

- La tipología de materiales que mostrarían propuestas bibliográficas, audiovisuales e informáticas puntuales, estrategias y técnicas específicas.
- Los objetivos. En el currículo de la Administración constan como objetivos de etapa, en las concreciones de segundo nivel, serán de ciclo.
- Las competencias específicas. Desarrollarán las competencias básicas (Escamilla, 2008). Quedarían relacionadas con éstas y también con los criterios de evaluación para mostrar su grado de cumplimiento con el currículo oficial.
- Los contenidos de las áreas. En los currículos oficiales se presentan por bloques y por ciclos. En las concreciones de segundo nivel, por bloques igualmente, y por cursos.
- Los criterios de evaluación. En el currículo oficial se identifican por ciclos, en las concreciones, al igual que los contenidos, se detallarán por cursos.

Concepto de programación de aula.

Sus perspectivas sintética y analítica

*Planificación o programación son vocablos que se relacionan con ordenación. Pueden emplearse para aludir a documentos más abstractos o más concretos. Así pues, su objeto de referencia viene dado por los determinantes: programación de área (componente de las concreciones curriculares de segundo nivel) o programación general anual (documento de centro que integra múltiples propuestas para un curso –horarios, responsables, actividades extra-escolares y complementarias, etc.). Es la programación más concreta, la programación de aula, la que constituye el objeto de estudio de esta publicación. Entendemos por programación didáctica de aula:

La planificación sistematizada del proceso de enseñanza-aprendizaje referida a un grupo de alumnos específico para un curso determinado. Constituye el tercer nivel de concreción curricular.

La materialización de esta programación supone un medio para crear el principio de autonomía pedagógica. En ella se expresan las competencias técnico-profesionales del profesor. Permite dar respuesta a las

[7]

características de un grupo de alumnos (intereses, capacidades, competencias, motivaciones, estilos cognitivos) en un determinado contexto.

Este tercer nivel de desarrollo curricular, programación didáctica de aula, puede adoptar dos perspectivas: sintética y analítica. La primera presenta un marco de actuaciones general, para todo el curso. La segunda desarrolla y define, con un mayor grado de precisión y detalle, actuaciones específicas en un marco temporal concreto, habitualmente una quincena. Las estudiamos con mayor detalle.

Programación de aula. Perspectiva sintética

En ella se presentan los objetivos del curso (destacando aquellos de señalado valor competencial); los contenidos más significativos, ordenados en términos de unidades didácticas y que contemplarán conceptos, procedimientos y actitudes de manera explícita o implícita; los recursos metodológicos (exponiendo los principios, enfoques, estrategias y técnicas para desarrollar a lo largo del curso); los materiales didácticos que se emplearán; los medios ambientales previstos; y la determinación del papel del profesor, alumno, familia y otros medios personales que puedan intervenir en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta perspectiva sintética deben constar, asimismo, los criterios de evaluación para el curso, relacionados con las competencias específicas. Para mostrar la coherencia de la propuesta, recogerá, además, la selección y adaptación de los principales indicadores de desempeño que facilitarán el seguimiento del proceso de construcción de las competencias básicas.

En las programaciones se establece una secuencia ordenada y coherente de las unidades didácticas o unidades de programación que serán desarrolladas a lo largo de un curso o ciclo de referencia. Tales unidades pueden, metodológicamente, contemplarse desde distintos enfoques: disciplinar o integrador (en este último caso, competencial y globalizador o globalizador parcial).

Programación de aula. Perspectiva analítica

En ella se recogen, desarrolladas y perfiladas, las unidades didácticas cuyo bosquejo se ha trazado en la dimensión de síntesis. Estas unidades didácticas constituyen la guía para el trabajo directo y orientado a canalizar con precisión el proceso de enseñanza-aprendizaje. Configura un recurso de programación adecuado para guiar períodos de trabajo en marcos de una temporalización muy definida y precisa; habitualmente dos semanas, en otras ocasiones, una o tres; excepcionalmente, un número determinado de sesiones.

[8]

Programación de aula, funciones del profesor y competencias técnico-profesionales

Como hemos podido apreciar, el trabajo de desarrollo curricular que describimos viene a ser una forma gradual de acercamiento a las características y necesidades de los alumnos (toda la labor que se lleva a cabo en los centros tiene como referente esencial el de contribuir a su desarrollo equi-librado).

