

A PROGRAMACIÓN DE AULA NO MARCO DA LOE. UNHA FERRAMENTA AO SERVIZO DAS TAREFAS DOCENTES

M^a Dolores Fernández Tilve
Universidade de Santiago de Compostela

M^a Laura Malvar Méndez
Universidade de Vigo
Grupo Stellae da USC

RESUMO

A escola, hoxe por hoxe, atópase ante unha complexa realidade social, froito do vertixinoso desenvolvemento tecnolóxico, económico e cultural. Este conxunto de demandas sociais fai que o labor docente pase a un primeiro plano, polo que os procesos de ensinar e aprender requiren ser planificados minuciosamente e debidamente. Neste contexto de planificación, a programación de aula pasa a ser unha ferramenta de gran utilidade ao servizo das tarefas docentes. Dela depende, en gran medida, o éxito do noso traballo docente. Así pois, ante a entrada en vigor do novo marco curricular, a LOE (Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación), parécenos pertinente analizar criticamente o seu sentido, características definitorias e compoñentes, poñendo enriba da mesa algúns dos seus pilares básicos e vertebradores como son as competencias básicas.

Palabras clave: Programación de aula, tarefas docentes, competencias, marco legislativo actual.

ABSTRACT

Nowadays, schools face a complex social reality, due to quickly changing technological, economic and cultural developments. These social loads make teaching profession to be at the forefront to face them, and it requires that the teaching and learning processes have to be carefully planned. Within this context of school planning, classroom planning is a tool of utmost importance for the school tasks. This tool is at the cross-point of teaching success. Therefore, because of the New Education Law (2/2006, 3rd May), we think it is important to analyse its ethos, and its main characteristics and compounds, as to call attention to its basic and structural pillars, i.e. the basic teaching competences/skills.

Keywords: Classroom planning, teaching tasks, teaching competences/skills, current legal framework.

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN

Como apuntamos máis arriba, os centros educativos atópanse na actualidade ante esixencias sociais cada vez máis complexas. Os vertixinosos cambios no eido tecnolóxico, económico e cultural obrigan á escola a repensar o seu labor educativo. Por outra banda, as expectativas proxectadas respecto do papel que xogan no sistema social aumentan notablemente día a día (véxase Montero, Fernández Vázquez e Fernández Tilve, 2002). A Administración educativa, ante a eminente e urgente necesidade de buscar políticas educativas máis acertadas e axustadas á realidade social decide

poñer en marcha un novo proceso de reforma no mundo educativo: a LOE. Este novo marco lexislativo, como xa puxemos de manifesto noutra ocasión (Fernández Tilve e Malvar Méndez, 2007), ven acompañado de cambios curriculares e organizativos significativos. Quizais entre os cambios curriculares máis sobresañtes afectan ao concepto de currículo que, con relación ás leis educativas anteriores, cambia sustantivamente. Neste caso, incorpórase o termo competencias básicas que, ao noso xuízo, ten moito que ver co enfoque da educación superior no marco do espazo europeo.

“A la vez que van generalizándose los conceptos de “nivel de umbral”, competencias básicas y competencias transversales, se abren nuevas posibilidades para la dimensión europea. En cualquier caso, indica el deseo de una educación de calidad visible en sus resultados. El nuevo reto democrático consiste en encontrar herramientas que proporcionen una educación de calidad para toda la población, ahora que generalmente se ha alcanzado la meta cuantitativa de la educación para todos los países europeos.” (Barthélemy y otros, 1999, 30)

A presenza e inclusión das competencias básicas no currículo escolar, veremos máis adiante, obrigará a replantexar o traballo docente e a redeseñar o perfil profesional do profesorado. No marco dos cambios esixidos no ámbito da labor docente, a planificación dos procesos de ensinar e aprender, isto é, a programación de aula, pasa a un primeiro plano, converténdose nunha poderosa ferramenta ao servizo das tarefas docentes. Dicimos poderosa porque da programación de aula vai depender, en gran medida, o éxito do no traballo educativo. Por outra banda, no debemos esquecermos que á chave da nosa profesión é a docencia. Unha actividade que desenvolvemos día a día nas aulas, en contacto co alumnado, atendendo ás súas demandas particulares e desenvolvendo contidos que configuran o curso asignado.

É dese sentido común recoñecer, polo tanto, que os procesos de ensino-aprendizaxe postos en marcha a diario en aulas non teñen moito sentido se non están deseñados para responder a unhas metas establecidas previamente, xa que estarían determinados pola improvisación e a desconexión. Precisamente cada etapa educativa está configurada cuns fins propios e cada curso que a compón participa na consecución dos mesmos.

A programación de aula permite anticipar, deseñar e planificar os procesos educativos que se van a desenvolver ao longo das sesións de clase. Polo tanto, toda actividade educativa que teña como expectativa o éxito ten que planificarse necesariamente, de aí a súa gran utilidade.

