

- **LA PROGRAMACIÓN DE LAS TAREAS DE AULA.**
- UN PROFESOR DE CALIDAD ES AQUEL....PLANIFICA BIEN SU TRABAJO.
- PROGRAMAR LA TAREA DIARIA.
- EL ORGANIZADOR PREVIO.
- LOS COMPONENTES DE LA PROGRAMACIÓN.
- ¿QUÉ PRETENDEMOS?
- ¿QUÉ HAY QUE ENSEÑAR?
- ¿CÓMO HAY QUE ENSEÑAR?
- EVALUAR MÁS ALLÁ DE CALIFICAR, EL SEGUIMIENTO.

1.4. ADAPTACIONES CURRICULARES: EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD.

• **UN PROFESOR DE CALIDAD ES AQUEL QUE... PLANIFICA BIEN SU TRABAJO.**

La programación de aula es lo que realiza el profesor para llevar a cabo su clase. El profesorado tiene que tener una programación para llevarla a cabo y saber lo que tiene que dar en cada momento.

La temporalización de la programación no puede durar más de dos semanas.

La planificación de aula tiene trabajo doble, ya que se tiene que realizar una programación acorde, para que el alumno aprenda, lo que el profesor hace.

El alumno debe saber todo lo que el profesor va a hacer y como valora todo el profesor en cuanto a la materia que se está dando.

Dos situaciones que el profesor debe superar: seguir o no seguir el libro de texto y también hay que trabajar con una programación improvisada o con tachones que serán más efectivos.

El profesor a la hora de hacer una programación debe tener en cuenta como los alumnos han llevado esa materia en cursos anteriores, para hacer una programación acorde con el nivel de la clase.

El profesorado debe realizar esta planificación a tres niveles: el proyecto, como profesional perteneciente al claustro de profesores; la Programación Didáctica, como, miembro de un equipo docente, y la programación de Aula o planificación de su trabajo personal.

Si nos centramos en la programación de Aula, podemos definirla como la “unidad temporal de planificación”.

La finalidad de la programación de Aula es doble: la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la preparación y organización de la actividad docente.

En cuanto a sus elementos, no vamos a dudar de lo esencial que es fijar con claridad los objetivos didácticos y los contenidos, pero cada vez es más importante pensar las estrategias y actividades a realizar en las clases.

En relación con la evaluación educativa, la programación de Aula debe establecer no sólo los criterios y procedimientos para la evaluación de los aprendizajes y el rendimiento de los alumnos, sino también los indicadores que permitan valorar la propia programación y sus elementos y la propia práctica docente.

El alumnado debe conocer la programación del profesor, debe saber lo que se espera de él, los trabajos y tareas que se le van a exigir para ser evaluado positivamente y los procedimientos que el profesor va a utilizar para valorar su trabajo.

• PROGRAMAR LA TAREA DIARIA.

Programar es hacer una serie de cosas para saber lo que una persona tiene que hacer o las tareas que va a realizar.

La enseñanza es algo contextualizado donde es muy importante hacer una programación ya que es vital.

El auge de la psicología influyó mucho en cuanto a la enseñanza y a la hora de programar.

Lo lógico antes era programar para todos de la misma manera que todos.

La programación era una forma de evaluar la práctica.

En el campo educativo, la programación que se realiza de las actividades en el aula será el acto curricular más cercano a la intervención didáctica con el alumnado.

El concepto más usual es que programar las tareas de desarrollo y aplicación del vitae en el aula, es la programación formal de un conjunto de contenidos y actividades pensadas para que sean trabajadas en un contexto y en un futuro más o menos próximo.

Hace unos cuantos años, el profesorado preparaba sus clases a partir de las acciones de debían realizar sus alumnos sin contar con su diversidad. La lógica era la uniformidad y la generalización. Sus juicios sobre los alumnos y alumnas, su experiencia previa, sus conocimientos, sus lecturas, sus creencias y los libros eran su “teoría educativa y curricular”.

Poco a poco va apareciendo un interés más práctico y más reflexivo; una visión diferente de entender la teoría y la práctica educativa y, por tanto, de la programación.

Se empieza a hablar de proceso, de ambiente, de contexto, de diversidad, de cuestionar el libro de texto como herramienta única....., y no tanto de resultados. Se extiende la opinión de que los objetivos, por muy bien redactados que estén, no pueden expresar todo lo que interviene en el proceso educativo, y que el profesorado ha de plantearse hipótesis para la acción, que comprobarán en la práctica las actividades y la interacción didáctica.

1.2.1 El organizador previo

Toda programación de las tareas en el aula, ha de acometerse partiendo de las siguientes premisas:

- Conocimientos pedagógico. (Porqué una determinada selección de conocimientos).
- Conocimiento social. (Marco en que se encuentra la enseñanza).
- Conocimiento psicológico (Tipo de alumnos, su diversidad y sus características).
- Conocimientos epistemológico (El contenido y su secuencia lógica de aprendizaje)
- Conocimiento del contexto específico. (Necesidades, intereses, recursos.)

Este trabajo previo a la programación en el aula, es el conocimiento de la existencia de una teoría curricular, implícita o explícita, que guíe cómo se aplica el vitae en los centros y en las aulas.

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

- Nos dará cierta seguridad y ayudará a eliminar el azar y la improvisación.
- Nos ayudará a eliminar los programas incompletos.

- Evitar que caiga en la pérdida de tiempo y el esfuerzo vano.
- Sistematizar, ordenar y concluir el esfuerzo conjunto realizado.
- Permitir adaptar el trabajo pedagógico a las características culturales y ambientales del contexto.

• LOS COMPONENTES DE LA PROGRAMACIÓN.

Antes de llegar a la elaboración de la Programación de Aula por parte de cada profesor, la CCP de cada centro, previo análisis del mismo, debe establecer la organización pedagógica, las líneas metodológicas y los criterios generales de evaluación. Posteriormente, los Departamentos de cada área de los IES y los respectivos ciclos en las CIP, en sus respectivas programaciones, concretarán esas líneas generales.

Por último cada profesor debe elaborar unos criterios colectivos para la programación curricular lo que supone hacer referencia a todos los elementos que la componen, por tanto, toda programación de proceso para la acción en la enseñanza debe propiciar información sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Qué conocimientos hay que tratar y su selección cultural?

Permite analizar los contenidos de aprendizaje, como experiencias socio-culturalmente organizadas, y los objetivos o procesos de crecimiento personal que se deseen suscitar, favorecer o facilitar mediante la enseñanza. Es el contexto de la enseñanza.

- ¿Cómo organizar el contenido y en qué escenario o ambiente se realiza el aprendizaje.

- De qué forma trabajar el contenido en la acción. Esto es, como hay que estructurar las experiencias de aprendizaje y los intereses de los alumnos. En la práctica, lleva el establecimiento de tareas, recursos y procesos de temporización íntimamente relacionadas.

- ¿Cómo regular todo el proceso, con referencias relacionadas de valoración y realimentación del proceso y del resultado de la enseñanza-aprendizaje?

