



Hacia una programación didáctica contextualizada

Paulino Pulido Herrera

Programación

Didáctica Didáctica Didáctica

Programación

Didáctica Didáctica Didáctica

Programación

Didáctica Didáctica Didáctica





Sumario: 1. Resumen/Abstract; 2. Introducción; 3. El rol del docente en la universidad; 4. La función de la escuela; 5. Programación didáctica: una alternativa para la sistematización de la práctica docente; 6. Importancia del currículum; 7. La relevancia de una teoría de aprendizaje como sustento teórico; 8. Fuentes de consulta.

subyacen en él, estará en condiciones de dimensionar el intrincado contexto de su labor pedagógica. A través de este escrito académico se hará un recorrido por esos ámbitos que se espera sea de reflexión para el docente universitario.

PALABRAS CLAVES: Programación Didáctica, Aprendizaje, Rol Docente, Función de la Escuela, Currículum, Dimensión Social.

1. RESUMEN

El diseño de la Programación Didáctica no sólo consiste en llenar anticipadamente un formato con factores claves para el trabajo en el aula; en esta toma de decisiones convergen elementos nodales que forman parte de un contexto único e irreplicable en cada clase, tales como: el rol del profesor, la función de la escuela, el currículum, la teoría de aprendizaje como sustento teórico, la dimensión social y el protagonista del proceso educativo: el estudiante.

El presente artículo aborda una perspectiva que sería relevante considerar para el diseño de una Programación Didáctica en la cátedra universitaria; más allá de la descripción de la metodología que implica su formulación o el establecimiento de determinados formatos que especifiquen como elaborar este instrumento de trabajo, la pretensión es contextualizar al docente universitario con puntos sustantivos que no se ven en una programación pero que circundan e influyen en su operación en el aula.

En el momento en que el catedrático deje de percibir a la Programación Didáctica como un requisito administrativo que le demanda la Institución de Educación Superior, y la conceptualice como un proceso prospectivo en el que se plasman elementos sustantivos que

ABSTRACT

The design of the teaching program is not only to fill a form in advance with key factors for work in the classroom, in this decision making converge nodal elements that are part of a unique and unrepeatable context in each class, such as: the role the teacher, the role of the school, the curriculum, learning theory it as a theoretical basis, the social dimension and the protagonist of the educational process: the student.

This article discusses a perspective that would be relevant to consider in the design of a teaching program in the university chair, beyond the description of the methodology involved in their formulation or establishing certain formats that specify and develop this working tool, the aim is to contextualize the university teacher with substantive points are not on a schedule but that surround and influence its operation in the classroom.

At the moment the professor ceases to receive the teaching program as an administrative requirement that demands the institution of higher education, and prospective conceptualized as a process in which the underlying substantive elements embodied in it, will be able to size the intricate context of their teaching. Through this academic writing will go through these areas is expected to be



food for thought for the university teachers.

KEY WORDS: Programming Teaching, Learning, Teaching Role, Function of the School Curriculum, Social Dimension.

2. INTRODUCCIÓN

Resolver la problemática educativa en nuestro país, se antoja una tarea casi imposible de llevar a cabo, sin embargo, en la medida que se atiende desde diferentes ámbitos, se estará en condiciones de contribuir a su posible solución.

Desde esta perspectiva, la Programación Didáctica puede ser considerada como una adecuada alternativa, para elevar la calidad del desarrollo de la práctica docente, dado su carácter científico.

El presente artículo aborda mediante una visión pragmática la manera en que el catedrático puede fortalecer su quehacer pedagógico, empleando la programación de aula como una plataforma teórica para prospectar su trabajo docente en el salón de clases.

El manejo de los elementos sustantivos que establece la programación en el acto educativo, le permiten al profesor involucrarse con el currículum, conocer acerca de los diferentes tipos de objetivos y contenidos; así como percibir la necesidad de identificarse con una teoría de aprendizaje que sustente sus estrategias didácticas.

Además, procurando evitar lo que sentencia el adagio: *“planeación sin evaluación, igual a simulación”* se estará en posibilidades de observar que el uso sistematizado de la programación permitirá al catedrático aplicar criterios, actividades didácticas e instrumentos de

evaluación congruentes al enfoque que emplea desde el inicio de este importante proceso.

