



Mi Universidad

ANTOLOGÍA

Nombre de la materia: Desarrollo curricular

Maestría en psicopedagogía

Cuatrimestre: 4°.

Período septiembre - diciembre

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1979 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta Educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de Educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los

jóvenes que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

Misión

Satisfacer la necesidad de Educación que promueva el espíritu emprendedor, aplicando altos estándares de calidad académica, que propicien el desarrollo de nuestros alumnos, Profesores, colaboradores y la sociedad, a través de la incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Visión

Ser la mejor oferta académica en cada región de influencia, y a través de nuestra plataforma virtual tener una cobertura global, con un crecimiento sostenible y las ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

Valores

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

Eslogan

“Mi Universidad”

ALBORES



Es nuestra mascota, un Jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen.

Desarrollo curricular

UNIDAD II FUENTES DEL CURRÍCULUM

2. Fuentes psicopedagógicas, sociocultural, psicológica, pedagógica, epistemológica.

2.1 Desarrollo curricular: de la teoría a la práctica

2.2 Proyectos institucionales del centro

2.3 Proyecto curricular de etapa

INDICE

2. Fuentes psicopedagógicas, sociocultural, psicológica, pedagógica, epistemológica.	9
2.1 Desarrollo curricular: de la teoría a la práctica	13
2.2 Proyectos institucionales del centro	17
2.3 Proyecto curricular de etapa	25

UNIDAD II FUENTES DEL CURRÍCULO

Objetivo: Identificar las fuentes del currículum y las formas específicas que estos impactan en su diseño, así como reconocer los aspectos de estas fuentes para su consideración en el diseño curricular, e identificar las relaciones que guardan entre sí las fuentes del currículum.

2. Fuentes psicopedagógicas, sociocultural, psicológica, pedagógica, epistemológica.

Casarini Ratto (2010) presenta las fuentes del currículum de manera muy sencilla a través del siguiente gráfico, de donde se logra identificar las cuatro fuentes principales que influyen en todo proceso de diseño curricular. Cada una de éstas será abordada con detalle más adelante. Lo importante en este momento es identificar lo que en temas anteriores se ha mencionado, que el currículum no solamente se compone de una serie de contenidos que transmitir al alumno, sino que involucra un equilibrio entre los aspectos socioculturales, epistemológicos (relacionado con las disciplinas), pedagógica y psicológica.



Figura 1. Fuentes del currículum, tomado de Casarini, R. (2010, p. 41)

a) Fuente sociocultural

En la fuente sociocultural se analizan las demandas sociales y culturales hacia la escuela, estos conforman el conjunto de conocimientos, valores, actitudes, procedimientos y destrezas que contribuyen a la socialización del alumno dentro de las pautas culturales de una comunidad.

Desde esta perspectiva la escuela asume las intenciones educativas de una sociedad para un determinado momento de su desarrollo y por consiguiente, el currículum se convierte en la instancia mediadora entre la institución y la sociedad para el logro de estos propósitos.

De esta manera, junto con la comunicación de conocimientos, habilidades, y técnicas, también transmite valores e ideologías representativas de la realidad. Asimismo, la formación e información recibida en las diversas áreas del conocimiento no solo busca la reproducción de ciertos contenidos, sino también la recreación de significados y la creación de otros, estimulando, bajo ciertas condiciones, la creatividad e innovación de los alumnos.

Siendo así, la posición que asuma una institución respecto a las necesidades sociales impregnará en gran medida los perfiles profesionales correspondientes a las carreras que imparte y también se proyectará en los contenidos.

La UNESCO (1990) citada por Casarini, especifica una serie de actitudes y valores que deberán formar parte de la moral humana, entre las que encontramos:

- Solidaridad y justicia
- El respeto hacia los demás
- El sentido de responsabilidad
- La conservación del entorno
- Actitudes y valores relacionados con los derechos humanos

Lo anterior se debe ver reflejado en los contenidos curriculares de manera que esto sean:

- I) Pertinentes: En relación con las necesidades y exigencias nacionales e internacionales

- 2) Consecuentes: Articulados y equilibrados a partir de los progresos de la ciencia, exigencias del mundo de trabajo, la vida sociopolítica.
- 3) Adaptables: a los cambios del mundo futuro

b) Fuente psicológica

La perspectiva psicológica no está aislada de la fuente pedagógica, de hecho en muchos casos de habla de está como una fuente psicopedagógica pues es inimaginable el currículum sin la presencia de la enseñanza y del aprendizaje. En este caso, el aspecto psicológico se relaciona con los procesos de desarrollo y de aprendizaje del alumno.

Considerando el aprendizaje como el proceso mediante el cual se adquieren conocimientos, sentimientos, actitudes, valores y habilidades a través de los cuales incorporamos nuevas formas de pensar, sentir y de afrontar situaciones del mundo, surgen preguntas como: ¿Qué se aprende de acuerdo con los procesos de enseñanza – aprendizaje? ¿Cómo se aprende? ¿Cuándo hacerlo?

