

Manuales docentes de Educación Primaria

Nº 23

Didáctica General

José Moya Otero



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Vicerrectorado de Ordenación Académica
y Espacio Europeo de Educación Superior

2007

COLECCIÓN: *Manuales docentes de Educación Primaria*

Nº 23 - DIDÁCTICA GENERAL

© del texto:

José Moya Otero

© de la edición:

Vicerrectorado de Ordenación Académica
y Espacio Europeo de Educación Superior

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Primera edición, 2007

Maquetación y diseño:

SERVICIO DE PUBLICACIONES Y DIFUSIÓN CIENTÍFICA DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

ISBN 13: 978-84-96718-83-8

Depósito Legal:

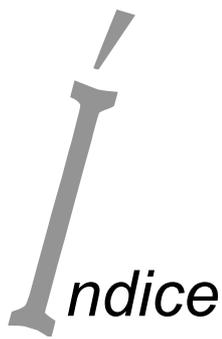
GC 726-2007

Impresión:

SERVICIO DE REPROGRAFÍA, ENCUADERNACIÓN Y AUTOEDICIÓN DE LA ULPGC

Impreso en España. *Printed in Spain*

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático.



Índice

PRESENTACIÓN	11
GUÍA ACADÉMICA	13
PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA	13
OBJETIVOS GENERALES DE LA ASIGNATURA	14
CONTENIDOS	15
Módulo 1. La Didáctica como disciplina científica: el fundamento de la práctica educativa	15
Módulo 2. El currículo como objeto de la Didáctica: conceptos y teorías	16
Módulo 3. La construcción social del currículo: del diseño curricular al currículo escolar	18
Módulo 4. La enseñanza como construcción del currículo y el desarrollo profesional del profesorado	19
Módulo 5. Planificación educativa y elaboración de unidades didácticas	21
Módulo 6. Los objetivos didácticos como expresión de las intenciones educativas	22
Módulo 7. Los contenidos: de las disciplinas a las áreas curriculares	23
Módulo 8. La estructura de tareas como base para la metodología de enseñanza	23
Módulo 9. La evaluación de la enseñanza y los aprendizajes en las unidades didácticas	24
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	25
MATERIAL DIDÁCTICO	26
BIBLIOGRAFÍA	26
EVALUACIÓN	28
MÓDULO 1. LA DIDÁCTICA COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA: EL FUNDAMENTO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA	31
PRESENTACIÓN	33
OBJETIVOS	34
ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS	35
EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS	35

1. La Didáctica: un saber para la enseñanza	35	
2. Didáctica y Ciencias de la Educación: la construcción de una racionalidad científico-educativa	40	
3. Conocimiento didáctico y saberes profesionales: bases para una nueva cultura profesional	47	
ACTIVIDADES	52	
BIBLIOGRAFÍA	53	
Bibliografía básica	53	
EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN	54	
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN	55	
GLOSARIO DE TÉRMINOS	56	
 MÓDULO 2. EL CURRÍCULO COMO OBJETO DE LA DIDÁCTICA:		
CONCEPTOS Y TEORÍAS	57	
PRESENTACIÓN	59	
OBJETIVOS	60	
ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS	61	
EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS	61	
1. La construcción del currículum como objeto de conocimiento	61	
2. Un marco conceptual básico: currículum, enseñanza y aprendizaje	66	
3. El currículum: problemas y teorías	70	
ACTIVIDADES	76	
BIBLIOGRAFÍA	77	
Bibliografía básica	77	
EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN	79	
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN	80	
GLOSARIO DE TÉRMINOS	81	
 MÓDULO 3. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CURRÍCULO: DEL DISEÑO CURRICULAR AL CURRÍCULO ESCOLAR		83
PRESENTACIÓN	85	
OBJETIVOS	86	
ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS	87	
EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS	87	
1. El diseño curricular: características y elementos	87	
2. El desarrollo adaptativo del currículum	91	
3. Currículum y competencias básicas: la búsqueda de un currículum democrático	93	

4. La atención a las necesidades educativas: estrategias para la adaptación curricular . . . . .	.97
5. Diversificar la enseñanza para adaptar el currículo: los retos de una escuela inclusiva . . . . .	.99
ACTIVIDADES . . . . .	.103
BIBLIOGRAFÍA . . . . .	.104
Bibliografía básica . . . . .	.104
EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN . . . . .	.105
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN . . . . .	.106
GLOSARIO DE TÉRMINOS . . . . .	.107
MÓDULO 4. LA ENSEÑANZA COMO CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULO Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO . . . . .	.109
PRESENTACIÓN . . . . .	.111
OBJETIVOS . . . . .	.112
ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS . . . . .	.113
EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS . . . . .	.113
1. La enseñanza como construcción del currículo y la profesionalización del profesorado . . . . .	.113
2. La profesión de educar: estructura del puesto de trabajo . . . . .	.117
3. Estructura del puesto de trabajo y competencias profesionales . . . . .	.121
4. Pensamiento docente y práctica educativa . . . . .	.124
ACTIVIDADES . . . . .	.129
BIBLIOGRAFÍA . . . . .	.130
Bibliografía básica . . . . .	.130
EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN . . . . .	.132
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN . . . . .	.133
GLOSARIO DE TÉRMINOS . . . . .	.134
MODULO 5. PLANIFICACIÓN EDUCATIVA Y ELABORACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS . . . . .	.135
PRESENTACIÓN . . . . .	.137
OBJETIVOS . . . . .	.138
ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS . . . . .	.138
EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS . . . . .	.138
1. Planificar la acción educativa . . . . .	.138
2. La estructuración del proceso didáctico: diseños, proyectos y programaciones . . . . .	.140

3. Unidades didácticas: delimitación conceptual	143
4. Las programaciones de aula como conjunto de unidades didácticas	147
5. La elaboración de unidades didácticas	150
ACTIVIDADES	153
BIBLIOGRAFÍA	154
Bibliografía básica	154
EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN	155
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN	156
GLOSARIO DE TÉRMINOS	157
MÓDULO 6. LOS OBJETIVOS DIDÁCTICOS COMO EXPRESIÓN DE LAS INTENCIONES EDUCATIVAS	159
PRESENTACIÓN	161
OBJETIVOS	162
ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS	162
EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS	162
1. Definición y selección de objetivos didácticos: las taxonomías	162
2. Los objetivos didácticos en el diseño y el desarrollo del currículo	167
3. Los objetivos en las unidades didácticas: ejemplificación	175
ACTIVIDADES	178
BIBLIOGRAFÍA	179
Bibliografía básica	179
EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN	180
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN	181
GLOSARIO DE TÉRMINOS	182
MÓDULO 7. LOS CONTENIDOS: DE LAS DISCIPLINAS A LAS ÁREAS CURRICULARES ...	183
PRESENTACIÓN	185
OBJETIVOS	185
ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS	186
EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS	186
1. Definición y selección de contenidos: tipos de contenido	186
2. Los contenidos en el diseño y el desarrollo del currículo	191
3. Los contenidos en las unidades didácticas: ejemplificación	199
ACTIVIDADES	203
BIBLIOGRAFÍA	204
Bibliografía básica	204
EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN	205

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN	206
GLOSARIO DE TÉRMINOS	207

MÓDULO 8. LA ESTRUCTURA DE TAREAS COMO BASE PARA LA METODOLOGÍA

DE ENSEÑANZA	209
PRESENTACIÓN	211
OBJETIVOS	212
ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS	212
EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS	213
1. Definición y selección de la enseñanza: indicadores diferenciales	213
2. Las tareas en el diseño y el desarrollo del currículo	224
3. Las tareas en las unidades didácticas: ejemplificación	227
ACTIVIDADES	231
BIBLIOGRAFÍA	232
Bibliografía básica	232
EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN	233
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN	234
GLOSARIO DE TÉRMINOS	235

MÓDULO 9. LA EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y LOS APRENDIZAJES EN LAS

UNIDADES DIDÁCTICAS	237
PRESENTACIÓN	239
OBJETIVOS	240
ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS	240
EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS	241
1. Definición y selección de modelos: del examen a la evaluación	241
2. La evaluación de los aprendizajes en el currículo: de la evaluación informal a la evaluación	244
3. La evaluación en las unidades didácticas: ejemplificación	248
ACTIVIDADES	252
BIBLIOGRAFÍA	253
Bibliografía básica	253
EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN	254
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN	255
GLOSARIO DE TÉRMINOS	256

Presentación

Hace mil años se fundaron las primeras universidades en Europa y algunas de ellas aún perduran, demostrando su capacidad de pervivencia y adaptación a lo largo del tiempo. La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, sin embargo, no es una institución de enseñanza superior que hunda sus raíces en el Medievo. Desde su creación en 1989, la ULPGC se ha convertido en una universidad pública consolidada, en cuyas aulas se pueden estudiar todas las grandes áreas del saber, como muestra la amplia oferta académica de títulos de grado, posgrado y doctorado.

La relativa juventud de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria le ha permitido avanzar con paso decidido en la implantación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Mientras otras universidades españolas con mayor tradición aún no han hecho más que tímidos avances en la incorporación de las TIC como apoyo a la enseñanza presencial, nuestra Universidad, desde hace ya varios años, no sólo ha apostado por su utilización, sino que incluso, ha sabido aprovechar estos progresos tecnológicos para ofertar algunas enseñanzas en modo no presencial.

El resultado es ya bien conocido por los cientos de estudiantes, tanto nacionales como extranjeros, que están cursando algunas de las titulaciones oficiales que la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria oferta a través de su Estructura de Teleformación. En la actualidad, la ULPGC oferta cinco titulaciones oficiales en la modalidad no presencial, que han permitido acercar a nuestra Universidad a aquellos estudiantes que, por razones geográficas o por falta disponibilidad horaria, no pueden acercarse de forma presencial a nuestras aulas. Paralelamente, se ha ido incrementado la oferta de estudios de posgrado y los títulos propios, también en la modalidad de enseñanza no presencial.

A pesar de los avances tecnológicos en el acceso a la información por parte de los estudiantes, somos conscientes de que los manuales y las guías docentes constituyen una pieza clave en el sistema de enseñanza universitaria no presencial. Nuestra Universidad ha sabido apostar por la edición de estos materiales didácticos, realizados por los expertos universitarios que imparten estas materias en el Campus Virtual de la ULPGC. No quiero dejar pasar la oportunidad para agradecer a sus autores la profesionalidad y el empeño que han puesto en la realización de estas obras.

Nadie puede asegurar cuántas de las universidades actuales pervivirán, no ya dentro de mil años, sino siquiera dentro de unas decenas de años. Pero no me cabe la menor duda de que, en el inmediato futuro que nos aguarda, aquellas instituciones universitarias que no sepan rentabilizar la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, pueden comprometer seriamente su desarrollo inmediato. En este sentido, desde la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, podemos sentirnos satisfechos por el trabajo realizado hasta la fecha, aunque somos conscientes de que el camino por recorrer en los próximos años es prometedor.

José Regidor García

Rector

PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA

La Didáctica es la disciplina científica que recoge de una forma ordenada, el saber adquirido por diferentes generaciones de investigadores y/o educadores en su deseo de responder a los grandes interrogantes que plantea la enseñanza. Las razones por las cuales consideramos científica esta disciplina son de dos tipos. En primer lugar por que satisface los criterios establecidos por Mario Bunge (1985) para identificar una actividad científica. En segundo lugar, porque satisface, igualmente, los criterios que ha identificado Jhon Ziman (1978) como propios del conocimiento científico, a saber: público, cosensible y consensual.

La Didáctica proporciona al profesorado las razones que pueden ser consideradas científicamente válidas como fundamento de su práctica. El conocimiento didáctico, como otros conocimientos disciplinares, proporciona a las personas que lo utilizan una visión de la realidad, a través de distintas teorías, una capacidad de acción, a través de distintas técnicas, una capacidad de valoración de las acciones, a través de distintos criterios y, finalmente, una capacidad de creación de nuevos saberes, a través de distintos métodos de investigación. La Didáctica constituye, pues, el marco de racionalidad a partir del cual se podrá determinar si una forma de enseñar puede ser considerada una respuesta razonable.

La Didáctica es una disciplina integrada en el conjunto de las Ciencias de la Educación que tiene tras de sí una amplia tradición en Europa, pero que no aparece reconocida como tal en los países anglosajones. En la tradición europea, la Didáctica se sitúa en el espacio de intersección de cuatro grandes campos de investigación: la Tecnología de la Educación, la Psicología de la Educación, la Teoría del Currículo y la Sociología del Currículum.

La aproximación a la Didáctica que proponemos se articula en dos partes claramente diferenciadas. En la primera parte, que abarca los cuatro primeros Módulos, se delimitan las fronteras disciplinares caracterizando tanto las condiciones y características del conocimiento didáctico (Módulo 1), como su objeto de estudio (Módulo 2). Los siguientes Módulos permiten una doble aproximación al currículo, como objeto de la Didáctica. Por una parte se hace una aproximación en la que se evidencia su “construcción social” (Módulo 3). Por otra parte se pone de manifiesto su “construcción profesional” y las implicaciones para los educadores como profesionales (Módulo 4). En la segunda parte, que abarca los últimos cinco módulos, se realiza una aproximación a las condiciones, características y procedimientos de elaboración de las unidades didácticas. El módulo 5 presenta una visión general de la planificación

educativa y define el concepto de unidad didáctica. El resto de los módulos se dedican a presentar cada uno de los elementos didácticos que conforman la unidad didáctica y aporta orientaciones y ejemplos para su utilización. El módulo 6 se dedica a los objetivos y con ellos al problema de las distintas formas de definir las intenciones educativas. El módulo 7 se dedica a los contenidos. El módulo 8 se dedica a la metodología de enseñanza pero desde una perspectiva de su relación con la estructura de temas. El módulo 9, finalmente, se dedica a la evaluación de los aprendizajes y de las propias unidades didácticas como núcleo de la enseñanza.

OBJETIVOS GENERALES DE LA ASIGNATURA

- Comprender y valorar las características y condiciones que han permitido configurar a la Didáctica como disciplina científica y su contribución a la práctica educativa.
- Utilizar el conocimiento didáctico como fundamento de la práctica educativa y, en su caso, como referencia para la búsqueda de un nuevo conocimiento que contribuya a mejorar la respuesta educativa que necesita el alumnado.
- Definir con claridad y precisión los conceptos básicos que definen el marco teórico de la Didáctica y utilizarlo con propiedad para comprender, dialogar y mejorar la respuesta educativa que se puede ofrecer a un determinado alumnado.
- Identificar los principales problemas y retos a los que se enfrenta la Didáctica, así como los grandes enfoques desde los que se pretende resolverlos, valorando las aportaciones y las limitaciones de cada uno de ellos.
- Comprender y valorar las características del modelo de diseño y desarrollo del currículum que se utiliza en España, poniendo de manifiesto su vinculación a los grandes enfoques teóricos, y sus consecuencias para la práctica educativa en la escuela.
- Identificar las características de la enseñanza como actividad profesional y la estrecha relación que estas características tienen con el modo en que se define el modelo de diseño y desarrollo del currículum.
- Comprender y valorar la contribución que puede hacer la Didáctica a la creación de una nueva cultura profesional basada en una concepción ampliada de la profesión docente.
- Conocer las características y elementos de los diseños curriculares que regulan las enseñanzas en las diferentes etapas educativas, así como las condiciones que definen a cada una de esas etapas.
- Comprender el modo en que pueden desarrollarse de forma adaptativa los diseños curriculares, a través de los procesos y documentos de planificación.
- Identificar y diferenciar las características epistemológicas y psicopedagógicas de cada uno de los tipos de contenido definido en los diseños curriculares.
- Adquirir conocimientos, destrezas y recursos que le permitan participar activamente en la elaboración del currículum de los centros educativos.
- Comprender las condiciones y elementos que intervienen en los procesos de elaboración de las adaptaciones curriculares individuales y en las diversificaciones curriculares.

CONTENIDOS

Esta asignatura consta de nueve módulos que han sido divididos en dos partes. La primera parte, corresponde al estudio del marco teórico-conceptual (módulos 1, 2, 3 y 4). La segunda parte, corresponde a los módulos 5, 6, 7, 8, y 9.

Módulo 1. La Didáctica como disciplina científica: el fundamento de la práctica educativa.

Módulo 2. El currículo como objeto de la Didáctica: conceptos y teorías.

Módulo 3. La construcción social del currículo: del diseño curricular al currículo escolar.

Módulo 4. La enseñanza como construcción del currículo y el desarrollo profesional del profesorado.

Módulo 5. Planificación educativa y elaboración de unidades didácticas.

Módulo 6. Los objetivos didácticos como expresión de las intenciones educativas.

Módulo 7. Los contenidos: de las disciplinas a las áreas curriculares.

Módulo 8. La estructura de tareas como base para la metodología de enseñanza.

Módulo 9. La evaluación de la enseñanza y los aprendizajes en las unidades didácticas.

MÓDULO 1. LA DIDÁCTICA COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA: EL FUNDAMENTO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Este Módulo, por ser el primero del Manual de la Asignatura, ha sido concebido y desarrollado como una aproximación a las condiciones y características que han hecho posible un tipo de conocimiento diferenciado (el conocimiento didáctico) en el marco de una disciplina científica (la Didáctica).

La idea central que ordena toda la exposición es la siguiente: la Didáctica proporciona a los educadores el fundamento para su práctica al situar su respuesta a los interrogantes de la enseñanza en el seno de una racionalidad científico-educativa. En consonancia con esta idea nuestra principal preocupación será poner en evidencia las características de la Didáctica como disciplina.

Las transformaciones que la ciencia y la tecnología han venido produciendo en casi todos los ámbitos de nuestra existencia son tan profundas que provocan la admiración de muchas personas, incluso de aquellas personas a las que la ciencia o la tecnología les interesa muy poco. Buena parte de esa admiración se concentra en la expresión: las ciencias avanzan que es una barbaridad. Son pocas las personas que ponen en duda que las ciencias hayan representado un gran avance para la humanidad teniendo en cuenta la amplia variedad de problemas que ha contribuido a resolver. Sin embargo, no es menos cierto que, un amplio número de personas comienzan a relativizar esa aportación como consecuencia de los efectos indeseables que están provocando algunas acciones emprendidas en nombre del interés científico.

Por el contrario, los cambios en la educación no suelen merecer la más pequeña atención entre la mayor parte de las personas, de hecho la ausencia de atención y el interés es tal que bien podría pensarse que este ámbito de la actividad humana no ha ocurrido nada relevante

en las últimas décadas. Nada más lejos de la realidad, también en educación las ciencias (las Ciencias de la Educación) avanzan una barbaridad, buena prueba de hecho es la ampliación considerable que se ha producido en las “fronteras de la educación” y, como consecuencia de ello, la profunda revisión que se ha producido en el derecho a la educación.

Las Ciencias de la Educación ha hecho posible que nuevos sujetos hayan sido considerados como educables (mujeres, personas adultas, personas con dificultades, etc.), también ha hecho posible que las personas puedan ser educadas en instituciones y ambientes educativos diferentes (se han creado nuevos entornos para el aprendizaje muy diferentes a la escuela tradicional). Pero las Ciencias de la Educación no sólo han ampliado el ámbito de lo posible, sino que ha contribuido, mediante el desarrollo de una racionalidad científica, a dilucidar aquello que, siendo posible, es conveniente.

Así pues, la gran conquista de las Ciencias de la Educación ha sido ampliar las fronteras de la educación ampliando los sujetos educables y ampliando las condiciones en las que pueden ser educados. Esta ampliación de las fronteras de la educación tiene una consecuencia de gran importancia: se reduce la necesidad y se aumenta la libertad. Esto significa que aquellos comportamientos, hábitos, instituciones, o prácticas que, en algún momento, pudieron ser reconocidas como necesarias dejan de ser consideradas como tales y pasan a ser sólo una de las formas posibles.

Dicho de una forma breve y mediante un ejemplo sencillo. Si en algún momento fue necesario que algunas personas aprendieran algún tipo de contenido mediante una lección magistral (por ejemplo, en las universidades medievales), hoy esta forma de enseñar es sólo una posibilidad, gracias a que las Ciencias de la Educación han contribuido a lograr otras formas de enseñar. Ahora bien, siendo como es sólo una posibilidad, las personas que finalmente decidan utilizarla tienen que poder fundamentar su decisión, esto es tienen que poder justificar racionalmente y demostrar que esa es la mejor opción posible.

He aquí, un cambio radical: la ampliación de lo posible introduce la necesidad de fundamentar las decisiones y esta necesidad requiere que los educadores conozcan y comprendan las razones de su proceder, o lo que es lo mismo que comprendan la naturaleza del conocimiento sobre el que se apoyan sus decisiones.

1. La Didáctica: un saber para la enseñanza.
2. Didáctica y Ciencias de la Educación: la construcción de una racionalidad científico-educativa.
3. Conocimiento didáctico y saberes profesionales: bases para una nueva cultura profesional.

MÓDULO 2. EL CURRÍCULO COMO OBJETO DE LA DIDÁCTICA: CONCEPTOS Y TEORÍAS

El Módulo anterior dibujo el marco de racionalidad desde el que se han venido proponiendo y valorando las diferentes respuestas a los interrogantes que plantea la práctica educativa. Insistimos en subrayar que lo propio de cualquier disciplina científica es la continuidad de los problemas y la voluntad de contribuir a su resolución, no la variedad de las propuestas.

Pues bien, en este Módulo nos ocuparemos del objeto actual de la Didáctica, a saber: el currículo. El Módulo presenta distintas representaciones del objeto y propone un marco conceptual y teórico mínimo para que cualquier educador(a) pueda comprender la experiencia de otro educador(a) y transmitir la suya.

El término currículo ha irrumpido en la escena educativa con una fuerza inusitada, convirtiéndose en el protagonista indudable de nuestro tiempo. Rápidamente se ha transformado en un término usual entre todas las personas inmersas en el universo de la educación. Hay pocas cosas que no se relacionen ahora con el currículo: la selección y formulación de objetivos, la selección y preparación de contenidos, la evaluación, la realización de actividades dentro y fuera del aula, etc. Todo eso y mucho más parece ser el currículo. Por otro lado, la determinación de todos esos elementos pone de manifiesto conexiones evidentes con ámbitos muy variados y con formas muy diversas de proceder. La elaboración del currículo depende de decisiones administrativas, de decisiones políticas, de decisiones económicas, de decisiones empresariales, etc. Parece evidente que todos los subsistemas que configuran el sistema educativo informan y condicionan el currículo.

El curriculum es cruce de prácticas diferentes y se convierte en configurador, a su vez, de todo lo que podemos denominar como práctica pedagógica en las aulas y en los centros (Gimeno Sacristán, 1988: 30).

En su forma de proceder los educadores pueden verse como arquitectos (con su práctica del diseño), médicos (con su práctica del diagnóstico), ingenieros (con su práctica de la planificación), etc.; pero nunca faltarán en su práctica cotidiana otros aspectos que precisamente son los que otorgan al quehacer educativo su singularidad. El estudio del currículo puede ayudarnos a determinar con precisión la naturaleza de estos aspectos.

El curriculum es el medio por el que el profesor puede aprender su arte. Es el medio a través del que puede adquirir conocimiento. Es el medio gracias al que puede aprender sobre la naturaleza de la educación. Es recurso para poder penetrar en la naturaleza del conocimiento. Es, en definitiva, el mejor medio que el profesor, en cuanto tal, puede aprender sobre todo esto, en tanto el curriculum le capacita para probar ideas en la práctica, gracias más a su propio discurso personal que al de otros (Stenhouse, 1980, citado por Gimeno Sacristán en el prólogo a Stenhouse 1984, página 17).

Estas dos notas características del currículo definen bien su carácter: a la vez, práctica social y práctica profesional. Por eso el docente, como profesional, mantiene una posición muy singular respecto al currículo, ya que siendo como es la base de su identidad profesional, no llega nunca a pertenecerle del todo. Su autonomía relativa es menor (respecto al currículo) que la que tiene un arquitecto o un ingeniero respecto a su propia práctica.

El currículo será el centro de atención de los próximos módulos. En este módulo nos ocuparemos de establecer un marco teórico suficientemente preciso como para comprender la “naturaleza” de este objeto de conocimiento. En el próximo módulo centraremos nuestra atención en características como práctica social. En el módulo cuatro nos ocuparemos de sus características como práctica profesional.

1. La construcción del currículum como objeto de conocimiento.
2. Un marco conceptual básico: currículum, enseñanza y aprendizaje.
3. El currículum: problemas y teorías.

MÓDULO 3. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CURRÍCULO: DEL DISEÑO CURRICULAR AL CURRÍCULO ESCOLAR

El Módulo 2 nos ha permitido dejar constancia de las dos formas básicas de representación del currículum como objeto de conocimiento de la Didáctica, a saber: el currículum como diseño y el currículum como conjunto de experiencias. Cada una de estas formas de representación presenta sus propios problemas y responde a ellos con diferentes conceptos y teorías. Las diferencias entre estas dos representaciones son importantes y no son sólo semánticas.

El conocimiento adquirido en el Módulo 2 es muy importante para comprender bien este nuevo Módulo. En el Módulo 3 tendremos ocasión de comprobar la estrecha relación que se produce entre los diseños curriculares y el currículum que ofrecen los centros educativos a su alumnado. A lo largo de todo el Módulo quedará justificada la idea central: el currículum que los centros ofrecen a sus alumnos no es, *exclusivamente*, una construcción profesional sino que es, ante todo, una construcción social, dado que son múltiples los agentes que participan tanto en el diseño como en el currículum final.

La realidad cotidiana de las aulas es una realidad producida, construida, no sólo por sus protagonistas directos (docentes, discentes y medios) sino por un agente impersonal al que llamamos Sistema Educativo. La realidad de la educación se construye socialmente e individualmente, del mismo modo que buena parte de la realidad social.

La realidad se define socialmente, pero las definiciones siempre se encarnan, vale decir, los individuos y grupos de individuos concretos sirven como definidores de la realidad. Para comprender en un momento dado el estado del universo construido socialmente o los cambios que sufre con el tiempo, es necesario comprender la organización social que permite a los definidores efectuar sus definiciones (Berger y Luckmann, 1983: 149).

Para cualquier agente educativo, la organización social que le permite actuar como definidor de la educación es el Sistema Educativo. Dicho de otro modo: la configuración de los sistemas educativos fija, entre otras cosas, que papel podrán jugar los profesionales y los diferentes agentes sociales en la configuración del currículum escolar. En nuestro país, las sucesivas reformas del sistema educativo han ido ampliando la contribución que los educadores y agentes sociales pueden realizar en el currículum.

El currículum de un centro educativo, entendido como el conjunto de experiencias que ofrece a su, alumnado, no es nunca una simple realización del diseño establecido para las enseñanzas que ese centro realiza. El diseño curricular contiene los elementos sobre los que habrá que construir la práctica cotidiana, pero no contiene una prescripción de esa práctica. Así las cosas, la relación entre diseño y desarrollo se convierte en una de las cuestiones clave del saber y la práctica educativos: se hace necesario determinar el papel que podrá jugar el

desarrollo en la construcción de la práctica. En este contexto, la propuesta que se hace en los nuevos diseños curriculares es la siguiente: el desarrollo debe facilitar la adaptación del diseño a la variedad situacional; por tanto, el desarrollo no debe ser una simple réplica sino un desarrollo adaptativo.

Un diseño curricular es útil porque cumple diversas funciones, y lo hace de forma más o menos eficaz según su formato, pero no es el instrumento que permite apreciar el currículo real de un centro educativo o de un aula. El diseño curricular siempre está mediatizado por múltiples factores. Tal y como lo expresa Gimeno Sacristán, todo diseño curricular está sujeto a interpretaciones que van modelándolo hasta forjar las prácticas educativas.

Desde un enfoque procesual o práctico, el currículum es un objeto que se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación, como resultado de las diversas intervenciones que operan en el mismo. Su valor real para los alumnos que aprenden sus contenidos depende de esos procesos de transformación a que se ve sometido (Gimeno Sacristán, 1988: 119).

1. El diseño curricular: características y elementos.
2. El desarrollo adaptativo del currículo.
3. Currículo y competencias básicas: la búsqueda de un currículo democrático.
4. La atención a las necesidades educativas: estrategias para la adaptación curricular.
5. Diversificar la enseñanza para adaptar el currículo: los retos de una escuela inclusiva.

MÓDULO 4. LA ENSEÑANZA COMO CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULO Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO

El Módulo 3 nos ha permitido reconocer en el currículo que cada centro ofrece a su alumnado una construcción social en la que participan y, por tanto, son responsables diferentes agentes educativos. En la Introducción de ese Módulo se presentaba la idea central: el currículo que los centros ofrecen a sus alumnos no es, *exclusivamente*, una construcción profesional sino que es, ante todo, una construcción social, dado que son múltiples los agentes que participan tanto en el diseño como en el currículo final. En este Módulo 4 vamos a centrar la atención en la construcción profesional del currículo. La idea central será esta: la construcción del currículo y el desarrollo profesional del profesorado están estrechamente unidos (como supo apreciar Stenhouse) de modo que las posibilidades de decisión y las competencias para decidir se entrecruzan continuamente. Así, la elaboración diseños curriculares abiertos y flexibles que requiere una adaptación permanente a la realidad, requiere del concurso de educadores con competencias que le permitan adoptar decisiones eficaces. Dicho de otro modo: los diseños curriculares abiertos obligan a los educadores a ampliar el sentido de su profesionalidad ya que se ven obligados a tomar decisiones importantes para el éxito en el aprendizaje.

Las ideas que se exponen en este Módulo ponen en evidencia la siguiente afirmación: *la profesionalización del docente se considera un proceso destinado a mejorar su autonomía, su autocontrol, y la corresponsabilidad en sus actuaciones.*

Este esfuerzo por profesionalizar la función docente se corresponde con un cambio en el sentido y el significado de la enseñanza. Este cambio tiende a reducir los aspectos relacionados con la transmisión y ampliar los aspectos relacionados con la comunicación, el intercambio de valores, el respeto a la multiculturalidad, etc. La profesionalización docente es, en buena medida, una consecuencia de la mejora en la calidad de la educación, y de la necesidad de concebir la enseñanza como una forma de ayuda al desarrollo humano.

La profesionalización del docente es, por otra parte, una exigencia derivada del cambio en la configuración del sistema educativo, especialmente, del cambio como definidor del currículo.

El cambio en la posición del docente como definidor significa, ante todo, la aparición de nuevas posibilidades para responder a los interrogantes básicos de la acción de educar. El interrogante básico de cualquier educador siempre es el mismo: ¿qué hacer? Las respuestas a este interrogante pueden ser muy diferentes ya que, como reconoce el dicho: “cada maestrillo tiene su librillo”. Sin embargo, en la práctica, las respuestas a ese interrogante no son tan diferentes. Ni lo son para el mismo sujeto, que siempre suele responder lo mismo, ni lo son para diferentes sujetos ante situaciones similares. ¿Por qué se reducen las posibilidades?, ¿qué hace que pueda llegar a producirse un patrón de comportamiento reconocible, incluso cuando los supuestos desde los que se actúan son diferentes? La respuesta a estos interrogantes es fácil de expresar pero difícil de explicar: las acciones educativas son acciones socialmente reguladas (“normativizadas”, o “normalizadas”), sujetas a las limitaciones del sistema en el que se desarrollan. Cuando una persona se propone enseñar a otra a leer, al menos en principio, se enfrenta a la situación teniendo que elegir entre múltiples posibilidades. Sin embargo, sólo una de esas posibilidades se activa, y esa elección, que aparece como una elección individual, suele ser también la más frecuente. Hay algo en esa decisión que la hace a nuestros ojos la más racional, la más adecuada, la más lógica e incluso, en muchas ocasiones, la única posible. ¿Por qué?: porque esa elección forma parte de un sistema, es la que mejor se adapta a sus condiciones, la que menos dificultades crea, la menos cuestionada. Lo cual no significa, obviamente, que sea la decisión más acertada.

Leer siguiendo el método silábico ha sido durante muchos años una decisión incuestionada cuya razón de ser no debe buscarse sólo en una elección individual, sino en la existencia de un sistema global que le permitía presentarse como la más adecuada. La lógica de las decisiones educativas no es sólo una lógica de situaciones sino, también, una lógica institucional. De aquí la gran importancia que tiene conocer y comprender los elementos y características del sistema educativo en el que se desenvuelven las acciones educativas.

Los sucesivos procesos de reforma del sistema educativo han provocado entre los educadores muchas dudas e incertidumbres. Buena parte de esas dudas se debe al hecho de que no termina de comprenderse cuál es el tipo de respuesta que ahora puede ser considerada como lógica y razonable, para cada una de las situaciones educativas, dentro del nuevo sistema: ¿cómo hay que enseñar ahora? Esta dependencia de la respuesta educativa prefijada, que los docentes ponen de manifiesto, puede ser considerada un inconveniente y una debilidad, pero no puede dejar de ser analizada en cualquier intento de aproximación a los problemas educativos y, por tanto, obliga a referirnos en primer lugar, al sistema educativo en el que se va a desarrollar la acción de educar.

Un diseño curricular es un modelo para construir la práctica educativa pero, por muy paradójico que resulte, la práctica educativa no es sólo una realización del diseño curricular. Esto significa que el currículo real no surge sólo como consecuencia única del desarrollo de lo previsto en el diseño curricular. La práctica educativa integra elementos no previstos, surgidos de la situación concreta en la que se va a desarrollar.

Por otra parte, concebir la práctica educativa como una realización del diseño curricular supondría tanto como una determinación total de los procesos de enseñanza: supondría anular la autonomía e iniciativa personal de los docentes, que quedarían convertidos en meros ejecutores de un plan previamente establecido. Por contra, la profesionalidad de los docentes exige que éstos desempeñen un papel fundamental en las decisiones relativas al desarrollo curricular.

1. La enseñanza como construcción del currículo y la profesionalización del profesorado.
2. La profesión de educar: estructura del puesto de trabajo.
3. Estructura del puesto de trabajo y competencias profesionales.
4. Pensamiento docente y práctica educativa.

MODULO 5. PLANIFICACIÓN EDUCATIVA Y ELABORACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS

La elección de unos diseños curriculares abiertos susceptibles de ser desarrollados de una forma adaptativa y, por tanto, con capacidad para expresar en diferentes formas didácticas la consecución de los mismos o similares objetivos, ha modificado sustancialmente el concepto de programación que se venía manejando hasta el momento. El hecho crucial es el siguiente: la aparición de nuevos elementos en los diseños curriculares y el cambio de función en las programaciones, que pasan de ser una forma de *adopción* del currículo a una forma de *adaptación*, obliga a concebir de una forma diferente la programación.

El concepto de programación aparece vinculado a las primeras iniciativas adoptadas por los partidarios de una racionalización de las prácticas educativas (Tyler, Taba, Skinner entre otros). Si entendemos la programación como el conjunto de operaciones que el profesorado se ve obligado a realizar antes de poder definir una dinámica de actividades en su aula, podemos afirmar que el cambio en los diseños curriculares, al modificar la unidad de estructuración e incluir nuevos elementos, ha introducido nuevas operaciones y ha modificado sustancialmente las operaciones anteriores. La programación era considerada como una exigencia de la práctica educativa en la medida en que, a través de ella, se anticipaban las intenciones educativas de los educadores. Pero, lo más importante, es que estas intenciones tendrían su fundamento en la razón y no en la tradición. Es así como la “lectio”, instaurada en las universidades medievales, comienza a ser reemplazada por otras formas de organización del proceso de enseñanza.

La estructuración del proceso de enseñanza a partir de distintos temas o lecciones, no es la forma natural del proceder docente, sino que es una forma histórica, surgida de los formatos que hasta el momento habían adoptado los diseños curriculares. Lejos de lo que suele creerse, la estructuración del proceso didáctico a partir de un conjunto de temas prefijados no es la única forma de articular ese proceso, ni siquiera es la mejor.

Los cambios en los diseños curriculares que regulan las enseñanzas no universitarias obliga a replantearse la forma más adecuada para estructurar el proceso de enseñanza. Surgen así las ideas de unidades didáctica y de unidades de trabajo.

1. Planificar la acción educativa.
2. La estructuración del proceso didáctico: diseños, proyectos y programaciones.
3. Unidades didácticas: delimitación conceptual.
4. Las programaciones de aula como conjunto de unidades didácticas.
5. La elaboración de unidades didácticas.

MODULO 6. LOS OBJETIVOS DIDÁCTICOS COMO EXPRESIÓN DE LAS INTENCIONES EDUCATIVAS

La tradición idealista del pensamiento educativo impuso la definición de grandes ideales como fórmula lógica de la que derivar actuaciones concretas. Herbart, por ejemplo, sostenía que la pura y simple contemplación del ideal de educación era suficiente para saber lo que un maestro debería hacer.

Con la aparición de nuevos ideales de ciencia y, sobre todo, con la irrupción de las nuevas tecnologías, la definición de grandes ideales fue sustituida por la formulación de programas —o de programaciones— al modo y manera en que se hacía en los sistemas informáticos, y en los complejos sistemas de gestión y organización empresariales. Este cambio supuso, sin lugar a dudas, un avance importante sobre las fórmulas anteriores, en la medida en que era posible contrastar los resultados previstos con los resultados obtenidos y, por tanto, era posible, al contrario de lo que sucedía con las fórmulas anteriores, demostrar el valor de una determinada propuesta.

Sin embargo, por lo que sabemos en la actualidad, esta forma de definir las intenciones educativas no está exenta de problemas, siendo el principal de ellos la facilidad con que se instrumentalizan los procesos educativos, haciéndolos depender más de los medios que de los fines. Pese a todo y aunque fuese de este modo, la incorporación del saber educativo al campo de los saberes científico-tecnológicos supuso para el educador la obligación de explicar claramente sus intenciones y de justificarlas sobre la base de criterios racionales. Pero supuso también la necesidad de encontrar una forma de expresar esas intenciones de forma clara y de recurrir a diversas fuentes de decisión para justificarlas.

Hasta el momento, las intenciones educativas se han definido atendiendo a uno de estos tres elementos: los objetivos, los contenidos y las actividades. Estos elementos se pueden utilizar de forma exclusiva o combinada. Si se adopta el primer elemento, las intenciones educativas definen lo que el alumno debe aprender. A través del segundo elemento se expresa aquello que el profesor desea o debe enseñar. El tercer elemento se reserva para expresar las situaciones en las que el alumno va a aprender y el profesor va a enseñar. En este módulo nos detendremos en la utilización de los objetivos como expresión de las intenciones educativas tanto en el diseño del currículo como en su desarrollo.

1. Definición y selección de objetivos didácticos: las taxonomías.
2. Los objetivos didácticos en el diseño y el desarrollo del currículo.
3. Los objetivos en las unidades didácticas: ejemplificación.

MODULO 7. LOS CONTENIDOS: DE LAS DISCIPLINAS A LAS ÁREAS CURRICULARES

Los diseños curriculares que surgieron una vez aprobada la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) incorporaron a la práctica docente dos importantes novedades: la definición de las intenciones educativas en términos de capacidades y la distinción entre distintos tipos de contenidos.

La primera de estas novedades ya ha sido tratada en el módulo anterior (módulo 6) de la segunda nos ocuparemos ahora. Sin embargo, hemos de advertir que la distinción entre distintos tipos de contenidos no se hace tan explícita en los actuales diseños curriculares (surgidos de la LOE) como lo fue en los anteriores (surgidos de la LOGSE). Además, la pérdida de una referencia explícita a los distintos tipos de contenido, viene acompañada de una ausencia significativa de los fundamentos por los que se adopta esa distinción. Para superar esta segunda dificultad, que puede suponer un obstáculo importante en la utilización de los contenidos dentro de una unidad didáctica, hemos utilizado los argumentos y las ideas que se expusieron en los documentos que acompañaron a los diseños curriculares de la LOGSE y que se conocieron como Diseño Curricular Base (DCB, 1989).

En todo caso, el problema por excelencia del que nos vamos a ocupar en este módulo es el siguiente: ¿qué criterios debemos tener en cuenta tanto en la selección como en la organización del contenido dentro de una unidad didáctica? La respuesta a esta cuestión, que se hará evidente en la planificación didáctica, pone en evidencia, una vez más, nuestras intenciones educativas.

1. Definición y selección de contenidos: tipos de contenido.
2. Los contenidos en el diseño y el desarrollo del currículo.
3. Los contenidos en las unidades didácticas: ejemplificación.