1.3.1. ¿QUÉ PRETENDEMOS?... El papel actual de los objetivos.

Los objetivos, en cierta medida, son siempre expresión de una cierta utopía. Así pues, no identificamos los objetivos con el resultado del aprendizaje, sino que lo conceptualizamos como una guía orientadora (objetivos de capacidades, objetivos, tendencia, objetivos expresivos), como principios de procedimiento del proceso didáctico que conduce a la consecución de un resultado peculiar por parte de cada alumno, de acuerdo con su estructura mental y su proceso de aprendizaje. En la programación del aula, los objetivos asumen un nivel de referencia que orienta el desarrollo de las diversas capacidades de los alumnos en las tareas o actividades en el aula.

En diseño de los objetivos didácticos pretende adaptarse a la realidad de los alumnos, a las bases curriculares y, sobre todo, el análisis de los procesos educativos, sin olvidar tampoco los resultados. Esta opción requiere adoptar unos 9 objetivos amplios orientadores de la acción, que actúan como guía de la actividad sin constreñirla. Su formulación será, por tanto, amplia e indicativa permitiendo que el intento de consecución del objetivo pueda orientarse desde distintos caminos en función de las variables que intervienen en el ambiente exterior e interior del aula. El proceso ganará, de esta forma, en diversidad y adaptación a las características de los alumnos.

Por tanto, los objetivos cumplen las funciones esenciales: una, la de servir de guía a los contenidos, y otra, la de introducirse didácticamente en cada una de las tareas de aprendizaje.

1.3.2. ¿QUÉ HAY QUE ENSEÑAR?... los contenidos de la enseñanza...

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

En la programación de aula tendremos que acotar, seleccionar y ordenar qué contenidos son los más adecuados en función de unidades didácticas de trabajo con sentido y motivadoras que son pilares provocados de conocimientos posteriores.

Un contenido debe ser “útil, significativo, adecuado y global”.

Actualmente se distinguen en el currículo prescriptivo tres tipos de contenidos:

- Contenidos conceptuales. (Conceptos, principios, hechos, sistemas conceptuales...)
- Contenidos procedimentales (procedimientos = conjunto de acciones ordenadas para alcanzar una meta).
- Contenidos actitudinales, (actitudes, valores y normas).

1.3.3 ¿Cómo hay que enseñar?

Dice el refrán que “ cada maestrillo tiene su librillo”,

“ un profesor de calidad es aquel.... que utiliza una, bien programada, correcta, y organizada, METODOLOGÍA DE TRABAJO”

La pregunta será y ¿cómo se entiende por una correcta Metodología?

Pues, en mi opinión, aquella que respondiese, al menos, a los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo voy a trabajar esta unidad?
- ¿Cómo la van a trabajar mis alumnos?
- ¿Qué tiempo tenemos?
- ¿Cómo voy a distribuir ese tiempo?
- ¿Con qué espacios cuento para el desarrollo de esta unidad?
- ¿De qué recurso dispongo?
- ¿Qué tipo de actividades / tareas van a realizar mis alumnos?
- ¿Qué actividades concretas van a realizar mis alumnos?
- ¿Cómo las voy a valorar?

1.3.4. Evaluar más allá de calificar. El seguimiento.

Durante la unidad o programación que se hace, se tiene que ir evaluando, para saber si los niños se están enterando de lo que se está dando y si lo han entendido.

La evaluación debe proporcionar criterios de seguimiento de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, sobre el funcionamiento y los resultados.

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

Desde la actual perspectiva, evaluar es entender y valorar los procesos y resultados de las tareas educativas en su contexto.

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

Por ello, el profesor debe establecer en su programación los momentos de evaluación pertinentes para recoger información sobre el proceso de la tarea: inicial, formativa y sumativa, así como las técnicas adecuadas a cada momento para que el alumnado disponga de una información que le ayude a progresar hacia el aprendizaje

(observación, trabajos realizados, entrevistas, pruebas escritas, cuestionarios.....)

• **ADAPTACIONES CURRICULARES: El tratamiento de la diversidad.**

La compensación educativa es una de las cosas más importantes.

Hay cursos especiales para personas o alumnos extranjeros, con lo que si entran en un curso de gente española, tendrán que adaptarse.

También existen gente que es superdotada y que hay que tiene que tener una atención especial ya que con el ritmo de la clase se aburre.

Las adaptaciones curriculares son una respuesta educativa ante la diversidad de alumnos de la escuelas. El tratamiento de la diversidad es tan múltiple como los ámbitos en los que se manifiesta esta diversidad.

El término de adaptación significa “adecuación”, en este caso, la expresión “adaptaciones curriculares” significa la acción que ejerce la institución escolar para adecuar el vitae a las características diversas que se presentan en cualquier momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente referido a los sujetos.

Puntualmente se asocia el término “ adaptaciones curriculares” con el de “alumno con necesidades educativas especiales (a.c.n.e.e).

Las adaptaciones curriculares son intrínsecas al mismo curriculum

La LOCE(2002) establece una diversidad específica de alumnos: de compensación educativa, extranjeros, superdotados, y finalmente los alumnos con necesidades educativas especiales.

Creo que , como último nivel de concreción curricular, la adaptación es inherente al hecho educativo, es decir, no puedo concebir una correcta educación sin una adaptación continua.

COSAS PARA HACER LA PROGRAMACIÓN.

- ◆ RD 1006/91 (14-06-91)ENSEÑANZAS MINIMAS
- ◆ RD 1334/91 (06-09-91) CURRÍCULO.
- ◆ RESOLUCIÓN (05-03-92) ELABORACIÓN P.C.C.
- ◆ ORDEN (12-11-92) EVALUACIÓN.

[http:// www.jccm.es/educación/desarr/decretos/decretos.htm](http://www.jccm.es/educación/desarr/decretos/decretos.htm)

Nos bajamos el borrador del Decreto curricular educaci3n primaria y de ah3 nos bajamos el primar punto.(Elementos del curr3culo de Castilla la Mancha).

Materia vamos hacer la programaci3n el ciclo, la unidad. Buscar libros de textos. editoriales distintas.

CONCLUSI3N

Por 3ltimo, como conclusi3n de esta unidad, es decir que programar es un acto din3mico que se caracteriza por la comunicaci3n y la interacci3n, y no por aislamiento y la individualizaci3n.

No podemos olvidar otros componentes que entran en la programaci3n del trabajo diaria: La motivaci3n, la orientaci3n constante del alumno, el tratamiento de la diferencias en el aprendizaje y la flexibilidad de aplicaci3n de la programaci3n, que permita adecuarla a las diversas circunstancias acad3micas, culturales y sociales que pueden surgir.

Una reflexi3n, un debate y el tomar decisiones constantemente sobre las tareas que desarrollamos y ense±amos en el aula nos ayudar3 a mejorar cada vez m3s la pr3ctica educativa. Nunca una programaci3n ha de estar cerrada, sino que su estructura ha de tener un car3cter abierto y flexible, p3blico y mejorable en el sentido m3s amplio de mejora profesional, institucional y social.