De esta manera el aspecto psicológico pretende propiciar la incorporación de conocimientos científicos, humanísticos, técnicos y artísticos, favoreciendo la apropiación y entrenamiento de estrategias cognitivas, habilidades del pensamiento, destrezas profesionales, actitudes y juicios valorativos.

Lo anterior produce que la construcción del currículum sea verdadero reto ya que el aprendizaje en sus diferentes tipos: de conceptos, de valores, de procedimientos, destrezas, etc., tiene lugar en diferentes procesos, por ende crear condiciones diversificadas de aprendizaje y determinar los productos de esos aprendizajes también variarán. En este punto es donde toman importancia las teorías del aprendizaje.

Cada teoría de aprendizaje repercute de manera especial en los diseñadores curriculares, pues se corre el riesgo de adoptar una teoría que dé respuesta a ciertos requerimientos pero que deje de lado otros que también son relevantes empobreciendo el currículo. De esta

forma se busca que el currículum incorpore un enfoque holístico sobre los distintos tipos y procesos de aprendizaje y que estos demuestren su relación con la realidad.

c) Fuente pedagógica

El aspecto pedagógico integra dos aspectos principales: la enseñanza y la investigación de la enseñanza, esta última pretende recuperar la experiencia, resultado de la práctica durante el desarrollo curricular. Estos dos aspectos (teórico y práctico) aportan conocimientos indispensables para la constitución y aplicación del currículum.

Con base en lo anterior, se concibe a la enseñanza como una actividad intencional y anticipada dirigida a propiciar el aprendizaje de contenidos diversos, cuyo objetivo es propiciar en el alumno la realización de las tareas del aprendizaje. En otras palabras, significar crear situaciones de aprendizaje que le permitan al alumno asimilar, desarrollar y ejercer dichos aprendizajes y producir aquellas estrategias de enseñanza mediante las cuales el docente ayudará al alumno en la adquisición de esos aprendizajes.

Al respecto es necesario señalar que la integración de los aspectos psicológicos y pedagógicos en el currículum no se logra por mera traslación de algunas teorías del aprendizaje a la organización de práctica didáctica. A la hora de adoptar un modelo de enseñanza además del conocimiento psicológico el alumno, se deben ponderar otros componentes del currículum como son: fines, contenidos, modalidades de evaluación, organización del tiempo escolar, aspectos del contexto institucional, etc.

d) Fuente epistemológica

La fuente epistemológica enfrenta al diseñador a la toma de decisiones sobre los contenidos relacionado con un saber y un saber hacer específico. El primero corresponde con la estructura interna de las disciplinas que sustentan el plan curricular de un nivel educativo determinado en una formación específica.

El “saber hacer” exige definir el conjunto de acciones y quehaceres específicos de un tipo particular de ocupación, lo que implica un conocimiento técnico y sus bases culturales, filosóficas y científicas lo que nos lleva a un aspecto fundamental del diseño curricular: definir una profesión, las cuales dependen del contexto en que se practican.

Lo anterior indica que al formular un proyecto educativo (de nivel superior) a la hora de seleccionar, organizar y secuencia los contenidos deberán tener en cuenta ambos vertientes: la epistemológica y la profesional. De esta manera las decisiones se fundamentarán sobre la base de las exigencias científicas y filosóficas de una disciplina así como las acciones que se solicitan al profesional en un ámbito y sociedad determinado.

2.1 Desarrollo curricular: de la teoría a la práctica

La articulación teoría-práctica en la formación docente resulta un elemento valioso para el proceso de enseñanza-aprendizaje, es por ello que la inclusión de las prácticas a lo largo del desarrollo del plan de estudio, forma parte consustancial en todo diseño curricular, al poner de manifiesto un modelo formativo en el que se definen las necesidades e intereses individuales y colectivas del hombre y la sociedad en general.

En atención a estos planteamientos, teoría y práctica han de ser inseparables, a fin de lograr la formación de un individuo consciente de su realidad personal y capaz de actuar eficazmente sobre ella. Desde esta perspectiva, involucrar el aspecto práctico en el diseño curricular, implica mantener un equilibrio entre el currículo explícito (planes y programas), y el currículo implícito (realidad educativa, práctica curricular, currículo vivido), logrando así establecer el binomio hombre–realidad.

Siendo así, la educación no puede ser concebida como un proceso neutral, sino como un proceso susceptible al componente ideológico, moral y político de la sociedad; una razón más por la cual es necesaria la interrelación de teoría y práctica para la adecuada estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, teoría y práctica han de establecer un lazo,

con el objeto de obtener un proceso de formación integral, donde se forme un individuo con las competencias del “Ser”.

Sin embargo, a pesar de tener plena conciencia de ello, esta situación se encuentra lejos de la realidad; dado que los diseños curriculares muestran una desarticulación entre teoría y práctica.

Al respecto existen preocupaciones manifiestas que la caracterizan como un currículo estático, y por lo tanto limitante de la práctica educativa, dirigido a la simple estructuración del conocimiento, olvidando, en consecuencia, que el currículo es la expresión de la función socializadora. Como resultado de esto, la inserción del estudiante, futuro profesional de la educación, en el contexto donde le corresponderá desempeñarse, se ve obstaculizada por la referida separación de la teoría y la práctica en el diseño curricular.

