

51

2ej



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

“APORTACIONES AL DISEÑO Y ELABORACION DE PROGRAMAS EDUCATIVOS A NIVEL



S. Saavedra Belmonte

[Firma]

U. N. A. M.
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
Departamento de la División del Sistema Universidad Abierta

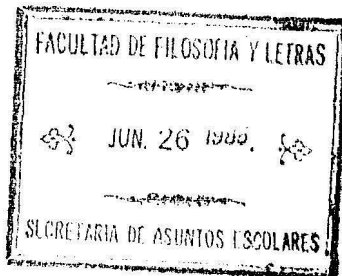
T E S I S A

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A :

SERGIO W. SAAVEDRA BELMONTE

MEXICO, D. F.



1986



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE GENERAL

	Pág.
INTRODUCCION	1
CAPITULO PRIMERO.- <u>ANTECEDENTES.</u>	5
1.1.- La problemática.	6
1.2.- Panorámica de la programación.	11
1.3.- Instancias relacionadas con la programación educativa.	14
CAPITULO SEGUNDO.- <u>CARACTERIZACION DEL PROGRAMA.</u>	18
2.1.- Caracterización conceptual: Definiciones.	20
2.2.- Caracterización formal: La Estructura General.	28
2.3.- Caracterización de contenido: Los componentes básicos.	38
2.4.- Caracterización descriptiva: Los pasos para su elaboración.	44
CAPITULO TERCERO.- <u>LOS COMPONENTES DEL PROGRAMA.</u>	55
3.1.- Consideraciones a su interrelación.	56
3.2.- Los objetivos.	61
3.3.- Los contenidos y las actividades.	68
3.4.- La evaluación.	87
3.5.- Orientaciones Metodológicas y Fuentes de Información.	94
3.6.- El método.	105
CAPITULO CUARTO.- <u>SUPUESTOS TEORICOS FUNDAMENTALES.</u>	113
4.1.- Los principios.	115
4.2.- El aprendizaje dialéctico.	117
4.3.- El conocimiento.	121
4.4.- Los procesos mentales.	127
4.5.- La didáctica	133

Pág.

CONCLUSIONES

142

BIBLIOGRAFIA

153

Indice de figuras.

Figura	Título	Página
1	Extremos en el espectro de concepciones de programas.....	11
2	Estructura General del Programa Totalizador...	34
3	Organización de un curso que traduce la Estructura General.....	35
4	La estructura como base de interrelación de los componentes.....	43
5	Niveles de organización de la información para estructurar e implementar un programa.....	57
6	Desglose de la fig. 5	58
7	Función de las actividades según las etapas del proceso E -A	79
8	Matriz para interrelacionar elementos que dan como resultado el Itinerario de Actividades - Globalizadas.....	80
9	Ubicación e interrelación de las actividades - de aprendizaje.....	82
10	Relación entre Actividad Globalizada y producto parcial.....	83
11	Componentes del proceso de comunicación.....	100
12	Concepción de aprendizaje como nexo entre lo-tórico y la implementación del Programa.....	114

Indice de cuadros.

Cuadro.	Nombre	Página
1	Cuadro General de Componentes.	38
2	Cuadro comparativo de propuestas para la elaboración de programas.....	45

3	Relación entre momentos de elaboración, tareas, tipos y nombres de los productos realizados...	54
4	Cuadro sintetizador de las categorías de programación.....	149

I N T R O D U C C I O N

I N T R O D U C C I O N

Desde hace ya varias décadas el quehacer pedagógico latinoamericano ha sido influido fuertemente por teorías y corrientes educativas de origen norteamericano. Por medio de instituciones internacionales han instrumentado una política de expansión del pensamiento y práctica educativa que han pasado a ser dominantes en gran parte de los países del llamado tercer mundo.

Aparte del beneficio que puede resultar para los receptores de tales influencias, se ha estrechado también un lazo de dependencia cultural y pedagógica. Esta situación no ha generado solo críticas y protestas, sino un fuerte empuje hacia la formación y desarrollo de un pensamiento pedagógico propio, latinoamericano, que presente una alternativa en cuanto a perspectivas y prácticas educativas para nuestros países.

La mayor reacción ha provenido de los educadores de izquierda y por mucho tiempo las voces más claras y directas han venido de intelectuales marxistas. La filosofía del materialismo dialéctico ha sido un poderoso instrumento de análisis teórico, que ha hecho resaltar numerosas contradicciones que no están siendo atendidas pese a que afectan negativamente nuestra práctica educacional.

De este grupo de educadores, se han destacado unos por sus escritos teóricos y otros por sus logros en la práctica. Para esta tesina se han retomado los aportes de muchos de ellos, destacando principalmente: Elena Squarzon, quien realiza un aporte eminentemente práctico; Azucena Rodríguez, con propuestas y concepciones acerca de aspectos didáctico-metodológicos y Angel Díaz Barriga, quien reúne, sistematiza y propone alternativas de corte más teórico.

En lo personal valoro el materialismo dialéctico como método de análisis, pero no comparto muchos de sus principios ideológicos (*). Hago esta aclaración por que me interesa mostrar que a este pensamiento pedagógico latinoamericano en formación, se puede aportar desde diversas posturas. También que los diversos puntos de vista ideológicos no sirven sólo para discutirse sino para que demuestren su validez en consecuencias prácticas y en la línea de comportamiento de sus portadores.

He intentado rescatar y sistematizar no sólo lo que estos y otros educadores han producido, sino hacer aportes concretos; que signifiquen, en alguna medida, un desarrollo para el discurso teórico y que sean viables de concretarse en la práctica.

La problemática general que abordo es el nexo entre teoría y práctica. Esta se evidencia en situaciones pedagógicas en las que el docente, aún con vastos conocimientos teóricos y con formación universitaria, es incapaz de instrumentar soluciones didácticas, acordes con una línea metodológica que mantenga la continuidad del proceso Enseñanza-Aprendizaje.

Hay una real dificultad para pasar del pensamiento a la acción. Parece que esta dificultad comienza cuando se trata de pasar del conocimiento empírico, experiencial, al conocimiento sistematizado y científico (**). Esta dificultad se puede vencer explicitando de manera ordenada las convicciones personales y contrastándolas con las teorías pedagógicas ya elaboradas.

El siguiente paso en la dificultad radica en construir y mantener un marco relativamente estable y unificador que englobe y articule unitariamente la multitud de factores y elementos que están

(*) Comparto una visión y una fé cristiana acerca del mundo, del hombre y de Dios.

(**) Entendiendo por este, no el que obedezca a ciertas normas o paradigmas del quehacer intelectual, sino el conocimiento que es fruto de una reflexión, discusión y verificación práctica.

presentes en la situación de Enseñanza-Aprendizaje. El análisis teórico de las situaciones identifica dichos elementos pero como el analizar no tiene fin, se puede multiplicar hasta el infinito las unidades identificadas. Para el que sólo teoriza éste es su trabajo, pero para el docente tal multitud de elementos sueltos constituye un cuadro amenazante y caótico, en el que pierde toda su seguridad y la habilidad de controlarlos. Es pues imprescindible dotar al maestro de una estructura relativamente estable, que a modo de eje globalizador de la práctica, unifique y ordene los elementos. Esta estructura globalizadora es precisamente el Programa Totalizador.

Al elaborarlo el docente no sólo reflexiona en torno al futuro trabajo con el grupo de alumnos, sino que explicita sus propios supuestos y convicciones acumulados durante la experiencia magisterial. Anticipa de esta manera la organización futura del trabajo en clase, no con el fin de controlar a sus alumnos sino de mantener la dirección y las condiciones adecuadas para que el aprendizaje se propicie.

El beneficio de programar de esta manera redundará finalmente en la calidad de la información que se transmitirá. El descuido de la programación como parte inherente de la práctica educativa ha derivado en un relajamiento del docente frente a la responsabilidad que tiene de meditar, trabajar y estructurar los contenidos de su disciplina. En mi propia experiencia como alumno, las clases improvisadas han sido demasiado frecuentes generando desmotivación, ansiedad y un rechazo hacia los contenidos de la asignatura. La causa de ello quizá se deba a que el docente universitario no le da gran valor a la programación pedagógica provocando así que los alumnos perdamos de vista el proyecto de trabajo durante el curso.

Por ello en este trabajo se ha partido por sistematizar los diversos aportes y esbozos para dar cuerpo a una propuesta concre-

ta en materia de programación educativa: El Programa Totalizador.

Se advierte que la elección del tema y la información teórica se ha basado en posturas y convicciones personales más que en la búsqueda de eficiencia o adecuación instrumental a las demandas del mercado educativo.

Por esto se ha intentado unir a ellas las alternativas más adecuadas para su materialización, que no sólo sirvan para validar una visión individual de la realidad, sino que resulten significativas a los alumnos y maestros que comparten de alguna manera la preocupación pedagógica que motivó este trabajo.

El resultado final ha sido algo, quizás, excesivamente compli-cado y hay seguramente mejores alternativas; sin embargo es preciso arriesgar tentativamente algunas concreciones, reconociendo que deberán ser objeto de posteriores desarrollos.

CAPITULO PRIMERO

ANTECEDENTES

- 1.1.- La problemática.
- 1.2.- Panorámica de la programación.
- 1.3.- Instancias relacionadas con la programación educativa.

1.1.- LA PROBLEMATICA.

Las escuelas de educación media superior tienen en la mayoría de los casos dos niveles de actividad académica: el nivel donde se gestan las decisiones relacionadas con la selección de los contenidos, la determinación de criterios para la acreditación de los cursos, se fijan los objetivos, etc. Y por otro lado, el nivel de trabajo del maestro y los alumnos en el salón de clases.

Esta división de tareas tiene algunas consecuencias de importancia, tanto para la formación del alumno como para la calidad de la enseñanza.

El maestro es el encargado de usar programas y cumplir con los formulismos que le impone la administración escolar. En la actualidad se está difundiendo la tendencia a dejar que él defina mínimamente los objetivos educacionales para la clase o para un período; así como programar las experiencias de aprendizaje. Para ello se le dan hojas con casillas en blanco en las que debe llenar lo que hará durante la clase.

Pero el maestro, en la mayoría de los casos, no logra cumplir todo lo que se propone sobre el papel; ante las urgencias de la práctica diaria deja de lado el programa e improvisa soluciones. Otras veces ni siquiera intenta preparar un programa, sino que llena las casillas al finalizar la clase. En fin, tal estilo de programación tiende a convertirse en una complicación burocrática más.

Lo peor de todo es que cada maestro se aísla dentro de su asignatura y desconoce el curriculum, descuidando así la relación vertical y horizontal de los contenidos con los de otras asigna-

turas (*), ignorando también los propósitos institucionales para el curso.

El alumno a su vez, pierde de vista la unicidad de la propuesta educativa que se le ofreció al ingresar a la escuela (el perfil profesional, el modelo de egresado, etc.). Deja de tomar en cuenta la posibilidad de que los contenidos de una asignatura se relacionen con los de otra; y durante un mismo curso se enfrenta a tantas clases improvisadas, incoherentes e inconclusas, que pierde el interés y la claridad respecto a su estudio.

En la educación superior, la experiencia demuestra que el docente, pese a tener una mayor preparación teórica, comunmente menosprecia la necesidad de formarse pedagógicamente y prefiere confiar en su dominio sobre los contenidos de su disciplina. Se puede pensar que las exigencias de programar el curso tampoco significan para él algo digno de tomar en cuenta.

Sin embargo las consecuencias son negativas para los alumnos universitarios. En la educación superior, más que en cualquier otro nivel educativo, es preciso abordar la formación profesional como una sola unidad, ya que la práctica profesional futura requiere de sujetos que combinen sus conocimientos pluridisciplinariamente para dar soluciones a los problemas.

Ahora bien, no sólo interesa relacionar los contenidos de diferentes asignaturas, sino también enfocar unitariamente todo el curso, manteniendo continuidad en la organización del trabajo para lograr así que el proceso de aprendizaje alcance sus metas.

Este aspecto también es descuidado, y el resultado es que el

(*) Relaciones verticales son señalamientos de los contenidos que se apoyan en los de otras asignaturas de semestres anteriores y posteriores. Relaciones horizontales son señalamientos de contenidos que se apoyan en materias del mismo semestre. La revisión de las relaciones en ambas direcciones logra la continuidad, secuencia e integración de los contenidos en un Plan de Estudios.

trabajo del docente y los alumnos no mantiene un solo eje que dé sentido a todas las actividades y dinámicas en la clase a lo largo del curso. La repetición de procedimientos tradicionales, el estancamiento del proceso de aprendizaje, la divagación y la frustración en el alumno son las consecuencias de esto.

Como se dijo al principio, todos estos problemas tienen que ver con la división de funciones en el seno de la escuela. Por un lado están los que ejecutan, es decir los maestros, y por otro los que deciden y detentan funciones de concepción.

Este es el primer problema que se tuvo en cuenta al sistematizar los aportes de esta Tesina: Se pretende agrupar, bajo la acción docente, las tareas de concepción, elaboración y de ejecución de los programas educativos.

Otra de las consecuencias de la ruptura entre la concepción y la ejecución es que la Didáctica, en tanto disciplina con objeto propio y una larga tradición que la ubica en el centro de la discusión acerca de la práctica educativa institucional, ha ido adquiriendo en estos últimos años una connotación puramente instrumental, de mera aplicación de técnicas y recursos. Se ha relevado del docente la necesidad de reflexionar en torno a las implicaciones metodológicas de tal o cual contenido y de indagar acerca de las posibilidades de acción para la transformación de la práctica educativa.

Con esta reducción, se ha contraído también la noción de 'programa educativo'. El estudio de su diseño, elaboración e implementación sólo toma en cuenta los elementos y relaciones al 'interior' del programa, no la relación de éste con su contexto. Es decir, se busca la perfección formal, la mecanización de la labor de programación, perdiéndose de vista la consideración del contexto curricular y situacional concreto; de los que necesariamente el programa forma parte.

Este desconocimiento vuelve prácticamente inoperante el programa, pese al tiempo que se invierte en elaborarlo. Su extrema formalización, o por el contrario, su diluida direccionalización, orillan al docente a desconocerlo y a confiar en sus intuiciones espontáneas para organizar su práctica con el grupo de alumnos.

Por esto, un segundo propósito que se tiene en este trabajo es ampliar la concepción de 'programa educativo'. No sólo se realiza un aporte concreto, sino que se ha querido sistematizar y delimitar el conjunto de factores y aspectos pedagógicos que intervienen en la discusión didáctica sobre la programación.

En consecuencia, se asume aquí la postura de que las aportaciones al diseño, elaboración e implementación de programas educativos, deben partir por definir los contornos de la problemática más amplia en la que se inserta su discusión y clarificar los extremos ideológicos opuestos para reflexionar en torno a la postura que se adopte. Definir cómo se concibe a la Didáctica, cuál es el rol docente, qué funciones tienen las instituciones educativas en la sociedad, qué vínculo real hay entre el Currículo y la práctica educativa, etc., son algunos de los problemas de índole general -pero de gran importancia en sus implicaciones- que son consideradas en este trabajo.

También se considera que, en última instancia, la discusión sobre la programación escolar gira en torno a la actividad docente y su relación con los alumnos. En este sentido no se comparte el punto de vista de que la investigación didáctica deba tender a suplantar al maestro por máquinas de enseñar; ni que se deba controlar, mediante manipulaciones ambientales, el comportamiento de los alumnos hasta el detalle.

Sin una interacción viva, comunicacional, entre docente y alumnos, el acto educativo pierde su carácter integral y formativo

que lo diferencia del mero adiestramiento (*)

La aportación presente entonces tiende a enfatizar la capacitación docente para devolverle funciones que le estaban siendo escamoteadas. Pretende, también, fortalecer su figura, sin que esto signifique entregarle el poder absoluto sobre la clase ni atrincherarlo en posturas autoritarias y dogmáticas. Todo lo contrario, se busca que pueda ser un verdadero guía de aprendizaje y un eficiente organizador de la práctica, compartiendo estas tareas con sus alumnos.

(*) Para una discusión más amplia de lo que se entiende por 'educar' y 'adiestrar' véase la sección de 'Conclusiones'.

1.2.- LA PANORAMICA DE LA PROGRAMACION

En el documento base de la Comisión Temática sobre Desarrollo Curricular que trabajó durante el Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en México en 1981; se expone una "Panorámica de la investigación sobre el desarrollo curricular" que señala lo siguiente:

"En la década que abarca esta panorámica/1971-1981/, las concepciones y propuestas de diseño de programas de estudio han variado desde la aplicación que los reduce a una formulación burocrática de objetivos, hasta su consideración como la parte concreta de una globalidad representada por el Plan de Estudios". (1)

Los extremos en este amplio espectro de las concepciones de programas, serían: (ver fig. 1):

- a). El Programa concebido como un requisito que el maestro debe llenar para satisfacer los objetivos formulados desde la burocracia escolar.
- b). El Programa concebido como una expresión, metodológicamente adaptada, de la totalidad del Plan de Estudios para una situación de aprendizaje particular.

(a) ←-----→ (b)

Fig. 1. Extremos en el espectro de concepciones de programas.

La variable más importante que da cuenta de la oposición en-

(1) GLAZMAN, RAQUEL Y FIGUEROA M., "Panorámica de la investigación sobre el desarrollo curricular", En Revista Foro Universitario, México, STUNAM-UNAM, Febrero de 1982, época 2, No. 15, 48.

tre estos extremos es: El grado de coherencia entre la práctica programada de un curso o una clase y la propuesta educativa del Plan de Estudios en su totalidad.

Las autoras del documento resumen del siguiente modo las concepciones que tienden hacia el extremo (b):

"..considerar el programa como la expresión sistemática de la organización de un curso conforme a sus fines, actividades y recursos, toma en cuenta su dimensión temporal y la relación que guarda con los demás elementos del currículo" (2).

Vale decir, entre las concepciones que tienden al extremo (b) habría el común denominador de un elevado grado de coherencia entre la práctica programada del curso y la propuesta educativa del Plan de Estudios. Esto se debería a que el maestro está directamente relacionado con quien diseña los programas (él mismo pudiera ser) y con quienes elaboran las líneas curriculares básicas.

Finalmente, las autoras hacen un intento por definir la dirección que debe guiar a las propuestas de diseño y elaboración de programas educativos:

"De aquí se infiere que una propuesta coherente sólo se puede dar si se integran los aspectos metodológicos, psicopedagógicos e instrumentales, en un marco de referencia que fundamente su valor y utilidad" (3).

El énfasis de esta sugerencia recae en dos aspectos fundamentalmente: la integración de los componentes de la práctica educativa, y la fundamentación teórica de los mismos.

(2) GLAZMAN, RAQUEL y FIGUEROA M., op.cit., 48

(3) Idem.

Esto implica que el docente debe tener una formación pedagógica con una sólida base teórica acerca del aprendizaje, el conocimiento, la didáctica, etc.

Con base a todo lo expuesto hasta aquí se puede ubicar al Programa Totalizador en este contexto de la programación.

Como la concepción de programa que lo sustenta, se ubica cerca al extremo (b) de la figura 1; su estructura interna tiende a lograr una máxima integración de la práctica educativa y así se plantea como indispensable en el docente programador una cierta capacidad para analizar e interpretar teóricamente la situación concreta de E-A sobre la cual operará.

El Programa es 'totalizador' debido a la perspectiva totalizante del docente-programador. No sólo requiere conocer su materia, sino contar con una visión estructurante de la situación total. El instrumento de E-A, que es el Programa, se inserta en la práctica educativa para organizarla, vinculándola coherentemente con el Plan de Estudios, y orientándola en función del proceso de aprendizaje. Por esto no tiene un valor autónomo sino que depende de la naturaleza de la actividad docente.

1.3.- LAS INSTANCIAS RELACIONADAS CON LA PROGRAMACION
EDUCATIVA.

A continuación se retoman y definen para este trabajo, algunas categorías y conceptos que tienen valor para la programación educativa.

Se han retomado los tres momentos básicos de elaboración de programas escolares, propuestos por Angel Dfaz (4):

- a) Construcción de un Marco Referencial.
- b) Elaboración de un Programa Analítico.
- c) Interpretación metodológica del Programa Analítico como Programa-Guía.

Para la construcción del Marco Referencial, se deben extraer los lineamientos curriculares básicos como referentes para el diseño del programa. Se debe evaluar prospectivamente la situación de aprendizaje y formular hipótesis acerca de la práctica educativa durante el curso. Debe tenderse a obtener una visión sistematizada, curricularmente coherente y totalizadora de la situación.

El Programa Analítico es una categoría propuesta por A. Rodríguez (5) dentro de una tipología de programas según su función en la educación. Se ha retomado dicha tipología así como lo esencial de su concepción de 'programa'.

En la tipología se distinguen 2 tipos de programas: El Programa Sintético y el Programa Analítico. Se añade aquí un tercer

- (4) DIAZ BARRIGA, ANGEL., "Una propuesta metodológica para la elaboración de programas de estudio"., En Didáctica y Curriculum, México, NuevaMar, 1984, 31.
- (5) RODRIGUEZ, AZUCENA., El Programa como instrumento de trabajo, México, SUAFyL, UNAM, 1978., 1 y 2.

tipo propuesto por Angel Díaz: El Programa Gufa.

- Programa Sintético:** Una expresión mínima del contenido tal como debiera aparecer en el Plan de Estudios.
- Programa Analítico:** Resultado de una selección y organización de los contenidos, actividades y objetivos, estructurado en unidades didácticas. Al Programa Analítico subyace un planteamiento metodológico, fruto de la consideración de particularidades del contenido, del grupo de alumnos, de los objetivos, etc.
- Programa Gufa:** Tiene que ver con la interpretación e implementación del Programa Analítico, planteando una metodología específica para la situación Enseñanza-Aprendizaje (E-A).

Como se puede advertir, estos tres tipos de programas se corresponden con los tres momentos básicos.

Azucena Rodríguez concibe el programa como un instrumento del cual se sirve el docente para guiar el proceso Enseñanza-Aprendizaje (E-A) y al cual tienen acceso también los alumnos. Por esto, pone énfasis en la comprensibilidad del mismo (redacción, claridad de la forma impresa, estructuración accesible, etc). El alumno al entrar en contacto con el programa y compenetrarse de la temática, los objetivos, las actividades, etc., se torna activo en su propio aprendizaje -no sólo receptor pasivo- y su pensamiento es estimulado a plantearse problemas, dudas, etc. El programa así concebido descarga del maestro el peso de toda la conducción del proceso E-A.

Finalmente es preciso aclarar cuales son las tareas abarcadas por la programación educativa. Para este trabajo se admite que comprende desde el diseño curricular hasta la instrumentación didáctica del programa. En este amplio rango de tareas se distin-

guen cuatro instancias:

- I.- Instancia relacionada con el diseño y elaboración del Plan de Estudios.
- II.- Instancia relacionada con la determinación de resultados de aprendizaje para los cursos (el planteamiento curricular para cada curso).
- III.- Instancia de diseño y elaboración del programa de curso (elaboración del Programa Sintético y del Programa Analítico).
- IV.- Instancia de instrumentación e implementación del programa del curso (el Programa Gufa y su empleo).

A estas cuatro instancias les corresponden tareas de evaluación pertinentes.

Una institución educativa debiera afrontar unitariamente estas cuatro instancias para que cuando toque trabajar cada una por separado y en detalle, no se pierda la continuidad conceptual y la perspectiva totalizante.

En la práctica, las instancias III y IV se vuelven a realizar cada vez que comienza un curso, no así las instancias I y II que son menos variables. El docente que elabora su programa, debe retomar y compenetrarse de lo producido en estas últimas. Sólo así se garantiza que su labor tenga una perspectiva totalizadora.

Una característica del Programa Totalizador, es que en la instancia de instrumentación e implementación, el Programa Gufa es un material de estudio dirigido al alumno y al maestro. Esta es una aportación que enriquece la idea de programa, realizada desde la perspectiva de elaboración de materiales para el autoaprendi-

zaje (*).

(*) Los aportes retomados aquí, principalmente de A. Rodríguez, E. Squarzon y A. Díaz Barriga, se originaron durante la década de los 70's. La concepción del Programa Totalizador, como guía de autoestudio usada por los alumnos y docentes, tiene su origen en el trabajo de varios educadores, de la Unidad de Asesoría Pedagógica del SUA FyL, que fueron definiendo desde 1976 los lineamientos teóricos y metodológicos para la elaboración de materiales de autoestudio, en el Sistema de Universidad Abierta de Filosofía y Letras (SUA FyL) de la UNAM.

C A P I T U L O S E G U N D O

CARACTERIZACION DEL PROGRAMA

- 2.1.- Caracterización conceptual del Programa:
Definiciones
- 2.2.- Caracterización formal del Programa:
Su estructura general
- 2.3.- Caracterización del contenido del Programa:
Los componentes básicos
- 2.4.- Caracterización descriptiva del Programa:
Los pasos para su elaboración

CARACTERIZACION DEL PROGRAMA TOTALIZADOR

La presente caracterización acude a definiciones y afirmaciones que hizo Elena Squarzon acerca del Programa Totalizador en la guía de estudios de Didáctica General I, del SUA FyL -Pedagogía (*). En dicha Guía se intenta formalizar por primera vez la propuesta totalizadora. Por esto, su comprensión cabal, parte por in daga como fue concebido originalmente por la autora.

En este capítulo se caracterizará al Programa desde cuatro puntos de vista:

- Conceptual: Las definiciones que de él se dan.
- Formal: La forma estructural que mantiene.
- De contenido: Los componentes que lo integran.
- Descriptiva: Los pasos necesarios para su elaboración.

(*) E. Squarzon fue docente de tiempo completo en el SUA FyL, carrera de pedagogía. Estaba a cargo de Didáctica General I y II, impartidas durante el III y IV semestres respectivamente y del Taller de Didáctica I y II, en el VII y VIII semestres -todo ello en el área de asignaturas didáctico instrumentales-. También elaboró varias guías de estudio, algunas de ellas en colaboración de Azucena Rodríguez. En dichas guías retomó los lineamientos teóricos que se definieron por el equipo de educadores que asesoraban pedagógicamente al SUA FyL. Como ella y Rodríguez formaban parte de este grupo, algunas guías de estudios actualmente empleadas responden a la concepción del Programa Totalizador. Especialmente la Guía de Estudios de Introducción a la Pedagogía y Sociología de la educación I y II y la Guía de Estudio de Didáctica General I.

2.1.- CARACTERIZACION CONCEPTUAL DEL PROGRAMA TOTALIZADOR:
DEFINICIONES

Una de las afirmaciones de E. Squarzon acerca del programa dice: "Pretendemos caracterizar el programa como una propuesta global, como un instrumento de trabajo de docente y alumnos de acuerdo con una concepción del conocimiento y del aprendizaje". (6)*

Según la autora, habrían tres elementos que se constituyen puntos de partida para la caracterización del Programa Totalizador:

- a) Es una propuesta Global
- b) Es un instrumento de trabajo de docente y alumnos.
- c) Está de acuerdo con una concepción del conocimiento y del aprendizaje.

A) ES UNA PROPUESTA GLOBAL

En la guía de Didáctica General I no se vuelve a mencionar el concepto de 'propuesta global', razón por la cual no se puede sacar una conclusión respecto a su significado. Sin embargo en los textos de A. Rodríguez y A. Díaz Barriga se encuentran las siguientes concepciones del programa en general.

Azucena Rodríguez escribe: "Partimos de la consideración del programa como un proyecto integral de trabajo y no como un simple enunciado de contenidos o temas de una asignatura". (7)*

Por su parte A. Díaz Barriga concibe que "el programa escolar

(6) SQUARZON ELENA. Guía de Didáctica General I. 1980, 16.

(7) RODRIGUEZ AZUCENA. El Programa como instrumento de trabajo. 1978, 1.

* El subrayado es mío.

es una propuesta de aprendizaje, esto es, una propuesta referente a los aprendizajes curriculares mínimos de un curso, dado que se relaciona con un plan de estudios del que forma parte. En este sentido, tal programa orienta las decisiones que maestros y alumnos tomen, referidas al logro de ciertos resultados de aprendizaje". (8)*

El concepto 'proyecto integral de trabajo' de A. Rodríguez pa rece enfatizar algunas características que un programa debiera tener:

- Ser el ordenamiento previo de una práctica de docente y alumnos con miras a obtener algún producto.
- Sintetizar y articular la mayor cantidad de factores presentes en la situación educativa; de modo que se integren en torno al 'proyecto de trabajo'; éste se dirige al logro de algún producto determinado.

Por otro lado, el concepto 'propuesta de aprendizaje' de Díaz Barriga, hace referencia a las exigencias institucionales que enfrenta todo docente cuando se le dice qué debe enseñar. Así, estas exigencias son los aprendizajes mínimos de un curso; es decir, los resultados que el docente debe lograr para la institución. Por esto, el autor hace especial énfasis en la necesidad de que la propuesta de aprendizaje emerja del contexto curricular del cual el programa forma parte.

La 'propuesta de aprendizaje' tiene que ver, para este autor, con una mínima estructuración del objeto de estudio, a través de los contenidos que la institución presenta al docente para ser enseñados. (*)

(8) DIAZ BARRIGA, ANGEL. Didáctica y Curriculum. 1984, 39.