3. EL ROL DEL DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD

Dado el carácter multidisciplinario de la educación, la práctica docente en el nivel superior del Sistema Educativo Mexicano se encuentra a cargo de catedráticos egresados de diversas licenciaturas acordes a la materia que imparten, lo que implica que no todos los catedráticos cuentan con una formación pedagógica. Por lo tanto, es factible que exista una ausencia de elementos teóricos en el docente para identificar el enfoque didáctico que sustenta su práctica docente.

Esta problemática detectada requiere la revisión del rol que desempeña un profesionista que imparte clases en la universidad; sobre este asunto, es necesario efectuar la siguiente consideración: “...definir al docente como un profesional del aprendizaje y ayudarlo a construirse en ese ámbito, una verdadera identidad” (Meirieu, 2002, pág. 18).

Desde tiempos pasados, en nuestro país fue muy recurrente la frase *“voy a trabajar aunque sea de profesor”*; actualmente, en el nivel educativo superior arriban muchos profesionistas considerando la docencia como una alternativa laboral, a veces momentánea, para obtener una remuneración económica.

Esta situación provoca que en el mayor de los casos, el profesionista no se considere realmente un docente, en todo el sentido de la palabra:

No es seguro que los docentes se consideren como tales. Su identidad





profesional –si es que son conscientes de tener una, está más bien ligada a su posicionamiento político o sindical, o bien el dominio de la asignatura que imparten, aunque raras ocasiones está vinculada a la comprensión y a la puesta en práctica de los procedimientos de aprendizaje que permiten apropiarse de esta asignatura (Meirieu, 2002, págs. 18,19).

Hace 50 años el papel del profesor estaba plenamente identificado en la sociedad mexicana; en la actualidad, el rol del docente tiene diversas acepciones según el contexto en el que se encuentre; que si nos referimos a la dimensión áulica, el catedrático estará en posibilidades de establecer el rol de mediador con la apropiación de los postulados teóricos que él seleccione “...Dadme un punto de apoyo en el sujeto y ayudaré al alumno a aprender, a apropiarse de la novedad, a comprender el mundo y a sí mismo. (Meirieu, 2002, pág. 46)”

Y en ese rol de mediador, no se debe olvidar que el mutuo acuerdo entre el que facilita el aprendizaje y quien lo adquiere representa el inicio de un camino exitoso para llevar a cabo el proceso educativo.

Para garantizar que el docente cuente con una plataforma epistemológica de su rol en el aula, se hace necesario retornar a una pregunta existencial del génesis del conocimiento. “Los filósofos se han enfrentado siempre a esta pregunta: *¿Cómo podemos pasar del no saber al saber?...*” (Meirieu, 2002, pág. 43) Durante mucho tiempo se tuvo la firme idea que aprender era memorizar conocimientos y evidenciar nuevas conductas motivadas por estímulos externos.

Actualmente, existen teorías que aportan postulados importantes en relación a la manera intrínseca en que el alumno aprende.

Y, finalmente, a favor de las pedagogías de lo *endógeno* hay que hacer frente a la evidencia incontestable que plantea que únicamente se llega al saber a través del camino que lleva a él y al conocimiento a través de la apropiación que de él hace el sujeto (Meirieu, 2002, pág. 39).

De ahí que el docente redimensione su rol como facilitador del aprendizaje y mediante su ejercicio profesional contribuya a que la institución escolar responda a las exigencias de la sociedad, participando no sólo en la construcción intelectual del individuo, sino también en su formación como un ente social con características determinadas por su entorno.

Al detectar la necesidad de reorientar la identidad pedagógica del docente universitario es preciso ubicar el contexto en el que se desempeña el plantel educativo; y entonces se hace imprescindible realizar la siguiente cuestión:

¿Realmente está cumpliendo la escuela con la función para la que fue pensada?