MODULO 8. LA ESTRUCTURA DE TAREAS COMO BASE PARA LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

La metodología, entendida como el conjunto de actividades que un determinado profesor(a) propone a sus alumnos y los recursos didácticos necesarios para su realización, ha sido el reducto tradicional de la profesión docente y la búsqueda del método de enseñanza más apropiado uno de sus problemas más importantes. La búsqueda del método era la búsqueda de un camino seguro y cierto para lograr que todas las personas pudieran aprender todas las cosas (según la feliz expresión utilizada por Comenio).

Sin embargo, durante las últimas décadas nuestro planteamiento de esta cuestión se ha modificado sustancialmente: hemos dejado de confiar en la elaboración que permita aprender a todas las personas en cualquier situación. La búsqueda de un método de enseñanza definitivo ha sido sustituida por la mejora continua de cada una de las formas de enseñanza. Este cambio, obedece a dos razones.

En primer lugar, la metodología no es una decisión que el profesorado pueda tomar independientemente del modo en que viene expresadas sus intenciones educativas en los objetivos

y contenidos. Esto significa que los objetivos y contenidos condicionan tanto la metodología posterior que se nos plantea un dilema: o bien considerados el contenido y los objetivos como parte del método, o bien dejamos de considerar que el método es una decisión que sólo depende del profesor. En todo caso, la resolución de este dilema ha favorecido que la idea de método de enseñanza quede reducida a casos muy concretos y que se utiliza como expresión general “modelos de enseñanza” entendiendo como tal la forma singular que adopta la conjunción de objetivos, contenidos y actividades tal y como son diseñados y desarrollados por un profesor(a) o un equipo de profesores(as).

En segundo lugar, la variedad de formas y estilos de aprendizaje del alumnado pone en evidencia las dificultades que presenta la selección de un solo método. Por el contrario, el profesorado consciente de esta dificultad va configurando su práctica educativa con elementos aportados desde distintos métodos de enseñanza. Esta forma de configuración de la práctica ha provocado que algunos autores definan la práctica de enseñanza como una práctica ecléctica, es decir, compuesta con elementos diferentes pero sin quedar comprometida con ninguno de ellos.

Es cierto que es posible encontrar en la práctica educativa de un profesor(a) elementos propios de distintos métodos y modelos de enseñanza, sin embargo la configuración concreta que adopta esa combinación no tiene porque ser el resultado de un eclecticismo ajeno a cualquier principio o criterio rector. Por el contrario, en mi opinión, la práctica educativa siempre pone de manifiesto un compromiso de los educadores con determinados valores e ideas que son los que terminan por cristalizar en una determinada práctica.

Así pues, el problema metodológico por excelencia (la selección del método) se ha transformado sustancialmente convirtiéndose en el problema de la configuración de la práctica a través de principios y criterios rectores que ayuden a seleccionar aquellos elementos aportados por distintos métodos y/o modelos de enseñanza. En consonancia con esta forma de plantear el problema, la primera necesidad que tiene cualquier docente es comprender su propia forma de enseñar y trazar una estrategia clara para iniciar su propio proceso de mejora continua.

1. Definición y selección de la enseñanza: indicadores diferenciales.
2. Las tareas en el diseño y el desarrollo del currículo.
3. Las tareas en las unidades didácticas: ejemplificación.

MODULO 9. LA EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y LOS APRENDIZAJES EN LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

Evaluar es emitir un juicio de valor sobre un objeto determinado teniendo en cuenta una información y unos determinados criterios. Las diferentes concepciones de la evaluación ponen de manifiesto modificaciones en alguno de esos términos o en todos. Esas modificaciones han tendido a ampliar las formas en que es posible ese proceso.

La evaluación es un proceso de naturaleza científica que permite poner de manifiesto una visión de la realidad educativa construida sistemáticamente. La evaluación permite hacer visible lo cotidiano y de esta forma facilita su modificación. El *Diccionario de Ciencias de la Educación* de la Editorial Santillana define la evaluación del modo siguiente:

Actividad sistemática y continua integrada dentro del proceso educativo, que tiene por objeto proporcionar la máxima información para mejorar este proceso, reajustando sus objetivos, revisando críticamente planes y programas, métodos y recursos y facilitando la máxima ayuda y orientación a los alumnos (*Diccionario de Ciencias de la Educación*, 1983: 603).

Esta definición representa un punto de vista muy generalizado respecto al proceso evaluador, y que como tal conviene tenerla en cuenta y analizarla para evidenciar tanto sus fortalezas como sus debilidades.

Esta definición pone el énfasis sobre el aspecto de recogida de información que tiene el proceso evaluador. Sin embargo, apenas se menciona el aspecto de referencia a unos criterios de evaluación que son los que permiten determinar el valor que se confiere a la información obtenida. Por otra parte, esa misma definición, a la vez que menciona diferentes objetos de la evaluación (planes, programas, métodos, recursos, etc.) no se refiere directamente al propio alumno como objeto de evaluación, siendo, como parece ser, el destinatario último del proceso. En este sentido es preciso reconocer que la ampliación del objeto de la evaluación a todo lo que directamente podríamos llamar la enseñanza (planes, programas, recursos, etc.) no significa que se deje de evaluar al alumno, aunque sí significa que para evaluar la enseñanza no basta con evaluar el aprendizaje de los alumnos. Por último, la referencia al alumno como destinatario último del proceso (*facilitando la máxima ayuda y orientación a los alumnos*), resulta también simplista. Dado que se ha ampliado el objeto de la evaluación, incluyendo la enseñanza, es necesario reconocer que el profesor es destinatario del proceso evaluador, y que también lo son la administración educativa y los propios padres.

Para comprender la singular relación que se establece entre el proceso de evaluación y el proceso de elaboración de unidades didácticas, es necesario disponer previamente de una concepción de la evaluación y disponer de una concepción de las unidades didácticas. En base a estas dos concepciones es posible descubrir que la evaluación aparece en relación con las unidades didácticas de dos formas: como evaluación de los aprendizajes desarrollados en la unidad didáctica y como evaluación de la propia unidad didáctica y de la enseñanza que ha permitido desarrollar. Esta doble situación de la evaluación también es definida como una evaluación sumativa referida a los aprendizajes y una evaluación formativa referida a las enseñanzas.

1. Definición y selección de modelos: del examen a la evaluación.
2. La evaluación de los aprendizajes en el currículo: de la evaluación informal a la evaluación.
3. La evaluación en las unidades didácticas: ejemplificación.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

El programa previsto para esta asignatura requiere una amplia participación de los alumnos en clase y fuera de clase, por eso se ha establecido un reparto de créditos teóricos coherente con esta situación. Los créditos teóricos se desarrollarán en clase, mientras que los créditos prácticos se podrán realizar fuera de clase. Tanto unos créditos como otros se lograrán mediante la superación de un conjunto de tareas, vinculadas a los contenidos y a los objetivos

del programa, que el alumnado realizará de forma individual o en pequeños grupos.

El centro de atención de todas las actividades del alumnado será el análisis y la elaboración de unidades didácticas, ya sea a través de ejemplos seleccionados por el profesor como a través de ejemplos proporcionados por el alumnado.

MATERIAL DIDÁCTICO

Direcciones electrónicas que presentan distintas visiones sobre el diseño de las unidades didácticas:

<http://dewey.uab.es/pmarques/ud.htm>

<http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/UD.htm>

http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_12/nr_190/a_2677/2677.html

Direcciones electrónicas que presentan ejemplos de elaboración de unidades didácticas:

http://www.lengua.profes.net/especiales2.asp?id_contenido=42017

<http://profeseducacionfisica.iespana.es/unidadesdidacticas.htm>

Direcciones electrónicas de distintas editoriales que ofrecen ejemplos de unidades didácticas:

<http://www.profes.net/prog1.asp>

<http://www.edebedigital.com/home/>

<http://www.editorialteide.es/>

BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Angulo, J. F. et ál. (ed.) (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

Angulo, J. F.; Blanco, N. (2000). *Teoría y desarrollo del currículum*. (2ª ed.) Archidona: Aljibe.

Barnes, D. (1994). *De la comunicación al currículum*. Madrid: Visor.

Benedito, V. (1987): *Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.

Camilloni, A. W. et ál. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires/Barcelona: Paidós.

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación crítica*. Madrid: Morata/Paideia.

Carr, W.; Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

C.E.R.I. (1974). *Desarrollo del currículum*. Buenos Aires: Ediciones Marymar.

Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Laia.

Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal.

- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Debessé M. y Mialaret G. (eds.) (1972). *Tratado de Ciencias Pedagógicas*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Delors, J. (dir.) (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Doyle, W. (1992). Curriculum and Pedagogy. En Jackson, P. (edit.) *Handbook of Research on Curriculum*. MacMillan Publishing Company. New York.
- Escudero, J. M. (edit.) (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- Fernández Pérez, M (1994): *Las Tareas de la Profesión de Enseñar: Práctica de la racionalidad curricular*. Madrid: Siglo XXI.
- Ferrández, A. (1995). *Didáctica General*. Barcelona: UOC.
- Ghilardi, F.(1993). *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Anaya.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata
- Gimeno, J. (2000). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Goodson, I. F. (2000). *El cambio del currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Goodson, I. F. (2003). *Estudios del currículo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Husen, T. y Postlethwaite, T. N. (dirs.) (1999). *Enciclopedia Internacional de Educación*. Barcelona: Vicens Vives/MEC, vol. VII, 4261-4269.
- Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Jackson, P. (edit.) (1992). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Joyce, B; Weil, M.; Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Kirk, G. (1989). *El Currículum Básico*. Barcelona: Paidós/MEC.
- López Ruiz, J. I. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa*. Archidona: Aljibe.
- Luzuriaga, L. (1980). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del Profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (ed.) (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- Moya, J. (1993). *Reforma educativa y currículo escolar*. Las Palmas: Librería Nogal Ediciones.

- Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Paideia/Morata.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Rodrigo, M. J. et ál. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1980). *Didáctica General*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (2004). *La programación de la enseñanza. El diseño y la programación como competencias del profesor*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Sáenz Barrio, O. (dir) (1992). *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Madrid: Marfil.
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tomlinson, C. A. (2001). *El aula diversificada, dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos*. Barcelona: Octaedro.
- Torre, S. de la (1993). *Didáctica y Currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.
- Tyler, R. (1982). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Villar, L. M. (1999). *Construcción y análisis de procesos de enseñanza: teoría e investigación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Wang, M. C. (1994). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa*. Barcelona: Graó /ICE U. Autònoma.
- Zabalza, M.A (1995). *Diseño y desarrollo curricular para profesores de enseñanza básica*. Madrid: Narcea.

EVALUACIÓN

La evaluación de la asignatura incluye la realización de trabajos prácticos, la participación en las actividades en línea (foros de discusión, charlas, aportaciones, iniciativas y propuestas del alumnado) y una prueba escrita presencial:

Parte I. La participación en las actividades en línea y la realización de las tareas programadas aporta el 40% de la nota final y se evaluará a partir de la participación en las actividades en línea y la realización de los trabajos previstos. La nota oscila entre 0 y 4. Será necesario obtener una nota mínima de 2 puntos para superar esta parte de la asignatura.

Parte II. La parte teórica de la asignatura aporta el 60% de la nota final y se evaluará mediante una prueba escrita que consta de 30 preguntas de respuesta múltiple. La nota del examen oscila entre 0 y 6. La nota mínima necesaria para superar esta parte de la asignatura es de 3 puntos.

La asignatura se considera superada cuando el estudiante ha conseguido los mínimos necesarios (2 puntos en la parte I y 3 puntos en la parte II). La nota final consiste, superados los mínimos señalados anteriormente, en la suma de las puntuaciones de la parte I y de la parte II.

Manuales docentes de Educación Primaria

Módulo 1

La Didáctica como disciplina científica:
el fundamento de la práctica educativa

PRESENTACIÓN

Un hombre demuestra su racionalidad, no por la adhesión a ideas fijas, procedimientos estereotipados o conceptos inmutables, sino por la manera y las ocasiones en que cambia esas ideas, procedimientos y conceptos.

(Stephen Toulmin)

Esté Módulo, por ser el primero del Manual de la Asignatura, ha sido concebido y desarrollado como una aproximación a las condiciones y características que han hecho posible un tipo de conocimiento diferenciado (el conocimiento didáctico) en el marco de una disciplina científica (la Didáctica).

La idea central que ordena toda la exposición es la siguiente: la Didáctica proporciona a los educadores el fundamento para su práctica al situar su respuesta a los interrogantes de la enseñanza en el seno de una racionalidad científico-educativa. En consonancia con esta idea nuestra principal preocupación será poner en evidencia las características de la Didáctica como disciplina.

Las transformaciones que la ciencia y la tecnología han venido produciendo en casi todos los ámbitos de nuestra existencia son tan profundas que provocan la admiración de muchas personas, incluso de aquellas personas a las que la ciencia o la tecnología les interesa muy poco. Buena parte de esa admiración se concentra en la expresión: las ciencias avanzan que es una barbaridad. Son pocas las personas que ponen en duda que las ciencias hayan representado un gran avance para la humanidad teniendo en cuenta la amplia variedad de problemas que ha contribuido a resolver. Sin embargo, no es menos cierto que, un amplio número de personas comienzan a relativizar esa aportación como consecuencia de los efectos indeseables que están provocando algunas acciones emprendidas en nombre del interés científico.

Por el contrario, los cambios en la educación no suelen merecer la más pequeña atención entre la mayor parte de las personas, de hecho la ausencia de atención y el interés es tal que bien podría pensarse que este ámbito de la actividad humana no ha ocurrido nada relevante en las últimas décadas. Nada más lejos de la realidad, también en educación las ciencias (las Ciencias de la Educación) avanzan una barbaridad, buena prueba de hecho es la ampliación considerable que se ha producido en las “fronteras de la educación” y, como consecuencia de ello, la profunda revisión que se ha producido en el derecho a la educación.

Las Ciencias de la Educación ha hecho posible que nuevos sujetos hayan sido considerados como educables (mujeres, personas adultas, personas con dificultades, etc.), también ha hecho posible que las personas puedan ser educadas en instituciones y ambientes educativos diferentes (se han creado nuevos entornos para el aprendizaje muy diferentes a la escuela tradicional). Pero las Ciencias de la Educación no sólo han ampliado el ámbito de lo posible, sino que ha contribuido, mediante el desarrollo de una racionalidad científica, a dilucidar aquello que, siendo posible, es conveniente y, sobre todo, que es necesario realizar si se desea alcanzar unos determinados resultados.

Así pues, la gran conquista de las Ciencias de la Educación ha sido ampliar las fronteras de la educación ampliando los sujetos educables y ampliando las condiciones en las que pueden ser educados. Esta ampliación de las fronteras de la educación tiene una consecuencia de gran importancia: se reduce la necesidad y se aumenta la libertad. Esto significa que aquellos comportamientos, hábitos, instituciones, o prácticas que, en algún momento, pudieron ser reconocidas como necesarias dejan de ser consideradas como tales y pasan a ser sólo una de las formas posibles de la realidad.

Dicho de una forma breve y mediante un ejemplo sencillo. Si en algún momento fue necesario que algunas personas aprendieran algún tipo de contenido mediante una lección magistral (por ejemplo, en las universidades medievales), hoy esta forma de enseñar es sólo una posibilidad, gracias a que las Ciencias de la Educación han contribuido a lograr otras formas de enseñar. Ahora bien, siendo como es sólo una posibilidad, las personas que finalmente decidan utilizarla tienen que poder fundamentar su decisión, esto es, tienen que poder justificarla racionalmente y demostrar que esa es la mejor opción posible.

He aquí, un cambio radical: la ampliación de lo posible introduce la necesidad de fundamentar las decisiones y esta necesidad requiere que los educadores conozcan y comprendan las razones de su proceder, o lo que es lo mismo que comprendan la naturaleza del conocimiento sobre el que se apoyan sus decisiones.

OBJETIVOS

Al finalizar este módulo se podrán adquirir las siguientes competencias:

- Comprender y valorar las características y condiciones que han permitido configurar a la Didáctica como disciplina científica y su contribución a la práctica educativa.
- Identificar los criterios que permiten reconocer como disciplina científica a una determinada forma de conocimiento.
- Utilizar el conocimiento didáctico como fundamento de la práctica educativa y, en su caso, como referencia para la búsqueda de un nuevo conocimiento que contribuya a mejorar la respuesta educativa que necesita el alumnado.
- Definir con claridad y precisión los conceptos básicos que definen el marco teórico de la Didáctica y utilizarlo con propiedad para comprender, dialogar y mejorar la respuesta educativa que se puede ofrecer a un determinado alumnado.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

1. La Didáctica: un saber para la enseñanza.

2. Didáctica y Ciencias de la Educación: la construcción de una racionalidad científico-educativa.

3. Conocimiento didáctico y saberes profesionales: bases para una nueva cultura profesional.

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. LA DIDÁCTICA: UN SABER PARA LA ENSEÑANZA

La forma más habitual de iniciar la exposición en un apartado como este es remitiéndonos a la génesis lingüística del término “Didáctica” y así se pone de manifiesto que el término tiene su origen en la palabra griega *didaktiké* que a su vez procede de la palabra *didáskeo*, que significa “enseñar”. Este tipo de aproximación ha producido el significado más generalizado del término, a saber: arte de enseñar. Conviene advertir que de esta aproximación inicial surgen dos términos que a su vez pueden necesitar más de una aclaración. Por un lado, el término “arte”, por otro lado, el término “enseñanza”. El primer término (arte) hace referencia a una forma de saber. El segundo término (enseñanza) hace referencia al objeto del saber¹. Volveremos sobre cuestión un poco más adelante, ya que nos ofrece una excelente oportunidad para comprender una de las cuestiones más complejas que presenta cualquier disciplina, a saber: la relación entre la forma de saber y el objeto de conocimiento.

Junto a una primera aproximación etimológica, la segunda gran coincidencia de todos los intentos de aproximación a la Didáctica es reconocer a Juan Amos Comenio (1592-1670) como el fundador de la Didáctica merced a una obra titulada *Didáctica Magna*. El libro que se sitúa en el origen de la Didáctica, como disciplina científica, tiene un subtítulo muy sugestivo y que, a mi juicio, define perfectamente el horizonte o la meta con la que nace esta disciplina

1 Siguiendo una distinción aristotélica se podría decir que el primer término hace referencia al “objeto formal” de la Didáctica (es decir, la forma en que se conoce), mientras que el segundo término hace referencia a su “objeto material” (es decir, aquello, sobre lo que se conoce).

(ver Imagen 2): *el artificio universal para enseñar a todos todas las cosas*. Este subtítulo se continua con una declaración de las intenciones que el autor se propone con su obra:

La proa y popa de nuestra didáctica ha de ser investigar y hallar el modo en que los que enseñan tengan menos que enseñar, y los que aprenden, más que aprender; las escuelas tengan menos ruido, molestias y trabajo en vano, y más sosiego, atractivo y sólido provecho; la república cristiana, menos oscuridad, confusión y desidia y más claridad, orden, paz y tranquilidad. (Comenio, 1971)

Texto 1. La Didáctica Magna: el inicio de una disciplina

Didáctica suena lo mismo que arte de enseñar. Algunos varones insignes, compadecidos de la abrumadora mole de Sísifo que las escuelas representan, intentaron anteriormente buscar el remedio, pero diferenciándose en la forma de procurarlo, obtuvieron también desigual resultado.

2. Unos buscaron solamente el modo breve de aprender con facilidad esta o aquella lengua. Otros ensayaron los procedimientos más expeditivos de asimilar con rapidez un arte o ciencia determinados. Otros, cualquiera cosa. Casi todos se guiaron por observaciones externas, tomadas de la práctica habitual, esto es, a posteriori, como la denominan.

3. Nosotros nos atrevemos a prometer una Didáctica magna, esto es, un artificio universal, para enseñar todo a todos. Enseñar realmente de un modo cierto, de tal manera que no pueda menos obtenerse resultado. Enseñar rápidamente, sin molestia ni tedio alguno para el que enseña ni el que aprende, antes al contrario, con el mayor atractivo y agrado para ambos. Y enseñar con solidez, no superficialmente, ni con meras palabras, sino encauzado al discípulo a las verdaderas letras, a las suaves costumbres, a la piedad profunda. Finalmente, nosotros demostramos todo esto a priori, es decir, haciendo brotar, como un manantial de agua viva, raudales constantes de la propia e inmutable naturaleza de las cosas, los cuales, reunidos en un solo caudal, forman el universal artificio para organizar las escuelas generales.



Foto 1. Jean Amos Komenski (1592-1670)

Comenio, J. A (1971). *Didáctica Magna*. Madrid: Editorial Reus (Traducción a cargo de Saturnino Lopez Peces)

EL FUNDAMENTO de cuanto aquí se expone está tomado de la misma naturaleza de las cosas;

SU VERDAD se demuestra con ejemplos equivalentes de las artes mecánicas;

SU SERIE se dispone por años, meses, días y horas; y, por último, se muestra

EL CAMINO fácil y cierto para llevar a cabo todo esto con feliz éxito.

Comenio, J. A (1971). *Didáctica Magna*. Madrid: Editorial Reus (Traducción a cargo de Saturnino Lopez Peces)

Comenzamos esta aproximación a la Didáctica poniendo de manifiesto una primera definición: el arte de enseñar. Ahora vamos a volver sobre esos dos términos para centrar la atención en el primero de ellas. En este apartado trataré de definir las características epistemológicas de la Didáctica.

Para comprender la importancia de estos términos debemos recordar que en la cultura griega (origen de la definición) el “arte” se distinguía tanto de la “teoría” como de la “práctica” y que, en todos los casos, esta distinción ponía de manifiesto el tipo de saber que es posible alcanzar sobre una “cosa” concreta. Recientemente, los profesores Carr y Kemmis en una publicación titulada *Teoría Crítica de la Enseñanza* (Carr y Kemmis, 1988) han vuelto a plantear esta distinción para justificar la necesidad de una cuarta forma diferenciada de saber: la crítica.

La “teoría” era una forma de saber descriptivo surgido de la contemplación distante de la realidad. En cierto modo la “teoría” era el resultado de una visión más allá de las apariencias inmediatas.

El “arte” era una forma de conocimiento “productivo”, esto es, vinculado a alguna forma de acción. El arte podía adoptar una forma “poiética”, propia de los artistas, una forma “artesanal”, o una forma “técnica”. Esta forma de saber, tenía una menor consideración social que la forma teórica, pese a que fuera la forma de saber propia de personas de gran relevancia como Arquímedes, o Hipócrates (el médico más famoso de su época).

El saber “práctico” era diferente a los anteriores, este tipo de saber era el que orientaba el “gobierno” de los asuntos humanos, ya sea el “gobierno” del propio comportamiento como el gobierno de la sociedad, por eso en la actualidad el término “praxis” se utiliza tanto en el discurso político como en el discurso ético.

Las similitudes y diferencias entre estas formas de saber pueden resumirse, según Carr y Kemmis de este modo:

En la *praxis*, el pensamiento y la acción (o la teoría y la práctica) guardan entre sí una relación dialéctica; deben entenderse como mutuamente constitutivos, en un proceso de interacción por medio del cual el pensamiento y la acción se reconstruyen permanentemente, en el seno del proceso histórico vivo que se manifiesta en toda situación social real. Ni el pensamiento es preeminente, ni lo es la acción. En la *poiétique*, en cambio, el pensamiento (como idea-guía o *eidos*) es preeminente, puesto que guía y dirige a la acción como la teoría dirige a la práctica. En la *praxis*, las ideas que guían a la acción se hallan tan sometidas al cambio como la acción misma, el único elemento permanente es la *phronesis*, la disposición a actuar justa y correctamente. (Carr y Kemmis, 1988: 51)

Tal y como puede comprobarse la cuestión de qué tipo de saber es la Didáctica se encuentra estrechamente relacionada con la naturaleza del objeto. Así, si sólo se desea conocer el objeto, entonces, el saber es teórico. Pero si lo que se desea es “actuar”, entonces el saber puede ser de dos tipos: (i) será un saber poiético, si se desea “actuar sobre el objeto” y (ii) será un saber “práctico” si solo se desea “actuar en el objeto”. También podríamos decir que la primera forma de actuar corresponde a una persona que saber “conducir” algo, mientras que la segunda corresponde a una persona que sólo desea “conducirse” a sí mismo correctamente.

La diferencia entre la primera y la segunda forma de acción se puede comprender mejor si decimos que la primera corresponde a la forma de actuar de un ingeniero o un poeta, mientras que la segunda corresponde a cualquier persona que actúa de una forma moralmente aceptable.

Pues bien, uno de los problemas constitutivos de la Didáctica es que estas formas de saber se han venido considerando como “contrarias” y, por tanto, como alternativas, de modo que habría que elegir entre una y otra forma de saber. Para comprender mejor como han venido sucediendo las cosas he recogido en el texto 2 la versión de este proceso que nos ofrece el profesor Lorenzo Luzuriaga en su *Diccionario de Pedagogía*. Se trata de una forma diferente y muy original de aproximarse a la definición de la Didáctica, lo que Luzuriaga nos ofrece es más una aproximación “genealógica” que filológica².

La aproximación que realiza Luzuriaga nos ofrece la oportunidad de constatar algunos hechos importantes para la cuestión que nos ocupa (a saber, la constitución de la Didáctica como una forma de saber y su relación con el objeto que se desea conocer).

Texto 2. Una aproximación genealógica a la Didáctica como forma de saber

Originariamente significó el arte de enseñar. En todo tiempo se ha enseñado conforme a ciertas reglas y normas, pero éstas tenían más bien un carácter empírico, personal o procedían de la tradición; se enseñaba por imitación de modelos o por la habilidad personal. Sólo a partir del siglo XVII, cuando llegaron a la enseñanza los progresos científicos del Renacimiento, comenzó a enseñarse de un modo más racional y crítico. Ratke fué el primero en aplicar este criterio a la enseñanza, pero sólo Comenio fué el que estableció la didáctica sobre bases generales, llamando precisamente Didáctica magna a su obra capital, en la que comprendía no sólo los métodos y reglas de enseñar sino la totalidad de la acción educativa. Después, la palabra didáctica cayó en desuso, hasta que los herbartianos la resucitaron en el pasado siglo, limitándola a los medios de la educación y la instrucción. Sin embargo, uno de ellos de carácter más independiente, Otto Willmann, volvió a dar a la didáctica su carácter general, como teoría de la formación, haciéndola equivalente a la pedagogía. En la actualidad, el término didáctica tiene dos sentidos: uno restringido, que es el más usado, como teoría de la enseñanza o de la instrucción, y otro más amplio, que es el que nosotros le damos como teoría de los medios de la educación, sea ésta intelectual, moral o física. En el primer sentido, la didáctica se refiere principalmente a los métodos, procedimientos y formas de enseñanza, a la materia, planes de estudio, programas, por lo tanto tiene un carácter esencialmente intelectual. En el sentido más amplio se puede considerar como la técnica de la educación en todos sus aspectos, por ejemplo, los medios de



Foto 2. Lorenzo Luzuriaga (1889-1959)

2 Lorenzo Luzuriaga (1889-1959) es, sin duda, uno de los pedagogos más importantes de nuestro país. Nació en Valdepeñas (Ciudad Real) y, además de fundar y dirigir durante catorce años la Revista de Pedagogía, publicó numerosos trabajos entre los que destaca una *Historia de la Educación* y el *Diccionario de Pedagogía*. Buena parte de su vida transcurrió en el exilio.

La importancia del texto seleccionado y las dificultades para encontrar la fuente original, justifican una cita tan extensa.

**Texto 2. Una aproximación genealógica a la Didáctica como forma de saber
(continuación)**

educación moral, el material para la educación estética, los ejercicios para la educación física; es decir, cada parte en que se suele dividir la educación tiene su didáctica correspondiente. La didáctica se puede dividir en general y especial; la primera trata de los métodos pedagógicos, de su relación con la educación y con los fines de ésta; la segunda se refiere a los métodos particulares de cada ramo de la educación y de la enseñanza; en este sentido se la suele confundir con la metodología; así hay una didáctica o metodología de la historia, de las matemáticas, de las actividades manuales, etc. La didáctica, en cualquiera de sus aspectos, como técnica o tecnología que es. Está subordinada a los fines de la educación. Según sean éstos, intelectualistas o voluntaristas, estéticos o morales, será aquélla. En el siglo XIX, por ejemplo, predominó una educación intelectualista, y sí lo fué su didáctica; hoy prevalece la educación activa, y así lo es también la didáctica. No debe haber pues una separación entre la didáctica referente a los medios de educación. La didáctica corre el peligro de convertirse en una casuística de medios y métodos alejados de la vida y de la cultura, y así ocurre en muchos manuales que llevan este nombre. Por el contrario, la didáctica tiene que ser vivificada por la experiencia, por la vida anímica del alumno, por la cultura de la época. En este sentido, la didáctica, como la educación, tiene un carácter histórico; se desarrolla según la concepción de la vida y los ideales de cada época, aunque su esencia sea siempre la misma, la de servir como fundamento a los medios o técnica de "la educación".

Luzuriaga, L. (1960). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.

El pedagogo español pone de manifiesto en este texto dos hechos de gran trascendencia. Por un lado que, la definición de la Didáctica se ha ido modificando históricamente y que su significado aparece vinculado a la evolución histórica y social. Luzuriaga señala que el término Didáctica, una vez definido por Comenio, vuelve a caer en desuso, y que se recupera décadas más tarde con otro significado. Siguiendo esta aproximación histórica, nuestro autor, deja constancia de su significado en la actualidad (es decir, a comienzos del siglo XX).

En la actualidad, el término didáctica tiene dos sentidos: uno restringido, que es el más usado, como teoría de la enseñanza o de la instrucción, y otro más amplio, que es el que nosotros le damos como teoría de los medios de la educación, sea ésta intelectual, moral o física. En el primer sentido, la didáctica se refiere principalmente a los métodos, procedimientos y formas de enseñanza, a la materia, planes de estudio, programas, por lo tanto tiene un carácter esencialmente intelectual. En el sentido más amplio se puede considerar como la técnica de la educación en todos sus aspectos, por ejemplo, los medios de educación moral, el material para la educación estética, los ejercicios para la educación física; es decir, cada parte en que se suele dividir la educación tiene su didáctica correspondiente.

En cualquiera de los dos casos, la Didáctica es, para Luzuriaga una técnica o, por mejor decir, una tecnología. El segundo hecho que Luzuriaga pone de manifiesto es que el significado final de la Didáctica aparece vinculado al modo en que se definen otras disciplinas afines. En consonancia con esta segunda visión el significado de la Didáctica estaría vinculado a su posición en el proyecto global de creación de unas Ciencias de la Educación.

2. DIDÁCTICA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: LA CONSTRUCCIÓN DE UNA RACIONALIDAD CIENTÍFICO-EDUCATIVA

Son muchas las fuentes bibliográficas que sitúan a Herbart como fundador de la Pedagogía y que consideran a esta disciplina como el primer proyecto para la creación de una “Ciencia de la Educación”. Sin embargo, este proyecto no obtuvo buenos resultados y, desde comienzos, del siglo XX fue sustituido por uno más realista: la construcción de un conjunto de “Ciencias Pedagógicas” o “Ciencias de la Educación”³. Las razones de este cambio han sido objeto de estudio y también de controversia, tanto dentro como fuera de España. En nuestro país, el profesor Escolano (1978) consideró que este cambio obedecía a dos razones: una tendencia multidisciplinar (que evidenciaba una dependencia de otras disciplinas) y una tendencia a la polarización alrededor del mismo objeto de conocimiento. En mi opinión, la constitución de las Ciencias de la Educación puede obedecer a la confluencia de dos tipos de tendencias. Por una parte, una tendencia a la especialización dentro de la Pedagogía que podríamos denominar una tendencia “centrifuga”. Por otro lado, una tendencia de otras disciplinas a interesarse por la educación como objeto de conocimiento, esta tendencia podría denominarse “centripeta”. La confluencia de ambas tendencias plantea muchísimos problemas tanto por los lenguajes diferenciados, como por las metodologías de investigación, o las teorías y técnicas que cada una considera parte de su propia tradición.

El resultado final de esta confluencia es un cuadro muy abierto y muy dinámico de disciplinas (ver cuadro 1), entre las que la tradición europea se incluye la Didáctica, y que sirve de referencia para la configuración de los diferentes planes de estudio de los educadores (Dottrens y Mialaret, 1972).

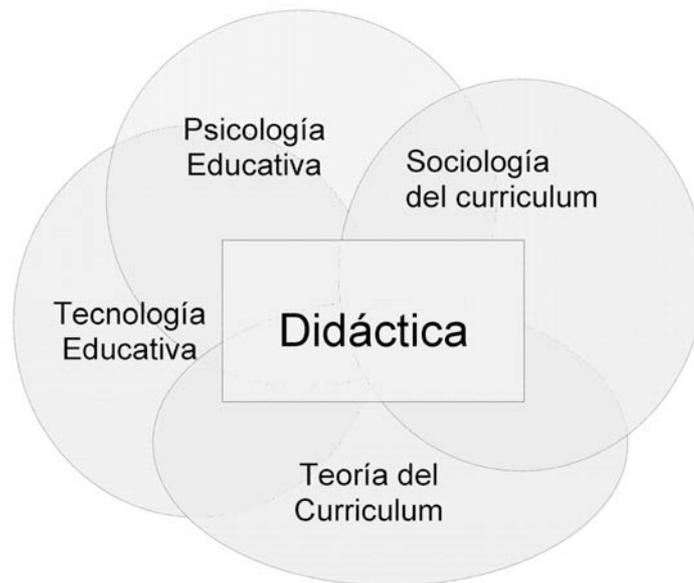
3 El gran pedagogo francés Debesse, que fue uno de los impulsores del cambio de orientación, justificaba así su propuesta: *Si yo propuse y obtuve que se utilizara la expresión ciencias de la educación al nivel de la enseñanza universitaria, más bien que hablar de pedagogía, no ha sido por detestar esta vieja palabra o para sustituirla, por una usurpación ridícula, un título más deslumbrante. Es debido a que la palabra se volvió doblemente equívoca al mismo tiempo que es demasiado limitante y a la vez demasiado imprecisa.* (Debesse, 1976, 71)

Cuadro 1. Distintas visiones de las Ciencias de la Educación

OIE	OIT-UNESCO	OEI-América Latina	Elementos comunes
Higiene	Higiene escolar	Higiene escolar Biología pedagógica	Higiene escolar
Psicología general Psicología del niño	Psicología educativa	Psicología general infantil Psicología educativa Psicología. Psicometría	Psicología educativa
Problemas sociales Problemas pedagógicos del país	Sociología educativa Economía de la educación	Sociología educativa	Sociología educativa
	Filosofía de la educación	Filosofía de la educación Moral profesional	Filosofía de la educación
Pedagogía experimental	Técnicas de investigación Pedagogía experimental	Pedagogía estadística	Pedagogía experimental
Pedagogía comparada	Educación comparada		Educación comparada
Organización, Administración y Legislación Escolar	Administración Escolar	Organización, Legislación y Administración Educativa	Organización, Legislación y Administración Escolar
Didáctica	Evaluación Medios audiovisuales	Didáctica. Metodología general Evaluación. Programación Material. Técnica pedagógica	Didáctica general
Didáctica de las diferentes asignaturas	Métodos de enseñanza de las diversas disciplinas	Didáctica. Metodología especial	Didáctica de las diferentes asignaturas
	Orientación escolar y profesional Educación profesional	Orientación profesional	Orientación
Pedagogía general	Teoría de la educación	Pedagogía Teoría educativa Principios de educación	Pedagogía general
Historia de la educación	Historia de la educación	Historia de la educación	Historia de la educación
Prácticas de enseñanza	Prácticas de enseñanza	Prácticas de enseñanza Observación pedagógica	Prácticas de enseñanza

Fuente: Diaz Allué (1991)

Volviendo sobre el trabajo del profesor Luzuriaga, podríamos añadir ahora que los dos significados posibles que Luzuriaga atribuye a la Didáctica tendrían vigencia hoy en día. En el primer sentido la Didáctica se aproximaría a una Teoría de la enseñanza y/o del currículum. En el segundo sentido la Didáctica se aproximaría a una Tecnología de la Educación. Lo cierto es que, en este momento, la Didáctica se encuentra situada en el espacio en el que concurrente al menos cuatro disciplinas, si añadimos a las dos anteriores otras dos: la Psicología de la Educación y la Sociología del Currículum. La situación podría ser representada gráficamente tal y como aparece en el gráfico número 1.

Gráfico 1. La Didáctica en relación con otras Ciencias de la Educación

Una vez situada la Didáctica en el cuadro general de las Ciencias de la Educación convendría resolver una cuestión pendiente: ¿qué tipo de conocimiento es el propio de la Didáctica? El conocimiento didáctico es, a la vez, teórico, técnico y práctico (Benedito, 1987), es decir que es un tipo de conocimiento en el que las formas de saber clásicas se consideran complementarias. Esta cualidad del conocimiento didáctico no es exclusiva, sino que es propio de todo conocimiento regido por una racionalidad científica.

El profesor Bunge considera propio de todo conocimiento científico esta convergencia entre arte y técnica para producir teoría (además de nuevas artes y nuevas técnicas) como puede comprobarse en el texto 3. Para el epistemólogo argentino, lo que distingue al conocimiento científico, no es su cualidad de verdadero, ni siquiera los métodos por los que se obtiene, sino el hecho de ser un conocimiento comunicable y, por tanto, sujeto al debate y la crítica.

En esta caracterización de la ciencia y del conocimiento científico, Bunge coincide con Charles Peirce (uno de los fundadores de la corriente epistemológica denominada “pragmatismo”). Para Peirce, lo esencial de la ciencia es tanto su comunicabilidad como a su carácter colegiado. La ciencia es una forma colegiada de buscar la verdad.

Así pues, cuando decimos que la Didáctica es una disciplina científica sólo queremos decir (aunque no es poco) que, desde Comenio, son muchas las generaciones de personas dispuestas a comunicarse entre sí sus experiencias para construir juntos un conocimiento sobre la enseñanza. En esta búsqueda conjunta, todas esas generaciones de personas han asumido como propias las características de la racionalidad científica.

Las disciplinas científicas, tal y como han sido definidas por Stephen Toulmin (1977), son conjuntos históricos dinámicos sujetos a procesos “evolutivos” que modifican continuamente sus elementos constitutivos iniciales. Precisamente este cambio continuo hace que en

muchísimas ocasiones resulte difícil reconocer lo que tienen en común autores tan diversos, como Aristoteles, Newton, o Einstein (en el campo de la física) o Comenio, Tyler, Stenhouse (en el campo de la Didáctica) a pesar de que a todos ellos se les reconoce como miembros de la misma comunidad científica.

Para resolver este problema Toulmin propone que consideremos como base esencial de la configuración de una disciplina, la continuidad de los problemas que aborda, no la discontinuidad en sus posibles soluciones.

Es esta “genealogía de problemas”, pues, lo que subyace en las otras genealogías por las que puede caracterizarse el desarrollo de una ciencia. En la secuencia de teorías, los modelos y conceptos posteriores deben su legitimidad al hecho de haber resuelto problemas para los que los modelos y conceptos anteriores eran inadecuados. (Toulmin, 1977: 159)

Los problemas tienen su origen en las disonancias entre nuestras propias expectativas intelectuales y la realidad, o lo que es lo mismo entre nuestros ideales de científicidad y las experiencias que generan. Los problemas son “nuestros” no de la realidad, de modo que en cada caso, es preciso conocer las expectativas racionales depositadas en unos determinados supuestos, o formulaciones, para valorar la eficacia de la solución propuesta.

La fuente de los problemas científicos reside, por ende, en una delicada relación histórica entre las actitudes de los científicos profesionales y el mundo de la naturaleza que estudian... Los problemas conceptuales en la ciencia provienen de la comparación, no de “proposiciones” con “observaciones”, sino de “ideas” con la “experiencia”. (Toulmin, 1977: 161)

En consonancia con esta visión de las disciplinas científicas, como entidades en un proceso continuo de transformación, en la enculturación de los futuros científicos juegue un papel muy importante el aprendizaje de todos aquellos elementos que hacen posible el cambio del saber heredado.

Si enumeramos los procedimientos que un aprendiz debe dominar antes de estar totalmente “dentro” de una disciplina científica debemos cuidar de incluir aquellos procedimientos esenciales que hacen la ciencia genuinamente “racional” y la salvan de fosilizarse en la escolástica, es decir, los implicados en su propia transformación (*idem*, 174).