* El subrayado es mío.

(*) La preocupación de Díaz Barriga es ante todo epistemológica. Le interesa que la práctica educativa, se estructure en función a la reconstrucción conceptual que el alumno haga del objeto de estudio. Un objeto de estudio específico (en matemáticas, psicología social, lingüística, etc.) tiene implicaciones a nivel epistemológico en tanto que se rige por una lógica particular en su construcción. DIAZ BARRIGA A. op.cit. 51.

Sintetizando, el concepto 'propuesta de aprendizaje' destaca las siguientes características del programa escolar, a juicio de Díaz Barriga:

- Proponer un objeto de estudio en un elevado grado de integración; (redactado de manera que refleja dicha integración).
- Proponer un producto de aprendizaje que refleje el nivel de integración del objeto de estudio y que al mismo tiempo sea una evidencia para la institución de haberse logrado los resultados exigidos.
- Sugerir el proceso por el cual se puede elaborar el producto de aprendizaje, así como construir los conceptos centrales de la asignatura.
- Explicar el significado de la asignatura en el contexto curricular en el cual está inscrita.

Bien, si se comparan ambos conceptos ('proyecto integral de trabajo' y 'propuesta de aprendizaje'), se puede concluir que las características del programa que cada uno enfatiza se complementan:

+ A. Rodríguez destaca los elementos propiamente didácticos:

- Factores presentes en la situación educativa.
- Trabajo de docente y alumnos (actividades en clase).
- Organización previa de las actividades.

+ A. Díaz Barriga destaca los elementos propiamente curriculares:

- Contenidos presentados al docente.
- Resultados que la institución exige al docente.
- Vinculación del objeto de estudio de la asignatura con el Plan de Estudios.

Se puede decir, entonces, que E. Squarzon se refiere a estos elementos cuando caracteriza al programa como una "propuesta glo-

bal'. Se podría relacionar en un solo enunciado, de la siguiente manera:

El Programa Totalizador es una Propuesta Global de aprendizaje. Es decir, es una organización global previa del trabajo del docente y los alumnos con miras a lograr un propósito de aprendizaje, relativo a las exigencias curriculares de la institución, derivadas del Plan de Estudios. Esta organización global previa del trabajo se hará en arreglo a una amplia consideración de los factores situacionales pasados, presentes y futuros y a la consideración de una determinada articulación de los contenidos, derivada de un análisis del objeto de estudio de la asignatura. Este análisis viene guiado por una perspectiva particular acerca del conocimiento, del modo en el que la teoría se vincula con la práctica y acerca de cómo se concibe el aprendizaje humano,

B) ES UN INSTRUMENTO DE TRABAJO DE DOCENTE Y ALUMNOS.

Al respecto E. Squarzon aclara: se concibe "...El Programa como instrumento de trabajo de maestros y alumnos en una concepción totalizadora, en contraposición con los programas que atomizan el proceso de aprendizaje y constituyen una instancia formal de la práctica educativa". (9) *

Los mencionados 'programas que atomizan el proceso de aprendizaje' son las cartas descriptivas. Estas se caracterizan por requerir del docente sólo un mínimo de preparación teórico-pedagógica, pretendiendo simplificar la tarea de organizar la actividad de una clase. Una carta descriptiva es una matriz, en cuya parte superior

* El subrayado es mío.

(9) SQUARZON ELENA. op.cit., 4.

se anotan los datos generales de identificación del curso y se divide en siete columnas que contienen el siguiente encabezado:

1. Tema
 2. Subtema
 3. Objetivos
 4. Evaluación
 5. Métodos y/o técnicas de enseñanza
 6. Experiencias de aprendizaje
 7. Observaciones
- Bibliografía. (10)

Entre las críticas a este modelo de programación se dice que olvida que en un grupo escolar todo proceso de aprendizaje asume particularidades específicas; que una programación tan rígida sólo logra una relación mecánica entre los elementos didácticos, por lo que no respeta la dinámica propia del proceso de aprendizaje, dissociando los elementos que intervienen en dicho proceso. En la práctica, dice Díaz Barriga, "...La carta descriptiva ha dado lugar a un ritual que fomenta la burocracia escolar, en el sentido de que más que una guía efectiva para el desarrollo de un curso, es un requisito formal de trabajo". (11)

El programa como instrumento de trabajo, entonces ha de facilitar la integración, la continuidad, la totalización del proceso de aprendizaje, respetando su dinámica propia.

Para no atomizar el proceso de aprendizaje, debe permitir organizar la práctica educativa en función de una concepción del aprendizaje y del conocimiento. Esto significa que el maestro debe estar plenamente consciente de aquellas.

(10) FERNANDEZ B. "Planificación de un curso". En Sistematización de la enseñanza. 1980, 647.

(11) cfr. DIAZ BARRIGA ANGEL. op.cit., 24 y ss.

Por su parte, los alumnos deben ser informados acerca de los principios fundamentales de dicha concepción, así como de algunas de sus derivaciones prácticas.

Este conocimiento permite a los alumnos no sólo atender a los contenidos explícitos del curso, sino a su propio proceso de aprendizaje y así aprenden a aprender. Por su parte el maestro puede contrastar sus concepciones didácticas con los datos que obtiene, como sujeto y observador del proceso, trayendo como consecuencia la transformación de su marco de referencia docente y el aprendizaje que le capacita a guiar aprendizajes. (*)

El instrumento -el programa- deberá tener tal diseño y tales contenidos que podrá ser usado tanto por el docente como por los alumnos (cada quien tendrá su propio ejemplar), para orientarlos en la organización de la gran cantidad de factores presentes en su situación E-A: el tiempo, las presiones extra escolares, los hábitos de estudio, las exigencias institucionales, las fuentes de información, las modalidades de acreditación, las trabas burocráticas, etc. Dicha organización es imprescindible para mantener la continuidad del proceso E-A a fin de lograr el propósito pedagógico planteado desde el inicio del curso. (**)

C) ESTA DE ACUERDO CON UNA CONCEPCION DEL CONOCIMIENTO
Y DEL APRENDIZAJE.

El Programa Totalizador es una propuesta global de aprendizaje, por lo que no será utilizado por el docente con fines puramente eficientistas en igual jerarquía que el pizarrón, el retroproyector, la grabadora, etc.

(*) Entonces el docente no pretenderá controlar con el instrumento el comportamiento de sus alumnos ni programar sus propias actividades en detalle.

(**) De aquí se desprende que es posible romper la continuidad de dicho proceso debido a una desatención de los factores que intervienen y que precisan de cierta organización.

Una propuesta global para el aprendizaje, en instituciones de educación superior, sólo puede partir de una perspectiva amplia de la situación de aprendizaje, que implica siempre supuestos, pre concepciones, hipótesis de trabajo, etc., acerca de 'como se aprende' y 'como se conoce'.

Respecto a este punto, E. Squarzon aclara que los programas son entendidos como ".instrumentación no aséptica o 'neutra', sino como materialización de una concepción del conocimiento y como instancia de organización de la práctica educativa". (12)

Por instrumentación se entienden dos cosas: en primer lugar la realización material de un instrumento que es concebido mentalmente; y en segundo lugar el uso conciente del mismo con miras a lograr un producto determinado.

Es posible comprobar en la experiencia diaria que el diseño de un instrumento depende del uso que se le quiere dar. Pero tal uso es, a su vez, resultado de una claridad en la percepción del producto que se pretende y no sólo del producto, sino también de un proyecto tentativo de 'como lograrlo'. Reconociendo que dicho proyecto tentativo es sólo una concepción entre muchas otras para hacerlo.

El siguiente ejemplo lo muestra claramente:

Alguien piensa: "¿Cómo puedo derribar ese árbol?". Luego descubre que la madera puede ser penetrada por un metal afilado. Aún con esta información, hay varias maneras de derribar el árbol. Puede golpear con el metal siempre en el mismo lugar e ir desgajando poco a poco la madera hasta partir el tronco. O puede frotar con el metal de forma irregular (con dientes), de modo que se vaya abriendo una ranura a través del tronco hasta atravesarlo. Hay aquí dos maneras de derribar un árbol. Ambas son respuestas a la pregunta inicial del sujeto. Dependiendo cuál elija, fabricará

bien un hacha o bien una sierra. Su preconcepción acerca del modo de lograr un objetivo le guió a la construcción de su instrumento.

Por esto, la instrumentación nunca es aséptica ni neutra. Las diferentes respuestas que se dan a la pregunta '¿Cómo se aprende?' se concretan en instrumentaciones distintas para lograr el aprendizaje. Las diferentes respuestas que se dan a '¿Cómo se conoce?' suponen idéntica diversidad en las técnicas empleadas en el conocer.

En algo tan complejo como el conocimiento o el aprendizaje, es de suponer que muchas son las alternativas de respuestas a '¿Cómo se conoce?' y a '¿Cómo se aprende?'. El Programa Totalizador es una de las respuestas, de naturaleza teórico instrumental; su elaboración se basa en una concepción determinada del conocimiento y del aprendizaje. (*)

(*) Este punto se desarrollará más ampliamente en el capítulo Cuarto, "Supuestos Teóricos fundamentales".

2.2.- CARACTERIZACIONAL FORMAL DEL PROGRAMA TOTALIZADOR:
SU ESTRUCTURA GENERAL.

Se retoman en este apartado las aportaciones de E. Squarzon, A. Rodríguez y A. Díaz Barriga, pero es necesario aclarar que ninguno de estos autores ha propuesto explícitamente una estructura general para el Programa Totalizador. Lo que se presenta a continuación es sólo una aproximación.

Para este trabajo se entiende que la estructura de un objeto son las relaciones relativamente invariables que guardan entre sí algunos de sus elementos. Estos pueden ser o no ser observables, pero a nivel teórico aparecen con toda claridad. Esta aproximación al concepto 'estructura' reconoce, al mismo tiempo, la presencia de elementos cuyas relaciones son contingentes, dependiendo de la globalidad de circunstancias presentes.

Cuando se aplica el término 'estructura' ya no a objetos, si no a fenómenos (conjuntos de hechos relacionados entre sí a través del tiempo, por múltiples nexos), se concibe la existencia de una estructura temporal; es decir, de relaciones relativamente constantes y cíclicas que guardan entre sí algunos de los hechos del fenómeno. Nuevamente esta estructura del fenómeno aparece con toda claridad cuando se abstraen los hechos al plano teórico.

El Programa Totalizador, en su Versión Terminal (*) es un objeto cuyas interrelaciones entre los elementos que lo componen guardan una estructura relativamente fija y otros que son variables y contingentes.

(*) La Versión Terminal corresponde al tipo de programa llamado "Programa-Guía" cuya función principal es la de instrumentar una propuesta programática previamente definida; según el uso que da Díaz Barriga a esta categoría. DIAZ BARRIGA, op.cit., 31-32; 48 y ss.

La Versión Terminal resulta, pues, muy variable en su diseño, presentación, componentes, etc., puesto que se adecuaba a las particularidades del grupo de alumnos y a las de la situación de aprendizaje (nivel educativo, tipo de institución, edad de los alumnos, tipo de asignatura, duración de curso, etc.).

La Estructura General del Programa Totalizador subyace a la Versión Terminal. Su elaboración se realiza durante la tercera instancia relativa a la programación. (*)

Se puede decir entonces que en la tercera instancia de diseño del programa se anticipa una estructuración determinada de la práctica en la clase.

El trabajo del docente y los alumnos, en tanto que fenómeno educativo que se produce durante el curso, tiene una estructura de carácter temporal. Es decir, un observador puede reconocer en él ciertas constantes, procedimientos cíclicos, una recurrencia frecuente a determinadas actividades, una limitación en cuanto a las posibilidades de acción, una dirección del trabajo común relativamente fija, etc.

La estructuración del trabajo en común durante el curso, traduce en cierta medida la Estructura General del Programa Totalizador.

Antes de describir esta Estructura General, es necesario aclarar cuáles son los criterios para decidir la organización anticipada de dicho trabajo; es decir, en base a qué marco referencial se decide cuáles son los procedimientos invariables, cuál es la dirección constante, cuáles las actividades cíclicas, etc.

(*) Se refiere a las cuatro instancias relativas a la programación mencionada en la página 16.

De un modo general se puede afirmar que todas estas constantes provienen de la concepción de aprendizaje que el diseñador del programa tenga (en este caso, el docente). En la concepción totalizadora, se retoman las ideas acerca del aprendizaje que sustenta A. Rodríguez. (*)

Las siguientes citas proporcionan las líneas generales de esta concepción:

"Todo aprendizaje consiste en una serie de acciones orientadas hacia determinadas metas. Estas acciones involucran a la totalidad de la persona humana". (13)*

"Las acciones realizadas por el sujeto no se dan en forma in coordinada sino organizada en relación a la direccionalidad marcada por las metas". (14)*

De aquí se extrae lo siguiente:

- Es preciso tener objetivos terminales orientadores que lleguen a ser las metas del alumno.
- Es preciso globalizar contenidos y actividades de modo que tengan que ver no sólo con la mente o la efectividad del sujeto, sino con toda su personalidad.
- Es preciso seriar el proceso y plantear objetivos a corto plazo que vengan prefigurando el objetivo terminal.

A. Rodríguez afirma que: "Toda situación de aprendizaje (en el ámbito humano) requiere, desde sus comienzos un esbozo de organización, que se traduce, cuando hay claridad respecto a las metas

(*) Véase especialmente RODRIGUEZ, AZUCENA, El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario, México, Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana, Julio-Diciembre 1976.

(13) RODRIGUEZ, AZUCENA, op.cit., 8.

(14) Ibidem, 9.

* El subrayado es mío.

en un proyecto de acción". (15) *

Luego añade:

"El proceso de aprendizaje, en cada una de sus etapas y en la culminación del mismo (que nunca es cierre...) implica la concreción de productos. Podemos hablar de productos parciales, sub-metas a las que se va arribando a lo largo del proceso, como del producto terminal de ese proceso generador de otros aprendizajes". (16) *

A partir de lo cual se puede afirmar que: Hay un producto terminal y productos parciales que lo constituyen. Se pueden marcar etapas durante el proceso. (De otros trabajos se desprende que estas etapas tienen que ver con las fases del conocimiento dialéctico: práctica-teoría-práctica; y con los procesos mentales básicos: análisis y síntesis).

Con base en esta concepción del aprendizaje la estructura del Programa Totalizador se daría en las relaciones entre los siguientes elementos:

- I) Un eje de globalización del trabajo, que haga girar en torno de sí las actividades y la información durante todo el curso y que involucre a la totalidad de la persona. Se denomina: Propuesta Unica de Aprendizaje.
- II) Un elemento orientador y concentrador del trabajo, de modo que las actividades y la información se concreten en un sólo producto terminal, cuya elaboración suponga los aprendizajes requeridos, derivados de la Propuesta Unica de Aprendizaje. Se denomina: Producto Terminal de Aprendizaje.

(15) RODRIGUEZ, AZUCENA, op.cit., 8.

(16) Ibidem.

* El subrayado es mío.

- III) Una pautaación metodológica que se derive de los momentos marcados por el Método Didáctico. (*) Se traduce en una marcación de los momentos de Apertura, Desarrollo y Culminación a lo largo del programa.
- IV) Una seriación del proceso de aprendizaje, organizándolo en función a la obtención de los productos parciales (sub productos) de aprendizaje y de el tratamiento de temas que requieren una atención especial. Se traduce en la de limitación de Unidades Didácticas con sus respectivos Núcleos Básicos. (**)
- V) Un esbozo de organización del trabajo durante el curso, basado en las exigencias pedagógicas del tratamiento de los contenidos; basado también en las posibilidades reales de acción que presenta la situación de aprendizaje específica y basado en la concepción del aprendizaje y del conocimiento que se tiene.

Todo ello se funde en un Planteamiento Metodológico (***) que marca de un modo general las actividades durante el curso. Este Planteamiento se traduce en Orientaciones Metodológicas dirigidas al docente y a los alumnos para lograr el Producto Terminal de Aprendizaje.

- (*) Para mayor claridad respecto a dichos momentos véase el apartado relativo al Método, p.p. 105 a 112.
- (**) Una Unidad Didáctica es una forma de organización de contenidos y actividades que tiene carácter globalizador en su estructura interna. Cada Núcleo Básico sirve de eje globalizador, que pone en relación los contenidos, las actividades, el objetivo, las orientaciones metodológicas, etc., de una Unidad Didáctica. Así un Núcleo Básico puede ser un problema, un tema que agrupa a otros, un proyecto de alguna cosa, etc. El Programa Totalizador está compuesto por unidades de apertura, otras de desarrollo y de culminación. Internamente las unidades reproducen estas etapas. Cada unidad así lograda, resulta comprensible en sí misma, sin que esto signifique que tengan un carácter aislado.
- (***) Este concepto ha sido retomado de Angel Díaz pero no significa exactamente lo mismo (cfr. 'propuesta metodológica' DIAZ BARRIGA, op.cit, 49) su significado tiene que ver más con las "metodologías específicas" de que hablan Edelstein y Rodríguez. Ver sección relativa al Método.

Las relaciones relativamente invariables entre estos elementos se expresan mediante el esquema de la figura 2.

Esta Estructura constituye un encuadre estable para el trabajo del docente y los alumnos, basado en la concepción de aprendizaje y conocimiento que se tiene.

Es preciso destacar que esta estructuración previa no pretende manipular o controlar el comportamiento futuro de los participantes. En la práctica resulta imposible predecir en detalle lo que pasará durante el curso. Por esto es inútil 'programar' el comportamiento de los alumnos; si se observa bien, los cinco elementos de la Estructura General del Programa Totalizador simplemente intentan mantener la continuidad, direccionalidad, integración y secuenciación del proceso de aprendizaje.

El siguiente ejemplo ilustrará cómo se traduce la Estructura General en organización del trabajo durante el curso, con el consecuente beneficio para el proceso de aprendizaje. Para un curso de 10 meses de duración, se ha diseñado un programa de 9 unidades didácticas. El trabajo del docente y los alumnos tendrá algunos elementos cuyas relaciones serán constantes o cíclicas, como se muestra en el esquema de la fig. 3.

En este esquema:

A= El momento en el que se da la Versión Terminal del programa a los alumnos. Ellos conocen por su intermedio el Producto Terminal (B), el número de unidades, los temas centrales que van a tratar, los productos parciales (b). Orientan su atención e interés hacia la Propuesta de aprendizaje (p) (no se confunden con muchas propuestas) que al ser única, es global y compromete toda su persona. Elaboran un proyecto de acción y organizan su tiempo en función del que consume el curso.

Fig. 2 ESTRUCTURA GENERAL DEL PROGRAMA TOTALIZADOR.

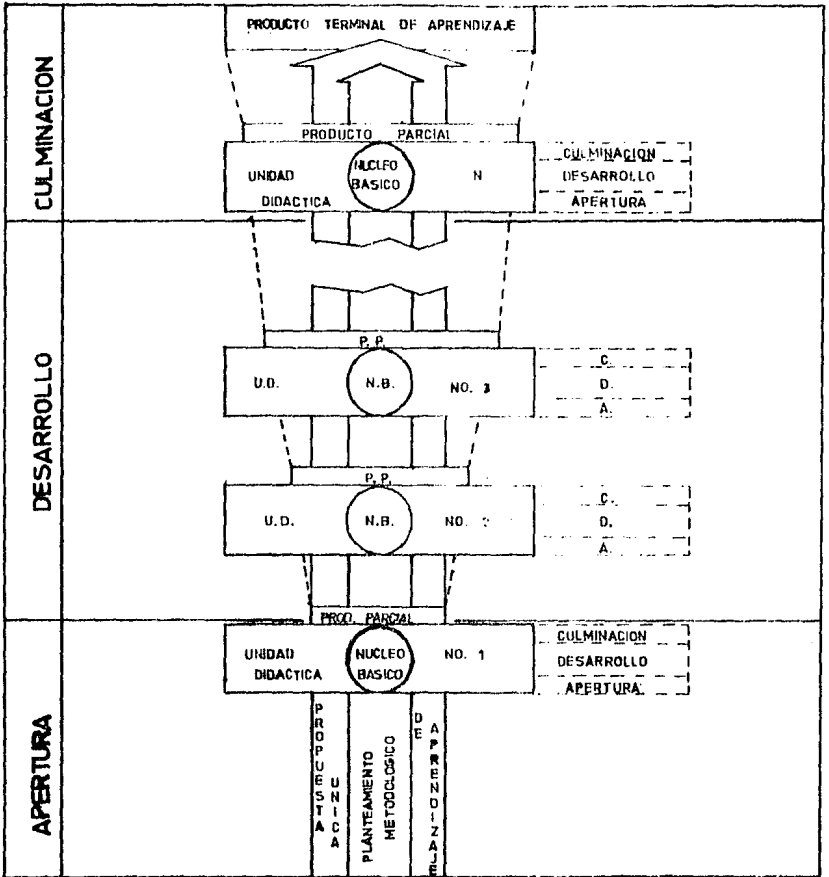
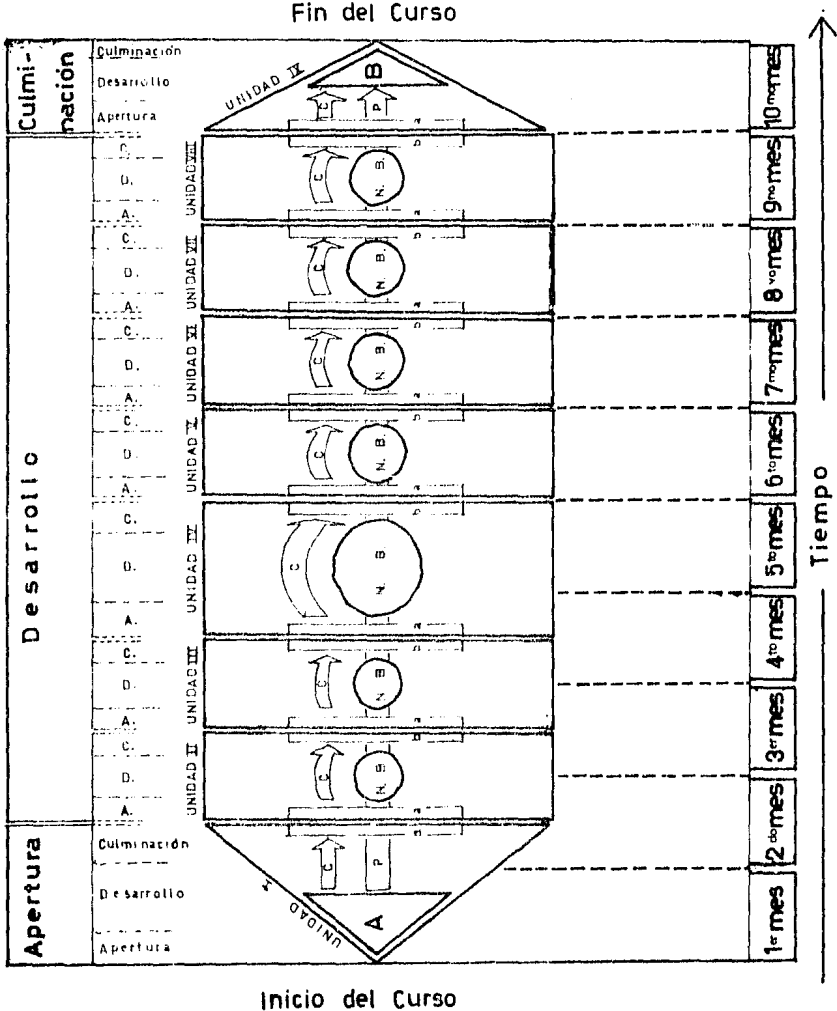


Fig. 3 ORGANIZACION DE UN CURSO QUE TRANCIPE LA ESTRUCTURA GENERAL.



- B= El momento de entrega del Producto Terminal al docente para su acreditación. Para elaborarlo realizó una síntesis totalizada de lo ya trabajado durante el curso.
- a= El alumno comienza la Unidad Didáctica a partir de lo ya trabajado. Se entera del producto parcial, el tiempo que tiene para elaborarlo, su relación con el Producto Terminal, el sentido y propósito de la Unidad, percibe el Núcleo Básico (N.B.) y enfoca su atención en él.
- b= El alumno termina y entrega el producto parcial al docente para su evaluación. Es una síntesis parcial que anticipa la síntesis totalizadora final (B). La evaluación sirve para modificar su proyecto de acción, sus hábitos de estudio, anticipar lo que vendrá, etc.
- c= Son las orientaciones metodológicas que guiarán al docente y los alumnos a organizar su trabajo común. Las orientaciones giran en torno al Núcleo Básico de la Unidad y permiten la elaboración del producto parcial. Le ayudan a controlar su propia actividad, al sugerirle momentos de apertura hacia la información, momentos de desarrollo con la información y momentos de culminación o síntesis.

La unidad I se caracteriza por ser de apertura, de la II a la VIII son unidades de desarrollo, la IX es de culminación. Es decir, durante las primeras sesiones el trabajo se caracteriza por una 'apertura' a la información, una familiarización con la Version Terminal del Programa, el delineamiento de un proyecto de acción y clarificación de la meta, también se da el establecimiento de relaciones con el grupo de alumnos y otras actividades de acomodamiento.

Después de este período inicial se trabajan aspectos más específicos y detallados; concentrándose en un problema, tema o proyecto central en cada Unidad. (El Núcleo Básico de la Unidad). Según la duración de la Unidad, los momentos de apertura, desarrollo y culminación que se reproducen en su interior, tienen duraciones flexibles.

Finalmente en las últimas clases se enfatiza la síntesis de la información así como la verificación de los logros durante el curso. El Producto Terminal es concluido y entregado al maestro y se lo toma en cuenta en la evaluación.

En resumen, se quiere denotar que la organización del trabajo del docente y los alumnos durante el curso traduce, en las relaciones relativamente constantes y cíclicas de algunos de sus elementos, la estructura del Programa Totalizador. Este mantiene relaciones invariables entre los siguientes elementos:

- I. Una Propuesta Unica de Aprendizaje.
- II. Un Producto Terminal de Aprendizaje. Sus productos parciales.
- III. Unidades didácticas y sus Núcleos Básicos.
- IV. Un Planteamiento Metodológico (y sus concreciones en Orientaciones Metodológicas).
- V. Momentos de apertura, desarrollo y culminación.

2.3.- CARACTERIZACION DEL CONTENIDO DEL PROGRAMA:
LOS COMPONENTES BASICOS.

En este apartado se señalan cuales son los componentes básicos del programa y cual el criterio para su interrelación. Un tratamiento más profundo de este tema se hará en el Capítulo Tercero.

En forma generalizada, los educadores que escriben acerca de programas escolares, aceptan que éstos, -no importa como se los conciba- tienen ciertos componentes comunes que deben ser definidos antes del inicio del curso.

El siguiente es un Cuadro General de los componentes más comunes:

Cuadro 1 CUADRO GENERAL DE COMPONENTES.

- 1.- Objetivos o propósitos del curso.
- 2.- Contenidos teóricos o prácticos a ser aprendidos.
- 3.- Ciertas actividades del alumno que deben ser mínimamente definidas.
- 4.- Evaluación del curso. Se definen los propósitos y también los criterios e instrumentos para la comprobación de los rendimientos del aprendizaje.
- 5.- Metodología (compuesta por procedimientos y técnicas didácticas) que debe propiciar al logro de los objetivos en base a las actividades y contenidos propuestos.
- 6.- Recursos tecnificados y no tecnificados, como apoyos al proceso E-A.

Así, por ejemplo, en la Enciclopedia de Didáctica Aplicada dirigida por A. Maillo (17) se dice lo siguiente respecto a los elementos que es necesario integrar en un programa escolar:

- Objetivos educacionales de la Unidad del programa: un esquema teleológico debidamente jerarquizado por prioridades. (corresponde al componente No. 1 del Cuadro General).
- Especificación cuantitativa y cualitativa de los conocimientos: es decir, las nociones que se aprenderán. (relacionado al No. 2 del Cuadro General).
- Formulación de actividades: selecto cuadro de ejercicios y experiencias. (corresponde al No. 3 del Cuadro General).
- Alusiones metodológicas: como lograr los objetivos; breve croquis del camino a recorrer. (relacionado al No. 5 del Cuadro General).
- Apoyos y auxilios materiales: libros de texto, medios audiovisuales, el ingenio y habilidades del maestro, etc. (se relaciona con el No. 6 del Cuadro General).
- Verificación del rendimiento escolar. (corresponde al No. 4 del Cuadro General).

Por su parte E. Squarzon en el planteamiento original del Programa Totalizador, sólo retoma como fundamentales cinco de los seis componentes. La autora los denomina simplemente:

- 1.- Objetivos
- 2.- Contenidos
- 3.- Actividades
- 4.- Evaluación
- 5.- Método

El quinto componente no es concebido en igual jerarquía que los primeros cuatro. Es unificador y direccionalizador de las re-

(17) MORENO GARCIA, J. "Planificación de la enseñanza el programa escolar, finalidades y contenido". En Enciclopedia de Didáctica Aplicada. Barcelona, 1973, p.475 a 478.

laciones que estos adquieren en el momento de la instrumentación del programa. En este trabajo se lo conceptualizará como un componente subyacente, por oposición a los cuatro componentes explícitos.