4. LA FUNCIÓN DE LA ESCUELA

La función que la escuela cumple en la sociedad como una de las instituciones que determina el modelo de ciudadano que se pretende formar en el seno de sus aulas, representa uno de los temas sustantivos en el sistema educativo de cualquier país. Cada nivel escolar, desde el inicial hasta el superior, debe brindar elementos teóricos y prácticos al alumno para aplicarlos en la vida diaria, y responder de esta manera a la necesidad social de contar con individuos que sepan desenvolverse en ella y al mismo tiempo convertirse en agentes de un progreso colectivo.



La escuela tiene así la doble responsabilidad de proporcionar a todos un núcleo firme de conocimientos básicos reorganizados alrededor de las nociones-clave y de formar comportamientos intelectuales estables que el sujeto pueda poner en práctica en cualquier acceso a la formación que tenga que realizar a lo largo de su vida (Meirieu, 2002, pág. 17).

Con este par de consignas auestas, el binomio *Escuela-Profesor* deberá considerar que la sociedad, además de demandar ciertos conocimientos elementales que todo individuo tiene derecho a adquirir; en su calidad de institución escolar, tendrá el compromiso de garantizar *la calidad del aprendizaje* que está favoreciendo en los educandos.

“... un aprendizaje profesional eficaz solamente puede llevarse a cabo si el sujeto dispone, por una parte, de los materiales y de las herramientas necesarias (el dominio de la lengua escrita y oral, el conocimiento de conceptos a los cuales se hará referencia, y cada vez más con toda seguridad, las informaciones mínimas sobre el entorno cultural en el cual el aprendizaje profesional tendrá lugar) y, si sabe realizar, por otro lado las operaciones mentales imprescindibles (deducir, anticipar, analizar, realizar una síntesis, etc.)” (Meirieu, 2002, pág. 17).

Por lo tanto, la innovación que el profesor realice de su ejercicio docente irá aunado al redimensionamiento de la función de la escuela; para ello, se debe estar consciente de que tal como lo expresa el autor citado: “No se cambiará la escuela por decreto, imponiendo fórmulas o herramientas...” (Meirieu, 2002, pág. 19).

Realizar cambios estructurales no es tarea fácil y desde el seno de ella, se acentúa más por el enfoque pedagógico tradicionalista que se encuentra

arraigado en las aulas. “Nos enfrentamos a resistencias, asimismo, cuando hablamos de gestión de los aprendizajes porque carecemos de un método para dirigir la complejidad, para situarnos en el aula y presentarnos de otro modo que no sea como *distribuidores* de información”. (Meirieu, 2002, pág. 21).

Para iniciar la solución de esta problemática, el catedrático puede llegar al convencimiento de que esta compleja transformación es factible llevarla a cabo a partir de él. “En cambio, mejoraremos tal vez la escuela planteando los problemas en términos de competencia profesional de los profesores, de calidad del servicio prestado, de eficacia en la gestión de los aprendizajes” (Meirieu, 2002, pág. 19).

Con una conciencia clara de sustentar teóricamente su práctica docente, el profesor puede llegar a valorar que de su ejercicio profesional depende el éxito de la escuela; en cuanto a las expectativas que la sociedad tiene del plantel escolar, una de ellas hace referencia a la calidad del trabajo que el profesor realiza en las aulas. “La escuela... tiene una función social específica que es la de gestionar estos aprendizajes” (Meirieu, 2002, pág. 18).

La problemática planteada, debido a su complejidad, puede ser abordada desde diferentes ángulos; sin embargo, en el presente texto se atenderá sólo a partir de la *Programación Didáctica* y su impacto directo en la *Práctica Docente*, entendida ésta como “...la concreción curricular a nivel de aula que realiza el profesor/a, teniendo como referencia lo establecido en el Diseño Curricular...” (Murciano, 2005, pág. 19).



5. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA: UNA ALTERNATIVA PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Así que, para iniciar lo referente a la importancia de la Programación Didáctica, es necesario precisar el término *currículo*, y al respecto se señala que: “Por currículo se entiende toda propuesta educativa que permita contestar a las siguientes preguntas ¿qué?, ¿cómo? y ¿cuándo?; enseñar y evaluar”. (Murciano, 2005, pág. 19).