Neste traballo, teremos a oportunidade de analizar o sentido da programación de aula no escenario lexislativo actual, os seus compoñentes e o papel decisivo que desempeñan as competencias básicas no conxunto da programación a modo de eixo vertebrador. Confiamos que as ferramentas conceptuais e procedimentais achegadas nos sitúen en mellores condicións á hora de afrontarnos a esta complexa pero tamén desafiante tarefa educativa. En calquera caso, tamén esperamos que este novo contexto curricular veña acompañado dunha estabilidade necesaria para unha reflexión pausada e madura dos cambios que son necesarios materializar na nosa praxe e, dende logo, non pase a formar parte, sen pena e sen gloria, da selva de modificacións legais que o noso sistema educativo ven sufrindo nestes últimos anos.

2. AS COMPETENCIAS COMO EIXO VERTEBRADOR DAS PROGRAMACIÓN DE AULA

O actual marco legislativo pon enriba da mesa a necesidade de que os nosos alumnos e alumnas desenvolvan ao máximo as súas capacidades; de converter os obxectivos xerais en logros concretos; de adaptar o currículo e a acción educativa ás circunstancias específicas; de mellorar a calidade da educación sen exclusións e de implicar ás familias na educación dos seus fillos. Pero tamén deixa claro que todo isto non é posible sen un profesorado comprometido coa súa tarefa cotiá. De aí a enorme importancia da programación de aula como ferramenta ao servizo das tarefas docentes e como elemento compensador das desigualdades persoais, culturais, económicas e sociais e, polo tanto, promotor das igualdades de oportunidades e a inclusión educativa.

Un dos pilares básicos das programacións de aula no novo marco curricular o constitúen as competencias básicas. Sen dúbida, é un dos aspectos máis novedosos da LOE e que sitúa o centro de atención na actividade do alumnado, avaliando máis o que é capaz de facer e resolver en contextos prácticos.

Parece que se emprende unha nova cruzada de reconceptualización do discurso sobre as prioridades da educación para enfrontar os desafíos. Desenvólvese unha nova retórica sobre os retos e escenarios futuros, coa finalidade de racionalizar e volver máis eficaz e eficiente o sistema educativo e así conseguir unha poboación activa máis cualificada e apta para a mobilidade e libre circulación polo mercado laboral. ¿Este énfase nas competencias e nas aprendizaxes posta de manifesto pode interpretarse como unha oportunidade de reconversión da escola?, ¿este cambio curricular é froito do impacto dos recentes informes PISA?, ¿nace das repercusións derivadas das propostas do Espazo Europeo de Educación Superior (EEES)¹?, ¿das mensaxes do ámbito produtivo e da nova sociedade do coñecemento?, ¿trátase de esponxar o currículo escolar, é dicir, reducir as longas listas de contidos típicas dos currículos tradicionais?, ¿de evitar un exceso de contidos fragmentados?

O termo competencias, como di Díez (2008), ten xa unha longa tradición e atópase contaminado por unha carga de interpretacións condutistas. Así pois, na década dos sesenta introdúcese o termo competencia en educación como parte da avaliación obxectiva das aprendizaxes. O plantexamento condutista, continuación da pedagogía por obxectivos, divide o concepto competencia en comportamentos e actuacións que corresponden a simples tarefas, onde a súa suma ou agrupación constitúen unha competencia persoal ou profesional. Ao mesmo tempo, considérase que as competencias poden facilmente medirse con procedementos estándar. O enfoque de competencias fíxose popular nos Estados Unidos na década dos setenta no movemento de formación profesional dos docentes baseado nas competencias. Posteriormente, e da man da formación profesional, volve a situarse na cresta da ola na década dos noventa co sistema nacional de cualificacións profesionais no Reino Unido e outros movementos similares en diferentes países do mundo anglosaxón, preocupados neste caso por definir estándares de competencia e perfís profesionais para facilitar o desenvolvemento e a formación do capital humano e profesional adecuado á competitividade da economía global.

¹ Propostas que toman como referente as competencias e os perfís profesionais, é dicir, teñen en conta os requirimentos de traballo e os obxectivos que propugna a Declaración de Bolonia (declaración conxunta dos ministros europeos de educación, reunidos en Bolonia o 19 de xuño de 1999).

As competencias básicas integran aprendizaxes de todo tipo (saber, saber facer e saber ser). Estamos, pois, ante un concepto certamente complexo, polisémico e difuso polos seus solapamentos con outros conceptos afíns (habilitade, aptitude...). A pesar de converterse no concepto talismán non todos coinciden no seu significado, na selección das clave e como estas se incardinan nos procesos de ensinar e aprender.