Al trabajar sobre el material de la autora se reflexionó acerca de la influencia de otros elementos sobre la estructura del Programa Totalizador, así como sobre la organización del trabajo del docente y los alumnos durante el curso. A consecuencia de esto se han añadido dos componentes explícitos más:

6.- Las Orientaciones Metodológicas.

7.- Las Fuentes de información.

El sexto componente surge como fundamental debido a que el Programa Totalizador, en su Versión Terminal es un material de estudio impreso, dirigido a los alumnos y al docente. Estos precisan no sólo conocer los objetivos, contenidos, actividades, etc., si no sobre todo orientarse respecto a cómo organizar su trabajo en común.

Las Fuentes de información hacen referencia a todos aquellos medios que sirven de canal a la información que necesita obtener el alumno, tanto para alcanzar los conocimientos mínimos exigidos curricularmente, como para organizar su propio aprendizaje. Lo más importante acerca de este componente es determinar en que medida influye su naturaleza (libro, film, persona, etc.) sobre las actividades que tiene que realizar el alumno a fin de obtener de ella los contenidos de la asignatura. En definitiva, la naturaleza de una Fuente de información tiene importantes implicaciones metodológicas.

El tratamiento que en este trabajo se da a estos dos componentes no es profundo ni detallado ya que aún no han sido analizados a fondo. Esto no significa que sean menos importantes que el

resto. Por el contrario, se podrá advertir posteriormente, que parte de lo alternativo de esta propuesta tiene que ver con estos dos componentes.

En suma, los componentes básicos del Programa son siete: seis componentes explícitos:

- 1.- Objetivos
- 2.- Contenidos
- 3.- Actividades
- 4.- Evaluación
- 5.- Orientaciones Metodológicas
- 6.- Fuentes de información

que deben ser trabajados dentro del encuadre unificador de un componente subyacente:

- 7.- Método

2.3.1.- LA BASE DE INTERRELACION ENTRE LOS COMPONENTES.- Si se observa, los componentes básicos del Programa Totalizador son muy semejantes a los del Cuadro General de componentes.

Esto significa que lo característico de un programa escolar no es el tipo de componentes que tiene -ya que en gran medida son comunes a las diversas propuestas- sino la estructura que subyace a su interrelación: la Estructura General descrita en el aparato anterior.

En base a la Estructura General el docente redactará los objetivos del curso, seleccionará los contenidos y los organizará en relación a ciertas actividades, establecerá criterios de acreditación, etc.

La figura 4 muestra como se relacionan los componentes con

los elementos que integran la Estructura del Programa.

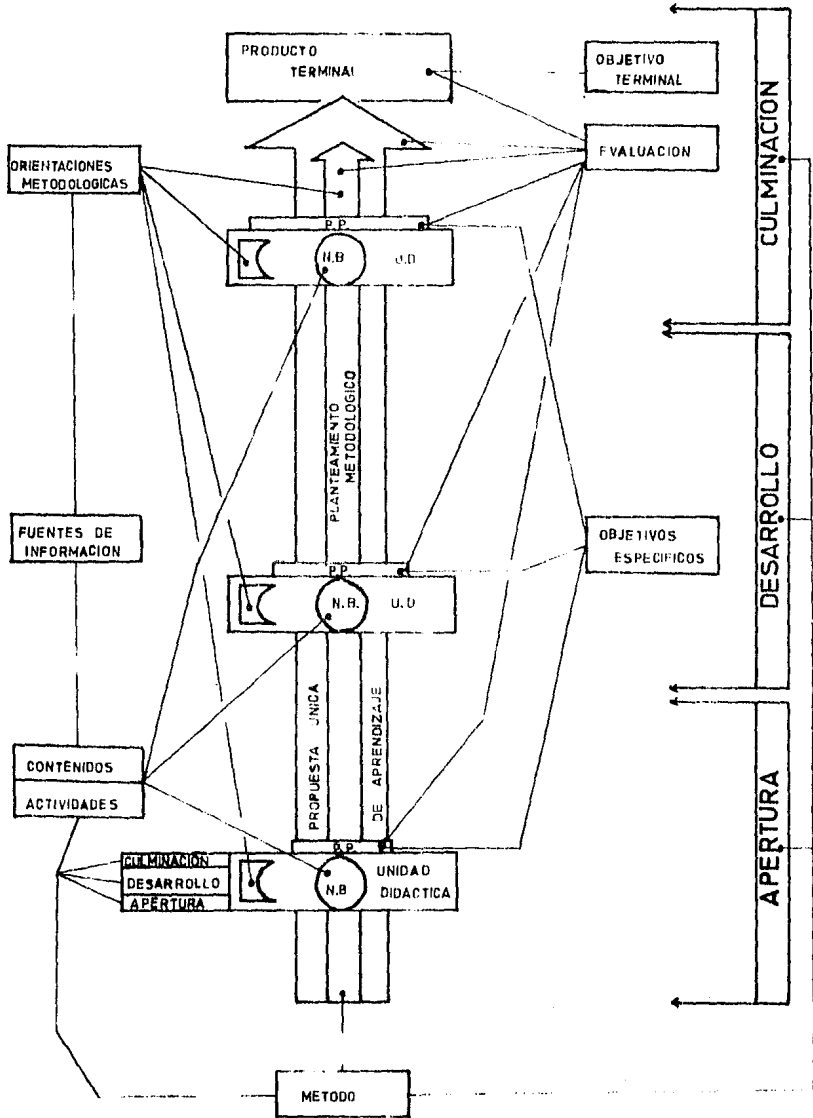
Según el esquema, la Estructura General posibilita la interrelación entre los componentes. Al momento de diseñar el programa y de dar contenido concreto a categorías tales como: Propuesta Unica de Aprendizaje, Planteamiento Metodológico, Núcleos Básicos, etc., la vinculación entre la Estructura y los componentes se va dando casi por necesidad lógica. Lo que se debe evitar, entonces, es atomizar las relaciones entre todos estos elementos.

Este aspecto es precisamente el que falla en las propuestas de otras posturas didácticas (e.g. el Modelo Centrado en Objetivos) que fijan relaciones casi mecánicas entre los componentes de sus programas (e.g. Las Cartas Descriptivas).

Por ejemplo, si para cada objetivo específico se debe definir un contenido y una actividad, lo que subyace es la suposición de que el aprendizaje es un adiestramiento. No se lo percibe como proceso continuo sino como modificaciones segmentarias de la conducta; cada 'segmento' compuesto por un objetivo, un contenido, una actividad, se va sumando a otros para lograr aprendizajes más complejos.

Lograr la múltiple interrelación entre los componentes del Programa Totalizador consume bastante tiempo y energía creativa, pero vale la pena por facilitar el logro de resultados mucho más profundos que simples adiestramientos.

Fig. 4 LA ESTRUCTURA COMO BASE DE INTERRELACION DE LOS COMPONENTES



2.4.- CARACTERIZACION DESCRIPTIVA DEL PROGRAMA:
LOS PASOS PARA SU ELABORACION.

Tanto Azucena Rodríguez como Angel Díaz han agrupado las tareas de concepción, elaboración, implementación y evaluación de programas en fases o momentos que dan el marco de referencia para la realización del Programa Totalizador.

Es de utilidad comparar ambas propuestas en base a ciertas categorías comunes para poder extraer una perspectiva global y crítica de lo que se puede llamar una 'metodología para la realización de programas'.

Se ha preferido llamar 'pasos de elaboración a la propuesta -que se expone a continuación del cuadro comparativo- ya que constituye una secuencia de productos que deben ir obteniendo para integrar el Programa Totalizador. Es necesario aclarar que E. Squarzon, a través del trabajo con grupos de tercer y cuarto semestres de Pedagogía fue delineando en la práctica un procedimiento para elaborar el Programa. No obstante, nunca lo formalizó, dejando sólo bosquejos generales. Estos se retomaron para el diseño de la guía de autoaprendizaje de Didáctica General II, de donde se ha extraído la mayor parte de la propuesta.

En las siguientes páginas se comparan las propuestas de los autores mencionados, en base a la siguiente agrupación: a) Tareas básicas; b) ¿Cuándo se realiza?; c) ¿Por quién es realizada?; d) ¿Qué información se trabaja?; e) ¿Qué componentes se elaboran?; f) Los productos obtenidos.

Cuadro 2 CUADRO COMPARATIVO DE PROPUESTAS PARA LA ELABORACION DEPROGRAMAS

PROPUESTA DE AZUCEHA RODRIGUEZ (19)	PROPUESTA DE ANGEL DIAZ BARRIGA (20)
FASE PRIMERA: Preplaneamiento y evaluación de contexto.	PRIMER MOMENTO: Construcción de un Marco de Referencia.
a) Tareas básicas: Recoger e interpretar toda la información de carácter general sobre la situación en la cual se va a operar.	a) Tareas básicas: Vincular el programa al plan de estudios; relación entre contenidos de cada asignatura; esclarecimiento de las Nociones Básicas; Definir los propósitos del aprendizaje; diagnóstico de aprendizajes previos; análisis de la situación del grupo
b) ¿Cuándo?: Antes del inicio del curso.	b) ¿Cuándo?: Antes del inicio del curso.
c) ¿Por quién?: El docente.	c) ¿Por quién?: El docente y el equipo de trabajo vinculado al plan de estudios.
d) ¿Qué información?: Sobre necesidades sociales: las exigidas al futuro egresado y a la institución educativa Sobre la institución educativa: Objetivos y fines. Sobre el Currículo: ubicación de la materia. Sobre la materia: generalidades y estructura conceptual; su enfoque ideológico. Sobre el alumno: todo lo previo al curso; e.g. escolaridad previa, conocimientos, habilidades, destrezas desarrolladas en cursos anteriores, intereses detectados en cursos previos, etc.	d) ¿Qué información?: Sobre necesidades sociales: las que influyen sobre el Currículo. Sobre la institución: situación concreta de aprendizaje y condiciones que influyen Sobre el Currículo: propósitos, áreas de formación, nociones Básicas en cada área. Sobre la materia: propósitos de aprendizaje. Sobre el alumno: aprendizajes previos y hábitos de trabajo intelectual. Sobre el docente: su propia experiencia magisterial.
e) ¿Que componentes?: ninguno explicitado.	e) ¿Qué componentes?: -Las Nociones Básicas. -El Programa Sintético. -La hipótesis explicativa de la situación del grupo
f) Producto: El Programa Sintético.	f) Producto: Una propuesta de aprendizaje para el grupo.

19. RODRIGUEZ AZUCEHA, "El Programa como instrumento de trabajo."

20. DIAZ BARRIGA, ANGEL: "Una Propuesta metodológica..." 32 a 60

PROPUESTA DE AZUCENA RODRIGUEZ	PROPUESTA DE ANGEL DIAZ BARRIGA.
IMPLEMENTACION DEL PROGRAMA	TERCER MOMENTO: Interpretación metodológica como Programa-Guía
<p>a) Tareas básicas: Ejecución del programa por medio de formas metódicas y actividades de aprendizaje; organizar cada Unidad.</p> <p>b) ¿Cuándo?: Durante el curso.</p> <p>c) ¿Por quién?: El docente.</p> <p>d) ¿Qué información?: Sobre el trabajo previo: El Programa Analítico; la evaluación del contexto; el diagnóstico del grupo y de la situación concreta Sobre los componentes: Todos, especialmente formas metódicas y actividades.</p> <p>e) ¿Qué componentes?: -ninguno específico.</p> <p>f) Producto: Proceso de aprendizaje y los productos del proceso.</p>	<p>a) Tareas básicas: Combinar el Programa Analítico con la experiencia docente y el análisis de la situación; definir una propuesta metodológica; estructurar experiencias de aprendizaje; definir la acreditación.</p> <p>b) ¿Cuándo?: Durante el curso.</p> <p>c) ¿Por quién?: El docente y los alumnos.</p> <p>d) ¿Qué información?: Sobre el trabajo previo: El Programa Analítico; análisis de la situación y campo. Sobre la situación de clase: Momentos de apertura, desarrollo y cierre; acomodamiento a la información nueva; asimilación de la información nueva. Sobre los componentes: Implicaciones metodológicas de la construcción epistémica del objeto de estudio, de las teorías de aprendizaje y de las etapas de elaboración del producto de aprendizaje. Sobre el docente: Experiencias docentes, su postura ante los contenidos. Sobre la evaluación: Acreditación, evaluación grupal, evidencias de acreditación. Sobre el alumno: Los procesos de análisis y síntesis.</p> <p>e) ¿Qué componentes?: -Propuesta metodológica. -Experiencias de aprendizaje. -Planificación de evidencias de aprendizaje -Acreditación. -Reportes de evaluación.</p> <p>f) Producto: Proceso de aprendizaje y los productos del proceso.</p> <p>Aquí se termina la propuesta.</p>

PROPUESTA DE AZUCENA RODRIGUEZ	PROPUESTA DE ANGEL DIAZ BARRIGA
FASE SEGUNDA: Programación y Diagnóstico del grupo	SEGUNDO MOMENTO: Elaboración de un Programa Analítico
<p>a) Tareas básicas: Diagnóstico del grupo; Diagnóstico de la situación concreta; verificación de la evaluación del contexto en función de ambos diagnósticos; trabajar cada componente del programa.</p> <p>b) ¿Cuándo?: Una vez iniciado el curso.</p> <p>c) ¿Por quién?: Por el docente y los alumnos.</p> <p>d) ¿Qué información?: Sobre la institución educativa: Situación concreta del curso. Sobre contenidos: selección, organización y formulación. Sobre objetivos: definición, formulación. Sobre evaluación: definir y comunicar criterios. Sobre formas metodológicas: explicitación. Sobre el alumno: Características observadas.</p> <p>e) ¿Qué componentes?: -Objetivos. -Los contenidos. -Las Unidades y sus Nociones Básicas. -La estructura del programa: momentos de apertura, desarrollo y culminación. -Formas metodológicas. -La evaluación: verificar la validez de la evaluación de contexto y la evaluación del grupo.</p> <p>f) Producto: Programa Analítico. Aquí se da por concluida la programación.</p>	<p>a) Tareas básicas: Explicitar el significado del curso, proponiendo un contenido mínimamente estructurado; hacer una propuesta de acreditación en términos de producto; <u>integrar una bibliografía mínima.</u></p> <p>b) ¿Cuándo?: Antes del inicio del curso.</p> <p>c) ¿Por quién?: Por la institución educativa.</p> <p>d) ¿Qué información?: Sobre la institución educativa: Requisitos de acreditación, aprendizajes mínimos exigidos y resultados que se esperan. Sobre el Marco Referencial: Los análisis , previos realizados. (ver el Primer Momento). Sobre la materia: sus propósitos, su relación con el plan de estudios y la estructura interna de la disciplina. Sobre los contenidos: desglose, el objeto de estudio y las Nociones Básicas.</p> <p>e) ¿Qué componentes?: -La presentación general del curso -Estructuración tentativa del objeto de estudio ya integrado. -Propuesta de acreditación en términos de producto de aprendizaje -Objetivo terminal -Etapas en la elaboración del producto de aprendizaje. -Organización del contenido. -Bibliografía mínima.</p> <p>f) Producto: Programa Analítico.</p>

PROPUESTA DE AZUCENA RODRIGUEZ.	
<p>EVALUACION.</p> <p>a) Tareas básicas: evaluar el rendimiento (los productos finales); evaluar el proceso L-A; recoger datos; analizar e interpretar datos; predecir futuras modificaciones; realizar rec- tificaciones; reforzar conductas; evaluar productos parciales.</p> <p>b) ¿Cuándo?: Desde antes del inicio del curso; durante el curso y al final del curso.</p> <p>c) ¿Por quién?: El docente y los alumnos.</p> <p>d) ¿Qué información?: Sobre la situación de clase: datos útiles. Sobre el docente: su propia experiencia. Sobre el alumno: resultado de sus actividades.</p> <p>e) ¿Qué componentes?: - Reportes de evaluación.</p> <p>f) Producto: Diagnóstico y pronóstico del grupo. Aquí se dan los elementos para la futura programación.</p>	

En ambas propuestas se distinguen tres grandes etapas. La primera tiene que ver con un análisis de la situación de aprendizaje, incluyendo el grupo de alumnos. Este análisis toca aspectos institucionales, curriculares, teóricos, ideológicos, propiamente pedagógicos, etc. En esta etapa el docente construye un Marco Referencial lo más completo e integrado posible.

El Marco Referencial tomará forma explícita y sistematizada en un Programa Sintético. Este habrá de contener lo siguiente:

- Ubicación de la asignatura en el Plan de estudios.
- Un Diagnóstico de la situación de aprendizaje.
- Un Objeto de Estudio delimitado e integrado.
- Una Propuesta Unica de aprendizaje, con el propósito docente para los alumnos del curso.
- Un proyecto de trabajo (llamado Itinerario de Actividades Globalizadas) surgido del Planteamiento Metodológico.
- Un criterio o evidencia de aprendizaje, derivado del planteamiento curricular del Plan de Estudios. Determinará los requisitos de acreditación del curso. Se concretará en un Producto de Aprendizaje.

El nombre que recibe este Programa Sintético en la concepción totalizadora es: Versión Preliminar.

La segunda etapa tiene que ver con una organización del trabajo durante el curso a través de la definición concreta de los componentes y su estructuración (en base a la Estructura General dada). El producto de esta etapa sería un Programa Analítico que contenga lo siguiente:

- El Objetivo Terminal-producto.
- Una serie definida de Unidades Didácticas con sus respectivos Núcleos Básicos.
- El Objetivo específico -en términos de producto- por cada Unidad.
- Un bloque de contenidos específicos para cada Unidad.
- Una serie de actividades específicas de aprendizaje por cada Unidad.
- Orientaciones Metodológicas relacionadas con las actividades de cada Unidad.

- Las Fuentes de información detalladamente definidas. Supone la definición de una bibliografía básica, y una general.
- La especificación de los criterios de evaluación parcial y evaluación terminal (acreditación).

Desde la propuesta presente, dicho Programa Analítico se denomina Versión Estructural.

La tercera etapa es la instrumentación del programa, que se realizará en dos partes: La primera, en la confección de un material impreso para el estudio, dirigido a los alumnos y al docente. Este material se elabora a partir de la estructura de contenidos del Programa Analítico obtenido en la segunda etapa. Es la Versión Terminal del Programa Totalizador.

La segunda parte de esta etapa consiste en la implementación de la Versión Terminal. El Docente y los alumnos podrán organizar su trabajo durante el curso por medio de este Programa-Guía. (*)

La Versión Terminal habrá de contar con lo siguiente (en la secuencia que aparece en el material impreso):

- Un Título General. Expresa el contenido del curso.
- Un Índice General. Hace accesible cualquier parte del programa.
- Una Introducción General. Aclara los propósitos del curso, su ubicación en el Plan de Estudios; explicita la postura teórica e ideológica del elaborador, aclara lo que se espera del alumno durante y al fin del curso (Propuesta Unica de Aprendizaje) y define como se acreditará el curso.

(*) Por 'Programa Sintético', 'Programa Analítico' y 'Programa-Guía', sólo se designan tipos de programas según su función en la labor educativa, y no son los nombres propios de los distintos productos de cada etapa de elaboración. Los nombres propios de dichos productos son: 'Versión Preliminar' para el producto de la primera etapa. 'Versión Estructural' para el producto de la segunda etapa y 'Versión Terminal' para el producto de la tercera etapa de elaboración del Programa Totalizador.

- Un Objetivo Terminal-producto.
- Un Temario General. Muestra la integración del Objeto de Estudio.
- Un esquema del trabajo durante el curso. Expone esquemáticamente el Itinerario de Actividades del curso.
- Un encuadre institucional del curso. Indica el calendario escolar, los requisitos institucionales, de acreditación y Anticipa las trabas con que se puede tropezar.
- Un esquema de la seriación en Unidades Didácticas. Evidencia la continuidad y progresión del curso.
- Una lista de las Fuentes de Información que se requerirán durante el curso. Incluye una Bibliografía General.

Y al interior de cada Unidad:

- Un título para cada Unidad. Refleja el Núcleo Básico.
- Una Introducción para cada Unidad. Aclara el propósito de la Unidad en el contexto de todo el programa, puntualiza la problema central que se abordará; aclara lo que se espera del alumno durante y al final de la Unidad: Expresa la cantidad aproximada de horas que consume el trabajo de la Unidad.
- Un Objetivo específico-producto.
- Un Temario específico. Expresa las Nociones Básicas relacionadas con el Núcleo Básico de la Unidad.
- Un Esquema del trabajo durante la Unidad. Sintetiza la serie de actividades de aprendizaje propuestas para la Unidad.
- Una serie de Actividades de Aprendizaje específicas. Lineamientos generales de lo que se debe hacer en la Unidad, en relación con el Temario y el objetivo específico.
- Orientaciones Metodológicas para el trabajo en la Unidad. Como vincularse con las Fuentes de información, como tratar los contenidos, como elaborar el producto parcial.
- Índice de Fuentes de información y su relación con los conteni-

dos y las actividades. Incluye una Bibliografía básica para la Unidad.

- La auto-evaluación de lo aprendido en la Unidad.
- Apéndices, cuadros, ejemplos o modelos, etc., al final del programa.

Estos elementos hacen del Programa-Guía, un instrumento de trabajo para el docente y los alumnos. Se puede ver que aunque parezca recargada, la Versión Terminal disminuirá las ansiedades de los alumnos desde el inicio del curso. Les permitirá esbozar un proyecto de acción y no dependerán excesivamente del docente para direccionalizar su actividad.

El cuadro 3 pone en relación los momentos básicos de elaboración de programas escolares propuesto por Angel Díaz, que se mencionó en el apartado 1.3. del Capítulo Uno, con las tareas principales que debe realizar el docente, el tipo de resultados de dichas tareas y el nombre que tal producto recibe en la concepción totalizadora.

En los hechos se comprueba que, por muy suficiente que parezca el Programa-Guía, nunca desplaza al maestro en el papel guiador y organizador de la práctica educativa. En última instancia, el vínculo afectivo, cognoscitivo, espiritual establecido entre los alumnos y el docente, es el principal factor motivacional en el proceso de aprendizaje.

Finalmente, se debe notar como algo característico del Programa Totalizador, la inclusión que hace de factores normalmente desatendidos por otros planteamientos didácticos.

Entre los factores que toma en cuenta están:

- **El Contexto Institucional:** Características de la institución educativa; fines y su función en la sociedad; las determinantes político-económicas que le afectan, etc.
- **El contexto curricular:** Con todas las implicaciones epistemológicas, metodológicas y sociales que tiene. (Ya que un Plan de Estudios de terminado pretende la formación de un profesional cuyas prácticas sociales están en gran medida determinadas por los principios epistemológicos del objeto teórico propio de su disciplina. La combinación de sus procesos productivos con las premisas epistemológicas, imponen pautas metodológicas al Plan de Estudios y por ende al Programa).
Estos tres aspectos están presentes y hay que tomarlos en cuenta.
- **El contexto situacional y del grupo:**
Que implica conocer los intereses, los conocimientos previos, la situación laboral y los hábitos de estudio del alumno.
Conocer las condiciones concretas que afectarán el desarrollo del Programa.
Esto permite al docente evaluar sus posibilidades reales de acción.

MOMENTOS BASICOS DE ELABORACION DE PROGRAMAS ESCOLARES.(Propuesto por Angel Diaz Barriga.)	TAREAS QUE EL DOCENTE DEBE REALIZAR.	TIPO DE PRODUCTO	NOMBRE PROPIO DEL PRODUCTO.
Construcción de un Marco Referencial.	Investigación del <u>con</u> texto académico. <u>Diag</u> nóstico y pronóstico de la situación de aprendizaje.	Programa Sintético.	Versión Preliminar del Programa Totalizador.
Elaboración de un Programa Analítico.	Estructuración de los componentes del programa. División en <u>Unida</u> des Didácticas.	Programa Analítico.	Versión Estructurada del Programa Totalizador.
Interpretación metodológica del Programa Analítico como Programa-Guía.	Instrumentación. - Elaboración del Programa Guía. - Implementación del programa.	Programa Guía	Versión Terminal del Programa Totalizador.

Cuadro 3 . RELACION ENTRE MOMENTOS DE ELABORACION DE PROGRAMAS, LABORES REQUERIDAS EL TIPO DE PRODUCTO OBTENIDO Y EL NOMBRE PROPIO QUE RECIBEN.

CAPITULO TERCERO

LOS COMPONENTES DEL PROGRAMA

- 3.1.- Consideraciones a su interrelación.
- 3.2.- Los objetivos.
- 3.3.- Los contenidos y las actividades.
- 3.4.- La Evaluación.
- 3.5.- Orientaciones Metodológicas y Fuentes de Información.
- 3.6.- El Método.

3.1.- CONSIDERACIONES A SU INTERRELACION.

Para Elena Squarzon la tarea de estructurar e implementar un programa, bajo una concepción totalizadora, significa replantearse la problemática de la interrelación de sus componentes, como un aspecto fundamental de dicha tarea (21).

Por esto, aunque suene repetitivo, se insiste en considerar al conjunto de componentes, no como válidos por sí mismos, ni justificados sólo exigencias formales, sino como parte inherente a una estructuración determinada del programa, acorde con presupuestos teóricos del programador.

El origen de los presupuestos en el docente es, ante todo, su experiencia previa entretrejida con su formación teórica.

Por ejemplo cuando debe decidir cómo interrelacionar el objetivo terminal del curso y los contenidos de una segunda unidad didáctica, no acude a un manual didáctico para seguir sus instrucciones al pie de la letra. Por lo general, su formación teórica previa, así como su experiencia docente le aportan un marco referencial, mediante el cual enfoca el problema y toma sus decisiones.

Si ha tenido la oportunidad de explicitar y sistematizar estos presupuestos, su riesgo de caer en contradicciones al nivel de la práctica educativa es mucho menor que en el caso contrario.

No obstante, aún en el primer caso, el pasar de la concepción teórica a las decisiones prácticas en el diseño e implementación del programa no es fácil ni inmediato. La Estructura General del Programa opera aquí como un puente que define las interrelacio

(21) cfr. SQUARZON ELENA. Guía de Didáctica General I, p.4.

nes de los componentes.

El esquema de la fig. 5 señala que hay cuatro niveles de organización de la información necesaria para diseñar y elaborar el programa. Estos cuatro niveles siempre están presentes cuando se emplea un programa, aunque el programador no esté conciente de ellos. Se recorre una secuencia de organización de información que comienza por explicitar los presupuestos gnoseológicos y psicológicos y termina en la implementación del programa.

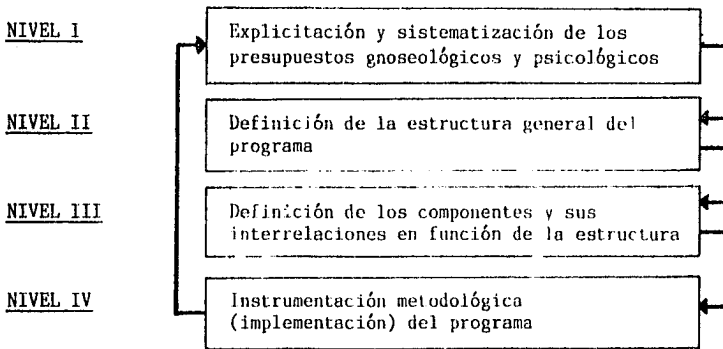


Fig. 5 NIVELES DE ORGANIZACION DE LA INFORMACION PARA ESTRUCTURAR E IMPLEMENTAR UN PROGRAMA.

Desglosando el esquema se pone de relieve lo central del debate que actualmente hay en torno a la programación educativa.

(ver fig. 6) (*)

(*) Este esquema, que puede generalizarse para otras alternativas de programación, ayuda a encontrar la ruta que debe seguir un educador o un pedagogo cuando realiza el análisis crítico de un programa educativo cualquiera.

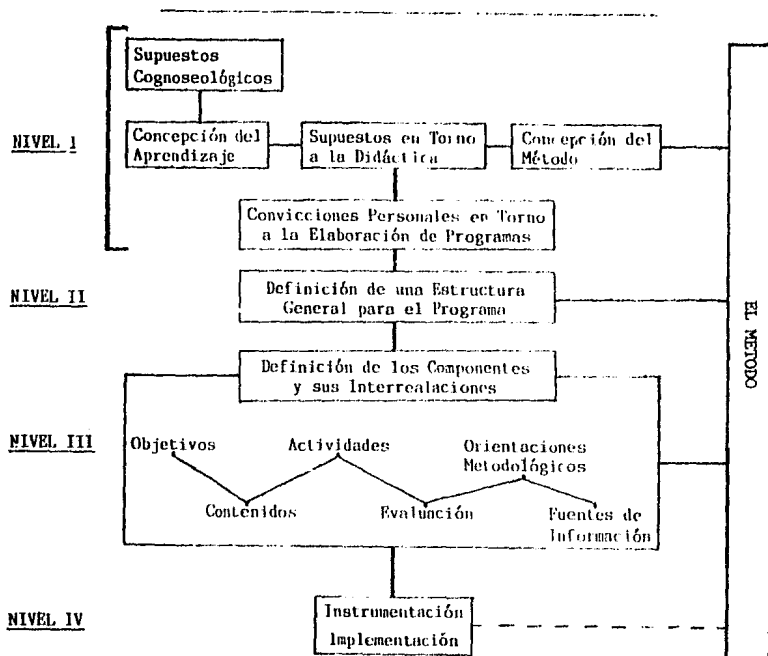


Fig. 6 DESGLOSE DE LA FIGURA CINCO.

