pone en práctica. Finalmente, se evalúa empleando los objetivos como criterios. De este modo, “la formulación más enérgica sostendría que los objetivos son completamente suficientes para el propósito de diseñar los sistemas educativos (dado que luego son las limitaciones externas las que lo conforman).” (Mac Donald- Ross, 1989:270).

La modalidad cíclica, en cambio, opera con un criterio de retroalimentación o feedback, que permite utilizar los resultados de la acción inicial para ajustar la propia conducta. Por lo tanto, el éxito se alcanza por un proceso de ajuste sucesivo, y no se requiere contar inicialmente con un modelo demasiado preciso del dominio que se pretende controlar.

Muchas son las voces de desacuerdo que se han levantado en las últimas décadas en relación con este modelo, provenientes de diferentes líneas del pensamiento curricular y didáctico. Las críticas se refieren centralmente a los siguientes aspectos:

- el desconocimiento de la existencia de emergentes y de zonas indeterminadas de la práctica, así como la excesiva confianza en la posibilidad de regular el trabajo de profesores y alumnos por la vía de un anticipación completa y minuciosa de la tarea;
- la escisión planteada entre la concepción y ejecución de la tarea, quedando generalmente la primera en manos de diseñadores y expertos de los organismos centrales del sistema y la segunda a cargo de escuelas y profesores;
- la subvaloración de los aspectos singulares, artísticos, culturales y políticos involucrados en la enseñanza y el escaso potencial del modelo para interpretar el papel de las tradiciones y las teorías personales de los docentes en la determinación de la acción;
- la pretensión de universalidad del modelo, que empobrece el análisis de la diversidad de secuencias instructivas posibles (Mac Donald- Ross, 1989: 283), la variedad de propósitos formativos y las profundas diferencias entre materias que impone la especificidad del contenido a enseñar.

En opinión de Clark, los modelos racionales y deductivos de planificación se apoyan en una serie de supuestos, cuya pertinencia para la enseñanza escolar resulta al menos cuestionable:

- la planificación es un proceso racional y secuencial de toma de decisiones, realizable mediante el seguimiento de una serie de pasos que han de ser realizados de forma bien ordenada,
- los acontecimientos futuros sometidos a planificación son altamente previsibles,
- existe una comunicación fluida y fiel a través de los distintos niveles jerárquicos dentro de la organización, y también entre los distintos niveles interorganizativos que componen el sistema escolar (Clark, 1984)

El enfoque práctico y deliberativo, en contraposición, comprende una serie de vertientes de pensamiento que ponen en cuestión los supuestos de la aproximación técnica, en especial el alto grado de objetividad, certeza, universalidad y lógica que otorgan al proceso de diseño. Como contrapartida, enfatizan los aspectos subjetivos e intersubjetivos, estéticos y heurísticos.

La enérgica polémica desarrollada por Schwab contra la aproximación teórica a los problemas del curriculum y la enseñanza, constituyó un aporte de capital importancia para el desarrollo de este modelo (Schwab, 1974). Para él, la enseñanza es un acción más práctica que técnica, que involucra un flujo constante de situaciones problemáticas que demandan reflexión, análisis de alternativas y formulación de juicios sobre cómo aplicar de la mejor manera posible las ideas y principios educativos generales de los profesores a la práctica. Ello implica destacar especialmente el carácter moral intrínseco de las decisiones que los profesores deben tomar cotidianamente.

Las perspectivas prácticas impulsan la deliberación como principal estrategia para la búsqueda de soluciones y apuestan permanente al interjuego entre finalidades, medios y acciones. Dado que este proceso ocurre en un contexto socialmente construido y culturalmente mediado, las decisiones que los docentes tomar al diseñar están informadas por sus creencias personales y por tradiciones de pensamiento pedagógico compartidas con otros profesionales.²

No obstante su respeto por la particularidad de los contextos y su contemplación de los márgenes de impredecibilidad, incertidumbre y carácter emergente de toda práctica, la deliberación efectiva no es una actividad sin sentido que tan sólo “ocurre”. Es posible identificar momentos y etapas, que no constituyen series lineales o puntos de decisión, dado el carácter recursivo del enfoque.

Como un ejemplo de este tipo de planteamiento, el modelo procesual de Stenhouse se fundamenta en la idea de que es posible diseñar el curriculum y organizar la enseñanza sobre la base de principios de procedimiento que procuran dar criterios para la selección del contenido por parte del profesor y definir el tipo de proceso que se espera desarrollar en clase. En lugar de una preespecificación de objetivos, un diseño de este tipo ofrece una especificación del contenido, una especificación de aquello que debe hacer el profesor – expresado según principios de procedimiento- y una forma de justificación (Stenhouse, L., 1984: 137). Al mismo tiempo, un diseño debiera brindar criterios para interpretar el proceso y efectuar los ajustes necesarios, posibilitando una articulación fluida entre la instancia preactiva e interactiva.

² Las tradiciones institucionales y pedagógicas proveen repertorios de posibles o actuales prácticas y, en tal sentido, constituyen fuentes que informan la acción de los individuos haciendo disponibles conjuntos estructurados de significados, oposiciones y posibilidades (Coldron y Smith, 1999).

La **estructura y componentes de la programación** es otro aspecto que marca diferencias entre enfoques. Como se dijo anteriormente, la programación es un proceso que permite avanzar en la consecución de las intenciones pedagógicas definidas en el currículum prescrito a través del diseño de propuestas de enseñanza a desarrollarse en ámbitos de concreción crecientes. Ahora bien, una de las decisiones básicas que deben tomarse en este proceso es acerca de los posibles modos de expresar las intenciones educativas.

El tipo o grado de explicitación de las intenciones educativas puede variar de un diseño a otro pero, en términos generales, las maneras más utilizadas han sido tres, a saber: un conjunto de enunciados acerca de los logros de los alumnos (o sea, una especificación de objetivos), una especificación de formas de conocimiento relevante (lo que generalmente denominamos “contenidos”), una propuesta de actividades o de formas de actividad consideradas educativamente valiosas y la formulación del tipo de experiencia que la escuela debe ofrecer a los alumnos. Coll denominó “vías de acceso”³ a estas tres alternativas de diseño curricular (Coll, 1998). Cada alternativa jerarquiza un componente como criterio organizador de la tarea, en tanto contribuye a la definición de los demás elementos. Es posible privilegiar una o utilizar una estrategia combinada.

En la vía de acceso por los resultados, el análisis de los resultados de aprendizaje esperados determina los demás componentes del diseño, es decir las actividades a realizar y los contenidos a trabajar. Tal como se señaló anteriormente, ésta ha sido la opción adoptada por los enfoques de orientación sistémica y tecnológica. La formulación clara y precisa de los objetivos constituye el eslabón fundamental de la tarea de diseño, en la medida que otorga direccionalidad, reduce la ambigüedad y constituye un referente visible para la elección de actividades, medios y recursos. Al mismo tiempo, ofrece un marco unívoco para la evaluación, que estará orientada a determinar el grado en que los estudiantes alcanzaron los resultados de aprendizaje previstos.