Para contrarrestar esta realidad se hace necesario considerar a la práctica como eje vertebral del pensamiento, y centrado en la experiencia, la cual forma parte del currículo. Esta tendencia conduce a lo que Sacristán (1998:16), expresa de la siguiente manera: “lo realmente significativo es saber cuál es el lugar y el sentido de las materias de enseñanza y de la organización de su contenido dentro de la experiencia vital ordinaria”.

Es importante destacar que, un diseño curricular que permita el desarrollo de las habilidades de razonamiento debe ir dirigido al progreso del alumno a través de las experiencias, es decir, el currículo debe ser capaz de promover en el educando la realización de operaciones intelectuales, el desarrollo de destrezas cognitivas, de procesos dinámicos de aprendizaje, la selección e interpretación de situaciones problemáticas.

Necesidad de la práctica en la formación

Para Schön (1992), es necesario considerar teoría y práctica para la formación integral del individuo, ya que a través de esta conexión es posible que el futuro profesional de la

docencia aprenda a desenvolverse en la acción, es decir, en los acontecimientos cotidianos sobre los cuales actuará una vez finalizada su formación.

Durante años se ha venido trabajando de forma segmentada, las universidades, al parecer prestan poca importancia a la articulación de la teoría y la práctica, lo cual ha traído como consecuencia una fuerte crítica que pone de manifiesto la insuficiente e inadecuada formación del futuro profesional de la docencia, al incurrir en una formación academicista y alejada de las necesidades sociales y de productividad del momento.

Como consecuencia de ello, la práctica emerge, como una ocasión ideal para suplir el enfoque práctico del conocimiento. Desde luego, no bastará con encontrar espacios de prácticas que justifiquen un tipo de enseñanza académica, conceptual o reproductiva, sino que la práctica debe concebirse, como una ocasión para aprender, y por lo tanto deben de planificarse y evaluarse de forma estructurada.

En este sentido, la práctica debe aparecer como base sólida en todo diseño curricular, ésta ha de estar distribuida en las diversas fases y secuencias, con una asignación de horas determinadas. Sólo de esta forma, se logra la interconexión entre la universidad y el sistema productivo, a través del cual se contribuye a desarrollar en los futuros profesionales conocimientos, habilidades y actitudes propias de su desempeño laboral. Otro aspecto importante es la implicación en contextos y condiciones reales, para la consecución de una mayor calidad en la formación del futuro profesional de la docencia.

Para Ruiz y León (1999), la inclusión de la práctica significa el desarrollo del principio, según el cual la formación debe incluir, además de los aspectos teóricos propios del conocimiento científico y técnico, la introducción a la realidad con todas las posibilidades y dificultades que ella conlleva, es decir, el objetivo de la práctica es poner en contacto al estudiante con los diferentes ámbitos y actividades de la realidad profesional, a fin, de que complete su formación.

En este orden de ideas, corresponde a la universidad asumir el compromiso de conducir al profesional para el desarrollo de los conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes (saber porqué, saber cómo aprender), que le permitan desarrollarse y desenvolverse en su rol profesional. Su objetivo no es otro que el de la formación integral.

Es por ello que el estudio de las disciplinas científicas, la reflexión y la acción son tres dimensiones interrelacionadas que deben cultivarse en todo proceso de formación. En efecto, para Rozada (1991), el estudio, la reflexión y la acción constituyen los tres pilares sobre los cuales debe asentarse la formación del futuro profesional de la docencia, si se pretende estar atento a las relaciones existentes entre teoría y práctica.

Para este autor, la búsqueda de conocimiento (estudio), debe conducir al educando a la adquisición de saberes que ayuden a elevar el nivel del sentido común con el que, en general, se lleva a cabo en la práctica de la enseñanza. Por otra parte, es necesario reflexionar sobre el saber académico, a fin de determinar su pertinencia con la realidad social sobre la cual se intervendrá.

El currículo como práctica

El currículo pertenece al ámbito de lo práctico, es decir, al ámbito de la interacción humana y define la acción mutua entre profesor y alumno. En la medida que se reconoce este aspecto elemental, se ponen de manifiesto ciertas implicaciones políticas. Si se acepta que el currículo es un asunto práctico, todos los participantes en el proceso curricular habrán de ser considerados sujetos y no objetos. Esto, a su vez suscita ciertos problemas en relación con los derechos y la categoría de los participantes, lo que tiene también incidencia en la toma de decisiones respecto a los objetivos, el contenido y la dirección del currículo.

Para Habermas (1982), existen muchas razones que justifican la asociación entre teoría y práctica, pueden ellas resumirse en el hecho de que la educación es una actividad práctica, motivo por el cual, cualquier teorización sobre ésta, requiere de un enraizamiento en hechos, en lo cotidiano, definitivamente en la praxis del educador.