Llegar a entender sus necesidades exige ubicarlos en un contexto social y cultural, de ahí la enorme importancia de conocer el currículo oficial que contempla las coordenadas del desarrollo de una etapa en un medio; también la necesidad de estudiar el contexto sociofamiliar y consensuar con los otros profesores las alternativas y decisiones conjuntas para proporcionar respuestas coherentes. Ya en el aula, definir, de manera más precisa, los distintos factores de diversidad:

- Capacidades y competencias de partida, que suponen situar al alumno en unos tramos generales de desarrollo psicoevolutivo: preparación, acceso, construcción y asentamiento de la lógica concreta, evolución social y moral (abriendo-se a los grupos de iguales y configuración y reconstruyendo normas para guiar la cooperación y la relación), percepción, gradual estructuración e interpretación del espacio y el tiempo, adquisiciones relativas a equilibrio y coordinación motriz, entre otros aspectos.
- Conocimientos previos que, junto con las capacidades, constituyen el nivel de desarrollo del alumno.
- Intereses relacionados con el mismo, con los que le rodean, con la naturaleza, con el lenguaje, con las distintas formas de expresión cultural (juegos, medios de comunicación, etc.).
- Factores de motivación, que nos permitan reconocer los elementos que mueven a un alumno o grupo a actuar de una determinada manera y hacia unos propósitos específicos.
- Estilos cognitivos, o claves que condicionan la forma de captar la información e incluso a veces, procesarla.
- *Locus de control*, o atribuciones que suelen hacer para determinar la responsabilidad de sus actos.

Así mismo, desde hace ya más de dos décadas, a una transformación radical en las prioridades educativas. La información se encuentra en diferentes

| 9 |

situaciones, en claves y soportes. Ya no basta con dominar conocimientos específicos y comunicarlos de forma ordenada. Los profesores han de desarrollar una labor de mediación. Una labor orientada a favorecer en su alumnado la capacidad de aprender a aprender, que lleve a facilitar la posibilidad de transformar la información en conocimiento, conocimiento competente, capaz de ser aplicado para resolver, de forma autónoma, distintos tipos de problemas en contextos diferentes.

La identificación de los nuevos referentes para el desarrollo profesional los encontramos en la normativa y en la bibliografía. Distintas disposiciones reconocen como funciones o deberes del profesor (de cualquier etapa o nivel), con respecto a los alumnos, las siguientes:

- Atender al desarrollo equilibrado de su personalidad.
- Desarrollar labores de tutoría y orientación de los alumnos en colaboración con los servicios o departamentos especializados.
- Evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Programar y enseñar las áreas encomendadas.
- Investigar, experimentar y mejorar de forma continua los procesos de enseñanza correspondiente.

Esta selección de funciones nos muestra que la programación es un medio para un fin (atender al desarrollo equilibrado de la personalidad). Pero también podemos entender que programar puede ser un medio para investigar y mejorar. Esto exige un cambio de actitud respecto a las tareas de planificación. A veces se ha entendido la labor de programar como una obligación administrativa, ajena a enseñar. Hoy sabemos que tenemos que implicarnos, que tenemos que dominar los instrumentos y que la programación supone una vía para conocer, comprender, desarrollar y valorar mejor los resultados y procesos de enseñanza-aprendizaje.

El reconocimiento que la normativa hace de las funciones o deberes del profesor tiene una línea de encuentro con la noción de las competencias que debe mostrar. Tales competencias son, en definitiva, estándares del saber hacer (Marchesi, 2007). Perrenoud (2004), por su parte, señala entre las diez competencias básicas del profesor las de organizar y animar situaciones de aprendizaje y gestionar la progresión de los aprendizajes.

En esta línea que significa valorar las labores de programación como una competencia que supone búsqueda de eficacia y calidad, nosotros mismos (Escamilla, 2008, pp. 149-150) hemos señalado algunas competencias específicas. Suponen, en definitiva, reconocer el carácter técnico-profesio-

| 20 |

nal de algunas tareas del profesor. Así, reconozcemos como competencias específicas del profesor que apuntarían a una labor programadora eñez las siguientes:

- Determinar las capacidades y aprendizajes previos del alumnado para lograr unos determinados objetivos empleando los técnicas apropiadas en cada caso (diálogos, entrevistas, cuestionarios, pruebas, representaciones plásticas o dramáticas, mapas cognitivos, observaciones y expedientes académicos).
- Analizar y extraer conclusiones significativas de los currículos oficiales, tanto en lo que respecta a objetivos y recursos generales, como a los elementos propios de las áreas de su responsabilidad.
- Identificar fuentes de diverso carácter (normativo y bibliográfico) para apoyar alternativas determinadas en sus programaciones y en sus prácticas.
- Participar de forma activa y cooperativa en el desarrollo y contextualización de los programas para responder adecuadamente a las características y necesidades del centro y de la etapa.
- Definir, de forma fundamentada, los objetivos específicos de las áreas y de su responsabilidad.
- Definir, de forma fundamentada, las competencias específicas de las áreas de su responsabilidad, reconociendo su relación integradora con los de las otras áreas.
- Diseñar los elementos de las programaciones de acuerdo con los objetivos y competencias específicas.
- Articular en las programaciones los recursos materiales, ambientales y metodológicos seleccionados con criterios apropiados (variedad, equilibrio, ajuste, actualización).
- Participar activamente en el acuerdo y aplicación de actuaciones conjuntas que muestren compromiso con el grupo de compañeros por desarrollar las competencias básicas en sus grupos de alumnos.
- Seleccionar, desarrollar y elaborar secuencias de tareas de aprendizaje y enseñanza apropiadas para un conjunto dado de objetivos y competencias específicas atendiendo a las necesidades de aprendizaje del alumnado.
- Seleccionar, adaptar y construir diversas técnicas, procedimientos e instrumentos para la evaluación de los alumnos, de acuerdo con criterios basados en objetivos y competencias específicas y básicas.

21 |

- Seleccionar, adaptar y construir diversas técnicas e instrumentos de evaluación para evaluar la programación en su diseño y en su proceso de desarrollo, flexibilizando su aplicación y ajustando los elementos trazados en función de las respuestas de construcción de aprendizaje de los alumnos.
- Evaluar los resultados de las programaciones y extraer conclusiones significativas para la mejora de los procesos de planificación, aplicación y evaluación de la enseñanza y del aprendizaje.

Por supuesto, como reconocimos en la publicación citada, estas habilidades o competencias específicas han de ser compatibles (y enriquecidas) con otras de naturaleza interpersonal y otras de carácter comunicativo.

Cómo nos formamos para programar adecuadamente

Acaemos de justificar la necesidad de poseer determinadas competencias específicas relacionadas con nuestra capacitación para programar. Esto nos lleva, incluíblemente, a preguntarnos cómo, cuando y dónde podemos adquirir tales competencias. Nuestra formación inicial debería comprender ese conocimiento teórico, esa reflexión sobre el concepto, los elementos y las alternativas que son necesarias. Después, ya en periodos de práctica tutorizada, deberíamos constatar su flexibilidad y validez, cuestionando la oportunidad de sus decisiones.

Nuestra formación inicial debería trabajar dominios de contenidos de las áreas y materias y, desde luego, contenidos de didáctica, psicología de la instrucción, psicología evolutiva, psicología de la educación, legislación educativa, organización de centros y de equipos de trabajo. Esos campos han de ser integrados por la didáctica. En ellos se trabajarían competencias comunicativas, interpersonales y técnico-pedagógicas como las que señalamos anteriormente.

A partir de esa formación inicial, la forma de mejorar nuestras competencias técnicas relacionadas con la programación será la propia práctica reflexiva y desarrollada bajo apuestas de coordinación y trabajo en equipo. El continuo planificar y aplicar debe contemplar la evaluación del diseño, del desarrollo y de los resultados para mejorar el conjunto de nuestras competencias. También la participación en programas de formación continua que nos permitan contrastar nuestras alternativas con otros grupos será un com-

| 22

ponente indispensable para aumentar la calidad de nuestro trabajo. Un trabajo que, en definitiva, perseguirá una mejora continua que corresponderá a procesos de desarrollo de acciones educativas en distintos medios y a la investigación y reflexión sobre la propia práctica.

El enfoque competencial en la programación de aula. Coordinadas generales

Si queremos ser coherentes con el título que hemos dado a esta publicación, deberemos ir identificando puntualmente la repercusión que las competencias básicas y su desarrollo pueden tener en nuestra tarea de programar.

De entrada, y en términos de síntesis, diremos que la orientación educativa al desarrollo de competencias básicas pretende buscar y extraer contenidos del contexto social, cultural, familiar y educativo para tratarlos significativamente (de acuerdo con las capacidades de los alumnos, potenciando su interés y llevándolos a nuevos niveles de desarrollo) y conseguir que los alumnos puedan aplicarlos en un contexto educativo concreto para transferirlos posteriormente a otros entornos educativos o sociofamiliares.

Esta perspectiva no es nueva en educación. Si podemos decir que está siendo redibujada por acuerdos internacionales respecto a las orientaciones clave. Las coordenadas para el desarrollo (las ocho competencias básicas que habitualmente reconocemos) encuentran ahora también en estudios sobre personalidad y capacidades nuevos asientos y fundamentaciones (teoría de las inteligencias o capacidades múltiples de Gardner). Disponemos en el presente de más bagaje en lo relativo a procesos de construcción de los aprendizajes y de técnicas e instrumentos para aprender a aprender.

