

---

Capacitación semipresencial:  
**Documento base**  
**para un diseño curricular específico**  
**de educación para jóvenes y adultos**  
-Noviembre de 2002-

---

Documento de trabajo

Dirección de Educación de Adultos y Formación Profesional  
Material destinado a docentes y directivos de escuelas  
y centros de EGB para adultos y de CENS



**Dirección General de  
Cultura y Educación**  
Gobierno de la Provincia  
de Buenos Aires

Subsecretaría de Educación

---

# Índice

---

<b>1. La organización curricular</b> .....	<b>3</b>
1.1. Introducción .....	3
1.2. Tipos de organización curricular .....	4
1.3. La organización de los contenidos .....	5
<b>2. Un currículum específico para la educación de jóvenes y adultos</b> .....	<b>9</b>
2.1. Introducción .....	9
2.2. ¿Por qué un currículum específico? .....	9
2.3. Características del aprendizaje en los sujetos jóvenes y adultos .....	11
2.4. ¿Qué considerar para diseñar un currículum destinado a la educación de jóvenes y adultos? .....	17
2.5. Organización modular abierta y flexible .....	19
2.6. Ámbitos de formación .....	21
<b>3. Planificación y diseño de módulos de aprendizaje</b> .....	<b>22</b>
3.1. Introducción .....	22
3.2. Componentes didácticos de un módulo .....	24
3.3. ¿Cómo planificar módulos? .....	30
<b>Anexo</b> .....	<b>31</b>
Caracterización de algunas actividades .....	31
Estrategias de dinámica de grupos .....	33
<b>Bibliografía</b> .....	<b>35</b>

Enero de 2003

---

Capacitación semipresencial:

## Documento base

# para un diseño curricular específico de educación para jóvenes y adultos

–Noviembre de 2002–

---

## 1. La organización curricular

### 1.1. Introducción

El diseño de un currículum no es una tarea neutra ni exclusivamente técnica por cuanto las decisiones acerca de qué es preciso enseñar y de qué modo importan un conjunto de representaciones, deseos, valores y principios que operan como base en la elección de los criterios que se adopten para establecer la estructura curricular, la selección y la organización de los contenidos –entendidos en sentido amplio (información, procedimientos y actitudes)–, el tipo de actividades de enseñanza y de aprendizaje que se proponen, los materiales didácticos y los modos de evaluación que se implementen para el aprendizaje y para la enseñanza.

Si el diseño supone la búsqueda de consensos legítimos sobre los aspectos mencionados precedentemente, la implementación y el desarrollo del nuevo diseño deberá afrontar, a su vez, diversas manifestaciones de resistencia por parte de aquellos que deberán ponerlo en práctica. No sólo en la educación sino en la mayoría de las organizaciones existen mecanismos de resistencia al cambio cuando se trata de producir innovaciones que, de algún modo, afectarán las reglas de juego establecidas hasta un determinado momento. Esto generalmente sucede aunque desde el discurso se sostenga que los cambios propuestos son necesarios y pertinentes. Es preciso, por ello, lograr el compromiso y la adhesión al cambio de todos los grupos involucrados aumentando los canales de participación y de circulación de la información y dotando de ciertos grados de autonomía a los centros y las escuelas de educación de jóvenes y adultos de la provincia de Buenos Aires. De este modo, los resultados de la implementación serán acordes a las posibilidades de la institución y las necesidades de los destinatarios en un contexto determinado.

## 1.2. Tipos de organización curricular

En general, los diseños curriculares explicitan:

- los objetivos que se esperan lograr en el nivel de enseñanza para el que está destinado;
- la organización de los contenidos;
- la propuesta de enseñanza;
- las modalidades de evaluación.

Los distintos documentos o diseños curriculares han jerarquizado o ignorado algunos de esos componentes. Nuestro propósito no es realizar un estudio histórico sobre los diferentes modelos curriculares con los que nos hemos manejado los docentes en el país ni en la provincia de Buenos Aires, pero sí nos interesa aclarar que no existe un único modelo posible para organizar un currículum.

En cuanto al proceso de definición curricular cabe señalar que “un somero análisis sobre lo que se hace para elaborar, implantar y desarrollar el currículum nos dice que en esos procesos concurren multitud de acciones fuera de las instituciones escolares y dentro de ellas, unas de carácter pedagógico y otras no, que determinan la práctica real: se prescribe desde los ámbitos político-administrativos; se ordena dentro del sistema educativo según especialidades, ciclos y cursos; se decide lo que es para todos y lo que es optativo; se diseña antes de que llegue a los profesores a través de orientaciones administrativas; es objeto de organización y diseño en los centros (adscripción de profesores a especialidades, organización de profesores por asignaturas o para varias de ellas, se prevén horarios condicionantes de la actividad, módulos de tiempo con diferente valor, se adoptan líneas metodológicas en seminarios o departamentos, se da prioridad a partes de los programas, etc.); el currículum lo modelan los profesores en sus planes y en su práctica metodológica; sobre el currículum deciden las editoriales de libros de texto al concretar directrices generales, dado que las prescripciones son siempre interpretables y flexibles; los profesores evalúan el currículo, a veces por pruebas de homologación externas; el currículo es objeto de políticas y tácticas para cambiarlo. Entre todos esos procesos se dan dependencias e incoherencias, porque cada ámbito de actividad práctica tiene una cierta autonomía en su funcionamiento.”<sup>1</sup>

Cualquier propuesta curricular intenta concretar las intenciones educativas de la conducción de un país mediante una serie de precisiones sobre los distintos componentes del currículum. Estas precisiones están referidas tanto a los contenidos que se incluyen como al proceso que se debe instrumentar.

<sup>1</sup> Gimeno Sacristán, J. *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid, 1993. Capítulo: El currículo: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?

Algunos modelos curriculares han concretado las intenciones educativas a partir de los objetivos. En este caso, proponemos plantear el punto de partida en el análisis sobre la organización de los contenidos. “Se parte pues del principio de que los contenidos poseen valores intrínsecos importantes para la formación y, por lo tanto, es tarea de la enseñanza seleccionarlos y organizarlos con el fin de que los alumnos puedan asimilarlos. Las actividades de enseñanza mediante las cuales se pone en contacto a los alumnos con dichos contenidos, así como los resultados del aprendizaje, dependen y son subsidiarios del análisis de las características y de la estructura interna de los contenidos seleccionados”.<sup>2</sup>

## 1.3. La organización de los contenidos

La organización de contenidos en un diseño curricular es un proceso que alude a dos aspectos centrales: la secuenciación y la estructuración. Si bien son acciones diferentes, están relacionadas en la medida en que las decisiones que se adopten sobre la secuencia afectan a la estructura y viceversa. La secuencia es el orden en el que se van a enseñar los contenidos y está vinculada con el ciclo o el nivel de que se trate y la profundidad con que serán abordados de acuerdo con las características del grupo de alumnos. La estructura es el tipo de relaciones que se pueden establecer entre los diferentes contenidos que forman parte del currículum. En este sentido, se puede decidir no establecer ningún tipo de relación cuando los contenidos están totalmente diferenciados por áreas o materias, o se los puede relacionar de manera tal que no adopten una forma específica predeterminada, que se presenten totalmente integrados, sin diferenciar las procedencias de las diferentes áreas o disciplinas de conocimiento.

La elección de una u otra forma de organización no es neutra en la medida en que supone una determinada manera de concebir el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, y en la medida en que atraviesa todos los elementos que forman parte del diseño: objetivos, actividades, evaluación, etcétera. Si bien en esta oportunidad no se analizarán los supuestos que subyacen a cada forma de organización, es interesante conocer, desde un punto de vista descriptivo, algunos tipos de currículum.

De acuerdo con Alicia Camilloni,<sup>3</sup> se pueden definir como posturas básicas para la organización curricular:

- a. las que toman como eje de organización las disciplinas;
- b. las que promueven enfoques más globalizados, con niveles crecientes de integración entre contenidos provenientes de diferentes campos disciplinares.

<sup>2</sup> Coll, César, *Psicología y Currículum*, Paidós, Barcelona, 1991.

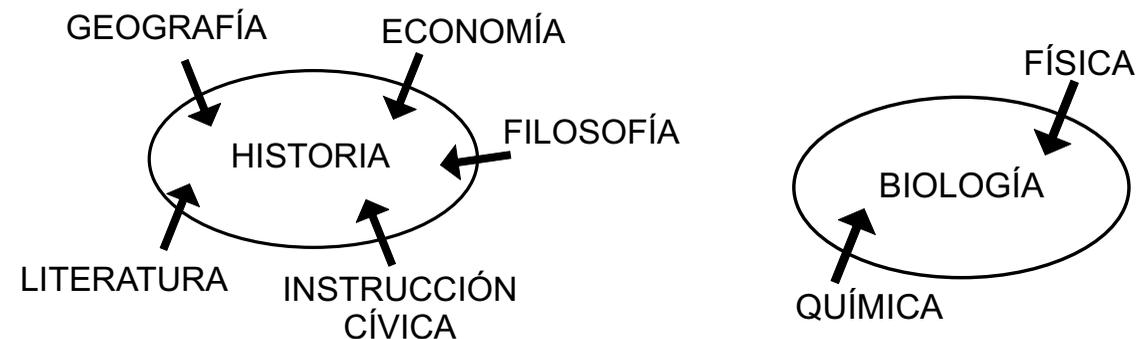
<sup>3</sup> Camilloni, Alicia, mimeo de la cátedra Didáctica 1, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 1989.

Cabe aclarar que en ambos casos las disciplinas juegan un papel relevante como fuente para la selección de contenidos, lo que varía es el modo de organización y las características que adopta el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

### 1.3.1. Formas disciplinares

Existen diferentes formas de diseño tomando como base el conocimiento organizado y sistematizado en el marco de las disciplinas, desde una organización por materias independientes hasta algunas formas que promueven diversos grados de interrelación entre ellas.