(Este esquema ha sido retomado con variantes de la Guía de Didáctica General

I . Cfr SQUARZON, ELENA op.cit 3)

Lo que este esquema dice, principalmente, es que el centro de la discusión relativa a la programación didáctica gira en torno a los componentes y sus interrelaciones: ¿Cuáles son?; ¿Cómo se definen? ¿Qué supuestos del conocimiento y psicológicos los fundamentan?; ¿Cómo caracterizar la práctica educativa que propicia su implementación?.

Cuando se hace el análisis crítico a un programa, estas son algunas de las preguntas que se plantean. De las respuestas obtenidas se puede ascender por inducción a esbozar las relaciones invariables que guardan los componentes y otros elementos. Así se obtiene la estructura característica que subyace al planteamiento. A partir de ésta se infieren las convicciones del programador respecto a su labor y de aquí se abre el abanico de posibilidades de los supuestos teórico-didáctico que sustentan su práctica. Recién de aquí nace la crítica al programa y a la alternativa en su totalidad.

Otra información que aporta el esquema es que el problema de la estructuración e interrelaciones entre los componentes está directamente relacionado con la implementación del programa; es decir, con la práctica educativa que propicia. Dicha estructuración está mediatizada por la concepción docente acerca del papel que juega lo metodológico (concepción de 'método') en la instancia de instrumentación.

La fig. 5 denota esto mediante la flecha que va de el nivel IV al I. Esto quiere decir que el docente debe tomar en cuenta la evaluación previa del trabajo en el curso, que realice en función de su experiencia magisterial. Por esto, para que dicha experiencia sea un instrumento útil en la programación, debe ser traducida en una teoría personal del docente. Para lograrlo necesita explicitarla y sistematizarla constantemente.

Se observa también en el esquema el papel unificador del Método didáctico. Como se anticipó en la sección 2.2. la Estructura General del programa lleva un Planteamiento Metodológico, el cual tiene su origen en una concepción de lo que es el Método en educación. Dicho Planteamiento se concreta en las interrelaciones de los componentes y se traduce en decisiones didácticas al momento de instrumentar el programa.

Resumiendo lo dicho, sea que se trate de un diseñador de pro

grama o del que lo implementa, deben tomar en cuenta la continuidad que existe entre estos 4 niveles de organización de la información y no enfocarlos aisladamente.

Estructuración e implementación de programas, son fases interdependientes que tienen su base en los presupuestos teóricos y experienciales del docente. (*)

Así cualquier intento de interpretación general del programa como instrumento de trabajo debe tomar en cuenta los siguientes elementos como básicos:

- Los componentes que lo integran.
- La relación de los diferentes componentes entre si. (Estructura del Programa).
- Los supuestos cognoseológicos y psicológicos del docente que hallan su articulación con la práctica en la elaboración de programas.

A continuación se revisan los 7 componentes básicos (**) del programa, profundizando en los presupuestos teóricos y ampliando con las consideraciones metodológicas para su elaboración.

(*) Un excelente texto que señala un camino práctico en este sentido es el de Reinhard Fuhr. Este autor propone que cada docente elabore su propia "Teoría personal" en función de sus experiencias en la enseñanza e indica maneras de explicitarla y sistematizarla. FUHR, REINHARD "Planificar situaciones de aprendizaje". En Revista Educación Vol. 27 Instituto de Colaboración Científica de Tübingen, Tübingen, 1983.

(**) 1. Objetivos
2. Contenidos
3. Actividades
4. Evaluación
5. Orientaciones Metodológicas.
6. Fuentes de información
7. Método.

3.2.- LOS OBJETIVOS.

En la Gufa de E. Squarzon se lee: "Caracterizaremos...los objetivos de aprendizaje de un Programa Totalizador como objetivos en términos de productos" (22). Para llegar a esta definición, la concepción totalizadora adoptó "La reconceptualización de los 'objetivos de aprendizaje' a partir del estudio y análisis de los planteamientos curriculares básicos, como también de la epistemología propia de la teoría dialéctica del conocimiento" (23) realizada por Díaz Barriga (24).

Los objetivos de aprendizaje que reconceptualizó son los de la 'Tecnología Educativa' especialmente los del "Modelo de instrucción basado en objetivos".

Al respecto, el autor se cuestiona sobre su valor y papel reales. Al cabo de su análisis crítico, llega a la conclusión que: "Los objetivos de aprendizaje surgen como una propuesta que intenta esclarecer ciertos problemas relativos a la acreditación escolar" (25).

Angel Díaz propone que se definan objetivos de aprendizaje a partir de las exigencias de resultados de aprendizaje que las instituciones educativas hacen a través de sus Planes de Estudio. Esos objetivos deben suponer la existencia de evidencias organizadas, útiles para la acreditación. Por esto en su propuesta pide al alumno la elaboración de un producto de aprendizaje (un ensayo, un instrumento de análisis, un marco teórico, etc.) como objetivos

(22) SQUARZON ELENA. op.cit, 23.

(23) Idem.

(24) Ver el capítulo "La noción de objetivos de aprendizaje. Lineamientos para la acreditación", DIAZ BARRIGA, A., op.cit.

(25) DIAZ BARRIGA, A. op.cit, 72.

terminales del curso. Producto que será al mismo tiempo la evidencia para su acreditación.

Para que el producto de aprendizaje cumpla su función acreditadora, debe partirse, en su formulación, de un análisis de los planteamientos curriculares mínimos que tiene el Plan de Estudios. Estos 'planteamientos curriculares mínimos' son el conjunto de conocimientos que de manera explícita intenta fomentar un sistema educativo; pueden derivar de una práctica profesional determinada o del establecimiento de metas generales de un sistema de formación particular, lo que interesa en cualquier caso, es que en un curso específico se deben propiciar ciertos aprendizajes mínimos (26).

Díaz Barriga resume esto del siguiente modo: ".los productos de aprendizaje, que en cierta manera se pueden redactar bajo el nombre de objetivos terminales, son enunciados que están vinculados directamente al problema de la acreditación" (27).

CONSIDERACIONES EN TORNO A LA ELABORACION DE LOS OBJETIVOS.

Cuando se definen los objetivos de un curso en términos de productos de aprendizaje surge una cuestión importante: ¿Qué elementos deben ser incluidos en la redacción de los objetivos.

La respuesta a esta pregunta depende de la consideración de la función que tienen los objetivos de aprendizaje dentro de la Versión Terminal del Programa Totalizador.

Este, es un documento impreso manejado por el alumno, por es

- (26) DIAZ BARRIGA, ANGEL. "Un Enfoque metodológico para la elaboración de programas educativos. En Perfiles educativos, primera época No. 10, octubre, diciembre 1980, 4.
- (27) DIAZ BARRIGA, A. Didáctica y Curriculum, 42.

to el objetivo cumple la función de clarificar las metas que se debe plantear a fin de lograr los aprendizajes implícitos en la Propuesta Unica de Aprendizaje.

De este modo, el Objetivo de Aprendizaje cumple una función direccionalizadora. (*) Así se facilita la concentración del alumno en una sola meta y la elaboración, en torno a ella, de proyectos de acción que son redefinidos sobre la marcha. Todo esto repercute en menor ansiedad y mayor motivación en el alumno.

El objetivo específico de cada unidad debe mostrar claramente su vinculación con el Objetivo Terminal del programa. De este modo el alumno esboza desde un principio una idea general de lo que será el curso: Un proceso de obtención de productos parciales que se integrarán finalmente en un producto terminal.

Los elementos incluidos en el objetivo, sea terminal o específico, tienen que ver con todo lo anterior, por lo cual no es suficiente señalar al alumno qué producto debe obtener para poder acreditar el curso. Es preciso decirle también que operaciones de pensamiento pondrá en juego el procesarlo, que información básica integrará y que modalidad de interacción podrá tener con sus compañeros.

La redacción de los objetivos debe incluir los siguientes elementos:

- a) El Producto de Aprendizaje (Terminal o parcial).
- b) Los contenidos mínimos involucrados.
- c) El proceso de pensamiento puesto en juego para la realización de dicho producto.
- d) El tipo de interacción que establecerá el alumno con sus

(*) Se desprende de esto la necesidad de no proponer demasiados objetivos.

compañeros y con el maestro. (*)

Antes de definir y redactar los Objetivos de aprendizaje (terminales y específicos) es necesario precisar bien que Producto de aprendizaje se quiere que los alumnos elaboren.

La elección del Producto Terminal se hace tomando en cuenta cuatro factores:

1. Los planteamientos curriculares mínimos.
2. La Propuesta Unica de Aprendizaje.
3. La integración de los contenidos (información) en un objeto de estudio.
4. El tiempo disponible por los alumnos para la asignatura.

Cuando ya se tiene el producto más adecuado se procede a descomponerlo en sus partes más evidentes o las etapas lógicamente necesarias para obtenerlo. Cada una de estas partes será un producto parcial.

El número total de objetivos de un curso será igual a la suma del número de productos parciales y el producto terminal.

Los objetivos se relacionan con los contenidos en la medida que la formulación de aquellos en términos de productos requiere de un análisis del objeto de estudio. Es decir, el producto de aprendizaje integra la información trabajada a lo largo del curso.

(*) Reconocer los elementos mencionados en el siguiente ejemplo "El alumno, al finalizar el curso estará en condiciones de elaborar un ensayo que demuestre las ventajas del cultivo de Oleaginosas en terrenos subtropicales, a partir de un análisis y comparación de las características de las diversas variedades de oleaginosas y su relación con los tipos de tierra estudiados. Para lograrlo el alumno integrará equipos de dos personas y entregará el ensayo al maestro para su acreditación."

La línea direccionalizadora que provee el objetivo es retomada por las Orientaciones Metodológicas, habiendo servido primero para definir un Planteamiento Metodológico.

Finalmente, el producto de aprendizaje se logra en un proceso de interacción del alumno con ciertas Fuentes de información, cuyas características modelan el aprendizaje que se obtiene.

SUPUESTOS TEORICOS.

E. Squarzon con base en Angel Dfaz, señala con que concepción de aprendizaje se relaciona la propuesta de objetivos del Programa Totalizador:

"La elaboración de los objetivos en términos de productos implica concebir el aprendizaje como modificación de pautas de conducta, resultante de la internalización global en áreas de la mente, del cuerpo y del mundo externo". (28)

Una pauta de conducta, según Bleger (a quien estos autores toman como referencia):

"..es aquel conjunto de manifestaciones que aparecen en forma unitaria, conservando cierta estereotipia en la contiguidad de los elementos que la integran. Estas pautas constituyen modos privilegiados de comportamiento, que en su conjunto caracterizan a la personalidad; también se entiende la tendencia a estructurar situaciones nuevas de tal manera que el organismo pueda operar de la manera más adecuada". (29)

Así, un aprendizaje no puede ser la aparición de algo totalmente novedoso en la conducta del sujeto; ni el 'edificar sobre

(28) SQUARZON, E. op.cit. 4

(29) DIAZ BARRIGA, F. "Un enfoque metodológico...", op.cit., 11.

una tabula rasa' como se concebía hace algún tiempo. La conducta tiende a estructurar de un modo relativamente estereotipado sus relaciones con el mundo. Por ejemplo cuando se enfrenta a una situación nueva se desorienta y su nivel de ansiedad se eleva. Puede llegar a paralizarse y a recurrir a esquemas pasados de acción.

El aprendizaje es la superación de este estado, mediante la modificación de pautas de conducta (que implica modificar su esquema referencial de acción y construir nuevos conceptos que le permitan una mejor 'lectura' de la realidad). Pero no sólo se modifica el sujeto, sino también el ambiente que lo rodea, ya que conocer su situación supone interactuar con ella y en el proceso, modificarla.

Para comprender la frase: 'internalización global en las tres áreas de la conducta' que menciona Squarzon, se necesita comprender la noción de conducta que se ha retomado de Bleger.

Este autor afirma que la conducta es el emergente de un campo determinado. Es decir que el sujeto nunca debe ser considerado aislado de su medio, sino un elemento indisoluble de él. Por eso cualquier manifestación que tenga, sea a nivel mental (consciente o inconsciente) o en su organismo o en su comportamiento visible, no es nunca una manifestación aislada. Es una expresión del campo total en que el sujeto está inserto. Con esta concepción se niega la causalidad comúnmente admitida de los fenómenos psíquicos.

No es el 'inconsciente' el origen, no lo son únicamente los estímulos externos, ni es la 'voluntad' individual (*). La conduc

(*) Es preciso aclarar que en este párrafo se está parafraseando a Bleger. En lo personal no comparto algunas de sus conclusiones respecto al carácter puramente "emergente" que tiene la conducta humana. No es este el lugar para argumentar sobre la validez fáctica de sus concepciones teóricas. No obstante el gran valor de su teoría radica en dismantelar las parcelaciones que se han hecho sobre la unidad del comportamiento humano.

ta, es una manifestación de la totalidad del sujeto en su situación particular, por lo tanto admite una POLICAUSALIDAD. En los hechos es imposible aislar cada uno de los factores que interactúan.

A los efectos del análisis, sin embargo, se distinguen tres áreas de manifestación de la conducta: Area 1 o de la mente, Area 2 o del cuerpo y Area 3 o del mundo externo. Las tres áreas siempre se manifiestan simultáneamente. Ninguna es causa de otras, ni es más importante que otras. Una conducta de miedo, como sea gritar y taparse los ojos es la manifestación en el Area 3, de lo que en el Area 2 es una aceleración de los latidos del corazón y una excitación glandular, que es simultaneo a lo que en el Area 1 es la imaginación de un fantasma o la percepción de un inminente ataque.

Estos supuestos psicológicos, se relacionan con el objetivo de aprendizaje en términos de producto del siguiente modo:

"Presentar los lineamientos de acreditación en términos de productos o resultados del aprendizaje implica privilegiar, para efectos de acreditación el área del mundo externo (Area 3) en la que se objetiva la conducta...es partir de la objetivación de la conducta en el mundo externo, esto es, de los 'productos de la conducta', que se pueden hacer algunas inferencias sobre el aprendizaje del sujeto; es decir, al estudiar y analizar los productos de la conducta (un escrito, una exposición, etc.) se pueden hacer algunas inferencias sobre lo que un sujeto conoce acerca de determinado tópico, así los productos de la conducta son manifestaciones en el mundo externo, de una conducta total". (30)

3.3.- LOS CONTENIDOS Y LAS ACTIVIDADES.

En este apartado se tratan ambos componentes dado que en la práctica son indisociables: Trabajar un contenido implica siempre actividad por parte del alumno.

Squarzon afirma que "..los contenidos como las actividades son instancias o niveles de operativización y como tal responden a la totalidad del instrumento.. el programa del curso". (31)

El 'nivel de operativización' al que alude la autora corresponde al nivel IV del esquema de la fig. 5. (ver pág. 57). Lo que se afirma es que en el programa interviene en la práctica educativa delimitando contenidos y señalando el modo de trabajarlos.

La selección de ciertos contenidos y determinadas actividades debe hacerse tomando como criterio de unidad y sentido, la Propuesta Unica de Aprendizaje. Para vincularlos, se considera que un cierto aprendizaje es producto de las operaciones que el sujeto realiza con la información: Si el docente diserta y el alumno toma notas, lo que se aprende tiene que ver con escuchar y tomar notas; si el docente expone y luego pregunta, el alumno aprende lo relacionado con la concentración, síntesis, memoria, construcción de respuestas, etc.

La esencia misma de la información que el docente transmite se ve modelada por las operaciones del alumno para incorporarla en su esquema conceptual.

Se acepta, entonces, que la información (los contenidos) es

(31) SQUARZON E., op. cit., 33.

la materia prima del aprendizaje, tanto por su significado textual como por la gama de operaciones que el sujeto aprende y pone en juego al ir trabajándola.

Las actividades, bajo esta óptica, no llenan sólo la necesidad de indicar al alumno lo que debe hacer; sino que son formas concretas de enfocar, abordar y operar con información (los contenidos).

Vale decir que una misma información, trabajada de forma diferente, promoverá aprendizajes también distintos.

A) CONSIDERACIONES PARA LA SELECCION Y ORGANIZACION DE
LOS CONTENIDOS.

Squarzon dice:

"El punto de partida [para definir los criterios de selección y organización de los contenidos y actividades de un curso] lo constituye la delimitación con claridad y precisión de los productos de aprendizaje (objetivos) en tanto nos brinda una visión total del mismo. La decodificación de este producto terminal permite obtener una primera lista de contenidos (selección) los que se procederán a organizarlo de acuerdo a los procesos enunciados en la concepción epistemológica y psicológica (del docente-programador)". (32)

Los contenidos y actividades dependen de los productos de aprendizaje. Sin embargo, tal como se señaló en el Capítulo anterior la elección de un producto de aprendizaje se hace después de haber articulado un Objeto de Estudio para el curso. Por esto, la

(32) Ibidem, 3.

selección de contenidos a que hace referencia Squarzon no es la selección que se hace con miras a integrar el Objeto de Estudio. (*)

Definir un Objeto de Estudio supone seleccionar información y también sus fuentes, desde una postura ideológica y científica clara, lo cual descarta la posibilidad de una educación 'enciclopédica o de mera cultura general'. El docente no puede ser neutro frente a las diversas interpretaciones que se hacen de una misma realidad, en la disciplina que imparte. Por eso, su postura debe ser explicitada, para él mismo y para sus alumnos.

Una selección de contenidos para integrar el Objeto de Estudio se hace a partir de la ubicación de la asignatura en el Plan de Estudios y del análisis de las relaciones con las otras materias.

Cuando se ubica la asignatura en el área de formación que integra, se pueden comparar sus contenidos con los de las otras asignaturas del área. Es necesario identificar las Nociones Básicas (**) de cada una. Esta labor, que es una revisión 'horizontal' de contenidos, debe continuarse con una revisión 'vertical'. Vale decir, comparar contenidos de asignaturas anteriores y posteriores, al curso.

Según lo dicho hasta aquí, habrían dos tipos de selección y organización de contenidos:

(*) Para este trabajo se define el Objeto de Estudio como una estructura conceptual que integra diversas nociones, conceptos, categorías de tal modo que pueda ser trabajada por los alumnos. Estos deben poder reconstruir, a partir de ella, la unidad de la representación teórica de la realidad, en el área propia de la disciplina.

(**) El concepto de Nociones Básicas es retomado por Angel Díaz de Hilda Taba. En la definición que se transcribe se entremezclan sus ideas con las de la autora: "...lo que corrientemente se denomina la 'estructura de la materia: ideas que describen hechos de generalidad; hechos que, una vez entendidos explicarán muchos fenómenos específicos"... Las ideas básicas controlan un margen amplio de la materia, organizan relaciones entre hechos y con ellos, proporcionan el contexto para el discernimiento y la comprensión". 'Un enfoque Metodológico...' op.cit., p.6.

1. La correspondiente a la integración del Objeto de Estudio.
2. La que se hace para conformar las diversas unidades del programa.

En el primer caso, se debe tomar en cuenta los siguientes factores:

- 1.- El planteamiento curricular mínimo del Plan de Estudios.
- 2.- El análisis curricular de los contenidos (específicamente de las Nociones Básicas) en asignaturas de la misma área de formación.
- 3.- La Propuesta Unica de Aprendizaje.
- 4.- El diagnóstico del grupo de alumnos, en cuanto a sus aprendizajes anteriores, sus intereses actuales y sus proyecciones futuras.
- 5.- Los trabajos científicos o teóricos que se han hecho dentro de la disciplina a fin de sistematizar e integrar su Objeto Teórico. (*)

Para el segundo tipo, se toman en cuenta:

- 1.- El Objeto de Estudio integrado.
- 2.- El Producto Terminal y sus productos parciales derivados.
- 3.- La Propuesta Unica de Aprendizaje.
- 4.- El diagnóstico del grupo de alumnos, especialmente en el grado de complejidad que pueden enfrentar en los contenidos.
- 5.- Los momentos de apertura, desarrollo y culminación.

A partir de estos factores se deben determinar:

(*) Se toma la noción de 'Objeto Teórico' de Pasternac Marcelo. "Introducción al problema de los métodos en psicología". En BRAUNSTEIN N. y Otros. Psicología, Ideología y Ciencia. 1982, 119.

- 1.- Los Núcleos Básicos de cada Unidad.
- 2.- Los temarios específicos para cada Unidad.

El Núcleo Básico no es un elemento explícito en la unidad, pero puede expresarse a través del título de la misma el cual hará accesible comprender el por que de determinados temas, subtemas y actividades reunidos en forma organizada.

Para su obtención se parte del Objeto de Estudio integrado previamente, de los productos parciales y de la Propuesta Unica de Aprendizaje.

Todo Objeto de Estudio tiene una estructura lógica que asegura su unicidad. En esta es posible distinguir bloques de información que pueden ser separados y reagrupados en torno a ejes globalizadores que serán los Núcleos Básicos de las Unidades Didácticas.

Cuando se han separado estos bloques y se ha roto la estructura lógica del Objeto de Estudio, se puede reorganizar la información, según criterios diferentes (psicológico, epistemológico...) que posibilite una mejor apropiación por parte del alumno.

Cada Unidad Didáctica integra sus contenidos y actividades en función del eje globalizador que son los Núcleos Básicos. Un Núcleo Básico es un problema, una pregunta, un tema, etc., cuyo papel es dirigir la atención del alumno hacia su resolución; permitiéndole, en el proceso, revisar todos los contenidos y realizar las actividades de un modo significativo.

Como se dijo al principio del apartado, E. Squarzon considera los productos parciales como el punto de partida de la selección y organización de contenidos; vale decir para la definición de los Núcleos Básicos.

Otro criterio para determinarlos es la Propuesta Unica de Aprendizaje, en cuanto explicita el interés principal del docente para el curso. Los problemas, preguntas o temas de los Núcleos Básicos deben dirigirse de algún modo al logro de la Propuesta.

Los temarios específicos de cada Unidad, son enunciados de los temas y subtemas a trabajarse, redactados en forma que expliciten los supuestos y conceptos básicos de la misma. Esto posibilita que el alumno no requiera del docente para 'develar' su significado.

Como el Programa Totalizador es un instrumento que debe promover la actividad conciente y la reelaboración de los contenidos por parte del estudiante, la forma de enunciar los temas y subtemas debe orientar sus búsquedas, lograr que se plantee nuevos interrogantes, establezca relaciones nuevas, etc.

Se realiza esto a través de frases breves, párrafos cortos, redacción de hipótesis, preguntas que plantean problemas, etc. El propio elaborador del programa puede innovar al respecto. Sin embargo es importante que las distintas Unidades conserven coherencia en cuanto a la forma de redacción.

La organización de temas y subtemas al interior de cada unidad debe hacerse en vista a los momentos de Apertura, Desarrollo y Culminación. Se tendrá en cuenta que:

-El momento de apertura se caracteriza por una percepción sintética inicial de todo el objeto de estudio, o de los Núcleos Básicos que de él se deriven.

Se enfatizan manifestaciones concretas, cercanas a la práctica del alumno.

Se recupera, en este momento su experiencia pasada.

-El momento de desarrollo se caracteriza por un estudio analítico, detallado y profundo de aquellos aspectos relevantes

detectados en la visión sintética inicial. Prima la abstracción teórica por cuanto se trata de clarificar nociones, establecer relaciones conceptuales, construir conceptos, etc. -El momento de culminación está marcado por un retorno a lo concreto, en un esfuerzo por lograr la integración sintética de toda la información, dando respuesta al Núcleo Básico y elaborando el producto de aprendizaje. (*)

SUPUESTOS TEORICOS.

El conocimiento de la realidad en una institución educativa no parte de la realidad misma sino de áreas conceptualmente elaboradas de ella. Es decir, es un conocimiento mediatizado por interpretaciones teóricas.

Esta parcelación en 'áreas' de lo real, responde a un proceso muy complejo, histórico, de acercamiento teórico a esa totalidad aparentemente confusa. El pensamiento va reconstruyendo 'poco a poco' la unidad de lo real y su dinámica propia. El resultado de este esfuerzo son estructuras conceptuales que no pretenden abarcar todos los hechos sino sólo explicar y comprender cualquier hecho.

Así han nacido las disciplinas 'científicas' como las matemáticas, la historia, la física, la lingüística, etc., cada una de ellas pretende haber construido una estructura conceptual que explica y comprende racionalmente la diversidad de hechos que acontecen en un 'sector' de la realidad al cual se abocan. Cuando la estructura mencionada ha logrado un elevado grado de integración, se concibe como 'Objeto Teórico' de la disciplina.

(*) Los momentos de apertura, desarrollo y culminación tienen que ver con el manejo que el alumno hace de la información más que con una secuencia irreversible de actividades. Así se plantea un momento de culminación por ejemplo, allí donde se está organizando la información con el propósito de sintetizarla globalmente y de validarla en la práctica. Puede darse el caso de un proceso de aprendizaje en el que no se mantenga la secuencia lógica de estos momentos.

Ahora bien, en una misma disciplina no existe un sólo Objeto Teórico para explicar un cierto conjunto de fenómenos. Se distinguen 'corrientes de pensamiento' o 'escuelas científicas' que proponen Objetos Teóricos distintos, de los cuales se extraen implicaciones prácticas también diversas. Los métodos de investigación, la técnica empleada, etc., responden a estas diferencias y son propiedad de cada corriente.

Este conflicto intradisciplinar se refleja en las universidades, en pugnas entre docentes, en la promoción de libros, en la defensa de autores, el empleo de términos y categorías, etc.

Por esto un docente no puede ser neutro. Frente a este panorama debe explicitar sus inclinaciones. Estas se plasmarán consciente o inconscientemente, en su actitud hacia los contenidos del curso.

El docente debe, por lo tanto, extraer la información necesaria de aquel Objeto Teórico y a partir de esto integrar un Objeto de Estudio para el curso que le toca guiar.

Para lograr este paso-desde el Objeto Teórico al Objeto de estudio.- el docente debe contar con una mínima formación epistemológica. Aunque no depende únicamente de dicha formación sino también de sus perspectivas y posibilidades de tratar pedagógicamente tales contenidos.

En otras palabras se puede decir que la selección y organización de los contenidos de un curso es la labor de retomar nociones, conceptos, categorías, etc., de la estructura unitaria del Objeto Teórico y reorganizarlas integrando otra estructura conceptual que pueda ser abordada y trabajado por los alumnos del grupo: el Objeto de Estudio.

Así, el Objeto de estudio puede ser integrado de una manera

específica, dependiendo de los intereses y propósitos de la institución educativa y del docente: intereses que no necesariamente son coincidentes; con lo que se reconoce la intervención del juego de fuerzas políticas en la organización de contenidos.

Este Objeto debe ser reconstruido por el estudiante a partir de los bloques de información que el docente reagrupa en cada Unidad del Programa. Este planteamiento se basa en la consideración del pensamiento como un conjunto de procesos que tienden a integrar estructuras de información que reflejen en alguna medida la unidad y complejidad de lo real.

La estabilidad mental y emocional del alumno depende de la lectura operativa totalizante de la realidad, por lo que una percepción fragmentaria de la misma, está necesariamente viciada por contradicciones e inconexiones que le imposibilitan controlarla y transformarla. Por esto el Objeto de Estudio ha de presentar el grado óptimo de integración que se debe lograr al trabajar los contenidos del curso.

Pero el alumno no logra esta integración sobre el vacío, sino sobre sus esquemas conceptuales previos, en base a su sistema de valores, creencias y actitudes con que enfrenta la realidad. Por esto la redacción de los contenidos debe explicitar este tipo de información contextual e ideológica, generalmente ignorada en los enunciados temáticos de programas tradicionales y de las Cartas Descriptivas.

B) CONSIDERACIONES PARA LA SELECCION Y ORGANIZACION DE LAS ACTIVIDADES.

La definición de las actividades de aprendizaje atraviesa por dos momentos:

1. Una primera aproximación a lo que se hará durante el curso: Itinerario de Actividades Globalizadas.
2. Una selección y organización detallada de las actividades para cada Unidad; Las Actividades de aprendizaje.

El acercamiento inicial tiene carácter global; considera como una unidad todo el trabajo del docente y los alumnos durante el curso. El Itinerario de Actividades Globalizadas, marca una secuencia general de pasos hacia la obtención del Objetivo Terminal. Se construye en función de la vinculación entre la especificidad relativa de los momentos de apertura, desarrollo y culminación y el Planteamiento Metodológico.

Acerca de este último se explica más ampliamente en el apartado correspondiente al Método en este mismo capítulo. En referencia a los 3 momentos del proceso de aprendizaje, el cuadro de la fig. 7 muestra con claridad su relativa especificidad en lo que ha ce a las actividades (operaciones) del alumno.

Las actividades de aprendizaje de cada Unidad surgen, por su parte, del interjuego entre la Actividad Globalizada definida en el Itinerario y el producto parcial de la Unidad.