El planteo de Chadwick (Chadwick, 1992) es claramente representativo de este tipo de pensamiento. Para el autor, el diseño de situaciones de enseñanza puede traducirse en una serie de pasos que implican:

- la formulación de objetivos (a los cuales se llega luego de un análisis de los objetivos generales, del análisis de tareas y del diagnóstico de las capacidades de entrada de los alumnos),
- la preparación de las formas de evaluación de los objetivos,
- determinación de la secuencia, la táctica de enseñanza y la forma de presentación,
- la selección de los medios y el desarrollo de materiales,
- la prueba de validez de los materiales.

Para el autor, la definición de los objetivos constituye un momento clave del proceso en tanto condicionan gran parte de las decisiones subsiguientes:

“...los objetivos son los de la conducta observable, que incluirán la especificación de las condiciones de realización, el tipo de respuesta requerida del alumno y las pautas para la evaluación de las respuestas. Estos objetivos son

³ Si bien el planteo de Coll era de orden curricular, la idea resulta válida para caracterizar posibles modos de estructurar una programación.

de considerable importancia ya que servirán como fundamento para los otros aspectos de proceso de desarrollo de materiales.” (Chadwick, 85)

El modelo centrado en objetivos es compatible con el estilo educativo centrado en la “preparación”, utilizando la denominación de Belbenoit: “se sabe cuál es el objetivo final que se desea y se organiza todo lo demás con arreglo a ello” (Belbenoit, 1973). Se trata de un enfoque frecuentemente utilizado en la formación profesional y que se adapta con facilidad a la enseñanza de destrezas e informaciones.

La centralidad otorgada a los objetivos conductuales en el diseño de la enseñanza, así como su empleo generalizado, ha sido objeto de numerosas críticas. Además de no que no resulta un recurso útil para expresar algunas de los propósitos que la escuela persigue en materia de conocimiento, ha sido cuestionado su valor como estrategia de diseño. En este sentido, numerosos estudios desarrollados en el marco de la investigación sobre el pensamiento del profesor señalaron que el modelo desconoce los factores que efectivamente inciden en la organización de la enseñanza por parte del docente (Mac Donald- Ross, 1989: 282). En un clásico trabajo sobre el tema, Shavelson y Stern, señalan que la investigación empírica sobre las prácticas de planificación de los docentes permite concluir que la unidad básica de la programación y de la acción en clase no está constituida por los objetivos sino por la propia actividad instructiva. El marco del problema, es decir los límites dentro de los cuales se lleva a cabo el proceso de toma de decisiones, está dado por la selección de materiales y el desarrollo de actividades (Shavelson y Stern, 1989).

En abierta oposición al modelo de objetivos, la vía de acceso por las actividades implica la elección de las experiencias de aprendizaje por su valor formativo intrínseco. Son éstas las que orientarán la determinación de los contenidos a trabajar y de los posibles resultados de aprendizaje. Eisner ha denominado objetivos expresivos a este modo de plasmar las intenciones pedagógicas. Para él, un objetivo expresivo *«Describe un encuentro educativo - identifica una situación en la que han de trabajar los niños, un problema al que han de enfrentarse, una tarea que deben emprender -; pero no especifica lo que han de aprender de dicho encuentro, dicha situación, dicho problema o dicha tarea.»* (Eisner, 1969, 15-16). Si bien en algunos casos expresan contextos para otros logros, es indiscutible que actividades como, por ejemplo, la participación en debates, las visitas a museos o espectáculos artísticos diversos, tienen un valor formativo propio.

Por último, la vía de acceso por los contenidos sostiene que las características y la estructura de los contenidos seleccionados en base a su valor formativo determinan las actividades a realizar y los posibles resultados de aprendizaje. Buena parte de las intenciones educativas se resumen, en nuestra tradición escolar, en la puesta a disposición de los alumnos de una versión adecuada de campos de conocimientos disciplinares, humanidades, artes y destrezas. Estas formas de conocimiento tienen un valor formativo específico y propio. Su definición expresa en sí misma parte de las intenciones educativas.

Los enfoques acerca de la programación también se diferencian en función de los **supuestos relativos a la enseñanza y el aprendizaje**. Mediante el empleo de este criterio es posible identificar aproximaciones “puras” o “mixtas” al diseño de situaciones de enseñanza. Los enfoques puros expresan un compromiso con concepciones relativas a cómo se aprende y se enseña y buscan el modo de que la programación configure contextos de enseñanza concretos que sean acordes con esos supuestos. A modo de ejemplo, puede

plantearse que la planificación por contratos representa un modo de organizar la tarea consistente con los planteamientos de la pedagogía humanista de orientación no directiva. O que el programa de Ciencias Sociales descrito por Bruner en “Man: a course of study” constituye una forma de diseñar la actividad de enseñanza conforme a los principios sostenidos por el autor torno al aprendizaje, la enseñanza y el curriculum (Bruner, 1988).

Los enfoques mixtos, en cambio, sostienen una visión ecléctica con respecto a los modelos y estrategias. Sus defensores señalan que existe una amplia variedad de modelos docentes – entendidos como creación de ambientes de aprendizaje- y que la compleja tarea del profesor consiste en su utilización sabia y hábil en función de los propósitos y contenidos específicos, las características de los alumnos y del propio docente.

El planteo se afirma en la siguiente idea: dado que ningún enfoque de enseñanza posee validez y eficacia generales que pueda ser demostrada de modo contundente, la defensa de un método único constituye sólo una falacia. El problema de elegir estrategias adecuadas de enseñanza no se centra entonces en la búsqueda del único camino bueno, sino en explorar las posibilidades de la variedad de modelos que ofrece la experiencia pedagógica. (Joyce y Weil, 1985) La atención se traslada al espacio de toma de decisiones del docente y a la necesidad de disponer de un vasto repertorio de herramientas que le permitan enfrentar de modo amplio y creativo la amplia gama de problemas con las que se enfrenta habitualmente. En esta línea de pensamiento, Eggen y Kauchak sostienen:

“Un modelo de enseñanza, entonces, es una especie de proyecto para enseñar. El docente desempeña un rol análogo al de constructor; de la misma manera en que el constructor es el último responsable de la estructura, el docente es el último responsable de cumplir los objetivos de la clase. Además, de la misma manera en que el proyecto proporciona al constructor estructura e indicaciones, el modelo proporciona estructura e indicaciones para el docente. Sin embargo, ni un proyecto indica todas las acciones del constructor ni un modelo puede indicar todas las acciones del docente. (...) Como con el proyecto, un modelo de enseñanza es un diseño para enseñar en el que el docente usa toda su capacidad y los conocimientos de que dispone.” (Eggen y Kauchak, 1999:20)

4. La programación como tarea del profesor

4.1. Algunas notas distintivas del proceso

La programación sitúa al profesor de cara a un curso o a un tramo determinado de éste. Desde este punto de vista, su propósito central puede ser resumido del siguiente modo: el diseño de un conjunto de oportunidades – contextos y actividades- para que un grupo de alumnos pueda tener encuentros fructíferos con determinados contenidos educativos.