- a. **Materias independientes:** cada materia tiene su programa propio, está a cargo de un docente especializado en esa materia, se le asigna un espacio determinado dentro del horario escolar y se adopta una metodología de enseñanza en relación con la disciplina. En este caso, la relación entre materias es mínima si la hay, y en ningún caso es obligatoria. Es decir, los programas no tienen nada que ver entre sí y lo que se enseña en una materia no condiciona lo que se enseña en otra.
- b. **Materias relacionadas por correlación:** es posible promover cierta correlación entre las materias. Por ejemplo, si estamos enseñando Geografía, podemos hacer referencia a algo que los alumnos hayan visto en Matemática. En este caso, la correlación no responde a una planificación conjunta de dos o más asignaturas, cada una tiene su propio programa y sigue su propia secuencia. En cierta medida depende de la voluntad del docente de hacer referencia a conocimientos propios de otra materia. Esta correlación puede ser horizontal, cuando se trata de materias que se están dictando simultáneamente, o vertical, cuando son sucesivas en el tiempo. Se puede dar el caso de que dos o más docentes se pongan de acuerdo para hacer referencias cruzadas pero, en cuanto a la organización, se conserva el criterio de materias independientes.
- c. **Materias relacionadas por concentración:** en estos casos, una materia “X” se convierte en eje de la secuencia de programación y otras se desarrollan sobre la base de ese eje y apoyan la enseñanza de “X”. A diferencia de los modelos anteriores la concentración de materias implica una programación conjunta entre los docentes. En general, este tipo de programación requiere un cuidadoso análisis de selección de la materia que servirá de eje. Seguramente deberá escogerse más de una por cuanto es difícil que una materia permita incorporar todos los contenidos que se supone deben enseñarse en la escuela. No hay una opción única; en general, las materias que se toman como eje para el nivel medio son Historia y Biología y se mantiene una enseñanza sistemática y con secuencias propias para Lengua y Matemática. En estos casos hay que considerar que se sacrifican algunos contenidos de los que se enseñan en el caso de materias independientes, pero el alumno tiene la posibilidad de acceder a una enseñanza más integrada. Por ejemplo:



### 1.3.2. Formas globalizadas

La diferencia principal entre las formas de diseño que toman como eje las disciplinas y las que adoptan métodos más globalizados radica en que para estas últimas las disciplinas constituyen las herramientas básicas para el logro de los objetivos educativos pero no tienen un fin en sí mismas. De modo sintético podría decirse que, en los enfoques disciplinares, el énfasis de la enseñanza está puesto en la lógica interna de cada una de las disciplinas y la manera en que los alumnos puedan aprenderlas mejor. En la perspectiva de los enfoques globalizados, el énfasis está en cómo aprenden los alumnos y, subsidiariamente, en el papel que juegan las disciplinas en su formación. Si bien son perspectivas diferentes, están vinculadas por cuanto ni una prescinde de las necesidades de los alumnos ni la otra de la enseñanza de los contenidos disciplinares. No obstante, hoy existe bastante evidencia sobre las ventajas de las propuestas que tienden hacia la integración de contenidos. Entre otras, podemos señalar que facilitan:

- el establecimiento de vías de acceso más asequibles, por útiles y relevantes, al conjunto de los conocimientos que la escuela pretende promover en los estudiantes;
- el compromiso de los alumnos con su realidad, en la medida en que permiten el tratamiento de problemas cotidianos tanto personales como sociales;
- la explicitación de valores, ideologías e intereses que están presentes en todas las cuestiones sociales y culturales;
- el análisis de los problemas cotidianos desde diferentes perspectivas y vinculados al contexto en el que se producen y utilizan.

Como en el caso de las disciplinas, las propuestas globalizadas admiten diferentes grados. En una integración máxima, se compromete a todos los docentes del centro en una mayor complejidad curricular y organizativa, en tanto afecta las estructuras de organización, las relaciones personales y profesionales y las relaciones del centro con el entorno; en síntesis, la cultura institucional. Como proceso es lento, complejo y requiere de altos niveles de participación y

compromiso, pero es una oportunidad para armar una oferta más acorde con los estudiantes jóvenes y adultos. Menos ambicioso pero posible es comenzar integrando algunas unidades o módulos de aprendizaje que afectarán a un docente o a un pequeño grupo de docentes. Esto no influye demasiado en la organización del centro y puede ser un punto de partida nada despreciable.

Existen diferentes formas de diseño que implican menor o mayor integración de contenidos. Entre otras, se pueden mencionar las siguientes.

**a. Integración mediante áreas de conocimiento:** es el modelo más extendido. Supone la integración de varias disciplinas de modo que aparecen indiferenciadas para los alumnos (Física, Química, Biología = Ciencias naturales; Historia, Geografía, Economía, etc. = Ciencias sociales). Es un primer nivel de integración que favorece tanto el trabajo de globalización como el tratamiento interdisciplinario, atendiendo simultáneamente a la especificidad propia de cada disciplina en lo que hace a su objeto de estudio y sus procedimientos. Su implementación presenta pocas dificultades por cuanto son asumidas por los docentes y el centro puede organizarse en torno de ellas.

**b. Integración relacionando diferentes áreas:** en este caso se asume la existencia de diferentes áreas que deben presentarse por separado, pero se establece una coordinación clara y explícita entre ellas porque algunos contenidos lo exigen para poder ser comprendidos por los estudiantes. Por ejemplo, ciertas operaciones de matemática son necesarias para ciertos contenidos de física, de química, de geografía, etc. Este grado de integración supone un cierto trabajo de coordinación entre los docentes lo cual ofrece posibilidades para iniciar trabajos conjuntos y de colaboración entre ellos.

**c. Integración a través de temas, tópicos o ideas:** se organiza a partir de un currículum mínimo por áreas pero ninguna de ellas es dominante. Implica un mayor nivel de coordinación entre los docentes y ofrece a los alumnos espacios más significativos para el aprendizaje. Por ejemplo, no es lo mismo presentar temas de química orgánica desde la lógica en que la ciencia aborda estos temas que en el contexto de los problemas que ocasiona la drogadicción en los jóvenes, los efectos que produce en el organismo, las zonas del cerebro que afecta, la composición química de algunas de ellas, etc. Es el primer nivel real de integración curricular y, aunque no esté todo el currículum organizado de este modo, sirve para desarrollar experiencias de este tipo.

**d. Integración en torno de una cuestión de la vida cotidiana:** se realiza a partir de problemas cotidianos de los centros o la comunidad cuyo análisis, comprensión y valoración trasciende el ámbito de cualquiera de las áreas del currículum. Este nivel de integración supone un importante cambio de organización ya que implica un alto grado de coordinación entre los docentes, recortes en los horarios asignados a las áreas para poder tratar estos temas, planificación conjunta de docentes, etc. La modalidad más próxima a este tipo de integración son los temas transversales.

**e. Integración desde temas o investigaciones que proponen los alumnos:** es el máximo grado de integración y por cierto el que más dificultades presenta. La estrategia es similar a la anterior, pero la diferencia es que el tema lo proponen los alumnos (o, por lo menos, participan activamente de ello). Esto supone que el docente debe adaptarse al tema que surge. Por supuesto, no se trata de una enseñanza incidental, donde a un alumno se le ocurre plantear un tema y en ese momento la clase se dispone a trabajar en ello; por el contrario, requiere, como en todos los casos, un cuidadoso proceso de diseño y planificación.

## 2. Un currículum específico para la educación de jóvenes y adultos

### 2.1. Introducción

La Dirección de Educación de Adultos y Formación Profesional (dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires) ha asumido el desafío de diseñar y planificar una oferta de educación para jóvenes y adultos con las siguientes características:

- fisonomía propia;
- congruente con las características, necesidades y aspiraciones de las personas que demandan los diferentes tipos de servicios educativos;
- acorde con los requerimientos actuales de los sistemas productivos, tecnológicos y de servicios de la jurisdicción bonaerense.

Una transformación de esta naturaleza requerirá de las instituciones cambios importantes que afectarán tanto la oferta de formación que actualmente brindan como los procesos administrativos y las estructuras organizativas.

### 2.2. ¿Por qué un currículum específico?

La respuesta a este interrogante está vinculada con la concepción que se adopte acerca de la educación de jóvenes y adultos y, que en parte, se vincula con el desarrollo histórico de la modalidad. Si el enfoque que es el que enfatiza la necesidad de compensar los déficit de instrucción de los jóvenes y los adultos que no completaron su escolaridad básica y media en tiempo y forma, es posible instrumentar una serie de estrategias orientadas a la equiparación con el sistema de educación regular, tanto en lo que se refiere a los contenidos cuanto a los modos de organización de la enseñanza y de las instituciones. No obstante, un sistema así concebido difícilmente se

adecue a las necesidades de formación de las personas jóvenes y adultas; más bien desvirtuaría el verdadero carácter, sentido y entidad de esta modalidad impidiendo, además, superar la situación de marginalidad respecto del resto del sistema educativo.

En otro extremo, es posible ubicarse en la tendencia que sostiene que la educación de jóvenes y adultos no debe ceñirse a modelos estructurados y con altos niveles de concreción operativa, es decir, articulados y definidos a través de instituciones organizadas como el resto del sistema. De este modo, es posible que esta modalidad de educación adquiera la lógica de lo difuso, donde todo o casi todo es válido. El argumento que está en la base de esta concepción es que el objetivo de esta modalidad educativa es la movilización social y la motivación personal y, por lo tanto, las propuestas educativas fundamentan el currículum en la experiencia personal de los alumnos y lo episódico de la cotidianidad se asume como lo relevante del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Difícilmente una serie de proyectos o programas con estas características pueda identificarse con un sistema estructurado y definido de educación y formación para jóvenes y adultos, ni con una propuesta curricular específica y organizada para atender a la diversidad de situaciones de los destinatarios.

Probablemente, una perspectiva centrada en las características singulares de los sujetos destinatarios de esta modalidad, considerando el conjunto de aspectos psicológicos, sociales, personales, culturales y laborales, permitiría concebirlos como un grupo con necesidades, expectativas y aspiraciones bastante definidos, a pesar de su heterogeneidad, y situar a la educación de jóvenes y adultos en el contexto del sistema educativo, procurando una oferta lo más acorde posible con las particularidades de este sector de la población.

A partir de esta última perspectiva es que se sostiene la necesidad de un diseño curricular específico para cada uno de los niveles de la educación y formación de personas jóvenes y adultas. Esta afirmación cuenta con los fundamentos siguientes.