Texto 3. La ciencia: técnica y arte

A menudo se sostiene que la medicina y otras ciencias aplicadas son artes antes que ciencias, en el sentido de que no pueden ser reducidas a la simple aplicación de un conjunto de reglas que pueden formularse todas explícitamente y que pueden elegirse sin que medie el juicio personal. Sin embargo, en este sentido la física y la matemática también son artes: ¿quién conoce recetas hechas y seguras para encontrar leyes de la naturaleza o para adivinar teoremas? Si "arte" significa una feliz conjunción de experiencia, destreza, imaginación, visión y habilidad para realizar inferencias de tipo no analítico, entonces no sólo son artes la medicina, la pesquisa criminal, la estrategia militar, la política y la publicidad, sino también toda otra disciplina. Por consiguiente, no se trata de si un campo dado de la actividad humana es un arte, sino si, además, es científico.



Foto 3. Mario Bunge (1919-

La ciencia es ciertamente comunicable; si un cuerpo de conocimiento no es comunicable, entonces por definición no es científico. Pero esto se refiere a los resultados de la investigación antes que a las maneras en que éstos se obtienen; la comunicabilidad no implica que el método científico y las técnicas de las diversas ciencias esenciales puedan aprenderse en los libros: los procedimientos de la investigación se dominan investigando, y los metacientíficos debieran por ello practicarlos antes de emprender su análisis. No se sabe de obra maestra alguna de la ciencia que haya sido engendrada por la aplicación consciente y escrupulosa de las reglas conocidas del método científico; la investigación científica es practicada en gran parte como un arte no tanto porque carezca de reglas cuanto porque algunas de ellas se dan por sabidas, y no tanto porque requiera una intuición innata cuanto porque exige una gran variedad de disposiciones intelectuales. Como toda otra experiencia, la investigación puede ser comprendida por otros pero no es íntegramente transferible; hay que pagar por ella el precio de un gran número de errores, y por cierto que al contado. Por consiguiente; los escritos sobre el método científico pueden iluminar el camino de la ciencia, pero no pueden exhibir toda su riqueza y, sobre todo, no son un sustituto de la investigación misma, del mismo modo que ninguna biblioteca sobre botánica puede reemplazar a la contemplación de la naturaleza, aunque hace posible que la contemplación sea más provechosa.

Mario Bunge.

Texto 4. Una concepción pragmática del proceder científico

Pero lo que entiendo por "ciencia", tanto para esta clasificación como en general, es la vida dedicada a la búsqueda de la verdad de acuerdo con los mejores métodos conocidos por parte de un grupo de hombres que se entienden las ideas y los trabajos unos a otros como ningún extraño puede hacerlo. No es lo que ya han descubierto lo que hace de su ocupación una ciencia; sino el que estén persiguiendo una rama de la verdad de acuerdo, no diré, con los mejores métodos que en su tiempo se conocen. No llamo ciencia a los estudios solitarios de un hombre aislado. Sólo cuando un grupo de hombres, más o menos en intercomunicación, se ayudan y se estimulan unos a otros al comprender un conjunto particular de estudios como ningún extraño puede comprenderlos, llamo a su vida ciencia. No es necesario que todos trabajen sobre el mismo problema, o que todos estén completamente familiarizados con todo lo que otro de ellos tiene necesidad de saber; pero sus estudios deben estar tan estrechamente ligados que cualquiera de ellos pudiera hacerse cargo del problema de cualquier otro después de algunos meses de preparación especial y que cada uno entendiera bastante minuciosamente en qué consiste cada uno de los trabajos de los otros; de modo que al juntarse dos de ellos, estarían completamente informados uno de las ideas del otro y del lenguaje que éste hablara y se sentirían como hermanos. En particular, una cosa que frecuentemente les une es su habilidad común, que no poseen los extraños, para el uso de ciertos instrumentos, y su habilidad común para desarrollar ciertas clases de trabajos. Los hombres de ese grupo tienen relaciones con los hombres de otro grupo cuyos estudios son más abstractos, a los que acuden a por información acerca de principios que los hombres del segundo grupo entienden mejor, pero que los hombres del primer grupo necesitan aplicar. Al mismo tiempo los hombres de este primer grupo tendrán probablemente mucha más capacidad para las aplicaciones especiales de esos principios que los miembros del segundo grupo que entienden mejor los principios en sí mismos.



Foto 4. Charles S. Peirce
(1839-1914)

Charles S. Peirce

Traducción castellana de Sara F. Barrena, Anuario Filosófico XIX/3
1996, pp. 1435-1440

En consonancia con esta visión de las disciplinas científicas, es necesario señalar que los múltiples interrogantes que plantea la práctica educativa (¿qué?, ¿cuándo?, ¿cómo enseñar?, etc?) se han ido respondiendo de forma distinta a lo largo del tiempo, y que lo que ha hecho posible la existencia de disciplinas como la Didáctica o cualquier otra de las Ciencias de la Educación, ha sido la voluntad y el deseo de comprender las razones de esas respuestas y la conveniencia de modificarlas.

Así pues, el mayor hallazgo que podemos atribuir a la Didáctica no es esta o aquella teoría de la enseñanza, ni esta o aquella técnica para el diseño del currículum, ni estas o aquellas orientaciones para elegir un medio didáctico u otro, sino haber sustituido a la "tradición" por la "razón", o lo que es lo mismo, haber dejado de considerar válidas todas aquellas respuestas cuya única razón de ser es que "siempre se ha hecho así".

La Didáctica, a mi juicio, es la disciplina científica que recoge de una forma ordenada, el saber adquirido por diferentes generaciones de investigadores y/o educadores en su deseo de responder a los grandes interrogantes que plantea el proceso de enseñanza. Las razones por las cuales considero científica esta disciplina son de dos tipos. En primer lugar por que satisface los criterios establecidos por Mario Bunge (1985) para identificar una actividad científica, a saber: <C,S,D,G,F,E,P,A,O,M>

- C: Una *comunidad* de sujetos que la cultivan
- S: Una *sociedad* anfitriona
- D: Un dominio o universo discursivo (los objetos de estudio)
- G: Concepción general o filosofía inherente
- F: Fondo formal (conjunto de herramientas lógicas o matemáticas utilizables)
- E: Fondo específico (conjunto de supuestos que se toman de otras disciplinas)
- P: Problemática (colección de problemas que ha tratado de resolver)
- A: Fondo de conocimiento acumulado
- O: Objetivos o metas
- M: Metódica (conjunto de métodos utilizables para resolver la problemática)

La segunda razón es que el conocimiento acumulado por esta disciplina satisface los criterios que ha identificado Jhon Ziman (1986) como propios del conocimiento científico, a saber: público, cosensible y consensual. El carácter público del conocimiento científico significa no sólo que cualquier persona puede acceder a él, sino que cualquier persona (sin más requisito que la formación adecuada) para contribuir a su modificación. El carácter sensible del conocimiento científico supone que ningún rasgo especial de ninguna persona puede justificar una determinada visión o forma de acción. La sensibilidad del conocimiento científico significa, además, que debe tener siempre una base empírica. Es decir, el conocimiento científico no está hecho por personas especiales ni para personas especiales. Finalmente, el carácter consensual significa que algo muy sencillo: la decisión sobre si un conocimiento es científico o no lo adopta la comunidad científica y no ninguna persona concreta.

La conjunción de estas tres características lleva a Ziman a proponer una definición de ciencia que, a mi juicio, es a la vez breve, clara y precisa:

La ciencia académica es una institución social dedicada a la construcción de un consenso racional de opinión sobre el campo más amplio posible. (Ziman, 1986: 22)

Cualquier respuesta a los múltiples interrogantes que plantea la práctica educativa necesita un fundamento, es decir, necesita justificar su conveniencia, su necesidad, su oportunidad, etc. Pues bien, la Didáctica es el resultado del conocimiento adquirido durante décadas sobre diferentes formas de responder a los interrogantes de la práctica educativa y las razones que las fundamentan. La Didáctica constituye, pues, el marco de racionalidad a partir del cual se podrá determinar si una determinada práctica de enseñanza puede ser considerada una respuesta razonable.

La Didáctica proporciona al profesorado las razones que pueden ser consideradas científicamente válidas como fundamento de su práctica. El conocimiento didáctico, como otros conocimientos disciplinares, proporciona a las personas que lo utilizan una visión de la realidad, a través de distintas teorías, una capacidad de acción, a través de distintas técnicas, una capacidad de valoración de las acciones, a través de distintos criterios y, finalmente, una capacidad de creación de nuevos saberes, a través de distintos métodos de investigación.

Sin embargo, todos estos conocimientos sólo adquieren valor cuando se utilizan como fundamento de una práctica educativa que previamente ha sido considerada éticamente aceptable. Esto es, como fundamento de una práctica educativa que se orienta a dotar de autonomía al ser humano para que logre alcanzar su felicidad, una práctica educativa que considera siempre a los seres humanos como fines en sí mismos y nunca como medios. Una práctica educativa que preserva, en todo momento, la dignidad de los seres humanos.

Así pues, hay dos grandes tipos de razones que actúan como fundamento de la práctica educativa. Por un lado, las razones éticas que hacen que la práctica educativa pueda resultar moralmente aceptable. Por otro lado, las razones científico-técnicas, que hacen que la práctica educativa, no sólo sea éticamente aceptable, sino, además, eficaz. En consonancia con esta doble fundamentación, ante situaciones como las que se generan cuando se elabora una respuesta a la diversidad, se requiere una doble consideración: qué respuesta es moralmente aceptable y qué respuesta es científicamente válida. Es así como podemos comprobar que la “segregación” carece tanto de fundamento ético como de fundamento científico y, en consonancia, puede ser considerada una práctica educativa sin fundamento.

En resumen: conocer y comprender el conocimiento didáctico es una condición necesaria, pero no suficiente, para desarrollar una práctica racional y para lograr que esa práctica pueda generar un conocimiento útil para todos los educadores y educadoras.

3. CONOCIMIENTO DIDÁCTICO Y SABERES PROFESIONALES: LAS BASES PARA UNA NUEVA CULTURA PROFESIONAL

Una expresión feliz describe la construcción de la ciencia como una tarea que realizamos montados en los hombros de grandes hombres, de acuerdo con esta expresión, toda la ciencia está asentada sobre la base de un trabajo colectivo. La ciencia como tarea colectiva ha generado sus propios patrones de comportamiento, normas, métodos, técnicas...etc. Todo ello ha permitido hablar de la existencia de una comunidad científica.

La comunidad científica no es homogénea, existen en su interior grupos con características diferenciales, a esos grupos Thomas Khun (1980) los llamó “colegios invisibles”. Los colegios invisibles están formados por personas que comparten las mismas preocupaciones, los mismos supuestos básicos, los mismos instrumentos de trabajo, etc. Esos colegios invisibles se suelen articular alrededor de alguna publicación periódica y/o de una obra de autor.

En el ámbito de la educación pueden identificarse un amplio grupo de colegios invisibles, pero en la mayor parte de esos grupos no existen personas que ejerzan la docencia en los niveles no universitarios, lo cual no impide que en ese campo se libren algunas batallas para lograr la influencia que otorga a esos grupos su poder.

Además de esos colegios invisibles a los que se refería Khun, en España, existen también los colegios profesionales, que son las entidades responsables de la regulación interna de un determinado campo de la actividad profesional. En nuestro existen colegios profesionales en numerosas actividades profesionales: la medicina, el derecho, la arquitectura, etc, pero no existe en la educación.

La educación, sobre todo la educación no universitaria, pese a ser una actividad que realizan en nuestro país, miles de personas, no ha conocido hasta el momento un desarrollo de la colegiación, en ninguno de los dos sentidos que hemos mencionado hasta el momento. Probablemente la especiales circunstancias políticas y administrativas que ha vivido nuestro país durante las décadas en las que fue surgiendo en todo su importancia la colegialidad podrían explicar una parte de esa situación. Pero también es muy posible que la dependencia directa que tiene la educación respecto del Estado, también haya contribuido a ese escaso desarrollo.

Pues bien, todo esto no tendría la menor importancia si no fuese porque el escaso desarrollo de la colegialidad ha propiciado dos efectos indeseados: (i) una aislamiento del docente como profesional que esta afectando gravemente el modo de realizar su actividad y (ii) una “ruptura” entre los saberes profesional y los conocimientos pedagógicos que está dificultando la transformación de la experiencia profesional en conocimiento científico. Superar ambas situaciones requiere, a mi juicio, que la práctica educativa se desarrolle en el marco de una nueva cultura profesional y mi deseo es que este manual pueda contribuir a la creación de esa nueva cultura profesional.

La cultura profesional de los educadores se ha basado, hasta el momento, en un saber que se ha transmitido a los docentes, a lo largo del tiempo, en diferentes instituciones, partiendo de una distinción inicial propuesta por Herbart: un saber que transmite y otro saber que necesita para transmitir el anterior. El saber transmitido podía ser muy variado, desde la escritura y la lectura de los textos sagrados hasta la filosofía o la medicina. El saber necesario para transmitirlo era la psicología, la pedagogía y la ética. Estos saberes, ocuparían el lugar de lo que hoy llamamos las fuentes de decisión del currículo.

Los dos saberes definidos por Herbart se han venido desarrollando siguiendo su propia historia. Por un lado podemos reconocer una saber derivado de las disciplinas, artes, o cultura que tienen que transmitir a sus alumnos, esto es lo que podríamos llamar un saber curricular. Este es el saber que poseen los docentes para transmitirlo: es el saber enseñado.

Pero hay otro conjunto de conocimientos y saberes que poseen para lograr que el conocimiento transmitido se transforme en capacidades y/o competencias humanas, este es el saber para enseñar. Este saber, necesario para tener éxito en el aprendizaje, ha terminado por transformarse en nuevas disciplinas científicas, especialmente las denominadas Ciencias de la Educación.

La importancia que esos dos tipos de saberes (saberes curriculares y saberes educativos) han tenido y sigue teniendo en los docentes es desigual, por lo menos en nuestro país: sólo los docentes cuyo función se centra en lo que se denomina “cultura básica” se ha visto obligados a adquirir el saber necesario para adquirir esa cultura, el resto, profesores de enseñanzas medias y universitarios, no lo adquieren obligatoriamente.

Sin lugar a dudas esa doble diferenciación del saber, así como la existencia de dos tipos de docentes, ha actuado como un factor “retardatorio” de la profesionalización docente. Pese a todo hoy parece claro que es el saber necesario para transmitir el saber dominado, el que identifica al docente como profesional.

Del aislamiento a la colegialidad

El docente suele plantearse sus problema en términos individuales, y tiene grandes dificultades para lograr el equilibrio entre subordinación y colaboración, pero lo que es más importante mantiene el convencimiento de que la solución a “sus” problema esta en manos de otra personas, de otras instituciones, y no en sus propias manos.

Los docentes privados del sentido colegiado de su actividad tienden a identificarse más con sus alumnos, que con sus colegas, lo cual, sin aportar grandes ventajas a los segundos, perjudica seriamente a los primeros.

Pese a la enorme importancia que tiene el desarrollo de la colegialidad, entendida como comunidad de pensamiento y como institución profesional, la mayor parte de la formación inicial que reciben los docentes nos les dota de ideas, o instrumentos para desarrollarla, y lo que es peor, ni siquiera les llama la atención sobre el problema. Para nosotros asumir el sentido colegiado de la práctica docente supone avanzar en la línea de una nueva cultura profesional y una parte importante de esa nueva cultura profesional debe incluir los recursos para que los educadores desde la escuela puedan contribuir activamente a la mejora del conocimiento.

Del “sentido común pedagógico” al conocimiento didáctico: las fuentes de la racionalidad educativa.

La construcción del conocimiento pedagógico ha venido marcada por una distinción que estableció Raymon Buyse⁴ (1937) en la primera mitad del siglo XX, pero que ya tenía algunos antecedentes importantes como el propio Herbart⁵. La distinción entre una pedagogía “empírica” un pedagogía “vívida” (o “*expérencèè*”) y una pedagogía experimental.

La pedagogía “vívida” es, sobre todo, una pedagogía empírica basada, en gran medida, en la tradición y cuyos resultados no son desdeñables de aquí su pervivencia. En cierto modo, esta pedagogía representa lo que podríamos llamar el “sentido común pedagógico”.

4 Raymond Buyse fue, entre otras cosas el, fundador del Laboratorio de Pedagogía Experimental de Lovaina.

5 Herbart consideraba en su conocido tratado sobre Pedagogía General que la experiencia docente no podía ser la base sobre la que se construyera ningún conocimiento pedagógico, dado que esta experiencia era, en la mayor parte de los casos, una experiencia rutinaria.

Es su característica un tranquilo desdén por toda teoría que no sea la fórmula simple de su práctica. Se advierte sin dificultad la confusión que se da en ella entre “experiencia” y “práctica”...

Los practicantes de la Pedagogía empírica se basan en los que llaman sus éxitos en la realidad, sin intentar alzarse hasta los principios; o bien, aceptan a crédito principios que formularon con brillantez educadores que quizá eran geniales, pero sin comprobarlos recurriendo a la experimentación controlada. (Buyse, 1937, 33)

La práctica educativa que desarrolla esta pedagogía empírica es, sobre todo, una práctica rutinaria en la que se trata de reproducir permanentemente las condiciones que se consideran vinculadas al éxito.

En resumen: en la Pedagogía empírica todo ha sido dicho, muy agradablemente redicho y muy sutilmente contradicho... pero nada o muy poco ha sido probado. ¡Es realmente el país de los ciegos, en el que los tontos son reyes! (Idem, 34)

La pedagogía “nueva” o pedagogía “vívida” es la pedagogía de los grandes “artistas” basada en “clarividencias geniales de pedagogos clásicos y en intuiciones de sus propios jefes de grupo”. Esta pedagogía también aspira a ser científica, pero obtiene sus fundamentos de “hipótesis azarosas de las ciencias conexas a la Pedagogía”. Buyse sitúa dentro de esta pedagogía a personajes tan importantes como Dewey o Decroly y todos los autores asociados a la llamada “Escuela Nueva”.

Finalmente, la pedagogía experimental busca, ante todo, “medir los hechos pedagógicos, de estudiar sus condiciones y determinar sus leyes”. Esta pedagogía trata de:

...emancipar a maestros y discípulos tanto de la tiranía de una tradición rutinaria, como de los caprichos de un ultraismo escolar; pero si libera a los pedagogos del dominio de una autoridad arbitraria y contradictoria, requiere de ellos su voluntaria sumisión a una autoridad racional, su adhesión a los hechos comprobados y siempre comprobables por la experimentación.

Por encima de las opiniones, aunque sean oficiales, coloca la verdad científicamente indagada; a la sutilezas de la dialéctica, opone el rigor de una argumentación de hechos; a las defensas de los abogados que decubren verdades de impresión, prefiere la demostración “pasteuriana”, que sólo nos revela la verdad “verdadera”. (Buyse, 1937, 39)

La Pedagogía “nueva” y la Pedagogía experimental” comparten su rechazo por la pedagogía empírica, pero difieren en el camino a seguir para superarlo. Hoy en día podemos comprobar los efectos de esta doble vía observando como “pedagogos” tan importantes como Freinet o Freire contribuyen a modificar las prácticas educativas, pero son ignorados por los herederos de la pedagogía experimental. Esta situación pone de manifiesto que la unión de ambas tendencias, en la que Buyse depositaba sus esperanzas, no se ha producido. Hasta el momento tanto la pedagogía “vívida” como la pedagogía “experimental” han evolucionado en paralelo.

En mi opinión son varias las razones que pueden explicar este paralelismo en la evolución de estos dos tipos de pedagogía, pero quizá, las dos más importantes sean: la concepción de la racionalidad científica, y la falta de interés, tanto de una como de otra por transformar la experiencia docente en conocimiento. Lo cierto es que, hoy en día, podemos

asistir a situaciones nuevas que no encajan en la visión inicial de Buyse. Por un lado, el auge del movimiento de investigación en la escuela. Por otro lado, la conjunción de programas de investigación como el de Howard Gardner que resultaría imposible sin el concurso de los centros educativos.

La escuela, la sala de clase: he ahí su laboratorio, o mejor dicho, su campo de estudio y su banco de pruebas. La clase, en la que se vive el hecho didáctico, está, en efecto, a mitad del camino entre “las simplificaciones extremas y artificiales del laboratorio” y “las complicaciones confusas de la vida ordinaria”. Las condiciones experimentales, cuando son posibles de un modo total, siguen siendo las de la vida en general: son sociales y prácticas. El medio escolar se asemeja al laboratorio en que en él pueden ser claramente definidos los objetivos que se buscan, simplificadas las condiciones de la experiencia y reducido el número de las mismas; pero se asemeja a la vida en que el juego de las actividades psicológicas sigue siendo natural. (Buyse, 1937: 45)

Llama poderosamente la atención que este texto de Buyse, que hace de la escuela el centro de la construcción del conocimiento didáctico, coincida sustancialmente con las ideas que, como veremos en el módulo 2, medio siglo después volvería a defender Stenhouse haciendo de la escuela el lugar donde debe probarse el conocimiento educativo.

En todo caso, el horizonte está marcado aunque el camino todavía no ha sido construido: el conocimiento pedagógico, sólo podrá superar al “sentido común pedagógico”, si logra la confluencia de la pedagogía “experiencial” y de la pedagogía “experimental”. Pero ese propósito no podrá alcanzarse sin incorporar a los educadores a la comunidad responsable de ese hallazgo, por eso cualquier educador debe ser formado para que pueda tener la oportunidad de participar activamente en la construcción del conocimiento educativo. Por eso mismo, todos los educadores deben comprender bien y utilizar apropiadamente el conocimiento didáctico.

ACTIVIDADES

1. Leer y comentar el artículo del profesor Antonio Bolívar titulado *El conocimiento de la enseñanza: explicar, comprender y transformar*. El artículo se encuentra localizado en la dirección electrónica <http://dewey.uab.es/pmarques/evdioe.htm>
2. Leer y comentar el artículo de Luis Gerardo Meza titulado *la Educación como Pedagogía o como Ciencia de la Educación* que se encuentra en la dirección electrónica: <http://www.cidse.itcr.ac.cr/revistamate/Contribucionesv3n2002/educacion/pag1.html>
3. Leer y comentar el texto de Buyse sobre el modo de razonar de la pedagogía tradicional sobre el fracaso escolar.

El gran prejuicio de los empiristas es precisamente este soberano desprecio de la prueba de hecho. Con demasiada facilidad se conforman con sus modestas soluciones personales: *cada cual con su verdad*, como dice Pirandello. Y la razón de esta lamentable actitud arranca en gran parte del detestable hábito que han adquirido de no considerar más que un aspecto del problema planteado; ¡como si las cosas pudiesen ser tan simples!

Tomemos un ejemplo corriente: Se trata de indagar la causa de un fracaso patente en el rendimiento escolar. Tres elementos entran en juego en sentido estricto, si bien pudieran entrar otros varios: 1.º, los programas; 2.º, los métodos, y 3.º, los maestros.

Dirá uno: *No son los maestros los que han fracasado; no hay método que sea totalmente malo; se trata de unos programas sobrecargados e indigestos.*

Afirmará el otro: *Los métodos no son tan defectuosos; las partes de un programa nunca son totalmente aburridas y fatigosas; pero, desgraciadamente, hay demasiados maestros que son incapaces de servirse adecuadamente de los primeros, y de vivificar hábilmente las segundas.*

Y por último, un tercero defenderá el otro caso, y dirá: *No; los maestros son en general instruidos, hábiles y abnegados; los programas que se les imponen no son tan indigestos ni tan malos; lo que nos hace falta es unos métodos mejores, métodos lógicos.*

Son aún posibles otras variantes; y, en todo caso, se advierte que aumentando los elementos se podría organizar un juego pedagógico muy interesante y no muy complicado para nuestras escuelas normales.

(Buyse, R. (1937). *La experimentación en Pedagogía*. Barcelona: Editorial Labor)

BIBLIOGRAFÍA**BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

- Angulo, J. F. y Blanco, N. (2000). *Teoría y desarrollo del currículum*. (2ª ed.) Archidona: Aljibe.
- Benedito, V. (1987). *Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.
- Bunge, M. (1981). *Epistemología*. Barcelona: Ariel.
- Bunge, M. (1985). *Seudociencia e ideología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Buyse, R. (1937). *La experimentación en pedagogía*. Barcelona: Editorial Labor.
- Camilloni, A. W. (et ál.) (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires/Barcelona: Paidós.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación crítica*. Madrid: Morata/Paideia.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Debessé M. y Mmialaret G. (editores) (1972). *Tratado de ciencias pedagógicas*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Ferrández, A. (1995). *Didáctica general*. Barcelona: UOC.
- Goodson, I. F. (2003). *Estudios del currículo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Herbart, J. F. (1983). *Pedagogía general*. Barcelona: Editorial Humanitas.
- Husen, T. y Postlethwaite, T. N. (dirs.) (1999). *Enciclopedia internacional de educación*. Barcelona: Vicens Vives/MEC, vol. VII, 4261-4269.
- Khun, T. (1980). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Luzuriga, L. (1960). *Diccionario de pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Sáenz Barrio, O. (dir) (1992). *Didáctica general. Un enfoque curricular*. Madrid: Marfil.
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Torre, S. de la (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.
- Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Villar, L. M. (1999). *Construcción y análisis de procesos de enseñanza: teoría e investigación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Zabalza, M. A. (1995). *Diseño y desarrollo curricular para profesores de enseñanza básica*. Madrid: Narcea.
- Ziman, J. (1986). *Introducción al estudio de las ciencias*. Barcelona: Editorial Ariel.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

1. Las Ciencias de la Educación han contribuido a ampliar las fronteras de lo posible mediante.
 - a) La educación de nuevos sujetos.
 - b) La mejora de las condiciones de la educación.
 - c) Ampliando la libertad de acción.
 - d) Tanto a) como b) como c) son ciertos.

2. La denominación Didáctica procede de:
 - a) El francés.
 - b) El inglés.
 - c) El griego.
 - d) El alemán.

3. La expresión Didáctica hace referencia tanto a un objeto de conocimiento como a:
 - a) Una forma de saber.
 - b) Un tipo de organización.
 - c) Una categoría profesional.
 - d) Un tipo de profesor.

4. El fundador de la Didáctica fue:
 - a) Herbart.
 - b) Comenio.
 - c) Kant.
 - d) San Agustín.

5. Según los griegos el saber que nos transmite una disposición para actuar justa y correctamente se denomina:
 - a) Praxis.
 - b) Poiesis.
 - c) Fronesis.
 - d) Theoria.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

1. d
2. c
3. a
4. b
5. c

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Didáctica: disciplina científica que reúne el conocimiento acumulado en los diversos intentos de responder a los interrogantes que plantea el proceso de enseñanza. El conocimiento didáctico es, a la vez, teórico, técnico y práctico.

Disciplina científica: es un modo de responder a los problemas e interrogantes que se ajusta a un conjunto de criterios (entre otros, los criterios proporcionados por Mario Bunge y Jhon Ziman).

Pedagogía empírica: se suele denominar así, que desde que Buyse lo propuso, al saber generado en el transcurso de la práctica educativa. Este tipo de pedagogía representa, en cierto modo, el “sentido común pedagógico”.

Saberes profesionales: saber acumulado en el ejercicio de una determinada profesión. La mayor parte de este saber es implícito y de carácter práctico. En educación, la distancia entre el saber profesional de los educadores y el conocimiento pedagógico es muy grande. Los saberes profesionales suelen cubrir la laguna que dejan los conocimientos teórico y técnicos.

La dirección electrónica:

<http://www.profes.net/variados/glosario/glosario.asp?inic=C&trm=Currículo> permite el acceso a un glosario muy amplio de los términos educativos más frecuentes.

Manuales docentes de Educación Primaria

Módulo 2

El currículo como objeto de la Didáctica: conceptos y teorías

PRESENTACIÓN

El conocimiento científico es siempre la reforma de una ilusión.

(Gaston Bachelard)

El Módulo anterior dibujó el marco de racionalidad desde el que se han venido proponiendo y valorando las diferentes respuestas a los interrogantes que plantea la práctica educativa. Insistimos en subrayar que lo propio de cualquier disciplina científica es la continuidad de los problemas y la voluntad de contribuir a su resolución, no la variedad de las propuestas.

Pues bien, en este Módulo nos ocuparemos del objeto actual de la Didáctica, a saber: el currículo. El Módulo presenta distintas representaciones del objeto y propone un marco conceptual y teórico mínimo para que cualquier educador(a) pueda comprender la experiencia de otro educador(a) y transmitir la suya.

El término currículo ha irrumpido en la escena educativa con una fuerza inusitada, convirtiéndose en el protagonista indudable de nuestro tiempo. Rápidamente se ha transformado en un término usual entre todas las personas inmersas en el universo de la educación. Hay pocas cosas que no se relacionen ahora con el currículo: la selección y formulación de objetivos, la selección y preparación de contenidos, la evaluación, la realización de actividades dentro y fuera del aula, etc. Todo eso y mucho más parece ser el currículo. Por otro lado, la determinación de todos esos elementos pone de manifiesto conexiones evidentes con ámbitos muy variados y con formas muy diversas de proceder. La elaboración del currículo depende de decisiones administrativas, de decisiones políticas, de decisiones económicas, de decisiones empresariales, etc. Parece evidente que todos los subsistemas que configuran el sistema educativo informan y condicionan el currículo.

El curriculum es cruce de prácticas diferentes y se convierte en configurador, a su vez, de todo lo que podemos denominar como práctica pedagógica en las aulas y en los centros (Gimeno Sacristán, 1988: 30).

En su forma de proceder los educadores pueden verse como arquitectos (con su práctica del diseño), médicos (con su práctica del diagnóstico), ingenieros (con su práctica de la planificación), etc.; pero nunca faltarán en su práctica cotidiana otros aspectos que precisamente

son los que otorgan al quehacer educativo su singularidad. El estudio del currículum puede ayudarnos a determinar con precisión la naturaleza de estos aspectos.

El currículum es el medio por el que el profesor puede aprender su arte. Es el medio a través del que puede adquirir conocimiento. Es el medio gracias al que puede aprender sobre la naturaleza de la educación. Es recurso para poder penetrar en la naturaleza del conocimiento. Es, en definitiva, el mejor medio que el profesor, en cuanto tal, puede aprender sobre todo esto, en tanto el currículum le capacita para probar ideas en la práctica, gracias más a su propio discurso personal que al de otros (Stenhouse, 1980, citado por Gimeno Sacristán en el prólogo a Stenhouse 1984, página 17).

Estas dos notas características del currículum definen bien su carácter: a la vez, práctica social y práctica profesional. Por eso el docente, como profesional, mantiene una posición muy singular respecto al currículum, ya que siendo como es la base de su identidad profesional, no llega nunca a pertenecerle del todo. Su autonomía relativa es menor (respecto al currículum) que la que tiene un arquitecto o un ingeniero respecto a su propia práctica.

El currículum será el centro de atención de los próximos módulos. En este módulo nos ocuparemos de establecer un marco teórico suficientemente preciso como para comprender la “naturaleza” de este objeto de conocimiento. En el próximo módulo centraremos nuestra atención en características como práctica social. En el módulo cuatro nos ocuparemos de sus características como práctica profesional.

OBJETIVOS

Al finalizar este Módulo será posible adquirir las siguientes competencias:

- Definir con claridad y precisión los conceptos básicos de la Didáctica y utilizarlos con propiedad para comprender, dialogar y mejorar la respuesta educativa que se puede ofrecer a un determinado alumnado.
- Comprender el fundamento de una determinada práctica educativa y valorar las razones sobre las que se actúa y su relación con el conocimiento didáctico.
- Identificar los principales problemas y retos a los que se enfrenta la Didáctica, así como los grandes enfoques desde lo que se pretende resolverlos, valorando las aportaciones y las limitaciones de cada uno de ellos.
- Comprender y valorar la contribución que puede hacer la Didáctica a la creación de una nueva cultura profesional basada en una concepción ampliada de la profesión docente.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

1. La construcción del currículum como objeto de conocimiento.

2. Un marco conceptual básico: currículum, enseñanza y aprendizaje.

3. El currículum: problemas y teorías.

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. LA CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO

La Didáctica, como otras disciplinas científicas, reúne una amplia variedad de conocimientos fruto del trabajo realizado por muchas generaciones de personas interesadas en compartir las respuestas a los grandes interrogantes que plantea la enseñanza. El proceso de construcción de ese saber, no ha sido lineal ni acumulativo, es decir, desde Comenio hasta hoy no sólo se han cambiado las respuestas, sino que se han cambiado las preguntas y, sobre todo, se ha cambiado el objeto de estudio. Sin embargo, el saber obtenido sigue resultando útil y evita que una y otra vez volvamos sobre las mismas preguntas para ofrecer las mismas respuestas. Esto significa que el proceso de construcción del conocimiento tampoco ha sido circular.

En la actualidad el objeto que centra la atención de buena parte de los educadores e investigadores es el “currículum”, de modo que podríamos afirmar sin demasiado riesgo de equivocarnos que el objeto de conocimiento de la Didáctica, en este momento, no es otro que el “currículo”. Sin duda, esta es una afirmación que requiere alguna explicación y que espero pueda realizar con acierto.

El objeto de conocimiento de una disciplina, de cualquier disciplina, no es un objeto empírico, es decir, no es un objeto que pueda ser visto o apreciado en su integridad. El objeto de conocimiento es siempre un objeto construido (es decir, un constructo), nunca es un objeto dado, ni un objeto evidente¹. Según Bunge, un constructo es una “creación mental” relacionada de algún modo con una determinada realidad (Bunge, 1981). Las cuatro formas básicas

1 El constructivismo es una concepción epistemológica que se asienta sobre un supuesto: la realidad, no es nunca única, ni es ajena, al sujeto que la conoce. La realidad es siempre interpretada por los sujetos que la conocen. En este sentido, el proceso de investigación no es sólo un proceso de descubrimiento, sino que es un proceso de “debate” entre las distintas interpretaciones (Fourrez, 1994).

de un constructo son: los conceptos, las proposiciones (o enunciados), las teorías y los contextos. Estas cuatro formas se relaciona entre sí de modo que se incluyen mutuamente: toda teoría requiere conceptos y proposiciones, del mismo modo que, toda proposición requiere conceptos.

Mediante la idea de “constructo” se pretende subrayar que, en ningún caso, nuestro conocimiento es un “reflejo” de la realidad, sino que es una “representación” voluntaria cuyas claves es necesario conocer para poder comprender y explicar la realidad. Así pues, nuestro conocimiento de la realidad se basa en un esfuerzo continuado por construir representaciones y probarlas hasta comprobar cual de ellas nos permite explicar y comprender mejor lo que sucede.

La construcción de cualquier objeto de conocimiento se realiza mediante un proceso de abstracción que resulta tanto más complejo cuanto más alejado de la realidad resulte finalmente el objeto de conocimiento. La base de este proceso de abstracción es el reconocimiento de las similitudes y diferencias entre distintos aspectos de la realidad. La capacidad de construir representaciones de la realidad mediante procesos de abstracción es una de las características del ser humano y es lo que nos permite hacer “inteligible” la realidad.

La diferencia entre la realidad y su transformación en un objeto de conocimiento es la misma que existe entre las Islas Canarias y su representación en un mapa (el mapa sería el objeto de conocimiento). Las similitudes entre la realidad y el objeto de conocimiento son uno de los criterios que permiten reconocer el valor científico de una representación sobre otra. Sin embargo, es necesario recordar que la identidad entre la realidad y su representación no se produce nunca. Dicho de otra forma, la realidad es siempre mucho más compleja de lo que nuestras representaciones nos permiten reconocer.

El objeto de conocimiento de cualquier disciplina es siempre una representación del conjunto de fenómenos asociados o vinculados a ese objeto. Así por ejemplo, el objeto de conocimiento de la Física está constituido por el eje Materia y Energía. El objeto de conocimiento de Ecología son los ecosistemas naturales. En este sentido, es el que decimos que el objeto de conocimiento de la Didáctica es el “currículum”. Con ello lo que queremos decir es que la representación de los fenómenos asociados al currículum son la base sobre la que se produce la construcción del conocimiento pedagógico.

Ahora bien, el objeto de conocimiento en todas, o en casi todas, las disciplinas se ha modificado con el tiempo. Volviendo al ejemplo anterior. El objeto de conocimiento inicial de la Física fue el Movimiento, posteriormente fue la Fuerza y hoy en día, como se ha dicho es la Energía. Los cambios en la configuración del objeto de conocimiento forman parte, por tanto, de la evolución de cualquier disciplina. La única condición para que este cambio se produzca es que el nuevo objeto pueda ser situado en relación con el objeto o los objetos anteriores. Continuando con nuestro ejemplo, se puede comprobar que el cambio de objeto en la Física se debe a un proceso de reducción, esto es el Movimiento se redujo a Fuerza, y la Fuerza a Energía. Esta reducción continua, hasta el punto de que se está produciendo una reducción de la Materia (el otro objeto de conocimiento) a la Energía.

Una de los criterios esenciales para determinar si una disciplina puede ser considerada o no como científica, es el modo en que realiza el proceso de ajuste de sus representaciones a la realidad, es decir, el modo en que se decide si una representación debe ser abandonada y ser sustituida por otra representación.

La Didáctica también ha conocido un proceso de transformación de su objeto (aunque no sepamos muy bien que tipo de proceso). Así, durante algún tiempo el objeto de conocimiento fue el “arte de la enseñanza” (Comenio), o “comunicar conocimientos y desenvolver actitudes” (Buyse), el “proceso de enseñanza” (Titote), etc. Obviamente, esta relación no es exhaustiva, ni necesita serlo, ya que se trata sólo de ilustrar los cambios de objeto. Pues bien, mi visión de este proceso de transformación del objeto de la Didáctica es que nos encamina hacia la definición del “currículum” como el objeto propio de esta disciplina, lo cual nos sitúa ante la necesidad de delimita bien este objeto y de marcar sus relaciones con los objetos anteriores.

En esta breve aproximación al proceso de constitución de un objeto de conocimiento, sólo podemos ocuparnos de dos de esas formas: los conceptos y las teorías. Estas dos formas ocuparán un lugar importante en este módulo y en todos los posteriores.

Los conceptos en la construcción del conocimiento

Podemos aproximarnos a los conceptos científicos de dos modos: de un modo lógico y de un modo metodológico. Si lo hacemos del primer modo nos interesaremos por sus características, sus relaciones y sus tipos.

La definición de conceptos de un modo claro e inequívoco fue una de las primeras tareas que emprendieron los lógicos clásicos, entre otros Aristóteles. Desde el final de la segunda guerra mundial, el estudio de los conceptos ha sido una de las cuestiones centrales de las que se ha ocupado el empirismo lógico, dado que en su proyecto epistémico ocupaba un lugar esencial la reducción de toda significación de un término a su base empírica. Fruto de este reduccionismo entre el concepto y su referencia, llegó a establecer, que el significado de un concepto es aquello que es necesario hacer para definirlo. Así por ejemplo la inteligencia sólo es aquello que pueden medir los tests de inteligencia. Esta forma de definir los conceptos fue conocida como operacionalismo.

Así pues, el reconocimiento y la definición de los conceptos es una antigua preocupación dentro del conocimiento científico. Son muchos las personas que se han aproximado a esta cuestión con el fin de arrojar luz sobre ella, pero a nosotros nos parece especialmente interesante la aproximación que realiza Bunge (1981), ya que nos permite comprender tanto la dimensión lógica como metodológica de los conceptos.

Desde un punto de vista lógico es muy importante distinguir entre los términos, los conceptos y los hechos, dado que cada uno de estos elementos remite a realidades diferentes. Desde un punto de vista metodológico los conceptos nos sirven ante todo para establecer similitudes y diferencias en la realidad, es decir para establecer, conjuntos, patrones, y formas.

Desde este punto de vista metodológico, los conceptos son instrumentos utilizados para distinguir entidades y agruparlas; ellos nos permiten realizar análisis y síntesis conceptuales y empíricas. En particular los conceptos individuales nos sirven para distinguir entre individuos, y los conceptos de clases para establecer clasificaciones. Algunos conceptos relacionales posibilitan la comparación y la ordenación, y los conceptos cuantitativos son el núcleo de la medición. (Bunge, 1981: 94).

