

M.AREA (1993): *Unidades Didácticas e Investigación en el Aula*



**UNIDADES DIDÁCTICAS
E INVESTIGACIÓN EN EL AULA**
Un modelo para el trabajo colaborativo entre profesores

Autor:

Manuel Area Moreira

Colección: Cuadernos Didácticos

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO
DE CANARIAS/ LIBRERÍA NOGAL EDICIONES

Las Palmas de Gran Canaria, septiembre 1993

I.S.B.N. 84-88250-04-5

2. LA FASE DE PLANIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Esta fase representa todo el trabajo previo que hay que realizar antes de que los miembros del equipo enseñen en sus aulas la unidad didáctica o proyecto que quieren experimentar.

Es decir, en esta fase deben cumplimentarse las siguientes tareas:

- **Formar el equipo de trabajo:** Establecer las metas y los compromisos entre los profesores participantes.

- **Seleccionar la unidad didáctica** que será objeto de experimentación formulando el problema, objetivos e hipótesis que se pretenden investigar.

- **Elaborar el Diseño Curricular de la unidad didáctica:** es decir, programar o planificar el desarrollo de enseñanza de esa unidad.

A continuación vamos a desarrollar y explicar cómo realizar cada una de estas tareas que pueden verse representadas gráficamente en la figura 2.

2.1 LA FORMACION DE UN EQUIPO DE TRABAJO

La creación de un equipo de trabajo de profesores con la intención de elaborar unidades didácticas o cualquier otro proyecto pedagógico es mucho más que la mera constitución formal del grupo. El equipo tiene que encontrar señas de identidad propias, tiene que invertir tiempo en discutir y clarificar por qué se constituye y aclarar para qué. Es necesario que todos y cada uno de los miembros compartan una misma visión y metas en torno al por qué y para qué del trabajo en equipo.

En el momento de formación del equipo de trabajo debieran ser tratados los siguientes aspectos:

. Clarificar el proceso de trabajo que se va a seguir. Ofrecer una visión global del modelo, de las fases y tareas que lo componen.

. Clarificar las razones y motivos de realización de la experiencia estableciendo por qué se realiza y para qué.

. Negociar e identificar los compromisos y tareas a las que se responsabilizan cada uno de los miembros del equipo. Es decir, es necesario explicitar (a modo de una especie de contrato verbal) qué funciones desempeñará cada agente: qué aportará cada uno al equipo y qué recibirá a cambio.

. Acordar el tipo de publicidad que se va a dar a la experiencia. Es decir, si posteriormente se va a elaborar un informe de la experiencia y su posible difusión en otros ámbitos educativos.

Figura 2

LA PLANIFICACION DE LA UNIDAD DIDACTICA

CREACION DEL EQUIPO DE TRABAJO

(Llegar a acuerdos para participar colaborativamente en la realización de la unidad)

- *Cuáles son los compromisos y metas del equipo?*
- *De qué infraestructura dispone el equipo?*
- *Qué aportarán en cada reunión los miembros del equipo?*
- *Donde se van a realizar y con qué periodicidad?*

SELECCIONAR UNA UNIDAD DIDACTICA

(Identificación de la unidad, clarificación de los propósitos e hipótesis de trabajo)

- *Qué unidad didáctica se ha seleccionado?*
- *Cuáles son las razones o motivos de su selección?*
- *Qué pretende mejorar o experimentar el equipo con esa unidad?*

DISEÑO CURRICULAR DE LA UNIDAD

CONTEXTUALIZACION/DIAGNOSTICO

- *A quién se va a enseñar? (Características de los alumnos y conocimiento previo sobre unidad)*
- *En qué circunstancias/contexto del curso?*
- *Qué es lo posible?*
- *Qué necesita el profesor?*

OBJETIVOS

- *Qué se pretende que aprendan los alumnos en esta unidad?*
- *En qué medida lo anterior está relacionado con los objetivos del Diseño Curricular de la reforma?*