El trabajo en el aula debe responder previamente a esas interrogantes y plasmarse en un instrumento metodológico con elementos y características bien definidas; es en este contexto donde emerge la importancia de la Programación Didáctica.

“La programación de aula constituye un instrumento que orienta y guía la práctica educativa, su finalidad fundamental es sistematizar la acción educativa que realizará el docente, la utilidad que finalmente posea, será aquella que le conceda el propio profesor” (Murciano, 2005, pág. 19).

Partiendo de estas consideraciones, es importante visualizar que el acto educativo efectuado en el salón de clases se encuentra constituido por diferentes componentes que deben ser plenamente identificados para llevar a cabo la Programación Didáctica “Programar supone tomar en consideración los distintos elementos que intervienen en la acción enseñanza-aprendizaje, elementos que no constituyen entes aislados sino que, entre ellos, existen relaciones de interdependencia” (Mas de Sanfélix, 2006, pág. 16).

Tomando en cuenta que...“la tarea de programar exige atravesar por un proceso de toma de decisiones”...

(Murciano, 2005, pág. 19), se percibe entonces que el docente debe contar con una plataforma teórica definida que le permita sustentar, desde el inicio hasta el final, su práctica docente; y es esa base de conocimiento la que brindará la fisonomía particular a la programación didáctica de cada catedrático.

“En cualquier caso, la definición de programación depende en última instancia del modelo educativo del que se parte, así desde el paradigma conductual del aprendizaje, las distintas definiciones de programación, coincidan en indicar su utilidad como elemento en el que se hace constar aquello que se espera de los alumnos como consecuencia del proceso de instrucción.” (Murciano, 2005, pág. 19).

Aunada a esa teoría sustentadora, se requiere de otro elemento fundamental: contar con una definición clara del término *Programación Didáctica*; desde una perspectiva actual en educación, a la programación se le puede definir como: “Un conjunto de unidades didácticas ordenadas y secuenciadas respecto de una asignatura de una etapa educativa; entendiendo una unidad didáctica como un conjunto coherente de trabajo que comparte unos principios comunes” (Murciano, 2005, pág. 20).

Dentro de la problemática planteada en el presente trabajo, la Programación Didáctica se yergue como un elemento sólido para solventarla; y el siguiente texto expresa de manera clara ese efecto trascendental “...la programación sirve en definitiva como elemento que permite aumentar la conciencia del profesor sobre su práctica educativa y por tanto como instrumento a través del cual se articula la mejora de la calidad de la educación” (Murciano, 2005, pág. 20).

La tarea se antoja sumamente difícil debido a las resistencias naturales que implica un cambio de fondo en la



idiosincrasia de un gremio; tal y como lo ilustra la siguiente cita. “No nos podemos deshacer tan fácilmente de toda una tradición filosófica y pedagógica que sitúa al sujeto mismo en el centro mismo de la dinámica de la educación y del aprendizaje; no se la puede abandonar de ese modo cuando pensamos en los peligros de los que nos aleja” (Meirieu, 2002, pág. 39).

Por lo tanto, la dificultad para romper esquemas en el ámbito educativo ha constituido uno de los grandes problemas que han limitado el cambio en el ámbito pedagógico; es por esta razón, que se considera como una alternativa de solución que el docente realice una Programación Didáctica de su labor pedagógica, debidamente sustentada y sistematizada para lograr un aprendizaje eficaz en los alumnos.

El profesor debe tener muy en claro un enfoque de Programación Didáctica del que emanarán la definición y los elementos que utilizará para llevarla a cabo; si en dado caso la considera como una concreción curricular a nivel de aula (Murciano, 2005), entonces el docente identificará tres momentos sustanciales durante el proceso:

1. El manejo eficaz de siete *elementos curriculares*.
2. El diseño de la *estructura* que se aplicará a los componentes programados.
3. La elección del *procedimiento* para llevar a cabo la programación.

Siguiendo a esta autora (Murciano, 2005), los componentes curriculares que se han de incluir durante la Programación son:

- a) Objetivos.
- b) Contenidos.
- c) Metodología.