Determinadas estas claves relativas al tan debatido asunto sobre si las competencias básicas son algo nuevo o no lo son, podemos seguir dibujando las que hemos identificado como coordenadas generales las que, a nuestro entender, deben ser las características que otorguemos a las competencias básicas para que puedan ser verdaderamente una directriz del desarrollo:

- Educabilidad.
- Adaptación al contexto.
- Complejidad.
- Integración.

23 |

- Creatividad, innovación.
- Responsabilidad.

Pero las competencias han de integrarse en la programación y, al hacerlo, van a impulsar, dar más sentido y significado, van a enriquecer, a nuestro juicio, algunas de las características que la programación debía tener. Son las principales: interrelación e interdependencia entre sus elementos; esfuerzo por ir más allá de un foco de referencia puramente instrumental; mirada a favorecer la convergencia del trabajo educativo, a la necesidad de promover y concretar el trabajo en equipo, y reconocimiento de la conexión de las competencias en destrezas como una formación para afrontar nuevas tareas. Pasamos a estudiarlas.

Interrelación e interdependencia entre sus elementos

Como explicamos anteriormente, el currículo está compuesto por una serie de elementos interrelacionados e interdependientes. Las competencias básicas son núcleos de referencia global. Cuando se concretan en la programación de aula, desde nuestra perspectiva, no deben plantearse como elementos yuxtapuestos, han de integrarse en sus distintos elementos.

Podemos considerar, así, que muchos enunciados de objetivos, caracterizados por su vocación de resolver problemas, han de ser entendidos (por su carácter integrador del conocimiento y al no identificarse absolutamente con ningún área) como «competenciales». Se trata de competencias específicas y cuando nos situemos en la programación de aula, en las unidades didácticas en particular, serán operativas (analizaremos este concepto más adelante, en el capítulo 3).

Las competencias generales, específicas y operativas serán tipos de objetivos que necesitan contenidos oportunos para su desarrollo. Se exigirán fundamentalmente, de contenidos de procedimiento, pero requieren de los contenidos de actitud que, además, las promueven. Se asientan, igualmente, en los conceptos, en el saber de base imprescindible para la acción.

Pero las competencias han de vincularse también con los recursos metodológicos (técnicas para aprender a pensar y para aprender a aprender, a tomar decisiones, a convivir), con los recursos personales (trabajo en equipo) y con recursos materiales (variados y funcionales, tomados de contextos reales).

En definitiva, las competencias señalan un punto de acuerdo y referencia. Cuando se concretan nos muestran un tipo de objetivo. No eliminan ni

| 24

excluyen parcialmente los otros elementos. La planificación sistemática y rigurosa nos lleva a tomar en consideración preferente algo que antes pertenecía a la aplicación y voluntad de algunos profesores y centros. Ello no significa descartar u olvidar los otros elementos en nuestra programación de aula y en sus unidades didácticas.

Esfuerzo por ir más allá de un foco de referencia paramente instrumental

Debemos recordar siempre que la selección fundamentada y consensuada de competencias básicas se preocupa por identificar, elegir y organizar aprendizajes escolares de gran valor y proyección para la vida social y ciudadana, aprender a aprender, iniciativa y autonomía personal). Debemos, además, considerarlos como medio para el desarrollo de grandes principios: atención a la diversidad, calidad y equidad. Todo ello no debe hacernos olvidar que entre ellas también se dan unos criterios de jerarquización. Nunca debemos dejar de considerar que preparar al alumnado para desenvolverse en el medio (hecho que en la programación de aula se manifiesta en destrezas) es una vía para que ese desenvolvimiento sea expresión de una personalidad formada, equilibrada, respetuosa, activa, crítica.

Mirada a favorecer la convergencia del trabajo educativo: la necesidad de promover y concretar el trabajo en equipo

Las competencias en nuestra programación de aula van a suponer una alternativa de trabajo transversal (respecto a áreas, respecto a distintas unidades didácticas). Contribuyen a superar el saber atomizado o fragmentado, aportan conexiones globalizadoras. La exigencia de comparar núcleos de referencia desde las áreas implica que deberemos dialogar, debatir, acordar lo esencial. Significa trazar proyectos conjuntos, delimitar recursos didácticos comunes y, además, con alternativas concretas en plazos temporales (quincenas o meses) para materializar técnicas y desarrollar tareas que favorezcan habilidades comunicativas, de relación social, de toma de decisiones.