CONTENIDOS

- *Qué conocimientos (contenidos conceptuales y procedimentales) y actitudes van a ser trabajados en esta unidad?*
- *Cómo los vamos a organizar?*
- *Cómo se van a secuenciar los contenidos?*
- *Qué relación mantienen con el Proyecto curricular del centro y con los Diseños de la reforma?*

METODOLOGIA

- *Cuál es el modelo didáctico de trabajo de esta unidad en el aula?*
- *Qué actividades y en que secuencia se van a desarrollar?*
- *Qué medios se van a utilizar?*
- *Como se va a organizar el entorno de aprendizaje (agrupamientos, disciplina, temporalización, ...)?*

EVALUACION

- *Cuando se evaluará?*
- *A través de qué pruebas o instrumentos?*
- *Qué aspectos serán evaluados?*

Dar respuesta a las anteriores cuestiones exige que el equipo se plantee y planifique los tipos de apoyos, orientaciones, ayudas que mutuamente ofrecerán entre sí los miembros

del equipo mientras dure todo el proceso de trabajo.

Ello requiere que se planifiquen **las condiciones** bajo las cuales va a desarrollarse este proceso de trabajo (es decir, la infraestructura del mismo): quiénes participarán, en dónde se reunirán, cuál será el calendario y periodicidad de las reuniones, qué recursos son necesarios prever).

Asimismo habría que dar cuenta de **los contenidos** a tratar en las reuniones: qué temas y problemas serán objeto de discusión en el seno del equipo. Se presupone que en las reuniones del equipo a lo largo de todo el proceso de la experiencia los temas problemáticos girarán en torno a: la planificación de la unidad didáctica (es decir, identificación de los objetivos, la selección y organización de los contenidos, de las actividades, etc.); problemas sobre la puesta en práctica del diseño curricular de esa unidad en el aula; problemas referidos a la gestión y control de la clase por parte cada profesor; problemas sobre la elaboración de pruebas de evaluación donde no sólo se evalúe el aprendizaje de hechos y/o conceptos, sino también procedimientos y actitudes, etc.

Posiblemente otros temas a tratar en las reuniones se refieran al proceso y al tipo de instrumentos para la recogida de datos, tales como: problemas que el profesor encuentre en la redacción de su diario; problemas en torno a la obtención de los materiales y recursos necesarios para desarrollar la unidad; problemas de comunicación al resto de compañeros del centro y a los padres de la experiencia que está desarrollando y su justificación ... En definitiva, los contenidos a tratar pueden ser variados y surgirán en función de las demandas del propio equipo y de las dificultades de diseñar y poner en práctica la experiencia.

Finalmente habría que planificar **las funciones de cada miembro del equipo** en el curso de estas reuniones de trabajo. Quién actuará de coordinador y secretario en cada reunión, quién contactará con otras personas, grupos e instituciones, quien buscará documentos, bibliografía, o materiales, etc.

Es importante destacar que para lograr una dinámica fluida y eficaz de las sesiones de trabajo debiera nombrarse un **coordinador/a** y un **secretario/a**. La existencia de ambas funciones pudiera parecer muy formalista, pero la experiencia ha demostrado que aquellos equipos que funcionan de este modo suelen ser más efectivos, pierden menos tiempo en la discusión y ganan en rentabilizar su trabajo.

Lo importante es que ni el coordinador ni el secretario se consideren como miembros del equipo que tienen mayor poder decisorio sobre los restantes, ni que se entienda estas funciones como una sobrecarga de trabajo. Para poder evitarlo una buena medida, si así lo desea el grupo, es que estos cargos sean rotativos de tal modo que todos los miembros del equipo asuman alguna de estas tareas a lo largo de todo el proceso de la experiencia.

Un listado orientativo de las funciones y modos de actuar del coordinador y secretario del grupo pudieran ser las siguientes.