Isabel Stengers (1987) ha puesto de manifiesto dos hechos que son de gran interés para nosotros: las transferencias de conceptos desde unas disciplinas científicas a otras (nomadismo conceptual), y la relación entre los conceptos científicos, y los modelos y metáforas cotidianos. Esto significa que, con cierta frecuencia, los conceptos se intercambian entre las disciplinas científicas (como ocurre con el concepto de energía) y que, en no menos ocasiones, la base de los conceptos es algún tipo de metáfora (como ocurre con el concepto de “planeta”, o el concepto de “currículo”)

Las teorías en la construcción del conocimiento

El término teoría ha llegado a tener significados muy diferentes (cuadro 1) sin dejar de ocupar un lugar central en cualquier intento de caracterizar el conocimiento científico. Todos los estudios epistemológicos hacen de las teorías el producto más importante de la actividad científica. De hecho, en todas las tradiciones de investigación las teorías ocupan un lugar destacado dentro del conocimiento científico.

Según Ferrater Mora (1994) las dificultades que encontramos para precisar el significado del término “teoría” se debe a que casi todo intento de definir una orientación epistemológica supone un uso distinto del término teoría. Así podemos encontrarnos con dos concepciones tan lejanas como las que representan Braithwaite (1975), y la que representa Popper (1978). Para el primero una teoría es un sistema deductivo en el cual se han definido relaciones entre los términos teóricos y los términos observacionales, siguiendo unas reglas precisas.

Para el segundo, la teoría es una forma de representación de la realidad. Este uso del término es, de hecho, uno de los más aceptados. En esta definición aparecen asociados dos conceptos claves: el concepto de red y el concepto de representación.

Las teorías científicas son como redes creadas por nosotros y destinadas a captar el mundo... Son las redes racionales creadas por nosotros y no se deben confundir con unas representaciones completas de todos los aspectos del mundo real, ni siquiera, aunque estén muy logradas o parezcan ofrecer excelentes aproximaciones de la realidad. (Popper, 1984: 36 y 135).

Desde una perspectiva epistemológica se suelen distinguir dos sentidos claramente diferenciados para el término teoría: un sentido realista y otro convencionalista.

Según la concepción llamada “realista”, una teoría proporciona o, si se quiere, aspira a proporcionar, una descripción del mundo, de tal suerte que se afirma que existen las entidades postuladas por la teoría. Según la concepción llamada “convencionalista”, una teoría es una herramienta conceptual útil y no hay por qué preguntar si hay las entidades que la teoría postula. (Ferrater Mora, 1994: 3476)

Para los realistas las teorías no son sólo generalizaciones de datos, son algo más, son una expresión de la razón de ser de los datos mismos, una expresión de aquello que sin ser un dato hace posible todos los datos.

La teoría representa, según Kaplan(1964), la dimensión simbólica de la experiencia, de modo que teorizar sobre la realidad, no es sólo una forma de aprender de la experiencia sino una forma de orientar ese aprendizaje.

Para los convencionalistas las teorías son “ficciones útiles”, propuestas o intentos de comprender la realidad, atribuyéndole una forma o un significado. Entendidas de este modo, las teorías son construcciones del espíritu humano que una vez formuladas sufren un proceso de selección, similar al que propuso Darwin para los seres vivos.

Las teorías son construcciones libres del espíritu humano (Einstein) que, después de ser proyectadas, experimentan un proceso de selección, que uno puede imaginar como algo similar a la lucha por la conservación de las especies y a la supervivencia del mejor en la teoría de Darwin: el procedimiento de “conjectures and refutations” (Popper) y de la evaluación del éxito según criterios (Rescher). (Lenk, 1988: 22).

Los conceptos y las teorías son esenciales en la interpretación de la realidad y su posterior explicación. Los conceptos delimitan el objeto de conocimiento, mientras que las teorías tratan de explicar las relaciones entre distintas manifestaciones del objeto.

La explicación es una reformulación de la experiencia en otros términos, a través de los cuales podemos poner en relación esa experiencia con otras, y configurar un objeto único al cual remitirían las explicaciones. Explicar la realidad es poder situar lo desconocido en relación con lo conocido. Esta relación exige que la realidad desconocida pueda ser descrita de algún modo, es decir que pueda ser expresada en algún lenguaje, es decir en algún sistema de símbolos. Esta transformación de la realidad en un espacio simbólico hace posible su representación, de modo que a partir de ese momento ya no trabajamos con la realidad sino con sus representaciones.

Una vez que disponemos de representaciones es posible construir juicios de verdad y elaborar explicaciones, es entonces cuando se puede satisfacer la primera finalidad de la investigación: crear conocimiento.

Cuadro 1. Distintos significados del término teoría (Ander-Egg, 1994)

- Conocimiento especulativo expresado en enunciaciones a un sector de la realidad.
- Serie de leyes que sirve para relacionar determinado orden de fenómenos.
- Conjunto de pensamientos, conjeturas e ideas presentados como enunciados universales.
- Proposiciones semejantes a leyes, organizadas sistemáticamente que pueden ser sustentadas por evidencias científicas.
- Conjunto de proposiciones conectadas lógicamente que intenta explicar una zona de la realidad mediante la formulación de las leyes que las rigen.
- Ordenamiento sistemático de ideas acerca de los fenómenos de un determinado sector de la realidad.
- Explicación de la realidad.
- Simbolismo útil y cómodo.
- Estructura conceptual o sistema de "constructor" abstractos que explican algún aspecto de la realidad.
- Interpretación o punto de vista.
- Síntesis y generalización de la experiencia práctica.
- Descripción de la realidad.
- Taxonomía general o sistema de definiciones.
- Función meramente operacional.
- Conjunto de proposiciones que permite la explicación de gran número de hechos.
- Teoría como filosofía: pensamiento acerca del pensamiento.
- Hipótesis o conjunto de hipótesis integradas.
- Explicación de los hechos, referencia a las cosas mismas.
- Organización de leyes empíricas dentro de sistemas deductivos.
- Sistema general de ideas y de hechos.
- Concepciones sistemáticamente organizadas respecto de un tema determinado.

2. UN MARCO CONCEPTUAL BÁSICO: CURRÍCULO, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Mucho antes de que el término currículum fuese utilizado en nuestro país, era un concepto con una amplia tradición de uso en el contexto de los países anglosajones. De hecho, cuando su uso comenzó a generalizarse (impulsado por la administración educativa) no faltaron voces que consideraban inoportuno e inadecuado este uso, dado que, en nuestro país, ya existían términos que designaban la misma realidad: los planes de estudio. Otras voces, ponían de manifiesto la aparición de algunas realidades nuevas para lo que era tradicional en nuestro sistema educativo.

La irrupción del término “currículo” se produjo, en nuestro país, de una forma que, dadas sus consecuencias, no debemos ignorar. El término currículum aparece definido como concepto en el marco de una ley orgánica (Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo, 1990), en esa ley se definía el currículum² como:

...el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente (artículo 4, apartado 1).

Esta misma definición es la que se mantuvo en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2003), y también, con alguna variación importante que analizaremos en otro apartado, en la nueva Ley Orgánica de Educación (2006), de modo que es muy probable que los problemas que ahora vamos a plantear persistan.

Pero antes conviene aclarar, por qué decimos que lo que a continuación vamos a exponer son problemas. Los concebimos como problemas porque dificultan el reconocimiento y, con ello, la comprensión de realidades distintas y, en consecuencia, reducen o eliminan posibilidades de acción. Específicamente, en una situación de confusión conceptual, como la que se ha generado, resulta muy difícil dibujar el territorio de una práctica educativa consciente de sí misma y con las posibilidades de ser mejorada. Dicho de una forma breve, la confusión conceptual oculta el territorio sobre el que sería posible actuar, eliminando de esta forma la posibilidad de actuar.

Problema 1. Uno de los problemas que esta definición origina es que no se puede distinguir entre dos realidades que son claramente diferentes porque se utiliza para denominarlas el mismo término, a saber, se utiliza el término currículum para denominar el “documento” que contiene las decisiones adoptadas por las administraciones públicas, y al conjunto de experiencias educativas que un centro puede ofrecer a sus alumnos (definición adoptada por el C.E.R.I. y que estaba incluida en los preparatorios de la ley).

2 No puedo dejar de llamar la atención sobre el hecho de que sea un texto legal el que sirva de referencia sobre el significado que cabe atribuir a un concepto. Esta situación se produce en muy pocos campos de conocimiento.

Problema 2. Otro problema generado por esta definición es que resulta difícil relacionar el nuevo concepto de “currículo” con los conceptos ya tradicionales de “enseñanza” y “aprendizaje”.

Establecer esa conexión podría no ser necesaria si el nuevo concepto incluyera a los anteriores, pero no es así, de hecho la irrupción del concepto de currículo ha favorecido un uso poco afortunado de la expresión enseñanza-aprendizaje, que parece evidenciar una relación muy directa, incluso causal, entre la enseñanza y el aprendizaje.

Problema 3. Un problema menor, pero no desdeñable es que para uno de los usos del término currículo, el referido al currículo como documento, se utiliza también la expresión diseño curricular, por lo cual nos encontramos con una situación extraña: disponemos de un concepto (currículo) para denominar dos realidades distintas (problema 1) y, a la vez, disponemos de dos términos (currículo y diseño curricular) para denominar la misma realidad, documento con decisiones sobre objetivos, contenidos, etc.

Problema 4. Los problemas anteriores juntos, provocan uno mucho mayor que ahora trataremos de definir: no logramos situar cada uno de esos conceptos en relación con el anterior y, por tanto, no logramos “ver” la realidad educativa que, conjuntamente, podrían hacer inteligible.

Buena parte de estos problemas podrían quedar resueltos si adoptamos una definición de cada uno de esos términos similar a la que ahora vamos a exponer. Esto supone, claro está, un marco conceptual bien definido. Para construir ese marco nos parece adecuado partir de un acuerdo adoptado en el transcurso de una conferencia internacional celebrada en Allerton Park (Universidad de Illinois) organizado por la propia universidad, y el Centro para la Investigación e Innovaciones en la Enseñanza de la OCDE³.

Los asistentes a la conferencia reconocieron dos usos muy diferentes del término currículo. El uso habitual en los países no anglosajones tiende a relacionar el término “currículo” con los diferentes “planes de estudio nacionales” y, por tanto, cuando el término se usa de este modo sus usuarios se están refiriendo a algún tipo de documento que fija unas condiciones iniciales para la enseñanza. El uso habitual en los países anglosajones es diferente, ya que en estos países no suele existir nada parecido a “planes de estudio nacionales”, el término se asocia a lo que ocurre en las aulas.

Tanto uno como otro uso del término currículo se recogieron en los documentos que precedieron a la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), concretamente, en el documento conocido como Diseño Curricular Base (DCB) se hacía un uso del término currículo muy próximo a la tradición anglosajona.

3 La Conferencia de Allison Park se desarrolló entre el 19 y el 23 de septiembre de 1971. La conferencia contó con la participación de especialistas de diferentes países (España estuvo representada por el profesor Arturo de la Orden Hoz).

En la actualidad la oferta y las oportunidades educativas se compendian en la noción de currículo, que abarca todo aquello que el medio escolar ofrece a los alumnos como posibilidad de aprender: no sólo conceptos, sino también principios, procedimientos y actitudes; y que abarca, además, tanto los medios a través de los cuales la escuela proporciona esas oportunidades, cuanto aquéllos por los que evalúa los procesos mismos de enseñanza-aprendizaje (DCB, 7).

Sin embargo, la definición que finalmente quedó establecida en la LOGSE, como hemos podido comprobar, fue muy diferente a ésta y se aproximaba de nuevo a identificación entre “currículo” y “plan de estudios”. Afortunadamente, en el transcurso de la elaboración de la idea se introdujo una distinción que, a nuestro juicio, resuelve en gran medida el problema: se incorporó el concepto de Diseño Curricular. A partir de la incorporación de ese término es posible hacer referencia a dos realidades distintas con dos conceptos distintos.

En el ámbito anglosajón se ha acuñado la expresión diseño del currículo (*curriculum design*), que quizás expresa más gráficamente la idea, entendiéndose por tal las relaciones que previamente se establecerán entre profesores, alumnos, materiales, contenidos, tiempo, objetivos pretendidos (Gimeno, 1981, 8)

Pese a todo, la situación no está resuelta ya que el problema no es sólo ni fundamentalmente semántico o terminológico, sino que es sobre todo de concepciones educativas diferentes, como quedo puesto de manifiesto en la conferencia de Allison Park:

En la medida que en esto se vea una mera serie de distintas definiciones, no hay por qué abstenerse del debate internacional; siempre es posible, para una discusión particular, decidir antes cuál será el significado de un término; después de todo, el lenguaje técnico sirve precisamente para eso. Pero el debate sobre las definiciones va mucho más allá de ese punto. En rigor, pone sobre el tapete qué debe entenderse por escuela como organismo. En un extremo está el concepto del proceso educativo como totalidad, donde la escuela y sus docentes asumen la responsabilidad del desarrollo completo del niño, a lo que contribuyen por igual el contenido de la enseñanza y las relaciones sociales con la comunidad. En el extremo opuesto tenemos una noción mucho más limitada del currículum, donde la función del docente se confina a muy poco más que impartir enseñanza de acuerdo con programas detallados y métodos pedagógicos específicos. En este sentido, aunque el debate parezca versar en torno del significado de “currículum” y sus sinónimos más acertados cuando se traslada el término de un idioma a otro, en rigor versa sobre distinciones filosóficas y pedagógicas fundamentales. (CERI, 1974: 21)

Siendo conscientes de las dificultades que plantea la creación de un marco conceptual suficientemente claro y preciso, nos parece necesario realizar alguna propuesta con el fin de que todo cuanto se va a exponer en este manual pueda resultar inteligible. El marco conceptual mínimo que proponemos es el siguiente:

- *Diseño Curricular*. Documento que recoge las decisiones referidas al conjunto de objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
- *Currículo*. Conjunto de experiencias educativas que un centro educativo ofrece a sus alumnos.
- *Enseñanza*. Proceso por el que se configuran las condiciones para que los alumnos puedan vivir las experiencias educativas que el centro ha dispuestos, es decir proceso destinado

a crear las condiciones para que, a través de las experiencias educativas, los alumnos lleguen a aprender. El eje sobre el que se configuran esas condiciones son las distintas estructuras de tareas.

- *Aprendizaje*. Las capacidades, destrezas, habilidades, competencias que los alumnos llegan a adquirir como consecuencia de las experiencias educativas que el centro les ofrece.

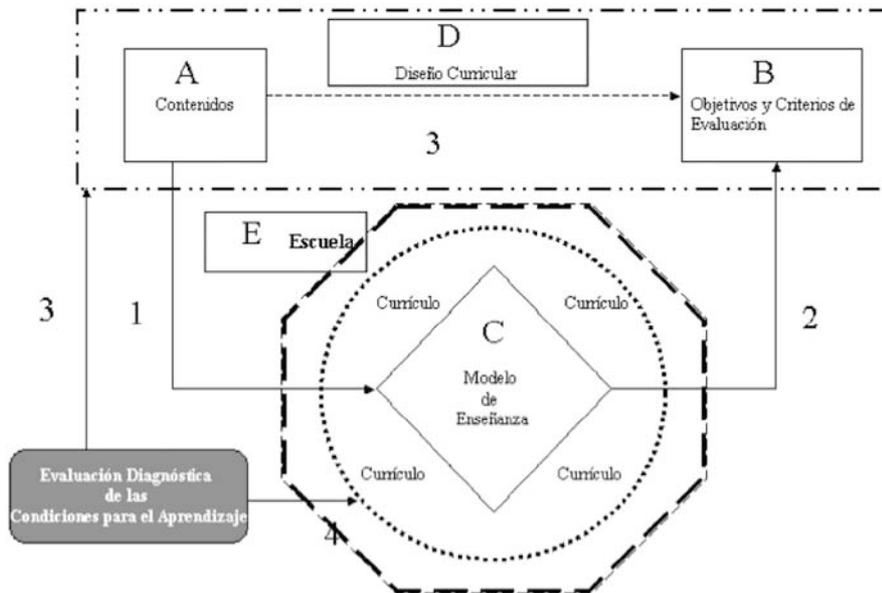
Si adoptamos el marco conceptual que definimos en el apartado anterior, podemos convenir en que la enseñanza puede ser concebida, de acuerdo con Dewey, como el proceso de construcción de las condiciones para el aprendizaje y, además, considerar que el conjunto de condiciones para el aprendizaje pueden ser denominadas como “entornos” o “ambientes” para el aprendizaje. La representación gráfica del marco conceptual que hemos propuesto aparece recogida en la figura 2.

La distinción que proponemos entre enseñanza y currículo nos permite reconocer con claridad que el concepto de currículo es más amplio que el concepto de enseñanza y, por tanto, sus posibilidades como objeto de conocimiento de la Didáctica son mayores. Así por ejemplo, hay cosas que pueden formar parte del currículo, pero no forman parte de la enseñanza (esto es, precisamente, lo que pone de manifiesto el concepto de currículo oculto). Más aun esta distinción, resuelve, a mi juicio, las dificultades que se plantean al describir el objeto de la Didáctica como el “proceso de enseñanza-aprendizaje”, ya que en esta definición presenta, a nuestro juicio, dos dificultades. Por un lado, no aparece la idea de currículum (en mi opinión el currículo se sitúa en el lugar ocupado por el “-“), algo que resulta difícil de comprender cuando las mismas personas que proponen esta definición dedican buena parte de su discurso a presentar distintas teorías, modelos y prácticas curriculares. Por otro lado, trata como únicos dos procesos claramente diferenciados: el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Esta identificación puede provocar, a su vez, dos errores importantes. Puede contribuir a establecer una relación causal entre enseñanza y aprendizaje que ya ha sido negada por la investigación y puede contribuir al ocultamiento de todas las variables mediacionales que intervienen tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

Atendiendo a estas razones, nos parece necesario, reconocer las singularidades de cada uno de estos procesos y definir modelos teóricos que pueden ayudarnos a explicar y comprender sus relaciones. A nuestro juicio, el proceso de enseñanza, tal y como aparece definido, es un proceso de transformación de la realidad que permite dotarla de valor educativo. Por un lado, de transformación de las condiciones dadas (espacios, recursos, tiempo, etc.) para hacerlas educativas. Por otro lado, de transformación de la cultura socialmente útil en diseño curricular para dotarla, igualmente, de valor educativo.

El proceso de aprendizaje, tal y como aparece definido, es, también, un proceso de transformación, pero, en este caso, de transformación interior. El proceso de aprendizaje es la transformación de las experiencias en “capacidades” y/o “competencias” que contribuyen al desarrollo humano.

Figura 2. Un marco conceptual básicos y un modelo teórico del currículo (Moya, 2004)



- A. Selección de contenidos para la enseñanza. Selección de la cultura que se considera útil.
 - B. Selección de capacidades y competencias personales. Definen un perfil de persona deseable.
 - C. Modelo de enseñanza. Define las condiciones para el aprendizaje que se consideran adecuadas para que A pueda transformarse en B.
 - D. Documento que recoge la selección de contenidos, objetivos y criterios de evaluación de un determinado país.
 - E. Escuela. Condiciones institucionales para que se establezca la relación entre enseñanza y aprendizaje.
1. Proceso por el que se condiciona el modelo de enseñanza dependiendo de los contenidos.
 2. Proceso que permite valorar los efectos formativos de unas determinadas condiciones para el aprendizaje.
 3. Proceso que permite valorar las posibilidades y limitaciones de D.
 4. Proceso que permite valorar las posibilidades y limitaciones de C y E.

3. EL CURRÍCULO: PROBLEMAS Y TEORÍAS

El currículo, como objeto de conocimiento de la Didáctica, permite recoger y ordenar el conocimiento generado en la resolución de un problema esencial: la selección de la cultura que se considera socialmente relevante y su posterior transformación en “capacidades” y/o “competencias” que contribuyan al desarrollo humano. Este es, por definición, el problema

base de toda la Didáctica. Esta problemática general se configura a partir de cuatro problemas diferentes pero cuyas soluciones están mutuamente condicionadas.

a) La necesidad de elegir: la selección de la cultura útil

Si el dicho popular fuese cierto y, efectivamente, el saber no ocupase lugar, entonces podríamos decir que una parte importante de la problemática curricular no existiría. Pero, el problema existe, dado que no es posible enseñar “todas las cosas” y, por tanto, es necesario elegir. Cuando en un diseño curricular se incluye o se deja de incluir el Latín, o se incluye o se deja de incluir la Física o las Matemáticas, se están adoptando decisiones que responden de un modo determinado al problema curricular. Estas decisiones se hacen necesarias ya que no se considera posible enseñar a los mismos alumnos en el mismo tiempo y con los mismos recursos los saberes implicados en cada una de ellas.

b) La aparición de efectos imprevistos: las intenciones y sus consecuencias

La selección cultural establecida en el diseño curricular aparece asociada y justificada por la posibilidad de que las personas obtengan a partir de ella las competencias y capacidades que se consideran necesarias. Ahora bien, nunca se puede garantizar la emergencia de esas competencias en su totalidad, ni tampoco se puede asegurar que junto a ellas no aparezcan otras que resulten no deseables. Surge así otro de los problemas esenciales del currículo, a saber, que no pudiendo coincidir la enseñanza con el aprendizaje, siempre es posible reconocer tres hechos: (i) se enseña más de lo que se aprende, (ii) se aprende más de lo que se enseña, (iii) se enseñan las mismas cosas, pero se aprenden cosas distintas. Para hacer frente a este problema, los diseños curriculares deben facilitar un desarrollo capaz de lograr la maximización de los efectos deseables y la minimización de los efectos indeseables.

c) La variedad situacional

La acción educativa tiene lugar en situaciones muy diversas: los alumnos y las alumnas no son los mismos, ni los medios, ni los centros, ni el contexto sociocultural en que se desarrolla la acción. Esta variedad situacional es una condición del propio proceso educativo a la que no siempre resultan sensibles los diferentes diseños curriculares y a la que no siempre tratan de responder del mismo modo. Para algunos, esa variedad es un valor a preservar; para otros, es un inconveniente que es necesario superar unificando las respuestas. En todo caso siempre es un problema.

d) Las incertidumbres de la práctica educativa (una racionalidad limitada)

Como todo educador sabe, la multiplicidad de situaciones diversas y de requerimientos y exigencias a los que tiene que responder la práctica educativa dejan siempre una profunda sensación de incertidumbre. Con frecuencia, esa sensación de incertidumbre es combatida con

el recurso a unos patrones de comportamiento prefijados que hacen tolerable la situación. Esos patrones, a la vez que otorgan seguridad, eluden cualquier tipo de problema, son un escudo protector. De este modo, las múltiples incertidumbres dejan paso a la seguridad plena, sin tan siquiera haber podido ser planteadas como problema. Este es el profundo drama en el que se desarrolla la práctica educativa: la imposibilidad de encontrar la respuesta definitiva mantiene vivas respuestas que sabemos ineficaces pero que son toleradas.

Las teorías curriculares, en sintonía con la función que cumplen las teorías en otras disciplinas, trata de representar adecuadamente lo que ocurre en el currículo y tratan de explicar el modo en que se configuran las diferentes respuestas a esos problemas. Las teorías curriculares se ven obligadas a explicar esencialmente una cosa: las relaciones. En el caso de las teorías curriculares las relaciones que es necesario explicar son: (i) las relaciones entre las intenciones educativas (expresadas en los diseños curriculares) y sus consecuencias (expresadas en términos de resultados de aprendizaje y en términos de las condiciones de escolarización creadas, especialmente, las consecuencias sobre el desarrollo profesional de los educadores), (ii) las relaciones entre las intenciones educativas y las condiciones sociales en las que se definen (es decir, las relaciones entre el currículum y la sociedad), (iii) las relaciones entre los diferentes niveles de decisión y las decisiones en la configuración final del currículum y el marco ideológico desde el que se adoptan, y, finalmente, (iv) el modo en que las diferencias respuestas curriculares se justifican y se invalidan (esto es, el modo en que el currículum puede llegar a modificarse).

Lamentablemente el campo curricular presenta una considerable debilidad teórica y las teorías que se postulan como tales, presentan muchas dificultades en sus intentos explicativos. Esta debilidad teórica tiene una explicación: ninguno de los dos grandes enfoques del currículum confían demasiado en la contribución que las teorías pueden hacer a la mejora del currículum. De modo que, como muy bien reconoce Goodson (2003)

Cada uno a su manera, tanto los teóricos prescriptivos como quienes se orientan a la acción pasaron por alto lo que *es* en búsqueda de lo que *podría ser*. Es hora de que unos y otros aborden las realidades vigentes de las que todos parecen escapar a la carrera. (Goodson, 2003, 64)

La valoración que hace Goodson de la situación que presenta el campo curricular, nos parece muy ajustada, pero además, resulta muy útil porque se basa en una descripción que facilita la comprensión de los dos grandes enfoques que han contribuido a la configuración actual del campo: los teóricos prescriptivos y los teóricos prácticos.

Los “teóricos prescriptivos” a los que se refiere Goodson no son otros que los investigadores y educadores que decidieron continuar con la tradición curricular iniciada por Ralph Tyler e Hilda Taba. Los “teóricos que se orientan a la acción”, o teóricos prácticos, son los investigadores que decidieron continuar la tradición iniciada por Lawrence Stenhouse y, en ocasiones, L.L. Schwab.

El nombre de Ralph Tyler, no es demasiado conocido entre los educadores de nuestro país, de hecho sus trabajos hace años que han dejado de reeditarse y su publicación más importante no suele estar ni en librerías, ni en bibliotecas. Sin embargo, pocos son los educadores que ignoran la existencia de algo denominado la “pedagogía por objetivos”, pero si que su promotor (¡inventor!) fue este pedagogo norteamericano. Las ideas originales de

Tyler fueron desarrolladas posteriormente por Hilda Taba y Benjamín Bloom, quienes son considerados (especialmente el segundo) como los artífices finales de la “pedagogía por objetivos”.

La propuesta de Tyler, que originó la “pedagogía por objetivos, surge de una valoración inicial del estado en que se encuentra el campo curricular y de un intento de explicación. A su juicio los problemas que toda propuesta curricular debe responder son cuatro y, por el momento, no ha logrado responder satisfactoriamente a ninguno de ellos, de aquí la necesidad de una nueva forma de planificar el currículo.

1. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
2. De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?
3. ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?
4. ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? (Tyler, 1982, 7)

Para Tyler, el currículo real (el que efectivamente se puede reconocer en las escuelas) es una realización de las intenciones educativas, de modo que, cuando estas intenciones no se han seleccionado y definido con claridad, el currículo carece de valor educativo. La teoría curricular de Tyler se basa en un postulado único: si el diseño del currículo define con claridad las intenciones educativas, entonces, las experiencias educativas que las escuelas ofrecen a sus alumnos serán las más adecuadas (es decir, las que más probabilidades tengan de alcanzar las metas establecidas).

Por cierto, una de las consecuencias de esta concepción del currículo es la pérdida de identidad y de valor de la práctica educativa, ya que se transforma en una aplicación de los objetivos, es decir, en una suerte de “ingeniería educativa” cuya herramienta básica es el “programa” y cuya operación más importantes es la “programación”, entendida como la “aplicación del programa”.

La organización del curriculum es tan difícil como compleja: plantea numerosos interrogantes y requiere la aplicación de todo lo que sabemos sobre la naturaleza del conocimiento, el crecimiento y el desarrollo de la niñez y el aprendizaje. En la medida en que estas bases teóricas sean inadecuadas o contradictorias la tarea de la organización del currículo se volverá también más difícil y más riesgos a la aplicación coherente de las múltiples consideraciones necesarias. Si consideramos el planteamiento del currículo como una especie de ingeniería educativa empezamos a darnos cuenta de lo difícil que es aplicar el método científico a esta tarea bastante decisiva. (Taba, 1983: 381)

Lawrence Stenhouse, otro gran desconocido de los educadores españoles, pone en duda este postulado de Tyler, de modo que para él, lo que ocurre en la realidad (las experiencias educativas que la escuela ofrece a sus alumnos) no pueden ser explicadas como resultado de una realización de las intenciones educativas (expresadas en el diseño curricular), sino consecuencia del modo en que el profesorado tiene de reconocer y valorar su propia práctica. Para este educador británico, las experiencias que los centros ofrecen a sus alumnos no son una realización de las intenciones expresadas por en el diseño curricular, sino una “comprobación”, una “verificación” de las consecuencias educativas de esas intenciones.

Apoyados en los trabajos de Stenhouse, algunos de sus seguidores, como J.L. Schwab opusieron al proyecto de crear una “ingeniería educacional” basada en la aplicación de diversas teorías a la elaboración del currículo, un proyecto global de “praxiología” es decir, de convertir la práctica educativa en el único fundamento sólido para la elaboración de los diseños curriculares.

...las construcciones teóricas son, en líneas generales, inconvenientes e inapropiadas para los problemas de la enseñanza y el aprendizaje reales. Por su carácter, la teoría no toma ni puede tomar en cuenta todas las cuestiones que son cruciales para responder el interrogante de qué, a quién y cómo enseñar; es decir, las teorías no pueden aplicarse como principios a la solución de problemas concernientes a qué hacer con o para individuos, pequeños grupos o instituciones reales situados en el tiempo y en el espacio: los sujetos y clientes de la escolaridad y las escuelas. (Schwab, 1978, citado en Goodson, 2003, 72)

Es evidente que las disputas entre estas dos tradiciones apenas si han llegado a los educadores y que el dominio del campo curricular que las administraciones educativas han concedido a la pedagogía por objetivos, tomándola como referente para el diseño de los currículos correspondientes a la enseñanza no obligatoria, ha favorecido una impresión generalizada de consenso. Sin embargo, ni la primera impresión ni la segunda pueden ocultar los problemas a los que se enfrentan los educadores cuando se ven obligados a desarrollar el currículo en sus centros y en sus aulas.

Volviendo a la reflexión inicial de Goodson sobre la situación en la que se encuentra el campo curricular hoy, podemos coincidir con él en que:

La investigación y la teoría curriculares deben empezar por investigar de qué modo se construye hoy el currículo y cómo lo aplican luego los docentes “de acuerdo con las circunstancias”. Por otra parte, es necesario que nuestra teoría considere el hecho de que esas circunstancias “no se dan” sino que son sistemáticamente construidas; puesto que la persistencia de los estilos de práctica es en parte el resultado de la construcción de circunstancias persistentes. (Goodson, 2003, 79)

Texto 1. Las intenciones educativas y el diseño del currículo

Muchos programas de enseñanza no responden a propósitos definidos. A veces, si preguntamos a un profesor de ciencias, idiomas, estudios sociales u otra asignatura qué objetivos persigue, no recibiremos respuesta satisfactoria. El profesor dirá, en suma, que se propone formar a una persona bien educada y que enseña idioma o estudios sociales u otra asignatura porque es esencial para una educación completa. Sin duda, algunos educadores natos, aunque no tienen una concepción clara de sus objetivos, realizan una excelente labor porque intuyen qué es una buena enseñanza, cuáles son los materiales importantes o los puntos que vale la pena dilucidar y cómo presentar el material y desarrollar eficazmente ante sus alumnos los distintos temas. Sin embargo, si se desea planificar el programa de enseñanza y mejorarlo en forma constante, es importante, es imprescindible tener alguna idea de sus metas. Esos objetivos de la educación se consustancian con los criterios que se emplean para seleccionar el material, bosquejar el contenido del programa, elaborar los procedimientos de enseñanza y preparar las pruebas y exámenes. Todos los aspectos del



Ralph Tyler (1902-1994)

Texto 1. Las intenciones educativas y el diseño del currículo (Continuación)

programa son, en realidad, medios para realizar los propósitos básicos de la educación. En consecuencia, si hemos de estudiarlo sistemática e inteligentemente, debemos antes estar seguros de cuáles son sus objetivos...

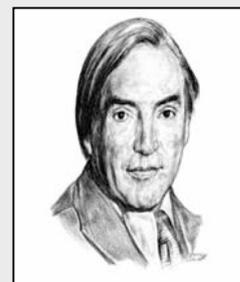
Puesto que el propósito real de la educación no es que el instructor realice tareas, sino promover cambios significativos en las pautas de conducta del estudiante, es importante reconocer que todo enunciado de objetivos estará relacionado con los cambios que experimenta el alumno...

Tyler, W. Ralph (1982). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel.

Texto 2. Las intenciones educativas y el diseño del currículo

Nos hallamos, al parecer, ante dos puntos de vista diferentes acerca del C. [currículo]. Por una parte, es considerado como una intención un plan, o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existentes en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas. Y ya que ni las intenciones ni los acontecimientos pueden discutirse, a no ser que sean descritos o comunicados de algún modo, el estudio del C. se basa en la forma que tenemos de hablar o escribir acerca de estas dos ideas relativas al mismo.

Me parece, esencialmente, que el estudio del C. se interesa por la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad. Creo que nuestras realidades educativas raramente se ajustan a nuestras intenciones educativas. No podemos llevar nuestros propósitos a la práctica. Y no es que debamos ver esto como un error peculiar de las escuelas y del profesorado. Nos basta mirar a nuestro alrededor para confirmar que ello es parte del destino humano. Pero como dice Karl Popper, el perfeccionamiento resulta posible si nos sentimos lo suficientemente seguros para enfrentarnos con la naturaleza de nuestros fallos y estudiarla. El problema central del C. es el hiato existente entre nuestras ideas y aspiraciones, y nuestras tentativas para hacerlas operativas.



Lawrence Stenhouse
(1926-1982)

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Ediciones Morata.

ACTIVIDADES

1. Leer y comentar el texto de Lawrence Stenhouse en el que se relaciona el currículo y las recetas culinarias:

Un currículo al igual que la receta para un guiso, es imaginado primeramente como posibilidad y luego como objeto de prueba. La receta presentada públicamente es, en cierto modo, un informe acerca del experimento. De forma similar, un C. debe basarse en la práctica. Es una tentativa para describir el trabajo observado en las aulas, que es adecuadamente comunicado a los profesores y a otros interesados. (Stenhouse, 1984: 29)

2. Ejemplificar con elementos de una situación educativa real cada uno de los elementos que aparecen en el modelo conceptual propuesto (figura 2).
3. Estudiar con atención los diversos problemas que plantea el currículo (ver apartado 2.3) y ejemplificarlos con los interrogantes que le puede plantear a un educador o educadora su práctica educativa.

BIBLIOGRAFÍA**BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

- Angulo, J. F.; Blanco, N. (2000). *Teoría y desarrollo del currículum*. (2ª Ed.) Archidona: Aljibe.
- Benedito, V. (1987). *Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño Curricular*. Barcelona: Barcanova.
- Bunge, M. (1981). *La Ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Camilloni, A. W. (et ál.) (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires/Barcelona: Paidós.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación crítica*. Madrid: Morata/Paideia.
- Carr, W.; Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- C.E.R.I. (1974). *Desarrollo del currículum*. Buenos Aires: Ediciones Marymar.
- Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción Crítica a la Didáctica*. Madrid: Akal.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Debessé M. y Mialaret G. (editores) (1972). *Tratado de Ciencias Pedagógicas*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Ferrater, J. (1994). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Ferrández, A. (1995). *Didáctica General*. Barcelona: Uoc.
- Fourez, G. (1994). *La construcción del conocimiento científico*. Madrid: Narcea.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Anaya.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículum*. Anaya: Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *La educación Obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2000). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Goodson, I. F. (2000). *El cambio del currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Goodson, I. F. (2003). *Estudios del currículum*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goodson, I. F. (2003). *Estudios del currículum*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Husen, T. y Postlethwaite, T. N. (dirs.) (1999). *Enciclopedia Internacional de Educación*. Barcelona: Vicens Vives/Mec, vol. VII, 4261-4269.
- Lenk, H.(1988). *Entre la epistemología y la ciencia social*. Barcelona: Alfa.
- MEC (1987). *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid: MEC.

- MEC (1989). *Diseño Curricular Base de las Etapas Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: MEC.
- Moya, J. (2004). *Diagnóstico en Educación*. Las Palmas de G. C: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Popper, K. (1984). *La Lógica del descubrimiento científico*. Madrid: Tecnos.
- Sáenz Barrio, O. (dir.) (1992). *Didáctica General. Un Enfoque Curricular*. Madrid: Marfil.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Taba, H. (1983) *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Torre, S. de la (1993). *Didáctica y Currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.
- Tyler, R. (1982) *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Villar, L. M. (1999). *Construcción y análisis de procesos de enseñanza: Teoría e investigación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Zabalza, M. A (1995). *Diseño y desarrollo curricular para profesores de enseñanza básica*. Madrid: Narcea.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

1. El objeto actual de la actividad es:
 - a) Los medios didácticos.
 - b) La organización escolar.
 - c) El currículo.
 - d) El aprendizaje.

2. El término currículo se utiliza para referirse tanto al documento que define los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de una determinada etapa o nivel como para referirse a:
 - a) Los aprendizajes adquiridos.
 - b) Las experiencias que los centros ofrecen a su alumnado.
 - c) El plan de estudios.
 - d) El programa escolar.

3. La primera ley educativa que define el término currículo es la:
 - a) Ley General de Educación.
 - b) Ley Orgánica del Derecho a la Educación.
 - c) Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.
 - d) Ley Orgánica de Calidad.

4. Según Stenhouse, el medio a través del cual los profesores aprenden la naturaleza de la educación es:
 - a) La Didáctica.
 - b) El currículo.
 - c) La escuela.
 - d) Los libros de texto.

5. La racionalidad que desarrollan los educadores en su práctica para resolver los problemas del currículum es:
 - a) Una racionalidad completa.
 - b) Una racionalidad técnica.
 - c) Una racionalidad limitada.
 - d) Una racionalidad incompleta.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

1. c
2. b
3. c
4. b
5. c

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Aprendizaje: las capacidades, destrezas, habilidades, competencias que los alumnos llegan a adquirir como consecuencia de las experiencias educativas que el centro les ofrece.

Currículo: conjunto de experiencias educativas que un centro educativo ofrece a sus alumnos.

Diseño Curricular: documento que recoge las decisiones referidas al conjunto de objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Enseñanza: proceso por el que se configuran las condiciones para que los alumnos puedan vivir las experiencias educativas que el centro ha dispuestos, es decir proceso destinado a crear las condiciones para que, a través de las experiencias educativas, los alumnos lleguen a aprender. El eje sobre el que se configuran esas condiciones son las distintas estructuras de tareas.

La dirección electrónica:

<http://www.profes.net/vari0s/glosario/glosario.asp?inic=C&trm=Currículo> permite el acceso a un glosario muy amplio de los términos educativos más frecuentes.

Manuales docentes de Educación Primaria

Módulo 3

La construcción social del currículo: del diseño curricular
al currículo escolar

PRESENTACIÓN

Los fenómenos curriculares incluyen todas aquellas actividades, propuestas e iniciativas a través de las cuales el currículum es planificado, creado, adoptado, presentado, experimentado, criticado, atacado, defendido y evaluado, así como todos aquellos objetos materiales que lo configuran, como son los libros de texto, los aparatos y equipos, los planes y guías del profesor, etc. (Walker).

El Módulo 2 nos ha permitido dejar constancia de las dos formas básicas de representación del currículum como objeto de conocimiento de la Didáctica, a saber: el currículum como diseño y el currículum como conjunto de experiencias. Cada una de estas formas de representación presenta sus propios problemas y responde a ellos con diferentes conceptos y teorías. Las diferencias entre estas dos representaciones son importantes y no son sólo semánticas.

El conocimiento adquirido en el Módulo 2 es muy importante para comprender bien este nuevo Módulo. En el Módulo 3 tendremos ocasión de comprobar la estrecha relación que se produce entre los diseños curriculares y el currículum que ofrecen los centros educativos a su alumnado. Conviene advertir que a lo largo de todo este Módulo sólo se estudiará la relación entre diseño y desarrollo curricular en España.

A lo largo de todo el Módulo quedará justificada la idea central: el currículum que los centros ofrecen a sus alumnos no es, *exclusivamente*, una construcción profesional sino que es, ante todo, una construcción social, dado que son múltiples los agentes que participan tanto en el diseño como en el currículum final.

La realidad cotidiana de las aulas es una realidad producida, construida, no sólo por sus protagonistas directos (docentes, discentes y medios) sino por un agente impersonal al que llamamos Sistema Educativo. La realidad de la educación se construye socialmente e individualmente, del mismo modo que buena parte de la realidad social.