Coas competencias pretendemos que os nosos alumnos e alumnas adquiren coñecementos orientados á aplicación dos saberes adquiridos. ¿Para que? Pois, en principio, para que teñan unha formación sólida e poidan integrarse nun entorno laboral cada vez máis dinámico e cambiante e así convivir nunha sociedade democrática. ¿Este diseño curricular por competencias realmente propiciará a adquisición de aprendizaxes significativos?, ¿o concepto de competencias axudaranos a definir mellor os propósitos da acción educativa como se espera?, ¿como afectará o enfoque de competencias no proceso de ensino-aprendizaxe escolar?, ¿enriquecerá o currículo?, ¿esta reconceptualización acabará tecnificando, taylorizando y burocratizando o ensino? ¿non estaremos ante viño novo en odres vellos?

Así, pois, falar das competencias básicas é falar de aplicar os saberes en diferentes situacións e contextos, de aprendizaxes que se consideran imprescindibles e útiles: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico, tratamento da información e competencia dixital, competencia social e cidadanía, competencia cultural e artística, competencia para aprender a aprender e autonomía e iniciativa persoal. De aí o seu carácter básico.

A competencia en comunicación lingüística refírese á utilización da linguaxe como instrumento para a comunicación oral e escrita, para a representación, interpretación e comprensión da realidade, para a construción e comunicación do coñecemento, para a organización e autorregulación do pensamento, das emocións e da conduta. Así, pois, permite expresar sentimentos, emocións, vivencias, opinións, dialogar, formarse un xuízo crítico e ético, xerar ideas, estruturar o coñecemento, dar coherencia e cohesión ao discurso e ás propias accións e tarefas, adoptar decisións e desfrutar escoitando, lendo ou expresándose de forma oral e escrita, contribuíndo todo elo ao desenvolvemento da autoestima e da autoconfianza.

Falar da competencia matemática é falar da habilidade para utilizar e relacionar os números, as súas operacións básicas, os símbolos e as formas de expresión e razoamento matemático tanto para producir e interpretar distintos tipos de información como para ampliar o coñecemento sobre aspectos cuantitativos e espaciais da realidade e para resolver problemas relacionados coa vida cotiá e co mundo laboral

A competencia do coñecemento e na interacción co mundo físico refírese a habilidade para interactuar co mundo físico, tanto nos seus aspectos naturais como nos xerados pola acción humana, de tal modo que se posibilite a comprensión de sucesos, a predición de consecuencias e a actividade dirixida á mellora e preservación das condicións de vida propia, das demais persoas e do resto do seres vivos.

O tratamento da información e competencia dixital implica a habilidade para buscar, obter, procesar e comunicar información e para transformala en coñecemento. Incorpora diferentes habilidades que van desde o acceso á información ata a súa transmisión en distintos soportes unha

vez tratada, incluíndo a utilización das TIC como elemento esencial para informarse, aprender e comunicarse. Require o dominio de linguaxes específicas básicas (textual, numérica, icónica, visual, gráfica e sonora) e das súas pautas de descodificación e de transferencia, aplicar en distintas situacións e contextos o coñecemento dos diferentes tipos de información, das súas fontes, das súas posibilidades e da súa localización, así como as linguaxes e soportes máis frecuentes en que esta adoita expresarse.

A competencia social e cidadanía fai posible comprender a realidade social en que se vive, cooperar, convivir e exercer a cidadanía democrática nunha sociedade plural, así como comprometerse a contribuír á súa mellora. Nela están integrados coñecementos diversos e habilidades complexas que permiten participar, tomar decisións, elixir como comportarse en determinadas situacións e responsabilizarse das eleccións e decisións tomadas. Globalmente, supón utilizar, para desenvolverse socialmente, o coñecemento sobre a evolución e organización das sociedades e sobre os trazos e valores do sistema democrático, así como utilizar o xuízo moral para elixir e tomar decisións e exercer activa e responsablemente os dereitos e deberes da cidadanía.

A competencia cultural e artística supón coñecer, comprender e valorar criticamente diferentes manifestacións culturais, artísticas e deportivas, utilízalas como fonte de enriquecemento e disfrute e considéralas como parte do patrimonio dos pobos. Apreciar o feito cultural en xeral e o feito artístico en particular, leva implícito dispor daquelas habilidades e actitudes que permiten acceder ás súas distintas manifestacións, así como habilidades de pensamento, perceptivas e comunicativas, sensibilidade e sentido ético para poder comprendelas, valoralas, emocionarse e desfrutalas.

A competencia para aprender a aprender supón dispor de habilidades para iniciarse na aprendizaxe e ser capaz de continuar aprendendo de xeito cada vez máis eficaz e autónomo de acordo cos propios obxectivos e necesidades. Esta competencia ten dúas dimensións fundamentais. Por unha banda, a adquisición da conciencia das propias capacidades (intelectuais, emocionais e físicas), do proceso e das estratexias necesarias para desenvolvelas, así como do que se pode facer coa axuda doutras persoas ou recursos. Doutra banda, dispor dun sentimento de competencia persoal que redunde na motivación, na autoconfianza e no gusto por aprender. Significa ser consciente do que se sabe e do que cómpre aprender, de como se aprende e de como se xestionan e controlan de forma eficaz os procesos de aprendizaxe, optimizándoos e orientándoos a satisfacer obxectivos persoais.