Tareas del Coordinador:

M.AREA (1993): *Unidades Didácticas e Investigación en el Aula*

- . Garantizar la efectividad del trabajo en el seno del grupo.
- . Dirigir la reunión: iniciarla, proponer las preguntas del debate, controlar el tiempo de discusión, concluir la reunión, proponer un próximo orden del día.
- . Recordar los compromisos y convocatorias del grupo.

Lo que debe hacer:

- . Que intervengan el mayor número de personas del grupo. Solicitar, alguna vez, la opinión a quienes no han hablado.
- . Procurar que la discusión dentro del grupo se centre exclusivamente sobre los temas o cuestiones planteados en el orden del día.
- . Procurar que el grupo llegue a conclusiones en cada punto. Esto requiere que debe **controlar el tiempo de discusión** para cada tema o problema de trabajo.
- . Al final de los debates de cada cuestión debe sintetizar ideas, propuestas y, si fuera necesario, proponer alternativas para concluir.

Lo que debe evitar:

- . Que dos o tres personas del grupo monopolizen la palabra.
- . Cortar las intervenciones muy largas.
- . Que la discusión se vaya por derroteros distintos de los motivos de la reunión.
- . Que no se produzcan 'tiempos muertos'. Es decir, cuando no haya intervenciones, debe recordar lo dicho y sugerir nuevas posibilidades de discusión.

Tareas del secretario:

- . Leer los acuerdos realizados en la reunión anterior
- . Tomar nota escrita de las conclusiones de grupo
- . Guardar todos los materiales y documentación elaborada por el grupo

Lo que debe hacer:

- . Reclamar que se lleguen a acuerdos o conclusiones para dar respuesta a cada punto del orden del día o problema encontrado.
- . Anotar las ideas, sugerencias, intervenciones que aporten algo novedoso a la discusión.
- . Proponer al grupo una redacción de las conclusiones de cada pregunta de la guía en función de lo discutido
- . Realizar sugerencias al Coordinador del grupo para un mejor control de la reunión

Lo que debe evitar:

- . Tomar nota literal de todas las intervenciones. Lo importante es que queden por escrito las conclusiones o acuerdos. Y en todo caso algunas ideas interesantes aportadas durante la discusión.

En definitiva, la creación del equipo de trabajo supone mucho más que la constitución formal del mismo. Requiere que el grupo se plantee y decida sobre:

- . Por qué y para qué se va a realizar la experimentación de la unidad en equipo?
- . Quiénes constituirán el equipo de trabajo y qué funciones desempeñarán dentro del

mismo?

.A qué se comprometen durante todo el proceso de la experiencia (desde su diseño hasta la elaboración final del informe) los miembros del equipo?.

En un posterior apartado¹⁰ se ofrecerán algunas orientaciones sobre cómo debiera ser el proceso y desarrollo de las reuniones de trabajo del equipo de modo que las mismas sean lo más fructíferas y eficaces posible.

2.2 LA SELECCION DE UNA UNIDAD DIDACTICA

El segundo paso consiste en seleccionar e identificar *qué unidad didáctica se va a enseñar y qué se pretende investigar con la misma*. Pero antes de sugerir cómo hacerlo convendría clarificar qué es una unidad didáctica.

¿Qué entendemos por unidad didáctica?

Intentar definir o conceptualizar qué es una unidad didáctica es una tarea arbitraria porque depende de los marcos de referencia que se utilicen. De modo genérico se puede entender que una unidad didáctica es un segmento o porción de enseñanza y aprendizaje significativo, con entidad en sí mismo configurado en torno a un tema, centro de interés o eje organizador. Puede variar en su longitud, extensión o relevancia.

De modo similar el MEC define lo que es una unidad didáctica como:

"una unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza y aprendizaje articulado y completo" (MEC, 1989, pg. 53).