La realidad se define socialmente, pero las definiciones siempre se encarnan, vale decir, los individuos y grupos de individuos concretos sirven como definidores de la realidad. Para comprender en un momento dado el estado del universo construido socialmente o los cambios que sufre con el tiempo, es necesario comprender la organización social que permite a los definidores efectuar sus definiciones. (Berger y Luckmann, 1983: 149)

Para cualquier agente educativo, la organización social que le permite actuar como definidor de la educación es el Sistema Educativo. Dicho de otro modo: la configuración de los sistemas educativos fija, entre otras cosas, que papel podrán jugar los profesionales y los diferentes agentes sociales en la configuración del currículo escolar. En nuestro país, las sucesivas reformas del sistema educativo han ido ampliando la contribución que los educadores y agentes sociales pueden realizar en el currículo.

Tal y como tendremos ocasión de comprobar, el currículo de un centro educativo (entendido como el conjunto de experiencias que ofrece a su alumnado) no es nunca una simple realización del diseño establecido para las enseñanzas que ese centro ofrece. El diseño curricular contiene los elementos sobre los que habrá que construir la práctica cotidiana, pero no contiene una prescripción de esa práctica. Así las cosas, la relación entre diseño y desarrollo se convierte en una de las cuestiones clave del saber y la práctica educativos: se hace necesario determinar el papel que podrá jugar el desarrollo en la construcción de la práctica. En este contexto, la propuesta que se hace en los nuevos diseños curriculares es la siguiente: el desarrollo debe facilitar la adaptación del diseño a la variedad situacional; por tanto, el desarrollo no debe ser una simple réplica sino un desarrollo adaptativo.

Un diseño curricular es útil porque cumple diversas funciones, y lo hace de forma más o menos eficaz según su formato, pero no es el instrumento que permite apreciar el currículo real de un centro educativo o de un aula. El diseño curricular siempre está mediatizado por múltiples factores. Tal y como lo expresa Gimeno Sacristán, todo diseño curricular está sujeto a interpretaciones que van modelándolo hasta forjar las prácticas educativas.

Desde un enfoque procesual o práctico, el currículum es un objeto que se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación, como resultado de las diversas intervenciones que operan en el mismo. Su valor real para los alumnos que aprenden sus contenidos depende de esos procesos de transformación a que se ve sometido. (Gimeno Sacristán, 1988: 119)

OBJETIVOS

Al finalizar el Módulo se podrán adquirir las siguientes competencias:

- Comprender y valorar las características del modelo de diseño y desarrollo del currículum que se utiliza en España, poniendo de manifiesto su vinculación a los grandes enfoques teóricos, y sus consecuencias para la práctica educativa en la escuela.
- Identificar los niveles de concreción del currículum, así como las decisiones que es posible adoptar en cada uno de ellos por los agentes educativos.
- Identificar y valorar las diferentes estrategias utilizadas para responder a las necesidades educativas del alumnado.
- Reconocer los diversos agentes que participan tanto en el diseño como en el desarrollo del currículo, el modo en que participan y las decisiones que pueden adoptar.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

1. El diseño curricular: características y elementos.

2. El desarrollo adaptativo del currículo.

3. Currículo y competencias básicas: la búsqueda de un currículo democrático.

4. La atención a las necesidades educativas: estrategias para la adaptación curricular.

5. Diversificar la enseñanza para adaptar el currículo: los retos de una escuela inclusiva.

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. EL DISEÑO CURRICULAR: CARACTERÍSTICAS Y ELEMENTOS

Los sucesivos procesos de reforma que se han producido en España durante las últimas décadas han provocado en muchas personas una sensación de incertidumbre y de desconcierto que no resulta fácil de superar. Sin embargo, por lo que se refiere al currículo, hemos de reconocer que los cambios han sido pocos (ver figura 1). De hecho, el modelo de diseño y desarrollo curricular fijado en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) es el que se ha mantenido vigente con algunas modificaciones.

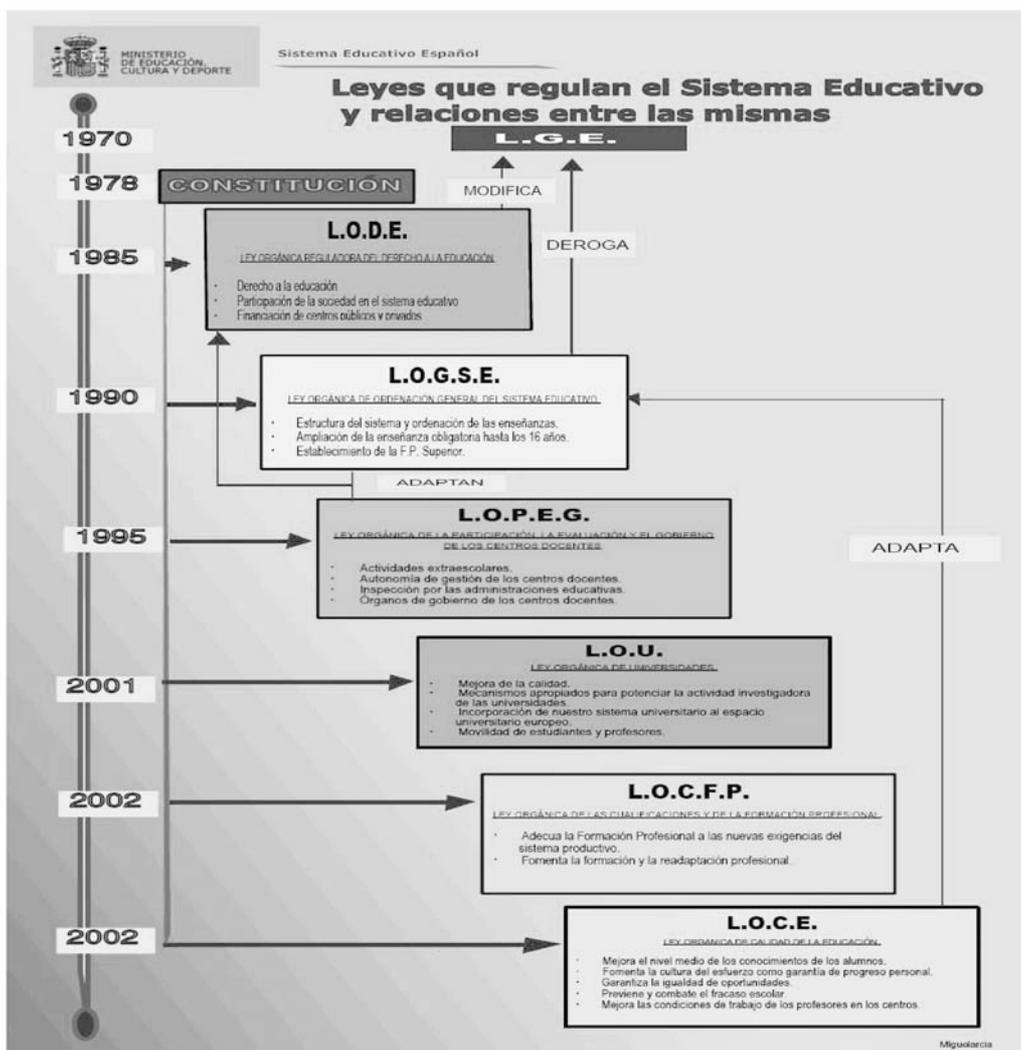
El modelo de diseño y desarrollo del currículo que va a centrar nuestra atención posee dos características: (i) una selección de elementos obligatorios propios de la definición de currículo (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) y, (ii) un nivel de flexibilidad y apertura de esos elementos que permitiera un desarrollo adaptativo posterior. En este primer apartado nos ocuparemos sólo de la primera cuestión.

Las intenciones educativas: selección y formulación de capacidades y objetivos

La selección y definición de las intenciones educativas es siempre una de las cuestiones centrales que se plantean en todo diseño curricular. Siendo como es la acción educativa una acción orientada a fines, el modo en que se seleccionan y se definen esos fines condiciona, en gran medida, la capacidad del diseño para generar prácticas educativas eficaces.

Las intenciones educativas pueden expresarse de modos distintos pero no todos son equivalentes, ya que el modo de expresión que se use condiciona el posterior desarrollo de las acciones y su evaluación. Por otro lado, aunque pueden elegirse modos de expresión fácilmente utilizables en otros campos del conocimiento, de la acción humana, tales como la industria, la informática o el ejército, la medicina o el derecho; el modo de expresión debe ser adecuado para expresar precisamente intenciones educativas y no tiene por qué ser el mismo que se emplea para expresar otro tipo de intenciones.

Figura 1. Las leyes reguladoras del sistema educativo en España anteriores a la LOE



La tradición moralista del pensamiento educativo impuso la definición de grandes ideales como fórmula lógica de la que derivar actuaciones concretas. Herbart, por ejemplo, sostenía que la pura y simple contemplación del ideal de educación era suficiente para saber lo que un maestro debería hacer.

La tradición instrumentalista actual ha impuesto el criterio de que todas las intenciones que orienten un curso de acción deben ser formuladas en términos observables y medibles. Pero, lo que es más importante, influidos por el desarrollo de las nuevas tecnologías y sus modos de pensamiento, se ha llegado a pensar que los comportamientos podrían ser «programados», esto es, podrían ser definidos incluso antes del comienzo de la propia acción de educar y, a partir de ellos, lograr que toda la acción sea un simple “desenvolvimiento” de las acciones previstas.

Las tradiciones práctica y crítica tratan de sustituir las vías anteriores, todas ellas conducentes a la definición de la educación por sus resultados, por una vía nueva que definiría a la educación por el modo en que se hacen las cosas, no por el resultado que se obtiene.

Los diseños curriculares de nuestro país, desde la LOGSE, presentan un elevado grado de coincidencia tanto en el modo en que se expresan las intenciones educativas, como en la selección que se hace en cada una de las etapas y áreas curriculares. Hasta el momento las intenciones educativas se han definido alrededor de tres elementos: (a) los objetivos de etapa, (b) los objetivos de área y (c) los objetivos didácticos. Cada uno de estos objetivos desarrolla y concreta los anteriores. De esta forma, cada objetivo contiene algo del inmediatamente anterior, pero también le añade algo nuevo. Este proceso de concreción aproxima las finalidades educativas hacia el marco de los contenidos y de las actividades que harán posible su consecución.

El contenido del currículo: selección y formulación

Los diseños curriculares realizan una selección de aquella cultura que se considera socialmente relevante y formulan esta selección recurriendo a diferentes formatos (asignaturas, áreas curriculares, temas, bloques de contenido, etc.). En este elemento de los diseños curriculares, como en el anterior la referencia vuelve a ser el modelo fijado en los diseños curriculares derivados de la LOGSE. En estos diseños se realizó una selección de contenidos y un “empaquetado” de esos contenidos en áreas curriculares que se han mantenido vigentes, con algunas variaciones, en las últimas reformas.

Las áreas curriculares se han configurado a partir de tres elementos: los objetivos del área, los bloques de contenido y los criterios de evaluación. Esta configuración difiere sustancialmente de la configuración existente en “planes de estudio” que se venían elaborando desde la Ley General de Educación (diseños curriculares anteriores), sobre todo por la sustitución de un listado de temas por un conjunto de bloques de contenido y por la incorporación de criterios de evaluación.

La estructuración del contenido en áreas curriculares tiene como finalidad facilitar al profesorado la ordenación y planificación de su actividad docente, así como seleccionar los elementos culturales más relevantes que es preciso dar a conocer a las nuevas generaciones

(contenidos científicos, metodológicos, técnicos y actitudinales). Las disciplinas científicas, técnicas y artísticas se encuentran en la base de esa selección, pero las áreas curriculares no coinciden con ellas, dado que tienen en cuenta otros elementos.

Los bloques de contenido son agrupaciones de elementos diferenciados (conceptos, procedimientos, valores, normas y actitudes) que presentan al profesorado la cultura con la que se debería trabajar en el aula, ya sea en forma de temas o en cualquier otra forma. En todo caso, una cosa es clara: los bloques de contenido no son la forma en la que el contenido debe llegar al alumnado, sino que es la forma en la que el profesor lo recibe.

De acuerdo con lo establecido en los diseños curriculares vigentes, estos bloques de contenido no constituyen un temario. No son unidades compartimentadas que tengan sentido en sí mismas. Los bloques de contenidos no son tampoco unidades didácticas. Su estructura responde a lo que se quiere que el profesorado tenga en cuenta a la hora de elaborar los Proyectos Curriculares y las Programaciones. Más aún, los bloques de contenido no sólo no son un producto terminal sino que ni siquiera son el producto básico. El producto básico son los diferentes contenidos de cada uno de los bloques. Son los diferentes tipos de contenido lo que el profesorado deberá tener en cuenta, y no el bloque en su conjunto.

El profesorado, para la configuración de sus proyectos y programaciones, considerará simultáneamente los bloques e irá eligiendo de cada uno de ellos los contenidos de cada tipo que considere más adecuados para la unidad didáctica o el tema que en ese momento vaya a desarrollar. Los bloques de contenido tampoco están secuenciados de modo que el número que aparece junto a ellos, sólo es un indicativo para su localización, pero no un índice de su ordenación.

Todo lo expuesto anteriormente hace que podamos afirmar que los bloques de contenido son uno de los elementos de los diseños curriculares que requiere para su incorporación al proceso didáctico un mayor trabajo previo de selección, ordenación y secuenciación, pudiendo adoptarse en este trabajo previo distintos modelos.

La evaluación de los aprendizajes: selección y formulación de criterios

Los criterios de evaluación son uno de los tres elementos (los otros dos ya se han presentado) que configuran cada una de las áreas curriculares en las diferentes etapas educativas (a excepción de la Etapa Infantil en la que este elemento no se incluye). La incorporación de criterios de evaluación a los diseños curriculares de las diferentes etapas educativas representó uno de los mayores cambios que han producido en nuestro país. La incorporación de este elemento se produjo como consecuencia de la aprobación de la LOGSE y, desde entonces, se han mantenido en todos los diseños curriculares.

Los criterios de evaluación son, ante todo, indicadores fiables de la aparición de una capacidad, al seleccionar de entre todos los comportamientos posibles, asociados a la capacidad, unos determinados que contribuyen a lograr un grado de consenso suficiente sobre la consecución de la capacidad o capacidades implicadas en los objetivos de área.

Los criterios de evaluación, que constan de un enunciado y una breve explicación del mismo, establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos en un momento determinado, respecto de las capacidades indicadas en los objetivos generales. El nivel de cumplimiento de estos objetivos en relación con los criterios de evaluación fijados no ha de ser medido de forma mecánica, sino con flexibilidad, teniendo en cuenta el contexto del alumno, es decir el ciclo educativo en el que se encuentra y sus propias características y posibilidades. (Real Decreto 1006, sobre las enseñanzas mínimas correspondientes a la etapa Primaria)

La evaluación de los aprendizajes aparece asociada en los diseños curriculares a dos ideas: la evaluación debe ser continua y debe ser individualizada. La evaluación continua se extendería a lo largo de todo el proceso educativo e incluiría tanto una evaluación inicial como una evaluación final. La cuestión central es cómo se relacionan esas dos ideas con la existencia de un elemento didáctico como los criterios de evaluación. Comprobaremos que no encaja tan bien como sería deseable. El principio de evaluación continua empieza al comienzo del propio proceso educativo. Requiere, para ello, una evaluación inicial del alumno/a: de sus conocimientos previos, de sus actitudes, de su capacidad. La finalidad de esta evaluación inicial es obtener información sobre la situación actual de cada alumno/a al iniciar un determinado proceso de aprendizaje y adecuar este proceso a sus posibilidades.

La evaluación debe hacerse individualizada y, por esta razón, debe estar referida al propio sujeto. Sin embargo, cuando el término comparativo es una norma estandarizada, o un criterio, esta individualización no resulta nada fácil. Cuando tal cosa sucede nos encontramos ante una evaluación criterial. Con la incorporación de los criterios de evaluación, el mecanismo de individualización debe ser otro, dado que se compara la evolución del aprendizaje con unos criterios externos. Para facilitar la evaluación individualizada y continua en el marco de una evaluación criterial se hace necesario utilizar como rasgo de individualización una combinación diferenciada de los criterios de evaluación propios de cada una de las áreas curriculares.

2. EL DESARROLLO ADAPTATIVO DEL CURRÍCULO

El modelo para la configuración del currículo escolar definido en la LOE (Ley Orgánica de Educación) es sustancialmente el mismo que se fijó en la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) y en la LOCE (Ley de Calidad de la Educación).

La LOGSE introdujo una novedad muy importante en la historia educativa de nuestro país, reconoció plenamente las competencias de las nacionalidades y regiones para incorporar parte de su acervo cultural en los diseños curriculares generales, así como aquellos conocimientos que pudieran ser importantes en su propio ámbito. Esta situación supuso, por primera vez, que cada uno de los diseños curriculares fuese elaborado conjuntamente entre el Ministerio y las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, siguiendo un porcentaje establecido previamente (el Ministerio se reservaba para sí el 55% o el 65% de la dedicación horaria según las comunidades autónomas tuvieran o no tuvieran lengua propia).

Este modelo contempla una dinámica de decisiones que define con claridad la contribución que cada agente pueda hacer a la concreción de los elementos configuradores del currículo.

El modelo que se utiliza para describir esta secuencia de decisión es el de una cascada: una corriente de agua que, al caer en pendiente, va creciendo porque se le añaden nuevas corrientes de agua (es decir, nuevas decisiones).

Con este sistema de decisiones en cascada, cada decisión se integra en la anterior dándole forma al diseño y haciéndolo crecer en amplitud y profundidad, pero también permitiéndole sortear los múltiples obstáculos que puedan surgir en su camino, adaptándolo al entorno concreto por el que el «agua» fluye. Así pues, en este modelo las decisiones que se adoptan sobre el currículo están condicionadas, pero no determinadas, por las decisiones anteriores.

En esa estructura de decisión se definieron, inicialmente, tres niveles. En el primer nivel se sitúan las administraciones públicas: al Ministerio de Educación y a las Comunidades Autónomas les corresponden competencias directas en la definición del formato del diseño curricular, en la selección de sus elementos y en las orientaciones para su desarrollo. En el segundo nivel se sitúan los centros educativos: los centros educativos sólo toman decisiones en el desarrollo (especialmente en lo que se refiere a la secuenciación y temporalización de los elementos prescritos) y en las metodologías.

En el tercer nivel se sitúan el profesorado: a los profesores y las profesoras les corresponde la selección de las actividades y recursos más adecuados para la secuencia establecida por el centro y el modo en que se integrarán en la unidad formativa más eficaz. Pero ni siquiera el alumnado está exento de participación en la estructura del currículo: los alumnos pueden colaborar en la construcción del currículo mediante el ejercicio de su margen de opcionalidad, es decir, mediante la elección de las optativas que mejor se pueden corresponder con sus intereses y necesidades.

Las decisiones sobre métodos o modelos de enseñanza se han considerado, hasta ahora, como el campo propio de los centros educativos y del profesorado. Sin embargo, esto no ha impedido que en la LOGSE se reconociera la importancia de algunos principios educativos derivados del desarrollo del conocimiento y la investigación. Estos principios, conocidos como principios del modelo constructivo, eran reconocidos como elementos de interés para las decisiones metodológicas que pudiera adoptar el profesorado. Pero no eran en ningún momento, principios obligatorios. La LOCE, no hacía mención a ninguno de estos principios, pero en cambio subrayaba la importancia del esfuerzo que tenían que hacer los alumnos para alcanzar el éxito, tanto en la LOCE como en los documentos preparatorios se creo el término “cultura del esfuerzo” o incluso “pedagogía del esfuerzo”.

Una de las razones esenciales por las que las diferentes administraciones educativas han optado por este modelo (desde que se propuso en la LOGSE), es que facilita considerablemente la adaptación de los diferentes elementos prescritos en los diseños curriculares. Así es como el modelo de decisiones en cascada se transforma en un modelo adaptativo del currículo.

La idea de «desarrollo» y la idea de «adaptación» han adquirido fuera del contexto didáctico, en el contexto biológico, un significado relativamente claro, pero para ello han tenido que superar algunas concepciones iniciales muy confusas. Algunas de estas concepciones

confusas están presentes todavía en el marco didáctico y están afectando profundamente al modo en que se está construyendo la acción educativa desde el diseño curricular.

Una de las dificultades más importantes a las que se enfrenta este modelo adaptativo de construcción del currículum es la mentalidad del profesorado, es decir, el modo en que se interpreta los elementos prescritos en el diseño para luego desarrollarlos (Moya, 1993). En esta mentalidad se pueden reconocer algunas de las ideas previas que debió superar el concepto de desarrollo. La idea de desarrollo puede ser interpretada de una forma preformista o de una forma evolucionista.

La idea de desarrollo tenía una lectura inicial que hoy sabemos errónea: el desarrollo se concebía como el “desenvolvimiento” de una forma inicial completa en todos sus extremos. En esta concepción, el desarrollo venía marcado por la idea de preformismo. En una concepción preformista del desarrollo, la realidad no añade nada a lo ya existente, simplemente lo hace surgir cuando llega su momento.

Pues bien, el desarrollo del diseño curricular se interpreta de un modo preformista cuando se busca su sentido oculto, su verdadero y correcto desarrollo. En esta mentalidad, existe una preocupación esencial: encontrar la forma correcta del desarrollo, la forma que inicialmente puede contenerse en el diseño. La lectura del diseño se convierte en un proceso de adivinación sobre las verdaderas intenciones de sus autores. Esta actitud parece desde luego muy alejada de lo que inicialmente se concibió. Las dos fases (diseño y desarrollo) que el Ministerio establecía en sus diseños se conciben estrechamente unidas entre sí, pero no porque estén preformadas, sino porque una ayuda a modificar a la otra, a hacerla más eficaz.

Estas dos fases tienen una enorme relación entre sí, ya que la información obtenida de aplicación del currículum debe servir para ir modificando el diseño, ajustándolo progresivamente a las condiciones reales. Sólo llevando a cabo este ciclo completo se respeta la naturaleza dinámica del currículum, evitando que se convierta en una serie de principios fosilizados incapaces de generar ningún tipo de innovación educativa. (DCB, 1989: 21)

Lógicamente, la interpretación preformista del desarrollo del diseño alimenta a quienes desean limitar la aparición de nuevas respuestas, tanto como a quienes desean imponer sus propias propuestas presentándolas como las que el diseño curricular establece.

Lejos de esa interpretación preformista se encuentra la interpretación adaptativa, es decir, una interpretación del desarrollo del diseño que hace del desarrollo una oportunidad para la innovación, para el cambio y la innovación.

3. CURRÍCULO Y COMPETENCIAS BÁSICAS: LA BÚSQUEDA DE UN CURRÍCULO DEMOCRÁTICO

La nueva definición del currículum fijada por la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) incorpora el término “competencias básicas” como parte de los elementos que conforman esta realidad educativa. La definición del término currículum, que se propone en la nueva ley orgánica es, sustancialmente, la misma que se hizo en la LOGSE y que se ha mantenido en la LOCE, salvo la novedad a la que me refiero.

A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, *competencias básicas*, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley (Art. 6)

La incorporación de la idea de “competencias” a la definición del currículo pretende contribuir a resolver tres problemas distintos:

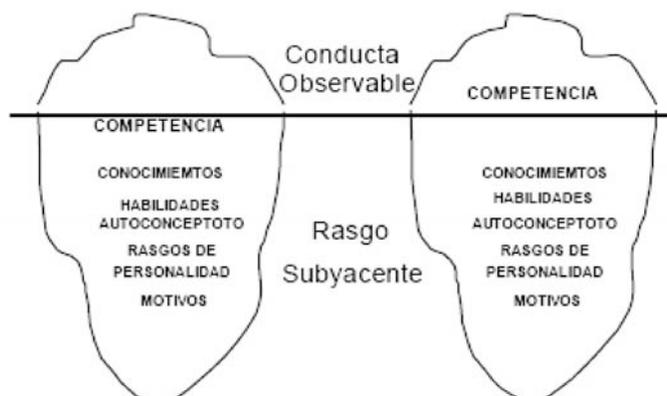
- ¿qué aprendizajes pueden ser considerados socialmente relevantes?
- ¿qué cultura es considerada socialmente necesaria para alcanzar esos aprendizajes? y, finalmente,
- ¿bajo qué condiciones es posible lograr que la cultura seleccionada contribuya a lograr los aprendizajes deseables?

La elaboración de diseños curriculares basados en competencias básicas pretende contribuir a la resolución de estas tres cuestiones mediante a una respuesta directa a la primera y a la segunda de ellas. El concepto de competencias, así como el modelo teórico que explica su desarrollo servirán de criterio de selección para determinar tanto los aprendizajes como los contenidos que pueden tener valor educativo. A través de estas dos decisiones se confía en lograr unas condiciones de escolarización adecuadas. En este sentido, no es lo mismo considerar las competencias como un “conjunto de comportamientos y de realizaciones eficaces” (versión conductista) que como “una conjunción de habilidades cognitivas y no cognitivas que caracterizan a las personas con un elevado grado de éxito en su desempeño profesional (versión cognitivista) (ver figura 2).

Los responsables del Proyecto DeSeCo proponen una definición del término competencia basada en dos perspectivas: una perspectiva externa y otra interna¹.

Vista desde fuera una competencia puede ser definida como la habilidad que permite superar las demandas sociales o individuales, desarrollar una actividad, o una tarea. Vista desde dentro, cada competencia es construida como una combinación de habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento (incluyendo conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes de conductuales y sociales que hacen posible la realización de una determinada acción. (OCDE-DeSeCo, 2002: 8)

1 A competence is defined as the ability to meet individual or social demands successfully, or to carry out an activity or task. This external, demand-oriented, or functional approach has the advantage of placing at the forefront the personal and social demands facing individuals. This demand-oriented definition needs to be complemented by a conceptualization of competencies as internal mental structures -in the sense of abilities, capacities or dispositions embedded in the individual. Each competence is built on a combination of interrelated cognitive and practical skills, knowledge (including tacit knowledge), motivation, value orientation, attitudes, emotions, and other social and behavioral components that together can be mobilized for effective action. (DeSeCo: 2002)

Figura 2. Dos visiones de las competencias

Fuente: Martín Vares, adaptado de Spencer & Spencer, (1993); Satre y Aguilar, (2003)

La legislación española incluyó el concepto de “competencia” dentro del marco de la Formación Profesional desde la Ley Orgánica de Ordenamiento General del Sistema Educativo (1990). Sin embargo, en ese momento se optó por utilizar este concepto sólo para este tipo de enseñanzas, mientras que para la educación obligatoria se optó por el término “capacidades”.

Las “competencias básicas” o “competencias clave” son definidas como un conjunto de competencias que permiten a las personas participar activamente en múltiples campos y contextos sociales, y contribuyen tanto a que estos tengan éxito en su vida como a buen funcionamiento de la sociedad. Las competencias clave son necesarias tanto para las personas como para la sociedad. El proyecto DeSeCo ha permitido identificar tres grandes grupos de competencias clave, cada uno de los cuales puede incluir un número variable de competencias (ver Cuadro 3).

Cuadro 3. Competencias clave (DeSeCo, 2002)

- Actuar autónomamente.
 - Habilidad para defender y afirmar sus propios derechos, intereses, responsabilidades, limitaciones y necesidades.
 - Habilidad definir y desarrollar planes de vida y proyectos personales.
 - Habilidad para actuar dentro de grandes escenarios y contextos amplios.
- Usar herramientas de forma interactiva.
 - Habilidad para usar, interactivamente, un lenguaje, símbolos y textos.
 - Habilidad para usar, interactivamente, el conocimiento y la información.
 - Habilidad para usar, interactivamente, las tecnologías.
- Actuar en grupos socialmente heterogéneos.
 - Habilidad para relacionarse bien con otras personas.
 - Habilidad para cooperar.
 - Habilidad para dirigir y resolver conflictos.

La selección efectuada en el Proyecto DeSeCo tiene una gran importancia tanto por su procedimiento de elaboración (el más amplio que conocemos) como por servir de referencia para la selección efectuada por la Unión Europea.

El Parlamento europeo y el Consejo de Europa (2005), ante la necesidad de responder a la misma cuestión planteada desde distintos países, acordaron elevar una recomendación en la que se explicitaban un conjunto de competencias clave (cuadro 4).

Cuadro 4. Selección de competencias clave en la Unión Europea

- a) Comunicación en lengua materna,
- b) Comunicación en lenguas extranjeras,
- c) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología,
- d) Competencia digital,
- e) Aprender a aprender,
- f) Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica,
- g) Espíritu de empresa, y
- h) Expresión cultural.

Por su parte el Ministerio de Educación y Ciencia, ha tomado como referencia esta última selección y ha elaborado un documento de trabajo que ya ha sido enviado a las Comunidades Autónomas para iniciar el proceso de elaboración de los diseños curriculares de las distintas etapas educativas. En este documento se han definido de otro modo las competencias clave de la Unión Europea, pero se ha mantenido la selección (cuadro 5).

Cuadro 5. Selección de las competencias básicas en España (MEC)

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

4. LA ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS: ESTRATEGIAS PARA LA ADAPTACIÓN CURRICULAR

Las cinco estrategias que hasta el momento se han planteado, aunque no todas se hayan incorporado al sistema educativo son:

- a) *La búsqueda de una igualdad de oportunidades.*
- b) *La compensación de las desigualdades sociales.*
- c) *La atención a la diversidad.*
- d) *La creación de itinerarios.*
- e) *La búsqueda de la inclusividad.*

Cada una de estas estrategias ofrece posibilidades y limitaciones propias pero todas ellas son compatibles con un modelo de escolarización comprensivo.

a) *La búsqueda de la igualdad de oportunidades*

La primera estrategia centró su atención en garantizar un puesto escolar a cualquier estudiante capacitado. Esta estrategia puso en marcha una política de becas, o una política de residencias y comedores escolares, que todavía puede tener utilidad. Sin embargo, dentro de esta estrategia no había previsto cambios en las condiciones en las que la escuela acogía a los alumnos.

b) *La compensación de las desigualdades educativas*

La segunda estrategia centró su atención en el desarrollo social y cultural de las zonas más desfavorecidas junto al apoyo a determinados alumnos, pero sin alterar sustancialmente la escuela. En el marco de esta estrategia se desarrollaron programas de apoyo a los alumnos, se incorporaron algunos profesores de apoyo a determinados centros y facilitaron recursos a determinadas zonas y municipios, basándose en la designación de “zonas o centros de atención preferente”.

c) *La atención a la diversidad*

La tercera estrategia centra su atención en el cambio de escuela, en esta estrategia se considera que el medio escolar debe ser un medio favorable para alumnos con distintas características y que, en consonancia debe, ofrecer oportunidades para el aprendizaje de todos. En el marco de esta estrategia surge, por primera vez, la posibilidad de generar cambios curriculares para que los alumnos que lo necesiten puedan alcanzar los objetivos previstos para el aprendizaje.

d) Los itinerarios

Este tipo de respuesta a la diversidad, aunque ya existía en la formación profesional, fue incorporada a la Etapa Secundaria Obligatoria por la LOCE siendo uno de los aspectos más polémicos y contestados de esta Ley.

1. En los cursos tercero y cuarto, las enseñanzas se organizarán en asignaturas comunes y en asignaturas específicas, que constituirán itinerarios formativos, de idéntico valor académico.
2. En tercer curso, los itinerarios serán dos: Itinerario Tecnológico e Itinerario Científico-Humanístico. En cuarto curso serán tres: Itinerario Tecnológico, Itinerario Científico e Itinerario Humanístico. El cuarto curso se denominará Curso para la Orientación Académica y Profesional Postobligatoria. Tendrá carácter preparatorio de los estudios postobligatorios y de la incorporación a la vida laboral. En la determinación de las enseñanzas comunes se establecerán las asignaturas comunes y específicas de los itinerarios.
3. Al finalizar el segundo curso, con el fin de orientar a las familias y a los alumnos en la elección de los itinerarios, el equipo de evaluación, con el asesoramiento del equipo de orientación, emitirá un informe de orientación escolar para cada alumno. La elección de itinerario realizada en un curso académico no condicionará la del siguiente.
4. Los centros sostenidos con fondos públicos deberán ofrecer todos los itinerarios establecidos en la presente Ley. Las Administraciones educativas podrán adecuar este principio a la demanda de los alumnos y a las características y recursos de los centros.
5. El Gobierno, previo informe de las Comunidades Autónomas, podrá establecer nuevos itinerarios y modificar los establecidos en la presente Ley. (LOCE, 2002: art. 26)

e) La búsqueda de la inclusividad

Las cuatro estrategias que hemos presentado son las que han venido siendo utilizadas en nuestro sistema educativo, ya sea de forma conjunta o por separado. Sin embargo, no son las únicas estrategias posibles, ya que podríamos considerar una cuarta estrategia, denominada estrategia de inclusividad. En el marco de esta estrategia se adoptaría medidas destinadas a generar un medio escolar adaptado a las características de cada uno de los alumnos, esto supondría cambios curriculares y organizativos.

Lo cierto es que todas las estrategias pueden contribuir a mejorar la capacidad de respuesta del sistema educativo para atender a las necesidades educativas del alumnado, por eso no es necesario considerarlas excluyentes, pero conviene encontrar la combinación más adecuada de cada una de ellas, en cada comunidad, en cada escuela y en cada aula. Así como el centro de decisión que mejor podría utilizarlas, la administración pública, los centros, los servicios de apoyo, etc.

Los desafíos que plantea la atención a la diversidad y la consecución del éxito escolar de los alumnos requieren una actitud favorable a la innovación y a la experimentación. Las circunstancias en que viven los adolescentes y los jóvenes van cambiando al mismo ritmo con que se transforma la sociedad. Por ese motivo, la educación no puede concebirse como una actividad estandarizada ni regulada de una vez para siempre, sino que hay que desarrollar actitudes y modos de actuación que permitan su paulatina adecuación a circunstancias y demandas cambiantes. (MEC, 2004: 57)

Esta actitud abierta, orientada a la innovación y a la experimentación es la que viene caracterizando a las experiencias educativas que el MEC toma como referencia de las mejores prácticas.

Las experiencias realizadas en muchos países desarrollados han puesto de manifiesto que, junto a las medidas anteriormente señaladas, existen otros medios adicionales para atender a la diversidad de los estudiantes de la educación secundaria y también para compensar las situaciones deficitarias de partida en que algunos de ellos se encuentran. Las denominadas *escuelas aceleradas*, que no se conforman con separar a los alumnos con más problemas para darles un tratamiento diferenciado, sino que ponen los medios necesarios para asegurar su avance, su integración y su éxito escolar, o las diversas experiencias de *tutoría por pares* o *de mentores*, en que estudiantes mayores (en ocasiones, universitarios) o adultos voluntarios ayudan a la recuperación escolar de alumnos con problemas de aprendizaje o de conducta, llevan varias décadas demostrando de forma probada su eficacia para recuperar el retraso de los alumnos con más problemas e insertarlos con garantías de éxito en la vida escolar. Del mismo modo, la experiencia francesa de las *zonas prioritarias de educación*, las ayudas concedidas en Bélgica a los centros con más de un 10% de alumnos con problemas sociales o culturales o algunos programas británicos, como el denominado *Excellence Challenge*, que se propone conducir hasta la universidad a los alumnos de origen social desfavorecido pero con posibilidades de conseguirlo, ponen de manifiesto que las medidas de orden pedagógico han de ir acompañadas de incentivos al logro de objetivos social y educativamente valiosos. (MEC, 2004: 58)

5. DIVERSIFICAR LA ENSEÑANZA PARA ADAPTAR EL CURRÍCULO: LOS RETOS DE UNA ESCUELA INCLUSIVA

El concepto de inclusión que aquí vamos a sostener y desarrollar, es un concepto que amplía y profundiza la idea de comprensividad, y que se opone a un concepto de “exclusión” que durante muchas décadas ha formado parte esencial de las ideas y las prácticas educativas.

...nuestros sistemas educativos empleaban dos mecanismos de exclusión: el primero, de aplicación fulminante, expulsaba de mi colegio a cualquier alumno que planteara un problema de conducta grave; el segundo, algo más lento y sutil, pero igualmente implacable, expulsaba a los alumnos que planteaban cualquier dificultad en la comprensión o la velocidad de su aprendizaje. De esta forma -como decían los Alumnos de Barbiana-, nuestros sistemas educativos funcionaban como un hospital cuyo servicio de urgencias echaba a la calle a los heridos más graves y a los enfermos difíciles. Esta pedagogía de la exclusión se basaba explícitamente en la idea de que estudiar era un privilegio, y que los alumnos maleducados o sin cualidades debían dejar las escasas plazas escolares a otros mejor dotados. Sin embargo, en las últimas décadas del siglo xx, los sistemas educativos europeos modificaron radicalmente la tradición excluyente de nuestras instituciones educativas, al lograr la escolaridad plena en la educación primaria y declarar obligatoria, también por primera vez en la historia, la educación secundaria. (Esteve en Tomlinson, 2001: 9 y 10)

La inclusividad es una nueva forma de aproximarse a la institucionalización del derecho a la educación. La inclusividad continúa con la idea de una escuela común para todos (comprensividad) pero se interesa por lograr que esta escuela responde a las necesidades de cada uno (inclusividad), para lograrlo se organiza como una escuela centrada en el aprendizaje y no sólo en el aprendizaje. Las escuelas inclusivas no persiguen integrar a los alumnos y alumnas

en la normalidad propia de la mayoría, sino incluir a todos en una escuela con capacidad para proporcionar la respuesta educativa que cada uno necesita.

El concepto de integración supuso un verdadero hallazgo en nuestro país al permitirnos replantear la relación entre la respuesta educativa que se ofrecía a algunos alumnos y algunas alumnas la que se ofrecía a otros u otras. La respuesta educativa, antes de que surgiera el concepto de integración, era segregadora, es decir la respuesta perseguía la creación de ambientes homogéneos que permitirían acoger grupos de alumnos y alumnas de características similares.

La respuesta segregada basada en la homogeneidad creó escuelas y aulas especiales. La respuesta integradora basada en el reconocimiento de minorías que podían ser educadas dentro de las instituciones de la mayoría creó formas combinadas de centros y aulas.

El término inclusivo, que se utiliza con frecuencia para denominar tipos de centros y de aulas, supone un paso más en el camino de la integración. Susan y William Stainback (1999) se hacen eco de algunas de las razones que justifican el cambio conceptual desde la integración a la inclusión, de todas esas razones hay una que en buena medida puede resumirlas y, por tanto ayudarnos a comprender las dimensiones el cambio.

Por último, se ha producido un cambio en cuanto a la idea de ayudar sólo a los alumnos con discapacidades en las escuelas corrientes. El centro de atención se ha ampliado, para ocuparse de las necesidades de apoyo de todos y cada uno de los miembros de la escuela (es decir, tanto el personal de plantilla como los alumnos) para que consigan el éxito y se sientan seguros y bienvenidos. (Stainback, Stainback y Jackson, 1999: 22)

La idea de inclusividad orienta la acción educativa hacia el trabajo conjunto de la comunidad y tiene como destinatarios a todos los miembros que constituyen esa comunidad. La escuelas y aulas inclusivas son, en cierto modo, escuela y aulas no graduadas, dado que los criterios de agrupamiento son muy diversos y dan lugar a muchos tipos y formas de agrupamiento, de modo que se puede pertenecer a más de un grupo, no por razones diversas, no relacionadas directamente con criterios de grado o nivel académico. En las escuela inclusivas el aula se convierte en el punto de central de atención, si bien es cierto que las aulas inclusivas son muy distintas a las aulas ordinarias de un centro “normal”.

En las escuelas inclusivas, todos los alumnos están en las aulas ordinarias durante todo el tiempo; en consecuencia, todo el personal y todos los recursos pueden dedicarse por entero a la educación general. Además, no hay que dedicar recursos valiosos ni tiempo a clasificar, calificar y decidir la asignación de los alumnos a diversos grupos. Los educadores “generales” y los “antiguos” educadores especiales pueden dedicarse a proporcionar a cada alumno los programas educativos estimulantes y adecuados a sus propias necesidades y capacidades. (Stainback, Stainbarck y Jackson, 1999: 25)

El problema al que se enfrentan las escuelas dotadas de aulas inclusivas no es tanto cómo integrar a unos pocos en la mayoría, sino en cómo crear un sentido de comunidad que acepte el compromiso de lograr el éxito para todos elaborando la respuesta educativa para cada uno.