A autonomía e iniciativa persoal supón ser capaz de imaxinar, emprender, desenvolver e avaliar accións ou proxectos individuais ou colectivos con creatividade, confianza, responsabilidade e sentido crítico. Esta competencia refírese á adquisición da conciencia e aplicación dun conxunto de valores e actitudes persoais interrelacionadas como a responsabilidade, a perseveranza, o coñecemento de si mesmo, a autoestima, a creatividade, a autocrítica, o control emocional, a capacidade de elixir, de calcular riscos e de afrontar os problemas, así como a capacidade de demorar a necesidade de satisfacción inmediata, de aprender dos erros e de asumir riscos.

As competencias básicas permiten ao alumnado integrar as súas aprendizaxes, poñelas en relación con diferentes contidos, empregar os contidos en situacións e contextos necesarios, responder ás demandas concretas, levar a cabo tarefas, resolver problemas e situacións diversas de forma autónoma, prolongar as aprendizaxes ao longo da vida, lograr unha acción eficaz e transferir a contextos e situacións diferentes. Ao profesorado, posibilita identificar contidos e criterios de avaliación

básicos, formular obxectivos, determinar a orientación metodolóxica e valorar a importancia dos compoñentes curriculares. En definitiva, axuda a orientar o ensino e tomar decisións no proceso de ensino-aprendizaxe. Todas estas competencias que deben ensinárselle ben poden integrarse nas catro macrocompetencias propostas por Monereo y Pozo (2007): ser aprendiz permanente, ser un profesional eficaz, ser un cidadá participativo e solidario e ser unha persoa feliz. Competencias, como podemos ver, relacionadas con escenarios diferentes: educativo, profesional e laboral, comunitario e persoal.

Unha competencia, na mesma liña que Monereo y Pozo (2007: 16), sería entón “un conxunto de recursos potenciais (saber qué, saber cómo y saber cuándo y por qué) que posee una persona para enfrentarse a problemas propios del escenario social en el que se desenvuelve. Pero, ¿temos un profesorado cunha sólida formación para ofrecer este tipo de recursos?, ¿dispón na actualidade das ferramentas necesarias?, ¿está en condicións de asumir este tipo de tarefas? En calquera caso, entendemos que este novo enfoque curricular terá unha rápida repercusión na formación permanente do profesorado, no só na inicial. É de sentido común que a formación docente se instale nos propios modelos que propugna, é dicir, se apoie na nova realidade educativa, conectando os espazos de formación cos espazos da práctica educativa e converténdose así nunha auténtica ferramenta de cambio.

Agora ben, o verdadeiro problema reside en especificar os contidos necesarios para a adquisición das competencias suxeridas. No caso contrario, como apunta Coll (2007), estaremos ante unha importante confusión curricular que ben pode levarnos a sobrecargar os contidos, formular listas de competencias baleiras, etc. Ao noso xuízo, a maior dificultade do proceso radica en distinguir que aprendizaxe é básico e cal non. Xustamente aí está a encrucillada.

As competencias básicas forman parte das ensinanzas mínimas da educación obrigatoria, xunto cos obxectivos, contidos e criterios de avaliación. Forman parte, polo tanto, do currículo establecido. A incorporación das competencias básicas supón, en teoría, un enriquecemento do modelo actual de currículo. Dicimos en teoría porque creemos que este novo plantexamento debe vir acompañado dun paquete de medidas e apoios. É dicir, en ningún caso pode pretenderse materializarse na práctica a custe cero. ¿Temos unha Administración educativa disposta a ofrecer este paquete de medidas?

En Educación Infantil, as programacións de aula atenderán progresivamente o desenvolvemento afectivo, o movemento e os hábitos de control corporal, as manifestacións da comunicación e da linguaxe, as pautas elementais de convivencia e relación social, o descubrimento das características físicas e sociais do medio no que viven os alumnos e alumnas, así como a elaboración dunha imaxe de si mesmos positiva e equilibrada e a autonomía persoal. Os contidos educativos organizaranse en áreas correspondentes a ámbitos propios da experiencia e abordaranse por medio de actividades globalizadas que teñan interese e significado para o alumnos e alumnas. No segundo ciclo, especialmente no último ano, facilitarase unha primeira aproximación á lingua estranxeira. Así mesmo, fomentaranse unha primeira aproximación á lectura e escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en tecnoloxías da información e a comunicación e na expresión visual e musical. Os métodos de traballo basearanse nas experiencias, actividades e xogos, desenvolvéndose nun ambiente de afecto e confianza de tal maneira que potencien a autoestima e integración social do alumnado.

En Primaria, a programación de aula elaborárase dende a consideración da atención á diversidade e do acceso de todo o alumnado á educación común. Contemplará estratexias metodolóxicas que teñan en conta os diferentes ritmos de aprendizaxe dos alumnos e alumnas, favorezan a capacidade de aprender por si mesmo e promovan o traballo en equipo. Prestará unha atención especial á adquisición e o desenvolvemento das competencias básicas, á educación en valores e ás normas de convivencia e fomentará a correcta expresión oral e escrita e o uso das matemáticas e o hábito da lectura. Pero, ¿o desenvolvemento das competencias básicas non requirirá un establecemento máis pomenorizado das liñas básicas de actuación?, ¿unha sensibilización para a súa inclusión na práctica diaria?, ¿verdadeiramente a Administración educativa vaise responsabilizar de impulsar este plantexamento?, ¿de sacar adiante esta empresa?

Así mesmo, as programacións de aula farán especial mención á prevención das dificultades de aprendizaxe e a posta en práctica de apoios e/ou reforzos tan pronto como sexan detectados, recorrendo ás medidas organizativas e curriculares que sexan precisas para asegurar o principio de equidade. O eixo nuclear delas será o desenvolvemento das competencias básicas que permitan encamiñar todo o alumnado cara ao logro dunha formación integral, tanto na súa vertente persoal como nas demandas sociais, orientada en última instancia á continuidade dos estudos e, posteriormente, á inclusión na vida laboral, independentemente da necesidade de aprender ao longo da vida. Terase en conta que estas competencias básicas, a desenvolver nesta etapa educativa e completar na Educación Secundaria Obrigatoria, serán de inescusable abordaxe, dado que permitirán identificar aquelas aprendizaxes que se consideran imprescindibles dende un enfoque integrador e orientado á aplicación dos saberes adquiridos, así como capacitar para a realización persoal e a incorporación satisfactoria á vida adulta. O feito de que no Decreto 130/2007, do 28 de xuño, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 9 de xullo de 2007, 11666-11760) se incida na implicación de toda comunidade educativa no desenvolvemento das competencias básicas deixa clara a súa importancia no traballo escolar. Agora haberá que esperar que sucede na práctica, como o profesorado resolve esta cuestión e con que apoios administrativos conta á hora da verdade.

No caso de Secundaria, a programación de aula favorecerá a capacidade do alumnado para aprender por si mesmo, traballar en equipo e aplicar os métodos de investigación apropiados. Por outra banda, promoverá actividades que estimulen o interese e o hábito da lectura e a capacidade de expresarse correctamente en público. Como no caso de Primaria, as programacións de aula recollerán as competencias básicas a desenvolver co obxecto de ser alcanzadas por todo o alumnado. Estas competencias facilitarán a identificación daquelas aprendizaxes que se consideran necesarias desde un enfoque integrador e dirixido á aplicación dos saberes adquiridos.

En todo caso, independentemente do nivel educativo no que se traballe, convén ter en conta que as competencias básicas no marco das programacións de aula constitúen aprendizaxes básicas para desenvolver nun contexto vital; teñen como referente un contexto; deben traballarse dende unha perspectiva integradora ao non existir unha relación unívoca entre materias e competencias; son multifuncionais; constitúen o fío condutor da escolaridade obrigatoria e a base da aprendizaxe ao longo da vida; teñen carácter práctico e constitúen o referente para pasar de Primaria á Secundaria.

As programacións de aula contarán, aló menos, con elementos tales como:

- a) Contribución das materias ao logro das competencias básicas
- b) Obxectivos, contidos e criterios de avaliación para cada curso
- c) Metodoloxía e materiais curriculares
- d) Procedementos e instrumentos de avaliación
- e) Mínimos esixibles para a obtención dunha avaliación positiva
- f) Medidas de atención á diversidade
- g) Programa de reforzo para a recuperación das materias pendentes de cursos anteriores
- h) Actividades complementarias e extraescolares

3. PASANDO REVISTA AOS COMPEÑENTES DUNHA PROGRAMACIÓN DE AULA

Todo docente precisa organizar os procesos de ensino-aprendizaxe que pretende desenvolver, necesita partir dun deseño no que se contemplan as fases e os elementos que interveñen no transcorrer da vida das aulas e que lle sirva de guía durante o curso académico. A LOE o deixa ben claro no seu Capítulo I, Título III, adicado ás funcións do profesorado. Así pois, a programación de aula pasa a converterse nun poderoso instrumento de planificación que permite concretar e desenvolver as secuencias didácticas que se van a poñer en marcha ao longo do curso escolar, así como establecer un plan de seguimento e avaliación dos distintos compoñentes que a configuran.

Ao noso modo de ver, e tendo en conta os referentes legais en torno ao estado da cuestión, consideramos que toda programación de aula debe contar con elementos tales como:

- Introducción
- Análise do contexto
- Competencias básicas
- Obxectivos
- Contidos
- Metodoloxía
- Actividades
- Organización espazo-temporal
- Criterios de avaliación
- Avaliación
- Materiais e recursos
- Actividades complementarias
- Atención ao alumnado con necesidades específicas de apoio educativo
- Tratamento do fomento da lectura
- Tratamento das TIC
- Publicidade ao país e nais
- Conclusións
- Bibliografía
- Webgrafía

¿Que nos aportan e que conteñen cada un destes elementos da programación? Vexamos.

1) *Introdución*

Basicamente neste apartado inicial faise unha especie de “foto” do marco xeral da programación que se vai a desenvolver (importancia que ten no ámbito da aula, características e peculiaridades do grupo-clase, elementos que a configuran, características contextuais da materia ou disciplina, etc.).

2) *Análise do contexto*

Neste apartado faise referencia ao calendario escolar, contexto legal, características da etapa educativa na que se incardina a programación, características máis sobresañtes do alumnado, datos do centro escolar (rasgos de identidade, contexto socioeconómico no que se instala, liñas programáticas do proxecto educativo...) e datos do curso en concreto para así obter unha visión global das condicións de partida do grupo.

3) *Competencias básicas*

Aquí damos conta das competencias básicas a desenvolver e completar na etapa educativa en cuestión. Estas competencias permitirán identificar aquelas aprendizaxes que se consideran imprescindibles dende un enfoque integrador e orientado aos saberes adquiridos. O logro destas competencias capacitará ao alumnado para a súa realización persoal, a incorporación satisfactoria á vida adulta e o desenvolvemento dunha aprendizaxe permanente ao longo da vida.

A inclusión das competencias básicas na programación facilitará aos alumnos e alumnas a integración das diferentes aprendizaxes, a relación cos distintos tipos de contido e a súa utilización de xeito efectivo cando lle resulten necesarias en diferentes situacións.

4) *Obxectivos*

Toda programación na medida que implica intencionalidade require establecer obxectivos. Estes fan referencia tanto aos de etapa como os do curso.

Resulta convinte ter en conta os seguintes aspectos:

- Plantexalos do modo máis claro e concreto, evitando unha formulación complexa.
- Redactalos en infinitivo.
- Que aludan ao tipo de capacidade que se espera.
- Flexibilidade para adaptalos no proceso de ensino-aprendizaxe.
- Que aludan tanto a adquisición de coñecementos como habilidades e actitudes.
- Que sexan observables e avaliáveis.

5) *Contidos*

Neste apartado respóndese ao que ensinar. Resulta importante ter en conta a súa selección, organización e secuenciación. A selección de contidos implica elixir os máis relevantes para o noso contexto. A secuenciación supón organizar os contidos en función do nivel de dificultade, profundidade e significatividade. A organización refírese á relación entre os contidos, así como á presentación dos mesmos.

Polo tanto, debemos establecer criterios para seleccionar, secuenciar e organizar os contidos. Poderían sinalarse, por exemplo, entre outros: coñecementos previos, contexto, nivel do alumnado, estilo de aprendizaxe, motivacións e intereses do alumnado, recursos cos que se conta, etc. En calquera caso, os criterios establecidos deben responder a principios tales como:

- Validez: na medida en que sirvan para alcanzar os obxectivos propostos.
- Significatividade: que inclúan contidos relacionados coa realidade.
- Adecuación: que se adapten á competencia do alumnado.
- Interdisciplinariade: que se relacionen cos de outras materias.
- Globalización: que ofrezan unha visión total da realidade.

Na súa formulación utilízanse sustantivos. A finalidade dos contidos mínimos é asegurar unha formación común a todos os alumnos e alumnas dentro do sistema educativo.

6) Metodoloxía

Como principios xerais de actuación, convén:

- Partir do nivel de desenvolvemento do alumando.
- Asegurar a construción de aprendizaxes significativos.
- Potenciar a participación por parte do alumnado.
- Fomentar a interactividade entre o alumnado.
- Asegurar a diversidade metodolóxica.

O método de ensino pode conxugar o método expositivo, o método de discusión, o método do estudo independente e o método de indagación ou descubrimento. O importante aquí é lograr unha participación activa do alumnado no seu proceso de aprendizaxe, que aprenda a pensar e traballar de maneira autónoma, que coopere nas tarefas encomendadas e que teña a posibilidade de extraer conclusións do seu propio proceso de formación.

7) Actividades

As actividades didácticas son actuacións que toman como referencia os obxectivos e as competencias básicas. No deseño e elaboración de actividades convén que:

- Estean adaptadas ao nivel de desenvolvemento cognitivo do alumnado.
- Resulten motivadoras e esporten o interese do alumnado.
- Estean secuenciadas de forma adecuada no grao de dificultade e complexidade.
- Que potencien o traballo colaborativo e o traballo en equipo.

Aquí habería que desenvolver as distintas unidades didácticas que compoñen a programación.

8) Organización espazo-temporal

Segundo a natureza da actividade, utilizaremos a aula para actividades estritamente académicas; a biblioteca escolar para lecturas e charlas con autores; a sala de audiovisuais para a proxección de vídeos; a aula de informática para sesións de Internet; o salón de actos cando a necesidade de espazo o requira; e os espazos fora do centro para actividades complementarias e extraescolares.

9) Criterios de avaliación

Os criterios de avaliación serven para saber que ten que avaliarse respecto das aprendizaxes mínimas da área ou materia e deben incluír necesariamente aqueles que se relacionan directamente coas competencias básicas que se traballan dende a área ou materia.

10) Avaliación

Os procedementos de avaliación permítenos coñecer o nivel de suficiencia alcanzado para adaptar o ensino, entendendo que a avaliación é un proceso continuo, sistemático e flexible. Un proceso orientado a:

- Seguir a evolución do proceso de desenvolvemento e aprendizaxe do alumnado.
- Adecuar a acción educativa aos logros conseguidos no proceso de ensino-aprendizaxe.
- Contribuír á mellora da práctica educativa.
- Adaptar o proceso de ensino ao desenvolvemento da aprendizaxe.
- Xestionar o logro das competencias básicas.

A avaliación debe contemplar varios momentos: antes, durante e despois do proceso. Así pois, podemos falar dunha avaliación inicial, continua e final. A avaliación continua debe entenderse como aquela que se efectúa ao longo de todo o proceso de ensino-aprendizaxe. Terá carácter formativo e orientador, de xeito que proporcione a información necesaria para a detección de dificultades do alumnado e a toma de decisións en canto ás medidas precisas para a continuación satisfactoria da súa formación. Será diferenciada de acordo coas materias que conforman o currículo e terá como referente as competencias básicas e os obxectivos xerais de etapa.

Os instrumentos de avaliación nos van axudar a recoller información para realizar a labor de valoración que conleva a avaliación. Estes poden ser exercicios tipo test, preguntas curtas, supostos prácticos, producións do alumnado, observación directa, diarios de clase, etc. Estas valoracións pódense reflexar nos expedientes persoais, nunha folla de control... As escalas de valoración empregadas van de insuficiente (1 a 4), suficiente (5), ben (6), notable (7 a 8) e sobresaliente (9 a 10).

Os criterios de cualificación deben responder a criterios obxectivos, para así permitir ao profesorado realizar de forma correcta a cualificación do alumnado, informalo de forma previa dos criterios de avaliación, así como ás súas familias.

Aquí temos que abordar tamén o sistema de recuperación de materias pendentes.

11) Materiais e recursos

Neste apartado daremos conta detallada daqueles materiais e recursos necesarios para desenvolver axeitadamente os procesos de ensinar e aprender.

12) Actividades complementarias

As actividades complementarias son aquelas actividades didácticas que se realizan en horario lectivo e que forman parte da programación, teñen carácter diferenciado polo momento, espazo ou recursos que se utilizan no seu desenvolvemento. Non teñen nada que ver coas actividades de

carácter extraescolar, aquelas actividades organizadas polo centro e que se realizan fora do horario lectivo e nas que a participación do alumnado é voluntaria.

Resulta clarificador realizar unha ficha de presentación, así como de valoración unha vez realizada a actividade complementaria. Este tipo de actividades, dada a súa obrigatoriedade, deben ser valoradas e tidas en conta.

13) Atención ao alumnado con necesidades específicas de apoio educativo

A educación obrigatoria organízase de acordo cos principios de educación común e de atención á diversidade. As medidas de atención á diversidade estarán orientadas a responder ás necesidades educativas concretas do alumnado e á consecución das competencias básicas e dos obxectivos xerais da educación obrigatoria. En ningún caso, poderán supoñer unha discriminación que lles impida alcanzar os obxectivos correspondentes. En todo momento teranse en conta as dificultades específicas dos alumnos e alumnas que por razón de xénero e pertenza a determinados colectivos teñan dificultades especiais para rematar as etapas educativas obrigatorias.

14) Tratamento do fomento da lectura

Incluiremos aquí o plan lector, a través do cal intentarase fomentar o hábito da lectura, mellorar as competencias básicas comunicativas e favorecer a lectura comprensiva. Tratarase de introducir diariamente actividades de lectura nas sesións de clase.

15) Tratamento das TIC

A importancia social das TIC fai que deban estar presentes nas escolas. Polo tanto, a súa integración no traballo de aula é inescusable hoxe por hoxe. A súa abordaxe permite ao alumnado non só a adquisición de coñecementos e habilidades necesarias para a súa utilización nos contornos de aprendizaxe, senón tamén para resolver problemas da vida diaria de modo eficiente, ser unha persoa responsable, crítica e reflexiva na valoración da información dispoñible, respectar as normas de conduta acordadas socialmente para regular o uso da información, etc.

16) Publicidade aos pais e nais

Neste apartado facemos fincapé na necesidade de que os pais, nais ou tutores participen e apoiem o proceso educativo dos seus fillos ou tutelados, coñezan as decisións relativas á avaliación e promoción, colaboren nas medidas de apoio, reforzo, adaptación ou diversificación que adopten os centros educativos para facilitar o seu progreso educativo, estean debidamente informados das posibles incidencias e evolución deles, etc.

17) Conclusións

Este apartado permítenos realizar algunha reflexión en torno ao propio documento da programación: aspectos a subliñar, realizar algunha aclaración ou explicar algo sobre o contexto xeral. Serve de peche ao documento.

18) Bibliografía

Aquí facemos referencia ás fontes bibliográficas necesarias para o desenvolvemento da programación de aula.

19) Webgrafía

Neste apartado recolleamos as fontes documentais dixitais que imos a empregar na programación.

4. PECHANDO...

Queda claro pois que, ante a complexa e cambiante realidade social na que está inmersa a escola, os ensinantes estamos obrigados a planificar con certo grao de profundización a nosa labor docente. O novo marco lexislativo, como podemos ver, ven acompañado de importantes retos de carácter curricular e organizativo. Máis que nunca temos que ter claro que imos a traballar ao longo do curso académico co noso grupo-clase. Neste contexto, a programación de aula, tal e como xa puxemos de manifesto noutro lugar (Fernández Tilve e Malvar Méndez, 2006) e viñemos mantendo ao longo de deste traballo, pode definirse como un valioso instrumento que o docente ten a súa disposición para adecuar os distintos compoñentes curriculares no ámbito da aula, co fin de planificar axeitadamente os procesos de ensinar e aprender que se desenvolven ao longo dun curso.

Dar un paso máis na concreción do currículo que a Administración educativa nos plantexa non resulta doado. É de sobra coñecida aquí a dificultade que conleva penetrar na realidade do noso centro, contexto no que se enmarca a nosa praxe, e máis particularmente na realidade da nosa aula, espazo de intervención máis específico.

A programación de aula resulta esencial si precisamente queremos prever o que vai a suceder durante o desenvolvemento dunha sesión de clase, proporcionando seguridade, sistematización e racionalización no noso traballo docente. Non deixa de ser unha especie de estruturación das accións didácticas para conseguir os obxectivos inicialmente previstos. Deste modo, non perdemos tempo dunha forma innecesaria, non caemos na rutina e non deixamos que o azar domine as nosa actividade docente. Por outra parte, aseguramos a coherencia entre as intencións educativas a nivel de centro e de aula e, naturalmente, a atención á diversidade que ben pode considerarse un dos maiores desafíos da escola do século XXI.

Está claro que planificar é tomar decisións para acción e, polo tanto, permítenos decidir que facer, para que e como facelo e en que momento. Sen esquecermos que estas decisións forman parte da paisaxe dunha planificación máis ampla. A programación de aula é pois, en definitiva, un documento no que se recollen un conxunto de decisións didácticas ordenadas, pero vertebradas por un eixo común: as competencias básicas. Eixo articulador que ven da man da LOE e que, inescusablemente, temos que incorporar no marco das nosas programacións. Todo un desafío sen lugar a dúbidas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHÉLEMY, D. y OTROS (1999).** *La dimensión europea de la educación secundaria*. Madrid, Consejo de Europa-Anaya.
- COLL, C. (2007).** Una encrucijada para la educación escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 19-23.
- Decreto 130/2007, do 28 de xuño, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia, DOG, 9 de xullo de 2007, 11666-11760.
- Decreto 133/2007, do 5 de xullo, polo que se regulan as ensinanzas da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia, DOG, 13 de xullo de 2007, 12032-12199.
- DÍEZ, E.J. (2008).** *La nueva reforma de las competencias*. Comunicación presentada al X CIOIE, Barcelona.
- FERNÁNDEZ TILVE, M. D. y MALVAR MÉNDEZ, M. L. (2006).** *Proyecto educativo de centro, programación de aula, unidad didáctica, adaptación curricular individualizada. Tareas indispensables en la labor docente. Ejemplificaciones*. Santiago de Compostela, Tórculo.
- FERNÁNDEZ TILVE, M. D. y MALVAR MÉNDEZ, M. L. (2007).** A Lei Orgánica de Educación: pasando revista a algúns dos seus pilares básicos. *Innovación Educativa*, 17, pp. 63-77.
- LOE** (Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación, BOE do 4 de maio de 2006, 17158-17207).
- MONEREO, C. y POZO, J. I. (2007).** Competencias para con (vivir) con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 12-18.
- MONTERO, L.; FERNÁNDEZ VÁZQUEZ, J. R. y FERNÁNDEZ TILVE, M. D. (2002).** Profesionalización do profesorado e demandas sociais: desafíos e respostas”. En Vez, J. M.; FERNÁNDEZ TILVE, M. D. y PÉREZ DOMÍNGUEZ, S. (Coords.). *Políticas educativas na dimensión Europea. Interrogantes e reflexións no umbral do terceiro milenio*. Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, pp. 111-131.