Más específicamente podríamos sugerir (siguiendo a De Pablo y otros, 1992) que una unidad didáctica se caracteriza por:

a) Ser una unidad de trabajo que articula los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación en torno a un eje o tema organizador.

b) Ser un instrumento de trabajo que permite al profesor organizar su práctica educativa para articular unos procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad y ajustados al grupo y al alumno.

c) Ser coherente con una determinada concepción de la enseñanza y el aprendizaje, guardar un equilibrio y cuidar que exista una verdadera interacción entre éstos, y responder a las características concretas y a la diversidad de los alumnos a los que se dirige.

d) Mantener estrechas relaciones con otras que la preceden, la siguen o se desarrollan paralelamente en el tiempo y con otros diseños de diferente nivel de concreción (Proyecto curricular, Proyecto educativo, Diseños Curriculares de Canarias).

e) Dos unidades didácticas sobre un mismo eje temático o centro de interés pueden ser diferentes entre sí. No existe un tipo único e ideal de unidad didáctica.

f) Las unidades didácticas pueden tener diferentes duraciones, autores, lugares, ejes

¹⁰ El apartado que nos referimos se titula *El seguimiento de la experiencia: Las reuniones de trabajo*

organizadores, grados de especificidad disciplinar, ambientes o grados de definición o terminación de su diseño. Estos aspectos no son independientes entre sí, sino que las decisiones tomadas respecto a cada uno de ellos condicionan en menor o mayor medida a los demás.

g) Conocer diferentes posibilidades en el diseño de unidades didácticas es útil si favorece que cada uno pueda identificar las características que tienen las unidades didácticas propias, reflexionar en torno a las razones que las justifican, discutir acerca de ello con otros y, finalmente, introducir modificaciones para mejorarlas, evitando la rutina y la repetición.

En definitiva, la unidad didáctica varía en función de la etapa educativa y del modelo organizativo del área, asignatura o nivel. Podríamos sugerir, con todos los matices que se consideren oportunos, que en EEMM equivaldría al tema o lección (ahora bien éstas pueden ser interdisciplinarias o bien específicas de la asignatura o área) y en Primaria/Infantil al centro de interés.

La identificación de un eje organizador

La selección de una unidad didáctica es fundamentalmente la identificación de un **eje organizador** de lo que será el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este eje organizador es el núcleo temático alrededor del cual se articularán el resto de componentes del curriculum (objetivos, contenidos, metodología y evaluación).

La selección del eje organizador de una unidad didáctica estará en función de los criterios y marcos de referencia del grupo que la elabore. En este sentido, sería conveniente que el equipo tuviera en cuenta algunos criterios como los que siguen:

- que los alumnos puedan encontrar sentido y significado a las experiencias y conocimientos que rodean a ese eje organizador,
- que les resulte atractivo, motivante, y pueda serles útil para la adquisición de nuevos aprendizajes,
- que tenga coherencia y relación con otras unidades didácticas, temas o lecciones ya estudiadas y con otras que se pondrán en el futuro,
- que sea adecuado al nivel madurativo y al contexto de los alumnos,
- que sea congruente con los principios de una metodología activa que potencie la construcción de aprendizajes significativos,
- que sea asumido y compartido por todos los miembros del equipo,
- que sea realista respecto a las posibilidades de trabajo y dedicación del grupo de profesores y de los contextos en los que se va a desarrollar.

Debemos insistir que seleccionar una unidad didáctica, es algo más que la mera identificación de la unidad didáctica.

Durante este proceso de selección deberá aclararse lo siguiente:

- ¿qué unidad didáctica se ha seleccionado, es decir, cuál es el eje organizador de la misma ?
- ¿por qué el equipo ha elegido esa unidad didáctica?

M.AREA (1993): *Unidades Didácticas e Investigación en el Aula*

- ¿qué se pretende lograr con la experimentación de esa unidad?
- ¿qué hipótesis o supuestos prácticos quiero comprobar a lo largo de la experiencia?

En definitiva lo que se pretende es que el grupo de profesores reflexionen conjuntamente sobre las razones de elección de cierta unidad didáctica, sobre las intenciones y expectativas que éstos tienen en torno a la experiencia, y explicitar los criterios que sirvan de fundamentación para poder elaborar los planes de trabajo en el desarrollo de la experiencia.