Al planificar, los profesores, en forma individual o en equipos, elaboran distintos tipos de productos – planificaciones, proyectos, planes, programas- que difieren en como en el **grado de generalidad** que poseen en términos del curriculum: planificaciones de área, de asignatura, proyectos de articulación entre asignaturas, etc.

Las programaciones también difieren en su **alcance temporal**. Cuanto menor es el alcance temporal de la planificación, mayor el grado de especificidad de las decisiones a tomar. Con respecto a este aspecto es posible identificar, según Yinger, cinco niveles jerárquicos

diferentes de programación: la programación anual o de largo plazo; la planificación del trimestre, mensual, semanal, diaria (Yinger, 1977). Evidentemente, los criterios para definir estos niveles son variables y dependen de una serie de factores, tales como la organización del tiempo académico escolar del nivel para el que se planifica, las exigencias administrativas e institucionales, la carga horaria que tenga ese área o materia en el plan y la frecuencia de trabajo con los alumnos.

La programación de unidades didácticas, por otra parte, constituye una práctica bastante frecuente que apunta a organizar un conjunto de propósitos y contenidos en estructuras en base a algún criterio temático, problema o experiencia. Desde el punto de vista del manejo del tiempo, la unidad didáctica constituye una instancia de menor alcance que el plan mensual y define una propuesta para un conjunto variable de clases. Como unidad temporal de programación resulta más conveniente que la clase o lección, ya que la duración de éstas habitualmente no permiten el desarrollo de un ciclo completo de enseñanza y aprendizaje.

Además de las variaciones señaladas en las prácticas institucionales, existen matices en las formas personales de llevar a cabo esta tarea, según sea la competencia y expertez profesional del profesor, su tendencia a recuperar la experiencia pedagógica anterior, su percepción de la tarea, su flexibilidad o necesidad de precisar y controlar la incertidumbre propia de la situación interactiva, etc. Sin embargo, más allá de estas marcas de diversidad, es posible identificar algunas notas que caracterizan a los procesos de programación.

En primer lugar, supone una **tarea marcada por un sentido eminentemente práctico**, un proceso de interpretación, juicio y toma de decisiones. La programación implica un ejercicio de creación anticipada de alternativas y reflexión sobre la acción que atiende a la singularidad y complejidad de cada curso. Es preciso analizar y optar, porque el curso a tomar en cada caso no se resuelve mediante la mera aplicación de un principio general. Las decisiones que generalmente toman los docentes pueden clasificarse en tres grandes grupos: las que conciernen fundamentalmente a los resultados educativos (esto es, a las metas o resultados de la experiencia educativa); las que conciernen al contenido de la educación (esto es, a cuanto se enseña o se podría o se debería enseñar) y las que conciernen a la forma de la educación (esto es, cómo debe llevarse a cabo la enseñanza) (Brubacher, 2000). En este proceso, el profesor evalúa alternativas posibles y se vale de una serie de criterios para orientar su acción en uno u otro sentido.

Una tarea de este tipo se enfrenta a menudo a una serie de tensiones, aunque no lleguen a percibirse a veces en su total magnitud. ¿Cómo contemplar en un programa el requisito de eficiencia en el cumplimiento de los objetivos con la atención a las necesidades sociales e individuales? ¿Cómo obtener una ecuación satisfactoria entre las aspiraciones y propósitos pedagógicos, por un lado, y las múltiples restricciones (escasez de tiempo, insuficiencia de recursos, etc.), por el otro?

La programación implica, en segundo término, la construcción de una representación que articula de modo dinámico una serie de componentes: las intenciones y propósitos pedagógicos, una determinada lógica del contenido y de la actividad, formas de organización social, medios. Al proyectar la acción, el docente imagina el interjuego de todos estos componentes y los organiza en torno a un **eje temporal**- que le permite establecer una forma de progresión de las acciones en el tiempo- y **espacial** – a través del cual configura ambientes y situaciones de aprendizaje -. La diacronía alude a la

estructuración de los pasos a través del tiempo, mientras que la sincronía se refiere a la organización de los temas y tareas en cualquier momento temporal de ese transcurso.

La dimensión temporal constituye al proceso de programación en más de un sentido. Tal como se acaba de señalar, se refiere al análisis de las formas de ordenar los temas y situaciones proyectados en el tiempo para un determinado tramo de la enseñanza. El tiempo didáctico constituye una invención escolar, un artificio que permite distribuir los contenidos temáticos, lo que es una forma de mostrar una progresión en el texto del saber hasta el punto de crear la ilusión de continuidad psicológica (Amigues y Zerbato-Poudou, 1999: 119-120).

Pero en un sentido más profundo tiene que ver con el modo en que el docente percibe y configura el tiempo de “larga duración”, es decir, el que se refiere a las formas de articular en una trama de sentido el devenir de una experiencia pedagógica o de integrar en una estructura narrativa la serie de acontecimientos que componen la historia compartida de un grupo formado por un profesor y sus estudiantes. En ese sentido, señala Klafki, la buena preparación de las lecciones es siempre una nueva construcción en pequeña escala así como una síntesis y aprovechamiento de la experiencia previa (Klafki, 1995). Cada instancia de diseño supone al mismo tiempo la comprensión y reorganización de la experiencia transitada así como un ejercicio de proyección hacia el futuro. Por otra parte, la programación supone un juego con el tiempo que implica la posibilidad de prever y proyectar, por un lado, y de permanecer permeable y abierto a cierta dosis de emergencia e indeterminación, por el otro.

En tercer lugar, la programación puede ser descripta como **un conjunto de tareas** que el profesor debe realizar y una **serie de dimensiones sobre las cuales tomar decisiones**. Los enfoques descriptos acerca del diseño presentan discrepancias acerca del grado en que consideran posible traducir, esquematizar y secuenciar los momentos de este proceso. Mientras algunos consideran que se trata de una actividad preponderantemente recursiva, otros describen una serie de pasos y procedimientos a realizar uno tras otro. Gran parte de los modelos prescriptivos fueron desarrollados por autores pertenecientes al modelo centrado en los objetivos. Los planteamientos provenientes de enfoques alternativos se caracterizan por ser menos propositivos respecto de la secuencia de tareas a llevar a cabo. Lo que ofrecen, en cambio es una plataforma de principios generales de acción y un marco interpretativo acerca de la naturaleza y propósitos del proceso de diseño.