El paso a las escuelas inclusivas tiene diversas ventajas en relación con el mantenimiento de los enfoques tradicionales que tratan de ayudar a los alumnos con discapacidades o desventajas a “adaptarse a la normalidad”. Una de ellas consiste en que todo el mundo se beneficia de unas escuelas inclusivas preocupadas por el modo de establecer comunidades que apoyen y atiendan a todos los alumnos y no sólo a determinadas categorías seleccionadas... Cuando las escuelas y clases de la barriada desarrollan el sentido de la comunidad, es decir, cuando la educación es sensible y responde a las diferencias individuales de todos y cada uno de los miembros de la escuela, todos los niños se benefician. (Idem, 25)

Los estudiantes no son iguales, en sus características, algo que todos sabemos, sin embargo, nuestros sistemas de escolarización los “igualan” dentro de un proceso generalizado de normalización. Los estudiantes se diferencian no sólo por su dotación natural, sino por su dotación cultural. La primera dotación logra explicar, en parte, el éxito o el fracaso escolar en la escuela. La segunda dotación, también contribuye al éxito o al fracaso escolar. Sin embargo, el problema estriba en la capacidad de respuesta que la escuela a los alumnos con estas diferencias. Desgraciadamente, la capacidad de respuesta es muy poca. De hecho, la escuela somete a los alumnos a un proceso de igualación que, como ya hemos comprobado, no logra reducir las diferencias y las transforma en desigualdades.

La diferenciación de la enseñanza es una forma de responder a la desigualdad dentro de la escuela. La diferenciación de la enseñanza es, por tanto, una exigencia directa de una forma de concebir el derecho a la educación como, ante todo, el derecho a aprender. La diferenciada requiere que los profesores sean flexible en su enfoque para enseñar y ajusten el currículo a los aprendices más que los aprendices al currículum. Así pues, la diferenciación de la enseñanza se basa en la aceptación de un principio: los enfoques instructivos deben variar y ser adaptados a los estudiantes individuales.

La instrucción diferenciada es un proceso para todos los estudiantes puedan aprender en la misma clase aunque tengan rasgos diferentes. El propósito de diferenciar la instrucción es maximizar los crecimiento y éxito individual de cada estudiante conociendo a cada estudiante y ayudándole en su proceso de aprendizaje.

Una enseñanza diferenciada no es otra cosa que una enseñanza que ofrece a cada alumno las oportunidades necesarias para alcanzar aquellos aprendizajes que se han considerado necesarios. La enseñanza puede diferenciarse, ya sea por la incorporación de nuevos elementos, ya sea por la combinación de elementos ya existentes. Para reconocer distintas formas de diferenciar la enseñanza Tomlinson (2001) ha propuesto diferentes criterios:

- El contenido (lo que el estudiante tiene que aprender o cómo el estudiante conseguirá acceso a la información) .
- El proceso (las actividades que el estudiante aborda para dominar el contenido).
- Los productos que el estudiante obtiene con su aprendizaje.
- El ambiente de aprendizaje (todo aquello configura el clima del centro o el aula).

La enseñanza se puede diferenciar por tanto atendiendo a distintos aspectos, siguiendo distintas estrategias y, como resultado, puede adoptar distintas formas. Sin embargo, hay un conjunto de principios que podrían ser compartidos por todos los educadores que realicen una enseñanza diferenciada:

1. Relacionar el contenido de la enseñanza con problemas o temas próximos a los alumnos.
2. Facilitar la integración de los contenidos aportados por las distintas disciplinas.
3. Animar a los estudiantes a comprometerse en su propio aprendizaje y dejándoles oportunidades para que asumen responsabilidades
4. Crear un clima de colaboración entre los alumnos y animándolos a que comparten sus aprendizajes.
5. Desarrollar en los alumnos las destrezas de pensamiento, así como su capacidad para la indagación.
6. Enriquecer el medio escolar con todas experiencias, recursos y oportunidades que sean posibles.

ACTIVIDADES

1. Leer y comentar el texto del profesor Enrique Sanchez, titulado *Despiece del currículo del sistema educativo español* que se encuentra en la dirección electrónica <http://www.rioei.org/deloslectores/368Sanchez.PDF>
2. Representar gráficamente el modelo de diseño y desarrollo curricular, indicando los diferentes niveles de decisión, así como las decisiones que es posible adoptar en cada uno de ellos y los agentes que toman esas decisiones.
3. Estudiar las diferentes estrategias de atención a la diversidad identificar sus similitudes y diferencias y ejemplificar cada una de ellas con una situación real.

BIBLIOGRAFÍA**BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1983). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- C.E.R.I. (1974). *Desarrollo del currículo*. Buenos Aires: Ediciones Marymar.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.
- Contreras domingo, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2000). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Goodson, I. F. (2000). *El cambio del currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Goodson, I. F. (2003). *Estudios del currículo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goodson, I. F. (2003). *Estudios del currículo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MEC (1987). *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid: MEC.
- MEC (1989). *Diseño Curricular Base de las etapas infantil, primaria y secundaria*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1990). Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (2002). Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE).
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (2006). Ley Orgánica de Educación (LOE).
- Stainback, S. y W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: ediciones Narcea.
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tomlinson, C. A. (2001). *El aula diversificada*. Barcelona: Octaedro.
- Torre, S. De la (1993). *Didáctica y Currículo. Bases y componentes del proceso Formativo*. Madrid: Dykinson.
- Tyler, R. (1982). *Principios básicos del currículo*. Buenos aires: Troquel.
- Zabalza, M. A. (1995). *Diseño y desarrollo curricular para profesores de enseñanza básica*. Madrid: Narcea.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

1. El actual modelo para el diseño y el desarrollo del currículo surgió de:
 - a) La Ley General de Educación.
 - b) La Ley Orgánica de Calidad de la Educación.
 - c) La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.
 - d) La Ley Orgánica de Educación.

2. El modelo para el diseño y el desarrollo del currículo es un modo:
 - a) de árbol,
 - b) en cascada,
 - c) de bifurcación,
 - d) de estratificación.

3. El modelo de diseño y desarrollo del currículo presenta:
 - a) dos niveles de decisión,
 - b) tres niveles de decisión,
 - c) cuatro niveles de decisión,
 - d) cinco niveles de decisión.

4. La novedad que presenta la nueva definición de currículo es:
 - a) las capacidades,
 - b) los Objetivos de Etapa,
 - c) los Objetivos de Área,
 - d) las competencias básicas.

5. La estrategia de atención a la diversidad que se propuso en la LOCE fue:
 - a) los itinerarios,
 - b) la compensación de las desigualdades,
 - c) la inclusividad,
 - d) la adaptación curricular.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

1. c
2. b
3. b
4. d
5. a

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Competencia básica: una combinación de habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento (incluyendo conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes de conductuales y sociales que hacen posible la realización de una determinada acción.

Escuela inclusiva: escuelas que tratan de proporcionar la respuesta educativa que cada uno necesita.

Inclusión: una estrategia de atención a la diversidad centrada en el aprendiz, más que en el aprendizaje, que considera a cada alumno un sujeto diferente.

La dirección electrónica:

<http://www.profes.net/variados/glosario/glosario.asp?inic=C&trm=Currículo> permite el acceso a un glosario muy amplio de los términos educativos más frecuentes.

Manuales docentes de Educación Primaria

Módulo 4

La enseñanza como construcción del currículo
y el desarrollo profesional del profesorado

PRESENTACIÓN

El ideal es que la especificación del currículo aliente una investigación y un programa de desarrollo personales por parte del profesor, mediante el cual éste aumente progresivamente la comprensión de su propia labor y perfeccione así su enseñanza. (L. Stenhouse)

El Módulo 3 nos ha permitido reconocer en el currículo que cada centro ofrece a su alumnado una construcción social en la que participan y, por tanto, son responsables diferentes agentes educativos. En la Introducción de ese Módulo se presentaba la idea central: el currículo que los centros ofrecen a sus alumnos no es, *exclusivamente*, una construcción profesional sino que es, ante todo, una construcción social, dado que son múltiples los agentes que participan tanto en el diseño como en el currículo final. En este Módulo 4 vamos a centrar la atención en la construcción profesional del currículo. La idea central será esta: la construcción del currículo y el desarrollo profesional del profesorado están estrechamente unidos (como supo apreciar Stenhouse) de modo que las posibilidades de decisión y las competencias para decidir se entrecruzan continuamente. Así, la elaboración de diseños curriculares abiertos y flexibles que requieren una adaptación permanente a la realidad, presuponen el concurso de educadores con competencias que le permitan adoptar decisiones eficaces. Dicho de otro modo: los diseños curriculares abiertos obligan a los educadores a ampliar el sentido de su profesionalidad ya que se ven obligados a tomar decisiones importantes para el éxito en el aprendizaje.

Las ideas que se exponen en este Módulo ponen en evidencia la siguiente afirmación: *la profesionalización del docente se considera un proceso destinado a mejorar su autonomía, su autocontrol, y la corresponsabilidad en sus actuaciones.*

Este esfuerzo por profesionalizar la función docente se corresponde con un cambio en el sentido y el significado de la enseñanza. Este cambio tiende a reducir los aspectos relacionados con la transmisión y ampliar los aspectos relacionados con la comunicación, el intercambio de valores, el respeto a la multiculturalidad, etc. La profesionalización docente es, en buena medida, una consecuencia de la mejora en la calidad de la educación, y de la necesidad de concebir la enseñanza como una forma de ayuda al desarrollo humano.

La profesionalización del docente es, por otra parte, una exigencia derivada del cambio en la configuración del sistema educativo, especialmente, del cambio como definidor del currículo.

El cambio en la posición del docente como definidor significa, ante todo, la aparición de nuevas posibilidades para responder a los interrogantes básicos de la acción de educar. El interrogante básico de cualquier educador siempre es el mismo: ¿qué hacer? Las respuestas a este interrogante pueden ser muy diferentes ya que, como reconoce el dicho: “cada maestrillo tiene su librillo”. Sin embargo, en la práctica, las respuestas a ese interrogante no son tan diferentes. Ni lo son para el mismo sujeto, que siempre suele responder lo mismo, ni lo son para diferentes sujetos ante situaciones similares. ¿Por qué se reducen las posibilidades?, ¿qué hace que pueda llegar a producirse un patrón de comportamiento reconocible, incluso cuando los supuestos desde los que se actúan son diferentes? La respuesta a estos interrogantes es fácil de expresar pero difícil de explicar: las acciones educativas son acciones socialmente reguladas (“normativizadas”, o “normalizadas”), sujetas a las limitaciones del sistema en el que se desarrollan. Cuando una persona se propone enseñar a otra a leer, al menos en principio, se enfrenta a la situación teniendo que elegir entre múltiples posibilidades. Sin embargo, sólo una de esas posibilidades se activa, y esa elección, que aparece como una elección individual, suele ser también la más frecuente. Hay algo en esa decisión que la hace a nuestros ojos la más racional, la más adecuada, la más lógica e incluso, en muchas ocasiones, la única posible. ¿Por qué?, porque esa elección forma parte de un sistema, es la que mejor se adapta a sus condiciones, la que menos dificultades crea, la menos cuestionada. Lo cual no significa, obviamente, que sea la decisión más acertada.

Leer siguiendo el método silábico ha sido durante muchos años una decisión incuestionada cuya razón de ser no debe buscarse sólo en una elección individual, sino en la existencia de un sistema global que le permitía presentarse como la más adecuada. La lógica de las decisiones educativas no es sólo una lógica de situaciones sino, también, una lógica institucional. De aquí la gran importancia que tiene conocer y comprender los elementos y características del sistema educativo en el que se desenvuelven las acciones educativas.

Los sucesivos procesos de reforma del sistema educativo han provocado entre los educadores muchas dudas e incertidumbres. Buena parte de esas dudas se deben al hecho de que no termina de comprenderse cuál es el tipo de respuesta que ahora puede ser considerada como lógica y razonable, para cada una de las situaciones educativas, dentro del nuevo sistema: ¿cómo hay que enseñar ahora? Esta dependencia de la respuesta educativa prefijada, que los docentes ponen de manifiesto, puede ser considerada un inconveniente y una debilidad, pero no puede dejar de ser analizada en cualquier intento de aproximación a los problemas educativos.

OBJETIVOS

Al finalizar este Módulo se podrán alcanzar las siguientes competencias:

- Identificar las características de la enseñanza como actividad profesional y la estrecha relación que estas características tienen con el modo en que se define el modelo de diseño y desarrollo del currículo.
- Utilizar diversos criterios para analizar la realidad actual del profesorado, así como sus similitudes y diferencias.

- Comprender y valorar las consecuencias que tiene para el desarrollo profesional del profesorado, la autonomía pedagógica de los centros educativos.
- Identificar los distintos modos del pensamiento docente y su contribución al desarrollo de unos saberes profesionales propios.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

1. La enseñanza como construcción del currículo y la profesionalización del profesorado.

2. La profesión de educar: estructura del puesto de trabajo.

3. Estructura del puesto de trabajo y competencias profesionales.

4. Pensamiento docente y práctica educativa.

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. LA ENSEÑANZA COMO CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULO Y LA PROFESIONALIZACIÓN DEL PROFESORADO

Hay un sentido general en el que calificar a la enseñanza como una profesión no ofrece ninguna duda: si el término se utiliza para designar cualquier actividad remunerada, la enseñanza es una profesión. Más allá de ese sentido general, la calificación se torna problemática ya que al concepto de profesión se le asocian otros significados. Estos significados se derivan, en la mayor parte de los casos, de un análisis comparativo con otras actividades próximas. A partir del análisis comparativo se dibujan criterios y se establecen condiciones.

Criterios y modelos de profesionalización

La determinación de criterios de demarcación entre las actividades profesionales y otras actividades ocupa una buena parte de la literatura sobre el tema. El estudio de Musgrave es, sin lugar a dudas uno de los estudios clásicos en esta perspectiva. Los criterios expuestos por Musgrave (1972) son:

1. El tipo de conocimientos.
2. El control del ingreso en la profesión.
3. La existencia de códigos de conducta profesionales.

4. La libertad de ejercicio de la profesión.
5. La existencia de organizaciones profesionales.
6. Las condiciones en que se desarrolla el trabajo.
7. El reconocimiento social de la profesión.

La perspectiva adoptada por Musgrave fue criticada por caracterizar las actividades profesionales como entes rígidos, constituidos de una vez y para siempre. De aquí que, en estudios posteriores, se adoptara una perspectiva más dinámica. En esa perspectiva dinámica podemos situar los estudios de Darling-Hammond, Wise y Pease (1983) quienes proponen identificar la actividad docente a partir de cuatro categorías:

- Trabajo
- Oficio
- Profesión
- Arte

Estas cuatro categorías van marcando progresivamente, a través de algunos criterios, la distancia entre distintas formas de actuar. Los criterios básicos, que los autores proponen, para marcar las diferencias son: el tipo de conocimiento disponible, y el grado de autonomía en la adopción de decisiones. Estos dos criterios de demarcación simplifican los criterios expuestos por Musgrave. Al comentar esas categorías Ghilardi (1993) expone de este modo la caracterización de la docencia como profesión:

...cuando prevalece la dimensión docente no solamente que posea el caudal de técnicas que mencionábamos en el punto anterior, sino que además tenga la capacidad de expresar una valoración autónoma y responsable sobre la oportunidad de aplicar tales técnicas. Para que el docente pueda expresar valoraciones de tipo profesional se le requiere incluso que posea un sólido caudal de conocimientos teóricos que le permitan orientarse con seguridad en la multiplicidad de situaciones que pueden presentársele en el curso de su actividad. (Ghilardi, 1993: 23)

Tal y como puede apreciarse la profesionalización del docente requiere, el dominio de distintos tipos de conocimiento: un conocimiento técnico (“caudal de técnicas”), un conocimiento teórico (“que le permitan orientarse con seguridad en la multiplicidad de situaciones”) y un conocimiento “práctico”. Los conocimientos disponibles garantizan el ejercicio de su actividad y le apoyan en su autonomía. Precisamente la existencia de esa autonomía es la que impone condiciones a las organizaciones en las que los profesionales desarrollan su actividad. Los dos criterios anteriores de demarcación, son aceptados por un gran número de autores entre los que podemos incluir a Goodlad (1990) y Carr y Kemmis (1988) quienes coinciden además en incorporar un tercer criterio: el compromiso ético con los usuarios o clientes de la actividad.

Dentro del marco conceptual que generó el proceso de reforma del sistema educativo promovido por la LOGSE, podemos encontrar referencias expresas a los dos criterios de profesionalidad anteriormente mencionados. A propósito del conocimiento profesional, el *Libro Blanco para la Reforma* reconoce que:

Los conocimientos propios de la profesión docente se sitúan en la intersección de la teoría y de la práctica, de la técnica y del arte. Se trata de un conocimiento complejo y práctico, de un saber y de un saber hacer. (*Libro Blanco*, 1989)

Sean unos u otros los criterios que se reconozcan el juicio que merece la enseñanza como profesión es diferente, de aquí su importancia. Carlos Marcelo (1989), por ejemplo, tomando los criterios propuestos por Hoyle (1980) y los estudios de Buchmann, concluye con la imposibilidad de reconocer a la enseñanza como una profesión. Las características descritas por Buchmann son las siguientes:

1. Ser un trabajo aislado.
2. Los controles son débiles.
3. Las recompensas no se relacionan directamente con el rendimiento.
4. La carrera docente es plana.

A estas características el propio Carlos Marcelo añade tres:

1. El individualismo.
2. El conservadurismo.
3. El presentismo.

Las tradiciones de profesionalización en la enseñanza

Todas las sociedades humanas conocidas han encontrado alguna forma de transmitir a las generaciones futuras la cultura que consideraban útil. Esta es una constante de la historia humana, ya que, inevitablemente toda sociedad se asienta sobre algún tipo de conocimiento. El conocimiento transmitido a través de la educación permite transferir a las nuevas generaciones las experiencias vividas.

Así el pastor “enseñaba” a su hijo a cuidar el ganado, y las mujeres a sus hijas “enseñaban” a sus hijas las labores de la casa. Los caballeros “enseñaban” a los escuderos el manejo de las armas, los artesanos a los aprendices el oficio de trabajar la madera y los clérigos el oficio de predicar, o la suprema teología. Todas las sociedades han reconocido a unas personas como depositarios del conocimiento o la cultura útil y a otras como posibles destinatarios, pero sólo en el interior de las sociedades modernas (a partir del siglo XVII) se ha considerado necesario enseñar a todas las generaciones futuras una “cultura general”.

En todos los casos mencionados los poseedores de la cultura transmitían su conocimiento en lugares concretos, no diferenciados, el taller, la casa, el campo, el gimnasio, o la esquina de cualquier calle, o las universidades. Ninguno de ellos era considerado enseñante, sino pastor, o carpintero, o madre, o clérigo etc. Sólo cuando se abre hueco la idea de que hay necesidad de definir una cultura común, que actúe como sustrato, a las diferentes culturales locales o profesionales, surge la idea de un “enseñante”, es decir de una persona que asuma la responsabilidad de transmitir esa “cultura común”.

Las escuelas surgen como institución diferenciadas para transmitir esa “cultura común” y los primeros enseñantes, a diferencia de los clérigos universitarios, enseñan una cultura que ya no es directamente suya, sino la que la “sociedad” le pide que transmitan.

Lo que ha de aprenderse y cómo hacerlo deja de ser una cuestión de grupos sociales concretos para convertirse en un problema pedagógico, no sólo para la educación de esos grupos sociales sino también para la de todos los ciudadanos. (Lundgre, 1992: 30)

Valga esta breve y simplificada referencia histórica para situarnos en el origen de la profesión de enseñar y en la doble tradición que la ha configurado. Por un lado, los “enseñantes” que nacen para transmitir una “cultura común”, los futuros maestros. Por otro lado, los “enseñantes” que transmiten la cultura que poseen en razón de su función social (abogados, médicos, ingenieros...etc.), estos serán los primeros profesores universitarios y los actuales profesores de enseñanzas medias.

Esa doble tradición convive en este momento dentro del sistema educativo, y origina sentidos distintos de profesionalidad. Para unos la enseñanza es su profesión, para otros su profesión es otra, pero se dedican a enseñar. Estas dos tradiciones se enfrentan de forma diferente a lo que significa reconocer la enseñanza como un quehacer profesional. Para nosotros ese quehacer se puede definir a partir de un idea básica: la enseñanza puede ser definida como un proceso conectivo a través del cual: la cultura útil se transforma capacidades humanas y/o competencias profesionales.

Por nuestra parte, diríamos, asumiendo las conclusiones de Imbernón que el ejercicio de la enseñanza, en la medida en que representa una función social, entraña: un conocimiento específico, un compromiso ético y una corresponsabilización con otros agentes sociales. (Imbernon, 1994)

Las notas comunes en el ejercicio de la función docente son: una actividad laboral permanente, una actividad pública, una actividad compartida (Imbernon, 1994). Estas notas son la base sobre la que hemos configurado nuestra propuesta de formación. Estas notas pueden interpretarse en dos sentidos distintos un sentido mas amplio y un sentido más restringido (Hoyle, 1972), tal y como aparece definido en el cuadro 1. El profesional ampliado, según Hoyle, *posee las cualidades atribuidas al profesional restringido, pero, además, tiene ciertas capacidades, perspectivas y compromisos.*

Cuadro 1. Tipos de profesionalidad del profesorado (Hoyle, 1972)

Profesionalidad restringida	Profesionalidad ampliada
<ul style="list-style-type: none"> • Un elevado nivel de competencia en el aula; • Está centrado en el niño (o bien, a veces, en la materia); • Un elevado grado de capacidad para comprender y tratar niños; • Obtiene gran satisfacción de sus relaciones personales con los alumnos; • Evalúa el rendimiento según sus propias percepciones de los cambios producidos • En el comportamiento y las realizaciones de los alumnos. • Asiste a cursillos de índole práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera su labor dentro del contexto más amplio de la escuela, la comunidad y la sociedad; • Participa en una serie amplia de actividades profesionales. • Se preocupa por unir la teoría y la práctica; • Establece un compromiso con alguna forma de teoría acerca del C. y algún modo de evaluación.

2. LA PROFESIÓN DE EDUCAR: ESTRUCTURA DEL PUESTO DE TRABAJO

Existe otra perspectiva desde la que abordar esta cuestión de la profesionalidad: no se trata de establecer criterios de demarcación, sino de definir la actividad en sus funciones y tareas. Esta segunda perspectiva aspira a comprender la actividad docente en su singularidad, no por comparación con otras actividades.

El concepto clave que orienta esta segunda línea de investigación es el de “estructura de tareas”. Este concepto permitiría identificar las “tareas” que cada docente desarrolla en su actividad, así como los recursos que emplea, las condiciones en que las desarrolla, las competencias que requiere...etc. La enseñanza es concebida desde esta perspectiva no sólo como una actividad, sino como un función social que se constituye históricamente y que, como tal, se redefine continuamente.

La función docente está entonces en un equilibrio entre las tareas profesionales en la aplicación de un conocimiento, el contexto en que se aplican, el compromiso ético de su función social y la estructura de participación social existente en ese momento y en la que se está comprometido. (Imbernón, 1994: 23)

Uno de los planteamientos más conocidos y directos de esta línea de investigación nos la ofrece Gimeno Sacristán, que es además uno de los pocos que han realizado investigaciones empíricas. Para Gimeno, todas las tareas que realiza el profesor forman un todo con interrelaciones entre todas ellas, que es lo que configura la *estructura de su puesto de trabajo*.

El análisis de la estructura del puesto de trabajo es fundamental, no ya sólo desde el punto de vista de su eficacia, que es como a veces se ha planteado este tema, sino que tiene que contemplarse en la investigación, en la formación del profesorado y en la innovación de programas dirigidos a profesores. Se trata de un caso de profesionalidad “diluida”, amorfa a veces y, en cualquier caso, compleja en sí misma, ejercida en tiempos no estrictamente considerados como laborales y que varía, en parte, según el nivel educativo, la especialidad, modelos pedagógicos, etc. (Gimeno, 1988: 286-287)

La estructura del puesto de trabajo se puede analizar en tres dimensiones que consideramos básicas:

- a) En cuanto a su contenido, es decir, la especificación de funciones diversas, que son variadas y desbordan lo que comúnmente se entiende por trabajo pedagógico.
- b) La ubicación geográfica y temporal de dichas funciones, puesto que se desarrollan en ámbitos diversos: en el aula, en el centro, fuera de ambos, dentro del horario de clase, dentro del horario laboral en el centro, e incluso fuera de él y del horario laboralmente establecido.
- c) Ciertas funciones se realizan individualmente y otras coordinadas entre diversos profesores.

Esta forma de planteamiento del problema representa un distanciamiento de los enfoques anteriores, centrados en la búsqueda de perfiles profesionales (profesor ideal), o de criterios de demarcación. Los escasos estudios a los que hemos podido tener acceso nos permiten obtener una primera aproximación acerca de la posible estructura de tareas de la enseñanza. A esos estudios pretendemos aportar los que desde el curso pasado venimos realizando en nuestro centro un conjunto de profesores y alumnos.

Los dos ejemplos que aportamos, como elementos para la discusión, representan otras tantas conclusiones y metodologías. El primer ejemplo, elaborado por Miguel Fernández Pérez, es una clasificación general, que según el propio autor no obedece a ninguna investigación empírica (cuadro 2).

Cuadro 2. Tareas de la profesión docente (Fernández Pérez, 1994)

1. Comprender la enseñanza (conceptualización/analizadores).
2. Decidir (programación-metodología-evaluación).
3. Organizar la enseñanza (nido ecológico-nido de nidos).
4. Mejora permanente de la calidad/eficacia de la enseñanza.

El segundo ejemplo que proponemos para el debate, con fines más ilustrativos que concluyentes, ha sido tomado de la investigación que Gimeno y Fernández realizaron sobre el

profesorado de EGB. En este estudio las categorías empleadas son amplias, y están elaboradas sobre un estudio empírico (cuadro 3).

Cuadro 3. Actividades que definen la estructura del puesto de trabajo del profesorado (Gimeno y Fernández, 1980)

ACTIVIDADES DEL PROFESORADO
<p>ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA</p> <p>A) Preparación previa al desarrollo de la enseñanza:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor prepara o aprende nuevos contenidos 2. Planificación de actividades metodológicas, experiencias de observación, de laboratorio... 3. Preparación, selección o construcción de materiales didácticos. 4. Repasar el libro de texto y/o guías didácticas para el profesor. <p>B) Enseñanza a los alumnos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Explicaciones orales, demostraciones, síntesis, etc. 6. Diálogos con los alumnos, discusiones sobre los contenidos, etc. <p>C) Actividades orientadoras del trabajo de los alumnos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Dar instrucciones de cómo han de realizar los alumnos una actividad, un ejercicio, distribuir tareas, etc. 8. Dar instrucciones sobre cómo utilizar instrumentos, aparatos, materiales, etc. 9. Organizar y guiar grupos de trabajo. 10. Organizar el espacio, disponer los materiales, de laboratorio u otros, etc. <p>D) Actividades extraescolares</p> <ol style="list-style-type: none"> 11. Acompañar a los alumnos en salidas, excursiones, visitas a museos, etc. 12. Organizar clubes (música, teatro...), talleres, etc. 13. Preparar sesiones de cine, audiciones, funciones de teatro, etc. <p>E) Actividades de evaluación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 14. Elaboración de pruebas, controles, etc. 15. Realización o vigilancia de exámenes y pruebas, etc. 16. Corrección de exámenes, ejercicios, cuadernos, etc. 17. Discusión de los resultados de la evaluación, comentario de ejercicios, etc. 18. Pasar las calificaciones a los registros o expedientes de los alumnos.

ACTIVIDADES DEL PROFESORADO**ACTIVIDADES DE SUPERVISIÓN Y VIGILANCIA**

19. Organización de entradas y salidas al aula y al Centro.
20. Vigilancia de alumnos durante el recreo
21. Vigilancia de comedores y otros espacios.

ATENCIÓN PERSONAL Y TUTORIAL AL ALUMNO

22. Comentar con los alumnos sus problemas personales (relativos a amigos, familia, etc.) no relacionados con clase.
23. Tratar dificultades que tengan los alumnos, ocasionadas por su estudio, con otros profesores o con el mismo profesor.
24. Aclarar y resolver problemas del grupo, conflictos entre los alumnos, etc.
25. Hablar con los padres sobre la marcha académica y comportamiento de sus hijos.
26. Organizar juegos en los recreos.
27. Dar orientaciones sobre estudios o salidas profesionales para los alumnos, o a sus padres.

ACTIVIDADES DE COORDINACIÓN Y GESTIÓN EN EL CENTRO

28. Funciones de Jefatura de Estudios, coordinador de área, ciclo, etc.
29. Reuniones con profesores del ciclo o del área.
30. Reuniones con el Director, Jefe de Estudios, etc.
31. Reuniones de Claustro, Consejo Escolar, etc.
32. Contactos con la administración para resolver trámites administrativos, etc.
33. Confección de horarios, selección de libros de texto, materiales, etc.

TAREAS MECÁNICAS

34. Pasar lista en clases.
35. Llevar el registro de biblioteca.
36. Contestar cartas, requerimientos administrativos, etc.
37. Hacer fotocopias, pasar a máquina, etc.
38. Reparar materiales, instrumentos, etc.
39. Lectura de libros o revistas profesionales, sin relación con la preparación inmediata de las clases.
40. Asistencia a conferencias sobre temas profesionales.
41. Asistencia a cursos de perfeccionamiento, escuelas de verano, etc.
42. Seminarios permanentes o grupos de trabajo con otros compañeros.
43. Realización de estudios universitarios.

ACTIVIDADES CULTURALES PERSONALES

44. Actividades culturales: música, cine, etc.
45. Lecturas: periódicos, libros, etc.
46. Deportes.

3. ESTRUCTURA DEL PUESTO DE TRABAJO Y COMPETENCIAS PROFESIONALES

Las especiales condiciones de la práctica docente, y de toda acción práctica, obligan a quienes participan ella a tomar decisiones, a elaborar sus respuestas y no simplemente a reaccionar a unas condiciones dadas. El docente no sólo hace lo que puede, sino que hace lo que cree posible hacer, dadas unas condiciones, o deseable dadas ciertas premisas que el comparte. Esto implica que la acción educativa guarda una relación directa con el modo en que se percibe la realidad y con el repertorio de acciones disponible.

Según establece Yinger (1986) el éxito del práctico depende su habilidad para desenvolverse en la complejidad, para lo cual necesita la “integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica”, es integración requiere un tipo de pensamiento no reducible a ninguna forma de conocimiento, ni de formación, ni de lógica formal. La participación del docente, como agente activo, en la construcción de su práctica profesional, reclama una atención sobre el modo en que adopta sus decisiones y desarrolla sus acciones.

Aunque ahora pueda parecernos increíble lo cierto es que durante décadas, al menos en España, el docente ha presentado como su mejor virtud la obediencia, el respeto a la tradición, y el cumplimiento de la norma. Esta forma de actuar era fruto de la creencia en que el diseño y la definición de la educación correspondía a otras personas expertos o administradores de la educación, mientras que a él sólo le correspondía, realizar del mejor modo posible aquello que se le pedía. El reparto de responsabilidades era claro: unos definen la acción otros la desarrollan, o lo que es lo mismo, unos piensan otros actúan.

La causa general de esto es que el maestro de escuela no es considerado por los demás ni, lo que es peor, por si mismo, como un especialista desde el doble punto de vista de las técnicas y de la creación científica, sino como el simple transmisor de un saber al alcance de todo el mundo. En otras palabras: se considera que un buen maestro enseña lo que se espera de él, ya que está en posesión de una cultura general elemental y de algunas recetas aprendidas que le permiten inculcarla en el espíritu de los alumnos. (Piaget, 1980: 18)

Bajo estas condiciones tanto la estructura del puesto de trabajo del profesorado, como la competencias necesarias para ejercerlo eran muy simples, de manera que, en el mejor de los casos, el profesorado sólo podría alcanzar una profesionalidad restringida con un escaso nivel de autonomía y con un tipo de saber escasamente especializado. Sin embargo, las sucesivas reformas del sistema educativo han ampliado las funciones y tareas propias de la función docente y con esta ampliación la necesidad de nuevas competencias profesionales.

Concretamente, en este momento, la LOE define las funciones propias del profesorado de un modo muy similar a la definición que se había realizado en la LOCE (ver Cuadro 4), si bien se produce una ampliación de las funciones contempladas anteriormente. Específicamente, se incorporan como funciones propias del profesorado: la evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza, la información periódica a los familiares de los alumnos sobre evolución en el proceso de aprendizaje, y la participación en los procesos de evaluación que determinen los centros y/o las administraciones públicas.

Todas estas funciones podrían quedar resumidas y bien descritas en un fragmento de la ley que reconoce la importancia del profesorado en el éxito final:

La actividad de los centros docentes recae, en última instancia, en el profesorado que en ellos trabaja. Conseguir que todos los jóvenes desarrollen al máximo sus capacidades, en un marco de calidad y equidad, convertir los objetivos generales en logros concretos, adaptar el currículo y la acción educativa a las circunstancias específicas en que los centros se desenvuelven, conseguir que los padres y las madres se impliquen en la educación de sus hijos, no es posible sin un profesorado comprometido en su tarea. (LOE, Preámbulo)

Cuadro 4. Las funciones propias del profesorado en el sistema educativo

LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACION	LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> a) La enseñanza de las áreas, asignaturas, materias y módulos que tengan encomendados. b) Promover y participar en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los profesores y departamentos didácticos e incluidas en la programación general anual. c) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores propios de una sociedad democrática. d) La tutoría de los alumnos para dirigir su aprendizaje, transmitirles valores y ayudarlos, en colaboración con los padres, a superar sus dificultades. e) La colaboración, con los servicios o departamentos especializados en orientación, en el proceso de orientación educativa, académica y profesional de los alumnos. f) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas. g) La participación en la actividad general del centro. 	<ul style="list-style-type: none"> a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados. b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza. c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias. d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados. e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado. f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros. g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática. h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.

**Cuadro 4. Las funciones propias del profesorado en el sistema educativo
(Continuación)**

LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACION	LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN
h) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.	i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas. j) La participación en la actividad general del centro. k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros. l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

Las modificaciones sustanciales que la profesión docente ha conocido en las últimas décadas, no sólo en España, sino en la mayor parte de los países desarrollados, ha provocado que muchos investigadores se interesen por re-definir las competencias que requieren esos nuevos perfiles profesionales. Philippe Perrenoud¹ es, sin duda, uno de los investigadores más importantes en ese trabajo de búsqueda de las nuevas competencias del profesorado. La imagen de la profesionalidad docente que transmite Perrenoud es de un gran dinamismo y, sin lugar a dudas, merece nuestra atención.

La profesión no es inmutable. Sus transformaciones pasan sobre todo por la aparición de nuevas competencias (relacionadas, por ejemplo, con el trabajo con otros profesionales o con la evolución de las didácticas) o por el énfasis de competencias reconocidas, por ejemplo, para hacer frente a la heterogeneidad creciente de los públicos ya la evolución de los programas. Cualquier referencial tiende a pasar de moda, a la vez porque las prácticas cambian y porque el modo de concebirlas se transforma. Hace treinta años, no se hablaba de un modo tan corriente del tratamiento de las diferencias, evaluación formativa, situaciones didácticas, práctica reflexiva o metacognición. (Perrenoud, 2004, 9)

1 Philippe Perrenoud es doctor en sociología y antropología, profesor de la Universidad de Ginebra y miembro del Laboratorio de investigación e innovación en la formación y la educación (LIFE). Sus trabajos se orientan hacia la comprensión de las prácticas educativas, las instituciones y el currículum.

Relación de nuevas competencias:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje;
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes;
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación;
4. Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo;
5. Trabajar en equipo;
6. Participar en la gestión de la escuela;
7. Informar e implicar a los padres y madres;
8. Utilizar las nuevas tecnologías;
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión;
10. Organizar la formación continua.



Ph. Perrenoud (1944-

4. PENSAMIENTO DOCENTE Y PRÁCTICA EDUCATIVA

La educación es una actividad socialmente regulada en cuyo seno los docentes, como profesionales cualificados, adoptan decisiones y desarrollan acciones, unas y otras reclaman la integración de diversas formas de pensamiento, pues de otro modo, resulta tremendamente difícil hacer frente a la complejidad que conlleva toda educación.

La acción educativa, cuando es eficaz, surge como una respuesta adaptativa a las condiciones singulares que presenta una determinada situación educativa. Esa capacidad de adaptación de la respuesta le viene dada por el pensamiento del educador, el cual para lograrlo ha de movilizar todos los recursos que su formación y su experiencia práctica que la han permitido alcanzar.

Los recursos de que dispone un docente, configuran su cultura profesional, incluyen todo tipo de recursos, no sólo técnicas, o teorías sino también, creencias, valores, principios, normas..etc. Nuestra intención, ya expresada, es aportar a esa cultura profesional algunos nuevos recursos. Se trata de un conjunto de conceptos, técnicas, instrumentos, valores y orientaciones, que habiendo surgido en otros campos de la actividad humana nos han parecido de gran utilidad para los docentes. Todos los recursos aportados los hemos agrupado bajo la denominación de “pensamientos” ya que todos ellos contribuyen a lograr que el docente “piense” de otra forma las situaciones que vive y lograr con ello respuestas más eficaces.

Para expresar lo que nos proponemos pondremos un sencillo ejemplo. Las denominadas técnicas Freinet, son un recurso muy apreciado por gran cantidad de docentes, pero probablemente muchos de esos docentes ignoren que esas técnicas son el resultado de un “visión” distinta de la educación, de un modo diferente de enfrentarse a los problemas, en definitiva son una verdadera creación, un ejemplo muy significativo de lo que, aquí vamos a llamar pensamiento práctico-creativo.

Hasta el momento la cultura profesional existente podría identificarse sobre la base de cuatro formas de pensamiento: el pensamiento teórico, el pensamiento crítico, el pensamiento

instrumental y el pensamiento individual. Nuestra intención, no es abandonar ninguna de esas formas de pensamiento, sino complementarlas con otras formas que nos parecen muy apropiadas: el pensamiento práctico, el pensamiento creativo, el pensamiento comunitario, y el pensamiento colegiado.

Pensamiento teórico - pensamiento práctico

Probablemente haya pocas cuestiones que puedan concitar tanto interés para los docentes como la relación entre la teoría y la práctica. Para unos esa relación es la causa de todos los males, para otros es evidente que la teoría tiene que estar supeditada a la práctica, mientras que para otros es todo lo contrario. Lo cierto es que, por unas u otras razones, el saber educativo adolece de una adecuada relación entre la teoría y la práctica. Pues bien, nuestra intención no es resolver ese problema, pero si es dar un paso en su resolución. Trataremos de poner de manifiesto algunas características e instrumentos del pensamiento práctico.

Ante la aparición de un problema educativo cabe adoptar dos posicionamientos. Uno, situar el problema en relación con las teorías que podrían explicarlo, para luego derivar de esas explicación la solución. Otro, conocer y valorar las soluciones que se proponen para seleccionar una de ellas y desarrollar. Estos dos formas de abordar un problema representa dos formas distintas de pensamiento: el pensamiento teórico y el pensamiento práctico.

Siempre que actuamos en la realidad lo hacemos sobre la base de algún tipo de representación de esa realidad. Hasta aquí no hay diferencia entre una actuación profesional y la actuación cotidiana. Las diferencias comienzan cuando a las representaciones se le pide que sean verdaderas y cuando se considera que las acciones deben surgir de las representaciones. Cuando esto ocurre podemos decir que el pensamiento teórico, y su derivación el pensamiento técnico, esta actuando.

Pues bien, en este momento una de la dificultades a la que se enfrentan los educadores para hacer a sus problemas es hacerlo considerándolos, *exclusivamente*, con una mentalidad teórico-técnica. Sin embargo, una buena parte de los problemas a los que se enfrenta el docente son de tipo práctico. La diferencia esencial entre una y otra forma de pensamiento queda muy clara en la definición que de ella hace Schön

En el mundo real de la práctica los problemas no se presentan al práctico como dados. Debe ser contruidos desde los materiales de las situaciones problemáticas que son complejas, inciertas y preocupantes. Para convertir una situación problemática en un problema el práctico debe realizar un cierto tipo de trabajo. Debe elaborar y construir el sentido de la situación. (Schön, 1983: 40)

A lo anterior añade Schön que quien se enfrenta a un problema práctico lo hace inmerso en un conflicto de valores entre quienes se ven inmersos en su resolución.