Como afirman Escudero y Martínez (1988):

"Esta actividad sólo será significativa si, para realizarla, el grupo desarrolla procesos de:

- clarificación de sus metas,
- razonamiento, discusión y fundamentación de sus propuestas de acción.

De este modo, si los objetivos e hipótesis prácticas representan un proceso activo y razonado para los profesores, los planes de acción pueden convertirse en proyectos de exploración, investigación y experimentación educativa de sus ideas, teorías e intenciones. Así el plan es algo más que un mero formulario, y puede llegar a ser el inicio de una práctica docente, reflexiva, bien orientada, y con enorme potencial de formación para los profesores.

Por consiguiente, lo de menos sería, en este caso, que los profesores formulen técnicamente bien hipótesis. Lo importante es que adelantes posibles previsiones de acción, y que en base a las mismas enfoquen su plan como un proceso de experimentación educativa sobre, en, desde y para la propia práctica docente y para la autoformación" (p 15).

Desde un planteamiento similar al que estamos haciendo, De Pablo y otros (1992) sugieren que en la tarea de identificación del unidad didáctica:

"Lo importante es precisamente que los docentes sean conscientes de la particular opción ideológica que se deja traslucir en el diseño y desarrollo de su práctica y que sepan hacer explícitas las razones de aquella decisión" (p. 109).

Para ayudar este proceso reflexivo sugieren que en el seno del grupo se discutan cuestiones como las siguientes:

- . El eje organizador elegido estimula el trabajo cooperativo entre los alumnos y alumnas, o por el contrario, estimula la consecución de logros individuales?
- . Facilita la formulación de interrogantes y la búsqueda de fuentes de información para su respuesta?
- . Permite que los alumnos revisen o pongan en cuestión sus actitudes y conocimientos anteriores?
- . Hace posible que los alumnos planifiquen y organicen sus intervenciones?
- . Da oportunidades para que surjan la diversidad de opiniones?
- . Permite que los alumnos puedan tener acceso a distintos puntos de vista?
- . Favorece el desarrollo de la imaginación y de las acciones creativas de los alumnos?.

A continuación vamos a poner dos ejemplos de lo que estamos sugiriendo para que se pueda comprender con mayor facilidad en lo que consiste esta tarea de reflexión sobre la elección de una unidad didáctica. Uno que pudiera ser realizado por un equipo de profesores de la misma área, y el otro de un grupo de profesores del mismo centro, pero de áreas distintas.

1º Ejemplo

Supongamos que un equipo estable del área de Lengua y Literatura constituido por dos profesoras de segunda etapa de EGB y otras dos de BUP deciden que quieren abordar en común una misma unidad didáctica. Después de discutir distintas opciones consensúan que la unidad que van a experimentar será: **El lenguaje en la televisión**. Después de dedicar un tiempo a la reflexión del por qué y para qué de esta unidad, concluyen lo siguiente:

Los motivos que han llevado al grupo a elegirla son:

- . Los mass-media en general, y específicamente la televisión, cada vez tienen mayor influencia en la adquisición y desarrollo del lenguaje de los jóvenes.
- . El estudio de los programas y publicidad de la televisión es un tema sobre el que los alumnos han manifestado su interés en distintas actividades de clase.
- . La educación para el consumo de la televisión debiera ser un objetivo central en todas las etapas educativas.
- . Algunas profesoras del equipo ya tienen experiencia previa de trabajar este tema con sus alumnos, pero de forma individual y esporádica.

Lo que se plantea experimentar el grupo es:

- . Trabajar con los alumnos el estudio del lenguaje (vocabulario, giros gramaticales, neologismos, ...) partiendo del análisis de los programas de televisión que habitualmente ven.
- . Desarrollar un proyecto en el que existiendo unos objetivos, contenidos y actividades comunes se experimente cómo los mismos pueden secuenciarse en dos etapas distintas.
- . Integrar en esta unidad didáctica los contenidos (tanto conceptuales, procedimentales como actitudinales) y objetivos del Diseño Curricular del Área de Lengua y Literatura Españolas.