Reconocimiento de la concreción de las competencias en destrezas como una formación para afrontar nuevas tareas

Las competencias, al concretarse en habilidades y destrezas, preparan para la resolución de tareas específicas. Estas tareas específicas son las que

se identifican en las unidades didácticas. Será en este elemento curricular en el que se plasme la preparación competente y se constate su eficacia en el desempeño. Pero siempre deberemos considerar que este tipo de trabajo no constituye un fin. Muy al contrario: son un medio.

La orientación al desarrollo de competencias busca capacitación para desenvolverse en diferentes ámbitos. Ello exige un proceso continuo de trabajo que proceda de la competencia general a la específica y de esta a la operativa, sin dejar de mirar el propósito general. Una mirada centrada exclusivamente en rígidas destrezas operativas perdería el referente de base, dificultaría la ayuda preparación para el desenvolvimiento en distintos marcos. Montero (2007) señala, en este sentido, que ser competente es algo más que ser hábil en la ejecución de tareas; ser competente es ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo aprendido.

Los procesos de aprendizaje no pueden circunscribirse a identificar, seleccionar, conocer, comprender y aplicar en contextos académicos similares. Desde un enfoque competencial, se puede y se debe estimular la aplicación de lo trabajado a la vida, la valoración de esos trabajos y el asumir nuevos retos que supongan ir más allá de lo aprendido. Se trata de ampliar los puntos de mira, de enseñar a los alumnos a pensar sobre sus procesos de trabajo y, también, sobre sus resultados y productos. Se trata también de pedirles, gradualmente, que identifiquen nuevas situaciones académicas o sociales en las que las destrezas desarrolladas podrían ser de valor. Con todo ello, estaremos estimulando gradualmente sus habilidades metacognitivas.

En síntesis

La programación de aula exige la identificación y comprensión de los núcleos de desarrollo del currículo que le sirven de marco. Su configuración hace necesaria la valoración de su auténtico significado: mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. La complejidad de sus elementos y la complejidad de sus líneas requieren una preparación técnica rigurosa. Hoy, esa preparación ha de contemplar las competencias básicas, sus perspectivas y los cauces que las traigan a la planificación como un elemento de enriquecimiento y mejora. Ello supone determinar pautas, tomar decisiones sobre la manera –explícita o implícita, diferenciada o integrada– en que se

van a relacionar con los otros elementos de la planificación. El criterio ha de ser consecuente con los principios esenciales de la programación: organización, racionalización. No podemos ni debemos extender los elementos que son objeto de planificación indefinidamente. Ello supondría hacer más compleja la tarea de programar y hacerlo de forma artificial. Desvirtuamos su verdadero propósito: ordenar lo complejo, distinguir lo esencial de lo complementario.

Por esa razón, el capítulo trata, asimismo, una serie de cuestiones esenciales que se estudiarán y matizarán convenientemente en los siguientes: Partimos de la consideración de las competencias como directrices para el desarrollo. A partir de este posicionamiento, delimitamos la vía que supone plantear los elementos de la programación como interrelacionados e interdependientes, por ello los vinculamos con los objetivos, los contenidos y los recursos. Esto nos ha llevado a mostrar que las competencias, cuando se concretan, nos muestran un tipo de objetivo. Su planificación sistemática y rigurosa nos lleva a tomar en consideración preferente algo que antes pertenecía a la aplicación y voluntad de algunos profesores y centros. Ello no significa descartar u olvidar los otros elementos en nuestra programación de aula y en sus unidades didácticas. Implica también nuestra posición el destacar que la competencia va más allá de lo instrumental, que su estudio significa identificar, elegir y organizar aprendizajes escolares de gran valor y proyección para la vida que son, además, medio para el desarrollo de grandes principios: atención a la diversidad, calidad y equidad.

Debemos también considerar que el planteamiento integrador, sustancial al enfoque de una programación que se ocupa de desarrollar competencias, nos exige trabajo en equipo. Requiere compartir núcleos de referencia desde las áreas; supone que deberemos dialogar, debatir, acordar lo esencial, trazar proyectos conjuntos, delimitar recursos didácticos comunes.

Finalmente, debemos reconocer que las competencias, como tipo de capacidad, se concretan en habilidades y destrezas, pero que esta línea de concreción no debe nunca desorientar sobre la necesidad de transferir lo aprendido y materializado en tales destrezas y habilidades. Más aún, se trata de pedir, gradualmente, al alumnado que reflexione sobre el alcance de sus propias destrezas, habilidades y competencias; que constate sus limitaciones, y que intente superarlas. Se trata de estimular el aprender a aprender y de formar para la iniciativa y autonomía personal.