En un intento de sistematizar las tareas propias de la fase preactiva, Saint Onge señala los siguientes momentos:

1. Concepción: implica idear el método de enseñanza, definir la secuencia de contenidos, las estrategias de mediación (actividades de clase) y de estudio (trabajos autónomos)
2. Planificación, que implica distribuir en el tiempo las actividades previstas en el método.
3. Selección o elaboración de los instrumentos o medios pedagógicos necesarios.
4. Preparación inmediata: antes de cada actuación, es necesario situarse y efectuar una revisión general de la clase y los materiales (Saint Onge, 1997: 166-67).

Por su parte, Taba describe un modelo secuencial para el planeamiento de unidades que implica un mayor nivel de especificación del procedimiento a seguir:

1. Diagnóstico de necesidades
2. Formulación de objetivos específicos
3. Selección del contenido
4. Organización del contenido
5. y 6. Selección y organización de las experiencias de aprendizaje
6. Evaluación
7. Verificación del equilibrio y la secuencia (Taba, 1974)

Estos y otros ejemplos constituyen modelos que apuntan a tipificar y secuenciar los requisitos técnicos involucrados en el proceso de diseño. Sin embargo, las especificaciones de esta índole, si bien pueden resultar un esquema organizador en algunas circunstancias – especialmente en el caso de los profesores novatos - presenta algunas limitaciones.

Hay aspectos de la concepción de la tarea en un sentido global que escapan a un planteamiento de este tipo. El producto global del proceso no resulta exactamente de la sumatoria de un conjunto determinado de pasos ni es reductible a ellos en sentido estricto, sino que existe un “plus” que está dado por el tipo particular de relaciones que se establecen entre los componentes. Ello no va en desmedro de la utilidad de estos modelos para definir formas de comunicación del proceso o para sistematizar el conjunto de las decisiones en juego, aunque no obedezcan estrictamente a una pauta de sucesión dada.

En lugar de describir el proceso desde los pasos o procedimientos desde un punto de vista externo, resulta de interés analizar algunos de los **procesos mentales** que lleva a cabo el profesor cuando representa el futuro, pasa revista a medios y fines y construye un marco que le sirva de guía en su actividad. Darle a un texto propósitos educativos envuelve una serie de actividades de comprensión y transformación. Para Shulman, la clave para distinguir el conocimiento básico requerido para la enseñanza recae en el espacio de intersección entre contenido y pedagogía, en la capacidad del educador de transformar los conocimientos de contenidos que él o ella posee en formas pedagógicamente poderosas y adaptables a las variantes de habilidad y antecedentes presentadas por los alumnos (Shulman, 1987). Esta transformación requiere, en el planteo del autor, combinar u ordenar los siguientes procesos, debiendo recurrir en cada uno de ellos a un repertorio específico de alternativas:

- 1) Preparación de los materiales de texto, que involucra examinar e interpretar críticamente los materiales de instrucción en términos del propio entendimiento docente de la materia, estructurar y segmentar el material en formas mejor adaptadas al entendimiento del docente y más adecuadas para la enseñanza.
- 2) Representación de las ideas en la forma de nuevas analogías, metáforas, que implica pensar a través de las ideas claves en el texto o en la lección e identificar los caminos alternativos para representárselos a los estudiantes. ¿Qué analogías, metáforas, ejemplos, demostraciones, simulaciones y otros por el estilo pueden llegar a construir un puente entre las comprensiones del profesor y lo que los alumnos desean?
- 3) Selección instructiva, que ocurre cuando el profesor debe moverse de la reformulación del contenido a las representaciones, a la incorporación de las representaciones en formas y métodos instructivos entre un grupo de modelos de enseñanza.

- 4) Adaptación de esas representaciones a las características generales de los chicos a enseñar, tanto como (5) moldear las adaptaciones para los jóvenes específicos de un aula. ¿Cuáles son los aspectos relevantes de las habilidades, géneros, lenguaje, cultura, motivaciones, y conocimientos y habilidades que van a afectar las respuestas de los alumnos para diferentes formas de representación y presentación?. ¿Cuáles son los conceptos, preconcepciones, expectativas, motivos, dificultades o estrategias que pueden influenciar los caminos que ellos tomarán para proponer, interpretar, entender o mal interpretar el material?

En opinión de Shulman, este tipo de transformación, donde uno se mueve de la comprensión personal a la preparación para la comprensión de otros, constituye la esencia del acto pedagógico de razonamiento, pensamiento y planeamiento - implícito o explícito - de la actuación de la enseñanza.

4.2. El tipo de decisiones involucradas

Programar implica adoptar un conjunto de decisiones con respecto a distintos aspectos de la tarea. En este apartado comentaremos brevemente aquellas que revisten más importancia desde el punto de vista didáctico.

La definición de propósitos y objetivos

Al proyectar un proceso de enseñanza es importante construir una representación acerca de qué se desea y en qué dirección moverse. La clarificación de objetivos y propósitos constituye un modo de resolver este problema.

Los objetivos, independientemente del criterio de formulación adoptado, expresan adquisiciones posibles por parte de los alumnos al finalizar un determinado curso o período y se resumen en expresiones del tipo: los alumnos serán capaces de.... Hay dos decisiones de importancia a tomar en relación con los objetivos. La primera de ellas se refiere a su elección y evaluación: qué tipos de resultados de aprendizaje resulta válido y oportuno plantear desde el punto de vista pedagógico, y en función de qué criterios, qué relaciones existen entre los objetivos planteados y cuáles es posible establecer entre éstos y otros previos y futuros, cuál es el grado de consistencia con las metas curriculares, etc.

La segunda decisión, sólo escindible de la anterior en términos analíticos, está ligada al tipo de formulación a emplear en la programación, es decir, el criterio adoptado para llevar a cabo la especificación progresiva de los resultados de aprendizaje esperados en las distintas instancias de programación.⁴

En la medida que una programación vehiculiza una determinada propuesta de enseñanza, expresa una serie de principios que el docente sostiene y en función de los cuales toman

⁴ Sobre la primera cuestión existe un número importante de tipologías de objetivos y criterios que permiten orientar el proceso de selección y evaluación. Un buen desarrollo del tema puede verse en D'Hainaut (1985), op.cit. El segundo de los aspectos señalados, ha sido objeto de una importante polémica ligada a los criterios de operacionalización de los objetivos en la programación. La obra de Birzea constituye una reseña importante sobre el tema (Birzea 1980, op.cit.)

forma particular y se articulan los diferentes elementos que la componen. Estos principios orientan y estructuran la tarea de diseño y dan forma a los propósitos. Los propósitos tienen que ver con los rasgos que se desean priorizar en la propuesta de enseñanza; expresan las intenciones y aspiraciones que la escuela y los profesores procuran concretar con el desarrollo del curso o tramo de enseñanza. En este sentido, los propósitos enfatizan la responsabilidad de quien enseña: expresan ciertas condiciones que la enseñanza aporta para promover determinadas experiencias formativas. Definen los principios que orientan la enseñanza y describen un tipo de situación educativa en la que los alumnos deben involucrarse.