TEMA 2: DIAGN3STICO Y EVALUACI3N DE NECESIDADES.

2.1. PLANTEAMIENTOS INICIALES.

2.2. CONCEPTO DE NECESIDAD. TIPOS DE NECESIDADES.

2.3. EVALUACI3N DE NECESIDADES.

2.1 PLANTEAMIENTOS INICIALES

El primer paso a dar en la confecci3n de un Programa es el dise±o del producto formativo que pretende lograrse a trav3s de dicho programa.

A la hora de plantearnos el dise±o de un Programa educativo nos podemos encontrar con dos opciones:

1. Que ya exista un Programa oficial establecido para ese asunto. Bien a nivel nacional, o, auton3mico.

En el primer caso podemos aceptar que, el planteamiento oficial es adecuado a la situaci3n, por lo que pasar3mos directamente a establecer prioridades, o bien que el planteamiento oficial necesita una reformulaci3n para adecuarse mejor a la situaci3n en cuyo caso actuar3mos como en la segunda opci3n.

En el caso dos nos encontramos con que la primera cuesti3n que se nos plantea es “¿por donde comenzar?”. Y ah3 es donde entra en juego el concepto de “necesidad” como punto de partida de dise±o de un proceso formativo. Esta situaci3n difiere del caso primero pues cuando se parte de un programa oficial la evaluaci3n de las necesidades ha sido realizada por un grupo de expertos que a raz de las necesidades de los resultados de dicha evaluaci3n han configurado el Programa oficial.

2.2. CONCEPTO DE NECESIDAD. TIPOS DE NECESIDADES.

El concepto de necesidad es amplio y con diferentes acepciones posibles.

En educación el tema de las necesidades desde las que se justifica y da cuerpo a un Programa Formativo adquiere una importancia fundamental.

TIPOS DE NECESIDADES:

1. Necesidad normativa: son las que aparecen con respecto a un determinado standard.
2. Necesidad sentida: son la respuesta a la pregunta ¿Qué necesitas?
3. Necesidad expresada o demandada: se toma la demanda como indicador de la necesidad.
4. Necesidad comparativa: Basadas en la justicia distributiva.
5. Necesidad prospectiva: son aquellas que con toda probabilidad se presentarán en el futuro.

DIMENSIONES DE LA NECESIDAD:

- ◆ Necesidades prescriptivas o exigencias.
- ◆ Necesidades individualizadas.
- ◆ Necesidades de índole cultural, técnico e incluso de ocio u tiempo libre.
- ◆ Necesidades sociales.

Esta claro que el sentido que aquí – quiero dar a esta fase del diseño curricular es que la enseñanza no parta desde arriba (administración) o por lo menos que sus postulados no sean excluyentes, sino que den cabida a la propia situación como marco de definición de las condiciones y los propósitos orientadores de la acción escolar.

2.3. EVALUACIÓN DE LAS NECESIDADES.

Pero, ¿Cómo hacer la evaluación de necesidades?

Cada tipo de necesidades exige un procedimiento distinto, así :

Las necesidades prescriptivas, a través del análisis del Programa y a través del análisis y clarificación de lo que realmente se pretende con la programación que se va a realizar.

Las necesidades individuales, detectando los deseos de las personas que participarán en la experiencia programada, pensando en cosas que vendrán bien a esos deseos y negociando las alternativas individualizadoras y opcionales a ofrecer a los participantes.

Las necesidades de desarrollo, pensando qué cosas más se podrán hacer. Qué experiencias colaterales podrán mejorar tanto el proceso como los resultados a alcanzar.

Queda claro que todas estas necesidades se convierten automáticamente en objetivos pues, por ejemplo, si se nos dice que un niño de primer ciclo de Primaria necesita expresarse con corrección, inmediatamente hacemos la traslación a objetivo y ponemos “ expresarse correctamente”. Posteriormente esos objetivos resultantes son seleccionados, clasificados, ordenados, negociados y consensuados, antes de formar parte de la programación.

TEMA 3: ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN

3.1 CONTEXTO DE CONDICIONES.

3.2 ALUMNOS.

3.3 PADRES.

3.4 ESCUELA.

3.5 MEDIO AMBIENTE.

3.6. SÍNTESIS.

3.1 CONTEXTO DE CONDICIONES.

Esta fase conlleva, por lo tanto, la recogida de aquella información que nos permita conocer las condiciones en que se va a desarrollar la programación a realizar. Una vez que tengamos esa información bien analizada y organizada, estaremos en disposición de establecer el qué y el cómo de esa programación, lo que llamaremos prioridades de acción.

La información a recoger pertenece a diversos componentes de la situación, teniendo en cuenta que se han de referir siempre a aquellas dimensiones cuya incidencia en el desarrollo del proceso se prevea muy importante. De ahí – que aunque ahora se analicen aquí – algunas de esas dimensiones tanto éstas como los datos o informaciones a recoger en cada una de ellas, podrán variar en función de la naturaleza y los propósitos de la programación a realizar.

En todo caso hay una serie de elementos de la situación didáctica que conviene conocer siempre antes de proceder a desarrollar el diseño del proceso de enseñanza- aprendizaje: Alumnos, familias, escuela y contexto (Lodini).

3.2 ALUMNOS.

De los alumnos nos interesa conocer sus características y experiencias a nivel de bagaje cultural, de aprendizajes y nivel de desarrollo logrado hasta ese momento, de sus formas básicas de adaptación a lo escolar (al estudio, los compañeros, las exigencias escolares, el profesorado,.....) de expectativas, etc.

Con las mismas técnicas que utilizábamos para detectar las necesidades

(cuestionarios, entrevistas, discusiones, diálogo en clase, etc.) y a través de la observación, podemos extraer abundante información sobre cómo son nuestros alumnos.

Pero, ¿qué datos en concreto deseamos recoger? Eso estará en función del tipo de programación que vayamos a hacer, de su contenido, de los propósitos ya establecidos en la fase anterior.

Diversos autores se plantean que habrá que evaluar: el nivel de rendimiento, las experiencias escolares previas, su estilo y hábitos cognitivos, su adaptación a la escuela, el nivel de interés y esfuerzo, y cómo organiza su tiempo libre.

3.3 PADRES.

Los padres son otro elemento de la situación que incide de manera notable en el aprendizaje y en general en toda la dinámica del proceso escolar.

Sólo la conjunción de las tres variables críticas(alumnos- familia-profesor.) hace posible el aprendizaje:

Pero, ¿qué datos nos interesa recoger de la familias?

- El modelo educativo que las caracteriza.
- Su actitud hacia los aprendizajes escolares y en general hacia lo que la escuela y profesores representan.
- El tipo de implicación en las tareas escolares del hijo y en las actividades de la escuela que es posible conseguir. Las actividades de la escuela que es posible conseguir. Las posibilidades y modos de cooperación escuela-familia a través de la programación que se convierte así en un mediador de dicha relación.