1.- El Itinerario de Actividades Globalizadas.- Partir por definir un Itinerario Globalizador para luego trabajar más específicamente cada actividad, tiene el propósito de ofrecer al alumno no una secuencia de ejercicios escolares ni una sucesión de tareas parciales (como en los textos programados) sino propuestas completas de trabajo, coherentes dentro de una línea de actividad que apunta al logro del Objetivo Terminal.

El alumno, al trabajar los contenidos de una Unidad Didáctica, debe poder trazar su propia estrategia de 'abordaje'; es decir, esbozar sus proyectos tentativos de acción que le permitan elaborar el producto de aprendizaje. Una lectura del Objetivo es-

pecífico le marca la ruta general. Conocer los contenidos le abre posibilidades concretas y prefigura las dificultades que encontrará. Las actividades deben marcarle etapas y límites, sugerirle procesos concretos que debe tomar en cuenta al trabajar algo que aún desconoce.

El Itinerario de Actividades Globalizadas se obtiene retomando:

- El Objetivo Terminal
- Planteamiento Metodológico.
- La Propuesta Unica de Aprendizaje.
- El Objeto de Estudio y la información reagrupada en torno al Núcleo Básico de cada Unidad.
- Los momentos del proceso E-A.

Estos factores se pueden reunir en un esquema como el de la fig. 8 y en los espacios correspondientes, anotar lo que ya está definido.

Debe seleccionarse las actividades que no se concentren únicamente en conductas o mentales o afectivas o corporales, sino las que requieran del compromiso total del alumno con la situación.

Lo que debe cuidarse mucho es el grado de coherencia de la Actividad Globalizada respecto de la Propuesta Unica de Aprendizaje. Si esta última plantea una modificación a nivel de toda su personalidad (sus valores, intereses, postura crítica, actitudes hacia la realidad, etc.) las Actividades Globalizadas deben propiciar situaciones en las que el sujeto no sólo asimile contenidos, sino pueda involucrar estos niveles de su persona.

Debe tenerse presente que cada Actividad Globalizada se desglosará en actividades simples, cuando toque definir las de cada Unidad.

Fig.7 FUNCION DE LAS ACTIVIDADES SEGUN LAS ETAPAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA -- APRENDIZAJE (E-A) (*)

ETAPAS DEL PROCESO E-A	OPERACIONES DEL SUJETO	LAS ACTIVIDADES POSIBILITAN
PRACTICA PASADA PRESENTE O FUTURA	<ul style="list-style-type: none"> - compromiso del individuo con la situación 	<ul style="list-style-type: none"> - La presentación del programa o plan de trabajo
PERCEPCION DE LA SITUACION PROBLEMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> - Visión global del Objeto de estudio a través de una síntesis inicial orientadora de búsquedas posteriores 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de sus componentes (Objetivos, contenidos, actividades, orientaciones, formas de evaluar, etc.) - la referencia a la experiencia de los estudiantes; no sobrecargar con información nueva. Su nivel de dificultad no sobrepasa lo que el alumno puede hacer en una etapa inicial
DESARROLLO DEL PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis mediante la abstracción de los elementos del problema - Diferenciación y relación de los componentes - Progresivas síntesis parciales cada vez más complejas 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar el caudal informativo - Presentar en primer término la investigación de partes alejadas entre sí, continuando con el examen de las más próximas y que se distinguen menos - Destacar los nexos y relaciones entre los fenómenos - Desarrollar progresivamente nuevas habilidades y destrezas y el afianzamiento de las ya existentes
CULMINACION	<ul style="list-style-type: none"> - Síntesis final de carácter totalizador - Convalidación en la práctica - Se generan nuevos interrogantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Configurar un sistema en el cual se integren las diferentes partes analizadas - Aplicar los conocimientos y habilidades a la solución de problemas nuevos

(*) Este cuadro se ha retomado del trabajo de Abasgoitia y Rodriguez "Actividades de aprendizaje". En Curso para tutores del SUA FyL., 1977.

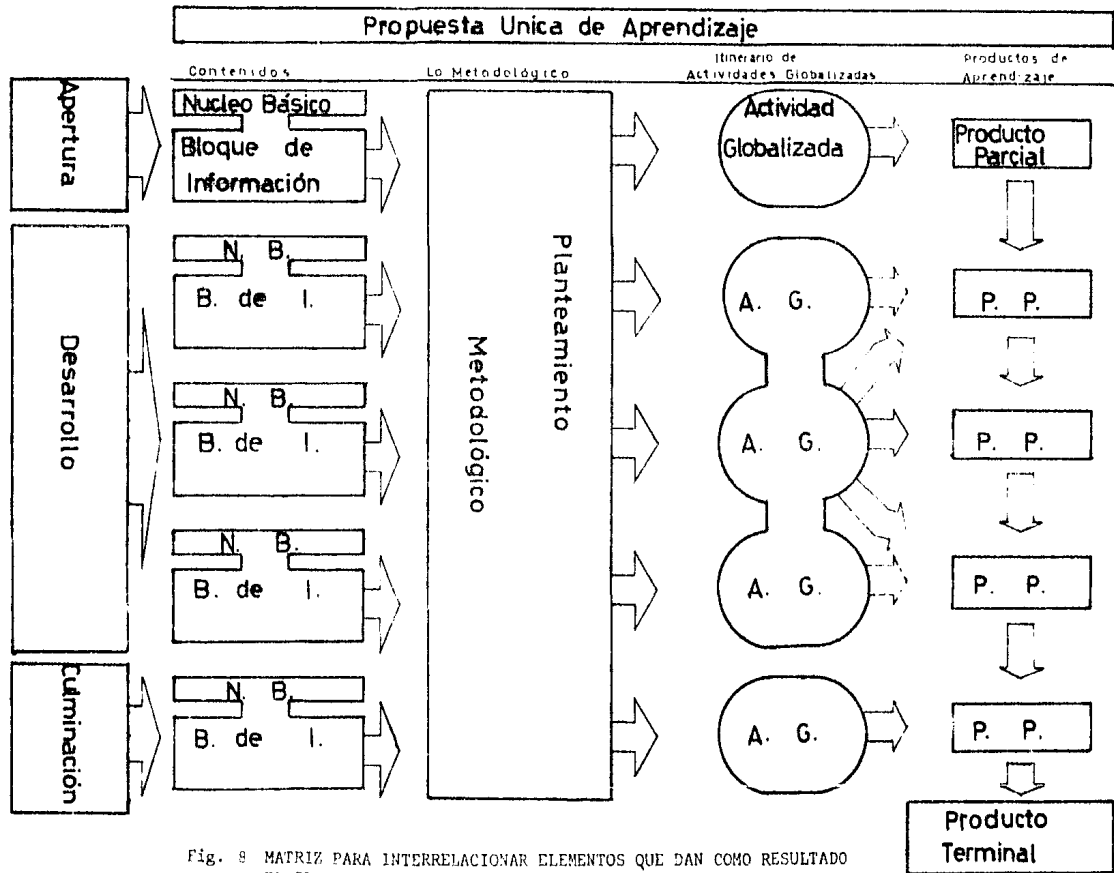


Fig. 9 MATRIZ PARA INTERRELACIONAR ELEMENTOS QUE DAN COMO RESULTADO EL ITINERARIO DE ACTIVIDADES GLOBALIZADAS.

Edith Abasgóitia y A. Rodríguez (33) proponen la siguiente clasificación de actividades según su función en el proceso E-A:

- Actividades de iniciación o introductorias.
- Actividades de desarrollo.
- Actividades de ejercitación o fijación.
- Actividades de integración.

El esquema de la fig. 9 muestra como se relacionan estos tipos de actividades con otros factores referenciales para la selección de las actividades.

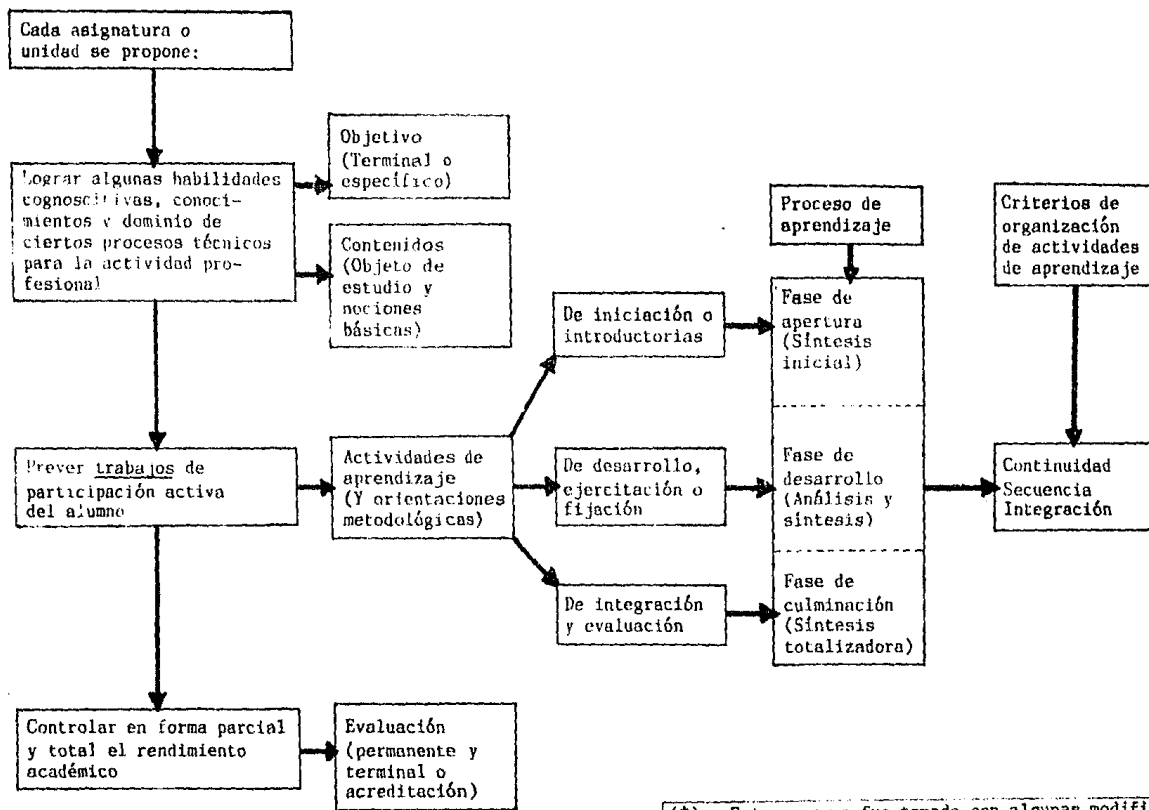
Con base en las autoras se plantean las siguientes condiciones para seleccionar y definir actividades: (34)

- a) Incluir una planeación mínima: Un esbozo de orientaciones metodológicas al alumno y al docente, jerarquizando los pasos principales en su realización; sugerencia de Fuentes de información con las cuales vincularse para obtener los contenidos, así como otros medios materiales para su realización.
- b) Un grado de dificultad adecuado, ordenándolas en una secuencia que permita la capacitación progresiva.
- c) No rigidizar la relación objetivo-actividad. Es deseable que una misma actividad contribuya al logro de diversos objetivos y que diferentes actividades confluyan en un sólo.
- d) Coherencia entre actividades, de modo que haya un reforzamiento recíproco entre ellas; evitando interferencias de respecto a otra.
- e) Establecer relaciones entre los contenidos teóricos y la práctica, permitiendo la aplicación de teorías, principios, informaciones, etc., derivados del Objeto de Estudio.

(33) ABASGOITIA, EDITH Y RODRIGUEZ, A. "Actividades de aprendizaje". En Curso para tutores del SUA FyL. 1980.

(34) ABASGOITIA Y RODRIGUEZ. op.cit., 4.

Fig. 9 UBICACION E INTERRELACION DE LAS
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE (*)



(*) Este esquema fue tomado con algunas modificaciones de Abasgoitia y Rodríguez, op. cit.,

en actividad, con características propias en cuanto al tiempo que consumen, el grado de dificultad que suponen, las habilidades que exigen y los aprendizajes que propician.

En resumen, la selección y organización de actividades de aprendizaje en cada Unidad depende de los siguientes factores:

- 1.- El Itinerario de Actividades Globalizadas.
- 2.- Los productos parciales.
- 3.- Los momentos del proceso E-A.
- 4.- Los Núcleos Básicos y sus temarios específicos.
- 5.- Las Fuentes de información.

SUPUESTOS TEORICOS.

Hay una idea que sirve de base a las actividades de aprendizaje: dirigir al alumno a que opere con la información que está trabajando al realizar el producto de aprendizaje.

En otras palabras, la información no sólo debe ser percibida y almacenada, sino que debe servirle para intervenir en su situación de aprendizaje y transformarla; consiguiendo con esto disminuir el monto de ansiedad previo y adaptarse activamente a la situación nueva.

El aprendizaje no sólo se produce al final de una conducta -como piensan los conductistas- al reforzarla; hay aprendizajes desde el inicio, cuando el alumno obtiene claridad respecto al objetivo y esboza su proyecto de acción (nótese que ambas son conductas no observables) el que puede ser mantenido, modificado o desechado durante su acercamiento a la meta. Lo que interesa desde esta óptica, no es que se logre con precisión el objetivo de aprendizaje, sino que el alumno pueda 'manejar sus ansiedades', administrar sus recursos, superar creativamente las dificultades, enfrentarse críticamente a los contenidos, lograr la conciencia del pro-

ceso que vive, en suma, aprender a aprender simultáneo a la concreción de productos integrales.

Por otro lado, la noción de 'actividad' debe ser precisada. Esta palabra generalmente evoca la idea de movimientos o dinamismo en el comportamiento visible de los alumnos. Se le suele usar como bandera del movimiento pedagógico de la "Escuela Nueva", que se opone a la pasividad del estudiante.

Desde la concepción totalizadora, 'actividad' no sólo significa accionar material, sino también las acciones internas del pensamiento, indisociables al aprendizaje humano. Por esto, un estudiante silencioso que observa y toma notas puede estar perfectamente 'activo' mientras aquél que aparente mucho dinamismo, al reproducir mecánicamente una serie de instrucciones, está internamente 'pasivo'.

Abasgoitia y Rodríguez relacionan la noción de actividad con la de aprendizaje del siguiente modo:

"[nuestra concepción de aprendizaje].. reconoce la presencia permanente de la acción en todo proceso de aprendizaje...[que]... consiste en una serie de acciones orientadas hacia determinadas metas. Una persona aprende cuando se plantea dudas, formula hipótesis, retrocede ante ciertos obstáculos, arriba a conclusiones parciales, manipula objetos, verifica en una práctica sus conclusiones, etc... Por lo tanto aprender no significa recepción ni repetición mecánica, sino que el sujeto accione sobre el objeto de conocimiento". (35)

Otro de los fundamentos de esta concepción es el de reconocer

etapas relativamente específicas en el proceso de aprendizaje. Es te hecho implica proponer actividades de aprendizaje en sintonía con cada una. (ver cuadros de la figura 8 y 9).

Las autoras Abasgoitia y Rodríguez advierten que:

"El referirnos a etapas no significa entender el proceso como lineal, donde una fase sigue necesariamente a otra. Por el contrario, el proceso puede involucrar crisis, estancamientos, retrocesos (por resistencia al cambio, por inseguridad) ante dificultades planteadas por el material de estudios y por el mismo estudiante". (36)

3.4.- EVALUACION

Pese a la abundancia de publicaciones sobre evaluación, para el presente trabajo sólo se han revisado aportaciones que fueron sugeridas por E. Squarzon en la guía de Didáctica General I.

En el presente apartado se resumen las líneas teóricas generales, así como una propuesta tentativa de orientaciones prácticas para guiar la acción docente y docente en torno a la evaluación.

Elena Squarzon dice: Nosotros concebimos "... la evaluación como proceso constante en las diferentes etapas del aprendizaje es colarizado, frente a la utilización del paradigma experimental".
(37)

La autora señala una posición de concepciones, entre la evaluación concebida como un proceso terminal-referido a la acreditación del curso y la evaluación entendida como proceso constante.

Cuando se confunde la evaluación con la mera acreditación, su problemática se reduce a encontrar los instrumentos adecuados (exámenes, pruebas objetivas, etc.) que ofrezcan el mayor grado de objetividad y justicia en las calificaciones.

En cambio, si se le considera un proceso constante, las preocupaciones giran no sólo en torno a los instrumentos de medición, sino alrededor de las múltiples relaciones que guarda la evaluación durante el proceso total de aprendizaje y por ende las que tiene con la programación del mismo.

En este sentido, la acreditación sería una evaluación termi-

nal; y la evaluación propiamente dicha sería un diagnóstico-pronóstico-retroalimentación-convalidación que se realiza entre el docente y los alumnos desde antes del inicio del curso, hasta después de su fin.

CONSIDERACIONES PARA LA REALIZACION DE LA EVALUACION.- De modo tentativo se proponen aquí unas orientaciones prácticas para realizar un proceso de evaluación constante. (o simplemente 'evaluación') (*)

Se distinguirán tres momentos:

- 1.- Evaluación inicial
- 2.- Evaluación intermedia
- 3.- Evaluación terminal.

La primera estaría compuesta por un diagnóstico y un pronóstico de la situación de aprendizaje.

La evaluación intermedia se caracterizaría por la reunión de acreditaciones parciales y por procesos de retroalimentación hacia el docente y hacia los alumnos.

La evaluación terminal, consistiría en una ponderación retrospectiva y el proceso de acreditación del curso.

1.- Evaluación Inicial.- El Diagnóstico de la situación de E-A, comprendería:

- Análisis de la orientación ideológica institucional, sus objetivos y su función en el sistema educativo. Derivado de aquí una orientación para la formación de recursos humanos.

(*) El 'diagnóstico de la situación de aprendizaje' se ha retomado de A. Rodríguez. Ver "El programa como instrumento de trabajo". op.cit. En general la mayor parte de la propuesta se basa en aportaciones de esta autora.

- Análisis de las características de la población escolar: expectativas, origen social de clase, futuro medio de ejercicio profesional, etc.
- Precisión de las características y antecedentes del grupo particular que cursará la asignatura; conocimientos y habilidades previas, intereses y hábitos de estudio.
- Estudio del calendario escolar, el tiempo dedicado a la asignatura; las trabas institucionales al desarrollo del curso; límites y posibilidades de la acción docente y de los alumnos.
- Inventario de recursos disponibles para el curso. Enlistado de las Fuentes de información posibles.
- Explicitación de la propia concepción de aprendizaje y conocimientos. La propia postura ideológica e intereses ante los contenidos de la asignatura.

El pronóstico de la situación E-A, comprendería:

- Cálculo del tiempo aproximado que el alumno invierte en la asignatura, teniendo en cuenta: su importancia relativa en comparación con las demás; los intereses y expectativas; el valor de los créditos que le da la institución; la experiencia previa del docente.
- Identificación de posibles desviaciones o rupturas en la continuidad del proceso de aprendizaje. Señalamiento de las causas.
- Identificación de los posibles escollos en la relación docente-alumno; alumno-alumno; alumno-programa y docente-programa. Especificar su procedencia (p.e.j. institucionales, ideológicas, personales, etc.)
- Caracterización de los alumnos en función de sus hábitos de estudio. Identificación de las principales dificultades en el estudio individual y al grupal.
- Aclaración del tipo de lenguaje usado por los alumnos (amplitud del vocabulario, grado de tecnicismo, etc.). También los conceptos que ya debieran manejar.
- Esbozo de una estrategia hipotética para el trabajo durante el

curso.

Como resultado de esta evaluación inicial el docente tiene una amplia perspectiva de lo que ocurrirá durante el curso. Con esta información puede diseñar un Programa Totalizador, incluyendo en el toda la información que puede servir al alumno para organizar su propio aprendizaje.

2.- Evaluación Intermedia: Se realiza a lo largo del curso y entre otras funciones tiene la de retroalimentar a los alumnos y al docente sobre su práctica. Implica la realización de pruebas parciales con lo que cumple una función acreditativa.

Al docente le interesa conocer la causa de los retrasos, de las desviaciones, de la incomunicación, etc., y todo fenómeno que se manifiesta sobre la marcha. Al conocerlos puede operar sobre ellos para solucionar los problemas.

El docente puede ir registrando también aspectos del aprovechamiento de los alumnos: los trabajos elaborados durante el curso, la participación de los alumnos, etc. Tendrán peso en la ponderación final para acreditar el curso.

Al docente le interesa también evaluar la validez de sus concepciones acerca del conocimiento, aprendizaje, didáctica, procesos mentales, elaboración de programas, organización de la práctica educativa, etc., y proveerse de instrumentos para hacerlo.

Finalmente le interesa registrar su propio comportamiento identificando aspectos que influyen positiva y negativamente en la marcha del proceso.

Al alumno, por su parte, le interesa saber si va bien y si no se ha extraviado en la realización de las tareas. Por esto la devolución de trabajos corregidos, las discusiones en clase, las

entrevistas personales con el docente, son los medios para esta retroalimentación.

Al alumno le interesa saber si la organización del aprendizaje, si su empleo del programa, si su administración de recursos, si sus métodos de estudio son correctos. Esta es otra línea para la evaluación intermedia.

3.- Evaluación Terminal: Pretende, por un lado, ponderar el trabajo durante el curso, mediante una mirada retrospectiva. Se evalúan aspectos propios de la práctica que se guió por el programa, así como los del contexto institucional y personal extra programáticos. Este análisis retrospectivo es grupal y no tiene nada que ver con la acreditación del curso.

Por otro lado está la acreditación propiamente dicha, que se base en una verificación del rendimiento individual. Se puede realizar en función a criterios previamente definidos y pactados. No sólo contaría el 'examen final' sino los valores acumulados con este fin durante el curso.

SUPUESTOS TEORICOS.

Angel Díaz, luego de un análisis de la problemática de la evaluación concluye que:

"No existe una teoría de la evaluación y se ha tomado la teoría de la medición del modelo de las ciencias empíricas, lo cual ha sido posible por la generalización de la psicología conductista y su paradigma experimental". (38)

(38) DIAZ BARRIGA, A "Diagnóstico de la evaluación en la actualidad". mimeo del CISE. La misma afirmación, con algunas variantes se hacen en "Diagnóstica y Currículo". pág. 54.

El autor señala la confusión ya mencionada entre evaluación y acreditación. Al parecer se debe al empleo extensivo y acrítico del paradigma experimental de la psicología conductista. Actualmente subsiste la confusión debido a que dicho paradigma ofrece confianza y una aparente científicidad para la evaluación terminal. Esta situación hace necesaria una reconceptualización de aquel instrumento y el papel que juega en la evaluación educativa.

El mencionado paradigma es una construcción teórica que se aplica al quehacer científico desde una orientación Neopositivista de la teoría empirista del conocimiento. Según esta orientación, los hechos deben captarse lo más objetivamente posible, para que se consideren datos científicos. Por 'objetividad' entienden la supresión de la 'variable humana' (lo ideológico, lo cultural, lo emocional.), cuando se obtiene e interpretan los hechos.

Para lograr esta supresión se recurre a rigurosos formulismos que norman la actividad del científico. La reducen, de este modo, a un conjunto de procedimientos preestablecidos, cuya estricta observancia garantizaría, la 'asepsia' y la objetividad del resultado. De este modo un hecho empírico podría convertirse en dato científico.

Así pues, el Paradigma experimental se ha convertido en la norma científica por excelencia. A tal punto, que la ciencia actualmente ya no se justifica por sus resultados, o por la actitud del sujeto ante el mundo, sino por el rigor con que se observa este Paradigma. (*)

El educador que considere como dominio de la evaluación sólo

(*) Esto es muy notorio en los textos sobre metodología de las ciencias, que introducen al alumno al 'mundo científico' y le hacen creer que el quehacer científico se rige por el 'método científico'. Sin embargo la práctica nos enseña que el trabajo científico realmente creativo nunca se ha gobernado por recetas.

los problemas relacionados con la calificación, desembocará en la convicción de que para poder calificar objetivamente a los alumnos es preciso suprimir la variable humana. Verá entonces que el Paradigma experimental es la solución. Entonces su problema será diseñar un instrumento lo más aséptico o neutro posible. La confianza en el Paradigma le impide notar que éste es una solución a un problema falso: En realidad LA CONDUCTA HUMANA NO SE PUEDE MEDIR, en relación a sus aprendizajes.

Elena Squarzon indica que una adecuada comprensión de la 'evaluación del aprendizaje' requiere de una reflexión en torno a los fundamentos epistemológicos del discurso dominante. Señala que se debe caracterizar, aún de una manera global, las sobredeterminaciones casuales que operan en la evaluación. Sólo a partir de esto, dice, es posible proponer algunas alternativas a la evaluación de los aprendizajes. (39)

Aclarando lo anterior, dice que, al tomar en cuenta los factores sociales que actúan como casuales condicionantes, se pueden establecer diferencias entre el proceso de evaluación y la acreditación del aprendizaje. (40)

Angel Díaz ha propuesto unas "Tesis para una teoría de la evaluación". Pese a su valor no han sido consultadas para este trabajo por que Elena Squarzon no lo toma en cuenta en la bibliografía de Didáctica General I ya mencionada. Sin embargo merecen ser estudiados ya que aportan a definir un discurso alternativo para la teoría de la evaluación.

(39) SQUARZON E. op.cit, 40

(40) Ibidem. 39

3.5.- ORIENTACIONES METODOLOGICAS Y FUENTES DE INFORMACION.

Tanto las Orientaciones como las Fuentes no fueron originalmente desarrollados en el planteamiento teórico que E. Squarzon reunió en la Gufa de Didáctica General I. Sin embargo ya se había ponderado el valor didáctico de las primeras, en discusiones acerca de los materiales de autoestudio. De hecho, Squarzon incluyó este componente en las guías de autoaprendizaje que elaboró para el SUA FyL.

A) ORIENTACIONES METODOLOGICAS.

A. Rodríguez, en un trabajo publicado en 1983 propone este componente bajo el nombre de "Recomendaciones Metodológicas" integrándolo a una alternativa de elaboración de materiales de autoaprendizaje. Allí se dice: "...las recomendaciones metodológicas constituyen elementos de enlace entre el Temario específico de cada unidad de la gufa de estudios, la Bibliografía Básica (de lectura obligatoria por parte del estudiante) y las actividades de aprendizaje". (41)

Las Orientaciones se dirigen al alumno y le sugieren medios de vincularse adecuadamente con cada Fuente de información, poniendo de manifiesto sus características esenciales. Le señalan la información central del Núcleo Básico en cada Unidad Didáctica. Contextualizan esta información con datos acerca de su origen, sentido, importancia para el alumno, etc. Indican modos de tratarla, analizarla, estructurarla, en fin; reconstruirla desde la perspectiva del alumno. Con este propósito sugieren las líneas generales para la realización de las actividades de aprendizaje.

- (41) RODRIGUEZ AZUCENA. "Influencias teóricas en la elaboración de materiales para el autoaprendizaje". En Boletín bibliográfico de sistemas de educación abierta. México DF. 1983, 19.

Este componente del Programa Totalizador pone al alcance del alumno toda información relevante, relacionada con la lectura de los textos, los hábitos y métodos de autoestudio, los conceptos centrales, los modos de mantener la motivación y el interés, donde y como conseguir datos, formas de organización con los compañeros y otros aspectos que por lo general nunca se anticipan ni se les da la importancia que tienen y que, sin embargo, son inherentes al proceso de aprendizaje. (*)

Como se dijo anteriormente, un monto de ansiedad demasiado elevado paraliza el proceso. La ansiedad surge ante lo desconocido y desorganizado y por lo general en circunstancias cuando el alumno tiene mucha presión y poco tiempo para alcanzar algún objetivo. También aparece cuando evalúa sus recursos, habilidades y se convence que son insuficientes para la tarea que está obligado a cumplir. Una orientación pertinente le ayuda a continuar su aprendizaje y a controlar estos factores circunstanciales.

Al seleccionar y redactar las Orientaciones Metodológicas de cada Unidad, se debe tomar en cuenta los siguientes factores:

- 1.- La necesidad de mantener en un nivel adecuado la ansiedad de los alumnos, controlando el tiempo, la presión sobre ellos, la cantidad de información nueva, su grado de estructuración previa, etc.
- 2.- Intento de lograr la continuidad del proceso de aprendizaje, con base en los puntos señalados en la Propuesta Unica de aprendizaje.
- 3.- Ofrecer un esbozo de organización del trabajo durante el curso a través del Itinerario de Actividades Globalizadas, que sirva de soporte al proyecto de acción que traza el alumno.

(*) Es información indispensable ya que colateralmente a los contenidos de la asignatura, el alumno aprende a leer textos, adquiere hábitos de estudio, aprende a controlar su interés y motivación, a organizarse con sus compañeros en grupos de estudio, etc. Se puede afirmar que si uno de estos aprendizajes colaterales se paraliza, todo el proceso se altera.

- 4.- Las características propias de las Fuentes de información. Los modos de vincularse con ellas para apropiarse de los contenidos del curso.
- 5.- Las características institucionales que alterarán el tiempo disponible y ejercerán presión sobre los alumnos.
- 6.- Las actividades de aprendizaje.
- 7.- El Núcleo Básico de la Unidad.
- 8.- El Temario específico.
- 9.- Los pasos en la realización del producto parcial.