En este orden de ideas, la participación activa de los educadores habrá de ser elemento básico en la construcción teórica. Lo teórico entonces, se relaciona con la realidad educativa en múltiples formas, derivadas de la condición pragmática de la educación. La teoría educativa debe preocuparse de identificar aquellos aspectos del orden social existencial que frustran los fines de la educación y debe poder ofrecer explicaciones teóricas mediante las cuales los enseñantes vean cómo superar los obstáculos.

La teoría educativa no se establece como un marco referencial ajeno a la práctica cotidiana. Por el contrario, se requiere la participación activa, colaborativa, en la articulación y definición de las teorías inminentes en sus propias prácticas, así como el desarrollo de dichas teorías mediante la acción y la reflexión permanente. La teoría educativa que refiere la praxis estará siempre puesta en duda por ésta, porque al ser la educación una ciencia práctica, la teoría sólo se confirmará en la acción.

A su vez, siendo la teoría educativa una teoría para la acción, será en ella donde se encuentren sus principios y fines. Es decir, hay un juego dialéctico constante entre el saber y el saber hacer.

Para Sacristán (1998), una teoría educativa desde y para la acción, implica cierto grado deseable de independencia. Pero al mismo tiempo, una orientación hacia la obtención de información y la construcción teórica “sobre y para la praxis”, ya que el propio accionar científico y tecnológico de la pedagogía deviene en objeto de análisis y ámbito de nuevas teorizaciones.

Dado que en la educación teoría y práctica resultan indivisibles, teorizar sobre las relaciones entre ambas merece una aproximación a lo fáctico, es decir, a las posibilidades de la acción.

2.2 Proyectos institucionales del centro educativo

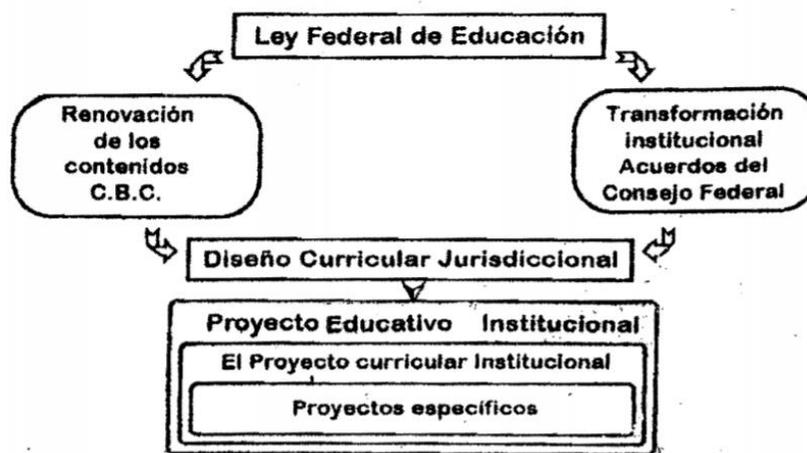
Estructurar el trabajo a través de proyectos supone aprendizajes en dos sentidos:

- 1) Los contenidos del proyecto: sociales, institucionales, pedagógicos, etc.
- 2) La metodología para su elaboración.

El Proyecto Educativo Institucional es una práctica institucional que le permite a cada escuela resignificar los fines educativos definidos a nivel nacional y jurisdiccional para realizarlos de acuerdo con sus características.

Es el marco que otorga sentido a los proyectos específicos que se encaran para transformar los diferentes procesos institucionales organizativos, de gestión, curriculares, etc., evitando que se conviertan en acciones aisladas o superpuestas.

El proyecto educativo institucional sintetiza la oferta educativa, social y cultural de una escuela hacia la comunidad.



Si pensamos el proyecto como un recorrido, podemos caracterizarlo como el camino que expresa la distancia entre la escuela que tenemos y la escuela que queremos.

Para ello debemos tener claro en primer lugar cómo es esa escuela que queremos.

¿Cómo es la escuela que queremos? ¿Qué escuela deseamos crear?

La respuesta a estas preguntas nos define y explicita una imagen: la escuela que deseamos. Muchos autores la denominan visión.

La visión es un objetivo compartido, alcanzable y concreto que impulsa la acción de la institución.

La visión institucional cobra sentido si es construida y compartida por el conjunto de actores que forman parte de la institución.

Es más que una idea. Encarnada en las personas deja de ser una abstracción. Una visión compartida es un vínculo común que impregna la institución y brinda coherencia a actividades dispares, estableciendo un marco de referencia para dirigir las acciones.

Las visiones compartidas surgen de visiones personales. Crecen como producto de la interacción entre las distintas visiones individuales. Para poder construirla es necesario establecer acuerdos entre los distintos actores, acercar posiciones, debatir concepciones y prácticas para lograr un "*consenso real*".

Al participar del proceso de construcción de la visión todos se sienten reflejados por esa imagen institucional. El proceso de construcción de la visión compartida es un proceso de indagación acerca del futuro que deseamos crear.

La historia de la institución

Se presenta por medio de un relato de acontecimientos singulares, de una narración de hechos pasados, de una descripción de objetos materiales, de una cronología de sucesos. Este relato da cuenta de un conjunto de experiencias vividas por unos y por otros, de sucesos trascendentes o lo suficientemente significativos como para dejar una marca, una huella, una señal.