Mientras los propósitos remarcan la intención, los objetivos el logro posible. Por ello, la formulación de objetivos está directamente ligada con la fijación de algunos de los criterios necesarios para la evaluación de los aprendizajes.

El tratamiento del contenido

El profesor “trabaja” con el contenido *en vistas a* la enseñanza; lo que implica elucidar el tema de diversas formas, reorganizarlo y dividirlo, ubicarlo en actividades y metáforas, vincularlo a emociones, proponer ejemplos y demostraciones (Shulman, 1987). Para Klafki, este proceso constituye la instancia crucial del análisis didáctico que lleva a cabo el docente al planificar. En términos generales, permite desentrañar la sustancia general de un contenido educativo, la trama de relaciones que implica y el contexto más general de sentidos, cuestiones y problemas en el que éste se inscribe (Klafki, 1995). Esto puede lograrse, según el autor, mediante el estudio de cinco cuestiones fundamentales, a saber:

1. ¿Qué sentido más amplio y general, qué realidad este contenido “abre” o ejemplifica al estudiante? ¿A qué fenómeno básico o qué principio, qué ley, qué criterio, qué método, qué problema, qué actitud puede aproximarnos el trabajo con este contenido particular?
2. ¿Qué significación posee el contenido en cuestión (o la experiencia, conocimiento o destreza a adquirir) en la mente de los estudiantes de esta clase? ¿Qué significación tiene desde un punto de vista pedagógico?
3. ¿Qué es lo que constituye la significación de este contenido para el futuro de estos estudiantes?
4. ¿Cómo está estructurado el contenido?: ¿Qué aspectos, dimensiones lo componen? ¿Cómo es la relación entre ellos? ¿Se trata de un contenido de carácter controvertido o complejo? ¿Cuáles son sus posibles sentidos? ¿Cuál es el campo conceptual más amplio de este contenido?
5. ¿Cuáles son los aspectos básicos, mínimos del contenido que debe adquirir el alumno? ¿Cuáles son los casos especiales, las situaciones, los fenómenos, los experimentos, las personas, etc. en términos de los cuales la estructura del contenido en cuestión puede volverse interesante, concebible, vívida, asequible para los estudiantes?

Planteos como éste remarcan el carácter constructivo del proceso que lleva a cabo el docente en relación con el contenido a enseñar, aún admitiendo que ese espacio decisional está delimitado o prefigurado por los alcances de la prescripción curricular. Como se ha dicho, todo curriculum supone la elaboración de un texto pedagógico que recontextualiza y ofrece una traducción del saber para los fines de su enseñanza escolar.

Más allá de esa primera selección y clasificación del conocimiento, en el diseño de propuestas y programas de enseñanza se genera una nueva instancia de construcción del texto didáctico. Para Chevallard, esta “puesta en texto” del saber obedece a la exigencia de explicitación discursiva y garantiza el principio de programabilidad del saber y de su adquisición. Mediante este proceso, se delimitan saberes parciales y se lleva a cabo una descontextualización – esto es, se desubica el saber de la red de problemáticas y problemas en el que originalmente se produjo para situarlo en una nueva estructura en función de determinados propósitos pedagógicos-. En términos del autor, el propio texto autoriza una didáctica en la medida en que señala una norma de progresión en el conocimiento (Chevallard, 1997:73).

El proceso de configuración del contenido de enseñanza que realiza el profesor presenta distintas facetas pero centralmente supone instancias de análisis de los propósitos formativos, de selección y estructuración del contenido de acuerdo a determinados criterios de organización y secuencia. Ello supone, entonces, decisiones referidas a:

- La selección del contenido

Al programar, los profesores definen prioridades, delimitan alcances y niveles de profundidad, deciden qué tipo de información incluir, escogen dimensiones de análisis de los distintos temas. Dada la compleja ecuación que resulta de la escasez de tiempo de enseñanza y la vastedad del conocimiento, la existencia de criterios que orienten este proceso reviste una importancia central. Estos principios actúan como un tamiz que permite alcanzar cierto balance en la propuesta y corregir posibles sesgos.⁵

- La secuencia del contenido

¿Qué es lo que debe determinar el orden de sucesión? Cuál es el criterio que define la progresión? ¿Cuál es la razón para definir este tipo de ordenamiento? La determinación de un principio de secuencia es una decisión compleja que resulta tanto de criterios vinculados a la estructura lógica del conocimiento como de las ideas relativas acerca del proceso por el cual el alumno aprende o accede a un tipo de conocimiento en particular (criterio psicológico).

- La organización del contenido

Se refiere a la determinación de formas de relación horizontal entre contenidos, en vistas a promover la integración de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Se trata de un

⁵ En Bourdieu y Gros puede encontrarse una propuesta de criterios a través de los cuales es posible dar respuesta a problemáticas frecuentes que plantea la selección de contenidos: extensión vs profundidad, inclusión de nuevos contenidos vs escasez de tiempo escolar; redundancia vs repetición y superposición; etc. Ver Bourdieu y Gros (1990), op.cit.

problema que se presenta con mayor intensidad cuando se trabaja en niveles de programación con alcance temporal mayor, en los cuales es necesario definir formas de agrupamiento de los contenidos (por ej: los ejes o unidades temáticas en un plan o programa anual).

La elaboración de una estrategia de enseñanza

Las decisiones relativas a las forma y el contexto de enseñanza están en profunda relación con el modo en que se concibe y da forma al contenido, con los propósitos de enseñanza y los objetivos de aprendizaje definidos. Al delimitar y priorizar determinadas facetas de un tema, prever aquellos significados cuya construcción se desea promover, etc. el profesor anticipa el contexto general en el que se llevará a cabo el proceso, imagina secuencias de trabajo posibles, estudia distintos modos de combinar las tareas, define momentos. Este planteo general equivale a la adopción de una estrategia, es decir, el trazado de un plan que permita aproximarse a las metas propuestas, un modo general de encarar la enseñanza. En términos de Stenhouse,

“Estrategia de enseñanza parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor. Implica el desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta.”
(Stenhouse, 54).