- Las características y necesidades de los jóvenes y los adultos que asisten a estos servicios son cualitativa y cuantitativamente diferentes a las de los niños y adolescentes. En este sentido, un diseño curricular no sólo es producto de una selección de contenidos tomados de un universo de conocimientos y de las decisiones que se adopten sobre su organización y su secuencia, sino que también supone una concepción determinada acerca de la población a la que va dirigido y que está relacionada, particularmente, con la interpretación acerca de cuáles son sus necesidades.
- La actividad intelectual depende, como todo comportamiento, de la personalidad del sujeto, configurada por su equipamiento biológico, su historia, las variables intelectuales y del entorno del que forma parte en relación con el contexto social, económico e intelectual. Las variables bio-psicológicas que intervienen en los procesos de aprendizaje de los jóvenes y los adultos difieren sustantivamente de las de los niños y merecen ser atendidas con

procedimientos acordes a ellas. Existe suficiente evidencia sobre las características evolutivas de los diferentes períodos de la vida de una persona y de su influencia decisiva sobre el comportamiento y la cognición, por lo tanto, deben ser consideradas en cualquier trayecto de formación.

- La educación de jóvenes y adultos debería responder a un modelo que garantice a las personas la posibilidad de adquirir, actualizar o completar conocimientos tanto de formación general y básica como aquellos vinculados con el desarrollo personal, social y laboral, para lo cual se requiere una organización y una metodología lo suficientemente flexibles y diversificadas. La formación a la que deben acceder las personas jóvenes y adultas incluyen pero trascienden los conocimientos provenientes de las disciplinas.

Un proyecto curricular para jóvenes y adultos adquiere su verdadera dimensión cuando su estructura y su organización permiten adecuarse a las exigencias que la vida actual impone a los individuos en los ámbitos sociales, personales, laborales y culturales. Difícilmente un currículum pensado y diseñado para la educación de niños y adolescentes pueda atender a las particularidades señaladas y propender a una oferta diversificada que responda a la demanda real de los destinatarios de esta modalidad. Esto supone la necesidad no sólo de un diseño específico sino también de una organización institucional capaz de articular estas demandas.

### 2.3. Características del aprendizaje en los sujetos jóvenes y adultos

Las variables que favorecen o entorpecen el aprendizaje de sujetos jóvenes y adultos son múltiples. Algunas de estas variables son de origen externo, por ejemplo, la organización del entorno educativo o los condicionantes familiares, sociales y económicos de las personas. Otras son internas, como aquellas relacionadas con la capacidad, la motivación, la edad y la experiencia. Tanto las variables externas como las internas operan fuertemente en los procesos de aprendizaje y su análisis resulta particularmente importante para la planificación de la enseñanza.

Los estudios sistemáticos acerca de las capacidades intelectuales de los jóvenes y los adultos no son muy remotos. Las primeras pruebas se administraron a reclutas del ejército norteamericano en el año 1917. En esa época, las necesidades de la vida profesional, y las vinculadas con la creciente división del trabajo y selección de personal, hicieron que comenzara a prestarse atención a cuestiones relativas al funcionamiento intelectual de los sujetos adultos.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> León, A. *Psicopedagogía de los Adultos*. Siglo XXI. México.1972.

Desde entonces se han realizado diversos estudios orientados no sólo a determinar las capacidades intelectuales de los sujetos sino también a indagar los efectos de la edad sobre estas capacidades. La mayoría de las investigaciones, hasta los años '60, se basaban en la aplicación de baterías de pruebas (*test*) en el marco de las corrientes de la psicología psicométrica.

Los resultados de esos estudios y de los controles realizados demostraron que con el paso de los años, a partir aproximadamente de los 25 años, comienzan a declinar las capacidades brutas medidas por las pruebas. Esta caída en los logros obtenidos por los sujetos se explica, según estos estudios, por indicadores tales como una acentuación de la lentitud de las respuestas, la rigidez en la resolución de problemas, el desgaste nítido de los conocimientos adquiridos en la escuela, las dificultades de estos sujetos en las tareas complejas que implican secuencias, y una regresión o estancamiento en las operaciones concretas. De alguna forma, estos resultados se basan en el deterioro de los componentes fisiológicos de las funciones intelectuales. Asociados con estos factores se presentan otros, de tipo psicológico, como la resistencia al cambio, una disminución de la curiosidad, falta de confianza en sí mismo, etc. Lógicamente, en la declinación de estos factores juegan un papel muy importante los niveles de instrucción previa y las condiciones socioeconómicas de los individuos.

A partir de la década del '60 comienzan fuertes debates acerca sobre los resultados obtenidos en ese tipo de investigaciones basadas exclusivamente en la psicometría. Las críticas cuestionaban tanto los resultados obtenidos como los métodos empleados. Entre las críticas más relevantes que se hicieron a estos estudios, se destacan las tres categorías de insuficiencia que plantea R. M. Belbin:

- la artificialidad de las tareas que se proponen contemplan poco y nada la experiencia personal de los sujetos;
- no se toma en cuenta la pérdida del hábito de aprender que se manifiesta en muchos de los adultos;
- en los controles pedagógicos que se efectúan no existe preocupación alguna por adaptar los métodos de formación a las características de los sujetos examinados.

Si bien estas críticas le quitan validez a las pruebas y ponen en tela de juicio el alcance de sus resultados, no se trata de desecharlas de plano, ya que permiten precisar la naturaleza de las dificultades que enfrentan los adultos. Se trata más bien de considerar que la edad no puede ser tomada como norma y que las capacidades del joven y del adulto son una red de relaciones donde las funciones afectivas, sociales y educativas tienen tanta importancia como las biológicas. Este cambio de actitud en la forma de investigar e interpretar las capacidades intelectuales de los sujetos fue muy importante porque rechazó el factor de la edad como exclusivamente biológico y diferenció entre las capacidades brutas que pueden medirse a través de pruebas y la eficiencia real de los individuos para adaptarse a la vida social y profesional.

Dentro de los estudios desarrollados desde esta última perspectiva fueron muy importantes los trabajos de la psicología evolutiva del ciclo vital.<sup>5</sup> Asumieron como uno de sus objetivos comprobar si durante la adultez los cambios normativos relacionados con la edad que se observaban en los estudios psicométricos eran atribuibles a la edad, a la historia de la cohorte o al propio sujeto. Los resultados de estos estudios indicaron que lo que afecta al funcionamiento intelectual son las experiencias que los sujetos viven y no el envejecimiento en sí mismo. Esta orientación se fue consolidando en los últimos años y se sustenta en un punto de vista evolutivo y de factores múltiples del funcionamiento cognitivo.

Entre los estudios realizados tiene gran importancia para la educación de jóvenes y adultos la distinción hecha por Catell y Horn<sup>6</sup> entre inteligencia cristalizada e inteligencia fluida. El concepto de *inteligencia cristalizada* se refiere al conjunto de habilidades socialmente valoradas y que son importantes para el mantenimiento de una cultura determinada. Incluye procesos tales como la abstracción, el razonamiento y la resolución de problemas. Algunas habilidades típicas de este tipo de inteligencia son:

- evaluar situaciones prácticas conociendo las normas, los usos y las convenciones sociales;
- razonar con problemas cuyo contenido se relaciona con la cultura de que se trate;
- realizar operaciones y cálculos relacionados estrechamente con la vida cotidiana.

En el concepto de *inteligencia fluida*, las habilidades se caracterizan por estar muy poco relacionadas con los procesos culturales establecidos y requieren la puesta en funcionamiento de estrategias personales. Los procesos cognitivos básicos son los mismos pero se manifiestan en un conjunto diferente de habilidades:

- razonar con contenidos abstractos;
- identificar diferentes sistemas de clasificación de objetos;
- realizar operaciones formales de carácter proposicional.

Partiendo de estos estudios, Cattell y Horn notaron que, con la edad, los sujetos experimentan un notable declive en las habilidades fluidas, probablemente debido al deterioro de la base fisiológica de la inteligencia y a la tendencia de los sujetos a utilizar métodos cristalizados que provocan falta de práctica de las habilidades fluidas. En cambio, advirtieron un aumento en las habilidades cristalizadas como producto de los aportes positivos que reciben de la experiencia y de la tendencia de los adultos a resolver problemas mediante métodos y procedimientos determinados culturalmente.

<sup>5</sup> Carretero. M y G. Madruga. J. (comp.), *Lecturas del Pensamiento*. Alianza, Madrid, 1984.

<sup>6</sup> J. Madruga y M. Carretero. "La inteligencia en la vida adulta", en *Psicología Evolutiva III*. Alianza, Madrid, 1985.

En síntesis, existe un proceso de declive de los factores biológicos comprendidos en las capacidades intelectuales pero esto no implica que las personas adultas no puedan emprender nuevos procesos de aprendizaje. Cada período de la vida tiene sus características evolutivas y los cambios en esta etapa pueden tener la misma importancia e intensidad que en años anteriores e influir de manera decisiva sobre el comportamiento y la cognición.

### **2.3.1. Variables psicológicas**

Los resultados de las investigaciones citadas precedentemente se refieren a sujetos adultos en general, pero existen variaciones significativas que se relacionan con las actividades cotidianas que realizan los adultos y con los niveles de instrucción. En este último caso, además de la influencia de estas variables en los resultados obtenidos por los sujetos en el tipo de tareas que proponen los investigadores, juegan un papel fundamental las variables o características psicológicas, entre las que se destacan las siguientes.

#### **a. Memoria y procesos de memorización**

Existe una tendencia bastante arraigada socialmente a desvalorizar el papel de la memoria en el aprendizaje, asociada, generalmente, con la diferenciación que se establece entre memoria e inteligencia o razonamiento: “estudiar de memoria” o “estudiar como un loro”. Pero, por otra parte, la memoria también está sobrevalorada socialmente y se expresa en el temor que se experimenta con los años a “perder la memoria”, cuando lo que se manifiesta en verdad es la dificultad para recuperar la información que está almacenada.

La memoria se define habitualmente como la capacidad cognitiva de los sujetos para reactivar eventos del pasado. Pero esta definición es demasiado estrecha en la medida en que la memoria no remite sólo al pasado sino que determina ampliamente nuestro presente perceptivo, detecta novedades del entorno y permite nuevas adquisiciones. Desde este punto de vista la memoria es un instrumento de construcción conceptual y no sólo un receptor.

En los alumnos jóvenes y adultos, la memorización, como proceso de acumular nuevos datos en la mente, pierde importancia y carece de interés. En estos sujetos la memoria se vuelve más selectiva, retiene con mucha más facilidad lo que les interesa, es decir, lo que tiene para ellos un significado práctico o emocional.