- d) Secuenciación de objetivos, contenidos y actividades de enseñanza-aprendizaje.
- e) Momentos de evaluación.
- f) Criterios de evaluación.
- g) Procedimientos e instrumentos de evaluación.

Saber a dónde queremos llegar con el trabajo que se desarrolla en el aula representa un elemento central que se plasma al inicio de la programación; “Los *objetivos* educativos expresan el nivel de desarrollo que se espera alcancen los alumnos como consecuencia de la intervención educativa” (Murciano, 2005, pág. 23).

Y enseguida surge la pregunta, una vez que se conoce el rumbo: ¿qué es lo que se ha de enseñar?

La educación escolar se apoya en dos elementos sustanciales para llevar a cabo la formación integral del individuo: *los objetivos y los contenidos*, “...de modo que si los contenidos han de servir para lograr estos objetivos, deberán también referir a todos los ámbitos del desarrollo individual” (Murciano, 2005, pág. 25).

De esta manera, la escuela procurará garantizar que el comportamiento del educando se vaya desarrollando en tres ámbitos: el cognitivo, el social y el afectivo. Y es mediante los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que lo logrará.

“Por ello, los contenidos hacen referencia a tres tipos, bloques o ámbitos diferentes: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que corresponden a tres ámbitos de la persona, el saber hacer y el saber ser” (Murciano, 2005, pág. 25).



6. IMPORTANCIA DEL CURRÍCULUM

Con la finalidad de realizar una retrospectiva breve en relación a los diferentes elementos que han integrado el currículum de la escuela, se hace la siguiente mención histórica: “En la escuela clásica o tradicional, que surge en el siglo octavo con el Trívium y el Cuadrívium, lo relevante ha sido el aprendizaje de contenidos por medio de métodos/procedimientos/actividades” (Pérez Martiniano, 2006, pág. 23).

Desde esa época remota no han variado sustancialmente los componentes curriculares básicos de la escuela; durante siglos, los elementos que han constituido la plataforma sólida de la educación son: capacidades y valores, contenidos y métodos/actividades (Pérez Martiniano, 2006).

Cada sistema educativo les ha dado una configuración propia a tales componentes curriculares y en cada plantel escolar se han hecho adecuaciones de acuerdo a sus necesidades y circunstancias propias. “La proporción de estos elementos en el currículum ha sido variable y su articulación interna diferente según los proyectos y los contextos” (Pérez Martiniano, 2006, pág. 23).

Es importante resaltar que han existido dos tipos de currículum: el explícito y el oculto (Pérez Martiniano, 2006) y de manera oficial se le ha dado mayor relevancia al primero, en el que destacan los contenidos y los métodos. Por el lado contrario: “Las capacidades y los valores (objetivos en teoría) quedan relegados de hecho en el aula en el currículum oculto” (Pérez Martiniano, 2006, pág. 23).

Afortunadamente, a pesar de que la preeminencia se le ha otorgado al currículum explícito, los profesores han aprovechado la libertad que tienen en el

aula para propiciar el desarrollo de capacidades y valores.

Es evidente que en la escuela como institución social siempre se ha pretendido desarrollar capacidades como herramientas mentales productoras de cultura y siempre se ha intentado desarrollar valores como tonalidades afectivas (Pérez Martiniano, 2006, pág. 23).

Durante las tres primeras cuartas partes de siglo pasado continuó predominando en los sistemas educativos el *paradigma conductista*, que se caracterizó por centrar al aprendizaje en lo observable, medible y cuantificable; es decir, en los contenidos y métodos/actividades (Pérez Martiniano, 2006); y como las capacidades y los valores no entran en ese parámetro de medición, éstas quedaron relegadas dentro de este modelo.

Y es así como el profesorado ha programado durante mucho tiempo su práctica docente empleando los elementos del currículum explícito; y este enfoque es difícil desarraigarlo por la forma tan profunda que se encuentra impregnado en la mentalidad magisterial.

No nos deshacemos tan fácilmente de las pedagogías de lo exógeno, de todas las teorías educativas que plantean la importancia esencial de la intervención y de la transmisión, la radicalidad de la exterioridad (Meirieu, 2002, pág. 42).