2º Ejemplo

Imaginemos a un grupo de profesores de la Educación Secundaria Obligatoria de un mismo centro educativo que deciden que podrían desarrollar una unidad didáctica en torno a un cierto tema transversal como es el "Educación para la Salud". Después de estar discutiendo qué unidad didáctica pueden trabajar en común, se ponen de acuerdo que la misma será: **Las drogas, el alcohol y el tabaco en la juventud**.

El listado de argumentos o motivos que han llevado a elegirla y las metas que se plantean para experimentarla fue el siguiente:

Razones de elección de esta unidad:

- . Los alumnos de la E.S.O., por su edad, empiezan a consumir por primera vez este tipo de sustancias y en el barrio se accede a las mismas con facilidad.
- . Este tema nunca fue abordado coordinadamente por el profesorado del centro.
- . Los padres cada vez muestran a distintos profesores su preocupación por el consumo de drogas y

M.AREA (1993): *Unidades Didácticas e Investigación en el Aula*

alcohol de sus hijos.

Metas que se plantea el equipo de profesores

- . Conocer en profundidad qué características curriculares tiene un proyecto o unidad de un tema transversal.
- . Iniciar los primeros pasos en el centro para crear y desarrollar un curriculum específico para el área de Educación para la Salud.
- . Realizar una primera experiencia de trabajo interdisciplinar entre los profesores de la etapa cara a que en el futuro se consolide este tipo de proyectos.
- . Desarrollar en el aula una metodología que parta de los intereses, conocimientos y creencias de los alumnos, procurando conectar los contenidos trabajados a sus experiencias y al entorno en el que viven.

Identificada la unidad, explicitados los argumentos que llevan a experimentarla y formulados los objetivos e hipótesis de trabajo se estaría en condiciones de pasar al diseño curricular de dicha unidad didáctica.

2. 3 EL DISEÑO CURRICULAR DE LA UNIDAD DIDACTICA

En líneas generales el **diseño curricular de la unidad didáctica** consiste en la planificación de un proceso de enseñanza dirigido a unos alumnos concretos para que interaccionen con una unidad instructiva específica. Por tanto este plan debe estar incardinado dentro de la programación o planificación de curso del profesor, ser congruente con el modo de trabajo que éste desarrolle, y coherente con los Diseños Curriculares de la Reforma para esa área o asignatura.

El diseño curricular o planificación de la unidad cumple la función de identificar por escrito cuáles van a ser las acciones y situaciones de enseñanza-aprendizaje que serán desarrolladas en el aula para que los alumnos aprendan.

Elaborar esta planificación ayudará a reducir enormemente la ansiedad, improvisación y el desconcierto que siempre se dan en el desarrollo de cualquier trabajo en general, y educativo en particular. El diseño curricular de la unidad nos servirá de guía de las acciones y tareas que deben ser emprendidas, lo cual facilitará que desarrollemos un proceso de trabajo en el aula organizado y coherente.

Sobre el sentido y naturaleza del diseño curricular de unidades didácticas

El modelo de currículum que está vigente en nuestro país se caracteriza por prescribir, establecer un marco mínimo obligatorio para todos los centros y aulas de nuestro país que supuestamente deben desarrollar todos los profesores. Este modelo es muy distinto del de

otros países en los que no existen unos programas curriculares obligatorios para todos los alumnos, sino que cada centro o grupo de escuelas tienen la capacidad de decidir qué asignaturas se cursarán, qué contenidos serán trabajados, qué objetivos se pretenderán lograr, qué materiales y recursos se utilizarán, etc.

Es decir, el modelo español de currículum se caracteriza por ofertar un marco mínimo, común denominador para todas las escuelas y aulas a la vez que propicia la posibilidad y necesidad de adaptación y flexibilidad de dicho currículum al contexto y necesidades de cada centro.