El adulto valora más la comprensión de fenómenos y procesos que la simple retención en la memoria. Para él no es tan importante conocer cosas nuevas sueltas como sistematizar su conocimiento e integrarlo a un conjunto más armónico. Se puede afirmar que la base del proceso de aprendizaje es su experiencia personal y no sólo considerada en general o de manera abstracta sino también como las condiciones concretas de su existencia. Estos aspectos son los que motivan a un joven o a un adulto a interesarse por el conocimiento, y su memoria pasa a actuar selectivamente

integrando nuevos conocimientos en la medida en que le permitan una mejor comprensión de las cosas.<sup>7</sup>

#### **b. Procesos de pensamiento**

La experiencia personal concreta influye en la forma de pensar del adulto y en la manera en que adquiere conocimientos. Para los adultos que se encuentran vinculados con procesos productivos, en cuanto trabajadores materiales, el proceso de trabajo va constituyendo y afirmando una forma de pensamiento que cada vez se vuelve más concreta y con escaso desarrollo en formas de pensamiento abstracto.

El pensamiento concreto se estructura a partir de la formulación y la utilización de proposiciones particulares y sobre todo singulares. Los razonamientos son formulados en forma similar, lo que para la lógica formal, que se basa en proposiciones universales, puede no tener validez. Pero que el razonamiento concreto se aleje de los procesos de generalización y de la utilización de proposiciones universales no significa que sea menos real o menos válido. Para promover la adquisición de conceptos cada vez más abstractos y potencialmente más generalizables es preciso descubrir la lógica implícita o no verbalizada de ese razonamiento y su validez práctica y existencial.

#### **c. La motivación como condición para el aprendizaje**

Las motivaciones que llevan a los sujetos jóvenes y adultos a iniciar o reiniciar un proceso educativo en un marco institucional son diversas y dependen de diferentes factores. Algunas motivaciones pueden ser el mejoramiento personal, poder ayudar a sus hijos en la escuela, mejorar sus posibilidades de conseguir un empleo, cumplir con una deuda que sienten tienen para con ellos mismos.

Cualquiera sea la motivación implícita o explícita que los impulse a participar de un proceso educativo, la experiencia demuestra que el joven o el adulto se motiva para aprender cuando sabe o infiere que los conocimientos nuevos le serán útiles para transformar sus condiciones concretas de vida. Por ello, la motivación es importante, porque impulsa al sujeto a hacer el esfuerzo para adquirir nuevos conocimientos y habilidades. Por otra parte, la influencia de la motivación sobre el nivel de desempeño está ampliamente demostrada. Los sujetos motivados mejoran su desempeño mientras que los que no lo están generalmente se aburren e incluso llegan a abandonar su intento de comenzar un nuevo proceso de aprendizaje.

<sup>7</sup> *Ibidem.*

#### d. El horizonte temporal

El concepto de horizonte temporal se vincula estrechamente con el de motivación.<sup>8</sup> Es el grado de extensión de la representación que los sujetos pueden tener de los acontecimientos pasados y futuros que han marcado o afectan su existencia. Procede a la vez del campo de lo vivido y de la esfera de lo concebido o de lo que se es capaz de concebir. Este nivel, ampliado por el lenguaje, va más allá de la historia individual, engloba el pasado y la historia de la sociedad.

La extensión del horizonte temporal depende de la edad, del nivel intelectual, de la posibilidad de estructurar el pasado y el porvenir y de las condiciones de vida. La educación juega un papel importante en la extensión del horizonte temporal en la medida en que permite a los sujetos ampliar el marco de sus representaciones y la comprensión de procesos más complejos, descentrados y objetivados.

#### 2.3.2. Variables personales

Existen a su vez una serie de variables personales que también intervienen en el aprendizaje y que es preciso considerar.<sup>9</sup>

##### a. Complejo de inferioridad y sentimiento de inseguridad

Los alumnos adultos tienen en general, y sobre todo cuando se enfrentan a una situación de aprendizaje, actitudes de infravaloración de sí mismos y supervaloración del docente. En nuestra sociedad, especialmente la urbana y semiurbana, donde abunda la comunicación por escrito, los sujetos con bajos niveles de instrucción, y en particular las personas analfabetas, ven reforzada su marginación en tanto presentan dificultades para interpretar los diferentes códigos, fundamentalmente el escrito, que se utilizan en lugares tan corrientes como el trabajo, los servicios públicos, etc. Esto suele ser la causa de que los sujetos vivan situaciones extremas y angustiosas con bastante facilidad, que afectan a su personalidad y por consiguiente su aprendizaje.

##### b. Subordinación

La actitud del adulto hacia sí mismo, hacia el docente y hacia la formación en general puede estar afectada también por su clase social de origen. En este sentido puede observarse en algunos casos una tendencia a la subordinación que lleva a los adultos a adoptar un papel de seguidores en lugar de líderes, esperando ser conducidos y controlados.

##### c. Resistencia al cambio

Participar en un programa educativo supone que se operen cambios de todo tipo en el interior de cada persona. La persona adulta tiene ideas desarrolladas acerca de sí y de lo que la rodea, con su propio bagaje de conceptos, opiniones y experiencias que construyó al margen de la escuela

pero que le son útiles y funcionales para su vida cotidiana. Admitir que necesita aprender algo nuevo implica admitir o suponer que hay algo equivocado en su situación actual conseguida con muchos esfuerzos. El aprendizaje es vivido a menudo por el adulto como una amenaza a su situación personal, familiar, social, etc. Muchas personas, aunque puedan entender la necesidad de incorporar lo nuevo, pueden llegar a sentirse tan amenazadas que lleguen a no aprender nada en absoluto. La resistencia al cambio se expresa también en el miedo al fracaso, la humillación y la falta de confianza en uno mismo.

##### d. Ansiedad

La ansiedad se vincula, en parte, con la resistencia al cambio. El temor de los adultos a “parecer tonto”, “sentirse incapaz”, “hacerlo mal” es causa de actuaciones pobres y, lo que es peor, confirma falsamente los temores propios. Es fundamental que el docente intervenga adecuadamente para solucionar las tensiones y los nerviosismos que la ansiedad conlleva, puesto que pueden conducir al alumno o al grupo al fracaso.

##### e. Preocupaciones personales

Si bien las preocupaciones personales de diferente índole (laborales, familiares, económicas, etc.) que pueden sufrir los sujetos en diferentes situaciones son ajenas a los procesos de formación, en ocasiones llegan a ser tan intensas que afectan la concentración necesaria para proseguir un proceso de aprendizaje.

#### 2.4. ¿Qué considerar para diseñar un currículum destinado a la educación de jóvenes y adultos?

Un currículum para la educación de jóvenes y adultos, entonces, debería entenderse como una propuesta indicativa, abierta y flexible que permita y aliente a los centros educativos y particularmente a los docentes a realizar los cambios, adaptaciones e innovaciones que, de acuerdo con el contexto específico, procuren satisfacer las expectativas y los requerimientos de los participantes. Igualmente, los destinatarios de esta modalidad, en su condición de personas jóvenes y adultas, están acostumbrados a tomar decisiones sobre diferentes aspectos de su vida personal y social, por lo que parece razonable que puedan participar activamente en la planificación de su propio proceso de formación. Por ello hay que contemplar la inclusión en el diseño curricular de contenidos y metodologías que les resulten más significativos, de acuerdo con las necesidades y problemáticas particulares de los grupos y de la comunidad a la que pertenecen. Por lo tanto, se promueve un diseño curricular que considere las siguientes características.

- Sea equitativo en la distribución de competencias y certificaciones que se otorgan en el sistema regular, pero no por ello idéntico en su diseño.

<sup>8</sup> Ibidem.

- Promueva la inclusión de propuestas del contexto local (proyectos comunitarios locales, articulaciones intersectoriales e interinstitucionales), de modo acorde con la heterogeneidad de grupos, sectores, edades, género, etcétera.
- Sea flexible en términos del alumno y procure, paulatinamente, brindar grados de opciones dentro de un trayecto ajustado a las necesidades del educando; sea flexible también en relación con el tiempo que necesite cada sujeto o grupo de sujetos (su distribución y duración) y con la complementariedad de modalidades de aprendizaje (presencial y semipresencial).
- Sea integrado, a partir de proporcionar diversos ámbitos de formación que respondan a tipos genéricos de demandas de los adultos y que articulen los conocimientos de tipo disciplinar.
- Tome en su conjunto a toda la EGB con un creciente grado de complejidad, según las exigencias de los alumnos y los proyectos en desarrollo; a la vez que deje sugerido y motivado el paso a la Educación Polimodal con su necesaria articulación.
- Integre dinámicamente el juego de instancias escolarizadas y desescolarizadas, formales e informales, sistemáticas y asistemáticas, el “adentro” y el “afuera” escolar.
- Promueva el desarrollo de la comprensión relacional necesaria para una estrategia educativa “descosificadora” y “destrivializante” de lo cotidiano. Esto se traduce en propuestas de enseñanza que posibiliten:
  - la permanente referencia al campo de los significados, “desestabilizando” el sentido común (desnaturalizando), resignificando, multiplicando significados, y recuperando formas y peculiaridades culturales de cada zona, localidad o comunidad;
  - la actitud investigativa, tendiente a develar las relaciones sociales y los procesos históricos que están ocultos detrás de cada cosa o relación de cosas como propios del mundo simbólico cultural (carácter construido de lo social);
  - la transversalización del contexto: referencia a contextos sociales, económicos y políticos tanto como a marcos locales, nacionales e internacionales y a relaciones de clase, género, raza, etnias, etc.
- Sea participativo y democrático, con esquemas no “aplicados sobre” sino “con” la comunidad (confianza y revalorización de capacidades, competencias, habilidades y destrezas “populares”); sea incluyente de las problemáticas y aspiraciones locales con sus metodologías de solución como objeto de conocimiento.
- Sea proyectivo, para que las acciones tendientes a la solución de las problemáticas comunitarias diagnosticadas orienten y traccionen el crecimiento de la complejidad y la organización del conocimiento, así como la gradualidad del trayecto que realizan los estudiantes.