Se trata de recuperar no solamente la historia documentada en actas, registros, fotos sino también utilizar como fuentes los testimonios de antiguos miembros de la escuela, recuerdos de vecinos y ex alumnos, vivencias de los distintos actores.

El marco normativo

Los instrumentos legales emanados de las instancias nacionales y jurisdiccionales de gobierno de la educación, documentos de política educativa, consensos y acuerdos establecidos en los distintos niveles.

El estilo institucional

Aquellas dinámicas que pueden ser facilitadoras o resistentes al cambio. Por ejemplo, las formas de realizar las prácticas habituales, las características de los alumnos (conocimiento, comportamiento, trabajo), los rasgos característicos de las relaciones interpersonales y grupales, los climas típicos, las formas de plantear los problemas y resolver las dificultades.

Lidia Fernández propone analizar dos estilos de funcionamiento - regresivo y progresivo - para caracterizar las dinámicas institucionales en relación a los cambios:

Estilo regresivo:

- *Las metas ubicadas en la recuperación del pasado.*
- *El evitar plantear las dificultades como problemas y eludirlas a través de diversos mecanismos de defensa.*
- *El empobrecimiento de la capacidad de reflexión y trabajo exploratorio.*
- *La comunicación clandestina cargada de fantasías, temores y ansiedades más que la comunicación referida a la tarea en sus aspectos sustantivos e instrumentales.*

Estilo progresivo:

- *Las metas ubicadas en un futuro por descubrir, hacia el cual se dirige la exploración*
- *El planteo de las dificultades como problemas.*
- *La preponderancia de la comunicación en los niveles racionales y centrada en la tarea.*
- *Una mayor capacidad de las personas para mejorar los logros y rasgos de la tarea institucional.*

La cultura institucional

Constituida por un modelo pedagógico que incluye supuestos sobre la enseñanza y el aprendizaje, formas de actuar en los diferentes roles, formas y estilos de control, un particular recorte de los saberes que se consideran legítimos, los resultados esperados, etc. sustentado en un conjunto de concepciones que lo fundamentan y justifican.

Ser conscientes de esta ideología institucional ayuda en este proceso de construcción de la escuela que tenemos.

Y todos aquellos otros aspectos que nos acerquen información sobre nuestra institución : acciones realizadas con la comunidad, otras cuestiones relacionadas con alumnos, docentes, autoridades, familia, comunidad de la zona, instituciones vinculadas con la escuela, etc.

Este es un periodo que incluye momentos descriptivos y explicativos. Es descriptivo porque recoge información sobre un estado de situación. Es explicativo porque los actores involucrados enuncian hipótesis acerca de por qué su escuela es como es, en los aspectos positivos y en los negativos, y cómo ha llegado a ser así.

Durante su realización centraremos la mirada en los actores que de manera directa o indirecta participan del proceso educativo, recogiendo sus opiniones, deseos y valoraciones.

Todos los elementos mencionados y otros que pudieran surgir son los insumos necesarios para la definición de la Identidad de la Institución.

¿Quiénes elaboran el proyecto educativo institucional?

Todos los actores involucrados en el proceso educativo

- Los docentes
- Los alumnos
- Los directivos
- El personal administrativo
- Los padres

- Los representantes de organizaciones de la sociedad civil: vecinos, empresarios, trabajadores, gremios, etc.
- La institución educativa
- Otros que, a juicio de la escuela, sean necesarios

Análisis de la institución

Tener una perspectiva clara acerca de la escuela que tenemos nos permite situar el punto de partida y detectar los puntos de cambio para llegar a la escuela que queremos, a nuestra visión, El primer paso está dado en el momento de construcción de la identidad institucional y lo seguimos profundizando en el análisis de la institución.

El análisis de la situación institucional tiene por objeto saber concretamente " en qué lugar estamos ", Para determinarlo se analizan:

Fortalezas: Capacidades y recursos con que contamos. Habilidades, conocimientos y experiencias de los actores; tiempo, dinero organización, etc. Son aspectos que consideramos "positivos", aquellos sobre los que apoyarse para realizar el proyecto.

Dice Cháves, las fortalezas de la institución son las " dinámicas ", las "prácticas" y las relaciones positivas que se presentan en la institución pues contribuyen a la consecución de los criterios de éxito, y de calidad de los logros institucionales así como a la construcción de la " escuela deseada ".

Debilidades: Es aquello que nos falta Aquellos recursos y capacidades de los que carecemos para la realización del proyecto. Analizar las debilidades resulta algo más complejo. Las debilidades son los "puntos de cambio".

Identificar aquellos aspectos en los que debieran centrarse las modificaciones es el primer paso, pero recién cuando los definimos como PROBLEMAS, estamos en condiciones de trabajar sobre ellos.

Definir los problemas implica una actividad colectiva y participativa en la que los integrantes de la institución, en sucesivas aproximaciones, van seleccionando aquellos aspectos críticos que consideran prioritarios para la acción.