.Qué quiere decir esto?

En **primer lugar**, que muchas de las decisiones que realiza el profesor respecto a sus alumnos vienen derivadas o condicionadas por decisiones tomadas más allá de su aula.

Pongo un ejemplo: Los objetivos finales mínimos que han de alcanzar los alumnos y los contenidos que cada área o ciclo educativo ha de cubrir han sido seleccionados en instancias ajenas a los profesores (Estos objetivos y contenidos aparecen identificados y organizados en los correspondientes decretos de mínimos para cada etapa, área y asignatura).

En **segundo lugar**, esto supone que cada profesor, o grupo de profesores, no pueden organizar y desarrollar su enseñanza exclusivamente con los diseños o planificaciones generadas en los ámbitos de las Administraciones educativas (MEC y Comunidad Autónoma). Es necesario que cada profesor y /o grupo de profesores realicen una relectura personal, interpreten y reelaboren dicho diseño general al contexto y necesidades del centro y la clase.

Debe no sólo adaptar los Diseños Curriculares (D.C.) de su etapa y/o área a sus necesidades, sino que debe operativizarlos. Los D.C. (es decir, el currículum oficial) están formulados con tal grado de generalidad y de abstracción que resultan inoperantes para el trabajo diario de los profesores.

La primera tarea de éstos es convertir esos objetivos generales, ese listado de contenidos, esos principios generales en propuestas concretas de trabajo para la clase, en identificar, seleccionar y organizar actividades para desarrollar con sus alumnos.

Dicho de otro modo, debe reelaborar las planificaciones generales del currículum transformándolas en planificaciones específicas de trabajo para una determinada materia, para unos alumnos concretos.

En **tercer lugar**, las planificaciones particulares que realiza cada profesor para sus alumnos y materia son altamente diversas entre los profesores de la misma materia y nivel educativo. Es decir, la traducción o adaptación del mismo programa curricular (en nuestro caso, los Diseños Curriculares de Canarias) se operativiza de modo diverso entre los profesores. Esto se debe a diversos factores:

a) por una parte, cada profesor posee sus propias concepciones, creencias, conocimientos sobre lo que es la enseñanza. Consiguientemente cuando un profesor planifica

proyecta estas creencias sobre el modo en que debe impartir los conocimientos, selecciona qué actividades pondrá en práctica, da mayor o menor importancia a unos objetivos sobre otros, etc.

Es decir, cuando un profesor programa o planifica su asignatura inevitablemente está proyectando sobre la misma su filosofía o ideología particular que posee sobre el currículum y la enseñanza,

b) por otra parte, las decisiones que toma un profesor no sólo se apoyan en cuestiones de filosofía o creencias, sino que se apoya también en lo que son sus experiencias previas como enseñante. A lo largo de los años los docentes van construyendo lo que pudiéramos denominar un "modelo de trabajo personal", una rutina idiosincrática de destrezas docentes que se van consolidando con la experiencia. La práctica, el ejercicio profesional provoca que cada profesor construya su propio repertorio de habilidades de trabajo. Por consiguiente, al planificar sus lecciones adecúa las necesidades del programa a su modos particulares de trabajo.

c) finalmente, la planificación también se fundamenta en el conocimiento específico de los alumnos y del contexto en que tiene que enseñar. La disponibilidad de materiales, los conocimientos previos de los alumnos, las presiones de los compañeros o padres, etc., provocan que cualquier planificación no solo sea producto de la filosofía del profesor o de su repertorio de habilidades docentes, sino que cada planificación o programación se elabora para resolver problemas concretos que tiene en su aula.

En este proceso de operativización se generan distintos diseños o planificaciones sobre el currículum que varían en función de los agentes que toman decisiones y en la utilidad de las mismas. Por lo que se puede afirmar que existen distintos ámbitos de toma de decisiones sobre la planificación curricular.