El desarrollo de una propuesta curricular con las características mencionadas implicará que se realicen acciones tendientes a:

- profundizar el trabajo interinstitucional mediante el establecimiento de mecanismos de coordinación con organismos del sector público y privado vinculados con las áreas de producción y servicios, con el objetivo de comprometer a los diferentes sectores de la comunidad en el proceso educativo y fortalecer y aumentar los recursos y los espacios para el aprendizaje;
- promover el trabajo conjunto entre docentes, directivos e inspectores del sistema y de los técnicos o especialistas que tengan a su cargo los espacios de formación laboral y profesional;
- brindar la posibilidad de cursar estudios presenciales y a distancia, de modo que todas las personas puedan acceder a variadas ofertas de formación de acuerdo con sus posibilidades educativas, sus intereses particulares y sus necesidades de adecuación al tiempo y el espacio que pueden destinar a estas actividades.

## 2.5. Organización modular abierta y flexible

Como marco general para el diseño curricular de la educación entre adultos se previó adoptar una estructura curricular modular, de modo de configurar, progresivamente, una oferta abierta y flexible. Para lograr una estructura de este tipo será menester, por una parte, abordar un cuidadoso proceso de diseño que garantice la pertinencia de los módulos que se propongan en relación con el diseño curricular general para el nivel y, por otra, concebir una organización del tiempo y el espacio diferente tanto para los docentes como para los alumnos. Se trata de una tarea que requerirá del trabajo y el compromiso de todos los actores que participan en el sistema. Se espera que, desde el punto de vista profesional, este proceso de innovación se convierta en un espacio de reflexión colectiva y de intercambio de experiencias que permitan fundamentar y consolidar modos alternativos de comprender y desarrollar el trabajo en las escuelas.

Si algo caracteriza a una organización modular del currículum es la posibilidad de hacer una oferta dinámica, que admita sucesivas modificaciones y adaptaciones en función de los participantes (docentes y alumnos) y del contexto en el que se desarrollan las actividades. En este sentido, una organización modular de la educación de jóvenes y adultos debería promover:

- el acceso y el reingreso de los estudiantes a los centros educativos en diferentes momentos del año;
- la adaptación a los ritmos y estilos individuales de aprendizaje de los alumnos;
- dentro de ciertos límites, la posibilidad de que los estudiantes puedan escoger entre diferentes trayectos formativos;

- el tratamiento de aspectos particulares de una localidad o región sin perder la necesaria equivalencia y homologación de los estudios.

El diseño y planificación de una organización modular puede resultar, al comienzo, una tarea difícil y, por cierto, lo es, sobre todo cuando no se cuenta con experiencia acumulada acerca de cómo llevar adelante este tipo de diseños. Un módulo puede ser elaborado por un docente –de hecho muchos docentes trabajan de este modo–, pero si se trata de generar una organización modular en el nivel de todo el currículum, se requiere el trabajo en equipo de todos los docentes, incluso, cuando sea factible, entre docentes de más de un establecimiento.

Desde este punto de vista, cada institución adquiere un papel fundamental en el proceso de diseño de la oferta y desde luego en su implementación. Partiendo del diseño general que la provincia de Buenos Aires establezca para el conjunto de los servicios de educación general básica para jóvenes y adultos, es en cada institución donde tendrá lugar la construcción del proyecto curricular y la planificación de los módulos de enseñanza.

Existen algunos criterios o principios generales que es necesario observar cuando se encara la tarea de diseñar un currículum modular. Entre los más relevantes se pueden señalar los siguientes.

- **Coherencia.** el programa que se le plantee a un estudiante debe ser consistente, es decir, mantener su coherencia hasta el final. Esto vale tanto para cada unidad o módulo como en relación con la secuencia de propuestas que pertenecen a un área determinada o a la totalidad del plan de estudios.
- **Significación y necesidad.** Las personas adultas aprenden con más facilidad aquellas cosas que saben o suponen que le serán de utilidad, por lo que en la definición de los objetivos, la selección y la secuenciación de contenidos y actividades se deberán considerar las necesidades de los destinatarios y el entorno en el que se desenvuelven.
- **Múltiple entrada.** Las personas no aprenden de la misma manera y esto debe ser tenido en cuenta al planificar un módulo. Las diferencias entre los alumnos pueden ser cognitivas, afectivas, de conocimientos previos, etc.; por lo tanto, las actividades que se propongan deben procurar dar respuesta a esta diversidad.
- **Interactividad.** Las estrategias o actividades de aprendizaje y los materiales didácticos que se utilicen deben favorecer la participación e interacción de los alumnos entre sí y de estos con los diferentes materiales.

El diseño curricular explicitará, como orientación para la planificación de los proyectos curriculares de los servicios, los siguientes componentes.

- Objetivos generales,** establecidos en relación con los conocimientos, habilidades, destrezas y valores que deberán adquirir los alumnos.
- Ámbitos de formación** que se derivan de los objetivos generales y se conectan con las necesidades de los destinatarios, propiciando una formación integral que abarque tanto los aspectos generales y básicos como aquellos orientados al desarrollo personal, socio-comunitario y laboral.
- Objetivos de los ámbitos de formación,** que concretan los objetivos generales y se relacionan con las áreas de conocimiento que conforman el currículum.
- Áreas curriculares,** que agrupan sobre la base de ejes o bloques los contenidos de los distintos campos del conocimiento en relación con los ámbitos de formación y procuran un equilibrio entre ellos.

## 2.6. Ámbitos de formación

Los ámbitos de formación sobre los que se plantea el diseño del currículum constituyen una referencia y una orientación para la selección y la organización de objetivos y contenidos curriculares. Sin duda, las disciplinas son una fuente para la selección de los contenidos, pero habida cuenta de que no es posible enseñar todo el conocimiento disponible, se impone realizar una cuidadosa selección en relación con las propias disciplinas y con las necesidades presentes y futuras de los destinatarios. Considerando que se trata de personas jóvenes y adultas, habrá que tener en cuenta que el desarrollo de habilidades y destrezas para aprender a aprender resulta más importante que la acumulación de contenidos.

Siguiendo las recomendaciones de la Unesco, los aprendizajes fundamentales que deberían promoverse en la educación de persona adultas son los siguientes.

**Aprender a conocer,** como un conjunto de conocimientos instrumentales relacionados con las áreas de comunicación, de la sociedad, de la naturaleza y los procedimientos matemáticos.

**Aprender a hacer,** como un conjunto de capacidades asociadas al área del trabajo y de la sociedad, que integra conocimientos relacionados con la tecnología y las aptitudes requeridas para el empleo; la posibilidad de trabajar en equipo, de cooperar, de desarrollar la creatividad y la búsqueda de la calidad.

**Aprender a vivir juntos y a asociarse,** vinculado con las áreas de participación social, desarrollo personal, formas de intervención políticas, la adquisición de habilidades sociales, los valores básicos de la sociedad, la conservación de la salud y del medio ambiente, entre otros.

Derivados de estas recomendaciones se adoptan los siguientes ámbitos para la configuración del currículum.

### ***2.6.1. Ámbito de formación general***

Promueve la adquisición de los conocimientos que hacen posible el desarrollo de las capacidades y destrezas para el aprendizaje. Tiene carácter de formación general atendiendo a los conocimientos provenientes de los diferentes campos disciplinares y de formación básica, necesaria como requisito para realizar nuevos aprendizajes. Los aprendizajes en este ámbito refuerzan el objetivo fundamental de la educación de jóvenes y adultos: “aprender a aprender”. Esta tarea es fundamental en la medida en que estos conocimientos son decisivos para acceder a los bienes culturales, ejercitar los deberes y derechos de los ciudadanos, favorecer la inserción laboral y brindar herramientas para el desarrollo personal y comunitario.

### ***2.6.2. Ámbito de formación para el mundo del trabajo***

Como estrategia de educación permanente, la función de la educación de jóvenes y adultos es ofrecer espacios para la iniciación, actualización y renovación de los conocimientos vinculados con los nuevos requerimientos del mundo del trabajo. Asimismo, en épocas de precarización y escasez del trabajo, de endurecimiento de las condiciones laborales, la dignidad del trabajo y de los trabajadores es un aspecto fundamental de la realización de las personas.

### ***2.6.3. Ámbito de formación para el desarrollo personal, social y comunitario***

La educación de jóvenes y adultos debe apostar a formar sujetos que transformen la realidad y la orienten hacia una mayor libertad, igualdad y autonomía personal y comunitaria, aspectos que no deben ser abordados de manera ocasional sino como parte planificada del currículum. Este ámbito se orienta, por lo tanto, hacia la participación, la vida democrática y las responsabilidades ciudadanas, destacando la importancia de las acciones personales y las propias de los diferentes actores sociales.

## **3. Planificación y diseño de módulos de aprendizaje**

### **3.1. Introducción**

Podemos definir un módulo como el conjunto organizado de objetivos o propósitos de la enseñanza y el aprendizaje, contenidos y recursos metodológicos y didácticos que se orientan a facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Para que cumplan con este cometido es preciso definir previamente cada uno de estos componentes y especificar las relaciones que se establecen entre ellos. La planificación preactiva es fundamental tanto para el docente como para los estudiantes:

- para los docentes, porque les resultará una guía para el desarrollo de su acción en el aula y un instrumento de comunicación y cooperación con otros docentes;
- para los estudiantes, porque les permitirá conocer anticipadamente qué van a estudiar, cómo van a hacerlo y qué se espera de ellos y, a partir de allí, planificar su propio proceso de aprendizaje.

Los módulos se pueden diseñar con un enfoque integrado y concebirlos como unidades globales que integren de modo coherente conocimientos de diferentes campos disciplinares, organizando los contenidos, por ejemplo, sobre la base de núcleos temáticos, estudios de casos, situaciones problemáticas o de relevancia social. También pueden concebirse como una estrategia de programación, organización y evaluación de los contenidos, entendidos en sentido amplio, referidos a un área o asignatura en particular.

Es posible, entonces, planificar el currículum de cada institución mediante la combinación de módulos organizados por áreas de conocimiento y de módulos integrados organizados sobre la base de núcleos temáticos o problemas. Si bien no es la única opción, resulta adecuada para promover la adquisición de los conocimientos y la habilidad para transferir esos conocimientos en situaciones diversas.