Específicamente, en materia de Programación Didáctica, es importante conocer los sustentos teóricos de un paradigma con la finalidad de manejar en forma innovadora los elementos curriculares. “Refundar la escuela es recuperar con claridad los objetivos en forma de capacidades -destrezas y valores- actitudes (objetivos cognitivos y afectivos) y orientar los contenidos y los métodos a su desarrollo y consecución” (Pérez Martiniano, 2006, pág. 21).



Entonces, es cuando se seleccionan los saberes establecidos en el currículo correspondiente y a ese conjunto de conocimientos se les puede definir de la siguiente manera: “Los *contenidos* son los aprendizajes que un alumno/a debe realizar para desarrollar las capacidades expresadas en los objetivos” (Murciano, 2005, pág. 25).

Considerando que los contenidos representan el eje intelectual sobre el que gira todo el quehacer docente y que además tienen un impacto directo en el educando, es importante conocer la siguiente clasificación: “Por ello, los contenidos hacen referencia a tres tipos, bloques o ámbitos diferentes: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que corresponden a tres ámbitos de la persona, el saber, el hacer y el ser” (Murciano, 2005, pág. 25).

Una vez registrados los *contenidos*, el docente debe hacer uso de una teoría de aprendizaje bien identificada que le permita sustentar plenamente otro componente fundamental en la programación: las *actividades de enseñanza-aprendizaje*; con la intención de contar con un referente que las defina, tomaremos la siguiente aportación teórica al respecto “Son la manera activa y ordenada de llevar a cabo las propuestas metodológicas o experiencias de aprendizaje” (Murciano, 2005, pág. 29).

Así mismo, el profesor se caracterizará por contextualizar actividades en el aula de manera constante y en esta labor pedagógica, relacionará al *conocimiento* con las necesidades evolutivas de los estudiantes, considerando además, las diferencias e intereses individuales, y diseñando entornos adecuados para el aprendizaje.

Para lograr concretar en el aula un enfoque teórico, el docente aplicará los postulados que él elija en un elemento

medular de la programación: el *diseño de las Estrategias Didácticas*. Ellas representan “...la manera activa y ordenada de llevar a cabo las propuestas metodológicas o experiencias de aprendizaje” (Murciano, 2005, pág. 29).

Es en este contexto que se establece la correlación permanente entre fundamentos de una teoría de aprendizaje y las estrategias didácticas, expresada fielmente en el siguiente párrafo

“...en la metodología conviene señalar de un lado los principios psicopedagógicos y didácticos en los que se basa la programación de aula, y de otro, las actividades de enseñanza-aprendizaje, los recursos materiales y humanos, los tipos de agrupamientos y la utilización del espacio que concretamente se han diseñado tomando como referencia tales principios” (Murciano, 2005, pág. 27).

La concatenación de estos elementos representa el éxito del trabajo pedagógico del docente, la capacidad de armonizar los recursos didácticos al contexto, al tipo de contenidos, a las estrategias; así como el hacer gala de la experiencia para sincronizar las actividades evitando desfases, son fundamentales. También es importante la sensibilidad que el docente tenga para utilizar la distribución del trabajo colectivo, ya sea individual o grupal, en sus diferentes escalas.

Los tres últimos incisos a considerar en la Programación, de acuerdo a este enfoque, se refieren a la *Evaluación*: Momentos, Criterios y Procedimientos e Instrumentos; estas tres etapas conllevan una gran importancia en función de su utilidad.

La evaluación es un elemento y proceso fundamental en la práctica educativa que nos orienta y permite efectuar



juicios de valor necesarios para orientar y tomar decisiones con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje (Murciano, 2005, pág. 38).

7. LA RELEVANCIA DE UNA TEORÍA DE APRENDIZAJE COMO SUSTENTO TEÓRICO

El elemento que puede marcar la diferencia entre una programación didáctica convencional y el que se pretende enfocar a través del presente artículo, se puede extraer del siguiente fragmento: “Pero la calidad no sólo está en las estructuras, las tecnologías y los nuevos lenguajes (icónico e informático) sino sobre todo en los aprendizajes...” (Pérez Martiniano, 2006, pág. 21).