3.4 ESCUELA

La siguiente dimensión que define la situación es la propia escuela.

Un análisis de la situación de la escuela puede permitirnos superar ciertas trabas organizativas.

Varios aspectos de la escuela pueden resaltar muy potenciadores de la programación y/o clasificadores de cara a su puesta en práctica:

El profesorado disponible. Los espacios.

Los recursos materiales y técnicos. El modelo educativo.

La dinámica relacional existente. Las innovaciones didácticas en curso.

Pero además, hay que resaltar que el análisis de la escuela nos va a permitir a percibirnos de otro conjunto de aspectos de importancia capital:

- Del análisis surgirán datos que nos pondrán sobre la pista de cuál es el currículo oculto, paralelo o incluso en contraste con el que aparece públicamente como modelo educativo del centro.
- El análisis lleva implícita, pero se deberá hacer también explícito, una reflexión sobre la realidad de la escuela, sobre qué somos, qué tenemos y cómo funcionamos.

Es el momento adecuado de las auto-críticas constructivas de principio de curso que se convierten de manera inmediata en planes de acción que resuelven las diferencias.

3.5 MEDIO AMBIENTE. (CONTEXTO)

Por último y desde una perspectiva del currículo como algo abierto al medio como la que aquí hemos adoptado, el análisis de la situación se dirige a los recursos y posibilidades del medio ambiente.

La información que importa recoger de cara al desarrollo curricular es aquella que puede darnos pistas sobre las posibles conexiones entre escuela y territorio de cara al desarrollo de las experiencias formativas previstas en el Programa y/o el amplio espectro de objetivos propuestos.

Toda programación significa una síntesis entre los componentes básicos de una cultura común y prescrita a todo el Estado y una cultura autónoma a la que también hay que responder.

Usar curricularmente el entorno, diseñar una programación dentro de una dinámica medio-ambiental supone planificar cuidadosamente cada salida y buscarle sentido instructivo y formativo dentro del trabajo “normal” del curso. Supone utilizar preferentemente contenidos y referencias tomadas del ambiente.

Supones adoptar el conocimiento del propio medio; el aprecio y apego al propio medio; el desarrollo del propio medio como funciones prevalentes de la escuela.

3.6 SÃNTESIS

A este anÃ¡lisis de la situaciÃ³n habrÃ¡a que aÃ±adir otra serie de apreciaciones a tener en cuenta, bÃ¡sicamente referidas a las previsiones sobre cÃ³mo esperar que funcione la programaciÃ³n que estamos confeccionando.

DeberÃ¡amos basarnos en:

- Nuestras propias hipÃ³tesis al respecto por lo que conocemos ya de la situaciÃ³n.
- Otras experiencias de signo similar que se hayan llevado a cabo en otras partes.
- Informes relativos a programaciones de este tipo.

Tenemos realmente problemas de informaciÃ³n, de disseminaciÃ³n de experiencias. Sabemos poco de lo que hacen otros ya veces aunque lo sepamos resulta poco prÃ¡ctico, porque los informes o son simplemente de intenciones o resultan excesivamente retÃ³ricos. Por ello frecuentemente el Ãºnico camino posible es el aprender de la propia experiencia a travÃ©s del ensayo-error. No es Ã©se un mal camino y algunos lo entienden como “ La verdadera investigaciÃ³n”.

Por todo ello conviene estar siempre al dÃ©a, tener a mano publicaciones (libros, revistas, articulos....) que puedan darnos datos sobre otros trabajos similares y en definitiva consultar todo aquel material que pueda facilitar y hacer mÃ¡s viable nuestra propia programaciÃ³n.

4.ESTABLECIMIENTO DE PRIORIDADES.

4.1 IDENTIFICAR EL NIVEL DE DISCREPANCIA ENTRE OBJETIVOS Y SITUACIÃ N.

4.2 PRIORIZACIÃ N DE NECESIDADES.

4.1 IDENTIFICAR EL NIVEL DE DISCREPANCIA ENTRE OBJETIVOS Y SITUACIÃ N.

El primer paso a dar es el identificar el nivel de discrepancia existente entre los propÃ³sitos y objetivos identificados en la fase primera y la situaciÃ³n real de sujetos y situaciÃ³n identificada en la fase segunda:

-En aquellos objetivos referidos al rendimiento se relacionan los resultados obtenidos por los alumnos con el nivel de rendimiento que los objetivos prevÃ©n.

-Otro tanto puede hacerse respecto a las otras dimensiones recogidas en los propÃ³sitos del proyecto curricular y referidas a cualesquiera de las necesidades identificadas o de los componentes de la situaciÃ³n.

A veces la discrepancia se podrÃ¡a cuantificar y otras veces simplemente se podrÃ¡ indicar el nivel informe cualitativo.

4.2 PRIORIZACIÃ N DE NECESIDADES

Existen diversas estrategias de priorizaciÃ³n, por ejemplo:

- ♦ Ordenamiento de objetivos: Consiste en priorizar en base al orden de los objetivos realizados

en la primera fase. Esto es, no se toma en cuenta la situación en que se va a trabajar sino que se aborda la acción directamente desde los objetivos planteados.

- ◆ Sistema mixto: Se tratará de introducir un efecto multiplicador sobre la discrepancia existente con respecto a los objetivos más importantes, de manera que la importancia del objetivo y el nivel actual de la situación con respecto a él se complementen a la hora de determinar las prioridades del proyecto
- ◆ Otros criterios: El tiempo en que la necesidad ha persistido (a más tiempo, más necesidad.). La proporción de alumnos que padecen o expresan esa necesidad. El tiempo requerido para resolverla. La utilidad de su remedio.

5. LOS OBJETIVOS DEL PROCESO

5.1 CUESTIONES PREVIAS.

5.2 FUNCIÓN CLARIFICADORA DE LOS OBJETIVOS.

5.3 LOS OBJETIVOS COMO MARCO DE REFERENCIA.

5.4 PROCESOS DIDÁCTICOS FINALIZADOS Y OBJETIVOS OPERATIVOS.

5.5 PROCESOS DIDÁCTICOS NO FINALIZADOS Y OBJETIVOS EXPRESIVOS.

5.6 LAS TAXONOMÍAS DE OBJETIVOS COMO RECURSO DE INTEGRACIÓN DEL PROCESO.

5.1 CUESTIONES PREVIAS.

En esta fase comienza y a lo que podríamos denominar la construcción del proyecto curricular propiamente dicho.

En este punto el objetivo adquiere una más precisa delimitación, ha de vincularse a marcos de contenido, actividad o espacio temporales concretos.

Es decir, en la fase primera y en las siguientes se especifican las líneas maestras la dirección o enfoque a seguir, mientras que en esta fase se entra ya en cómo hacer a través de qué propuestas concretas de acción. Se empieza ya a concretar no sólo lo valioso, lo oportuno, aquello en lo que merece la pena empeñarse, sino qué vamos a hacer en concreto una vez que ya sabemos qué es lo que se nos exige, o se nos señala como deseable.