Sin duda, las estrategias de selección y organización de los contenidos, actividades y recursos y el enfoque y el tratamiento que se adopten serán diferentes según se trate de uno u otro tipo de módulo. Pero ambos tipos de módulos forman parte del proyecto curricular, por lo que se habrá de ponderar el valor académico de aquello que se decide que vale la pena enseñar y aprender. En la planificación de los módulos habrán de considerarse entonces:

- la necesidad de abordar los contenidos mínimos requeridos en las diferentes áreas curriculares de modo de no afectar su validez y homologación para la acreditación de un ciclo o nivel;
- la especificación de las áreas curriculares, los requisitos de acceso, la definición de los objetivos, la secuencia de actividades y los criterios de evaluación;
- la búsqueda de lo verdaderamente significativo en relación con los contenidos y con los destinatarios;
- la heterogeneidad de los alumnos en cuanto a sus intereses y conocimientos previos;
- el carácter integral de la formación de las personas adultas mediante la consecución de objetivos en relación con aspectos cognitivos, personales, sociales y de inserción en el mundo del trabajo;
- la ponderación entre los módulos que eventualmente serán considerados obligatorios y los opcionales, tanto en lo que se refiere a las áreas curriculares como a la cantidad que se deberá aprobar para acreditar un ciclo o nivel;

- la necesidad de orientación que requerirán los alumnos para realizar una elección coherente y homologable, cuando tengan ocasión de elegir sus propios trayectos.

### 3.2. Componentes didácticos de un módulo

Para que los módulos cumplan con su cometido y resulten, desde el punto de vista didáctico, una propuesta coherente habrá de definir previamente cada uno de los siguientes aspectos.

#### 3.2.1. El contexto

Todas las decisiones que se tomen, tanto para el diseño como para la puesta en práctica o desarrollo del módulo, tienen sentido en relación con el contexto. Si bien el contexto próximo o inmediato de aplicación es el aula, es preciso considerar otros aspectos que se vinculan, afectan y condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje que allí se desarrollan. Aspectos tales como la cantidad de alumnos, sus características cognitivas y sociales, sus motivaciones e intereses, así como las particularidades del entorno escolar y extraescolar merecen un minucioso análisis para sustentar el diseño.

#### 3.2.2. Los propósitos del módulo

Determinar los propósitos que se persiguen con la planificación de una unidad o módulo didáctico es fundamental como guía y orientación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. No se trata de realizar una exhaustiva formulación de objetivos vinculados con los logros esperables de los alumnos sino más bien de poder dar cuenta de qué información, habilidades, destrezas y valores se pretenden promover y qué principios y procedimientos guiarán las estrategias de acción de la enseñanza y el aprendizaje.

#### 3.2.3. La selección y la secuenciación de contenidos

Es preciso identificar los conceptos clave y las relaciones que se dan entre ellos. Establecer ejes o núcleos temáticos que permitan un tratamiento más global de los contenidos puede otorgar mayor riqueza y complejidad a la enseñanza y al aprendizaje. Por otra parte, es preciso considerar las características psico-socio-pedagógicas de los alumnos, por lo que los aspectos metodológicos, referidos al cómo se va a enseñar y qué recursos habrán de utilizarse para favorecer el aprendizaje, cobran un rol fundamental.

Una de las estrategias clave para planificar un módulo consiste en identificar un eje o núcleo que permita secuenciar los contenidos, entendidos en sentido amplio, de un modo más integrado y acorde con las características y posibilidades de los estudiantes. Es probable que un solo tema o eje no resulte suficiente o pertinente para secuenciar todos los contenidos que nos proponemos desarrollar dentro de un período determinado. En tal caso es preferible diseñar dos o tres módulos independientes pero coordinados para trabajar durante el cuatrimestre, de manera de no forzar la inclusión de contenidos que no aporten o sean poco significativos para el tratamiento de una situación particular.

En la planificación de los diferentes módulos es preciso observar un orden y una secuencia que se les haga comprensible a los alumnos; procurar retomar algunos temas y presentar otros nuevos; insistir, particularmente, en la aplicación, el enriquecimiento y la profundización de informaciones y conceptos y en el desarrollo de destrezas y habilidades para trabajar con distintos tipos de representaciones mentales y para valorar la información en sus aspectos formales.

En *El Currículum, una reflexión sobre la práctica*, Gimeno Sacristán plantea una serie de razones por las cuales vale la pena optar por una organización modular. Aquí las transcribimos porque entendemos que pueden servir de orientación en la selección y la secuenciación de contenidos para la elaboración de un módulo.

- a. La organización por módulos facilita la motivación del alumno, que puede apreciar los contenidos con mayor coherencia al verlos relacionados con determinados núcleos de conocimientos.
- b. El módulo permite establecer relaciones entre contenidos diversos que se podrían conectar más difícilmente si el mismo profesor los tratase en diferentes momentos o si distintos profesores los abordaran en materias y horarios diferentes. La enseñanza modular reclama conexiones entre especialistas cuando se trata de un nivel que exige competencias científicas más elaboradas por parte de los profesores, pero es un recurso para lograr la relación entre parte del profesorado. Es un medio de progresar hacia un currículum de código integrado.
- c. El módulo permite no sólo relacionar contenidos intelectuales, sino conectarlos con actividades prácticas, destrezas diversas que no suelen depender de contenidos específicos. Los módulos dan lugar a plantear una actividad metodológica potencialmente más variada, integradora de recursos diversos, materiales, medios audiovisuales, etc. así como hacer más tolerable el aprendizaje de contenidos que, siendo estrictamente necesarios, son más difíciles para motivar al alumno cuando se le proporcionan descontextualizados. En este sentido, los módulos reclaman de forma natural ciclos de acción prolongados como una unidad metodológica, tratamiento en horarios coherentes, etcétera.
- d. Favorece la ordenación del trabajo dentro de la clase y en los centros, en grupos de diferente nivel y ritmos de progreso, recurso fundamental para facilitar el tratamiento de la diversidad y las diferencias entre los alumnos. Por otra parte, una organización modular dentro de áreas o materias puede ser un recurso para tratar la diversidad de alumnos dentro de un nivel educativo o de un mismo grupo de ellos. La estructura modular de una materia o área permite distinguir entre partes esenciales comunes para todos y partes equivalentes pero diferentes entre sí que pueden ser objeto de

elección para los alumnos. También permite, por ejemplo, establecer módulos de desarrollo para alumnos más aventajados. Es una fórmula para organizar la *optatividad*.

- e. El módulo marca ciclos de actividad para contenidos con una coherencia interna, acota el significado de ciertos objetivos y parcelas curriculares, lo que puede dar lugar a programar la evaluación que realiza el profesor, diagnosticar el desarrollo del proceso de aprendizaje y regular la promoción dentro del sistema escolar.
- f. El módulo, como unidad intermedia entre tópicos parciales y materias o áreas de curso completo, es una ayuda reguladora para la propia actividad del profesor.

### 3.2.4. Las actividades de aprendizaje

El diseño de actividades para el aprendizaje se vincula estrechamente con el punto anterior. Las tareas que se proponen no son ni pueden ser independientes del contenido. Por otra parte, los diversos campos de conocimiento –como las humanidades, las ciencias naturales o las artes– tienen una estructura interna articular que incluyen procedimientos propios de cada área, los que, en buena medida, sugieren la forma de abordarlos.

Las actividades tienen validez en la medida en que posibilitan el desarrollo de actividades complejas en cuanto a las conductas que promueven. Por lo tanto, si las actividades consisten en una serie de preguntas que se pueden contestar con la misma información que se incluye o con la aplicación de rutinas, se están alentando procesos mecánicos de adquisición de conocimientos. Por el contrario, si la resolución de las actividades demanda, por ejemplo, discriminar, relacionar fenómenos, valorar la información, elaborar síntesis o identificar elementos, es evidente el poder mediatizador de la tarea o secuencia de tareas sobre la calidad de los procesos cognitivos.

Doyle<sup>10</sup> realizó un relevamiento de tareas curriculares sobre diferentes campos de conocimiento y construyó la siguiente tipología, de acuerdo con los procesos cognitivos predominantes.

**Tareas de memoria:** aquellas en las que se espera que el alumno reconozca o reproduzca información previamente adquirida, referida a hechos, nombres, datos, etc. La información adquiere un carácter episódico sin trazón interna. El resultado de estas tareas es bastante previsible.

**Tareas de procedimiento o rutina:** aquellas en las que los alumnos adquieren una fórmula o algoritmo que lleva a una determinada respuesta.

**Tareas de comprensión:** aquellas que requieren que los alumnos reconozcan la información de modo tal de poder dar su propia versión, la apliquen a situaciones nuevas, extraigan consecuencias,

etc. Se pretende que capten lo sustancial del contenido mediante un tratamiento más profundo y detenido.

**Tareas de opinión:** aquellas en las que se requieren reacciones personales y valorativas acerca de algún contenido, con resultados abiertos y poco predecibles.

Gimeno Sacristán añade a estas las tareas que implican **procesos de pensamiento**, cuyo producto final es más que la simple opinión abierta e implica resultados de alguna forma redescubiertos por los alumnos.

Por supuesto, en la práctica, las actividades suelen englobar múltiples procesos intelectuales, aunque a veces alguno predomine y aunque se expresen de manera diversa en diferentes áreas de contenido.

En cuanto a los criterios de selección, se incluyen como orientación dos propuestas<sup>11</sup> que se complementan y pueden servir como herramientas para la planificación. La primera, quizá la más conocida, es la que plantea Raths, quien señala los siguientes criterios para evaluar que una actividad es más valiosa que otras.

1. Que la actividad permita al alumno tomar decisiones razonables respecto a cómo desarrollarla. Por ejemplo, que el alumno pueda elegir entre fuentes de información es más importante que el hecho de que se le permita decidir en la dimensión de cuándo desarrollará la actividad: ahora o más tarde.
2. Una actividad es más sustancial que otra si facilita al alumno el desempeño de un papel activo: investigar, exponer, observar, entrevistar, participar en simulaciones, etc.; en lugar de escuchar, rellenar fichas o participar en discusiones rutinarias con el profesor.
3. Son valiosas las actividades que permiten al alumno comprometerse en la investigación de las ideas, en la aplicación de procesos intelectuales o en problemas personales y sociales. Implicarse en temas que plantean la verdad, la justicia, la belleza, comprobar hipótesis, identificar supuestos, etc. es más rentable que tratar tópicos sin cuestionarse problemas de importancia.
4. Una actividad tendrá más valor que otra si implica al alumno con la realidad: tocando, manipulando, aplicando, examinando, recogiendo objetos y materiales, y no sólo pintando, escribiendo, narrando, etc.
5. Una actividad es más importante que otra si puede implicar en ella a alumnos con diferentes intereses y niveles de capacidad. Tareas como imaginar, comparar, clasificar o resumir no imponen normas de rendimiento únicas en los resultados posibles de las mismas.