Lo cierto es que ambos pensamientos tiene finalidades y naturaleza distinta, lo cual les situaría como pensamientos complementarios, no competitivos y excluyentes entre sí. Lamentablemente esta exclusión es la que reclaman tanto algunos teóricos como algunos prácticos. El pensamiento teórico persigue el descubrimiento, mientras que el pensamiento

práctico persigue la construcción social. El pensamiento teórico se ocupa de elaborar una representación de la realidad que este en consonancia con los hechos conocidos, y que sea coherentes con las otras representaciones existentes. El pensamiento práctico se ocupa en la búsqueda de acciones que modifiquen, en algún sentido el universo conocido. El pensamiento práctico es un pensamiento transformador.

Estos dos tipos de pensamiento, que forman parte de la cultura occidental, han sufrido una suerte desigual: el pensamiento teórico ha sido muy valorado, mientras que el pensamiento práctico, ha sido desprestigiado.

Esta desigual situación y valoración social ha provocado que se pretenda asumir todo problema práctico como un problema teórico, y toda solución práctica como una solución a la búsqueda de su teoría. Aparece así una concepción del pensamiento, muy frecuente, consistente en creer que una vez conocida la realidad sabremos como actuar en ella. Esta concepción del pensamiento transforma los problemas prácticos en problemas teóricos y/o técnicos.

El error que puede provocar el pensamiento teórico es creer que la acción es sencilla una vez que se conoce la verdad. Lo importante es el conocimiento de la realidad, la acción es sólo una derivación. Probablemente esta creencia ha sido la que ha propiciado el rápido crecimiento del pensamiento teórico en relación con el pensamiento práctico.

Pensamiento crítico - pensamiento creativo

Enfrentados ante un problema es frecuente una doble respuesta: buscar el culpable y tratar de eliminar el origen del problema. Estas dos formas de respuesta son producidas por el pensamiento crítico.

Un buen ejemplo de como funciona el pensamiento crítico nos lo proporciona la escena repetida en muchísimos claustros y reuniones de trabajo que acaban en la desesperación de los asistentes cuando ante una propuesta de alguno de ellos comienzan las “críticas” entonces, como por arte de magia, todos terminan por creer que lo existente no es tan malo. Con frecuencia las críticas adoptan la forma de una coincidencia y una valoración positiva del “ideal”, pero a renglón seguido su imposibilidad. Lo curioso es que de una u otra forma las críticas son la mejor defensa del quehacer tradicional.

Ahora bien, más allá del ejemplo anterior, es indudable que el pensamiento crítico representa una de las grandes aportaciones de la cultura occidental. El pensamiento crítico, tal como lo vamos a considerar aquí, es el pensamiento que busca identificar y desenmascarar la realidad oculta de nuestras ideas, nuestras intenciones y nuestras acciones. En ese sentido podemos afirmar que Kant, Hegel, Marx, Freud, Sócrates son representantes del pensamiento crítico.

El supuesto básico sobre el que actúa el pensamiento crítico es el siguiente: si se quita el error, se obtiene la verdad, si se encuentra al culpable y se le evita que actúe se resuelve el problema. Si se suprime la causa se resuelve el problema. En nuestro idioma a una expresión que describe bien este tipo de pensamiento: muerto el perro se acabó la rabia.

El instrumento básico del pensamiento crítico es el debate. A través del debate dos personas que mantienen inalterables sus respectivas posiciones tratan de dilucidar quien tiene razón, ya que ambos están convencidos que sólo uno de los dos puede tenerla. A menudo los debates que se desarrollan desde la perspectiva crítica centran la atención de los participantes en el origen del problema y en, no poca medida, la búsqueda de un culpable. Todo ello desde el convencimiento de que la solución pasa por eliminar el error, el fallo, o, sencillamente, la causa, para que todo siga como estaba.

La cuestión es que en educación, y en otros ámbitos humanos, a menudo, no existe causa definida, o no es posible suprimirla, o no existe un único culpable, o una solución aceptable en otras condiciones no lo es en otras. En estos casos es necesario superar la crítica y actuar.

Un ejemplo de lo que acabo de escribir puede encontrarse en la relación entre rendimiento académico y origen social. Desde hace muchos años se sabe que más allá de cualquier otro factor existe una clara relación entre el éxito o fracaso escolar y el origen social. El pensamiento crítico ha explorado con acierto los mecanismos de esa relación, pero...no conseguimos superar el problema.

La dificultad más grande a la que tienen que hacer frente el pensamiento crítico es la superar la insatisfacción que crea entre los docentes reconocer el error, o lo mal hecho, pero no disponer de ninguna alternativa viable.

El pensamiento creativo no se limita a evitar lo malo o indeseado sino que intenta alcanzar lo bueno, lo deseado y lo hace tomando como instrumento el diálogo y el diseño.

Pensamiento individual - pensamiento colegiado

El tiempo deja su huella de muchas formas, una de esas formas son las frases hechas, esas frases se levantan ante nosotros como verdaderos monumentos de una época. Una de esas frases dice: cada maestrillo tiene su librillo.

Esta frase es el monumento de un tiempo en el cual el maestro se enfrentaba sólo y a su manera a los múltiples problemas que surgen en el quehacer educativo. Tal vez, como un resto de esa época, todavía resulta inevitable asociar las ideas educativas a una imagen sencilla: un profesor enseñando a un grupo de alumnos, que a su vez, sucede al mismo profesor con otro grupo de alumnos o a los mismos alumnos con otro profesor. Pero estas escenas, que se repiten en cada centro cada año, se consideran aisladas, en cada escena parece desarrollar un proceso educativo diferente.

Esta imposibilidad de pensar todo el proceso educativo como un proceso conjunto en el que todos los educadores actúan colegiadamente, es probablemente uno de las situaciones que resulta urgente superar.

Lo cierto es que el individualismo es un elemento esencial de nuestra cultura, no en vano la frase “pienso, luego existo” es una de sus expresiones más significativa. Superar ese individualismo, desarrollando formas de pensamiento conjunto es un reto para muchos profesionales, incluidos los educadores. Pues bien, en algunas profesiones esas formas de pensamiento ya se han desarrollado y nosotros trataremos ahora de presentarlos.

Siendo como es necesario avanzar en el desarrollado de un pensamiento colegiado, esta necesidad se hace urgencia si tenemos en cuenta que con la nueva configuración del sistema educativo, los centros han adquirido una serie de competencias, de las que hasta el momento carecían, y que obligan a los profesionales que en ellos trabajan a tomar un buen número de decisiones de forma colegiada.

Pensamiento instrumental - pensamiento emocional (comunitario)

La acción educativa se ha considerado una acción teológica, es decir orientada a fines, son los fines a los que aspiramos los que justifican nuestra forma de actuar. Sin embargo con demasiada frecuencia ese finalismo se transforma en instrumentalismo: usamos los medios para lograr los fines, pero consideramos a los demás como medios para lograr los fines.

El pensamiento instrumental distorsiona la imagen inicial del pensamiento finalista en dos sentidos: transforma a los educandos en objeto de enseñanza, en lugar de en sujetos, y transforma la relación fines -medios en una relación medios-fines.

En el marco del pensamiento emocional-comunitario todos los protagonistas de la acción educativa son sujetos al mismo nivel. Comprometidos todos en una acción de comunicación e intercambios de experiencias orientada a mejorar sus condiciones iniciales, ampliando sus posibilidades de éxito.

El pensamiento comunitario esta basado en el principio de empatía, es decir en la posibilidad de identificarse con el otro, para poder llegar a comprenderlo, pero esta comprensión, no es una comprensión racional, sino que es antes que nada una comprensión emocional, es decir es una comprensión basada en que sentimos o hemos sentido lo mismo.

Un ejemplo sencillo de esta pensamiento comunitario que trata de comprender a los demás puede encontrarse en ese reproche que a veces unos docentes se dirigen a otros cuando les dicen, “tu también has sido alumno, y sabes lo que ocurre”, o bien aquella otra “tu tambien has sido alumno y tampoco te gustaba cuando te lo hacían”.

El pensamiento comunitario nos invita a conocer nuestras propias emociones y la de los demás como base de una acción conjunta, incluso como base de una acción conjunta más eficaz.

ACTIVIDADES

1. Leer y comentar el texto titulado *Currículum y Desarrollo Profesional del Docente*, que se encuentra localizado en la dirección electrónica: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/curriculum_desarrollo_profesional_docente_avalos.pdf#search=%22Desarrollo%20profesional%20del%20docente%22
2. Estudiar con atención las similitudes y diferencias entre una profesionalización restringida y ampliada, ejemplificando tanto unas como otras.
3. Utilizar la definición de la estructura del puesto de trabajo que hace Gimeno Sacristán para analizar algunas situaciones reales, poniendo de manifiesto las similitudes y diferencias entre profesionales de distintas instituciones.

BIBLIOGRAFÍA**BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

- Angulo, J. F. (et ál.) (ed.) (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Carr, W.; Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado. introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal.
- Darling-Hammond, L.; Wise, A. E. y Pease, S. R. (1983). Teacher evaluation in the organizational context: a review of the literature. *Review of educational research*, 53 (3), 285-328.
- Fernández Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar: práctica de la racionalidad curricular*. Madrid: siglo XXI.
- Ghilardi, F. (1993). *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno, J. y Fernández, M.(1980). *La formación del profesorado de EGB: análisis de la situación español*. Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1998): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1999): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2000). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hoyle, E.(1972). Facing the difficultés. En Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.
- Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- López Ruiz, J. I. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa*. Archidona: Aljibe.
- Lundgren U.(1992) *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (ed.) (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis
- Musgrave, P. W. (1972): *Sociología de la educación*. Barcelona: Herder.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Rodrigo, M. J. (et ál.) (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al Conocimiento Cotidiano*. Madrid: Visor.

- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa*. Barcelona: Graó /ICE U. Autònoma.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

1. Una de las condiciones propuesta por Musgrave para el reconocimiento de una profesión es:
 - a) El control de ingreso en la profesión.
 - b) La existencia de códigos de conducta profesionales.
 - c) La libertad de ejercicio de la profesión.
 - d) Tanto a) como b) y c) son verdaderas.

2. Hoyle propone distinguir entre dos concepciones de la profesión docente:
 - a) Una concepción restringida y otra ampliada.
 - b) Una concepción científica y otra artística.
 - c) Una concepción abierta y otra cerrada.

3. La estructura del puesto de trabajo se puede analizar en tres dimensiones: el contenido de la tarea, su ubicación geográfica, y:
 - a) La cantidad de tareas.
 - b) La realización individual o en equipo.
 - c) La dependencia jerárquica.
 - d) Los instrumentos que se emplean.

4. El profesor Fernández Pérez considera que el profesorado aborda ante todo cuatro tareas: organizar la enseñanza, tomar decisiones, comprender la enseñanza, y:
 - a) Programar.
 - b) Evaluar.
 - c) Gestionar el aula.
 - d) Mejorar la calidad de la enseñanza.

5. La Ley Orgánica de Educación asigna al profesorado:
 - a) Nueve funciones.
 - b) Diez funciones.
 - c) Once funciones.
 - d) Doce funciones.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

1. d
2. a
3. b
4. d
5. d

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Estructura del puesto de trabajo: las “tareas” que cada docente desarrolla en su actividad, así como los recursos que emplea, las condiciones en que las desarrolla, las competencias que requiere, etc.

Pensamiento colegiado: orientado hacia el trabajo en equipo.

Pensamiento creativo: orientado hacia la creación de las condiciones que hacen posible algo.

Pensamiento crítico: orientado hacia la determinación de las condiciones que hacen posible algo.

Pensamiento emocional: orientado hacia el control y la transmisión de las emociones.

Pensamiento instrumental: orientado a la determinación de los medios de acción.

Pensamiento práctico: orientado hacia la construcción de la realidad.

Pensamiento teórico: orientado hacia el descubrimiento y la explicación de la realidad.

Manuales docentes de Educación Primaria

Módulo 5

Planificación educativa y elaboración de unidades didácticas

PRESENTACIÓN

El desarrollo del currículo traduce ideas en posibilidades escolares de acción, y ayuda así al profesor a fortalecer su práctica comprobando, de modo sistemático y meditado, ideas. (Stenhouse, 1984)

La elección de unos diseños curriculares abiertos susceptibles de ser desarrollados de una forma adaptativa y, por tanto, con capacidad para expresar en diferentes formas didácticas la consecución de los mismos o similares objetivos, ha modificado sustancialmente el concepto de programación que se venía manejando hasta el momento. El hecho crucial es el siguiente: la aparición de nuevos elementos en los diseños curriculares y el cambio de función en las programaciones, que pasan de ser una forma de *adopción* del currículo a una forma de *adaptación*, obliga a concebir de una forma diferente la programación.

El concepto de programación aparece vinculado a las primeras iniciativas adoptadas por los partidarios de una racionalización de las prácticas educativas (Tyler, Taba, Skinner entre otros). Si entendemos la programación como el conjunto de operaciones que el profesorado se ve obligado a realizar antes de poder definir una dinámica de actividades en su aula, podemos afirmar que el cambio en los diseños curriculares, al modificar la unidad de estructuración e incluir nuevos elementos, ha introducido nuevas operaciones y ha modificado sustancialmente las operaciones anteriores. La programación era considerada como una exigencia de la práctica educativa en la medida en que, a través de ella, se anticipaban las intenciones educativas de los educadores. Pero, lo más importante, es que estas intenciones tendrían su fundamento en la razón y no en la tradición. Es así como la “lectio”, instaurada en las universidades medievales, comienza a ser reemplazada por otras formas de organización del proceso de enseñanza.

La estructuración del proceso de enseñanza a partir de distintos temas o lecciones, no es la forma natural del proceder docente, sino que es una forma histórica, surgida de los formatos que hasta el momento habían adoptado los diseños curriculares. Lejos de lo que suele creerse, la estructuración del proceso didáctico a partir de un conjunto de temas prefijados no es la única forma de articular ese proceso, ni siquiera es la mejor.

Los cambios en los diseños curriculares que regulan las enseñanzas no universitarias obliga a replantearse la forma más adecuada para estructurar el proceso de enseñanza. Surgen así las ideas de unidades didáctica y de unidades de trabajo.

OBJETIVOS

- Facilitar la concreción en el aula de los diferentes diseños curriculares elaborados por las administraciones educativas y de los diferentes proyectos curriculares elaborados por los centros.
- Definir de un modo claro y operativo el concepto de unidad didáctica, situándolo en una nueva concepción de las programaciones de aula.
- Mejorar la comprensión de las condiciones, exigencias y posibilidades de cada una de las fases por las que transcurre el proceso de elaboración de unidades didácticas.
- Proporcionar instrumentos analíticos básicos para reconocer la situación educativa en la que se planifican, diseñan, desarrollan y evalúan las unidades didácticas, y adaptarse a ella.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

1. Planificar la acción educativa.

2. La estructuración del proceso didáctico: diseños, proyectos y programaciones.

3. Unidades didácticas: delimitación conceptual.

4. Las programaciones de aula como conjunto de unidades didácticas.

5. La elaboración de unidades didácticas.

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. PLANIFICAR LA ACCIÓN EDUCATIVA

Cuando se argumenta sobre la utilidad o la conveniencia de planificar la acción de educar, a menudo se recurre a ejemplos tomados de otros ámbitos de la actividad humana en los que, sin duda, la planificación cumple la función que se le reconoce y por tanto tiene la importancia que se quiere hacer ver. Obviamente, este tipo de argumentos no tiene ningún valor demostrativo, pero a veces da la impresión de que basta con poner de manifiesto su

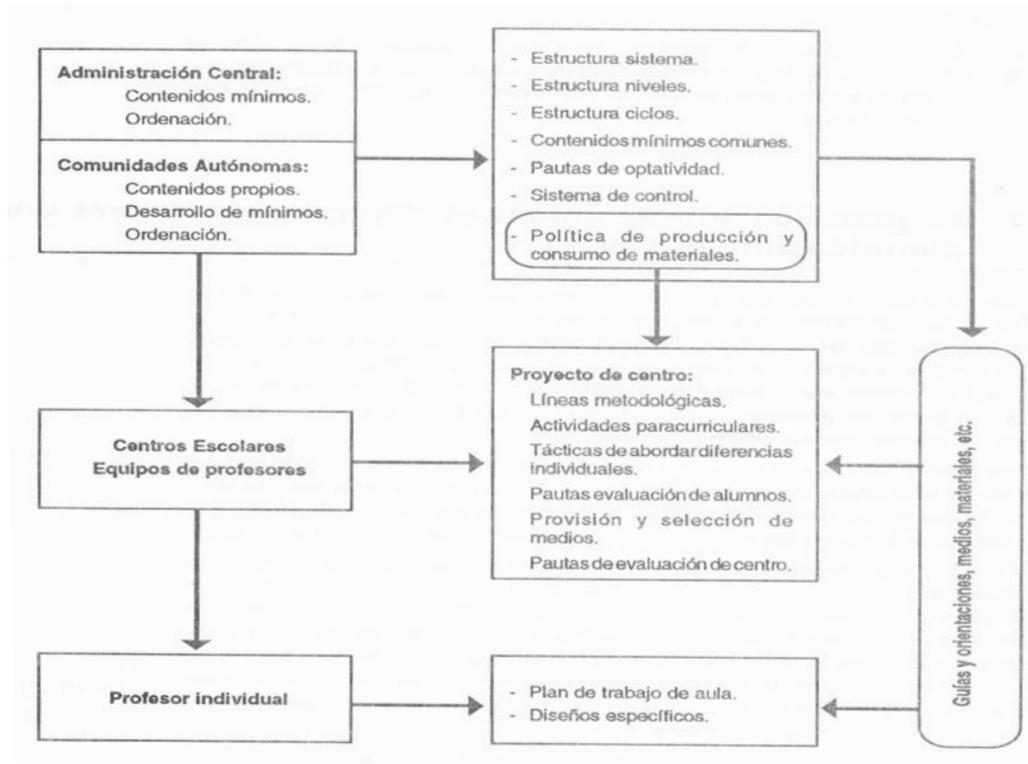
importancia en otros ámbitos para que en la educación también sea necesario adoptar esa forma de proceder. En este sentido conviene recordar que mostrar no es lo mismo que demostrar. Pero, más allá de esta diferencia, lo que ahora interesa no es poner en duda esa utilidad o conveniencia, cuestión esta de la que nos ocuparemos luego. Nos interesa otra cosa bien distinta: la forma en que se realiza la planificación, es decir, sus características. Para analizar esas características nos vamos a servir del ejemplo conocidísimo del arquitecto que diseña los planos antes de hacer el edificio. Este ejemplo de planificación puede ser útil tanto para poner de manifiesto la función que cumple la planificación, como para destacar las diferencias entre un tipo cualquiera de planificación y la que vamos a llamar planificación educativa. En definitiva, el tradicional ejemplo del diseño arquitectónico puede permitirnos ahora no sólo poner de manifiesto la utilidad y la conveniencia de la planificación, sino la necesidad de que esta planificación se haga de un modo determinado.

Entre el arquitecto y los obreros hay una reconocida división de funciones, y en ninguno de los casos les está permitido a los obreros adoptar ninguna decisión respecto a la estructura del edificio, la composición de los materiales o el uso de los espacios. Pero sobre todo, la planificación del arquitecto no dice nada sobre la organización del trabajo. Nada hay en el diseño que prefigure la forma en que se organiza la construcción del edificio. Hecha esta observación conviene preguntarse si cuando utilizamos el ejemplo del arquitecto estamos pensando en un docente-arquitecto, o en un docente-obrero. Es evidente que, en cualquiera de los casos, la utilidad, la forma y el sentido de la planificación cambia. Para el obrero es importante que la planificación exista, ya que de este modo sabe siempre lo que tiene que hacer y su trabajo resulta productivo, pero él mismo no participa en la planificación. Para el arquitecto, diseñar la obra es todo su trabajo, ya que el no participa en la construcción. Ahora bien, esta planificación tiene una importancia crucial dado que en muy pocos casos es posible rectificarla posteriormente.

Nuestra opinión es que el docente no se encuentra en ninguno de los casos anteriores, sobre todo en el contexto curricular actual, en el que se ve obligado a planificar, pero también a construir (Ver cuadro 1). Esta posición peculiar es la que define las condiciones que debe reunir una adecuada planificación educativa. En este sentido, la planificación educativa se diferencia de otras formas de planificación, e incluso de la programación tradicional, en varios e importantes sentidos:

- No es una planificación interesada exclusivamente en el producto, sino también en el proceso, esto es, en la forma en que se va actuar.
- Con respecto al producto, no interesan exclusivamente los resultados esperados, sino también los resultados inesperados.
- La planificación nunca nace del vacío, siempre es el resultado de la evaluación de actuaciones anteriores.

Cuadro 1. La construcción del currículo: niveles y agentes (Gimeno Sacristán, 1988)



2. LA ESTRUCTURACIÓN DEL PROCESO DIDÁCTICO: DISEÑOS, PROYECTOS Y PROGRAMACIONES

Los diseños curriculares, tal y como ha quedado escrito, anticipan y definen las intenciones educativas de las administraciones públicas, en aquellos países donde tienen atribuidas competencias en esta cuestión. Es así como, los diseños curriculares condicionan las prácticas educativas. Los diseños curriculares no determinan las prácticas educativas dado que las intenciones educativas predefinidas por las administraciones públicas son compatibles con distintas prácticas educativas, pero si condicionan dichas prácticas en la medida en que tanto los objetivos, como los contenidos seleccionados son condiciones necesarias que los educadores deben tener en cuenta en el momento de decidir las experiencias educativas que van a ofrecer a sus alumnos.

La elección de unos diseños curriculares abiertos susceptibles de ser desarrollados de una forma adaptativa y, por tanto, con capacidad para expresar en diferentes formas didácticas la consecución de los mismos o similares objetivos, ha modificado sustancialmente el concepto de programación que se venía manejando hasta el momento. El hecho crucial es el siguiente: la aparición de nuevos elementos en los diseños curriculares y el cambio de función en las programaciones, que pasan de ser una forma de adopción del currículo a una forma de adaptación, obliga a concebir de una forma diferente la programación.

Lo cierto es que, una vez más, los cambios en el formato de los diseños curriculares provoca un cambio en sus formas de desarrollo. De hecho, el actual predominio de las formas temáticas como instrumento que desarrolla los diseños curriculares obedece al hecho de que el modelo de diseño curricular derivado de la Ley General de Educación, adoptara la forma de temas para el tratamiento del contenido. Por el contrario, en los nuevos diseños curriculares no hay ningún tema prefijado, ya que los bloques de contenido que configuran las diferentes áreas curriculares no son temas, ni están ordenados ni secuenciados. Los temas no son, ahora, la unidad en torno a la cual se estructura el diseño, y si alguien desea que continúe siendo la unidad que estructura el proceso didáctico en las aulas, deberá construir los temas a partir de los elementos de contenido presentes en los bloques de contenido.

Si entendemos la programación como el conjunto de operaciones que el profesorado se ve obligado a realizar antes de poder definir una dinámica de actividades en su aula, podemos afirmar que el cambio en los diseños curriculares, al modificar la unidad de estructuración e incluir nuevos elementos, ha introducido nuevas operaciones y ha modificado sustancialmente las operaciones anteriores. Hasta el momento, las diferentes concepciones educativas han venido considerando la programación de formas diferentes, y la realización con el currículo también de forma diferente. Así, por ejemplo, la programación considerada en el marco del paradigma proceso-producto es muy diferente a la programación considerada en el marco de cualquiera de los paradigmas mediacionales. Para los partidarios del primer paradigma, a los que sólo les interesa la práctica como realización de un determinado ideal educativo, la programación es un instrumento técnico que va a permitir la producción de los resultados deseados. En consecuencia, su mayor interés y preocupación reside en establecer claramente los resultados esperados. Para los partidarios de los paradigmas mediacionales, que tratan de comprender la dinámica de la vida en las aulas a la vez que intervienen en ella, la programación es, ante todo, un modo de favorecer la aparición de determinados procesos que, a su vez, podrán provocar unos resultados determinados pero no íntegramente previsibles.

Un indicador muy acertado de las diferencias entre ambas formas de concebir la programación se encuentra en el modo en que se define el proceso de planificación inicial, y más concretamente la función que cumple en uno u otro caso el análisis situacional. Para quienes se proponen lograr la aparición de determinados resultados previstos, sólo interesa conocer el nivel de competencias alcanzado, mientras que para quienes se proponen generar un proceso de intercambio y construcción de significados es muy importante conocer las concepciones previas de los alumnos y alumnas.

De acuerdo con la forma que adoptan los elementos didácticos en los diferentes diseños curriculares, esto es, el modo en que son definidos los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación, todos y cada uno de esos elementos son susceptibles de llegar a aparecer asociados a prácticas diversas, formar parte de diferentes expresiones didácticas, o ser traducidos y apoyados en materiales diversos, todo lo cual resultaría ser igualmente correcto y válido para situaciones distintas. Así, un mismo objetivo de etapa, al venir formulado en términos de capacidad, puede ser concretado en conductas diferentes, puede ser alcanzado desde bloques de contenido diferentes o valorado según criterios de evaluación diferentes, los cuales, a su vez, pueden ser concretados de formas diferentes. En definitiva, la apertura y flexibilidad de los diseños curriculares dejan un amplio margen a la variabilidad de las respuestas

educativas que pueden satisfacer las condiciones establecidas en los diseños curriculares. Esta variabilidad es la que los proyectos curriculares deben concretar para cada centro.

Los elementos que configuran el Proyecto Curricular de un centro son los mismos que vienen definidos en los diseños curriculares, si bien las decisiones que se toman sobre esos elementos son diferentes a las que se han tomado en esos diseños curriculares. En el marco del Proyecto Curricular de Centro se deberán tomar tres grandes decisiones: ordenar los elementos, secuenciarlos y temporalizarlos. Ordenar los elementos prescritos en los diseños curriculares es establecer relaciones entre ellos, de modo que puedan articular una respuesta educativa adecuada. Ordenar los elementos prescritos en los diseños curriculares requiere, entre otras decisiones, definir: qué contenidos concretos nos permitirán alcanzar determinados objetivos de área, o bien qué objetivos de área nos permitirán alcanzar determinados objetivos de etapa, etc. Secuenciar los elementos prescritos es establecer un tipo de orden entre ellos, sólo que en este caso el orden que se establece es una orden de dependencia. Este orden requiere, entre otras decisiones, determinar qué objetivos habrán de alcanzarse antes que otros y qué contenidos deberán preceder a otros. La tercera de las decisiones importantes que un centro debe adoptar en su proyecto curricular se refiere a la temporalización de los elementos prescritos. En este caso, se trata de establecer el tiempo de consecución de unos determinados objetivos, o el nivel de consecución de los establecidos de acuerdo con los criterios de evaluación. Para poder abordar con éxito esta cuestión de la temporalización, es necesario tener en cuenta que la formulación que se hace en los diseños curriculares, tanto de los objetivos como de los criterios de evaluación, se refiere siempre a niveles terminales de etapa, y que, por tanto, no están establecidas las referencias a los ciclos ni a los niveles.

De acuerdo con todo lo expuesto anteriormente, los proyectos curriculares deben articular una respuesta adecuada y coherente a las necesidades educativas de su alumnado ya las condiciones de su entorno. Para articular esa respuesta es necesario adoptar las siguientes decisiones:

- a) Definir los objetivos generales de cada uno de los ciclos de la etapa.
- b) Seleccionar el conjunto de contenidos que va a resultar más adecuado para cada uno de los ciclos.
- c) Establecer los criterios de evaluación para cada uno de los ciclos.
- d) Ordenar todas las decisiones anteriores de un modo sencillo y coherente.
- e) Definir los supuestos metodológicos generales y los criterios que los profesores deberán tener en cuenta en la elaboración de sus programaciones de aula.
- f) Establecer, en la etapa Secundaria, todas las decisiones relativas al uso del margen de opcionalidad para los alumnos, así como los criterios generales para el tratamiento de la diversidad.

Los proyectos curriculares son un instrumento de planificación nuevo, surgido como consecuencia del formato abierto y flexible que han adoptado los nuevos diseños curriculares. Los proyectos curriculares forman parte de la Programación General del Centro y, como tales, deben mantener una congruencia lógica con el resto de los documentos que configuran esa Programación. Los Proyectos Curriculares deben responder al mismo análisis situacional y a los mismos valores que han orientado la elaboración del Proyecto Educativo, además de lograr el desarrollo de los principios y objetivos fijados en el propio proyecto educativo. Entre

otras cuestiones esenciales, el proyecto curricular debe desarrollar aquellos Temas Transversales que el Proyecto Educativo haya fijado como compromisos de la comunidad hacia determinados valores o problemas. Por otra parte, el proyecto curricular no es sólo el desarrollo de los respectivos diseños curriculares, sino que es una forma de conocer el currículo real que desarrolla el centro, haciendo explícitas sus condiciones, objetivos y elementos. Esta clarificación del currículo real, permite a los proyectos curriculares sean considerados como un instrumento eficaz en la superación del currículo oculto.

La finalidad última de todo proyecto curricular es garantizar la necesaria coherencia y coordinación entre las actividades de enseñanza que configuran el proceso didáctico del alumnado. De este modo, el proyecto curricular es la forma de planificación que garantiza la actuación conjunta de todos los agentes educativos que actúan sobre el mismo proceso. Obviamente, para cumplir con esta finalidad es necesario que los profesores y profesoras puedan manifestar abiertamente sus concepciones de la enseñanza, su visión de la realidad, sus intereses y preocupaciones, para, a partir de esta apertura al diálogo, crear un sentido de equipo que facilite la integración de actuaciones en un solo proceso.

Tal y como se establecía en los documentos que desarrollaban la idea inicial de los proyectos curriculares, la elaboración de proyectos curriculares de centro, al requerir la toma de posición en relación a toda una serie de elementos educativos, permite articular un trabajo sistemático de discusión, fundamental para la consolidación de las unidades pedagógicas en los centros. A diferencia de lo que ocurría con los antiguos planes de centro o programaciones de centro, en las que se recogían las programaciones de cada uno de los profesores, departamentos y/o ciclos, los proyectos curriculares son la base sobre la que se construyen las diferentes programaciones. Los proyectos curriculares no resultan de la suma de las programaciones de aula, sino que son el factor común a todas las programaciones de aula. Son los proyectos curriculares los que garantizan la continuidad y progresividad de las enseñanzas dentro de un determinado centro. Con todo lo escrito, es evidente que la elaboración de los primeros planes o programaciones de centro supuso un primer esfuerzo para romper el aislamiento del profesor/a en el aula y facilitar la adopción de acuerdos. Desde ese momento ya eran evidentes las enormes dificultades que planteaba la adopción de compromisos colectivos dentro de un centro. Entre otras cosas, se hacía necesario realizar una interpretación compartida de los requerimientos exigidos por el marco legal y, entre ellos, de los diferentes elementos definidos en los diseños curriculares. Resulta igualmente necesario lograr un lenguaje común que facilita el intercambio de ideas y experiencias, y no sólo la crítica entre formas doctrinales diferentes. La necesidad de cauces, instrumentos y recursos para facilitar la adopción de decisiones era otra de las dificultades que era necesario superar y, por último, se hacía necesario lograr facilitar el intercambio de experiencia e ideas en un clima que permitiera una comprensión empática de la vida en los centros.

3. UNIDADES DIDÁCTICAS: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

Hay, sin duda, ocasiones en las que el lenguaje que se utiliza con asiduidad termina por resultar tan familiar que pierde todo su significado. Este es el caso de palabras como lección, tema y, desgraciadamente, también del término unidad didáctica. Cuando esto ocurre, es decir,

cuando las palabras se utilizan en un sentido impropio, la confusión se hace permanente y se pierde toda capacidad para discriminar entre lo que significa lo mismo y lo que significa otra cosa. Se pierde, por tanto, la posibilidad de percibir claramente la diferencia entre la realidad a la que hace referencia un término y la realidad a la que hace referencia otro. Ahora bien, si términos como lección, tema, o unidad didáctica pueden utilizarse como sinónimos, será porque tienen algo en común, aunque también haya algo que los diferencie. Por tanto, lo que conviene saber es qué tienen en común y en qué consiste la diferencia.

Antes de entrar a dilucidar esas dos cuestiones tal vez convenga que utilicemos un ejemplo para situarnos adecuadamente ante el problema que estamos planteando. El metro, la milla, el pie, la braza, son sin lugar a dudas unidades de medida, pero esto no significa que midan lo mismo, sino que cada una de ellas nos remite a un sistema de medida diferente. El sistema de medición del que forman parte establece diferencias entre unas unidades de medida y otras. Pues bien, entre una lección y una unidad didáctica existe una diferencia similar a la que se puede establecer entre dos unidades de medida: ambas son unidades formativas, pero no “miden” lo mismo, esto es, no se refieren del mismo modo al proceso educativo.

¿Qué tienen en común esos términos? La respuesta a esta pregunta es sencilla: todos ellos se refieren a un modo de organizar, separar o secuenciar las actuaciones que tienen lugar en el proceso didáctico. Es por esto que podemos denominarlas unidades formativas. Todos esos términos (lección, tema, unidad didáctica,...) hacen referencia a un modo diferente de organizar las actividades implicadas en un proceso de enseñanza. Para comprender el término de unidad formativa, tal vez convenga mostrar que hay otros términos a los que, aparentemente, también podría hacerse referencia pero que, sin embargo, no estaría bien que se usaran como sinónimos. Términos como nivel, curso, quincena, etc., también se usan para dividir y secuenciar el tiempo, o para agrupar a los alumnos. Sin embargo, no se usan para referirse a un conjunto concreto de actividades, no hacen referencia al proceso didáctico, sino al tiempo de duración. A partir de esos términos no se estructura el proceso didáctico, simplemente se le pone límites.

Una vez expuesto aquello que pueden tener en común conceptos como lección y unidad didáctica, vamos a tratar de establecer la diferencia para, a renglón seguido, tratar de encontrar una definición que resulte aceptable. Comencemos por definir el término lección, dado que, pese a su uso, no suele ser un término bien definido. Por lección vamos a entender lo siguiente:

La lección es la unidad de acción en la que el profesor comunica a los alumnos un conjunto de conocimientos, bien de modo expositivo o interrogativo, durante una sesión de clase que suele variar desde media a una hora, según el nivel educativo. (*Diccionario de Ciencias de la Educación*. Santillana. 1988: 845)

En esta definición de lección se hace referencia a un modo de comunicar a los alumnos un conjunto de conocimientos, por parte del profesor, pero también es posible utilizar el término lección para referirse a un modo de presentar los contenidos dentro de un libro de texto. De modo que podemos afirmar que el término lección se utiliza fundamentalmente en estos dos sentidos: para describir un conjunto de conocimientos, o para describir cada uno de los apartados que forman un libro de texto. En ambos casos se trata de una forma de organizar, de ordenar el proceso didáctico para transmitir información, de tal modo que

el proceso didáctico se organiza en sucesivas unidades de contenido o, como nosotros preferimos denominarlas, unidades temáticas o, incluso, conjuntos temáticos. En este sentido no es difícil comprender que cuando un profesor dice: “Estamos en la lección veinticinco”, o “En estos momentos vamos bien, pues estamos trabajando en la lección prevista”, se está refiriendo a un modo de pensar el proceso didáctico a través de la sucesión de diferentes unidades de contenido.

Ahora bien, tal y como demuestran la segunda y tercera columnas del cuadro 2, también es posible organizar la transmisión del contenido de otras formas, si bien ninguna de ellas nos conduciría todavía al concepto de unidad didáctica. Especial interés tiene la tercera columna en la que desaparece el término lección y aparecen dos nuevos términos: tema y conjunto temático. La cuarta y quinta columnas ponen de manifiesto la aparición del término unidad. Pero en la cuarta este término actúa como sinónimo de un conjunto temático, mientras que en la quinta aparece por primera vez un índice de unidades didácticas. Este índice se corresponde con las ejemplificaciones publicadas por el MEC dentro de los volúmenes que conforman lo que se conoce como Diseño Curricular Base. Los cinco ejemplos del cuadro 1 ponen de manifiesto, de una forma breve y sencilla, la evolución que se ha producido en los últimos cuarenta años en nuestro país, respecto al tratamiento de las unidades formativas. Esa evolución nos ha conducido a la preocupación actual por el trabajo en unidades didácticas.

Aclarado el uso del término y la realidad que sirve de referencia cuando utilizamos la palabra lección, es preciso contestar a la cuestión esencial: ¿dónde reside la diferencia entre uno y otro término? y por tanto ¿qué podemos entender por unidad didáctica? Al igual que hicimos en el caso anterior, vamos a partir de una definición ajena para concluir con una definición propia. En el mismo Diccionario del que extrajimos la definición de lección se ofrecen varias definiciones del término unidad didáctica. De entre todas ellas nosotros hemos seleccionado la que nos parece más adecuada:

Una Unidad Didáctica es también un *modus operandi*. Es un plan de actuación que, en función de los objetivos de aprendizaje, organiza los contenidos, actividades, metodología y experiencias para la práctica educativa, y selecciona también fórmulas evaluadoras que permiten revisar el rendimiento del proceso. (*Diccionario de Ciencias de la Educación*. Santillana. 1988: 1377)

En esta definición ya puede apreciarse una diferencia sustancial respecto a la definición del término lección: se trata de la presencia de más elementos que el simple contenido. En una unidad didáctica se incluyen también los objetivos, los contenidos, la metodología, y las fórmulas evaluadoras. Hecha esta observación, es posible establecer la diferencia entre una unidad temática y una unidad didáctica atendiendo al conjunto de elementos que en uno y otro caso se trata de organizar. Una unidad temática sólo incluye un elemento: el contenido. Una unidad didáctica incluye, además del contenido, los objetivos, las actividades y las formas de evaluación. Dada esta diferencia proponemos definir el término unidad didáctica como un microdiseño curricular.