Entonces, el concepto “aprender” se convierte en ese punto que puede detonar una revolución de lo que acontece en el aula; para ello es imprescindible contar con un sustento teórico que conozca, domine y con el cual se identifique el docente.

Al inicio de una Programación resulta de suma importancia especificar el *Concepto de Aprendizaje* que prevalecerá en todo el desarrollo del trabajo en el aula; para tal efecto se considera el siguiente argumento: “El aprendizaje se articula a través de un proceso de construcción del conocimiento, del cual el alumno es su principal protagonista”. (Murciano, 2005, págs. 27,28).

Muy atrás ha quedado aquella concepción que establece que el aprendizaje es igual a memorizar información específica y que posteriormente a ser “enseñada”, el alumno deberá reproducir mecánicamente, “...el aprendizaje puramente memorístico no es duradero...” (Murciano, 2005, pág. 28).



Lo que para muchos docentes significaría una apostasía en relación a la escuela clásica que durante mucho tiempo se apoyó en el conductismo, impregnando a casi todo el magisterio; para otros significaría el arribo a una nueva era intelectual pedagógica: “...por lo que optamos en el marco de la refundación de la escuela, por un nuevo paradigma humanista socio-cognitivo...” (Pérez Martiniano, 2006, pág. 22).

En el ámbito de la Programación, el ideal consiste en que quien programa posea los elementos intelectuales necesarios para identificar, conocer y aplicar una teoría de aprendizaje específica que le permitan sustentar su práctica docente, desde el principio hasta el final de la misma. Con una postura teórica actualizada, el docente estará en condiciones de llevar a cabo una práctica docente que responda a las necesidades intelectuales del sujeto cognoscente y de esta manera, romper con una tradición centenaria de privilegiar el verbalismo del profesor y a la memorización repetitiva sin significado para el alumno, como los elementos centrales del proceso de aprendizaje escolar.

Además, el trabajo en el aula deberá estar fuertemente apuntalado con las capacidades y valores que se fomenten en el alumno: “...es necesario, en la teoría y en la práctica, orientar los contenidos y los métodos al desarrollo de capacidades y valores para mejorar la *inteligencia afectiva* del aprendiz” (Pérez Martiniano, 2006, pág. 24).

Así que, partiendo de un concepto de aprendizaje contemporáneo, el profesor tendrá un elemento central para llevar a cabo la programación de su práctica docente; tomando en cuenta lo que señala este autor. “La refundación de la escuela empieza en el aula y más en concreto en la forma de entender el Diseño Curricular de Aula con forma de



planificación”. (Pérez Martiniano, 2006, pág. 22).

Con esta perspectiva se puede iniciar un proceso de cambio a partir del mismo lugar en el que se lleva a cabo la labor pedagógica: *el aula*. Pero como ya se ha mencionado en párrafos anteriores, no es fácil romper esquemas y cambiar inercias; para llevar a cabo una reforma que tenga como eje principal la programación didáctica y como elemento sustancial el término aprendizaje (fundamentado con una carga teórica acorde a una corriente psicopedagógica actual), se requiere un cambio total de mentalidad por parte del profesor.

No es posible este nuevo aprendizaje sin un adecuado *desaprendizaje* previo, por lo que cual afirmamos que para programar-planificar, en el marco de este modelo de aprendizaje-enseñanza, en primer lugar es urgente y necesario desprogramarse (Pérez Martiniano, 2006, pág. 22).

DIMENSIÓN SOCIAL: Ámbito en el que se inserta el estudiante y la institución

Es esencial visualizar que el acto educativo se desarrolla en una dimensión social. “El individuo es irremediamente un ser social, en el sentido de que todo lo que dice es insertado, estructurado y expresado por lo social” (Meirieu, 2002, pág. 40).

Aunado a ello, el profesor procurará que a través del aprendizaje se adquieran competencias con el fin de que el educando las aplique en nuevas situaciones de su vida diaria “Lo más importante para un educador es hacer adquirir al sujeto las competencias técnicas que le serán más útiles dentro de la sociedad en que se encuentra” (Meirieu, 2002, pág. 33).