<sup>10</sup> En El Currículum, una reflexión sobre la práctica. Gimeno Sacristán. Morata. España. 1988.

<sup>11</sup> Angulo, J. F. y Blanco, N., *Teoría y Desarrollo del currículo*, Ediciones el Aljibe, 1994.

6. Las actividades que estimulan a los estudiantes a examinar ideas o a la aplicación de procesos intelectuales a nuevas situaciones, contextos o materias son más valiosas que las que no establecen continuidad entre lo estudiado previamente y las nuevas adquisiciones.
7. Las actividades tendrán más valor educativo si exigen que los estudiantes examinen temas o aspectos de los mismos en los que no se suele detener el ciudadano normalmente y que cuyo tratamiento serio suele ser ignorado por los medios de comunicación: sexo, religión, paz, guerra, etcétera.
8. Las actividades que obligan a aceptar un cierto riesgo de éxito, fracaso o crítica, que pueden suponer salirse de caminos muy transitados y probados socialmente, tienen mayor potencialidad que las que no entrañan riesgo.
9. Una actividad es mejor que otra si exige a los alumnos que escriban de nuevo, revisen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales, en vez de aparecer como meras “tareas a completar”, sin lugar para la crítica ni el perfeccionamiento progresivo, efectuándolas de una vez y para siempre.
10. Las tareas que comprometen a los estudiantes en la aplicación y el dominio de reglas significativas, normas o disciplinas, controlando lo hecho, sometiéndolo a análisis de estilo y sintaxis, son más importantes que las que ignoran la necesidad de esa regulación.
11. Las actividades que dan la oportunidad a los estudiantes de planificar con otros y participar en su desarrollo y resultados son más adecuadas que las que no ofrecen esas oportunidades.
12. Una actividad es más sustantiva si permite la acogida de intereses de los alumnos para que se comprometan personalmente.

La segunda propuesta corresponde a Dino Salinas.<sup>12</sup> Este autor toma como ejemplo objetivos establecidos para la reforma de la educación media en España y los transforma en principios de procedimiento para la enseñanza. Tales principios son los siguientes.

1. Desarrollar en el aula la capacidad de expresión, bajo diferentes códigos, de pensamiento y sentimientos propios.
2. Desarrollar actividades que potencien la comprensión de los mensajes utilizados en la comunicación habitual.
3. Presentar actividades que posibiliten la utilización crítica de diferentes fuentes de información.
4. Establecer situaciones que ofrezcan al alumnado la posibilidad de actuar de forma creadora.
5. Establecer situaciones que potencien el pensamiento lógico de los estudiantes.

<sup>12</sup> Sacristán, Gimeno, *El Currículum, una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid, 1988.

6. Plantear diferentes factores que configuren una realidad, desde una visión equilibrada e integradora de los mismos.
7. Estimular la actitud abierta y crítica del alumnado, comenzando por los elementos que integran la vida cotidiana en el aula y en el centro.
8. Establecer situaciones que potencien el trabajo intelectual y manual ordenado y sistemático.
9. Plantear actividades que potencien el trabajo en grupo y la necesidad de participación en dicho trabajo.

Por último, la selección de actividades también dependerá del papel que estas juegan dentro de una unidad de aprendizaje:

- explorar los conocimientos previos de los alumnos;
- presentar los contenidos nuevos que serán enseñados;
- facilitar la comprensión de los nuevos contenidos;
- aplicación y / o de descubrimiento;
- síntesis;
- evaluación.

### 3.2.5. *Los medios*

Otro de los aspectos a prever en la planificación de módulos es los medios más idóneos para utilizar como soportes para el desarrollo de los contenidos. Cuando hablamos de *medios*, nos estamos refiriendo a todo tipo de material didáctico que se puede utilizar en el aula con el fin de organizar y dinamizar la enseñanza y el aprendizaje. Los libros de texto son, en general, los que más se utilizan, pero hay también materiales gráficos, informáticos y audiovisuales que pueden adquirir un alto potencial didáctico si se los usa correctamente.

### 3.2.6. *Los criterios de evaluación*

En la educación de personas jóvenes y adultas, la evaluación es un proceso continuo que tiene como propósito brindar información a los docentes y a los alumnos acerca de cómo se está desarrollando el proceso de aprendizaje. Habrá que considerar entonces que todas las actividades que el alumno realiza forman parte de la evaluación. No obstante, las instancias de la evaluación no pueden ser idénticas a las situaciones de enseñanza.

Hay una gran cantidad de instrumentos con características, alcances y funciones diversas, que pueden adoptarse para desarrollar programas de evaluación. El problema radica en la selección y la organización de estos instrumentos de modo de que sean coherentes con las concepciones que tienen los docentes acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Si como docentes consideramos valiosa la capacidad de producción personal del alumno, los instrumentos que utilicemos deberán ser coherentes con esa postura. Por otra parte, la selección de los instrumentos de evaluación debe permitir evaluar todos los aspectos que están comprometidos con los procesos de

aprendizaje, lo cual supone desarrollar programas complejos en los que se empleen una cantidad de instrumentos diversos y donde cada técnica sea adecuada para evaluar diferentes aspectos.

### 3.3. ¿Cómo planificar módulos?

Para comenzar a planificar módulos es imprescindible conocer el contexto. El diagnóstico es la forma en que podemos conocer el contexto, las características de la comunidad donde está inserta la institución educativa, sus necesidades y demandas, las características cognitivas y sociales de los alumnos, sus motivaciones e intereses, así como las particularidades de su entorno escolar y extraescolar.

“El diagnóstico es fundamentalmente conocimiento. Es más que estadística, más que información. [...] Es un momento privilegiado dentro de un ciclo de trabajo, es una instancia que somete al análisis riguroso de quienes se proponen aprender y su propio contexto social, institucional y grupal en cuanto es indicador y fuente de aquellas situaciones de aprendizaje que les posibilitarán generar acciones facilitadoras del aprendizaje”.<sup>13</sup>

El conocimiento que nos brinde el diagnóstico permitirá diseñar módulos representativos para nuestros alumnos, nos facilitará la selección de los ejes organizadores y nos permitirá visualizar con mayor claridad si estamos brindando una propuesta para los tres ámbitos necesarios de la educación para jóvenes y adultos: ámbito de formación general y básica, ámbito de formación para el mundo del trabajo, ámbito de formación para el desarrollo personal, social y comunitario.

El material que se presenta a continuación fue extraído del documento “Asistente de recursos metodológicos”, producido por la Universidad Abierta de Cataluña. Se trata de una síntesis de las características generales de una serie de actividades, que podrá servir de orientación para que los docentes vayan configurando las secuencias a incluir en los módulos.

### Caracterización de algunas actividades

#### *Estudio de casos*

Esta técnica consiste en la presentación y la contextualización de una situación o problema real o ficticio en el que intervienen múltiples factores, con la finalidad de que los estudiantes, a partir de la información que se aporta, propongan formas de actuación para resolverlos. La elaboración de esta actividad requiere una dedicación temporal considerable, pero una vez diseñada puede utilizarse durante bastante tiempo y con diferentes grupos de alumnos, haciendo las modificaciones necesarias. El objetivo es introducir a los alumnos en una situación en la que tendrán que comportarse de una manera parecida a la que tendrían que hacerlo en la vida real y situarse como protagonistas de la historia. El estudiante tiene que reflexionar sobre la situación presentada a partir de sus conocimientos y de la información que le facilita el docente. Como actividad es muy completa porque, de acuerdo con el contenido del caso, permite trabajar simultáneamente sobre conocimientos, habilidades, valores y actitudes.

Para la elaboración de un caso habrá que establecer:

- los propósitos que se persiguen mediante el planteamiento del caso;
- los contenidos que los estudiantes necesitan conocer o ampliar a través de material complementario para resolver la situación;
- el método de trabajo, teniendo en cuenta el entorno, el grupo, el tiempo disponible, etc.;
- el planteo de la actividad o la secuencia de actividades que los estudiantes deberán llevar a cabo para resolver el caso;
- el modo de presentación y desarrollo de la información y los medios que tendrán a disposición, valorando qué aporta cada uno de ellos.

#### *Proyecto de trabajo*

Es una propuesta de trabajo de largo plazo que permite integrar y aplicar los conocimientos adquiridos por los estudiantes en un área o conjunto de áreas. El tipo de proyecto dependerá del contenido y de los criterios de evaluación que se establezcan. Existen dos modalidades que pueden adoptarse:

<sup>13</sup> Amado, G., Diagnóstico participativo pedagógico local, La Plata, 2002.

1. presentar las características del proyecto a realizar cuando se inicia el trabajo con un módulo, por ejemplo, siguiendo las diferentes fases que los alumnos deberán ir completando de acuerdo con el desarrollo del módulo;
2. plantear la realización de un proyecto de trabajo como resultado final de lo aprendido durante un período determinado.

Es preciso decidir previamente qué modalidad adoptará el proyecto y establecer las características generales y los tópicos que los alumnos deberán seguir para la presentación. Es posible que se plantee como una actividad individual, en pequeños grupos o mixta (en este último caso, parte de las fases pueden hacerse en grupos –por ejemplo, recopilar información– y otras fases deben resolverse de modo individual –por ejemplo, la redacción de las conclusiones–). También es posible que, a partir de las indicaciones iniciales formuladas por el docente, cada alumno pueda escoger el tema sobre el que versará su proyecto.

### ***Juegos de simulación***

Los juegos de simulación consisten en la representación de un fenómeno de naturaleza física, técnica o social que permite un análisis más sencillo, económico e inocuo que si se lo realizara en la realidad. Las actividades de este tipo suelen ser muy motivadoras para los alumnos porque promueven la participación y se vinculan, generalmente, con conocimientos próximos a la vida real y a situaciones cotidianas. Se trata de poner al alumno ante una situación hipotética en la que podrá demostrar sus conocimientos, su capacidad de analizar alternativas y sus consecuencias.