De modo semejante, Meirieu utiliza en un sentido amplio el concepto de “método” para referirse al *“modo de gestión, en un marco determinado, de las relaciones entre el formador, los discentes y el saber. Porque el método es precisamente lo que vincula a estos tres elementos de naturaleza muy diferente y lo que estructura, en un momento dado, sus relaciones.”*(Meirieu, 1997: 118-119)

Estrategia y método refieren a una impronta o aproximación global que puede desplegarse en un abanico de técnicas y actividades. Existen diversas clasificaciones de las estrategias docentes. Pero de modo general, es posible distinguir entre aquellas basadas en la enseñanza directa y aquellas indirectas o centradas en el descubrimiento. Stenhouse las define del siguiente modo:

“La enseñanza basada en la instrucción implica que la tarea a realizar consiste en que el profesor transmita a sus alumnos conocimientos o destrezas que él domina. En la enseñanza basada en el descubrimiento, el profesor introduce a sus alumnos en situaciones seleccionadas o diseñadas de modo que presentan en forma implícita u oculta principios de conocimiento que desea enseñarles.”
(Stenhouse, 1984: 70)

Cada uno de estos abordajes supone un modo particular de definir la intervención docente, estructurar el trabajo del alumno y organizar el ambiente de la clase. La instrucción directa implica un mayor grado de estructuración de la tarea del alumno. Supone una serie de tareas cuidadosamente estructuradas y explicadas a los alumnos para que puedan cumplir

con ellas. Sus formas más representativas son la exposición y el interrogatorio en sus distintas variantes.

La enseñanza indirecta, en cambio, enfatiza el papel del descubrimiento en el aprendizaje, propio de la búsqueda del sentido y propósitos del contenido académico. Se espera que los alumnos puedan derivar conceptos, generalizaciones y algoritmos por su propia cuenta a partir de la interacción con una situación real o simulada (un caso, un conjunto de situaciones o fenómenos, un problema, etc.). Es menester, por eso, que tengan suficientes y variadas oportunidades de experiencia directa, acompañadas de las formas de ayuda pedagógica que resulten adecuadas para promover el paso del plano de la experiencia a la posibilidad de su conceptualización. Si bien se enfatiza el papel de la exploración y producción por parte del alumno, este tipo de estrategias supone el trabajo con material sistemáticamente preparado y puede involucrar formas de estructuración diversas del contexto de aprendizaje (de los tiempos de trabajo, de la organización social de la tarea, de las normas de la actividad, etc.).

Un modo más antiguo de referirse a este enfoque general de la enseñanza, es la idea de “forma didáctica” que aparece en algunos textos de Didáctica. Según Stöcker, por ejemplo, las formas didácticas típicas pueden distinguirse teniendo en cuenta el modo de distribuir la actividad entre el docente y los alumnos. De esta forma, se habla de enseñanza directa cuando *“la enseñanza se halla bajo la conducción directa del maestro”*. Tal es el caso de la exposición (por discurso o por demostración) y de las enseñanzas por elaboración (conversación, enseñanza por preguntas). La forma de enseñanza es indirecta *“cuando la enseñanza se halla bajo la conducción indirecta del maestro”*. Ellas pueden clasificarse según el contenido de la tarea a ejecutar (la tarea implica una forma de “creación secundaria” en el caso de la elaboración y la ejercitación, o una “creación primaria”, en el caso de las actividades orientadas a la producción); según la forma social del trabajo (individual o por grupos), según el lugar de realización del trabajo (en el aula, en la casa, etc.) (Stöcker, 1964:117)

Las estrategias articulan una serie de actividades que el docente propone a los estudiantes para que desarrollen de forma individual o grupal. Desde el punto de vista del aprendizaje de los alumnos, las actividades pueden definirse como *“...instrumentes para crear situaciones y abordar contenidos que permitan al alumno vivir experiencias necesarias para su propia transformación.”* (Díaz Bordenave y Martins Pereira, 1985:124). Desde el punto de vista de quien enseña, las actividades representan la unidad central de organización de la clase que delimita segmentos temporales en la clase y define espacios de transición entre o y otro. Una actividad puede ser descrita en términos del espacio físico en el que ocurre, su duración, el tipo y número de participantes, los recursos y materiales empleados, el tipo de comportamiento esperado de los participantes y el contenido principal de ese segmento. (Doyle y Carter, 1984)

El concepto de actividad, sin embargo, no permite dar cuenta de la diversidad del trabajo académico en clase y del tipo de procesos cognitivos que un mismo formato de actividad puede implicar. La noción de tarea constituye un aporte sustantivo de la psicología cognitiva en este sentido. Se trata, según Doyle, de estructuras y situaciones que definen el modo en el cual el trabajo de los alumnos es organizado en clase y dirigen el pensamiento y la acción. Aplicar un algoritmo, elegir un procedimiento para resolver un problema, identificar o reproducir información, etc. constituyen tareas que implican demandas diferentes de procesamiento de información por parte del alumno y niveles de comprensión del contenido también distintos. Toda tarea está conformada por tres componentes:

- a) una meta o un estado a lograr,
- b) un conjunto de recursos y condiciones (ej: información o herramientas) para alcanzar el objetivo,
- c) las operaciones (pensamientos y acciones) implicadas en organizar y usar los recursos para alcanzar la meta.

Doyle ha construido una tipología posible de tareas, teniendo en cuenta el tipo de demandas cognitivas que implican para los estudiantes. Así, distingue entre tareas de memoria (demandan reconocimiento o reproducción de información previamente adquirida), tareas de procedimiento o rutina (requieren aplicación de un algoritmo o fórmula para obtener una determinada respuesta), tareas de comprensión (implican elaboración de nuevas versiones de una información, aplicación de procedimientos a situaciones nuevas) y tareas de opinión (promueven la expresión por parte del alumno de sus opiniones, preferencias y reacciones personales frente a un contenido determinado).

Un aspecto de gran relevancia en la definición del tipo de estrategia y de las actividades a proponer se refiere a la forma social que adquiere el trabajo en clase en cada caso. Dada la heterogeneidad habitual que caracteriza a los grupos de estudiantes, se trata de una cuestión que merece especial atención. En términos generales, se han distinguido tres tipos de situaciones de enseñanza:

- Situación impositiva colectiva: en ella se presenta un conjunto de conocimientos del que cada miembro debe apropiarse mediante una actividad intelectual individual.
- Situación individualizada: implica un diálogo entre cada discente y un programa de trabajo que lo interroga, lo guía, lo conduzca, a su ritmo, hacia el objetivo perseguido.
- Situaciones interactivas: alumnos interactúan entre sí en un grupo pequeño e en el grupo amplio con la coordinación del docente.

Para cerrar estas consideraciones, es interesante advertir que las estrategias difieren en el tipo de intervención y competencia que requieren del docente en las instancias preactiva e interactiva. Hay formas de actividad que requieren mucho esfuerzo de preparación del profesor, tanto en el diseño de la actividad como en el desarrollo o selección de materiales. El análisis de casos o las distintas formas de autoinstrucción pueden ser un ejemplo de este tipo de situaciones. Sin embargo, hay otras formas de actividad en las cuales lo central de la

ayuda pedagógica del docente se juega en la situación interactiva, como ocurre en las distintas modalidades de diálogo pedagógico, por ejemplo.

Los materiales de enseñanza

La elección de los materiales constituye un aspecto desatendido a veces o relegado a un tratamiento meramente formal. Sin embargo, el análisis de este tema no puede dissociarse del proceso de “construcción del texto” descrito anteriormente. A través de ellos, el profesor elige los modos más adecuados de presentar la información o los materiales e instrumentos para llevar a cabo una experiencia determinada. Constituyen verdaderos instrumentos de mediación semiótica, que soportan la tarea y estructuran el pensamiento del alumno.

Si bien la mayor parte de los materiales en la escuela presentan una forma escrituraria, existen diversas formas posibles de representación de un mismo objeto: ilustraciones, fotografías, dibujos, textos descriptivos o informativos, cuadros, tablas, esquemas, etc. Tal como señalan Amigues y Zerbato –Poudou, estas herramientas desempeñan un papel decisivo en la actividad cognitiva de los alumnos:

“Orientan y limitan los razonamientos aplicados por éstos en una situación particular. Constituyen auxiliares para la representación, para la ejecución o el control de la acción. (...) Sin embargo, la utilización de semejantes herramientas también puede constituir un obstáculo para los alumnos. Las dificultades que enfrentan pueden depender no sólo de la noción aplicada, sino del empleo de las herramientas semióticas propuestas. Asimismo pueden proceder de los instrumentos propuestos.” (Amigues y Zerbato- Poudou, 1999: 115)

Autores como Bruner han otorgado centralidad a este tema en la elaboración de una teoría acerca de la enseñanza. Para el autor, la elección de las formas más adecuadas de presentación de la información debe articular consideraciones acerca de los modos de representación del sujeto (enactivo, icónico y simbólico) así como principios de economía y estructura (Bruner, 1969).

La previsión de formas de evaluación

La evaluación constituye un proceso por el cual se releva información variada sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus resultados. Esta información es interpretada en función de una serie de criterios que permiten al docente construir un juicio de valor y orientar sus elecciones pedagógicas vinculadas con el tipo de estrategia adoptada, con la calificación y promoción de los alumnos, entre otras.

Además de responder a la exigencia de la calificación y promoción de los estudiantes, la evaluación constituye una forma de regulación interna del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, en el momento de diseño será necesario efectuar previsiones sobre el modo de obtener y juzgar información referida tanto a la marcha del proceso como a sus resultados que resulten consistentes con la propuesta de enseñanza planteada. De este modo, en lugar de constituir un momento “por fuera” de los procesos de enseñanza y de

aprendizaje en la representación de los estudiantes y profesores, la evaluación se integra al conjunto de tareas previstas en función de propósitos específicos.

Sin duda, el tipo de decisiones sobre evaluación a tomar en esta etapa dependerá del alcance temporal y del grado de generalidad de la programación, pero puede decirse, en un sentido amplio, que se trata básicamente de anticipar los criterios a tener en cuenta y la estrategia de evaluación a adoptar.

La definición de criterios de evaluación está estrechamente vinculada con el planteo de propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizaje. Desde el punto de vista del docente, supone un ejercicio de reflexión que le permita: *“...prever cuáles han de ser los impactos más duraderos y los efectos más inmediatos que posiblemente tengan sus propias acciones de enseñanza sobre los alumnos.”*(Camilloni, 1998); anticipar posibles variaciones entre los alumnos tanto en el proceso como en el nivel de logro de las metas de aprendizaje propuestas y decidir cuál o cuáles serán los referentes de la evaluación y la calificación.⁶

La definición de una estrategia de evaluación, por otra parte, implica definir los momentos e instancias de evaluación que permitan articular la función diagnóstica, formativa y sumativa según los casos. Ello permitirá definir el tipo de información a relevar en cada caso. Ella puede obtenerse a través de dos modalidades básicas, que los docentes ponen en juego habitualmente. La primera se basa en la recolección de datos a través de la observación sistemática o asistemática o de algún otro medio no diferenciado del proceso de enseñanza volcados en los registros del docente (trabajos prácticos u otras producciones de los alumnos, por ejemplo). La segunda consiste en obtener datos a partir de situaciones especialmente diseñadas para relevar un tipo particular de información que se considera relevante. En ambos casos, es necesario escoger y combinar aquellas técnicas e instrumentos que resulten más adecuados al propósito de la evaluación, atendiendo a los requisitos de validez, confiabilidad, practicidad y utilidad.⁷

Es importante señalar, por último, que tanto la definición de criterios como la adopción de una estrategia de evaluación en el marco de una programación dependen de factores importantes como: los propósitos de la evaluación en distintos momentos del proceso y de la magnitud de la decisión tanto en términos pedagógicos como desde el punto de vista de la vida escolar de los estudiantes, del nivel de enseñanza para el cual se está planificando, del lugar curricular de la materia, curso o proyecto y del alcance de la programación.

6. Cierre

En este trabajo se ha procurado reseñar las cuestiones centrales y alternativas ligadas al proceso de programación. El diseño ha sido considerado aquí como un aspecto constitutivo de la enseñanza en tanto acción reflexiva y en tanto actividad que supone niveles técnicos de decisión e intervención. Al mismo tiempo, se ha procurado mostrar, a través de

⁶ Este último aspecto es especialmente importante. Implica elegir un criterio de referencia que incluya una de las siguientes posibilidades básicas (o una combinación de ellas): considerar la actuación y proceso del alumno en relación con un grupo de objetivos, criterios u otra pauta predefinida; en relación con los logros de los compañeros del grupo clase; en relación con las dotes y características del propio alumno.

⁷ Una descripción de los tipos de instrumentos más frecuentemente utilizados puede encontrarse en De Ketele (1984), op. cit. Para un desarrollo de los requisitos de validez, confiabilidad, practicidad y utilidad, ver Camilloni (1998), op. cit.

diferentes vías, el modo en que las decisiones docentes están configuradas por marcos de regulación institucionales y curriculares, por restricciones propias de cada contexto de enseñanza, por las tradiciones de pensamiento pedagógico y didáctico y por sus propias ideas, valores y experiencia profesional previa.

Restaría plantear dos consideraciones finales. En primer lugar, es importante advertir que la manera de definir el proceso de programación, sus alcances, problemas y estrategias está fuertemente vinculado con el modelo conceptual y enfoque de enseñanza adoptado, por un lado, y con el modo general de concebir la acción educativa y la relación entre intenciones y realidades, pensamiento y acción, por el otro.

También es importante, en segundo lugar, volver a situar el lugar de la programación y sus relaciones con la tarea de enseñanza que lleva a cabo el profesor. En ese sentido, así como los enfoques técnicos y racionales tendieron en más de una ocasión a sobredimensionar su papel y sostener una confianza exagerada en el diseño como garantía del éxito y mejora de la enseñanza; el movimiento de reconceptualización didáctica derivó en algunos contextos en el surgimiento y desarrollo de posiciones fuertemente contrarias a cualquier intento de anticipación y formalización de este proceso. Ambas tendencias han tenido fuerte impacto en nuestro sistema educativo y están inscriptas en idearios y tradiciones más amplias de pensamiento pedagógico. La polémica se expresa bajo diferentes formas en las escuelas, en los ámbitos de capacitación y en la producción especializada sobre educación presentando una tendencia oscilatoria en la mayoría de los casos.