Esa es la cuestión fundamental a la que responde la idea de los objetivos: Clarificar un proceso, aclararlo haciendo explícito lo que se desea hacer, el tipo de situaciones formativas que se pretende crear, el tipo de situaciones formativas que se pretende crear, el tipo resultados a los que se pretende llegar. Lo fundamental es que los objetivos sirvan para lo que deben servir, ser una ayuda para desarrollar con mayor calidad y eficacia el proceso educativo.

¿Qué pueden aportar los objetivos?

- Una clarificación de lo que se pretende hacer.
- Un marco de referencia para organizar el proceso formativo.

5.2. FUNCIÓN CLARIFICADORA DE LOS OBJETIVOS.

El establecimiento de los objetivos supone un proceso de reflexión de depuración y de explicitación de lo que se quiere hacer.

Suponen reflexión en el sentido de que trabajar con objetivos se contraponen un trabajo sin propósitos, informal. El análisis de los objetivos lleva implícita una depuración, de manera que se mantengan como intenciones, propósitos y metas aquellos que aparezcan como legítimos, viables y funcionales a la jerarquía de necesidades a satisfacer. Y de esta manera se comunica, se hace explícito y público tanto el discurso educativo como el discurso técnico que está a la base del proyecto planteado.

Podemos establecer dos niveles de clarificación:

Una clarificación semántica que aporta una mayor concreción sustantiva en la definición de qué es lo que se quiere lograr.

Una clarificación práctica que vendrá a responder o cuando menos a sugerir ideas sobre ¿qué hay que hacer para lograr esa cualidad o estado?. Esto es, qué se ha de hacer, qué pasos hay que dar o qué aprendizajes adquirir para llegar a ser “autónomo”, “participativo” o “expresivo corporalmente”.

5.3 LOS OBJETIVOS COMO MARCO DE REFERENCIA.

Los objetivos constituyan también un marco de referencia para organizar el proceso formativo. Y esto en diversos sentidos:

- Dando pie a distintos diseños de proceso.
- Permitiendo la diversificación e integración de los ámbitos de intervención formativa.

Existen diversos tipos de procesos formativos en función de los objetivos seleccionados. Lo cual se puede expresar también a la inversa: distinto tipo de proceso requieren distinta formulación de objetivos.

En tal sentido podremos establecer una inicial diferenciación entre dos tipos de procesos formativos.

- Procesos finalizados son aquellos más asentados en el modelo tecnológico de enseñanza. Se trata de la conjunción de una serie de elementos y fases plenamente orientados a la consecución de un fin específico y determinado de antemano.

- ◆ Procesos abiertos caracterizados, bien por la indefinición de las metas, bien por estar organizados en torno a objetivos experienciales de expansión o centrados en el proceso.

5.4 PROCESOS FINALIZADOS Y OBJETIVOS OPERATIVOS.

Los procesos finalizados de enseñanza forman parte de la configuración que se hace de la misma desde los modelos tecnológicos.

El conocimiento tecnológico es un conocimiento abocado a la intervención.

Una intervención que se realiza sobre los siguientes postulados:

- La idea de definición del producto.
- La idea de diseño del proceso

-La idea de la evaluación y el feed-back o retroalimentación

-La idea de norma, regla o prescripción

Todos estos supuestos se emplean en el modelo de diseño curricular finalizado que se estructura en torno a los objetivos terminales.

En el caso de los objetivos terminales estos concretan, especifican, determinan cuáles han de ser los resultados.

Por lo general comunican resultados específicos de escasas extensión describiendo qué conducta o habilidad habrá de observarse en el alumnado como resultado del proceso de enseñanza. En tal sentido el objetivo señala el proceso de enseñanza. En tal sentido el objetivo señala la meta a que se debe llegar. Cuando el alumno realiza esa conducta señalada en la meta, ella misma es el indicador que garantiza que se ha logrado el objetivo.

5.5 PROCESOS DIDÁCTICOS NO FINALIZADOS Y OBJETIVOS EXPRESIVOS.

Los procesos abiertos constituyen un planteamiento alternativo al modelo tecnológico. La diferencia entre ambos podremos expresarla con una sencilla analogía (el ir de viaje a un sitio fijo o simplemente el salir de viaje..).

Como parece claro uno prepara de diferente manera un viaje con final conocido y un viaje abierto. Pues lo mismo sucede con la enseñanza.

Dos instrumentos principales se utilizan para configurar los procesos abiertos.

- Los objetivos expresivos o experimentales:

Un objetivo expresivo señala Eisner: “ Describe un encuentro : identifica la situación en la que el niño ha de trabajar, el problema al que ha de enfrentarse, la tarea en que se ha de implicar pero no especifica que es lo que ha de aprender a partir de y como consecuencia de ese encuentro, situación, problema o tarea”.

-Los principios del procedimiento:

Su objetivo es aclarar las condiciones contextuales y funcionales en que ha de desarrollarse la instrucción.

Se puede partir del proceso y no del producto para definir una programación y organizar la selección de contenidos y actividades.

5.6 LAS TAXONOMÍAS DE OBJETIVOS COMO RECURSO DE INTEGRACIÓN

DEL PROCESO.

Personalmente entiendo que las taxonomías son de gran importancia de cara a la mejorar la calidad de la enseñanza.

La principal aportación que hacen las taxonomías es la de proporcionar un instrumento para categorizar las oportunidades de aprendizaje que ofrecemos a nuestros alumnos, ya así poder organizar el proceso didáctico de manera que cumplimentamos en aquellas consideradas prioritarias, etc.

Usando bien una taxonomía, la enseñanza no puede nunca resultar minorista,, porque ello significaría

que nos hemos quedado en el nivel bajo del aprendizaje.

¿Pero que taxonomía a utilizar?

Frabboni presenta en su “escala taxonómica” cuatro niveles:

- Aprendizajes elementales (SABER).
- Aprendizajes intermedios (COMPRENDER)
- Aprendizajes superiores convergentes (DESCOMPONER- INTEGRAR)
- Aprendizajes superiores divergentes (DESCUBRIR- PROYECTAR).

6. LOS CONTENIDOS.

6.1. CUESTIONES PREVIAS.

6.2 ENFOQUES DE LOS CONTENIDOS Y MODELOS CURRICULARES.

6.3 ¿QUE SON LOS CONTENIDOS? SELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS.

6.4 SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS.

6.5 ESTRUCTURACIÓN FUNCIONAL DE LOS CONTENIDOS.

6.1 CUESTIONES PREVIAS.

La temática de los contenidos de la enseñanza es otro de esos ámbitos respecto a los que la escuela y el currículum se encuentran en perpetuo debate.

Hablar de los contenidos no es sólo referirse a qué enseñar, como si eso fuera ya poco, sino que supone estar condicionados por una serie de posturas previas respecto a que es la escuela y para qué, que peso ha de adquirir cada disciplina, con qué actitud nos hemos de acercar a los conocimientos, materias únicas o interdisciplinariedad, etc..