Para crear una simulación hace falta:

- identificar el o los conceptos básicos del proceso que se quiere enseñar;
- determinar el tipo de simulación, de modo de preparar el material necesario y las acciones que deberán realizar los alumnos;
- definir las situaciones del contexto que quiere simularse, considerando que una situación puede representarse desde diferentes perspectivas;
- crear los objetos que hay en cada situación e incluir las reglas de cómo interactuar con los demás;
- preparar la información adicional que se puede incluir en cada situación (audio, video, gráficos, etc.).

### ***Resolución de problemas***

La solución de problemas es una técnica en la cual el estudiante, a partir de los conocimientos trabajados, debe resolver una situación problemática que puede tener más de una posible solución. El propósito de esta técnica es que los alumnos analicen los datos, comprendan la situación, elijan y apliquen estrategias de resolución y comprueben su eficacia. El problema puede ser el mismo para todos o pueden proponerse diferentes problemas para cada alumno o grupo. En el

primer caso tendrá valor comparar las diferentes maneras utilizadas para resolverlo y, en el segundo, comentar las estrategias y los aspectos específicos de cada tema que cada individuo o grupo debió plantear para resolverlo.

Para diseñar los problemas es preciso pensar en situaciones lo suficientemente abiertas como para que los alumnos deban buscar las estrategias más adecuadas para hallar una solución. Un problema no es un ejercicio que puede resolverse mediante la aplicación de procedimientos automáticos que permitan hallar una solución más o menos inmediata. Una situación se concibe como problemática cuando se la reconoce como tal y cuando su resolución requiere un proceso de reflexión y de decisiones estratégicas sobre la secuencia de pasos que es preciso seguir.

### **Estrategias de dinámica de grupos**

#### ***Juego de rol***

El juego de rol tiene como propósito ayudar a desarrollar la perspectiva social y la empatía mediante la representación de diferentes papeles dentro de situaciones conflictivas donde intervienen diversas posturas que requieren ser combinadas. Es un medio idóneo para trabajar relaciones interpersonales, valores y actitudes y permite que los estudiantes:

- reflexionen acerca de qué hacen, cómo lo hacen y las consecuencias de su comportamiento;
- experimenten nuevos comportamientos en un clima de riesgo limitado;
- aprendan a observar a las personas en una situación y a reflexionar sobre sus comportamientos y sobre sus efectos;
- identifiquen formas diferentes de reaccionar ante situaciones determinadas
- aprendan a cambiar de opinión y de actitudes.

Para el diseño de juegos de rol es preciso considerar:

- la selección de un tema conflictivo y motivador para los alumnos;
- la presentación de la situación: dónde tiene lugar la historia o conflicto, el problema concreto planteado, la escena, los personajes y las diferentes posturas que estarán presente;
- las características generales de los personajes que se tienen que representar.

Como recurso se puede utilizar como complemento para promover la adquisición y la integración de los conocimientos desarrollados en un módulo, o bien presentarse antes de iniciar el estudio de un tema nuevo como una primera exploración de los conocimientos previos de los alumnos acerca de un tema, para dar significado al estudio o la explicación posterior.

**Debate**

El debate gira en torno de una discusión donde los alumnos dialogan sobre un tema específico, siguiendo un esquema previsto y coordinados por un moderador. Las primeras veces en que se utilice esta técnica conviene que el rol de moderador sea asumido por el docente. La característica fundamental es que exige una circulación fluida y rápida de la información. Se orienta, principalmente, al desarrollo de contenidos conceptuales pero también pueden trabajarse contenidos actitudinales, como el respeto del orden en el uso de la palabra, de la diversidad de opiniones, de los tiempos asignados a cada orador, etc.

Para plantear un debate es necesario contemplar los siguientes pasos:

- elegir un tema o situación problemática de interés para la materia y los estudiantes;
- definir las diferentes posturas sobre el tema;
- preparar el guión para el debate en el cual se contemplen los contenidos y aspectos que se van a tratar o discutir;
- establecer el orden de los oradores y los tiempos de exposición;
- prever un espacio para que el grupo pueda formular preguntas o realizar apreciaciones personales;
- concretar las conclusiones.

**Discusión dirigida**

La discusión dirigida se diferencia del debate en que los miembros del grupo discuten de forma libre e informal sobre un tema, aunque eventualmente pueden estar coordinados por un moderador. Es un buen recurso para observar como se manejan los diferentes miembros del grupo, cómo utilizan argumentos o informaciones para defender sus posiciones, cuáles son los conocimientos previos y adquiridos sobre el tema, etc. Permite también llegar a conclusiones grupales creativas e interesantes. Debe tenerse muy en claro el propósito de la discusión y se debe delimitar claramente el tema. Para poder participar de esta actividad se requieren, por parte de los alumnos, algunos conocimientos previos sobre el tema en cuestión. Es preciso que se les anticipe acerca de qué se va a discutir, de modo que puedan prepararse y tener la posibilidad de participar activamente.

Existen diversas maneras de llevar adelante esta actividad. Algunas pautas generales pueden ser:

- plantear el tema y los objetivos de la discusión;
- acordar fecha, duración y espacio de realización;
- indicar a los alumnos si es preciso buscar información y dónde hacerlo;
- antes de iniciar la discusión, distribuir las diferentes funciones entre los miembros del grupo: moderador, secretario de actas, observador, etc.;
- al terminar la discusión, realizar una síntesis y conclusiones, que pueden ser redactadas por el secretario y acordadas con el resto del grupo, o bien plantearse como una actividad individual complementaria de la discusión.

- AMADO, G., *El diagnóstico participativo pedagógico local*, (mimeo), La Plata, 2002.
- ANGULO, J. F. Y BLANCO, N. *Teoría y desarrollo del currículo*. Ediciones el Aljibe. 1994
- ANTÚNEZ, S. y otros, *Del proyecto educativo a la programación de aula*, Graó, Madrid, 1995.
- BIXIO, CECILIA, *Cómo construir proyectos en la EGB*, Homo Sapiens, Rosario, 1996.
- CARRETERO, M y G. MADRUGA, J. (comp.), *Lecturas del Pensamiento*, Alianza, Madrid, 1984.
- COLL, C., *Psicología y Currículum*. Barcelona, Laia, 1985.
- DAVINI, C., "El currículum de la formación del magisterio", en *Propuesta Educativa*, 9, 19, 36-45, 1998.
- DIKER, G. y TERIGI, F., *Hoja de ruta. La formación de maestros y profesores*. Buenos Aires, Paidós, 1997.
- DUSCHATZKY, S., *La escuela como frontera*. Buenos Aires, Paidós, 1999,
- EDELSTEIN, G y RODRÍGUEZ, A., "El método como factor unificador de la didáctica", en *Revista de Ciencias de la Educación*, 3, 22-31, 1972.
- FELDMAN, D. y PALAMIDESSI, M., "Viejos y nuevos planes: el currículum como texto normativo", en *Propuesta Educativa*, 11, 1994.
- FELDMAN, D., *Currículum, maestros y especialistas*. Buenos Aires, El Quirquincho, 1994.
- FRIGERIO, G. (comp.), *Currículum presente, ciencia ausente*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1991.
- FRIGERIO, G.; POGGI, M. y TIRAMONTI, G., *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires, Troquel, 1992.
- FURLAN, A., "Currículum e investigación", en A. FURLAN y M. PASILLAS (comps.) *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum*. México, UNAM, 1989.
- GIMENO SACRISTÁN, J., *La pedagogía por objetivos: la obsesión por la eficiencia*. Madrid, Akal, 1984.
- GIMENO SACRISTÁN, J., *El Currículum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1988.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A., *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1985.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A., *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1993.
- GIROUX, H., *Los profesores como intelectuales*. Madrid: Paidós-MEC, 1990.
- GVIRTZ, S., *Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*. Buenos Aires, Aique, 1997.
- GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M., *El ABC de la tarea docente. Currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Aique, 1998.
- IMBERNÓN, FRANCISCO, *La programación de las tareas del aula*. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires, 1995.
- LAFOURCADE, P., "Filosofía de la Educación y diseño curricular", en *Revista de Ciencias de la Educación*, 3, 46-56, 1970.
- LEÓN, A. *Psicopedagogía de los adultos*. Siglo XXI, México, 1972.
- PALAMIDESSI, M.; DODERO, C.; LARRIPA, S. y OELSNER, V., "De las ramas de estudio a las áreas: Una primera lectura de las clasificaciones del currículum para la escuela primaria común", II Congreso Internacional de Educación: Debates y utopías. Universidad de Buenos Aires, 2000.
- POGGI, M., *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires, Kapelusz, 1998.
- PUIGGRÓS, A., *Sujetos, disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galema, 1990.
- QUINTANA CABANAS, J. M., *Educación de Adultos*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1995.
- ROMANS, MERCÉ y VILADOR, *La educación de las personas adultas, cómo optimizar la práctica diaria*, Paidós, Barcelona, 1998
- SIRVENT, M. T., *Educación de Adultos: Investigación y participación*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1994.
- STARICO DE ACOMO, MABEL NELLY, *Los proyectos en el aula*, Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1996.
- STENHOUSE, L., *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata, 1993.
- TABA, H., *Elaboración del currículo*. Buenos Aires, Troquel, 1974.
- TERIGI, F., *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Santillana, 1999.
- TERIGI, F., *Diseño, desarrollo y evaluación del currículum*. Buenos Aires, PTFD-Ministerio de Educación, 1993.
- TYLER, R., *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires, Troquel, 1973.

Provincia de Buenos Aires

**Gobernador**

Ing. Felipe Solá

**Director General de Cultura y Educación**

Prof. Mario Oporto

**Subsecretario de Educación**

Prof. Alberto Sileoni

**Director Provincial de Educación  
de Gestión Estatal**

Prof. Jorge Ameal

**Director Provincial de Educación  
de Gestión Privada**

Prof. Juan Odriozola

**Directora de Currículum  
y Capacitación Educativa**

Lic. María Cristina Ruiz

**Director de Educación de Adultos  
y Formación Profesional**

Prof. Gerardo Bacalini



**Dirección General de  
Cultura y Educación**  
Gobierno de la Provincia  
de Buenos Aires

Subsecretaría de Educación

Dirección de Educación de Adultos  
y Formación Profesional  
Torre Gubernamental I - piso 13  
Calle 12 y 50 (1900) La Plata  
Provincia de Buenos Aires  
Tel. (0221) 4295276/77  
E-mail: [diraduta@ed.gba.gov.ar](mailto:diraduta@ed.gba.gov.ar)

---

Visite el portal abc: [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar)