

RECOMENDACIONES PARA REDACTAR LOS PROGRAMAS DE ENSEÑANZA

Mario Fernández Lobo



I

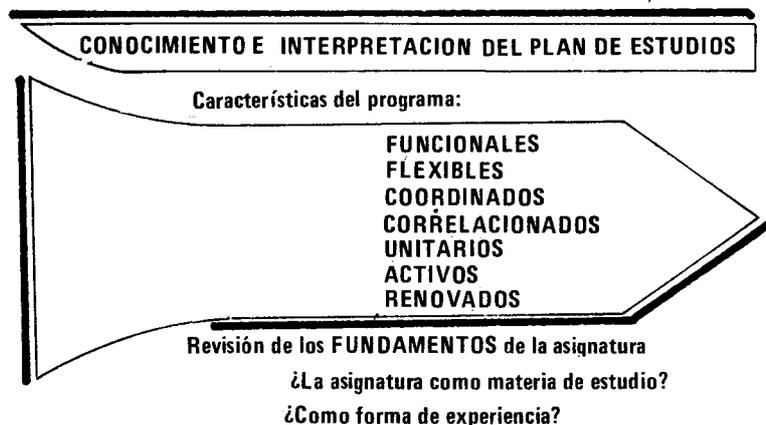
La preparación de un moderno programa de enseñanza se caracteriza cada vez más por ser una labor de carácter especializado que requiere, no sólo un profundo dominio de la asignatura o campo de estudios al cual atañe específicamente el programa, sino un claro conocimiento de los fenómenos didácticos relacionados con el aprendizaje.

El programa moderno, en vez de reunir una simple lista de temas y subtemas, se propone más bien como un plan mediante el cual se definen las conductas esperadas del alumno y se afirma la naturaleza del sistema educativo en el cual se fundamenta.

Por esta razón conviene abandonar la costumbre de presentar programas a los cuales se trasladan copiados o simplificados los índices de los libros más importantes sobre la materia. Es conveniente

tener en cuenta los siguientes pasos metodológicos para su correcta elaboración, con el fin de superar las principales dificultades académicas y didácticas que ésta labor implica.

II



Como labor previa a la redacción propiamente dicha de los programas de enseñanza se debe:

1. Conocer e interpretar en forma adecuada el **Plan de estudios dentro del cual encaja el programa propuesto**. Esto supone un claro conocimiento de los objetivo y naturaleza del sistema de enseñanza correspondiente. Así como existen ciertas diferencias entre los programas que se redacten para un ciclo básico o común o para escuelas y colegios nocturnos, de la misma manera las hay entre los destinados a la enseñanza diversificada o la educación superior. En cada caso hay finalidades específicas que deben ser tomadas en cuenta, según atiendan aspectos de cultura general, de orientación vocacional, o de especialización propiamente dicha. Además es muy importante tomar en consideración **el aspecto cuantitativo** del Plan de estudios. Según el número de horas semanales que se señalen para cada asignatura, los redactores del programa podrán prever la intensidad del mismo y aun determinar qué conocimientos, habilidades o destrezas pueden desarrollarse dentro del tiempo lectivo y cuáles como formas de trabajo extraescolar, investigación de biblioteca, laboratorio, trabajo individual, etc.

2. En segundo término es **imprescindible tener**

en cuenta las características básicas de un moderno programa de enseñanza. Entre las más importantes señalamos las siguientes:

a) **Funcionales**. Esto es, relacionados, sin caer en lo artificial, con las condiciones socio-culturales y socio-económicas del país al cual se destinan, de manera que no solo reflejen la idiosincrasia del medio, sino que puedan convertirse en instrumentos de transformación social del mismo.

b) **Flexibles**. O sea, que no determinen contenidos "rígidos" para todo el país. En Costa Rica esto interesa especialmente, tanto si consideramos las distintas posibilidades educativas del ambiente urbano, semiurbano o rural, como si se tienen en cuenta las diferencias específicas de las distintas regiones. Se habla en este sentido de que el programa debe presentar cierta semejanza con un abanico cuyas hojas puedan abrirse y cerrarse, de acuerdo con las condiciones educativas propias de cada región. Aunque se incluyan, desde luego, temas básicos de aplicación general, la flexibilidad permitirá adaptarlo a las distintas circunstancias escolares.

c) **Coordinados (vertical y horizontalmente).** Esta coordinación se entiende en función de los objetivos, no solo para que éstos en conjunto tiendan a realizar los fines generales de la educación nacional, y las metas específicas de cada ciclo en particular, sino para que el sistema no ofrezca soluciones de continuidad como ha ocurrido con frecuencia. Basta recordar los cortes abruptos que han existido entre los programas de enseñanza primaria, media y superior. Así se facilita también la "continuidad didáctica", de modo que un tema determinado pueda volver a tratarse de nuevas maneras en otros cursos. Para lograr esto, debe superarse la tendencia de presentar temas que se supone deben "agotarse" en un tiempo dado.

d) **Correlacionados.** Si la coordinación asegura la unidad de los programas por medio de los objetivos, la correlación afirma esa unidad, y en cierto modo su integración interna, a través de los contenidos y actividades. Con esto se pretende destacar los posibles nexos interdisciplinarios, de manera que el alumno pueda experimentar en menor grado la tajante división de asignaturas que existe en la actualidad. No se trata ya solamente de una relación parcial a través del lenguaje o los estudios sociales, sino de reunir, como vasos comunicantes, los distintos campos del saber. También esta correlación puede realizarse en forma vertical y horizontal, y es un medio eficaz para superar el equívoco de considerar cada asignatura como "isla" y como lo más importante que existe, con exclusión de todo lo demás.

e) **Unitarios.** En concordancia con la característica anterior, un programa moderno de enseñanza no debe dar la idea de que la asignatura o campo de estudio al cual se refiere, está constituido por una serie de elementos desarticulados. Tanto la selección, como el ordenamiento de los temas, ha de responder a algún principio integrador que revele la unidad intrínseca de ese campo de estudios. Muchos programas mal concebidos hacen creer que lo que en ellos se incluye es más el resultado de caprichos personales de sus autores, que de criterios justificados de integración.

f) **Activos.** Las tendencias educativas actuales tratan de superar el sistema tradicional que se ha definido como básicamente "alienante" pues crea relaciones de "dependencia" entre el que sabe (el educador) y el que no sabe (el alumno); el que explica (el educador) y el que escucha (el alumno); el que impone y desarrolla el programa (el educador) y el que lo recibe sin discutirlo (el alumno); el que disciplina (el educador) y el que es disciplinado (el alumno); etc. Frente a esta actitud reiterada de pasividad y dependencia, que solo puede generar masas humanas de pensamiento inducido y comportamiento automático, se estimula hoy día la participación plena del alumno en el proceso del aprendizaje. Por ello interesa, no solo que el educando intervenga más directamente (mediante investigaciones personales, discusiones libres, experiencias de seminarios, etc.) sino que los nuevos métodos que se apliquen (información previa, estudio dirigido, grupos de discusión, trabajo cooperativo, enseñanza programada, etc.) le faciliten al alumno el aprendizaje de nuevos conocimientos, habilidades y destrezas, sin que tenga que esperar necesariamente que sea el educador quien le "descubra" los velos de la ciencia y la cultura. No se trata de desterrar al educador del aula, sino de que realmente se constituya (como Sócrates) en un "partero" o incitador del descubrimiento de la sabiduría. Desafortunadamente es un reto que no todos saben cumplir, pero el programa debe concebirse de tal manera que esa posibilidad pueda plantearse y dejen de constituirse los educadores en los constantes repetidores de conceptos ajenos.

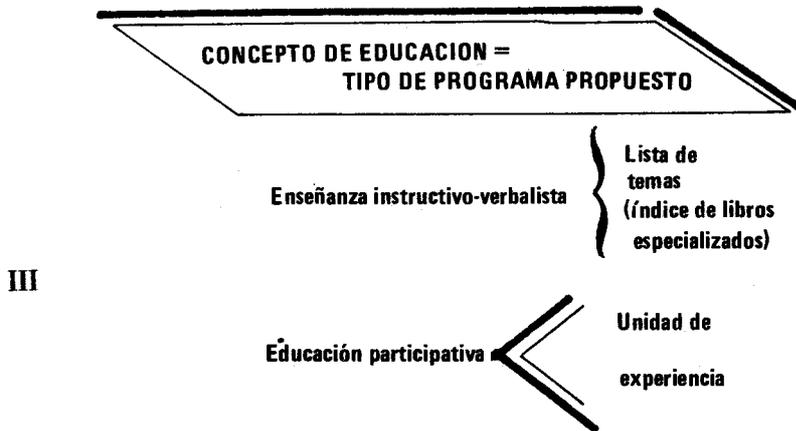
g) **Renovado.** Como una consecuencia lógica de lo anterior, el programa debe presentarse, tanto en contenidos como en actividades, en sus materiales didácticos como en sus formas de evaluación, con un carácter de constante actualidad. Si se trata de escoger autores, que sean los que puedan comunicar mejor las inquietudes del mundo contemporáneo en un adecuado equilibrio con los valores universales de la cultura. No hay por qué descartar de nuestros programas de enseñanza los utilísimos recursos de la tecnología moderna, tal por ejemplo, los que ofrecen los actuales medios de comunicación colectiva. Los progra-

mas no solo deben reflejar los intereses específicos de los educandos, sino que deben enlazarlos en un auténtico contacto con su mundo y con su época. Al fin de cuentas, nuestros jóvenes y niños de hoy verán el albor de un nuevo siglo. Y para éste debemos prepararlos.

3. El tercer paso toca más directamente a la formación especializada de cada educador. **Se trata de examinar los fundamentos propios de la asignatura** que puedan incidir en la redacción del programa o que por alguna razón deben ser tomados en cuenta. Así, por ejemplo, si se prepara un programa de lengua española, debe recordarse que ésta es lengua de comunicación del pueblo, medio de expresión estética, instrumento de convencimiento y persuasión colectiva, etc. El sólo hecho de que uno de estos aspectos no sea considerado, puede variar la naturaleza de un programa.

Con esos fundamentos van implícitos además ciertos principios **ontológicos** (concepto del tipo de hombre que se quiere formar), **sicobiológicos** (que atañen al desenvolvimiento natural y síquico del alumno), **socioeconómicos** (las condiciones sociales y económicas que rodean al ser humano, consideradas como factores de aprendizaje), y **específicamente educativos** (referentes al "tipo" de educación dentro del cual se pretende desarrollar el programa propiamente dicho).

En síntesis, el escoger temas por los temas mismos o de acuerdo con los prejuicios que nos dominen para seleccionarlos o descartarlos, tiene necesariamente que sustituirse por un examen cuidadoso de los hechos, mediante el cual pueda responderse verdaderamente a los intereses del alumno y a las necesidades nacionales y no sólo a lo que la asignatura (concebida como una "isla") pueda ofrecer.



Es muy importante revisar el último concepto señalado en el aparte anterior, como un antecedente indispensable para toda labor seria que se intente realizar en preparación de programas de enseñanza.

Sin temor a incurrir en exageraciones, podría decirse que **según el concepto de educación que tengamos, así resultará el tipo de programa propuesto**. Se explica esto por el natural énfasis que, como educadores, les damos a unos y otros aspectos del proceso educativo, según haya sido la naturaleza de nuestros estudios especializados y las ex-

periencias acumuladas a través de los años de ejercicio docente.

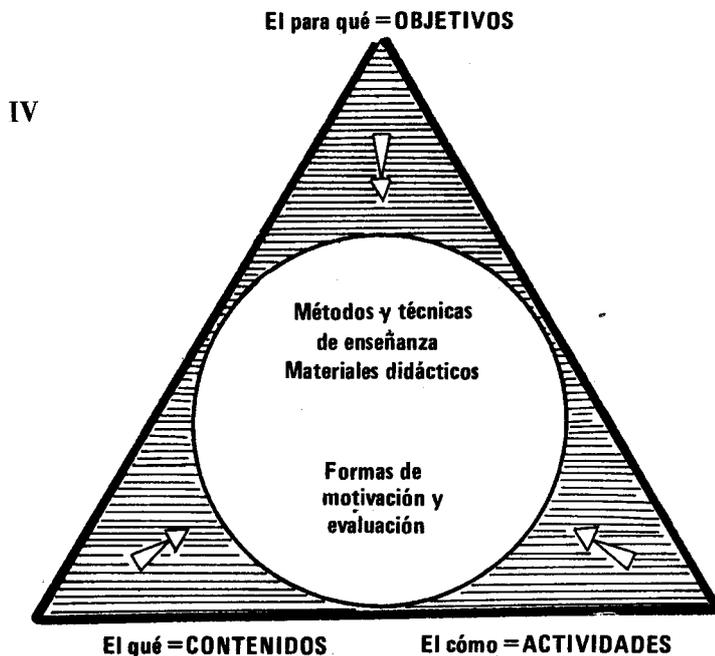
Para ilustrar lo anterior, elijamos, entre otras orientaciones educativas, dos de las que suele hablarse con frecuencia en relación con el sistema de enseñanza costarricense: la forma denominada "instructivo-verbalista" y la que pretende constituir la educación en un conjunto de vivencias de plena "participación" para el joven. Sin ser en sentido estricto contrapuestas, tienen, sin embargo características que las distinguen claramente.

La primera forma de enseñanza suele confundirse con una mayor exigencia intelectual (pues busca eliminar todo lo que no se resuelva en materia susceptible de ser “explicada” o presentada “verbalmente” por el profesor). De ahí entonces que un programa que responda a esta orientación se interesa más por presentar “listas de temas y sub-temas” (a menudo los títulos y subtítulos de los capítulos más destacados que ofrecen los libros especializados sobre esa materia).

A su vez, la aplicación incorrecta de la tendencia “participativa” —tergiversada por los falsos “pedagogos” que confunden la llamada “educación para la vida”, olvidando que esta concepción exige no sólo un profundo dominio de la materia que se enseña, sino una preparación seria de tipo didáctico que induzca a seleccionar y aprovechar cuidadosamente los recursos de que dispone la educación contemporánea— ha hecho creer a muchos que con ella la mencionada “exigencia intelectual” se debilita, rebajándose, por tanto, la calidad de la enseñanza. No es extraño, entonces, que haya quienes se hagan acreedores de esa desconianza al expresar juicios como el siguiente:

“El estilo intelectual europeo se ofrecía como una exigente tentación a unos cuantos de nosotros, generación perdida si la hay, heredera de la nefasta educación secundaria costarricense, ya en vías de primarización, desde entonces maternalista y subdesarrollada.” (Dr. Roberto Murillo)

Semejante calificación, aplicada ya con insistencia por algunas personas, hace creer que esa supuesta “primarización” (que parece desconocer los esfuerzos serios por mejorar cada vez más la calidad y el contenido de la enseñanza), es el resultado de esa insuficiencia de “materia”, de “no cultivar el intelecto al máximo”, de no acercarse, en suma, a los modelos europeos (que por cierto en estas dos últimas décadas han sido blanco de fuertes críticas y revisiones por parte de los mismos educadores de ese continente)¹. Todo ello, porque esa tendencia llamada “participativa” tiende a convertir la clase —y por ende los programas— en una fuente de constante experiencia existencial, en lugar de llenar al alumno de simples “comunicados” como tan acertadamente señala el educador brasileño Paolo Freyre.



Para aclarar la observación anterior, señalemos en primer término qué elementos determinan el hecho educativo.

Entre otros, los más importantes son:

- a. Los **OBJETIVOS** (responden al **PARA QUÉ**, esto es, a la finalidad educativa).
- b. Los **CONTENIDOS** (responden al **QUÉ**, o sea, a la "materia" de enseñanza).
- c. Las **ACTIVIDADES** (señalan **CÓMO** pueden convertirse los contenidos en elementos susceptibles de aprendizaje).
- d. Directamente ligados con esos tres elementos y formando unidad con ellos se hallan también los **MÉTODOS** y **TECNICAS**, los **MATERIALES DIDACTICOS** y las formas de **MOTIVACION** y **EVALUACION** (estas últimas, como diagnóstico, afirmación, o comprobación de resultados).

Ahora bien: para el educador que siga la corriente "instructivo-verbalista", más interesado en dar a sus alumnos muchas explicaciones e informaciones sobre el tema de su especialidad, los **OBJETIVOS** y **CONTENIDOS** que mejor reflejan esa orientación son los de tipo **COGNOSCITIVO**, susceptibles de ser "explicados" y presentados "verbalmente". A la vez, se selecciona como el mejor método (quizá el único) para cumplir estos propósitos, el **EXPOSITIVO** o método de conferencias, y sin otras ayudas didácticas que la voz del profesor, la tiza, el pizarrón, y el cuaderno de notas del alumno. El libro se considera como un gran auxiliar —de lo cual resulta una verdadera pasión por las investigaciones bibliográficas— y con ello, se da el apoyo constante de citas y autores. ¿Qué tipo de **ACTIVIDADES** se requieren? Aquellas que aseguren la pura ejercitación intelectual, de manera que no se altere el "status" del educador como persona que "domina" (incluso desde una tarima) a los alumnos que "escuchan" en silencio y algunas veces "preguntan" para asegurarse de que "han entendido" la explicación que se les da. ¿Qué forma de **MOTIVACION** es necesaria? Ninguna. La materia por sí misma debe interesar y con ella, la presencia del educador al frente del aula (de lo contrario, los alumnos son perezosos, rebeldes o frustrados). ¿Y en cuanto a la **EVALUACION**? Se constituye el **EXAMEN** en fin en sí mismo, pues

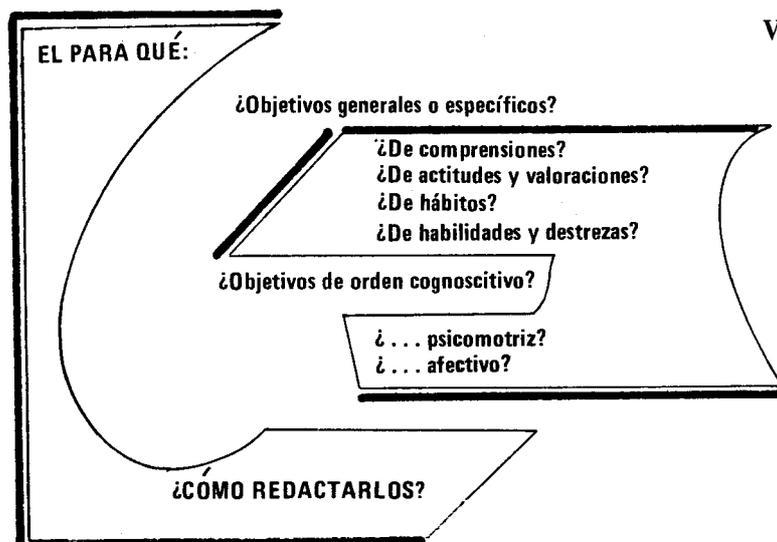
de él depende en gran parte el tono de la disciplina, el mantenimiento del "orden establecido" y la comprobación del "saber" aprendido por el alumno. Aunque se ha simplificado el esquema en sus elementos esenciales, esta forma de enseñanza es muy conocida y particularmente apreciada cuando el educador, aparte de demostrar un gran dominio de su materia, tiene dotes especiales como expositor. Entonces atrae especiales simpatías por su forma de ser personal, su sentido del humor, su capacidad de expresión y su rigor lógico. Algunas veces se lleva la habilidad al perfeccionamiento histriónico.

¿Qué significado tienen esos mismos elementos para quien entienda lo educativo, no sólo como una forma de cultivar el intelecto humano, sino como un acto de comunicación participativa en el más amplio sentido de la palabra? Se seleccionarán entonces no solo **OBJETIVOS** de orden cognoscitivo, sino también de tipo no cognoscitivo, y, por consiguiente, **CONTENIDOS** que no solo impliquen transmisión de "materia" comunicable por la vía intelectual. Preocupará también lo afectivo y lo psicomotriz. Así, por ejemplo, si nos referimos a la enseñanza de la **LENGUA ESPAÑOLA**, interesará no sólo "enseñar" gramática y literatura, sino también dar al alumno oportunidad de expresarse oralmente y por escrito, de dominar distintas formas de lectura, de educarlo en su capacidad crítica de escucha, etc.

Por otra parte, las **ACTIVIDADES** de clase que se seleccionen han de indicar de manera clara que el hecho educativo es un acto de comunicación por excelencia, en que deben tratar de superarse todas las intenciones posibles motivadas por falta de habilidad propiamente dicha, actitudes y hábitos, cultura, conocimientos, etc. Por la misma razón se procurará aplicar **MÉTODOS** variados (de grupo, etc.), materiales didácticos sugestivos (magnetófono, recursos gráficos, etc.) y para **MOTIVAR** la clase, no bastará con la sola presencia del educador, sino se harán necesarios otros recursos. A la **EVALUACION** se le procurará dar una interpretación correcta, no como eje del proceso educativo o como fin en sí misma, sino como medio de diagnóstico, o comprobación, más humano y menos represivo. Claro que si por acentuar los recursos didácticos se descuida la "materia" misma o

se cae en un vulgar instrumentalismo, o en un mal entendido "pragmatismo" que solo conciba la educación como "ajuste al medio social" (?), entonces sí será válida la queja de quienes hablan de "primarización". Entendemos aquí la aplicación de una consistente metodología a la presentación de una sólida base de materia de enseñanza, consistente por sí misma.

No se trata en este caso, de señalarle al educador una u otra modalidad de comunicación educativa. Solo de destacar el hecho de que según la orientación educativa que domine en la redacción de un programa, así resultará éste y que, por tanto, el examen de este asunto deberá hacerse en primer término para evitar innecesarias dificultades posteriores.



Una vez cumplida esa labora previa de discusión sobre el plan de estudios, las características del programa, los fundamentos de la asignatura o campo de estudios, y el tipo de orientación educativa, el siguiente asunto que cabe resolver es el relacionado con los OBJETIVOS del programa, esto es, señalar qué se desea lograr con el cumplimiento del mismo, o dicho de otro modo, cuáles formas de conducta se esperan del alumno con el plan que se propone.

Los OBJETIVOS representan las METAS que se quieren alcanzar y, por ello, esas METAS deben ser claras y precisas. No deben tomarse a la ligera, o acudir a las figuras retóricas con que a menudo se le da inicio a ciertos planes de trabajo escolar. Menos aún deben considerarse como simples expresiones que se repiten siempre de la misma manera. Labor de responsabilidad profesional es no incurrir en semejante equívoco.

1. ¿Qué tipos de objetivos pueden redactarse?

a) Hay OBJETIVOS GENERALES y ESPECIFICOS. La forma de distinguir unos y otros varía bastante. Algunos se inclinan por denominar "generales" a los de carácter formativo y "específicos" a los instructivos. Sin embargo, lo mejor es hacer la diferencia entre ellos por la amplitud de la meta que persiguen, esto es, por su especificidad. Así, por ejemplo, "generales" serán los que atañen a todo un ciclo o forma de enseñanza y "específicos" los que se refieren a determinadas áreas programáticas.

b) También puede distinguirse entre OBJETIVOS DE COMPRENSIONES, de ACTITUDES Y APRECIACIONES (o VALORACIONES), de HABITOS, de HABILIDADES Y DESTREZAS. Esta clasificación implica una mayor

complejidad, pues es difícil, a veces, distinguir con precisión unos de otros.

c) También se habla de **OBJETIVOS DE ORDEN COGNOSCITIVO** (esto es, de “conocimientos” —saber— o “aptitudes” —saber hacer—), **DE ORDEN NO COGNOSCITIVO** (o de dominio afectivo y psicomotriz) y de **ORDEN PROFESIONAL** (relativos al trabajo intelectual y físico).

2. Se siga una u otra clasificación, se debe mostrar especial cuidado al **REDACTAR** los **OBJETIVOS**. Conviene seguir, entre otras, estas recomendaciones:

a) Partir de un “infinitivo” (estimular, promover, desarrollar, insistir, etc.) y expresar el objetivo en forma “breve”, y “precisa”. Cuando se requieren muchas palabras para definir el objetivo y se emplean incluso oraciones subordinadas, es preferible revisar el estilo empleado.

b) Esforzarse por presentar el objetivo de manera que se reconozca en **términos de conducta y contenido observables**. Dicho de otro modo, procurar que el objetivo sea “realista”, que responda a una situación efectiva de aprendizaje. En este sentido, se recomienda lo siguiente:

“... una tarea fundamental que compete al educador es definir los objetivos de la enseñanza en términos de conducta y contenido observable, detallando con exactitud lo que aspira a realizar con el desarrollo de cada unidad o tema docente.

“El desarrollo de plan de unidad didáctica lleva como fin último, lograr determinados cambios en el comportamiento de los alumnos, y la única manera de saber si se han logrado —y en qué grado de perfección— es identificando el estado actual de la conducta de un estudiante con el objetivo que se halla bajo consideración.

“A manera de ilustración, supongamos

que un profesor de Español, ha escrito los siguientes objetivos para un ciclo didáctico dado:

“a) Proporcionar experiencias para mejorar la capacidad del estudiante en la comunicación de ideas, opiniones y creencias, tanto en forma oral como escrita.

“b) Proporcionar experiencias para el conocimiento de las distintas clases de oraciones idiomáticas.

“Los objetivos citados, tal y como están presentados, no indican qué tipo de conducta se aspira a formar con el alumno en armonía con los mismos; para lograrlo, y antes de comenzar a desarrollár contenidos pertinentes, se requiere la definición de los objetivos propuestos.

“Por ejemplo, en relación con el primer objetivo, bien podríamos definirlo en elementos observables en la conducta del alumno, como los siguientes:

“a’) Posee el estudiante un vocabulario creciente en las esferas social, científica, artística, técnica.

“a”) Considera la lectura como una fuente importante de formación.

“a”) Le agrada leer revistas, periódicos, libros.

“a”) Partecipa hábilmente en las discusiones de grupo, escuchando, hablando, interesando a otros en la conversación.

“a”) Expresa con suficiente claridad y comprensión sus conceptos, sea en forma verbal, escrita o plástica.

“En relación con el segundo objetivo:

“b’) Usa el idioma correctamente en la escritura de cartas, rimas, frases y oraciones expresivas.

“b”) Corrige sus propias expresiones acertadamente valiéndose de referencias dadas.

“b”) Escribe voluntariamente cuentos, poemas, historias.

“b”) Muestra buen juicio en la selección de temas y uso de vocabulario.

“b”) Lee para el grupo, con fluidez y entonación precisas, sus propias producciones.

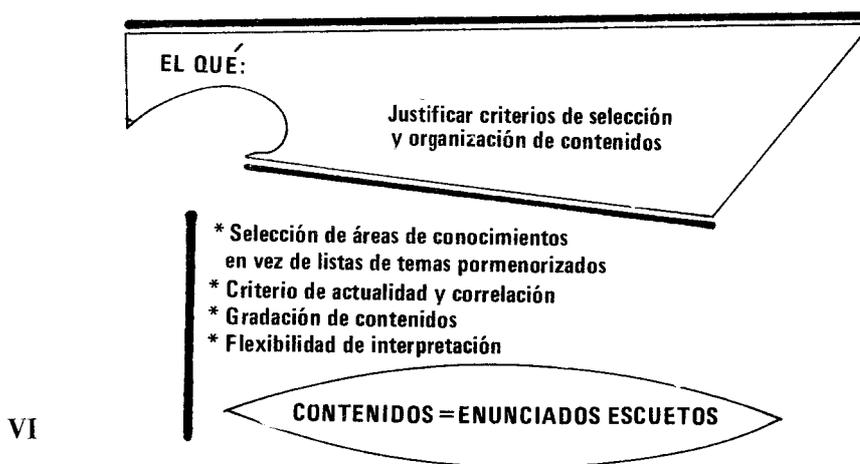
“Con esta actividad que hemos denominado definición de objetivos en términos de conducta, el educador obtiene, entre otras, tres ventajas fundamentales:

“a) Una sugerencia directa y anticipada acerca del tipo de actividad, materiales y

otros recursos utilizables, para el logro de las conductas especificadas.

“b) En lo referente a la evaluación, esa determinación de objetivos sirve para determinar qué y cómo se debe evaluar.

“c) Evita cargar el examen con un contenido fuera de proporción, en relación con lo realmente enseñado.²



El siguiente paso es definir el qué enseñar.

En este caso, debe tenerse en cuenta que, habiéndose redactado ya los **OBJETIVOS**, los **CONTENIDOS** o “materia de enseñanza”, deben responder a los distintos tipos de **OBJETIVOS** presentados. Si solo se han mencionado **OBJETIVOS** de carácter cognoscitivo, lo lógico será presentar **CONTENIDOS** del mismo orden. Si, en cambio, se han incluido otras clases de objetivos, ha de haber contenidos que correspondan también a estos otros.

En relación con los **CONTENIDOS**, se deberá tener en cuenta, entre otras cosas, lo siguiente:

1. Justificar los criterios de SELECCION:

Al seleccionar contenidos puede pensarse el programa como un cuadro “rígido” en que se seña-

le lo que cada educador debe hacer durante un tiempo lectivo dado y sin tomar en cuenta las condiciones propias de las distintas regiones del país o las características psicobiológicas de los alumnos. El programa “rígido” (dar lo mismo a todos en el mismo tiempo) es no sólo un producto de mentalidades “rígidas”, sino el resultado de la desconfianza en la posibilidad de acción de los demás. A su vez este tipo de programa genera lazos de dependencia que anulan la iniciativa de los subordinados. Así, el educador estará siempre pendiente del tema que le señala el superior, del único libro permitido que debe recomendar a sus alumnos, etc. Poco a poco se va haciendo incapaz de decidir por sí mismo.

Frente a este tipo de programas “rígidos” —que deben desaparecer de nuestra enseñanza— se señala la conveniencia de la **FLEXIBILIDAD** de

que ya se habló anteriormente. Entonces los contenidos no resultan ser simples listas de temas y subtemas seleccionados de acuerdo con el criterio particular de los redactores del programa. En su lugar, se presentan contenidos que responden a la naturaleza del ciclo correspondiente y a las necesidades del alumno y del sistema educativo. La preocupación por la "uniformidad" y por la "cantidad de temas" se desvía hacia la "calidad" de la educación recibida y las transformaciones que puedan obtenerse en la conducta observable del educando.

2. Como resultado de lo anterior se procurará **seleccionar grandes temas o áreas de conocimiento, en vez de temas pormenorizados**. Cuando los programas se presentan con excesivo detalle, surge una natural preocupación en el educador por el "desarrollo" del programa y no se preocupa mucho por verificar el grado de aprovechamiento de lo enseñado (salvo que lo haga a través de exámenes). La inquietud se centra en "cumplir con el programa en sus distintos temas y subtemas" más que en la calidad o en la respuesta del comportamiento espiritual. Por otra parte, esta selección de grandes áreas de conocimiento debe tener una estrecha relación con el tiempo lectivo disponible. Si esta clara determinación del tiempo de desarrollo y de los recursos aprovechables no se hace, se puede incurrir en el error de proponer programas demasiado extensos y recargados de materia no siempre interesante.

3. **Conviene también afirmarse en un adecuado criterio de actualidad y correlación**. Esto quiere decir que se presenten de preferencia al alumno temas propios de su tiempo y en que puedan aprovecharse —sin forzarlas— las naturales relaciones que existen entre las distintas asignaturas o campos del saber.

4. Otro problema referente a los **CONTENIDOS** lo presenta la **ORGANIZACION** de la materia de enseñanza. No se deben ordenar los temas de cualquier manera, sino de acuerdo con ciertas necesidades didácticas y a un orden lógico. Puede presentarse la materia de tal modo que resulte posible distribuirla en "unidades de experiencia" de relativa duración, con mayor razón en aquellas **asignaturas** (como la de **LENGUA ESPAÑOLA**) que

presentan variados aspectos de enseñanza (expresión oral y escrita, escucha, prosodia y ortología, lectura, gramática, ortografía, literatura).

5. Será necesario asimismo procurar que los contenidos se redacten teniendo en cuenta, no sólo cierta flexibilidad de aplicación, sino también **una clara flexibilidad de interpretación**. Algunos contenidos resultan tan confusos que solo los redactores del programa saben a ciencia cierta qué significan. Si no hay posibilidad de que cada educador pueda dar una adecuada interpretación al contenido que se propone, es preferible, o descartarlo, o revisarlo detenidamente hasta asegurarse de que realmente transmite un mensaje susceptible de ser entendido por la mayoría.

Recuérdese que los **CONTENIDOS** son **ENUNCIADOS ESCUETOS**. Pero como tales, deben ser muy expresivos. La pretensión de explicarlo todo, complica a veces el sentido de lo escrito, en lugar de aclararlo. Si la presentación de un contenido exige demasiada interpretación adicional, con seguridad hay algo que debe revisarse.

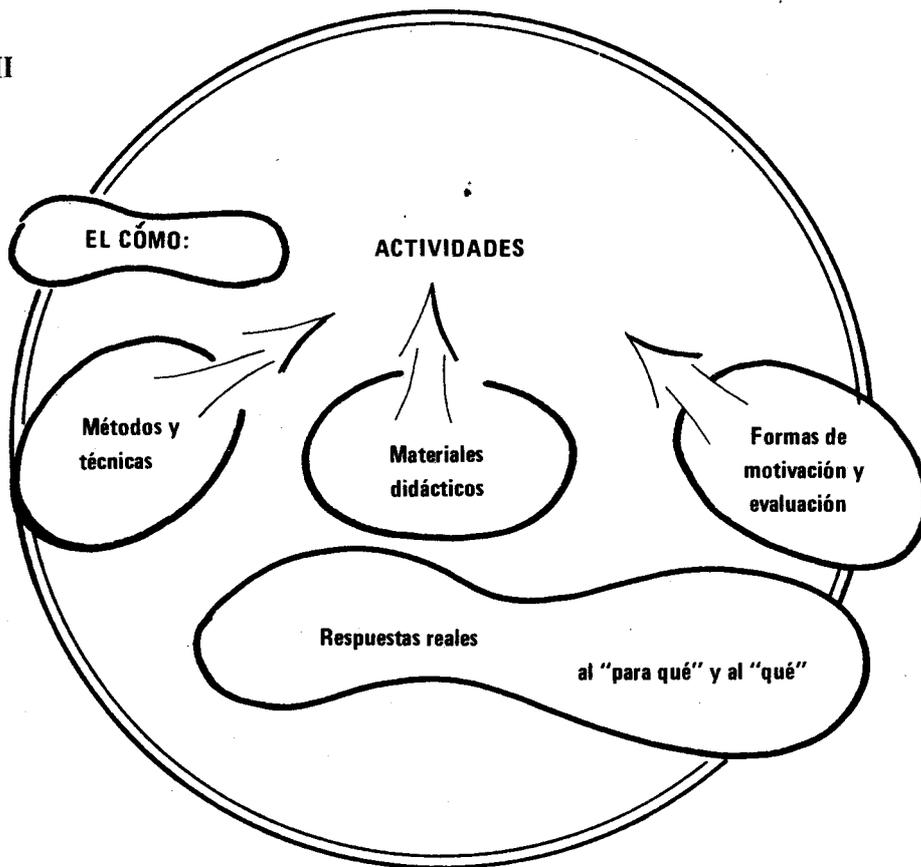
Ante todo, ha de tenerse cuidado de evitar la ambigüedad. Y, en este sentido, a veces la excesiva concisión también puede desembocar en ella. En especial, cuando se descuida "que el mismo contenido puede dar distinta idea de extensión de desarrollo a cada educador". Este es el error de presentar, por ejemplo, en literatura, contenidos tales como éste:

"El Poema de Mio Cid". ¿Y qué se espera estudiar de éste? ¿Su ambiente histórico y geográfico? ¿Su estructura? ¿Las características de su estilo literario? ¿La trascendencia histórica del protagonista?

Hay evidente ambigüedad. En este caso es preferible limitar un tanto la extensión del contenido, agregando algunas palabras aclaratorias, a que se le dé a ese tema un tratamiento desigual, recargándolo de informaciones.

En conclusión, la "flexibilidad de interpretación" obliga a un difícil equilibrio entre el deseo muy humano de explicarlo todo en contenidos demasiados pormenorizados y detallistas, y la necesidad de concisión a que el mismo contenido obliga.

VII



El siguiente paso es redactar las **ACTIVIDADES**, es decir, resolver **CÓMO** deben desarrollarse los **CONTENIDOS** para cumplir los **OBJETIVOS** propuestos. Por tanto, las **ACTIVIDADES** se conciben como respuestas "reales" a los contenidos y a las metas formuladas. Debe existir una clara correspondencia entre ellos.

Las **ACTIVIDADES** no deben ser un agregado del programa, o un resumen escueto de posibilidades, o enunciados demasiado generales. Por la íntima relación que tienen ellas con los recursos didácticos, es preferible que se sinteticen en las **ACTIVIDADES** ideas básicas de:

- a) Recursos de motivación.
- b) Métodos generales y técnicas específicas.
- c) Materiales didácticos.

- d) Formas de evaluación (de diagnóstico, prueba o comprobación de resultados).

Al reunir en la **ACTIVIDAD** los recursos didácticos no se excluye la posibilidad de presentar éstos por apartes separados. Sin embargo, cuando se procede de esta otra manera, es frecuente encontrar listas de métodos y técnicas, enumeraciones de materiales didácticos, etc. que no se relacionan con contenidos específicos y que, para el educador que no comulga mucho con las recomendaciones metodológicas, terminan por resultar innecesarios adornos del programa, sin valor funcional. De ahí la conveniencia de expresar en la **ACTIVIDAD**, a la vez, la relación que tiene ésta con los recursos didácticos. Algunos ejemplos de este tipo (en ESPAÑOL) serían los siguientes:

“Realice análisis literarios de cuentos españoles modernos, en trabajo de grupos.” (métodos)

“Seleccione ejercicios de respuesta crítica de escucha, entre otros, crítica de anuncios comerciales y de medios de comunicación colectiva.” (técnicas)

“Ilustre las prácticas ortográficas con ayuda del tarjetero y del franelógrafo.” (materiales didácticos)

“Analice formas del coloquio mediante grabaciones magnetofónicas.” (Técnica y material didáctico)

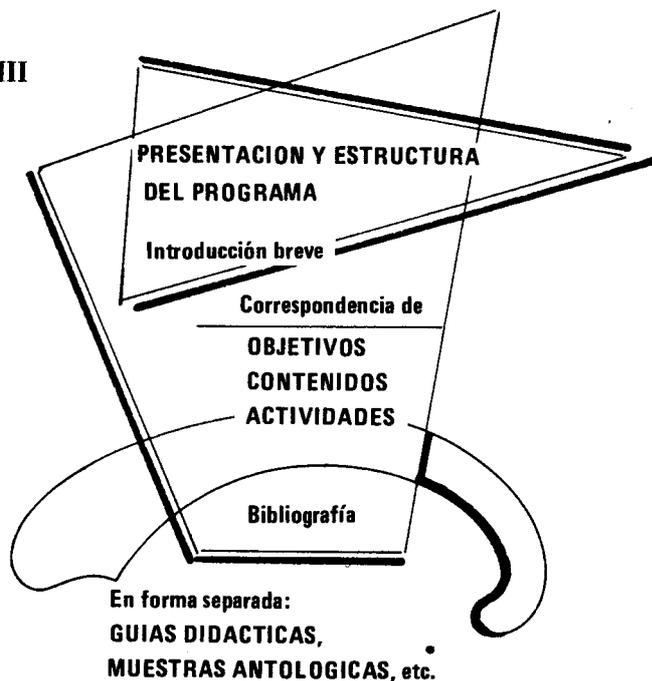
“Motive la composición creadora con el empleo de frases motivadoras seleccionadas de proverbios o fragmentos literarios.” (recursos de motivación)
Etc.

Así como se señaló el peligro de presentar contenidos demasiado pormenorizados, con excesivos desgloses que más bien dificultan la comprensión en vez de facilitarla, al redactar un programa se debe tratar de evitar, a su vez, que se incluyan, como **ACTIVIDADES**, extensos desarrollos de problemas o de pasos didácticos, listas de recursos gráficos aclaratorios, textos seleccionados, reproducciones bibliográficas, etc. Entonces el programa deja de ser programa y se convierte en una **GUIA DIDACTICA** detallada, cuando no en un **LIBRO DE TEXTO** propiamente dicho. Y ya que se cita este último, así como un programa no debe redactarse en función de un libro de texto dado, tampoco puede presentarse como tal. En algunos programas, por ejemplo, por la manía de detallar al máximo, se señalan hasta las páginas que deben estudiarse de un autor determinado. No sólo se olvida

con ello que redactar programas no es hacer antologías, sino que de esta manera se encasilla al profesor dentro de un marco estrecho, imposibilitándolo para escoger por sí mismo dentro de un ámbito cultural más amplio y anulando así su capacidad de selección crítica. Lo mismo ocurre cuando se induce la forma como debe desarrollarse un conocimiento, o se señalan los únicos pasos a seguir en la solución de un teorema o de un problema científico o matemático. Entonces el programa —lejos de ser una guía flexible de actividades docentes— se transforma en un tipo de “dominación” de unos pocos (los funcionarios del Ministerio o los redactores del programa) sobre la masa de educadores a la que se supone desprovista de todo criterio personal para elegir. Lo peor es que —como señalamos antes— esta forma de relación crea asimismo “formas de dependencia”, con lo que, al correr el tiempo, ya el subordinado no haya qué hacer por sí mismo o bien varía su forma de conducta en cuanto el superior se lo induce. Por eso es frecuente oír entre nosotros: “El Ministerio ya no está de acuerdo con esto o lo otro”; “¿Qué recomendará el Ministerio ahora?”. Por eso también les resulta tan difícil a los educadores costarricenses —habituados a largos años de indecisión—, el hacerse partícipes del cambio educativo. En lugar de eso, se cree que toda disposición del Ministerio es obligante y que ante ella —cuando no se comparte— solo cabe la tarjeta periodística o la reacción violenta, cuando hay métodos democráticos de transformación que son los propios de una sociedad civilizada y de un adecuado Plan de Desarrollo educativo.

Si, a pesar de todo, se considera necesario insistir por separado en guías didácticas y pasos metodológicos, es preferible que esos documentos aclaratorios se redacten por aparte, como anexos del programa, con el objeto de que los educadores hagan de ellos el mejor uso posible.

VIII



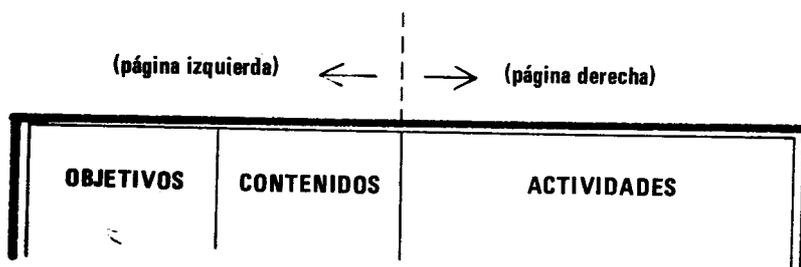
En conjunto, el programa debe incluir:

1. Una **INTRODUCCION** en la cual se resume la filosofía en que se sustenta el documento, sus características fundamentales y sus metas claras. Deben evitarse aquí las consideraciones de exceso de rigor académico, que si bien son necesarias, responden más bien a explicaciones propias de la especialidad.

2. El **CUERPO DEL PROGRAMA**, constituido por la presentación horizontal de **OBJETIVOS,**

CONTENIDOS Y ACTIVIDADES (de preferencia, sintetizando en estas últimas, como se señaló, las formas de motivación y evaluación, los métodos y técnicas y los materiales didácticos).

Esta presentación horizontal (que puede hacerse sobre dos páginas de tamaño carta unidas entre sí, tal como ilustra el siguiente dibujo) tiene la ventaja de que limita los excesos en que pueda incurrirse al presentar largas listas de asuntos pormenorizados, a la vez que permite reconocer con mayor claridad los "contenidos" y "actividades" que se refieren a cada "objetivo" propuesto.



Al ubicar al lado izquierdo los OBJETIVOS y CONTENIDOS y al lado derecho las ACTIVIDADES, se les da a éstas el espacio y el énfasis necesario y es posible, a la vez, anotar con claridad las posibles correcciones, ampliaciones o supresiones que sea necesario hacerle al borrador general.

La publicación de los programas no necesita hacerse necesariamente conservando esta presentación horizontal. Por razones tipográficas puede volverse a la forma vertical. Sin embargo, es deseable que aquella se respete, en lo posible.

3. La bibliografía de sustentación del programa

Esta debe reunir libros asequibles por la mayoría de los educadores y solo mencionar por excepción obras muy especializadas que sean poco conocidas.

Con el objeto de uniformar la presentación de estas bibliografías, se sugiere acogerse a las normas seguidas por la Biblioteca de la Universidad de Costa Rica para la catalogación, que son las siguientes:

- a) Apellido y nombre del autor.
- b) Título del libro, con mayúscula o subrayado.
- c) Tomos —cuando son varios—.

d) Edición.

e) Indicar si es traducción y nombre del traductor.

f) Lugar donde se editó el libro y casa editorial.

g) Año de la edición. Caso de no aparecer éste: (s.f.e.)

h) Si se considera necesario, se agrega el número de páginas de la obra.

Ejemplo de ficha bibliográfica:

Bent, Rudyard K., Kronenberg H., *Fundamentos de la educación secundaria*. Tomos I-II. Segunda edición. Traducción del inglés: Domingo Tirado Benedi. México: Editorial Uthea, 1952. 669 pp.

Finalmente, como se señaló con anterioridad, si los redactores juzgan conveniente añadir también una **GUIA DIDACTICA** (sea metodológica, de desarrollo de temas, de materiales de enseñanza —como selecciones, textos o listas de páginas escogidas—, etc.) pueden presentar ésta como un **documento separado**. No obstante, se insiste en que no debe confundirse el **PROGRAMA** propiamente dicho, con su desarrollo, ni con **GUIAS DIDACTICAS**, sugerencias metodológicas, lista de textos, etc.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

(1) Véanse, entre otros documentos reveladores, *El libro blanco* publicado por el Ministerio de Educación español, los dos tomos de *Die schulen in West Europa* de Erich Hylla y W.L. Wrinkle, y *La instrucción pública en la URSS* de M. Deineko.

(2) Vargas Palacios, Próspero, *Principios de un programa de evaluación escolar acorde con el Plan de Desarrollo Educativo de Costa Rica*, Heredia, Departamento de Publicaciones, Escuela Normal Superior (mimeógrafo) 1972.