Dada la importancia de la dimensión social en la que se lleva a cabo la

educación, este conocimiento también le permite al profesor diseñar en su programación experiencias de aprendizaje que se desarrollen de acuerdo a las diferentes modalidades de agrupamientos.

“ Las interacciones entre los alumnos constituye un factor importante en el aprendizaje, puesto que no sólo favorece el desarrollo de la socialización, también tiene efectos positivos en el desarrollo intelectual e incrementa la motivación de los alumnos” (Murciano, 2005, pág. 31).

Entonces se estaría hablando de una interacción continua que estaría favoreciendo el aprendizaje del individuo “El aprendizaje se da en un contexto de interacción social, en el que intervienen por un lado el sujeto cognoscente, el objeto de conocimiento y otros agentes mediadores del aprendizaje...” (Murciano, 2005, pág. 28).

Al identificar la relevancia de la *interacción* como fuente del aprendizaje escolar, el docente observará que el conocimiento adquirido sirve para la adquisición de otro saber (Murciano, 2005). “En cualquier caso, la definición de programación depende en última instancia del modelo educativo del que se parte...” (Murciano, 2005, pág. 19).

Y, además, el medio social entendido como una dimensión dinámica en la cual se encuentra inmerso el individuo “El aprendizaje se da en un contexto de interacción social, en el que intervienen por un lado el sujeto cognoscente, el objeto de conocimiento y otros agentes mediadores del aprendizaje, entre los cuales el profesor juega un papel principal” (Murciano, 2005, pág. 28).

La adquisición de estos conocimientos referentes a la programación le permitirá al docente sistematizar su ejercicio profesional en el aula con la posibilidad



de alcanzar un nivel pedagógico óptimo que coadyuvará en la mejora de la calidad de la educación que la escuela imparte, logrando así un mayor beneficio en el cumplimiento de su función dentro de la sociedad en que se inserta.

“De esta manera el docente haciendo un uso permanente de la programación didáctica como un proceso inherente a su labor educativa, estará contribuyendo al desarrollo integral del individuo. Lo que podemos esperar, lo que podemos buscar, es, en primer lugar, un punto de apoyo en el sujeto, incluso tenue, en donde articular un soporte y situar un incentivo a fin de ayudar al sujeto a desarrollarse” (Meirieu, 2002, pág. 45).

De esta manera, un catedrático que se encuentre en el proceso de transformar su ejercicio docente tendrá elementos teórico-prácticos que le permitirán a través de la Programación Didáctica coadyuvar en la educación del alumno “Toda intervención educativa persigue en última instancia el desarrollo integral del individuo, por ello, el objetivo de la educación es el desarrollo de las capacidades” (Murciano, 2005, pág. 23).

Finalmente, a manera de conclusión se puede establecer que para efectuar una Programación Didáctica más acorde a cada contexto, el docente partiendo del *Currículum* oficialmente establecido, identifica los objetivos a alcanzar, distingue un *Concepto de Aprendizaje* mediante el que sustentará su práctica docente, desde el inicio hasta el final, diseñando estrategias metodológicas, seleccionando recursos didácticos, distribuyendo tiempos y diseñando un proceso de evaluación integral.

Todo este conjunto de toma de decisiones se enmarcará dentro de la *Dimensión Social* en la que se desarrolla su labor educativa, concediendo de esta manera un reconocimiento situado a los

estudiantes como actores sociales de un contexto determinado.

8. FUENTES DE CONSULTA

MEIRIEU, Philippe. (2002). *Aprender, si. Pero ¿cómo?*. Barcelona, España: Octaedro.

MURCIANO, Pilar Vivó. (2005). *Programación y Unidades Didácticas*. Madrid, España: CEP.

ROMÁN Pérez Martiniano, Diez López Eloisa. (2006). *Diseños Curriculares de Aula*. México: Novedades Educativas.

Mas de Sanfélix Ana, Caldero Morcuende Luis, López Fenoy Víctor. (2006). *Filosofía Programación Didáctica*. España: MAD.

MURCIA Riquelme, María Dolores. (2005). *Filosofía, Aplicaciones Didácticas, Volumen I*. Sevilla, España: MAD.