Respecto a los contenidos se produce el mismo cruce dialéctico ya analizado con respecto a los objetivos: diversas posturas respecto a los contenidos abordar en la programación (qué enseñar, en qué centrar las actividades de aula y las extraescolares) generan diversas modalidades y conceptos de la acción escolar, de la misma manera que diversas modalidades y conceptos de la acción escolar, de la misma manera que diversas teorías de la escuela generan diferentes tomas de postura y de decisiones con respecto a los contenidos.

• ENFOQUES DE LOS CONTENIDOS Y MODELOS CURRICULARES.

- Centrado en las disciplinas y aprendizajes formales: Planteamiento académico, centrado en las exigencias del programa.
- Centrado en el niño: Podríamos también denominarlo humanista, espontaneista, “natural”.
- Crítico: La realidad próxima se toma como fuente prioritaria de materiales sobre los que trabajar en clase.
- Tecnológico y funcional: Se pide mayor calidad educativa, general traducible por mayor cientificidad.

MODELO DE SÍNTESIS:

En mi opini3n el modelo de programaci3n estar3a formado por una s3ntesis de las dos 3ltimas modalidades, la situacional y la funcional..

• ¿QU3 SON LOS CONTENIDOS? SELECCI3N DE LOS CONTENIDOS.

- Preparaci3n para la selecci3n de los contenidos.

Revisi3n de la literatura especializada.

Identificaci3n de los contenidos centrales de ese campo.

Proceso experimental.

-Criterios generales de selecci3n de los contenidos:

Criterio de representatividad. (En igualdad de condiciones, los m3s representativos)

Criterio de ejemplaridad. (los n3cleos privilegiados de cada 3rea tem3tica).

Significaci3n epistemol3gica. (Respetando la estructura propia de cada ciencia o 3rea tem3tica)

Transferibilidad. (Primar aquellos aspectos con mayor poder de transferencia instructiva)

Durabilidad. (Centrarse en aquellos aspectos llenos, perecederos.)

La convencionalidad y consenso. (Recoger los que est3n validados y acordados por las comunidad escolar).

Especificidad. (No dejar fuera aquellos aspectos dif3cilmente abordables desde otras 3reas tem3ticas).

6.4 SECUENCIACI3N DE LOS CONTENIDOS.

Una vez que se han seleccionado los contenidos, es preciso ordenarlos.

As3-, podemos organizar, entre otros, los siguientes tipos de secuencias:

-Secuencias simples o lineales:

- Secuencia homog3nea: Todos los contenidos o unidades reciben la misma importancia.
- Secuencia heterog3nea: existen diferencias en cuanto a la relevancia otorgada a los contenidos.
- Secuencia equidistante: Se establecen diferencias en cuanto al tiempo otorgado o previsto para cada contenido.

Por supuesto, estas secuencias de contenidos se cruzan en funci3n de las categor3as relevancia- duraci3n: a m3s c / b m3s c / a m3s d / b m3s d.

-Secuencias complejas:

- Secuencia compleja alterativas.
- Secuencia compleja con retroactividad.
- Secuencia en espiral.
- Secuencia convergente.

• ESTRUCTURACIÓN FUNCIONAL DE LOS CONTENIDOS.

Después de la selección y de la secuenciación vemos a analizar un tercer aspecto referido al ensamble general de los contenidos, es decir, cómo incorporarlos a la estructura del proceso didáctico.

¿Por qué modelo de organización práctica nos decidimos?:

La cuestión a dilucidar a este respecto se refiere a si nos planteamos un tratamiento interdisciplinar de los contenidos, o bien alguna fórmula intermedia como pudieran ser las áreas temáticas.

Las tareas escolares:

Esta idea ha hecho emerger en la didáctica una serie de principios ya clásicos de organización didáctica de los contenidos:

- ◆ Principio de la significación: (relación entre lo concreto y lo abstracto).
- ◆ Principio de la gradualidad: (de la aproximación a la profundización y precisión).
- ◆ Principio de la autonomía del alumno: (de la rigidez o imposición u homogeneidad a la opcionalidad)

Dimensión pragmática:

La dimensión se refiere al uso que se hace de los contenidos.

7. LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN:

7.1 LA DISCUSIÓN SOBRE EL MÓTODO PEDAGÓGICO

7.2 EL NÚCLEO CENTRAL DE LA PROGRAMACIÓN: TAREAS.

7.3 LAS CONDICIONES EDUCATIVAS DE LAS TAREAS: TIEMPOS, ESPACIOS, ORGANIZACIÓN Y MATERIALES CURRICULARES.

7.1 LA DISCUSIÓN SOBRE EL MÓTODO PEDAGÓGICO (I).

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

La experiencia lleva al profesorado a adecuar el modelo del método a su propio marco, extrayendo e innovando los aspectos técnicos de aplicación. Una determinada metodología es una opción que toma el profesorado, en la que se interrelacionan todos los elementos de la programación: objetivos, contenidos, tareas, recursos.

Más que acogerse aun método, es importante que el aprendizaje en el aula tenga determinada secuencia con un orden que permita trabajar simultáneamente los diversos contenidos y que no estén fraccionados ni sean arbitrarios. Por tanto, la secuencia de aprendizaje ha de ser flexible y acercarse a unos principios psicopedagógicos que beneficien a los alumnos.

7.1 LA DISCUSIÓN SOBRE EL MÓTODO PEDAGÓGICO (II).

Con ese criterio de flexibilidad podemos establecer dos tipos generales de secuencias: la primera no tiene en cuenta los conocimientos previos de los alumnos ni su motivación natural ni su participación activa,

predominando la recepción pasiva. Aspectos que, por otra parte, intenta potenciar la segunda secuencia (predominando el descubrimiento:

SECUENCIAS GENERALES DE APRENDIZAJE:

SECUENCIA I. SECUENCIA II.

EL RESULTADO: EL PROCESO:

Información verbal y escrita. Motivación.

Ejercicios individuales. Problema.

Situación inicial de

aprendizaje.

Conclusiones Fuentes de información.

Generalización. Ejerc. Individuales y

Memorización. colectivos.

Evaluación formativa.

Examen. Conclusiones.

Generalización.

Memorización comprensiva.

Expresión.

. Evaluación sumativa

Nuevos conocimientos.

7.2 EL NÚCLEO CENTRAL DE LAS PROGRAMACIONES: LAS TAREAS (I).

Cuando hablamos de tareas, nos referimos a una secuencia ordenada de todas las actividades y recursos que utiliza el profesorado en la práctica educativa con un fin determinado de aprendizaje.

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

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

7.2 EL NÚCLEO CENTRAL DE LAS PROGRAMACIONES: LAS TAREAS (II).

OBJETIVOS CONTENIDOS

GENERALES ORGANIZACIÓN

AGRUPAMIENTO

ALUMNOS INTERACCIÓN

EDUCATIVA.

PROFESORES

/ ALUMNOS.

MEDIOS

ESTRATEGIAS

OBJETIVOS

DIDÁCTICOS

EVALUACIÓN

METODOLOGÍA

7.2. EL NÚCLEO CENTRAL DE LAS PROGRAMACIONES: LAS TAREAS.(III).

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

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

- Tareas de introducción y tareas de motivación: para despertar el interés en los alumnos.
- Tareas de conocimientos previos: para conocer ideas y opciones sobre los contenidos.
- Tareas de desarrollo y comprensión: permiten conocer conceptos, procedimientos y actitudes nuevos.
- Tareas de consolidación: donde se contrastan ideas y se aplican nuevos aprendizajes.
- Tareas de refuerzo: para alumnos que presentan ciertas dificultades de aprendizaje.
- Tareas de opinión y ampliación: para alumnos que han realizado satisfactoriamente las tareas propuestas.
- Tareas de recuperación: para alumnos que no han alcanzado los mínimos trabajados.

7.2 EL NÚCLEO CENTRAL DE LAS PROGRAMACIONES: LAS TAREAS (IV).

El profesorado ha de escoger cuáles son las tareas que consideran imprescindibles en proceso.

Exponemos a continuación una posible guía para seleccionar tareas:

- Las tareas han de ser coherentes y desarrollar la capacidad que pretendemos.
- Han de ser lo más significativas y agradables posible para los alumnos y alumnas.
- Han de ser adecuadas al desarrollo y a las posibilidades del grupo y del alumnado.
- Para conseguir algo existente muchas tareas diferentes.
- La misma tarea puede dar diversos resultados y tener consecuencias imprevisibles.

- Se ha de rechazar la generalización de la creencia en la superioridad de un tipo de tareas.
- Las tareas también han de tener un orden y una estructuración de las experiencias suscitadas para conseguir el equilibrio y la continuidad de la enseñanza.
- Las tareas han de seleccionarse en función de sus criterios de conveniencia y utilidad, así como, en virtud de su aplicabilidad a la vida y de la importancia que tengan para el desarrollo del alumnado en el medio social.

7.3 LAS CONDICIONES EDUCATIVAS DE LAS TAREAS (I):

TIEMPOS, ESPACIOS, ORGANIZACIÓN Y MATERIALES CURRICULARES.

Mediante la temporización intentamos ajustar las tareas de enseñanza-aprendizaje al tiempo disponible, eso es, desde la flexibilidad.

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

° Cuando programamos las tareas, hemos de tener de cuidado también de qué materia curricular será; el más adecuado para la experiencia de aprendizaje propuesta, que además sea apto para el alumnado y que tenga un valor educativo.

Respecto al ambiente de aprendizaje, hay dos aspectos fundamentales que quisiera destacar, la distribución del espacio, y la organización y gestión de la clase.

La cuestión, por tanto, está en cómo el profesor puede hacerse protagonista de la organización de los espacios de su clase. Obviamente existen componentes estructurales o funcionales de ese espacio que no son alterables por el profesor. Pero puede haber otros que sí.

7.3 LAS CONDICIONES EDUCATIVAS DE LAS TAREAS (II):

LAS FUNCIONES DE LOS RECURSOS EN LA ENSEÑANZA.

Entre esas funciones podríamos señalar las siguientes:

- Una función innovadora. Con frecuencia se tiende a identificar la presencia de “nuevos medios” con la existencia de renovaciones en la escuela o en el aula.
- Una función motivadora. En principio cualquier novedad lo es.
- Los medios también ejercen la función de estructuradores de la realidad, mediadores del encuentro del alumno con la realidad.
- Los medios también configuran el tipo de relación que el alumno mantiene con los conocimientos a adquirir.
- Función solicitadora u operativa. Cumplen la función de facilitar, organizar las acciones instructivas. Por eso es tan importante su papel en los modelos tecnológicos de enseñanza.
- Y podríamos hablar también de una función formativa global, vinculada al mundo de los valores educativos (actitudes, refuerzos,.....) que el propio medio colabora a transmitir.
- **LA EVALUACIÓN.**
- **PRINCIPIOS GENERALES.**
- **EVALUAR ES COMPARAR.**
- **LA EVALUACIÓN COMO PROCESO Y/O SISTEMA.**
- **LAS CONDICIONES DE COMPREHENSIVIDAD DE LA EVALUACIÓN.**

- **EVALUACIÓN CUANTITATIVA. EVALUACIÓN CUALITATIVA.**
- **TÉCNICAS DE EVALUACIÓN.**
- **OTRAS TÉCNICAS DE EVALUACIÓN SECTORIAL.**

8.1. PRINCIPIOS GENERALES:

8.1.1. Evaluar es comparar.

Cuando evaluamos realizando una medición y una valoración.

A través de la medición nosotros constatamos el estado actual del objeto o situación que queremos evaluar. A través de la valoración realizamos una comparación entre los datos obtenidos en la medición que reflejan el “cómo es” del aspecto a evaluar y unos determinados parámetros de referencia que reflejan bien el “cómo era” o el “cómo debería ser” dicho aspecto.

Sin medición, la sola valoración da pie a una “opinión subjetiva”, no a una evaluación. Hay tres formas o modalidades básicas de referencia con que comparamos los datos recogidos en la “medición”.

Punto de referencia estadístico: la comparación se hace con respecto a un grupo de referencia, es decir, a lo que es “normal” en ese grupo. (Oposiciones).

Punto de referencia de criterio: la comparación se establece con respecto a un modelo general o a un marco de referencia externo que especifica las características que ha de reunir el objetivo evaluado para ser valorado positivamente.

Punto de referencia individualizado: adecuado en situaciones de educación especial y en aquellas situaciones donde se valore más el esfuerzo y el progreso que la realidad objetiva de los resultados.

8.1.2. La evaluación como proceso y/o sistema:

Podríamos decir en síntesis que la evaluación es un proceso y está en un proceso, es un sistema y está en un sistema.

Sin embargo, la evaluación es un conjunto de actos o pasos a ir dando consecutivamente. Toda evaluación contiene:

El propósito: ¿qué quiero evaluar? Y ¿para qué quiero evaluar?

La técnica: en función del propósito.

Las cuestiones planteadas: una vez escogida la técnica se redactan las cuestiones.

La aplicación: situación, condiciones y recogida de la información.

Las respuestas o conductas de los alumnos.

La corrección: medir resultados.

La calificación: valorar resultados.

Las consecuencias derivadas de la evaluación: de tipo personal, administrativo, familiar, didáctico.

La segunda cuestión se refiere a a que la evaluación está en un proceso, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica dos tipos de consideraciones muy relacionadas entre sí: la consideración estructural y la consideración dinámica.

8.1.3. La condición de comprehensividad de la evaluación.

La evaluación ha de abarcar toda la diversidad de componentes y aspectos que se presentan en la enseñanza:

- 1. Áreas de desarrollo de los sujetos:** cognitiva; de relación social; afectiva...
- 2. Situaciones en que se recoge la información.**
- 3. Contenidos; tareas; operaciones mentales.**
- 4. Técnicas de evaluación:** observación; entrevista; pruebas orales, escritas; pruebas objetivas, test,...
- 5. Modalidades de evaluación:** sumativa y formativa; autoevaluación, heteroevaluación; individual y en grupo; cuantitativa y cualitativa,...

Es decir, se trata de que la evaluación recorra todo el abanico de posibilidades de que se dispone para alcanzar la mayor riqueza de información y a partir de ella la mayor repercusión posible sobre la marcha de la enseñanza. Reducir la evaluación a la consideración de una sola área (el rendimiento), a una sola técnica (los exámenes), a una sola situación (la controlada) y a una sola modalidad (la sumativa) no es otra cosa que un empobrecimiento de la evaluación y una pérdida de su sentido dentro del discurso didáctico.

8.1.4. Evaluación cuantitativa. Evaluación cualitativa.

En palabras muy sencillas, como profesores, ¿qué nos interesa más, que la evaluación sea exacta o que sea rica?. A eso se refiere la dialéctica entre el rigor (exactitud), y el vigor (riqueza, penetración informativa).

El problema ha surgido por los nuevos planteamientos extensivos de la función de la escuela. Si lo que importa evaluar ahora es no sólo los productos cognitivos de los alumnos sino otras muchas variables difíciles de ser operativizadas sin perder una parte fundamental de su contenido, eso plantea un nuevo problema a la evaluación.

El desarrollo curricular de la evaluación va estar pendiente, por tanto, no sólo de que se utilicen buenas técnicas, de que las preguntas estén correctamente expresadas y sean representativas, etc..., sino también de que la evaluación nos de una imagen veraz y completa de lo que sucede en el aula.

En definitiva, las técnicas cuantitativas y las cualitativas han complementarse para permitirnos captar en toda su globalidad y riqueza de matices lo que sucede en la enseñanza y para que la información obtenida y su tratamiento se apoye, pese a la complejidad de la enseñanza, en unos recursos técnicos y metodológicos lo más depurados posibles.

• TÉCNICAS DE EVALUACIÓN. (I)

Son técnicas de evaluación cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha del proceso.

Es evaluaci3n tambi3n cuando los profesores se reñen para revisar la marcha del curso, y para intercambiar informaci3n de los alumnos, o cuando lo hacen profesores y instancias del profesor c3mo va el curso, con qu3 se est3 de acuerdo y con qu3 no, que les resulta interesante y qu3 no. Lo mismo que tambi3n podr3a ser evaluaci3n el diagn3stico que haga el orientador:

Cada tipo de t3cnica puede dar diferentes modalidades de pruebas en funci3n de:

- El grado de estructuraci3n que posea: (examen oral abierto o examen elaborado con preguntas muy pesadas de antemano).
- El nivel de improvisaci3n que se exija en la elaboraci3n de la respuesta: (poner unos problemas para hacer en el momento o para hacer en casa)
- El tipo de aptitudes que se desea implicar en la elaboraci3n de la respuesta o producto: (examen memor3stico o de razonamiento; prueba objetiva o de desarrollar...)
- Los recursos permitidos para su elaboraci3n: (ex3menes con material o sin material).
- Determinaci3n de la respuesta: (respuesta libre o respuesta determinada).
- Limitaci3n del tiempo o espacio: (seg3n qu3 m3rgenes de uno u otros se dan)

8.3. OTRAS T3CNICAS DE EVALUACI3N SECTORIAL.

No quisiera acabar esta unidad sobre la evaluaci3n sin abordar, si quiera a nivel de presentaci3n de algunos instrumentos de evaluaci3n, otras dimensiones de la enseñanza cuya funcionalidad dentro del desarrollo curricular merece la pena analizar de una manera sistem3tica. La cuesti3n est3 en que si a lo largo de todo el curso hemos ido tratando de identificar nuevas espacios de desarrollo curricular, nos quedar3amos ahora cortos si la evaluaci3n se redujera a la mera constataci3n del rendimiento acad3mico del alumno.

En concreto me refiero a:

- La Evaluaci3n del clima o ambiente de clase. Por ejemplo la “Escala de Ambiente Escolar”, (EAE) de trickett y Moos.
- La Evaluaci3n de las relaciones de comunicaci3n. Por ejemplo el “ Sistema de an3lisis del comportamiento”,(SACLE), titone.
- La Autoevaluaci3n del profesor. Por ejemplo el cuestionario de autoevaluaci3n del profesor publicado en Octubre de 2005 en la revista “DIA A DIA EN LOS CENTROS” por Milagros Muñoz y Avelino Sars3a.
- La Evaluaci3n de la enseñanza por parte de los padres.
- La Evaluaci3n del desarrollo del curr3culo.

• LA ATENCI3N A LA DIVERSIDAD... un reto.

9.1. La atenci3n a la diversidad.

9.2. Pensar en la atenci3n a la diversidad.

9.3. L3neas de acci3n para atender a la diversidad.

9.5. Como programar atendiendo a la diversidad.

9.6. Educaci3n inclusiva.

9.7. Diversas formas de educaci3n.

9.8. Conclusión...

9.1. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

Va a ser importante conocer, comprender, aprender y enseñar a partir de la “DIVERSIDAD”.

9.2. PENSAR EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:

DEBATE: ¿Integración?/ ¿Inclusión?

9.3. LINEAS DE ACCIÓN PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD.

1. Oferta variada.
2. Libertad, autonomía, flexibilidad.
3. Situar en el punto de vista del otro
4. Atención individual.
5. “Pedagogía del Éxito”.
6. Aprovechamiento del error.
7. Actividades “con” los demás.
8. Evaluación “a la medida”.
9. COMPROMISO de todos.

9.4. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

1. - Medidas ordinarias planificadas desde la autonomía de los centros:
 - El Proyecto Educativo de Centro.
2. - Medidas de carácter curricular para dar respuesta a la atención a la diversidad:
 - Programaciones de aula.
 - Refuerzo educativo.
 - Optatividad.
 - Adaptaciones curriculares.
 - Programas de Diversificación Curricular.
 - Programas de Garantía Social.
3. - Medidas específicas de los centros cuando integren a alumnos con necesidades educativas de cualquier tipo:

- Modalidades de Escolarización.
- Flexibilización del periodo de escolarización.
- Apoyos materiales y humanos.
- Medidas específicas de compensación de las desigualdades: (programas específicos...).
- Actuaciones para el ejercicio de la solidaridad en el ámbito educativo.

Didáctica General

32

CONTENIDOS

TAREAS

ACTIVIDADES

DIVERSIDAD

ENTORNO

AMBIENTE

HERENCIA

ACCIÓN

EDUCATIVA

CONDICIONES PARA

UNA PROPUESTA DE

ATENCIÓN A LA

DIVERSIDAD

FAVORECER LA

ATENCIÓN ENTRE

LOS INDIVIDUOS

APROVECHAR LA

DIVERSIDAD EXISTENTE COMO CONTENIDO DE FORMACIÓN

Prepara

Contenido

formativo

A tiende

modifica

FOMENTAR EL

RESPETO A LA

DIFERENCIA