Todos los que integramos una institución podríamos elaborar una larga lista de problemas o situaciones a transformar, pero aquí se trata de avanzar un poco más: agregarle a los aspectos descriptivos aquellos que permitan explicar, conceptualizar, precisar y seleccionar los problemas más relevantes.

Hay problemas en los que las causas son más sencillas de identificar y que se resuelven a partir de modificar estos factores (aunque no siempre implican una solución simple) por ejemplo algunos problemas edilicios o de equipamiento.

Oportunidades: Son las posibilidades que ofrece la institución y su entorno para la realización de nuestro proyecto. Las oportunidades no están escritas ni claras pero hay que identificarlas. Es una tarea del equipo "captar las señales" del contexto para detectar dónde se encuentran estas oportunidades.

Amenazas: La amenaza es igual que la oportunidad, pero en sentido contrario. Se trata de pensar ¿Cuál es el peligro que se viene? Son las restricciones que presenta el contexto para la realización del proyecto. Identificar aquello que puede estar en contra de lo que pensamos realizar nos permite saber "dónde estamos parados" aunque algunas de ellas escapen a nuestra posibilidad de resolverlas.

Los objetivos institucionales que nos planteamos requieren de un tratamiento técnico que asegure la direccionalidad esperada y satisfaga nuestras expectativas en cuanto a los logros. Este tratamiento técnico está dado por la planificación.

Partimos de la idea de que planificar es "aquello que es necesario hacer para convertir lo pensado, deseado y valorado en una acción concreta" (REPLAD, 1994).

Hemos avanzado mucho en las primeras acciones - pensar, desear, valorar - durante los momentos de construcción de la identidad y la visión, de identificación de problemas y su análisis, etc. Ahora llega el momento de plasmar todo lo trabajado en la acción concreta. Si la planificación está disociada de la acción, se convierte en una herramienta inútil.

Para planificar la realización del proyecto puntualicemos algunas etapas:

Formular el nombre o título del proyecto. ¿Qué vamos a hacer? Recordemos que el proyecto fue pensado como respuesta a un problema que nos proponemos solucionar.

Fijar cuáles son los objetivos a alcanzar. Explicitar el "para qué" del proyecto.

Precisar a través de qué actividades cumpliremos dichos objetivos. ¿Cómo lo haremos?

Determinar:

- Los insumos que necesitamos para su realización (recursos materiales, humanos, dinero, servicios, etc.)
- Los responsables del proyecto. ¿Quiénes lo gestionarán y se responsabilizarán por los resultados?
- El cronograma, el tiempo previsto para su concreción. ¿Cuándo se realizará y durante cuánto tiempo?

Definir:

- Los momentos de evaluación parcial para verificar si avanzamos en la dirección deseada y en el tiempo establecido.
- Los criterios para evaluar el éxito de los resultados.

Pensamos la planificación como un proceso colectivo, donde se ponen en juego contenidos valorativos. La planificación no es una herramienta neutra.

2.3 Proyecto curricular de etapa

Carmen y Zabalza (1989) definieron el proyecto curricular como “*el conjunto de decisiones articuladas, compartidas por el equipo docente de un centro educativo, tendiente a dotar de mayor coherencia su actuación, concretando el Diseño Curricular Base en propuestas globales de intervención didáctica, adecuadas a un contexto específico*”

Matizo la definición, que es clara y precisa, con la consideración de que lo que se concreta hoy ya no es el DCB, sino los Reales Decretos que establecen el primer nivel de concreción curricular.

Finalidades del PCE

En este documento el profesorado de una etapa educativa establece los acuerdos acerca de las estrategias de intervención educativa para aumentar la coherencia. Al mismo tiempo, la reflexión sobre la práctica educativa, se aumenta la competencia docente del profesorado.

En el convencimiento de que los centros educativos no son idénticos entre sí, estos deben ajustar su respuesta educativa a las peculiaridades de cada contexto.

Es decir, que las finalidades del PCE son:

- a) Aumentar la coherencia de la práctica educativa a través de la toma de decisiones conjuntas por parte del equipo de profesorado de la etapa.
- b) Aumentar la competencia docente del profesorado a través de la reflexión sobre su práctica. Reflexión para hacer explícitos los criterios que justifican las decisiones tomadas en el PCE.
- c) Adecuar al contexto las prescripciones y correcciones de la administración.

Decisiones del PCE

¿Qué enseñar?. Objetivos generales de la etapa

¿Cuándo enseñar?. Secuencia de objetivos y contenido que se trabajarán en cada ciclo.

¿Cómo enseñar?. Estrategias metodológicas:

- Principios metodológicos generales

- Agrupamientos
- Tiempos y espacios
- Materiales

¿Qué, cómo y cuándo evaluar? Estrategias y procedimientos de evaluación:

- Qué evaluar
- Cómo evaluar
- Cuándo evaluar
- Criterios de promoción

Atención a la diversidad.

- Programas de orientación
- Organización de los recursos
- Recursos materiales y personajes para alumnado con N.E.E.