La redacción y selección de Orientaciones se basa en la concepción de aprendizaje según la cual el alumno aprende mientras opera con la información.

Operar con la información significa establecer un vínculo, con sus fuentes que permita apropiarla y utilizarla en función de los fines individuales.

Las características del vínculo son esenciales; cuando el alumno se dispone a recibir acriticamente la información, almacenarla y usarla más tarde para acreditar un curso, el vínculo establecido se caracteriza por la pasividad del alumno; por la contradicción interna, debido a la división antagónica entre lo que quiere hacer y lo que debe hacer, y por la irresponsabilidad frente a los contenidos, generalmente percibidos como carga acabada que no necesita ser modificada ni cuestionada.

Si, por otro lado, el vínculo con la Fuente tiende a ser operativo, el alumno ve la información como un recurso que le permite solucionar situaciones problemáticas con las que se siente emocional y racionalmente comprometido. Su actitud se torna crítica. Quiere aprender y le es imprescindible investigar aspectos contextualizadores; se concentra en el trabajo, porque ve utilidad en él. Para todo esto, precisa Orientaciones que le habiliten a manejar dichas situaciones y contradicciones.

La operatividad del vínculo se relaciona con la naturaleza de la Fuente de información. Por ejemplo ante la información transmitida por una película, el alumno tiene una actitud diferente a la que tiene frente a un libro. El vínculo tenderá a ser menos operativo en el primer caso que en el segundo.

B) FUENTES DE INFORMACION.

Este componente se introdujo originalmente por medio de la guía de Didáctica General II, correspondiente al cuarto semestre de la licenciatura en Pedagogía del SUAFyL. Se lo concebía no como un componente sino como un aspecto relacionado con la selección de contenidos.

Sin embargo, posteriormente se reflexionó en el hecho de que la naturaleza de la fuente de información tiene implicaciones metodológicas para la práctica educativa, y se le introdujo como componente del programa.

Recibir un mensaje no es sólo percibirlo (en la connotación pasiva del término) sino principalmente decodificarlo. Esto es, una activa transformación de la forma material del mensaje (ruidos, mensajes, signos, etc.) en significados y propósitos.

Las características materiales de la fuente determinan las acciones decodificadoras y por consiguiente las actividades puestas en juego por el alumno para lograr un aprendizaje.

Nuevamente es relevante la noción del 'vínculo operativo', como carácter de la interacción entre el alumno y la fuente, ya que aprender no es sólo almacenar la información sino poder operar con ella.

El establecimiento del vínculo no se produce con el mero contacto físico entre el sujeto y la fuente. Se va construyendo poco

a poco en el interior de aquel y toma la forma de un esquema de relaciones con 'los otros'. En este esquema ciertos objetos son delimitados y jerarquizados del "fondo" que constituyen todos los de más fenómenos y objetos de la realidad.

Dicho esquema de relaciones se va construyendo mediante procesos de comunicación con otros seres humanos, que van cristalizando ciertos elementos, como constantes que encuadran cualquier interacción significativa. Estos, se revisten de la especificidad que les proporciona cada situación concreta y están presentes aún cuando la relación de comunicación que entabla el sujeto no sea con otros seres humanos sino con objetos inertes.

En toda relación sujeto-objeto, media la presencia del vínculo. Cuando el alumno se acerca a un libro para obtener ciertos conocimientos, debe ir estableciéndose poco a poco un vínculo con este: se percatará que a través de ese 'objeto' puede entrar en relación con un 'sujeto'; un 'otro' que tiene sus propios propósitos y que los ha codificado en una organización determinada del lenguaje. Caerá en cuenta también, que hay cosas que no comprende y percibe contradicciones que le motivan a investigar más profundamente. Siente que no puede aceptar todo lo que dice y emocionalmente reacciona en contra o a favor del autor. Puede abandonar la lectura al poco tiempo, molesto y desanimado o puede emprender una investigación detallada, emocionante y automotivada.

En todo el proceso el alumno ha ido identificando algunos de los elementos constantes, ya mencionados más arriba y ha aprendido a controlarlos. Su lectura de la información será tanto más nítida cuanto más operativo sea el vínculo establecido con el libro.

Es operativo el vínculo, cuando el alumno interviene motivada y creativamente en su realidad cotidiana, con el esquema de relaciones construido internamente. El propósito de seleccionar las fuentes de información, en última instancia, pretende posibilitar

al alumno que aprenda a vincularse operativamente con ellas. Cada Fuente posibilita procedimientos diferentes para lograrlo.

Aprender a aprender significa la posibilidad de que un sujeto pueda establecer vínculos operativos con cualquier objeto de la realidad, de modo que logre una adaptación sana y activa a ella.

(*)

La selección de Fuentes debe tomar en cuenta los siguientes factores:

- 1.- Las características propias de la Fuente.
- 2.- La estrategia que deberá trazar -probablemente- el alumno para abordar la Fuente y obtener información de ella. Las implicaciones metodológicas de la estrategia.
- 3.- Posibilidad de que los contenidos de la Unidad sean transmitidos adecuadamente por la Fuente.
- 4.- La Propuesta Unica de Aprendizaje.
- 5.- El Planteamiento Metodológico.
- 6.- El producto parcial y los pasos de su elaboración.
- 7.- Las actividades de aprendizaje.

Las Fuentes de información se proponen con base en la teoría de la comunicación y en la del grupo operativo. A continuación se revisan ambas de un modo general.

El siguiente esquema (fig. 11) se acepta generalmente como una representación de los componentes del proceso de comunicación.

(*) Se ha dado al término 'salud' la connotación de adaptabilidad. Pichón Riviere afirma: "La adaptación activa a la realidad, criterio básico de salud, será evaluada según la operatividad de las técnicas del yo (mecanismos de defensa)". PICHÓN RIVIERE, ENRIQUE, "Una nueva problemática para la psiquiatría". En el proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1) México, Nueva Visión, 1981, 15.

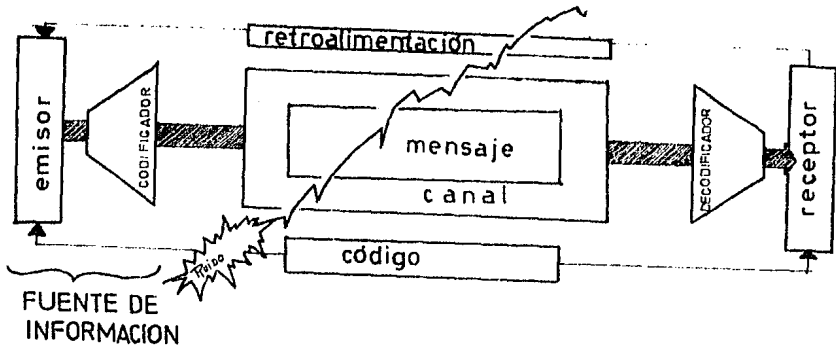


Fig. 11 ESQUEMA SIMPLIFICADO DEL PROCESO DE COMUNICACION.

Lo que dice es que el mensaje se origina en el emisor quien debe codificarlo en un lenguaje que conozca el receptor y enviarlo a través del canal. El canal vehiculiza el mensaje y lo hace llegar hasta el receptor, quien lo decodifica, comprende y reacciona simultáneamente. Posteriormente se intercambian los papeles y el que recibió el mensaje se vuelve emisor. Las reacciones del receptor frente al mensaje son retroalimentación que informa al emisor acerca de su labor.

Todo el proceso puede ser interrumpido por el ruido. Este deforma el mensaje al afectar cualquiera de los componentes. Puede originarse internamente (prejuicios del receptor, mala calidad del canal) o externamente (perturbaciones del ambiente).

La premisa básica del proceso de comunicación es que tanto el emisor como el receptor compartan un código o lenguaje. El código es un conjunto de signos, símbolos o señales combinables entre sí según ciertas normas convencionales. Por esto todo mensaje

es una forma organizada, construida según una normativa determinada.

El mensaje y la decodificación del mismo, no es tarea exclusiva de los procesos racionales. La percepción a través de los cinco sentidos es una decodificación instantánea que involucra las emociones y los procesos físico-químicos de la persona. Por esto la información, materia prima del aprendizaje, moviliza la afectividad del alumno, con lo que su comportamiento deja de obedecer y pautas racionales o volitivas solamente.

La información, para el receptor, proviene siempre de Fuentes bien definidas. El debe entrar en interacción con ellas para obtenerla y sus características propias le exigen elaborar estrategias de abordaje distintas para cada una.

En cuanto a la noción de 'vínculo' y su importancia en los procesos de comunicación, se ha retomado a Enrique Pichón-Riviere y a José Bleger. El primero define el vínculo como:

"..una estructura compleja, que incluye un sujeto, un objeto, su mutua interrelación con procesos de comunicación y aprendizaje.. Todo vínculo, así entendido, implica la existencia de un emisor, un receptor, una codificación y decodificación del mensaje". (42)

Luego añade:

"..insistimos que en toda estructura vincular -y con el término estructura ya indicamos la interdependencia de los elementos- el sujeto y el objeto interactúan realimentándose mutuamente. En ese interactuar se da la internalización de esa estructura relacional, que adquiere una dimensión intrasubjetiva. El pasaje o internalización tendrá características determinadas por el sentimiento de gra-

(42) PICHON RIVIERE, E. op.cit., 10.

tificación o frustración que acompaña a la configuración inicial del vínculo, el que será entonces un vínculo 'bueno' o un vínculo 'malo'. (43)

La connotación valorativa del vínculo, en términos de 'bueno' o 'malo'; 'grato' o 'desagradable'; 'inofensivo' o 'agresivo'; tiene importantes implicaciones en la actitud del alumno hacia las Fuentes de información; experiencias pasadas frustrantes con libros, determinarán un rechazo y una deformación de la información que este medio vehiculiza. Corregir o revalorar esquemas vinculares requiere tiempo y retrasa el trabajo programado.

Bleger, por su parte, señala el origen 'humano' de todo vínculo con objetos:

"Todo contacto con objetos inanimados se hace en función de pautas de conducta asimilada en la relación interpersonal y todo objeto tiene o contiene 'cristalizada' una cantidad de vínculo humanos; la relación con objetos 'contiene' siempre vínculos humanos". (44)

Más tarde añade:

"La relación con las cosas es siempre un derivado de las relaciones con las personas, de las relaciones interpersonales; los objetos son siempre mediadores que se cargan de las cualidades de las relaciones humanas". (45)

A cada Fuente de información le rodea una aureola de significados que determina la actitud del alumno hacia la información que contiene. No sólo define su propio contenido informacional sino

(43) Ibidem. 10 y 11.

(44) BLEGER, JOSE. Psicología de la conducta. Bs. Aires, Paidós. 1979, 106.

(45) BLEGER, J. op.cit., 106.

también la misma autoimagen del alumno: Por ejemplo una persona se autopercebe en forma pasiva y dependiente si se relaciona con sujetos paternalistas y dominantes; por el contrario se siente bueno e inteligente cuando interactúa con individuos con problemas y que piden consejo. Los medios materiales 'heredan' estas características humanas según su naturaleza y su contenido.

Todas estas hipótesis de origen psicológico, tienen fecundas implicaciones en la educación y en la elaboración de materiales de autoaprendizaje. También en el diseño de la forma final del Programa Totalizador, en cuanto el alumno debe establecer un vínculo operativo con él, durante el curso. Sin embargo, excede el propósito central de este trabajo profundizar en estos aspectos. Baste lo dicho para subrayar su importancia y la necesidad de futuros desarrollos.

3.6.- EL METODO.

Sin estar explícitamente presente en el programa, es un componente subyacente, central en la propuesta totalizadora.

Elena Squarzon, con base en G. Edelstein y A. Rodríguez, seña la que:

"El método didáctico como instrumentación del método general de conocimiento aporta los principios, leyes, categorías, normas básicas que posibilitan la orientación del proceso de aprendizaje y constituyen al mismo tiempo, un elemento unificador de la práctica educativa".

(46)

Para el presente trabajo se acepta que el método es una forma de señalar, mediante una organización más o menos invariable, la secuencia de procedimientos que sigue un proceso determinado, para obtener un resultado que le es inherente.

Por ejemplo el proceso del conocimiento tiene como resultado inherente la formación de conceptos y estructuras de conceptos. Un método de conocimiento señalaría cual es la secuencia de procedimientos para construir conceptos e integrar estructuras. Tal secuencia manifestaría una organización más o menos invariable, de modo que cualquiera pretenda conocer debe organizar su comportamiento de acuerdo a los señalamientos metódicos.

En la cita anterior se mencionan dos niveles de métodos: El método general del conocimiento y el método didáctico. Este último sería instrumentación del primero. En otras palabras, el proceso

de conocimiento, en el contexto escolar y universitario, tendrá características propias que lo traducen en el Método Didáctico.

El Método del Conocimiento se transforma en Método Didáctico, debido a las características propias del proceso de aprendizaje en una institución educativa y sus resultados inherentes: modificación de pautas de conducta de acuerdo a propósitos preestablecidos.

CONSIDERACIONES PARA LA ELABORACION DEL PLANTEAMIENTO METODOLOGICO.

Según lo que se dijo, en el contexto escolar, el Método Didáctico retoma el Método general y orienta de un modo general la práctica educativa, unificando las decisiones metodológicas específicas.

En el trabajo de Edelstein y Rodríguez mencionado se conceptualiza el Método General de conocimientos como ".el movimiento natural que recorre el pensamiento frente a toda forma de conocimiento o acción". (47)

Dicho movimiento es descrito así:

".toda forma de conocimiento y de actividad práctica implica una marcha común: a) una primera aproximación al objeto de estudio o contexto de acción, como un conjunto en el que todo cambia y está interrelacionado; b) el análisis del objeto o actividad para resaltar sus distintas facetas y estudiar sus elementos; c) la reconstrucción del cuadro de conjunto sobre la base de unir el análisis y la síntesis". (48)

De aquí se extraen tres momentos generales del conocimiento:

- (47) EDELSTEIN, GLORIA y A. RODRIGUEZ. "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica", en Revista de Ciencias de la Educación, 1974, 10.
- (48) EDELSTEIN y RODRIGUEZ, op.cit, 10, los incisos 'a', 'b' y 'c', son añadidos por mí para distinguir los 3 momentos de la "marcha común".

El sujeto:

- 1) Entra en contacto práctico con los objetos y fenómenos de la realidad. Estos forman parte de una totalidad en la que existe, vinculados por los más diversos nexos. Esta primera percepción está deformada por la actitud eminentemente práctica del sujeto, además de que resulta aún difusa. Es una visión sintética inicial que proporciona una impresión general de los objetos y fenómenos desde una óptica limitada y deformada. Sin embargo es orientadora del estudio analítico posterior, porque en ella ya se ponen de relieve aspectos característicos del conjunto.
- 2) Parte de esta visión sintética inicial para pasar, en un movimiento que nunca es lineal, a una etapa analítica. En ésta se desglosan los fenómenos, se identifican sus características, cualidades relevantes y propiedades. Todo, con la presencia constante de síntesis parciales. Análisis y síntesis, formas básicas del pensamiento, interactúan dialécticamente en operaciones progresivamente más complejas hasta lograr una reconstrucción mental del fenómeno. Este es captado ahora en toda su complejidad, es decir, destacando sus relaciones fundamentales, principios, leyes, etc. -y se anticipa ya una síntesis totalizadora final.
- 3) Desemboca en la síntesis final de carácter totalizador, que es el producto de todo este proceso. Se presenta cuando el sujeto opera en la práctica con los esquemas conceptuales construidos. Devuelve a la realidad los datos que inicialmente recogió, pero esta vez enriquecidos por las relaciones que los vinculan con la totalidad. Constituye un resultado nuevo desde el punto de vista cualitativo y también un nuevo conocimiento de la realidad.

Para las autoras estos tres momentos del proceso de conocimiento se conocen como: práctica -conocimiento teórico- práctica.(49)

(49) Ibidem, 11.

Estos mismos momentos corresponden al METODO DIDACTICO.

Sin embargo hay varios niveles y modalidades educativas que requieren a su vez de instrumentaciones particulares del Método Didáctico. Por ejemplo, el proceso de aprendizaje en el jardín de niños define de un modo particular la práctica educativa en los tres momentos que señala el Método Didáctico; diferente a como se da en el nivel universitario, o en una escuela técnica para adultos.

De este modo, el Método Didáctico debe ser convertido a metodologías particulares, en atención a las características propias (institucionales, psicológicas, relación maestro-alumno, etc.) de los diversos ámbitos de la educación.

Aún cuando una metodología particular ofrece una orientación bastante específica a las situaciones sobre las que se trabaja, y aporta un encuadre apropiado para las decisiones didácticas, diversos campos del conocimiento (o disciplinas científicas y técnicas) presentan particularidades que deben ser tomadas en cuenta.

El modo en que se construyen las nociones matemáticas, difiere por ejemplo de las nociones históricas o lingüísticas; el tratamiento que exige el objeto teórico de las ciencias sociales implica procesos, nociones y habilidades diferentes a los que son necesarios para las ciencias naturales. Esto plantea al docente la necesidad de instrumentalizar la metodología particular en una metodología específica al campo de conocimiento que imparte.

Por último, las características propias del grupo de alumnos, los intereses y propósitos del docente, así como la inserción de la asignatura en el Plan de Estudios le imponen la necesidad de pensar en recursos, procedimientos y técnicas que puedan integrarse en un sólo Planteamiento Metodológico.

Antes de comenzar un curso el docente diseña su Planteamiento

Metodológico que le permita orientar la organización del trabajo, que le aporte un instrumento de análisis e interpretación de situaciones concretas.

El Planteamiento Metodológico es así un marco estable y realista para que el alumno pueda esbozar su proyecto de acción y para que al acercarse al objetivo terminal, sólo enfrente una limitada cantidad de opciones a seguir, evitándole confusiones y la paralización de su aprendizaje. No se pretende, con él, controlar el comportamiento del alumno.

El Planteamiento cobra importancia en dos momentos:

- 1.- Al seleccionar e interrelacionar los componentes del programa.
- 2.- Durante el curso, en la implementación del programa.

Si se observa el esquema de la fig. 6 al principio de este Capítulo (pág. 58) se comprobará que el Método está presente en los 4 niveles simultáneamente. Ahora bien, el Planteamiento Metodológico, en tanto versión específica del Método Didáctico, toma forma en los III y IV niveles de organización de la información. Como se vió, el Planteamiento es un elemento de la Estructura General del Programa totalizador y su función es UNIFICAR Y DIRECCIONALIZAR, no sólo la práctica durante el curso, sino el mismo proceso de diseño y elaboración del Programa, no cumple esta función señalando lo que se debe hacer, sino guiando a modo de mapa o esquema ubicador, la decisión didáctica adecuada.

En este sentido, debe quedar claro que no se está proponiendo un rígido paradigma que deba ser respetado en detalle. Cada situación educativa es original, rica en sorpresas y en gran medida impredecible; por esto el docente y los alumnos deben organizarla hasta donde puedan y luego reinterpretarla constantemente en función del Planteamiento Metodológico.

Para elaborarlo se toman en cuenta:

- 1.- Los principios que aporta el Método Didáctico.
- 2.- La Evaluación previa: el diagnóstico y pronóstico de la situación educativa.
- 3.- Implicaciones metodológicas que se deriven de la construcción del objeto de estudio.
- 4.- La propuesta única de aprendizaje.
- 5.- El Producto Terminal de aprendizaje y las etapas que marca su elaboración.
- 6.- Los momentos del proceso Enseñanza-Aprendizaje: Apertura Desarrollo y Culminación.

El resultado a que se debe apuntar al diseñar un Planteamiento Metodológico es doble:

- 1.- Lograr una interrelación entre todos los componentes.
- 2.- Mantener la continuidad (la no segmentación) y direccionalidad del proceso de aprendizaje hacia el Objetivo Terminal-producto.

Necesariamente habrá que marcar etapas, con lo que el Planteamiento implicará decisiones acerca de los recursos metodológicos (Técnica de grupo, trabajo en laboratorio, investigaciones de campo, etc.) que se usarán en clase por el docente.

SUPUESTOS TEORICOS.

Surge ahora la pregunta: ¿Existe un método general del conocimiento?

Realmente no hay una respuesta definida. Las diferentes teorías del conocimiento han propuesto modelos del proceso que muchas veces están en oposición entre sí. Por ejemplo la corriente fenomenológica actualmente está en debate con la corriente del Materialismo dialéctico: la primera privilegia la observación y la introspección, la segunda, la práctica y la reflexión como vías para llegar al conocimiento de la realidad.

En términos generales se puede afirmar que la respuesta a "¿cómo se conoce?" está condicionada a la respuesta a "¿qué es lo que conoce?". Vale decir, a la caracterización de un método para conocer, le antecede una definición -por lo menos elemental- de lo que se va a conocer. Esto es así por que los hombres primero conocen y luego se preguntan cómo conocen.

Por esto las diferentes corrientes filosóficas tienen implícita o explícitamente una definición de lo que es la realidad. Unos la conciben como la concebía Platón en el mito de la caverna; otros como la concebía Descartes en su concepción mecanicista, etc.

Para los materialistas dialécticos, la realidad es una totalidad concreta. Karel Kosik dice:

"En la filosofía materialista, la categoría de totalidad concreta es ante todo y en primer lugar, la respuesta a la pregunta: ¿qué es la realidad?.." (50)

Para aclarar qué es la 'totalidad' añade:

"La totalidad no significa todos los hechos. Totalidad significa realidad como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho (clases de hechos, conjunto de hechos). Reunir todos los hechos no significa aún conocer la realidad y todos los hechos (juntos) no constituyen aún la totalidad. Los hechos son conocimientos de la realidad si son comprendidos como hechos de un todo dialéctico". (51)

Posteriormente pone en claro la relación de la totalidad con

(50) KOSIK, KAREL. Dialéctica de lo concreto, México, 1976, 54.

(51) KOSIK, K. op.cit., 55 y 56.

el modo dialéctico de 'ser' de los hechos que la componen:

"La dialéctica de la totalidad concreta...es una teoría de la realidad...si la realidad es entendida como concreción, como un todo que posee su propia estructura (y por lo tanto no es algo caótico), que se desarrolla (y por ende no es algo inmutable y dado una vez para siempre), que se va creando (y en consecuencia, no es un todo perfectamente acabado)... la propia realidad, en su estructura, es dialéctica.
(52)

Esta descripción de lo que para el materialismo dialéctico es la realidad, permite ubicar mejor el planteamiento respecto al método como "factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica" -título del trabajo de A. Rodríguez y G. Edelstein- quienes afirman explícitamente que su perspectiva proviene del materialismo dialéctico (p.9 "El método..").

Se puede concluir que, siendo la realidad una "totalidad concreta", el conocerla en cuanto tal significa reconstruirla a nivel del pensamiento. Como el que conoce es un sujeto cuya perspectiva está limitada y condicionada por su coordenada personal, la reconstrucción de la totalidad es un proceso lento a partir de los hechos particulares, percibidos desde una postura que no capta la totalidad.

El discurso teórico sobre el Método no se agota aquí. Sin embargo lo dicho sirve para mostrar que la discusión no gira sólo en torno a aspectos instrumentales, sino que se amplía hasta las definiciones filosóficas que se hacen de la realidad desde diversas posturas gnoseológicas e ideológicas.

C A P I T U L O C U A R T O

SUPUESTOS TEORICOS FUNDAMENTALES

- 4.1.- Los principios.
- 4.2.- El aprendizaje dialéctico.
- 4.3.- El conocimiento.
- 4.4.- Los procesos mentales.
- 4.5.- La Didáctica.

SUPUESTOS TEORICOS FUNDAMENTALES DEL PROGRAMA TOTALIZADOR.

El conjunto de supuestos gnoseológicos y psicológicos, así como los principios fundamentales que sirven de base al programa totalizador se cristalizan en la concepción de 'aprendizaje' que subyace a esta alternativa.

Esquemáticamente puede representarse de la siguiente manera:

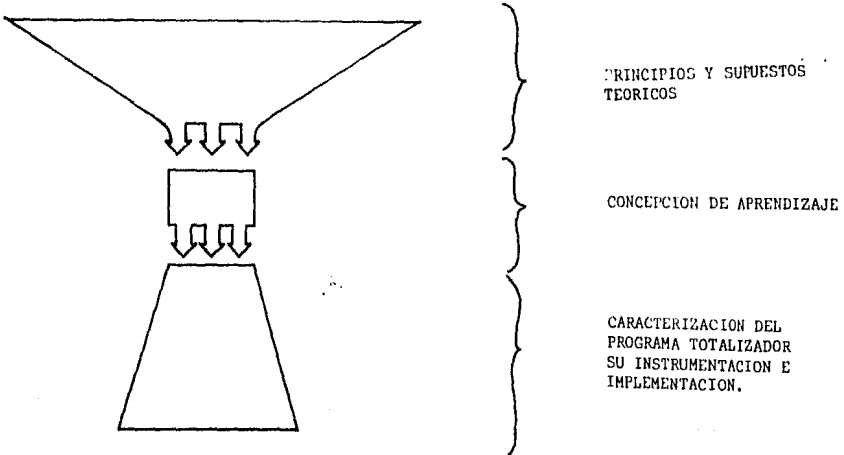


Fig. 12 CONCEPCION DEL APRENDIZAJE COMO NEXO ENTRE LO TEORICO Y LA IMPLEMENTACION DEL PROGRAMA.

4.1.- LOS PRINCIPIOS.

Elena Squarzon afirma la gran dependencia del Programa respecto de las concepciones que le subyacen "...al reconocer que el instrumento que se utiliza en una práctica educativa no es un instrumento neutro, sino que el mismo viabiliza concepción de aprendizaje, de ciencia y por lo tanto una representación de la realidad..." (53)

Por esto enfatiza la necesidad de determinar las bases teóricas sobre la estructura y dinámica del proceso de aprendizaje como punto de partida en la elaboración del Programa Totalizador. (54)

Esta afirmación constituye un principio fundamental en la concepción totalizadora del cual se desprenden varias implicaciones:

- 1.- Todo docente, sea cual sea su nivel de ejercicio, o su ámbito de trabajo debe TENER EXPLICITADA SU CONCEPCION PERSONAL ACERCA DEL APRENDIZAJE.
- 2.- Aunque el docente no la explicita, HAY EN LOS HECHOS UNA CONCEPCION DE APRENDIZAJE QUE, AUN NO CONSCIENTE, SE TRADUCE EN DECISIONES METODOLOGICAS QUE ORGANIZAN DE UN MODO DETERMINADO LA PRACTICA EDUCATIVA.

El riesgo de una concepción no explicitada es el elevado número de contradicciones que encierra, debido a que nunca se contrasta con la realidad.

- 3.- A raíz de estos hechos, NINGUN PROGRAMA DE APRENDIZAJE ES NEUTRO, ya que es la materialización de una determinada concep-

(53) SQUARZON E. op.cit., 12.

(54) Idem

ción de aprendizaje, una del conocimiento y por ende una acerca de la realidad.

A partir de esta afirmación se puede concluir que no se habría podido proponer la alternativa del Programa Totalizador partiendo de concepciones de aprendizaje, conocimiento y realidad distintas a las que comparten los autores hasta aquí revisados.

Un segundo principio es: La transformación de la práctica educativa no se puede lograr en profundidad, hasta que no sea una transformación de las actitudes de quienes la protagonizan. Este nivel de cambio se liga a las concepciones básicas que se mencionó.

Las implicaciones de este principio son:

- 1.- Las modificaciones en lo 'técnico' con miras a la mera modernización de los procedimientos y recurso didácticos, NO LO-GRAN ESCAPAR -en los alcances de sus transformaciones- A LOS LIMITES QUE MARCAN LAS CONCEPCIONES SUBYACENTES DE QUIENES DISEÑAN Y UTILIZAN LOS PROGRAMAS.
- 2.- Adoptar la concepción totalizadora como alternativa que logre cambios en la práctica educativa, significa en primer lugar; REVISAR Y DISCUTIR CRITICAMENTE LOS SUPUESTOS GNOSEOLOGICOS Y PSICOLOGICOS que tiene; en segundo lugar ADOPTAR UNA POSTURA CONTESTATARIA EXPLICITA, que vea en los valores, actitudes, ideología, convicciones, etc., los elementos a partir de los cuales se operan los cambios individuales, cuyo fruto serán las modificaciones de la práctica.

A continuación se explicita cuatro supuestos básicos: El aprendizaje como proceso dialéctico; el conocimiento como reconstrucción conceptual; los procesos mentales como protagonistas del aprendizaje conceptual; la didáctica, como disciplina que trasciende los límites instrumentalistas.

4.2.- EL APRENDIZAJE DIALECTICO.

Elena Squarzon afirma que en la concepción totalizadora se entiende el aprendizaje como un proceso dialéctico cuyo resultado es la modificación de pautas de conducta. (55)

Entender el aprendizaje como un proceso, enfatiza la acción del alumno para obtener ciertos resultados, más que la consideración aislada de estos. Entre el momento que el alumno se enfrenta a un problema nuevo, planteado por el maestro y el momento que logra solucionarlo, ha recorrido una trayectoria que le ha permitido modificar su conducta.

Decir que el proceso de aprendizaje es dialéctico es afirmar que el "...movimiento que recorre un sujeto en el mismo no es lineal, es decir, no sigue una línea recta. Implica crisis, paralización, retrocesos (resistencia al cambio, evasión, inseguridad, poner frenos) ante dificultades planteadas por el medio (material y/o social) o por el individuo mismo" (56)

No es lineal el proceso, dado que no está determinado por una lógica formal. El alumno forma parte de un contexto social y el proceso de aprendizaje tiene la base de su práctica social concreta. El alumno, en su complejidad no sólo 'aprende' mientras está en un salón de clase, sino que se relaciona, se plantea dudas, intenta superar sus limitaciones, siente apatía o desánimo, intenta resolver problemas extraescolares, etc. El alumno no llega al salón de clase en '0' experiencias.

La situación de clase siempre tiene elementos nuevos. Un nuevo contenido, una nueva manera de tratarlo, un nuevo problema,

(55) Ibidem, 13 y 24.

(56) RODRIGUEZ, A. "El proceso de aprendizaje..." Op.cit, 14.

etc. En el primer encuentro, lo nuevo percibido por el sujeto le resulta incomprensible, amenazante y caótico para el esquema referencial que tiene. Esta primera percepción del objeto de aprendizaje se plantea como una contradicción que estimula al alumno a superarla.

El se pone una meta que tiene que ver con dicha superación y por ende con la disminución de ansiedades que la situación nueva ha creado.

Abrir el proceso de comunicación por medio del diálogo con otros y consigo mismo, por la lectura de libros, el análisis de la información, etc., sirve en un comienzo para esclarecer la situación. Los conceptos que ya son familiares al alumno y su trasfondo cultural, le abren 'claros' en medio de la confusión inicial y le permite elaborar PROYECTOS DE ACCION que sugieren tentativamente modos de abordar la contradicción o situación problemática y dirigirse hacia la META.

Si el alumno ha visto en la situación problemática aspectos relacionados con su práctica (su ambiente social, sus planes futuros, su pasado que le molesta, etc.) entonces se logra un COMPROMISO del sujeto con la situación.

La percepción de la situación problemática, el compromiso, el Proyecto de acción y la definición de una meta, constituyen elementos muy importantes a lograr en esta primera etapa del proceso de aprendizaje, que podría caracterizarse como de apertura.

El proyecto de acción y las ideas que se tienen acerca de la situación problemática son sólo hipótesis elaboradas en función de las experiencias previas del alumno. La continuidad del proceso depende de las posibilidades de clarificar y definir los hechos y relaciones presentes. Esto sólo se puede desde una actitud analítica. En un principio se perciben las partes del objeto de estu-

dio en el mismo plano, sin uniones entre sí. Al profundizar el análisis se aislan y definen hechos y fenómenos que son reconstruídos conceptualmente. (57) Por esto, esta segunda etapa se caracteriza por la construcción de conceptos por medio de procesos ininterrumpidos de análisis y síntesis. Esta etapa se denomina de desarrollo.

Durante la etapa de desarrollo, la construcción de conceptos permite la superación de la contradicción principal y el surgimiento de otras; también se reduce la incertidumbre y se amplía el marco de acción así como el marco de comunicación. Por la misma causa, el proceso se refuerza a sí mismo: Un concepto nuevo que sea poderoso en la explicación y organización de la práctica, es una excelente motivación para que el alumno continúe en procura de lograr la meta que se ha planteado.

El proceso de construcción de conceptos requiere de síntesis parciales cada vez más totalizadoras. Por esto es preciso que el sujeto concrete productos (ensayos, exposiciones, debates, etc.) que son objetivaciones de su conducta y que representan el grado de integración conceptual que está logrando. Estas concreciones de su trabajo conceptual le sirve, al mismo tiempo, de retroalimentación para redefinir o reelaborar su proyecto de acción, o incluso plantearse otra meta.

Finalmente los análisis y las síntesis durante todo el proceso dan lugar a un análisis multifacético que anticipa la síntesis final (58) de carácter totalizador. Esta síntesis es posible, por que el marco conceptual nuevo que ha ido construyendo le permite superar (explicar, comprender, controlar) las contradicciones de origen interno y externo que se plantearon desde el principio del proceso. Así la única forma de saber si el marco conceptual tiene

(57) CECCINI, MARCO. "Introducción" En Psicología y Pedagogía, Madrid, 1973, (JURIA, LEONTIEV VIGOTSKY y otros), 12

(58) RODRIGUEZ A. "El proceso de aprendizaje..." op.cit., 13.

dicha capacidad es incorporándolo en la práctica y así operar sobre las contradicciones. Este marco conceptual viene a ser una concepción sistematizada y relativamente estable de la realidad. Esta etapa de la síntesis final se puede llamar de culminación. Que no significa clausura del proceso sino, la apertura a nuevas situaciones problemáticas y la continuidad del proceso.

Como resultado de todo este proceso, las pautas de conducta se han modificado de una manera relativamente estable: Hay conocimientos, destrezas, habilidades, sentimientos, etc., que se han incorporado a la conducta del sujeto sobre de las posibilidades previas que ésta ofrecía.

4.3.- EL CONOCIMIENTO.

La naturaleza del conocimiento ha sido un tema tratado en investigaciones filosóficas, sociológicas, psicológicas, etc. Este hecho advierte acerca de la diversidad de interpretaciones que se dan en torno a ella.

Para los materialistas dialécticos el proceso de conocimiento es concebido como la interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento. (*) El conocimiento es el producto de dicha interacción.

Karel Kosik, filósofo marxista contemporáneo "...afirma que el conocimiento no es contemplación, entendiendo por ésta la reproducción o el reflejo inmediato de las cosas... el concepto de conocimiento como reproducción -desligado del elemento de actividad, de creación humana- no es propiamente dialéctico materialista, pues el hombre sólo conoce -dice Kosik justamente- en cuanto crea la realidad humano social". (59)

De esto se desprende que en la interacción entre el sujeto y el objeto, el primero se somete a éste, con el fin de recrearlo a nivel del pensamiento y así poder someter al objeto, transformándolo en algo nuevo (creándolo). El objeto, a su vez, se somete al sujeto pero sólo a condición de que éste modifique sus pautas de conducta, obligándole de este modo a adaptarse a su materialidad.

También se puede concluir que el conocimiento de la realidad no se da directamente, como una reproducción fotográfica, sino indirectamente, por vía de la práctica social concreta de los suje-

(*) Este objeto puede comprender toda la realidad o sólo a una parte de ella.
 (59) SANCHEZ VAZQUEZ, ADOLFO. "Introducción" En Dialéctica de lo Concreto, (Karel Kosik), 11.

tos. Puesto que necesitan transformar la realidad para poder vivir en ella, el conocimiento está orientado por fines prácticos; sus intereses son determinados por su posición en la sociedad.

Para los materialistas, dicha recreación de lo existente se da a nivel del pensamiento y a nivel de la realidad concreta. Postulan como imprescindible la actividad del sujeto como fundamento del proceso cognitivo, por lo que la realidad resulta simultáneamente transformada y reproducida en la mente. Esta reproducción supone un proceso de carácter dialéctico. A continuación se le describe brevemente.

Afirman que el proceso de conocimiento es un acercamiento paulatino y con muchos 'rodeos' hacia la realidad. Lo que se percibe a través de los sentidos no es lo esencial de la realidad (*) sino sólo un aspecto superficial, parcial, teñido de una perspectiva individual eminentemente utilitaria.

Este primer acercamiento está determinado por la necesidad que tiene el individuo de conocer su realidad para lograr algún propósito personal o de grupo. Esta visión utilitaria está deformada por sus intereses particulares. En este nivel, las definiciones que de ella dan diversos individuos se contradicen e incluso se enfrentan. Lo esencial permanece oculto a las facciones opuestas. La estructura de la realidad sólo se alcanza al superar esta primera fase del conocimiento. Se le define como del conocimiento práctico.

El esfuerzo por el logro de sus intereses particulares obliga a los individuos a adaptarse a las formas propias de lo real, esta adaptación se logra a través del trabajo. (**)

(*) 'Esencial' que es concebido como una estructura dinámica, subyacente a los datos iniciales.

(**) Concebido como producción de lo social, determinada por la realidad social particular del productor. Desde esta perspectiva el trabajo es fuente del conocimiento de la realidad.

El trabajo, en tanto es ejecutado en la relación de individualidades, requiere de una versión compartida (visión, interpretación y definición común) de la realidad; por lo menos para los integrantes de un grupo que trabaja sobre un área de la misma. Por esto, por medio del trabajo tienden a superarse las contradicciones y enfrentamientos ideológicos y conceptuales entre los sujetos que participan de una misma labor y en un mismo espacio geográfico.

De este modo, la actividad productiva posibilita la modificación de toda la personalidad simultáneamente a la transformación del mundo. Esta concepción se opone a la que piensa que los sujetos se dejan modelar pasivamente por los factores circunstanciales externos. Postula, al contrario, que aquellos se esfuerzan por adaptarse activamente, lo cual implica transformar su medio ambiente. Al cortar árboles, abrir surcos, desviar ríos, amontonar basura, concentrar poblaciones en reducidos espacios, ellos deben modificar su comportamiento típico, adquirir posibilidades, establecer nuevos hábitos, deshechar ideas, volverse más activos, decididos, etc.

Conforme el proceso de adaptación activa a la realidad continúa, la 'visión inicial' acerca de ella se modifica. En el trabajo, los individuos 'socializan' sus puntos particulares de vista y los enriquecen con aspectos detallados y específicos del área de la realidad en que laboran; jerarquizan los fenómenos y objetos en función de su relevancia para la práctica; hay unos más 'reales' que otros. Los 'más reales', pertenecen al ámbito de la actividad del sujeto, comparados con los 'menos reales' pertenecientes a los ámbitos que desconoce. (*)

En esta segunda fase del proceso de conocimiento, los indivi

(*) La idea de que los hombres jerarquizamos la realidad en función de nuestra actividad práctica, ha sido tomada de Berge y Luckmann, La construcción social de la Realidad, Amorrotu, 1979.

duos enriquecen su vocabulario, adquieren destrezas y habilidades prácticas, establecen pautas de interacción entre ellos, tipifican su comportamiento, distribuyéndose tareas específicas y se identifican a sí mismos en grupos más o menos cohesionados, construyendo así un patrimonio cultural común, una historia en común, ciertos proyectos en común, etc. La segunda fase descrita se define como dominada por el conocimiento teórico.

En esta fase, el conocimiento es mucho más aproximado al mundo tal cual es, sin embargo, aún no ha alcanzado el grado de 'totalidad concreta' como define Kosik a la realidad. (*)

A partir del conocimiento más especializado y detallado, producto del trabajo, los sujetos se dan cuenta de la contradicción entre este conocimiento y el inicial, dominado por sus intereses particulares por lo tanto muy deformado. Se inicia entonces un retorno a su realidad concreta para comprender y superar dicha contradicción. Para esto recuperan todos los aspectos dispersos de su percepción de la realidad. Mediante la comunicación de experiencias, el rescate de acontecimientos pasados, la duda acerca de sus convicciones iniciales, etc.; y en una actitud sintética, reconstruyen el proceso que ellos mismos recorrieron. (**)

Esta es la fase de síntesis totalizadora. Surge ante todo de una reelaboración constante del pasado común de los individuos,

(*) Véase apartado dedicado al 'método'.

(**) Esto se comprueba a nivel social cuando, a partir de las especialidades en que se ramifica la división del trabajo, se van construyendo disciplinas nuevas correspondientes. Van sistematizando el conocimiento nuevo producido y cuando toca compararlo con la versión simple y deformada que aún tiene el individuo común acerca de la realidad estudiada, se plantea necesariamente una reflexión histórica en torno al propio proceso de producción de conocimientos. Reflexión que desemboca en una visión totalizada de la realidad, en la que la disciplina especializada se integra con múltiples nexos a la realidad ya conocida.

integrándolo verbalmente. (*) La comprensión de sí mismo inserto en la realidad y los procesos de su interacción, así como la gran variedad de productos de dicha interacción (toda la sociedad es producto de esta interacción) le permiten hallar la estructura de la realidad, es decir lo esencial de la misma.

En palabras de Kosik, la estructura de la realidad es dialéctica, vale decir, es justamente un proceso ininterrumpido que avanza por la continua superación de las contradicciones.

Es necesario recalcar que esta integración múltiple que caracteriza a la síntesis totalizadora final, la realizan los sujetos usando su práctica presente como criterio de verdad.

Esta última fase del proceso de conocimiento es definida como predominantemente práctica, ya que dicha síntesis 'prueba' su carácter reflejo respecto a la totalidad concreta (léase realidad) cuando el sujeto toma decisiones en base a ella con fines prácticos.

Así el proceso del conocimiento para los materialistas dialécticos atraviesa por tres fases: práctica-conocimiento teórico-práctica. Sin embargo no se está afirmando que necesariamente todo conocimiento atraviesa por dichas fases. Justamente el conocimiento falseando de la realidad no pasa de la primera fase. El idealismo o romanticismo no pasa de la segunda fase. El conocimiento científico, para ser verdadero, ha de completar las tres fases.

Por último, la síntesis totalizadora final NO constituye un conocimiento acabado o 'final'. Es simplemente un momento en el

(*) La idea de que los hombres pasamos por una etapa de reelaboración verbal del pasado común, que tiende a convalidar las experiencias presentes y así permitir la interpretación de nuestra individualidad sobre ese trasfondo, ha sido tomada de Berger y Luckmann, op.cit.

proceso ininterrumpido del conocimiento, ya que la misma práctica y los fines utilitarios que acompañan a aquella síntesis, generan nuevas contradicciones y la búsqueda permanente por superarlas.

4.4.- LOS PROCESOS MENTALES.

La actividad práctica y cognocente de los individuos requiere la participación constante de su pensamiento. Los procesos mentales se encargan de ir reconstruyendo la realidad (es decir conociéndola) a nivel del pensamiento.

¿Qué procesos mentales participan en la construcción de conceptos? ¿Cómo se interrelacionan todos los procesos mentales, para operar en conjunto, como lo evidencia la práctica?

A estas preguntas, las diversas escuelas psicológicas han dado respuestas diferentes. Hasta ahora dos escuelas han aportado los resultados más sólidos en la investigación de los procesos mentales: la psicología genética de Jean Piaget y la psicología reflexológica de los soviéticos.

Elena Squarzon, así como A. Rodríguez han tomado como base de sus planteamientos a los psicólogos soviéticos. Entre ellos destaca M.N. Shardakov a quien se retomará en este apartado.

Este autor parte por considerar el análisis y la síntesis "..como formas esenciales de la actividad mental (que) .. constituyen los elementos que sirven para construir las restantes formas del pensamiento". (60)

Las formas del pensamiento que se generan a partir del análisis y la síntesis son:

- La comparación
- La abstracción

(60) SHARDAKOV, M.N. Desarrollo del pensamiento en el escolar. México, 1968, 101.

- La generalización
- La concreción
- La inducción, deducción y analogía (razonamientos)
- Determinación de nexos y relaciones
- Formación de conceptos, su clasificación y sistematización.

Respecto a las dos últimas formas de pensamiento, son las más complejas y se logran en base a la participación conjunta de todas las formas más elementales. A continuación se definirán brevemente las formas elementales, dejando de lado la consideración de las dos últimas más complejas. (*)

A. ANÁLISIS Y SÍNTESIS.

"El análisis -dice Shardaikov- es un proceso orientado hacia un determinado fin, de selección de los elementos que integran los objetos o los fenómenos de la realidad, en sus rasgos y propiedades, así como de los nexos y relaciones que existen entre ellos, a fin de estudiarlos con mayor amplitud y profundidad y conseguir un conocimiento integral de estos objetos y fenómenos". (61)

El mismo autor define la síntesis como "...una actividad cognoscitiva reflectora, que se manifiesta en el establecimiento de cualidades y propiedades de carácter único, entre los elementos del posible conjunto, en la determinación entre ellos de un sentido único y definido en su unión y enlace, todo lo cual da como resultado la obtención de un nuevo objeto o fenómeno". (62)

(*) La investigación no puede detallarlas debido precisamente a su complejidad

(61) SHARDAIKOV, M.N. op.cit., 84.

(62) Ibidem., 91.

Todo trabajo que esté relacionado con el estudio, entonces, se realiza por medio del análisis y la síntesis. "Análisis y síntesis son dos facetas de un mismo proceso racional". (63)

Ya se dijo al desarrollar los apartados del aprendizaje y del conocimiento que ambos procesos parten de una síntesis inicial, que percibe el conjunto de objetos y fenómenos de una manera global, difusa, que sin embargo determina la orientación del análisis posterior. De este modo se abre paso a una serie de análisis, desde los más elementales hasta los más multifacéticos que, intercalados con síntesis parciales de igual carácter, conducen a un conocimiento más completo y profundo de los objetos y fenómenos.

La amplitud y comprensibilidad que llegue a tener el conocimiento de la realidad estudiada, dependen de la amplitud y profundidad de la serie de análisis que se ejecutan después de la síntesis inicial. En todo el proceso se intercalan síntesis parciales que se van complejizando hasta rematar en la síntesis totalizadora final.

En ciertas tareas se da la predominancia bien del análisis o bien de la síntesis en las formas de razonamiento que los sujetos emplean. Esto depende de:

- Sus rasgos psíquicos personales
- El contenido de lo estudiado
- El fin que persigue la labor mental

Es muy importante tomar en cuenta estas particularidades, pero no 'forzar' a los alumnos en función de un pretendido equilibrio entre el análisis y la síntesis.

B. COMPARACION, ABSTRACCION, GENERALIZACION, CONCRECION.

"La comparación -define el autor- es el establecimiento de las semejanzas y diferencias entre los objetos y fenómenos de la realidad". (64)*

"La abstracción es la capacidad de aislar y separar de los objetos y fenómenos singulares, los rasgos, nexos y relaciones comunes y esenciales, y también de distinguir los rasgos y nexos accidentales de éstos objetos y fenómenos y prescindir de ellos". (65)

El autor señala que la generalización y la formación de conceptos se logran mediante la abstracción ya que de los objetos y fenómenos aislados se abstraen las propiedades y nexos comunes esenciales, de aquellos que son accidentales. Luego mediante la actividad sintética y la generalización de dichos objetos y fenómenos se obtienen conocimientos generalizados y abstractos en forma de conceptos. De este modo, abstracción y generalización son formas que se interrelacionan para la construcción de los conceptos.

La generalización es, para Shardakov, una actividad mental que se desarrolla en estrecha relación con el proceso mental de concreción. Respecto a esta última, afirma que una de sus funciones principales es la de ilustrar los conceptos, leyes y reglas con ejemplos que puedan ser aplicables a problemas concretos. (66)

Generalización y concreción forman una unidad que permite usar los conceptos construídos.

(64) Ibidem., 103

(*) Según K. Ushinski, la comparación debe ser el procedimiento principal de la enseñanza. Citado por Shardakov, op.cit., 104.

(65) Ibidem., 145.

(66) Ibidem., 161

C. INDUCCION, DEDUCCION Y ANALOGIA.

La inducción, deducción y analogía son métodos del razonamiento. Por 'métodos del razonamiento' se significa la trayectoria que sigue el proceso mental, desde donde parte hasta donde llega.

Las generalizaciones, por ejemplo, son el punto de llegada de los razonamientos inductivos, los que parten de ciertos conocimientos acumulados acerca de un elevado número de objetos y fenómenos homogéneos.

Shardakov afirma que:

".. la inducción es una de las formas del pensamiento que les sirve de base a los escolares para asimilar los conceptos. Con su ayuda, seleccionan los rasgos de igual género, comunes y fundamentales, de los objetos y fenómenos aislados; es decir, los que forman el contenido de los conceptos". (67)

Respecto a los razonamientos deductivos, se afirma que su función principal consiste en llevar la actividad mental de lo general (del concepto, ley o regla) a los objetos y fenómenos singulares; permite llegar a conclusiones respecto a los objetos singulares, explicándolos mediante las correspondientes reglas o leyes que se conocen. (68)

El razonamiento deductivo tiene como meta los conocimientos concretos ya que permite aplicar generalizaciones a las más variadas circunstancias.

Bien, cuando se ponen en interrelación las formas mentales repasadas hasta ahora se tiene lo siguiente:

(67) Ibidem., 119

(68) Ibidem., 125 - 126

"La inducción y la deducción son los aspectos de la actividad mental inductivo-deductiva conjunta. Basándose en el estudio analítico sintético de objetos y fenómenos aislados, se llega por inducción a generalizar y se asimilan conceptos generales, leyes o reglas. A través de la deducción se concretan estos conocimientos generalizados, a consecuencia de los cuales este pensamiento deductivo pasa a constituir el procedimiento necesario para obtener conocimiento sobre nuevos objetos y fenómenos de la realidad". (69)

En cuanto a la analogía, se trata de un proceso de pensamiento que traslada las peculiaridades de un fenómeno a otro que le es semejante. Por analogía el pensamiento va de lo singular a lo singular, sin poder pasar de lo singular a lo general ni viceversa.

Con esto se ha revisado lo más elemental del planteamiento de la concepción totalizadora respecto a los procesos de pensamiento. Sin embargo, encontramos en Shardakov una advertencia importante que contrarresta la tendencia a considerar que en la actividad cognitiva sólo participa la mente:

"El individuo vivo piensa a través de sus ideales, sus sentimientos, intereses, convicciones, anhelos, deseos, aficiones, aptitudes, es decir a través de la tendencia de su personalidad. Todo ello constituye las condiciones internas del pensamiento, que le hacen ser un proceso volitivo y dirigido hacia un fin y en determinadas circunstancias, apasionado e inspirado". (70)

(69) Ibidem., 137

(70) Ibidem., 11 - 12

4.5.- DIDACTICA.

A lo largo de los años, el conjunto de fenómenos, tareas y ámbitos que abarca esta disciplina ha variado bastante. Por esto, no existe un consenso respecto a la extensión y profundidad del accionar didáctico.

Sin embargo se acepta generalmente que su objeto teórico es la orientación del proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A) en arreglo a ciertos fines predeterminados. La cantidad de elementos que estructuran este objeto puede ser muy variada según el punto de vista dominante en el educador.

Se puede abordar la práctica educativa desde la sociología, la psicología, la antropología, la biología, etc., y cada perspectiva identificará un nuevo conjunto de variables condicionantes del proceso E-A, así como aislará ciertos problemas en preferencia a otros.

Desde la concepción totalizadora no se postula una concepción Didáctica acabada, que se yuxtaponga a otras; se pretende por el contrario una apertura de posibilidades que comience por la re-conceptualización de las definiciones vigentes y de las prácticas instaladas. Como la mayor parte de los autores hasta ahora estudiados comparten una perspectiva materialista dialéctica, la revisión mencionada está enmarcada por esta posición filosófica.

Es preciso, entonces detectar las tendencias actuales hacia las que se encamina el quehacer didáctico y luego oponer en la práctica una didáctica contestataria. Tentativamente se ha resumido a continuación una serie de señalamientos acerca de las orientaciones actuales de la didáctica como disciplina predominantemente instrumentalista, que constituyen una aproximación para la revisión de las prácticas vigentes.

La Didáctica:

- Tiende a centrar su atención en lo puramente instrumental del proceso E-A, teniendo como meta el eficientismo, mediante su tecnocratización.
- Tiende a centrar toda su atención en la actividad del alumno en procura de su máxima autonomía respecto al maestro, desatendiendo las posibilidades pedagógicas de su mutua relación.
- Intenta detectar todas las variables situacionales que permitan -a ciertos conductores del aprendizaje- el control del comportamiento de los alumnos, por medio de su manipulación programada.
- Se orienta hacia una máxima eficiencia en la administración del tiempo, esfuerzos, recursos, etc., al interior del salón de clase, desconociendo las sobredeterminaciones provenientes del contexto social, económico, ideológico, et.
- Se enfoca más en los resultados del trabajo escolar que en el proceso. Esto se expresa en la sobrevaloración de ciertos componentes programáticos, como ser los objetivos y la evaluación terminal.
- Intenta clasificar y sistematizar en gran detalle los aspectos notorios de la personalidad, con lo que divide artificialmente al alumno en: conductas cognoscitivas, reacciones afectivas, conductas motoras, intereses cognitivos, aptitudes mentales, etc. etc.
- Pretende diseñar programas de comportamiento, que controlen las decisiones del alumno, más que poner a su alcance toda la información que le motive a trazar sus propias metas y estrategias de aprendizaje.

Estas son algunas de las tendencias manifiestas, que tienen grandes repercusiones en la formación de los alumnos, en la organización de las escuelas, en la preparación de maestros, en la producción teórica e investigación educativa, en la asignación de recursos económicos, etc. Esta aproximación debe completarse entonces con algunas inferencias que se pueden hacer acerca de las re

percusiones prácticas. A continuación se hacen varias afirmaciones que, a manera de hipótesis, intentan poner en relación algunos problemas de la escuela actual, con las tendencias de didáctica ya citadas:

- + La escuela fomenta relaciones autoritarias al impedir que el alumno pueda expresarse libremente y que participe en la organización de su propio comportamiento docente.
- + La escuela fomenta la masificación y la burocratización mediante esquemas tecnocráticos que intentan reemplazar al maestro de su función rectora en el proceso E-A, por recursos altamente tecnificados y por prescripciones diseñadas en ámbitos ajenos a la situación.
- + El aprendizaje, para el alumno, es un aspecto más de su vida del que es relevado del control, para hacerlo dependiente de la burocracia escolar, quien a su vez obedece a niveles más altos de planificación y poder social.
- + Se fomenta una escisión profunda entre la teoría y la práctica, ya que se pretende que el sujeto opere sólo en base a unas pocas capacidades, habilidades, etc., desconociendo la globalidad de su comportamiento vital. Como si realmente el alumno fuera capaz de aislar tal o cual habilidad e ignorar el resto de su persona. Lo que en realidad se puede provocar con esto es una personalidad neurótica.
- + Se desconoce la importancia de la selección, organización y presentación de los contenidos, por dar preferencia a otros componentes. Esto repercute fuertemente en la dominación cultural que se ejerce actualmente sobre las clases mayoritarias, ya que estas han sido excluidas del control en la producción de los conocimientos, siendo simples receptores y consumidores. Sus posibilidades de superación de la situación que viven depende en gran medida de su acceso al conocimiento socialmente producido.
- + Se niega la necesidad de organizar y sistematizar el conocimiento producido socialmente, dando preferencia al aprendizaje de ciertas conductas que tiene que ver más con la memoria y con la

eficiencia, que con el ejercicio de procesos organizadores. Esto implica que el sujeto no aprende a tener una visión totalizadora de la realidad, sino sólo una yuxtaposición de datos inconexos, que va recibiendo en grandes cantidades por los medios de comunicaciones masiva diariamente sin poderlos relacionar, jerarquizar y operacionalizar mediante estructuras conceptuales coherentes.

- + Se aísla el ámbito escolar del resto de la sociedad, con lo que se pierde de vista -para el educador- las sobredeterminaciones sociales de lo que ocurre en la práctica educativa. Esto impide percibir que el centro de la problemática en la didáctica tiene que ver directamente con el nexo entre la teoría y la práctica y con los términos en que se da la relación docente-alumno.

Todas estas hipótesis, delinear y explican, en alguna medida, el panorama de la educación institucionalizada. Una primera actitud contestataria debiera consistir en abordar el objeto teórico de la didáctica -en relación a sus fines, naturaleza, tareas, etc.- no aisladamente, sino en función del contexto socioeconómico en el que tiene lugar la práctica educativa. Se desprende de esto que las decisiones en torno a la organización del proceso E-A dentro de una institución dada, no puede verse como aséptica ni descargada de connotaciones ideológicas, sino como expresión de una dimensión ideológica y política. (71)

Esta actitud se logra al abrir los límites instrumentalistas de la didáctica; lo que permitirá explicar y atacar nuevos problemas desde una perspectiva más amplia y menos deformada. (*)

(71) BARCO, SUSANA. "¿Antididáctica o nueva didáctica?", En Crisis de la Didáctica, Rosario-Arg., 1970, 101.

(*) Se debe ampliar la concepción según la cual la didáctica sólo sería la disciplina de carácter instrumental, mediante la cual el docente se encontraría en posesión de los medios necesarios para manejar con mayor o menor directividad el aprendizaje que deberá efectuar el alumno, en arreglo a fines ya estipulados, ajenos a la decisión docente.

Desde esta nueva perspectiva, se perciben dos grandes problemas que debieran ser objeto de análisis y de propuestas didácticas:

- A) La relación entre la teoría y la práctica.
- B) Los términos de la relación docente-alumno.

A) RELACION TEORIA-PRACTICA.

La siguiente descripción permitirá comprender este punto:

"El pastor, el campesino, el habitante del ghetto obrero, se acostumbran desde su entrada a la vida a enfrentarse con las cosas y a resolver los problemas con las propias manos, de una forma material sin pasar por el razonamiento general y abstracto.