El punto de vista sostenido aquí apela a destacar la importancia del proceso de programación reflexivo y responsable para una buena enseñanza, lo cual implica una estimación prudente acerca de cuáles son las cuestiones sobre las que es necesario efectuar anticipaciones, así como la búsqueda de creatividad, pertinencia y solidez en las respuestas técnicas que es necesario dar a los diferentes problemas involucrados en cada caso particular. Ello supone también renunciar a la pretensión de previsibilidad y racionalidad absolutas, desarrollar una actitud permeable para incorporar el posible emergente de las situaciones de enseñanza, revisar la propia tarea, incluir la opinión de los estudiantes o sus actitudes y respuestas frente a una propuesta de enseñanza. No obstante, esas decisiones que es imprescindible tomar “sobre la marcha”, y que por cierto caracterizan al docente experto e intuitivo, no obedecen a una lógica espontaneísta de la tarea sino que se plantean en el marco de una reflexión sobre un diseño y un conjunto de propósitos, aún en el caso de que éstos deban ser modificados o puestos en cuestión.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVES DE MATTOS, L. (1979): *Compendio de Didáctica General*. Buenos Aires, Kapelusz.
- AMIGUES, R. Y ZERBATO-POUDOU, M. T. (1999) “*Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*”, México, FCE.
- BARBIER, R. (1996): *Elaboração de projectos de acção e planificação* Porto Codex, Porto Editora.
- BELBENOIT, G. (1973): Conferencia Internacional de Allerton Park, CERI -OCDE y Universidad de Illinois, citado en CERI-OCDE: *Desarrollo del Curriculum*, Buenos Aires, Marymar.
- BIRZEA, D. (1980): *Hacia una didáctica por objetivos*. Madrid, Morata.
- BOURDIEU, P. y GROS, F. (1990): "Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza", *Revista de Educación*, Nro. 292.
- BRUBACHER, J., CASE, C. y REAGAN, T. (2000): *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona, Gedisa.

- BRUNER, J. (1969): *Hacia una teoría de la instrucción*. México, UTEHA.
- BRUNER, J.(1988): *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata.
- CAMILLONI, A.(1997): “La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran”, en: Autores Varios, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.
- CHADWICK, C. (1992) *Tecnología educacional para el docente*. Barcelona, Paidós.
- CHEVALLARD, I. (1997): *La transposición didáctica*. Buenos Aires, Aique
- CLARK, D, LOTTO, L. y ASTUTO, T. (1980): Effective schools and school improvement: a comparative analysis of two lines of inquiry”. *Educational Administration Quarterly*, 20 (3).
- COLDRON, J. Y SMITH; R. (1999) “Active location in teachers’ construction of their professional identities”. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 31. N°6
- COLL, C.(1998): *Psicología y curriculum*. Bs.As., Paidós.
- D'HAINAUT,L. (1985): “Objetivos didácticos y programación.” Barcelona, Oikos Tau
- DE KETELE, J.M (1984): *Observar para educar*, Madrid, Aprendizaje-Visor.
- DÍAZ BORDENAVE, J. y MARTINS PEREIRA, A. (1985): *Estrategias de Ensino-aprendizagem*. Petrópolis, Voces. Citado en CAMILLONI, A. y LEVINAS, M. (1995): *Pensar, descubrir y aprender*, Buenos Aires, Aique.
- DOYLE, W. Y CARTER, K. (1984): “Academic tasks in classrooms”, *Curriculum Inquiry*,14:2
- EGGEN, P. Y KAUCHAK, D. (1999): *Estrategias docentes*. México, Fondo de Cultura Económica.
- EIGENMANN, J.(1981). *El desarrollo secuencial del curriculum*, Madrid, Anaya,
- EISNER, E. (1969): “Instructional and expressive educational objectives: their formulation and use in the curriculum” en POPHAM, W., EISNER, E., SULLIVAN, W. Y TYLER, L., *Instructional objectives*. AERA Monograph Series on Curriculum N°3, Chicago, Rand Mc Nally, citado por Stenhouse, L., *ob.cit*.
- ELMORE, R; SYKES, G. (1992) “Curriculum policy”. En JACKSON. P. (ed.) *Handboook of research on curriculum*. New York, Macmillan.
- HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid, Morata.
- JACKSON, P. (1968): *Life in classrooms* Nueva York, Rineheart and Winston Inc. Versión en español: *La vida en las aulas*. Barcelona, Morata, 1996
- JOYCE, B. y WEIL, M. (1985): *Modelos de enseñanza*. Madrid, Anaya.
- KLAFKI, W. (1995), “Didactic analysis as the core of preparation of instruction”, en *Journal of curriculum studies*, Vol. 27, N°1
- LODINI, E.(1984): “Il Curriculo como como Sfondo y como Esito della Programmazione” en FRABBONI, F., LODINI, E. y MANINI, M. : *La Scuola di Base a tempo lungo: modelli, curriculo, contenuti*. Liguori, Nápoles, 1984, citado por ZABALZA, M. A.(1995). *op.cit*.
- MAC DONALD-ROSS, M. (1989): “Objetivos de conducta. Una revisión crítica.”, en GIMENO SACRISTÁN, J. y PEREZ GÓMEZ, A. (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, AKAL.
- MARKLUND, S. (1973): “Frame factors and curriculum development”, Conferencia Internacional de Allerton Park, CERI -OCDE y Universidad de Illininois, citado en CERI-OCDE: *Desarrollo del Curriculum*, Buenos Aires, Marymar.
- MEIRIEU, P. (1997): *La escuela: modo de empleo*, Barcelona, Octaedro.
- SAINT ONGE, M. (1997): *Yo explico, pero ellos...¿aprenden?*, Bilbao, Ediciones Mensajero.
- SCHWAB, J.(1973): *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum*. Buenos Aires, El Ateneo.
- SCHON, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós.
- SHAVELSON, R. y STERN, P. (1989): “Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta”, en GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GÓMEZ, M.A., *op.cit*.
- SHULMAN, L.(1987) “Knowledge and teaching: foundatios of the new reform”. *Harvard Educational Review*, Vol. 57, N°1.
- STENHOUSE, L.(1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.
- STÖCKER, K. (1964): *Principios de Didáctica moderna*. Buenos Aires, Kapelusz.
- TABA, H.(1974): *Elaboración del currículo*. Buenos Aires, Troquel.
- YINGER, R. (1977): “A study of teacher plannig: Description and theory development using ethnographic and information processing methods”. Unpublished doctoral dissertation. Michigan State University, 1977, citado en SHAVELSON, R. y STERN, P., *op.cit*.
- ZABALZA, M. A.(1995):*Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Narcea