Los objetivos generales de etapa establecen las capacidades, que, se espera que al final de la educación haya desarrollado un alumno o alumna como consecuencia de la intervención educativa que el centro ha planificado intencionalmente. Es decir, responden a la pregunta *¿Qué enseñar?*

Es un elemento fundamental, ya que es muy importante que todo el equipo docente de una determinada etapa comparta los mismos objetivos, independientemente del Ciclo o Área que imparta. Solamente así podrá facilitarse una formación global y coherente del alumnado.

La reflexión que sobre estos mismos objetivos se haya realizado en el PEC por parte de los diversos colectivos representados en el Consejo Escolar deberá ser el punto de partida del trabajo del Equipo Docente de la Etapa, que terminará de adecuar al contexto las intenciones educativas de la etapa.

El objetivo fundamental de la decisión del PC que contesta a la pregunta “¿Cuándo enseñar?” es establecer la secuencia entre los ciclos de la etapa.

Se pretende prever la secuencia en que se abordarán los grandes núcleos de contenidos sin entrar en detalle en cada uno, presentando especial atención a aquellos contenidos para los que se sabe, por la experiencia práctica, que una secuencia concreta resulta más aconsejable que otra, o bien aquellos contenidos que se abordan desde más de un área. Como ejemplo del primer caso sería si trabaja la resta antes o después de la multiplicación, o del segundo caso, cómo abordar contenidos como el del cuero, que compete a Conocimiento del Medio, Educación física y Educación Artística.

Las decisiones que se refieren a la metodología que se considera más adecuada y a otras cuestiones que responden, en general, al “¿Cómo enseñar”, hay que abordarlas en el PCE. Se establecen acuerdos sobre las estrategias didácticas que se utilizarán a lo largo de la etapa. Estos acuerdos harán referencia a:

- Principios metodológicos
- Agrupamientos
- Tiempos y espacios
- Materiales

Estrategias para el proceso de elaboración

Fuentes para la elaboración

Para ser eficaz un PEC debe dar respuesta a las necesidades planteadas en una situación escolar concreta. Es preciso que sea un instrumento realista y útil, no sirven, por tanto, las formulaciones neutras y descontextualizaciones.

Un primer paso para conocer esa situación debe consistir en identificar y analizar las variables que configuran el contexto escolar. Al compilar y ordenar toda esa información estamos contribuyendo a responder a la pregunta ¿dónde estamos?

Para ello lo primero es identificar y analizar las variables que configuran el contexto escolar, y las interacciones que entre ellas se producen.

Al compilar y ordenar toda esta información estamos contribuyendo a responder a la pregunta ¿Dónde estamos? Para realizar esa tarea habría que tener presente los resultados del análisis de los siguientes elementos:

a) Los preceptos legales.

Hace referencia al marco legislativo que debe acatar todo Centro Escolar en su funcionamiento como punto de partida LOGSE, R,D...

b) La situación socio – económica y cultural de la zona de barrio y/o población donde se ubica el centro.

Se debería realizar un diagnóstico sobre los siguientes aspectos:

- Concentración o dispersión de los domicilios del alumnado respecto a la escuela, medio de transporte que utilizan.
- Infraestructura de Servicios Sociales: escuela, parque, zona de recreo, teatros, cines, Centros Sanitarios, bibliotecas, zonas deportivas, club de la tercera edad, organizaciones no gubernamentales, asociaciones.
- Tipos de vivienda y nivel de calidad que ofrece la zona.
- Existencia o no de movimientos culturales, religiosos, asociativos... problemas de seguridad y marginación social.
- Población originaria de la zona o de inmigración más o menos reciente.
- Sectores de trabajo de los padres y grado de incidencia del paro de estos.
- Proximidad o lejanía de los centros de trabajo: área residencial o barrio/municipio-dormitorio.
- Lengua más usual de comunicación en cada familia.
- Formación académica y cultural de los padres; cualificación profesional, motivaciones culturales...

c) La tipología escolar

Analizar los diversos elementos que configuran la tipología del Centro contribuirá también a su identificación y a ponderar adecuadamente sus posibilidades y limitaciones. Es necesario

pues identificar con precisión las características del Centro para lo cual no sería útil analizar los siguientes criterios:

- Titularidad
- Niveles educativos que acoge
- Número de unidades
- Ubicación geográfica
- Régimen de permanencia de alumnos y profesores.
- Características singulares del alumnado
- Características singulares del Centro
- Financiación gratuita

d) Indicadores de la estructura y funcionamiento del centro.

Diversos instrumentos técnicos pueden ayudar a establecer pautas para la revisión de los indicadores de la estructura y funcionamiento del Centro. Se podrán analizar entre otros:

- Ratio profesorado/alumnado
- Funcionamiento o no de departamento, de ciclos, niveles, comisiones, etc.
- Criterios de promoción de alumnos. Soluciones organizativas sobre adscripción, recuperación y promoción de alumnado.
- Edificios y espacios escolares; número de aulas, talleres, laboratorios, despachos, patios, comedor, cocina, campos de deporte...
- Trabajo por los padres: AMPA, escuela de padres, tutorías...
- Línea metodológica del profesorado.
- Aptitud y motivación del profesorado.
- Aprovechamiento de recursos materiales, convivencia.