Encuentran dificultades para adaptarse a una escuela en donde aparecen exclusivamente los símbolos, las palabras y la referencia a la realidad concreta se pierden de cada vez más.

El estudiante que procede de clases privilegiadas se acostumbra a conocer por curiosidad, es decir, por describir el mundo que lo rodea; el que procede de clase no rica está, en cambio, inmediatamente interesado por conocer las cosas para cambiarlas y cambiándolas, porque con ellas cambia su propia condición; la forma de conocimiento que más se le adapta es la participación, no la descripción de las cosas". (72)

Se percibe a primera vista que la escuela es un factor disociante en la unidad del comportamiento. Al presentar actividades que privilegian la descripción abstracta de las cosas, se está presuponiendo que todos los alumnos tienen la misma actitud hacia la

(72) BINI, G. El autoritarismo en la escuela obligatoria. 1968, 141 - 142. Cita Bini a: 'Relazione sulla scuola, Per el poder obrero de Pisa, Milano, Feltrinelli, páginas 6 y 7.

realidad y se desconoce a quienes la abordan con fines eminentemente prácticos. Estos, tienen que hacer un esfuerzo por desvincular sus procesos mentales de la práctica concreta y conducirse por los terrenos de la abstracción contemplativa. No es malo que tales sujetos aprendan a pensar abstractamente, pero sí resulta negativo que se les confíe en aquel tipo de actividad privilegiadamente mental, como si la educación se agotara allí.

El problema del nexo entre la teoría y la práctica consiste entonces, en mantener una alternancia constante y pertinente durante la labor que se realiza, entre ambos polos de la conducta. Como dice Bini:

"El hecho es que para unos y otros hay necesidad tanto de afrontar la realidad social y 'natural', como de razonar sobre productos de un trabajo de abstracción" (73) y hay que atender a esta necesidad.

Dicho problema se hace evidente entre los egresados del sistema educativo quienes a menudo comprueban que sus conocimientos resultan inadecuados para su práctica laboral. Aquí no sólo se trata de una mayor adecuación entre la escuela y el medio productivo, sino también de la gran distancia que media entre lo que dicen y piensan y lo que hacen y deciden.

Los recién egresados manifiestan una gran destreza en percibir y describir problemas, así como en elaborar soluciones a nivel conceptual. Sin embargo a menudo tales elaboraciones complican excesivamente la percepción de las cosas, de modo que se ven paralizados e imposibilitados de tomar decisiones que den salidas prácticas a las situaciones problemáticas; por lo que, ante las urgencias, postergan sus teorizaciones y emprenden un re-aprendizaje de los mecanismos y comportamientos que 'ya funcionan' en la práctica.

(73) BINI, G. Op.cit., 142

Por esto, la didáctica no debe atender solamente la coherencia y la efectividad de técnicas y recursos en el salón de clase, sino la coherencia de los planteamientos educativos de la práctica escolar y las futuras prácticas profesionales. Debe desarrollar sus propuestas tomando como base la necesidad que el alumno tiene de mantener integridad entre su pensar y su actuar.

Como puede suponerse, la disociación no sólo afecta al egresado, sino incluso al docente. Probablemente aquí está una raíz del problema: el maestro tiene una gran dificultad para programar situaciones de aprendizaje, en las que pueda instrumentar sus concepciones acerca del aprendizaje, del conocimiento, de su propio rol en la relación docente-alumno, etc.

La didáctica tiene que enfrentar este problema. Su tarea será detectar el origen de esta disociación saliendo a buscarla más allá de los muros de la clase: Tanto en el medio social como al interior del sujeto. Encontrar como se mantiene y reproduce la desvinculación y diseñar, luego, instrumentos, procedimientos, modificaciones de contexto, etc., que tiendan a mantener el nexo dinámico entre teoría y práctica.

B) LOS TERMINOS DE LA RELACION DOCENTE-ALUMNO

Una de las tendencias actuales de la didáctica es considerar la relación docente-alumno como la variable dependiente que puede ser controlada por medio de las decisiones previamente programadas para la clase, y por medio de recursos tecnificados.

Esta suposición no es necesariamente comprobada en la práctica. En realidad, los términos en que se da la relación docente-alumno condicionan las posibilidades de concreción de dichas programaciones y la efectividad de tales recursos.

Por este motivo se insiste en que las decisiones didácticas

de un curso -ya sea que se relacionan con el diseño del programa o con su implementación- sean tomadas por el docente y alumno, más que por sujetos ajenos a la situación concreta de la clase.

Independientemente del avance que significa la introducción de textos programados, máquinas de enseñar, recursos audiovisuales, etc., los términos de la relación docente-alumno no han sufrido cambios sustanciales, como es posible comprobar, y por esto el efecto de la acción educativa tampoco ha variado gran cosa.

El autoritarismo fue y es una de las notas características de la educación institucionalizada. Se manifiesta principalmente al impedir que los alumnos puedan expresarse libremente y aprendan a organizar su propio proceso de aprendizaje; están acríticamente dependientes de las decisiones del maestro. No se plantea aquí que se deje en absoluta libertad al alumno, ya que entonces no sería necesario programar ni institucionalizar la educación; lo que se dice es que el docente tenga como meta guiar a los alumnos hacia la expresión propia y genuina de su personalidad así como a que aprendan a organizar su propio aprendizaje.

"por ello, sin atribuir a los métodos didácticos un alcance revolucionario que no pueden tener, debemos reconocer que la introducción a gran escala, ... de métodos que garanticen la formación de habilidades para expresar con franqueza su propio pensamiento, junto con la introducción de relaciones didácticas que respeten esta expresión puede constituir un paso adelante en la lucha antiautoritaria que puede combatirse también en el interior de la escuela, incluso sin peligro de enemistarse con la autoridad escolar, que en cuanto a la elección de los métodos en determinados casos deja una relativa libertad". (74)

Otra manifestación del autoritarismo es que el docente, aunque parezca contradictorio, está siendo relevado de su función rectora en el proceso E-A, al relegársele a un papel de simple ejecutor de acciones previamente planificadas en las que no tuvo ninguna participación. Se le convierte así en un ente pasivo, perdiéndose la posibilidad de que sea un transformador de la práctica.

La acción pedagógica poco a poco va cayendo bajo el dominio de la tecno-burocracia escolar, la cual decide y diseña lo que el maestro debe interpretar y ejecutar con fidelidad.

Se plantea aquí, junto con Susana Barco (*), que una didáctica contestaria debe apuntar hacia la movilización de las actitudes pasivas que docentes, alumnos y administrativos han venido asumiendo.

Para esto es preciso que el docente logre "...desarrollar una auténtica actividad científica, que involucra la investigación, experimentación y búsqueda de apoyos científicos para las propuestas.." (75)

Debe también cambiar su rol, dejando de creerse el dueño del saber o el técnico de la conducta, para trabajar conjuntamente con el alumno analizando todo el proceso de aprendizaje que ambos ejecuten. Debe poner al servicio del educando sus experiencias, conocimientos, recursos metodológicos, pero sin impedir que se los cuestione. Así aprenderá de como aprende el alumno, evaluando los recursos que emplea y revisando de continuo los esquemas en que se apoya. (76)

(*) Educadora argentina cuyas reflexiones y críticas en torno a la didáctica, como disciplina instrumental ha servido de base para trabajar este apartado. Lo que rescato en toda su extensión es la importancia que da al cambio de actitudes en el maestro y los alumnos, como germen de transformaciones reales en la práctica educativa.

(75) BARCO, SUSANA. op.cit., 99.

(76) Ibidem., 123.

La didáctica, entonces, debe integrar como problemática central este punto de la relación docente-alumno.

Los dos grandes temas mencionados en este apartado, llevarán a esta disciplina a profundizar en el conocimiento sociológico, psicológico, curricular, histórico, etc., rescatando así, para la pedagogía, las tareas consideradas 'limítrofes' que actualmente son realizadas no por pedagogos, sino por sociólogos, psicólogos, administradores, historiadores, etc.

Revalorizar la didáctica, destruyendo los límites instrumentalistas, delineará con mayor claridad una función para el pedagogo, misma que en la actualidad es bastante incierta.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Todo el esfuerzo invertido en esta tesina se ha dirigido a dotar al maestro de un instrumento de trabajo que le posibilite re valorar su actividad docente y con ella, su rol como educador.

A esta preocupación por fortalecer la figura del maestro mediante el Programa Totalizador, subyace mi personal concepción de lo que es la educación y de lo que debiera ser la actividad docente, que es oportuno explicitar.

Desde mi punto de vista hay una oposición entre educar y adiestrar. Por adiestrar se entiende un proceso progresivo de capacitación de ciertos aspectos selectos de la conducta. Un pianista se adiestra ejercitando preferentemente las manos y el oído musical; los demás aspectos de su conducta no se desarrollan en la misma proporción. El adiestramiento implica ejercicio y dominio de un limitado número de procedimientos más o menos generalizados para poder ejecutar una tarea. En la actualidad el adiestramiento se realiza desde la temprana edad hasta la edad adulta, con el propósito de capacitar al individuo para participar en las instituciones de la vida social. Leer, escribir, calcular, etc., son algunas de las habilidades desarrolladas por el adiestramiento. Por esto no se debe pensar que el término tiene una connotación negativa.

Educar, por el contrario, es un proceso de transmisión de in formación por múltiples medios (verbales, simbólicos, afectivos, mediante el ejemplo, etc.) y en ambas direcciones (el emisor es también, simultáneamente, un receptor y viceversa) con el propósito de que se la integre al comportamiento total. Es un proceso me nos técnico y más vital. Generalmente hay un fuerte vínculo que une a los participantes del proceso, lo cual significa que mantie

nen un alto grado de compromiso con su relación. Incluso es posible que la información no se 'ofrezca' sino que se imponga por la fuerza. Esto es así cuando el carácter del vínculo así lo permite (e.g. un padre a su hijo, un oficial militar a sus subordinados, etc.).

La diferencia entre ambos términos se verifica con mayor claridad cuando se comparan algunos de sus componentes. El adiestramiento, por ejemplo, usa contenidos estandarizados; sea información verbal o acciones corporales o procedimientos mentales, se los tiene definidos institucionalmente y así deben ser transmitidos. Son 'paquetes hechos' que pueden ser comunicados por medios también estandarizados. En este sentido el maestro es un componente reemplazable. Una máquina puede transmitir tan o más eficientemente las 'cápsulas' informacionales y promover ejercicios de asimilación y fijación de tales contenidos. Por esto el maestro no necesita desarrollar un compromiso con la situación concreta, bastándole con emplear ciertos recursos técnicos y procedimientos metodológicos de uso generalizado.

La educación, a mi juicio, apela a la experiencia vital como fuente principal de la información. Esta experiencia es lo que debe ser transmitido por un sujeto con el fin de "orientar a vivir" a otro. Esto implica que los contenidos no están estandarizados, sino se producen cuando el primero analiza y reelabora su propia experiencia y la transforma en información verbal o simbólica, expresada en una forma única, personal e intencional.

La experiencia vital es reinterpretada por cada sujeto que la vive, pero a la luz de un trasfondo de intereses, orientaciones, creencias y valores, esquemas organizadores previos, etc., que le han sido transmitidos por otros sujetos en el pasado.

Así, la educación es un proceso de descubrimiento-comunicación-experimentación, que se realiza en el contexto de las relacio

nes sociales, con un elevado grado de compromiso emotivo y mental de los participantes.

El efecto principal de la educación no es la cualificación de ciertas habilidades, sino el descubrimiento de lo desconocido, tanto en el mundo social como en la propia subjetividad, de tal modo que aquello pueda ser interiorizado y controlado por el educando. Cualquier comportamiento humano evidencia un cierto grado de control conciente de factores internos (emociones, ansiedades, culpas) y externos (relaciones con otros, interacción con objetos, etc.), que han tenido que ser previamente experimentados y descubiertos. De este modo el sujeto logra mantener una estabilidad dinámica, de continuas transformaciones en sus pautas de relación con el medio.

Los sujetos del proceso educativo, en este sentido, sólo pueden ser seres humanos. Pueden emplear recursos tecnologizados si les conviene, pero siempre será para facilitar el descubrimiento y la operativización de lo descubierto.

Si la didáctica tiene que ver con el proceso educativo dentro de un marco institucionalizado, tal como la entiendo, entonces su problemática tiene que ver con la comunicación entre sujetos, con sus experiencias vitales, con sus valores y creencias, con sus actitudes y sus posturas ideológicas, etc., sin descuidar los aspectos instrumentales y técnicos.

Desde esta didáctica surgen cuestionamientos al rol del maestro y a su labor en la actualidad: ¿Su actividad tiene que ver con la educación o con el adiestramiento?.

Si se piensa en el alfabetizador, en el maestro de primaria, o en el de nivel universitario, el común denominador es que se esfuerzan por desarrollar en sus alumnos ciertas destrezas y habilidades estándares, que a su vez son exigidas por la institución.

En este caso el maestro se concreta a adiestrar.

En realidad ha sido formado para ello de un modo explícito. La educación no es de su competencia ya que tiene que ver más con el tutelaje familiar que con la práctica educativa institucionalizada. Al maestro le pagan por enseñar a leer y esto es lo que aprendió a hacer, por lo tanto no le interesa ir mucho más allá del logro de tal habilidad.

Ante este panorama de la actualidad, surgen otras preguntas: ¿Qué puede enseñarnos la experiencia histórica?; ¿Hubo alguna vez maestros dedicados a educar? ¿Cuál fue el efecto de su labor?

Más que la excepción, los maestros-educadores fueron la regla durante muchos cientos de años en las culturas más trascendentes: Sócrates, Platón, Pitágoras, etc., son ejemplos familiares de hombres que fueron considerados 'maestros' a los cuales seguía un grupo de discípulos. Justamente el concepto griego de la 'Paidéia' quiere decir esta educación totalizadora. La civilización hindú, la árabe y la hebrea contaron con grandes educadores también. (*)

No obstante, el hecho de que en las sociedades pasadas haya habido un espacio para tales maestros, en tanto que ahora no, quiere decir que las exigencias del mercado de trabajo han impuesto su

(*) Jesús de Nazareth es otro buen ejemplo de un maestro que dirigía sus enseñanzas a la vida misma de los hombres. Es importante recalcar que su doctrina fue compartida entre personas comunes de su época, sin una preparación filosófica o intelectual profunda. Cierta vez dijo:

"Por tanto, el que me oye y hace lo que yo digo es como un hombre prudente que construyó su casa sobre la roca. Vino la lluvia, crecieron los ríos y soplaron los vientos contra la casa; pero no cayó, por que tenía su base sobre la roca. Pero el que me oye y no hace lo que yo digo es como un tonto que construyó sobre la arena. Vino la lluvia, crecieron los ríos, soplaron los vientos y la casa se vino abajo. ¡Fue un gran desastre!"

Este maestro exigía obediencia a su palabra y aseguraba que el resultado sería solidez en la personalidad total. A mi entender, la educación tiene que ver estrechamente con esta transmisión de verdades vitales que afectan a la totalidad de la persona y sirven para enfrentar la vida cotidiana.

racionalidad a la formación de los recursos humanos y no que la necesidad de una educación vital, totalizadora, haya desaparecido.

En mi concepto necesitamos maestros que atiendan a toda la personalidad de sus alumnos y les proporcionen no sólo la información definida por la institución sino las orientaciones que les ayuden a descubrir la complejidad de su conducta. Así, los alumnos al operar con sus descubrimientos, controlan su propio aprendizaje y aprender a prender. Si el maestro presta la atención a su experiencia compartida con el grupo, identificando los problemas, indagando sus causas y reflexionando en torno a la multiplicidad de factores presentes, internos y externos, su labor tenderá a ser educativa y no sólo adiestradora. Después de todo, para educar se requiere el compromiso total con el grupo, unido a una reflexión sistemática de su propia práctica, transformándola en contenidos de aprendizaje.

Es preciso entonces partir por revalorar no sólo la "figura" docente, sino también las prácticas que implica su labor en las instituciones educativas. Y el primero en hacerlo debe ser el proprio maestro, emprendiendo una búsqueda doble: Por un lado UN planteamiento globalizador para el trabajo con su grupo, que pueda dar coherencia, continuidad y dirección a los procedimientos pedagógi-cos y técnicas de enseñanza que requiere. Por otro lado, las experiencias, creencias, valores, posturas, etc., que definen su personalidad y que pueden formar parte explícita -ya no sólo implícita- de la información que trabaja con sus alumnos.

En otras palabras, si el maestro quiere dejar de adiestrar y pasar a educar, debe tener algo propio, rico, orientador que comunicar. Y si quiere tener esto, necesita comprometerse con honestidad en la reflexión y explicitación de su propia experiencia vital.

El Programa Totalizador, que aquí se propone, pretende ser

en manos del maestro, un instrumento que viabilice este pasaje y le permita aprender a guiar aprendizajes; en manos del alumno, ser el instrumento orientador que posibilite la comunicación, el descubrimiento y la experimentación organizada de aspectos que involucren toda su personalidad.

El cuadro 4 agrupa las categorías más importantes relacionadas con la programación didáctica, manejadas en este trabajo. Se puede valorar en él, como se ha logrado agrupar bajo la acción docente, las tareas de concepción, elaboración y ejecución de programas educativos. También se advierte que se ha dado al término "programación" un significado mucho más amplio del que actualmente se usa, como preparación de la clase. Programar abarca desde la revisión de las líneas curriculares del plan de estudios, hasta la implementación del instrumento didáctico.

Ya para concluir, a continuación se enlistan algunas ventajas y desventajas que son evidentes en el Programa Totalizador. Es preciso ponderar, en base a ellas, las posibilidades reales de crecimiento que tiene esta propuesta.

VENTAJAS

- a) Al ser el docente quien elabora el programa que luego utilizará junto con su grupo, supera el rol de receptor y ejecutor de prescripciones burocráticas y pasa a ser un investigador de la situación concreta de aprendizaje, así como el diseñador de una alternativa original y apropiada.
- b) Se hace frente a la actual tendencia en la educación institucionalizada de la masificación y estandarización de la práctica. El programa es un instrumento que parte por tomar en cuenta las particularidades de cada grupo y es fruto original de cada maestro.
- c) La investigación que se realiza logra en el maestro el compromiso personal con la situación educativa y con el grupo parti-

INSTANCIAS RELATIVAS A LA PROGRAMACION	MOMENTOS BASICOS DE ELABORACION DE PROGRAMAS ESCOLARES (Según Angel Díaz B)	PASOS PARA LA ELABORACION DEL PROGRAMA TOTALIZADOR	NIVELES DE ORGANIZACION DE LA INFORMACION PARA LA ESTRUCTURACION E IMPLEMENTACION DE PROGRAMAS
<p>I. Instancia relacionada con el diseño y elaboración del plan de estudios</p> <p>II. Instancia relacionada con determinación de resultados de aprendizaje para los cursos (El plantamiento curricular para cada curso)</p> <p>III. Instancia de diseño y elaboración del programa del curso (El Programa Sintético y el Programa Analítico)</p> <p>IV. Instancia de instrumentación e implementación del programa del curso (El Programa Guía y su empleo)</p>	<p>a) Construcción de un Marco Referencial</p> <p>b) Elaboración de un Programa Analítico</p> <p>c) Interpretación metodológica del Programa Analítico, como Programa Guía</p>	<div style="text-align: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"><u>Marco Referencial del Docente</u></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">Programa Sintético</div> <div style="text-align: center; margin-bottom: 5px;">↓</div> <div style="text-align: center; margin-bottom: 5px;">VERSION PRELIMINAR DEL PROGRAMA TOTALIZADOR</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"><u>Estructuración del Programa</u></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">Programa Analítica</div> <div style="text-align: center; margin-bottom: 5px;">↓</div> <div style="text-align: center; margin-bottom: 5px;">VERSION ESTRUCTURAL DEL PROGRAMA TOTALIZADOR</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"><u>Instrumentación del Programa</u></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">Elaboración del Programa Guía</div> <div style="text-align: center; margin-bottom: 5px;">↓</div> <div style="text-align: center; margin-bottom: 5px;">VERSION TERMINAL DEL PROGRAMA TOTALIZADOR</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"><u>Implementación del Programa</u></div> <div style="text-align: center; margin-bottom: 5px;">Organización del trabajo durante el curso</div> </div>	<p>NIVEL I</p> <p>NIVEL II</p> <p>NIVEL III</p> <p>NIVEL IV</p>

CUADRO 4 CUADRO SINTETIZADOR DE LAS CATEGORIAS DE PROGRAMACION

cular de alumnos. Este es precisamente uno de los factores didácticos más importantes en el proceso E-A.

- d) A raíz de tal compromiso y conocimiento anticipado de las posibilidades de acción didáctica, el docente se posesiona de la situación y está bien preparado para variar los planes originalmente trazados y cambiar el rumbo del trabajo sobre la base del terreno conocido.
- e) Al compartir el programa con sus alumnos ya no se constituye, como hasta ahora, en el detentador del poder en la clase. Sobre la base de aquel, el docente puede llegar a acuerdos con los alumnos, juntos pueden hacer desvíos, y todo de mutuo acuerdo. El alumno tiene en el programa una base firme para el diálogo con el docente sobre los puntos controversiales, evitando que se tomen decisiones unilaterales y arbitrarias.
- f) El alumno, al emplear el programa, puede formarse una idea general de lo que se hará, motivándose a lograr los objetivos propuestos y puede moverse con más seguridad dentro del panorama reconocido.
- g) Al tener en su poder un programa similar al del maestro, cuyo diseño es el de un instrumento para intervenir en su propio proceso de aprendizaje, los alumnos ya no están en excesiva dependencia y se tornan más activos en la organización de la práctica educativa. Esta emancipación es relativa y limitada ya que el docente sigue siendo imprescindible puesto que el programa por sí sólo no funciona.
- h) Los alumnos, al tener una idea clara de los temas, bibliografía, objetivos, orientaciones metodológicas, etc., pueden organizarse entre sí formando grupos de estudio sobre la base de este encuadre común.
- i) Los alumnos aprenden a aprender. Al conocer hacia donde se dirigen, pueden elaborar sus propias estrategias de aprendizaje y aprenden a modificarlas sobre la marcha. Este es quizás el aprendizaje más valioso a largo plazo, para el futuro laboral del sujeto.

- j) Como el alumno conoce con cierta exactitud los productos de aprendizaje y las modalidades de evaluación acreditativa, puede probarse a sí mismo en los conocimientos adquiridos, retroalimentándose continuamente.
- k) Alumnos y docente pueden dialogar y ser 'socios' de un trabajo en común, los términos de la relación cambiar sustancialmente.
- l) Docentes y alumnos pueden mantener una dialéctica constante entre la teoría y la práctica. El docente investiga, descubre, concibe, diseña, comunica y experimenta. El alumno estudia, proyecta su comportamiento, descubre, se expresa y comprueba. No sólo se conocen los contenidos propios de la asignatura sino las nociones que tienen que ver con la actividad propiamente pedagógica. No sólo cumplen ciertos requisitos que se les exige sino están interesados en comprobar sus resultados para incorporarlos en sus esquemas de acción.

DESVENTAJAS

- a) El docente requiere de una buena y profunda preparación pedagógica. (*) No basta con conocer sólo el contenido de la disciplina.
- b) El docente requiere de bastante tiempo para elaborar su programa, desde antes del inicio del curso.
- c) Para cursos de corta duración, quizás no se justifique invertir tanto tiempo en la elaboración de un programa tan completo.
- d) Su forma definitiva, como material impreso, requiere de un proceso de copiado que en corto tiempo tenga ejemplares suficientes para todos los alumnos. El actual sistema de fotocopiado es ideal para este fin. Sin embargo, su empleo aumenta los costos educativos para la institución que lo quiera adoptar.

(*) Aunque esto es lo deseable y sería una ventaja para la práctica educativa que así ocurriera, en los hechos lograrlo es muy difícil debido a causas que están más allá del ámbito didáctico. Por esto, tal como se presentan las cosas, constituye una desventaja para la implementación del Programa Totalizador.

- e) La pérdida del poder docente (*) que trae aparejada el empleo del Programa, es quizás el mayor obstáculo. Requiere de una actitud dispuesta a esta pérdida, lo cual puede entrar en conflicto con muchos docentes, que eligen esta ocupación por motivos que tienen que ver con el poder y 'aura' que rodea la figura magisterial.
- f) Los alumnos no siempre se interesan por ir más allá de lo que cómodamente puedan hacer con menores esfuerzos. Manejar un Programa Totalizador no es difícil, pero requiere del compromiso del alumno. (*)
- g) La actitud pasiva, receptiva y dependiente del alumno, fruto del régimen autoritario que ha vivido, es un enorme obstáculo, Realmente está acostumbrado a que el docente haga todo; solución, explique, exija, etc.
- h) El alumno debe aprender, aparte de los contenidos de la asignatura, a autodisciplinarse. (*) Organizar sus propios aprendizajes le exige administrar su tiempo, jerarquizar sus prioridades, redistribuir sus recursos económicos, etc., cosa que no siempre está dispuesto a hacer.
- i) Las instituciones educativas, debido a la 'moda' que ha hecho extensivo el uso de las Cartas Descriptivas y los Textos Programados, exigen a los docentes que contratan sujetarse a estas modalidades, lo cual frena la introducción y difusión del Programa Totalizador.
- j) La concepción básica y los supuestos teóricos fundamentales de esta propuesta provienen del materialismo dialéctico. No todos los docentes comulgan con esta corriente teórica filosófica y muchos más no la comprende. (**)

(*) Aunque esto es lo deseable y sería una ventaja para la práctica educativa que así ocurriera, en los hechos es muy difícil lograrlo debido a causas que están más allá del ámbito didáctico. Por esto, tal como se presentan las cosas, constituye una desventaja para la implementación del Programa Totalizador.

(**) Como se dijo en la Introducción de este trabajo, personalmente no comparto el punto de vista de esta filosofía, pero considero que en lo que hace a su aportación metodológica, al análisis de los fenómenos sociales, es un instrumento muy valioso.

B I B L I O G R A F I A

BIBLIOGRAFIA.

- ABASGOITIA EDITH Y RODRIGUEZ A. "Actividades de aprendizaje". En Curso para tutores del SUA FyL. Documento de trabajo No. 3. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, SUA 1977.
- BARCO SUSANA. "Didáctica Antididáctica". En Crisis de la Didáctica. Rosario, Argentina, Axis, 1970.
- BERGER, PETER Y LUKMANN. La construcción social de la realidad. Bs. Aires, Amonortu, 1979.
- BINI G. y otros. El autoritarismo en la escuela obligatoria.
- BLEGER, JOSE. Psicología de la conducta. Bs. Ars. Paidós, 1979. Serie mayor de biblioteca de psicología general. No. 2.
- BRAUNSTEIN, N. y Otros. Psicología, Ideología y Ciencia. México, S. XXI, 1982, 8ed.
- DIAZ BARRIGA, ANGEL. Didáctica y Curriculum. México, Nuevo mar, 1984.
- _____. Diagnóstico de la evaluación en la actualidad. UNAM, CISE, mimeo.
- _____. "Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares". En Revista Perfiles Educativos. México, CISE, UNAM, Oct-Dic. 1980. No. 10. Ier. Epoca.
- EDELSTEIN, GLORIA Y RODRIGUEZ A. "El método Factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica". Revista de Ciencias de la Educación. Bs. Aires, Año IV. No. 12, sep. 1974.

- FERNANDEZ, B. "Planificación de un curso". En Sistematización de la Enseñanza, CISE - UNAM, 1980.
- FUHR, REINHARD, "Planificar situaciones de aprendizaje". En Colección semestral de aportaciones recientes en las ciencias pedagógicas. Tubigen, Instituto de Colaboración Científica, V. 27, Ier. semestre de 1983. p. 96-103.
- GLAZMAN RAQUEL Y FIGUEROA M. "Panorama de la investigación sobre el desarrollo curricular". En Revista Foro Universitario. México STUNAM-UNAM. Epoca II, Febrero de 1982, No. 15.
- KOSIK KAREL. Dialéctica de lo concreto, México, Grijalbo, 1976.
- LURIA, LEONTIEV, VIGOSKY y Otros. Psicología y Pedagogía, Madrid, Akal editorial 1973.
- MAILLO, ADOLFO y Otros. ENCICLOPEDIA DE DIDACTICA APLICADA. Barcelona, Editorial labor, 1973 - 3v.
- PICHON RIVIERE, ENRIQUE. El Proceso Grupal. Del psicoanálisis a la Psicología social (1). México, Nueva Visión, 1983.
- RODRIGUEZ AZUCENA. "Influencias teóricas en la elaboración de materiales para el autoaprendizaje". En Boletín bibliográfico de sistemas de educación abierta. México, SEP, Julio 1983 No. 15. año III.
- _____. "El proceso de aprendizaje en el nivel superior". México, Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana, Julio-diciembre de 1976. Colección Pedagógica. No. 2.
- _____. El programa como instrumento de trabajo. México, SUA FyL, UNAM, 1978. Versión preliminar.
- SHARDAKOV M.N. Desarrollo del procesamiento escolar. México, Colección Pedagógica, Grijalbo, 1968.

SQUARZON ELENA. Gufa de Didáctica General 1. UNAM SUA FyL. 1980.