Una vez analizados los preceptos legales en materia de educación, la situación socio – económica y cultural de la zona, barrio o población de ubicación, la tipología escolar y los indicadores de la estructura y funcionamiento del Centro se estará en disposición de llevar a cabo un diagnóstico imprescindible.

El proceso de elaboración. Estrategias y fases.

La idea que debe presidir la elaboración de los proyectos es la de que se trata de un proceso y, como tal, en cierto sentido, nunca está acabado y siempre necesita una revisión, ya que siempre es posible mejorar la calidad de la enseñanza que se imparte en un centro. Esto no quita que esos proyectos deban quedar por escrito y ser lo más consensuado posible, así como lo más ajustada a la realidad peculiar de cada centro que se pueda.

Es importante que en la elaboración, proceso largo y costoso, se vayan estableciendo acuerdos, aunque sea como primeras aproximaciones, ya que de lo contrario puede producirse un cansancio y una frustración en el equipo al no ver consecuencias prácticas de aplicación, como fruto de un esfuerzo continuado. Hay que plantearse la elaboración, por tanto como un equilibrio entre las finalidades que existen desde la perspectiva del proceso (reflexión, formación...) y las que se persiguen desde el punto de vista del producto (acuerdos que se traducen en medidas específicas que aumentan la coherencia y eficacia de la práctica docente).

Desde esta perspectiva, los equipos docentes deben dotarse de una estrategia de elaboración que les permita hacer rentable su trabajo. No hay unas estrategias mejores que otras, sino que dependerá de la estructura y dinámica de cada centro y de la tradición y experiencia de trabajo en grupo que tenga.

El equipo directivo y la comisión de coordinación pedagógica tendrán que decidir, ayudados por los asesores externos al centro que estén colaborando con ellos, cuál de entre las posibles estrategias parece la más adecuada en cada momento.

Una de las dimensiones a partir de la cual se puede analizar el proceso de elaboración del es la que se refiere a cuál es el colectivo que realiza la primera propuesta. Esta dimensión se refiere a dos posibles manera de comenzar el proceso.

- En la primera, la Comisión de Coordinación pedagógica haría una primera propuesta a los Ciclos. Tiene la ventaja de ser más rápida y eficaz, ya que es un grupo pequeño y cohesionado, en el que están presentes los distintos ciclos.

- La estrategia contraria es más lenta ya que son varios grupos, los ciclos, los que trabajan por separado, lo que exige revisar posteriormente la coherencia vertical de las decisiones tomadas.

Fuere cual fuere la estrategia elegida en relación a esta dimensión, hay que tener muy claro que lo fundamental es que sea el conjunto del profesorado el que reflexione sobre su práctica, bien elaborando, bien revisando un primer esbozo de propuesta. No obstante siempre habrá que recorrer el proceso en ambos sentidos.

Una segunda estrategia en función de la cual se puede planificar el proceso de elaboración del PC es la dimensión inductivo – deductivo. Esta dimensión se refiere a dos aspectos distintos de la toma de decisiones. En primer lugar, al hecho de que puede elaborarse el proyecto siguiendo el orden con el que se han expuesto los elementos, o puede empezarse por alguno de ellos, sin que éste sea necesariamente la revisión de los objetivos de etapa e ir, pasando a otros hasta que al final se haya tomado todas las decisiones. El primer caso es un ejemplo de estrategia de tipo deductivo.

La dimensión “inductivo – deductivo” se refiere también a otro aspecto del proceso de elaboración que es igual que en el caso anterior; un continuo. En un extremo estaría la estrategia según la cual el equipo docente elabora el proyecto a partir del currículo establecido deduciendo en sucesivos pasos lo que en cada caso se concluye y haciéndolo con un gran nivel de autonomía, es decir, generando sus propias respuestas a las preguntas que supone el proyecto.

En el extremo opuesto del continuo estaría la estrategia en la que se parte de hacer explícito el Proyecto que, aunque no esté explícito, todo centro tiene y contrastarlo y modificarlo tomando como referente el currículum que la Administración ha establecido y las diversas orientaciones, propuesta didácticas y materiales con los que en este momento se cuenta.

En cualquier caso, lo más frecuente es utilizar estrategias mixtas dado que la experiencia del profesorado es muy diferente.

Un último aspecto de estrategia es la organización de los tiempos en los que han de reunirse los distintos grupos de profesores en función de la tarea que en dado momento deben realizar.

Tanto en la elaboración de la primera propuesta como en las sucesivas revisiones que vaya realizando el profesorado del centro podrá encontrar una ayuda útil en los apoyos externos del centro: las comisiones de coordinación pedagógica. Su asesoramiento puede ser especialmente valioso en el análisis de la dinámica del centro, que es necesario hacer para elegir la estrategia de elaboración, en la detección de necesidades del centro, en las decisiones sobre metodología y evaluación y, sobre todo, en las medidas de atención a la diversidad.

Los asesores de formación de los Centros de Profesores colaborarán con los centros cuando los profesores lo demanden a través de la persona encargada en el equipo docente de la coordinación de la formación.