Cuadro 2. De la idea de lección a la idea de unidad didáctica (Moya, 1993)

1954 (Geografía Elemental, Ed. Bruño)	1968 (Geografía General, Bosch, casa Editorial)	1976 (Geografía humana y económica del mundo actual, Ed. Edelvives)	1976 (Geografía Humana y Económica, Fundación Santillana)	1989 (Ejemplificación del Diseño Curricular Base, Infantil y Primaria, MEC)
<p>Lección 1ª. El Universo.</p> <p>Lección 2ª. La Tierra y la Luna.</p> <p>Lección 3ª. Orientación y puntos cardinales.</p> <p>Lección 4ª. Elementos del globo terrestre.</p> <p>Lección 5ª. Relieve del suelo.</p> <p>Lección 6ª. El mar.</p> <p>Lección 7ª. El litoral.</p> <p>Lección 8ª. La atmósfera.</p> <p>Lección 9ª. Ríos y lagos.</p> <p>Lección 10ª. Regiones climáticas.</p>	<p>Lecciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El Universo. Los astros. El Sistema Solar. La Luna. Los eclipses. 2. La Tierra. Las estaciones. Coordenadas geográficas. Zonas terrestres. 3. La Tierra (continuación). La Atmósfera, la Hidrosfera, la Litosfera. Masas continentales, penínsulas e islas. 4. Las aguas marinas: sus movimientos. Corrientes marinas. Típicos de mares. 5. El relieve terrestre: sus formas. Evolución del relieve: la erosión. Sismicidad y vulcanismo. Las costas y sus accidentes. 6. El clima: sus factores. El viento: sus clases. La humedad atmosférica. Nubes y precipitaciones. 7. Tipos de clima y de vegetación. 8. Las aguas continentales. Ríos, lagos y glaciares. Aguas subterráneas. 9. El hombre y el medio geográfico. La población de la Tierra y su reparto. Movimientos de la población. Agrupamiento de la población: las ciudades. 10. Las actividades del hombre en los países cálidos. 	<p>CONJUNTO TEMÁTICO I.</p> <p><i>El planeta Tierra. Síntesis de los factores físicos que condicionan su habitabilidad.</i></p> <p>TEMAS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La Tierra. Breve descripción geográfica. 2. El clima y la vegetación. Las aguas continentales. <p>CONJUNTO TEMÁTICO II.</p> <p><i>Geografía de la población.</i></p> <p>TEMAS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. La población mundial. Efectivos y distribución. 4. Movimientos de la población. 5. Problemática del crecimiento actual de la población. <p>CONJUNTO TEMÁTICO III.</p> <p><i>Geografía del paisaje y explotación de recursos.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 6. El poblamiento rural. 7. Paisajes agrarios tradicionales y evolucionados. 8. Cultivos básicos en la alimentación humana. 9. Otros productos alimenticios. 10. Productos agrícolas de aprovechamiento industrial, ganadero y forestal. 	<p>Unidad 1. LA GEOGRAFÍA EN EL MARCO DE LAS CIENCIAS SOCIALES.</p> <p>Tema 1. La Geografía como ciencia: su objeto y métodos.</p> <p>Unidad 2. GEOGRAFÍA DE LA POBLACIÓN.</p> <p>Tema 2. Efectivos de la población mundial.</p> <p>Tema 3. Distribución de la población y factores condicionantes.</p> <p>Tema 4. Movimientos migratorios.</p> <p>Tema 5. Problemática del crecimiento actual y futuro de la población.</p> <p>Unidad 3. GEOGRAFÍA RURAL Y AGRÍCOLA</p> <p>Tema 6. Del palo de cavar a la agricultura científica.</p> <p>Tema 7. Régimen de propiedad, régimen de explotación.</p> <p>Tema 8. Paisajes agrícolas tradicionales y modernos.</p> <p>Tema 9. Poblamiento rural y aprovechamiento agrícola del suelo.</p> <p>Tema 10. La producción agrícola, ganadera y pesquera del mundo.</p>	<p>UNIDADES DIDÁCTICAS INFANTIL Y PRIMARIA.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las manos. 2. La llegada de Juan Tambor. 3. Los dulces. 4. El parque. 5. Los alimentos. <p>UNIDADES DIDÁCTICAS SECUNDARIA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La construcción de presas: una necesidad y una polémica. 2. Desertización y degradación del suelo. 3. Diseño y construcción de una lámpara de sobremesa

4. LAS PROGRAMACIONES DE AULA COMO CONJUNTO DE UNIDADES DIDÁCTICAS

Las programaciones de aula representan el tercer nivel de concreción de los diseños curriculares. Son, por tanto, el paso inmediatamente posterior a los proyectos curriculares de centro o etapa, y es esta una cuestión que no debe olvidarse, dado que, en todo los casos, las unidades didácticas deben ser el desarrollo de los proyectos curriculares y, a través de ellos, sólo a través de ellos, de los diseños curriculares. Las programaciones de aula son la vía a través de la cual los alumnos y alumnas van a acceder a las experiencias que, en última instancia, le permitirán la consecución de las capacidades establecidas. En este sentido, es importante recordar que todos los elementos didácticos deben favorecer la aparición de experiencias educativas adecuadas a cada uno de los y las estudiantes. Son estas experiencias las que configuran el currículo real del centro y, para llegar a ellas, se ha recorrido un complejo proceso de decisiones que se inició con una selección cultural establecida en los diseños, con su posterior concreción en los proyectos curriculares y en las aulas.

Toda programación, sea cual sea la unidad en que se estructure el proceso didáctico, debe ser considerada como una preparación para que tengan lugar las experiencias adecuadas. En este sentido, debemos recordar que una cosa es la experiencia y otra distinta la actividad. Una experiencia, como nos recuerda Tyler (Tyler, 1982), es el resultado de la interacción entre las actividades propuestas por el profesor y el significado que el alumno/a le otorga a esa actividad. Esto es así porque el aprendizaje no se adquiere por lo que el profesor hace, sino por lo que el alumno o alumna hace. De aquí que no sea lo mismo explicar que enseñar, ni enseñar que aprender. Así pues, la programación general del centro puede ser considerada como la expresión de una visión común del proceso educativo que actúa como filtro para seleccionar aquellas experiencias que son consideradas valiosas y convenientes para un determinado grupo de alumnos y alumnas. La programación general del centro debe ser considerada como un todo, ya que es, a partir de ella, como se preparan los acontecimientos que podrán tener lugar en las aulas y, con ellos, las experiencias desde las que el alumnado adquirirá sus capacidades. La programación general del centro, a través de sus diferentes elementos, permitirá generar experiencias útiles, consecuentes con una visión de la educación, adecuadas a los objetivos de las diferentes enseñanzas y adaptadas a cada uno de los alumnos y alumnas.

En el contexto de los nuevos diseños curriculares, la programación es considerada como el conjunto de operaciones destinadas a definir un conjunto de unidades didácticas, o de unidades de trabajo en el caso de los diseños curriculares correspondientes a cada uno de los títulos profesionales. La unidad didáctica se entiende como una unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza, articulada y completa. En ella se deben precisar, por tanto, los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación y las actividades correspondientes. La selección de todos estos elementos, así como su articulación, deben tener en cuenta los diferentes niveles de competencia de los alumnos y alumnas y sus concepciones previas, sus intereses y preocupaciones; y deben contar con las necesarias adaptaciones curriculares.

En el marco de la formación profesional, las unidades didácticas son consideradas como unidades de trabajo pero, al igual que las unidades didácticas, tienen como finalidad articular el proceso de enseñanza en torno a los elementos que configuran los diseños curriculares, que en este caso son: objetivos terminales, contenidos, actividades y criterios de evaluación. Las

unidades de trabajo desarrollan cada uno de los módulos que se han establecido para los títulos profesionales son la vía para la consecución de cada una de las unidades de competencia. La unidad de trabajo debe facilitar las realizaciones previstas en cada módulo y que están asociadas a una determinada competencia. La idea que subyace a esta ordenación en unidades de trabajo es lograr que el proceso de enseñanza se base en la realización de actividades que favorezcan la participación activa de los alumnos, la integración del saber y, sobre todo, el desarrollo de una capacidad de autoaprendizaje.

El cambio de ordenación en los elementos que configuran los diseños curriculares obedece al convencimiento de que ninguna de las condiciones anteriormente expuestas serán satisfechas por una estructuración del proceso de enseñanza en temas o lecciones magistrales. Entre unidades didácticas y unidades de trabajo existen coincidencias y diferencias. Una unidad didáctica es un segmento operativo y significativo del proceso de enseñanza. Esta operatividad y significatividad le otorgan un grado de autonomía relativa respecto al resto de las unidades, y hace que resulte posible lograr la adquisición de unos determinados objetivos en un contexto determinado. Una unidad didáctica se diferencia de un tema o de una lección, por el principio estructurador que las organiza: la unidad didáctica integra objetivos, contenidos y formas de evaluación a través de las actividades; las lecciones sólo buscan integrar actividades y contenidos. Por otro lado, la relativa autonomía de las unidades respecto a las lecciones marcan su posición singular dentro del proceso didáctico. Cuando el proceso se articula en lecciones sólo es posible conocer los resultados cuando se han terminado todas las lecciones, y esto puede ser un período muy dilatado desde el comienzo. En cambio, cuando se articula en unidades didácticas, cada una de ellas nos proporciona información sobre los niveles de consecución de los objetivos. Por otra parte, mientras que en una lección el criterio de estructuración es, fundamentalmente lógico, derivado de la información y de la dependencia de otra lecciones, el criterio de estructuración de las unidades es, fundamentalmente, psicológico, derivado de las necesidades de responder a unas demandas formativas concretas. Por último, la estructuración del proceso de enseñanza en unidades didácticas reclama un esfuerzo continuo de análisis y síntesis, para definir las unidades operativas más útiles. Por contra, la estructuración en lecciones o temas sólo requiere un proceso analítico, para diferenciar las unidades de transmisión. Las unidades didácticas reclaman una descomposición de elementos y su posterior recomposición, mientras que las lecciones se derivan directamente de la descomposición.

Concebir y organizar el proceso de enseñanza como una secuenciación de unidades didácticas es un modo, como otro cualquiera, de desarrollar el currículo, y también es un modo como otro de concebir la propia función docente. No obstante cualquier educador o educadora debe conocer los fundamentos de cada una de estas opciones y también determinar su valor educativo. Como todos esos modos, centrados en el desarrollo de unidades temáticas, el modo consistente en desarrollar unidades didácticas presenta sus ventajas e inconvenientes, siendo necesario por tanto ponderar unas y otros para que las esperanzas que se ponen en ellos no queden defraudadas. Pero siendo importante tener en cuenta esas ventajas e inconvenientes, tal vez lo sea más dejar establecida la posible relación entre ambas y, más concretamente, si son o no compatibles entre sí. Si hemos elegido detenernos en esta cuestión es por una razón: nos preocupa que la diferencia entre una u otra forma de organización se plantee como un problema doctrinal, es decir, como una forma de tomar partido

por una frente a la otra por razones, en muchos casos, ajenas al propio discurso educativo, sin tener en cuenta la existencia de razones objetivas.

Las unidades didácticas ofrecen una ventaja indudable como medio para integrar los saberes dispersos en diferentes disciplinas científicas, y como medio para aprovechar las experiencias y los saberes adquiridos por los sujetos educados. Pero presentan en cambio un gran inconveniente: la complejidad. Dado que es necesario encontrar una respuesta adecuada y coherente que implique todos los elementos presentes en el diseño curricular, la elaboración de unidades didácticas presenta unas características y unas condiciones similares a la elaboración de un diseño curricular. Tal y como, sabiamente, nos recuerda Hilda Taba:

Resulta evidente, entonces, que el desarrollo de una unidad plantea todos los problemas teóricos y pone en juego la mayoría de los criterios de la elaboración del currículo. Por consiguiente, exige también la movilización de todos los recursos: pericia para el planeamiento del currículo, erudición para el contenido y competencia para las estrategias de la enseñanza. (Hilda Taba, 1983: 454).

Toda esa complejidad es producto de *la finalidad básica que orienta la configuración de una unidad didáctica que no es transmitir un determinado contenido, sino reconstruir una determinada experiencia para aproximar su significado actual al significado que le atribuye el saber científico, o artístico, que se encuentra ordenado en las disciplinas académicas*. Ahora bien, es evidente que no siempre se persigue esa finalidad, o que incluso aunque esa finalidad se persiga, pueden existir momentos concretos en que esa finalidad debe dejar su paso a otra diferente, por ejemplo, el dominio de una determinada información. Cuando las cosas suceden así, el uso de unidades didácticas puede no ser el medio adecuado. Es preferible en estos casos diseñar unidades temáticas o lecciones. Lo importante, en todo caso, es no hacer de la elección de una u otra forma de organización del proceso didáctico una cuestión doctrinal, sino una cuestión de conveniencia o, más exactamente, una cuestión de adecuación a las necesidades, a las posibilidades y a las limitaciones que la situación educativa presenta.

Por otro lado, no es necesario tener que elegir sino que es posible compatibilizar el uso de unidades didácticas con el uso de unidades temáticas, ya que puede haber aspectos o momentos que se adecuen mejor a una u otra forma de organizar el proceso didáctico. En la práctica esto es lo que parece suceder, ya que si tenemos en cuenta la información que Tann (1990) nos ofrece, basándose en una encuesta realizada por el servicio de inspección británico, el 149% de las escuelas emplean entre el 10 y el 25% de su horario en el desarrollo de unidades didácticas y un 5% utiliza más del 25% de su tiempo en ese tipo de trabajo. Esto significa que esta forma de organización no es exclusiva ni excluyente, y que la mayor parte de los que la utilizan la consideran compatible con otras formas de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, este mismo hecho contribuye a poner de manifiesto que el perfeccionamiento profesional de los educadores no se realiza sustituyendo una doctrina por otra, sino que se realiza ampliando el repertorio de respuestas posibles y determinando el valor de cada una de ellas en momentos y situaciones concretas. La elaboración de unidades didácticas no debe entenderse por tanto como una nueva obligación, sino como una invitación a mejorar la eficacia del proceso didáctico mediante la utilización de un nuevo recurso.

5. LA ELABORACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS

El hecho de que las programaciones de aula se encuentren situadas en, lo que hemos llamado, tercer nivel de concreción, puede hacer que se limite la importancia y el valor de este tipo de proceder educativo, al considerar que se trata sólo y exclusivamente de concretar las decisiones y los elementos que ya se han establecido con anterioridad. Nada más lejos de la realidad. La elaboración de unidades didácticas puede satisfacer variadas e importantes finalidades, y también puede ser desarrollada siguiendo modelos diferentes, siendo una u otra decisión esencial para comprender y valorar los procesos educativos que se ponen en funcionamiento.

Desgraciadamente los docentes son habituales consumidores de recursos y elementos relacionados con el currículo: libros de texto, libros de consulta, diapositivas, videos, etc. Junto a esos elementos los docentes suelen emplear también modelos de programaciones, instrucciones para la elaboración de orientaciones, etc. Todo este entramado de recursos hace que buena parte de las decisiones que el docente toma sean decisiones pre-formadas. Al ser decisiones preformadas las que determinan el transcurso del proceso educativo, se dificulta la comprensión de las consecuencias imprevistas. Por el contrario, cuando se construye el proceso desde sus orígenes, se abre la posibilidad de una comprensión más profunda de los resultados obtenidos, ya sean éstos esperados o inesperados.

Para mostrar esta situación tal vez sea suficiente un ejemplo. La mayor parte de los libros de texto adopta la siguiente secuencia entre las operaciones matemáticas: suma, resta, multiplicación y división. Una vez conocidas las reglas de las operaciones, simplemente se aplican a la resolución de diferentes problemas. Pues bien, son muchos los alumnos y alumnas que han llegado a dominar las reglas de estas operaciones y son muchos los que han llegado a aplicarlas correctamente. Sin embargo, eso no evita que también una buena parte de los alumnos demuestren serias dificultades en dos momentos clave: la resta llevando, y la aplicación de las operaciones a problemas. La razón de estas dificultades puede obedecer, cuando menos, a dos razones:

- A que se dan por supuestos conocimientos no adquiridos, tales como la comprensión de las consecuencias de un sistema numérico posicional, o la forma de elegir la operación adecuada.
- A que la secuencia dispuesta de este modo introduce prematuramente a los alumnos en una operación sumamente compleja, la resta llevando, para la que se requiere una comprensión profunda de las características del sistema numérico.

En cualquiera de los casos, sea esa secuencia u otra la que convenga adoptar, lo importante para nosotros es que esa secuencia se adopta por simple tradición, ignorándose en muchos casos si se trata de la secuencia adecuada. Claro está que esa conclusión sólo puede ser adoptada después de que se comprendan los sucesos que tienen lugar en el aula cuando se utiliza esa u otra secuencia. La planificación educativa, en general, y la elaboración de unidades didácticas, en particular, mejoraría considerablemente si pudiese realizar siguiendo el modelo propuesto en el cuadro 3, es decir, como un proceso circular en el cual, como afirma Wheeler, todo confluye al final en las unidades de trabajo en clase, y todo es necesario investigarlo.

Como todo el ciclo del curriculum no es (esencialmente) más que una serie de operaciones empíricas -reunir y evaluar datos, formular hipótesis, establecer situaciones experimentales, valorar resultados y llegar a conclusiones sobre la verosimilitud de las hipótesis y de los experimentos después de repetir todas esas operaciones totalmente-, es absolutamente preciso experimentar e investigar en cada uno de estos sectores. (Wheeler, 1976: 61).

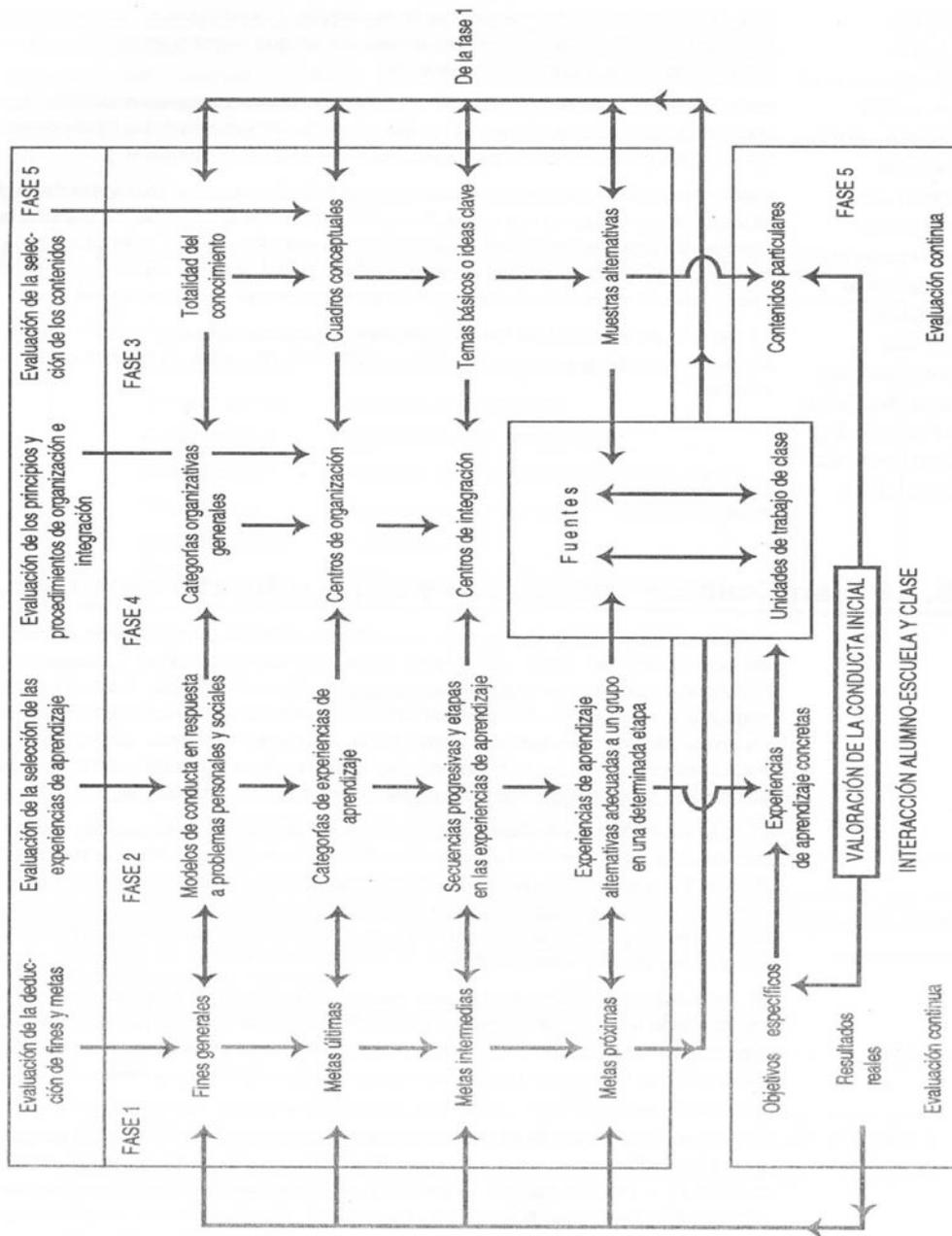
Este gráfico pone de manifiesto dos cosas:

1. Que en cada fase se hallan presentes siempre las decisiones que se adoptan en las otras fases y que, por tanto, no es un proceso lineal.
2. Que las decisiones adoptadas respecto a cualquiera de las fases sólo pueden ser comprendidas en relación con las decisiones adoptadas en el resto de las fases.

Por otro lado, dada la circularidad del proceso y la continua interrelación de las decisiones que se adoptan, así como su carácter situacional, no existe una metodología única que garantice la correcta y eficaz elaboración de unidades didácticas, si bien no debemos ignorar la existencia de algunas propuestas, como la que hace Hilda Taba, que pueden tener una gran utilidad. Hilda Taba (1983) propone dividir el proceso de elaboración de las unidades didácticas en ocho fases:

1. Diagnóstico de las necesidades educativas.
2. Formulación de objetivos específicos.
3. Selección del contenido.
4. Organización del contenido.
5. Selección de experiencias de aprendizaje.
6. Organización de las experiencias de aprendizaje.
7. Evaluación.
8. Verificación del equilibrio y la secuencia.

Cuadro 3. Modelo de planificación educativa (Wheeler, 1976)



ACTIVIDADES

1. Representar gráficamente las relaciones entre los distintos elementos de la programación general de un centro e identificar las principales funciones que deben cumplir cada uno de esos elementos.
2. Siguiendo el modelo de una balanza, identificar las ventajas e inconvenientes que presentan las lecciones y las unidades didácticas como formas de estructuración del proceso de enseñanza.
3. Definir las condiciones más favorables para la utilización de las lecciones o de las unidades didácticas en el desarrollo de un mismo proceso de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Coll, C. (1987). *Psicología y currículo*. Barcelona: Laia.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Sthenhouse, L. (1981). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Tann, C. S. (1990). *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*. Madrid: Morata.
- Zabalza, M. A. (1974). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

1. El cambio sustancial realizado en el enfoque para el desarrollo del currículo se define por la expresión
 - a) La adopción del currículo.
 - b) La adaptación del currículo.
 - c) La acomodación del currículo.

2. La planificación educativa se diferencia de otras formas de planificación, e incluso de la programación tradicional, en varios e importantes sentidos:
 - a) No es una planificación interesada exclusivamente en el producto, sino también en el proceso, esto es, en la forma en que se va actuar.
 - b) Con respecto al producto, no interesan exclusivamente los resultados esperados, sino también los resultados inesperados.
 - c) Tanto a) como b) son ciertas.

3. Los diseños curriculares mantienen una estrecha relación con las prácticas educativas:
 - a) Condicionan las prácticas educativas.
 - b) Determinan las prácticas educativas.
 - c) Evalúan las prácticas educativas.

4. En los proyectos curriculares se deben adoptar las siguientes decisiones: ordenar los elementos prescritos y:
 - a) secuenciarlos.
 - b) temporalizarlos.
 - c) tanto a) como b).

5. Una unidad didáctica puede ser definida como:
 - a) Una lección.
 - b) Una unidad temática.
 - c) Un microdiseño curricular.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

1. b
2. c
3. a
4. c
5. c

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Diseños curriculares: el documento que anticipa las intenciones educativas de las administraciones públicas. En España estas intenciones se precisan mediante la selección de objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Lección: la lección es la unidad de acción en la que el profesor comunica a los alumnos un conjunto de conocimientos, bien de modo expositivo o interrogativo, durante una sesión de clase que suele variar desde media a una hora, según el nivel educativo. (*Diccionario de Ciencias de la Educación*. Santillana. 1988: 845)

Programación didáctica: el conjunto de operaciones que el profesorado se ve obligado a realizar antes de poder definir una dinámica de actividades en su aula. Hasta el momento, las diferentes concepciones educativas han venido considerando la programación de formas diferentes, y la realización con el currículo también de forma diferente.

Proyecto Curricular de Centro: los elementos que configuran el Proyecto Curricular de un centro son los mismos que vienen definidos en los diseños curriculares, si bien las decisiones que se toman sobre esos elementos son diferentes a las que se han tomado en esos diseños curriculares. Los Proyectos Curriculares deben responder al mismo análisis situacional y a los mismos valores que han orientado la elaboración del Proyecto Educativo, además de lograr el desarrollo de los principios y objetivos fijados en el propio proyecto educativo.

Unidad didáctica: es un microdiseño curricular. Una Unidad Didáctica es también un modus operandi. Es un plan de actuación que, en función de los objetivos de aprendizaje, organiza los contenidos, actividades, metodología y experiencias para la práctica educativa, y selecciona también fórmulas evaluadoras que permiten revisar el rendimiento del proceso. (*Diccionario de Ciencias de la Educación*. Santillana. 1988: 1377).

Manuales docentes de Educación Primaria

Módulo 6

Los objetivos didácticos como expresión
de las intenciones educativas

PRESENTACIÓN

Ya que es aquí donde radica, en efecto, el principal interés del “análisis por objetivos”: proporciona, a la vez, un referencial y un referente, un instrumento para la gestión de una pedagogía diferenciada y un soporte para la negociación de una pedagogía contractual. (Meirieu, 1992)

La tradición idealista del pensamiento educativo impuso la definición de grandes ideales como fórmula lógica de la que derivar actuaciones concretas. Herbart, por ejemplo, sostenía que la pura y simple contemplación del ideal de educación era suficiente para saber lo que un maestro debería hacer.

Con la aparición de nuevos ideales de ciencia y, sobre todo, con la irrupción de las nuevas tecnologías, la definición de grandes ideales fue sustituida por la formulación de programas —o de programaciones— al modo y manera en que se hacía en los sistemas informáticos, y en los complejos sistemas de gestión y organización empresariales. Este cambio supuso, sin lugar a dudas, un avance importante sobre las fórmulas anteriores, en la medida en que era posible contrastar los resultados previstos con los resultados obtenidos y, por tanto, era posible, al contrario de lo que sucedía con las fórmulas anteriores, demostrar el valor de una determinada propuesta.

Sin embargo, por lo que sabemos en la actualidad, esta forma de definir las intenciones educativas no está exenta de problemas, siendo el principal de ellos la facilidad con que se instrumentalizan los procesos educativos, haciéndolos depender más de los medios que de los fines. Pese a todo y aunque fuese de este modo, la incorporación del saber educativo al campo de los saberes científico-tecnológicos supuso para el educador la obligación de explicar claramente sus intenciones y de justificarlas sobre la base de criterios racionales. Pero supuso también la necesidad de encontrar una forma de expresar esas intenciones de forma clara y de recurrir a diversas fuentes de decisión para justificarlas.

Hasta el momento, las intenciones educativas se han definido atendiendo a uno de estos tres elementos: los objetivos, los contenidos y las actividades. Estos elementos se pueden utilizar de forma exclusiva o combinada. Si se adopta el primer elemento, las intenciones educativas definen lo que el alumno debe aprender. A través del segundo elemento se expresa aquello que el profesor desea o debe enseñar. El tercer elemento se reserva para expresar las situaciones en las que el alumno va a aprender y el profesor va a enseñar. En este módulo

nos detendremos en la utilización de los objetivos como expresión de las intenciones educativas tanto en el diseño del currículo como en su desarrollo.

OBJETIVOS

- Comprender las características que identifican a los objetivos didácticos como forma de expresión de las intenciones educativas.
- Analizar diferentes expresiones de los objetivos didácticos poniendo de manifiesto similitudes y diferencias.
- Formular los objetivos propios de una determinada unidad didáctica teniendo en cuenta los objetivos de etapa y de área con los que se relaciona y que ayudan a concretar.
- Secuenciar y temporalizar adecuadamente los objetivos específicos de una programación de aula y de una unidad didáctica.
- Relacionar los objetivos con el resto de los elementos que conforman la unidad didáctica.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

1. Definición y selección de objetivos didácticos: las taxonomías.

2. Los objetivos didácticos en el diseño y el desarrollo del currículo.

3. Los objetivos en las unidades didácticas: ejemplificación.

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. DEFINICIÓN Y SELECCIÓN DE OBJETIVOS DIDÁCTICOS: LAS TAXONOMÍAS

La estructuración del proceso de enseñanza a partir de distintos temas o lecciones, no es la forma natural del proceder docente, sino que es una forma histórica, surgida de los formatos que hasta el momento habían adoptado los diseños curriculares. Lejos de lo que suele creerse, la estructuración del proceso didáctico a partir de un conjunto de temas prefijados no es la única forma de articular ese proceso, ni siquiera es la mejor. Los cambios en los diseños curriculares que regulan las enseñanzas no universitarias obligan a replantearse la forma más adecuada para estructurar el proceso de enseñanza. Surgen así la posibilidad de

formular las intenciones educativas y de construir sobre esta formulación un nuevo modelo de diseño y desarrollo del currículo (incluyendo la elaboración de unidades didáctica).

La formulación de objetivos didácticos se ha convertido en una de las tareas profesionales más habituales a las que tiene que hacer frente cualquier educador o educadora. Nada parece más natural que expresar nuestras intenciones anticipando los resultados que deseamos obtener.

Sin embargo, hasta la reforma del sistema educativo impulsada por la Ley General de Educación (1970) esta forma de expresión de las intenciones educativas no era la habitual: las intenciones educativas se expresaban señalando la lección que se estaba explicando, o simplemente, las actividades que en ese momento estaban realizando los alumnos. Podemos decir que estas formas de expresión de las intenciones educativas son las mismas que existían en los Estados Unidos cuando Ralph Tyler planteó la necesidad de sustituirlas por otra mucho más adecuada (Tyler, 1982).

Cabe concluir entonces en que la forma más útil de enunciar objetivos consiste en expresarlos en términos que identifiquen al mismo tiempo el tipo de conducta que se pretende generar en el estudiante y el contenido del sector de vida en el cual se aplicará esa conducta. (Tyler, 1982: 50)

Mediante esta sencilla fórmula que combina la conducta aprendida y el contenido enseñado, Tyler, ponía el germen de lo que más tarde sería una de las fórmulas más extendidas de definición de las intenciones educativas. Posteriormente, Mager (1962) establecería las tres condiciones que cualquier objetivo debe satisfacer para pueda ser considerado como un objetivo bien definido. Estas tres condiciones son:

1. Qué es lo que se quiere enseñar (el contenido).
2. En qué nivel queremos que el alumno aprenda (conductas que debe manifestar).
3. Cuáles son las condiciones (materiales, procedimientos y estímulos) a las que el alumno debe responder.

Sin embargo, la necesidad de expresar las intenciones educativas en términos de resultados de aprendizaje (objetivos) plantea cuestiones epistemológicas y metodológicas que nunca han dejado de ser controvertidas. Por eso precisamente, es importante señalar un hecho: la utilización de los objetivos como forma de expresión de las intenciones educativas no supone necesariamente asumir la *Pedagogía por Objetivos*. La generalización de los objetivos como forma de expresión de las intenciones educativas ha supuesto una desvinculación de esta práctica profesional del marco ideológico en el que emergió. La *Pedagogía por Objetivos* designaba mucho más que una forma de expresar las intenciones educativas, designaba una forma de concebir la educación, el aprendizaje, la escuela, etc.

La *Pedagogía por Objetivos*, como en su momento puso de manifiesto el profesor Gimeno Sacristán (1982), vincula la expresión de las intenciones educativas a supuestos que no tienen porque ser aceptados por el simple hecho de expresar las intenciones en términos de aprendizajes deseables. Estos supuestos, que fueron aportados por autores como Hilda Taba, Benjamín Bloom o Skinner, sitúan la definición de los objetivos en un marco de racionalidad

instrumental que otros muchos autores (d'Hainaut, Meirieu, etc) no comparten, pese a que también hacen uso de este recurso.

La Pedagogía por Objetivos: claves interpretativas.

1. Los objetivos tienen su fuente básica en la sociedad, su discusión no es misión del pedagogo y/o del profesor.
2. Los objetivos surgen dentro de una concepción reproductora de la educación, de lo establecido en la sociedad presente.
3. Los objetivos deberán ser formulados como objetivos operativos.
4. Los objetivos operativos serán concretos, observables y mensurables, por eso se definirán en términos de conductas.
5. Los objetivos complejos serán la suma de objetivos más simples.



José Gimeno Sacristán
Catedrático de Didáctica y
Organización escolar de la
Universidad de Valencia

La necesidad de definir y seleccionar objetivos didácticos de modo que pudieran ser utilizados tanto para definir políticas educativas como, sobre todo, para definir prácticas educativas provocó la aparición de un gran número de investigaciones destinadas a crear “taxonomías educativas”¹, esto es, a crear clasificaciones jerárquicas y relaciones entre diferentes ámbitos del desarrollo humano.

Las taxonomías educativas existentes ponen de manifiesto algo que ya hemos dejado escrito: que la formulación de objetivos se puede realizar desde supuestos diferentes. Así las taxonomías más usuales, como las elaboradas por Benjamín Bloom o Gagné y las elaboradas por Guilford o d'Hainaut, evidencian las diferencias derivadas de situar la definición de los objetivos en un marco conductual o en un marco cognitivo. Las taxonomías basadas en objetivos conductuales ponen el énfasis en la conducta final resultante (ver cuadro 1). Las taxonomías basadas en teorías cognitivas ponen el énfasis en las operaciones mentales que requiere la consecución del aprendizaje previsto (ver cuadro 2).

1 La utilización de taxonomías tiene su origen en el campo de las ciencias naturales y se utilizaban para clasificar de forma ordenada las diferentes especies de seres vivos. Probablemente, la taxonomía de Linneo sea la más conocida puesto que ha dado lugar a muchas de las clasificaciones actuales.

El Proyecto Taxonómico

Hemos de observar que todo esquema de clasificación representa un intento de dar a los fenómenos un carácter abstracto y de disponerlos dentro de un cierto orden, violentándose de algún modo e introduciendo en ellos ciertas modificaciones que no poseían en la realidad. Estos intentos de abstracción y de clasificación son verdaderamente útiles desde el punto de vista de la estructuración y control de los fenómenos. Creemos que el máximo valor del actual sistema de clasificación radica en el mayor grado de precisión con que se definen los objetivos, en el progresivo aumento de su nivel de comunicabilidad y en su aplicación como índices para valorar el avance de los alumnos hacia dichos objetivos (Kratwohl, Bloom y Masía, 1979:23)



Benjamín Bloom (1913-1999)

Cuadro 1. Taxonomía de Bloom

Ámbito cognoscitivo					
Conocer	Comprender	Aplicar	Analizar	Sintetizar	Evaluar
Definir	Distinguir	Ejemplificar	Aclamar	Categorizar	Juzgar
Describir	Sintetizar	Cambiar	Analizar	Compilar	Justificar
Identificar	Inferir	Demostrar	Calcar	Crear	Apreciar
Clasificar	Explicar	Manipular	Comparar	Diseñar	Comparar
Enumerar	Resumir	Operar	Constatar	Organizar	Criticar
Nombrar	Extraer	Resolver	Criticar	Reconstruir	Fundamentar
Reseñar	conclusiones	Computar	Debatir	Combinar	Contrastar
Reproducir	Relacionar	Descubrir	Desarmar	Componer	Discriminar
Seleccionar	Interpretar	Modificar	Descomponer	Proyectar	
Fijar	Generalizar	Usar		Planificar	
	Predecir			Esquematizar	
	Fundamentar			Reorganizar	
Ámbito afectivo					
Tomar conciencia	Responder	Valorar	Organización	Combinación de valores	
Preguntar	Contestar	Explicar	Adherir	Actuar	
Describir	Cumplir	Invitar	Defender	Asumir	
Dar	Discutir	Justificar	Elaborar	Comprometerse	
Seleccionar	Actuar	Adherir	Jerarquizar	Identificarse	
Usar	Informar	Iniciar	Integrar	Cuestionar Proponer	
Elegir	Ayudar	Proponer	Combinar		
Seguir	Conformar	Defender	Ordenar		
Retener	Leer		Relacionar		
Replicar	Investigar				
Ámbito psicomotor					
Montar Calibrar Armas Conectar Construir Limpiar Componer Altar Fijar Trazar Manipular Mezclar					

La taxonomía de objetivos propuesta por Louis D’Hainaut (1985) enfatiza las operaciones intelectuales implicadas en la consecución del aprendizaje y distingue en todo acto intelectual tres componentes:

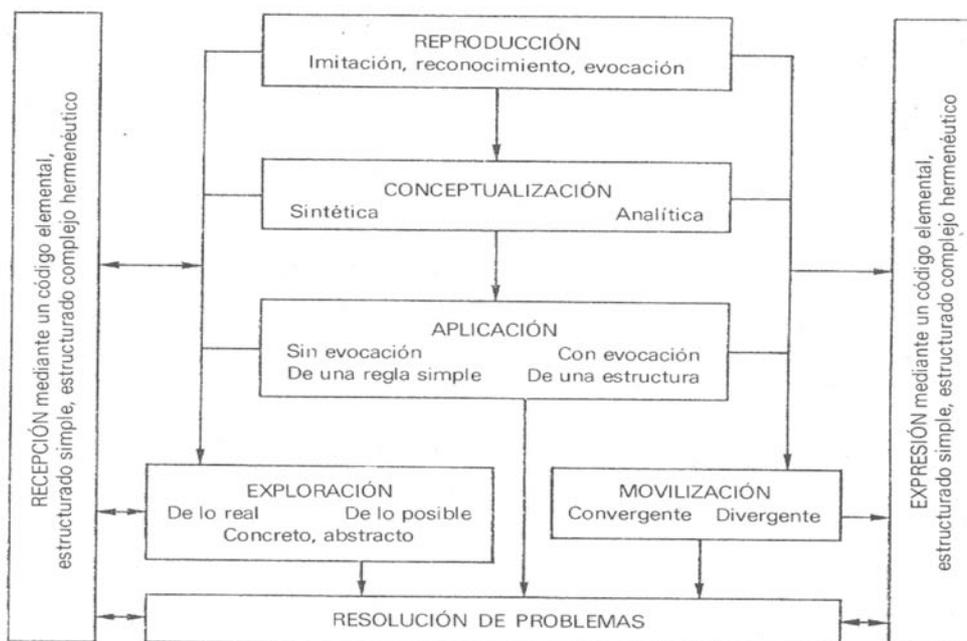
1. La operación cognoscitiva del alumno.
2. El objeto sobre el que se ejerce esta actividad.
3. El producto de la actividad.

El acto intelectual, tal y como lo concibe D’Hainaut es un acto de aprehensión de la realidad, esto es, un acto de integración de la realidad conocida en el repertorio cognoscitivo del aprendiz.

Nosotros llamamos “repertorio cognoscitivo” al conjunto de las informaciones y de las estructuras mentales susceptibles de intervenir en la realización de una operación cognoscitiva o de ser modificada por ella. El repertorio cognoscitivo incluye lo que Ausubel (1963) denomina “estructura cognoscitiva” y comprende también los elementos no estructurados o las asociaciones no significativas... El “repertorio cognoscitivo” no es directamente accesible a la observación, pero se manifiesta a través de las operaciones cognoscitivas... (D’Hainaut, 1985: 172)

Esta relación entre lo aprendido (el repertorio cognoscitivo) y el contenido que se desea aprender es la que depende de que se desarrolle la operación intelectual adecuada. Las operaciones cognoscitivas que D’Hainaut identifica aparecen definidas en el cuadro 2.

Cuadro 2. Operaciones intelectuales (D’Hainaut, 1985)



Finalmente, y antes de ocuparnos del encaje en el sistema educativo español de los objetivos didácticos, convendría realizar una valoración de lo que ha supuesto la incorporación de los objetivos didácticos a la racionalidad educativa.

La cuestión que convendría plantear es la siguiente: ¿qué ventajas ofrece esta nueva definición de las intenciones educativas sobre las anteriores? A mi juicio la principal ventaja que tiene para cualquier educador(a) la utilización de los objetivos como forma de expresar sus intenciones educativas es que desplaza el centro de interés del proceso educativo desde el profesor al alumno y desde la enseñanza hacia el aprendizaje. Dicho en otros términos, la formulación de las intenciones educativas en términos de objetivos permite expresar por anticipado los resultados previsibles del proceso de enseñanza y, con ello, facilita su posterior desarrollo, evaluación y mejora.

Sin embargo, no es menos cierto, que la aplicación de las taxonomías y su posterior utilización para formular objetivos presenta algunas limitaciones importantes buena parte de las cuales han sido evidenciadas por Philippe Meirieu:

¿Por qué sentimos inquietud frente a estas construcciones de objetivos cuya perfección formal debería sin embargo convencernos? Sin duda, porque si la aproximación por objetivos puede, muy eficazmente, regular una práctica, en cambio, es incapaz de inspirarla; o más exactamente, sólo es capaz de generarse ella misma en tanto que práctica, multiplicando indefinidamente y hasta la saciedad la pareja objetivos-evaluación. Como herramienta para introducir más rigor en la gestión de los aprendizajes es bastante apreciable, sin duda imprescindible; proporciona un buen mapa y un buen «tablero de mandos», que permite preparar un avance, encendiendo los intermitentes cuando es necesario, recordando en el momento preciso un determinado callejón sin salida, obligando a ir más lentamente o bien a acelerar según los efectos producidos... ¡Pero no puede equipararse ni al carburante ni al motor! Porque un objetivo no dice nunca nada acerca del método que permite alcanzarlo, y, si pretendiéramos a toda costa hacerlo hablar, sólo sabría repetir: pre-requisito, subobjetivo, objetivo intermedio, evaluación... (Meirieu, 1992: 89)

2. LOS OBJETIVOS DIDÁCTICOS EN EL DISEÑO Y EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO

Los cambios en el currículo fueron los protagonistas en las dos reformas anteriores y lo son también en la nueva reforma. La LOGSE introdujo importantes novedades en el diseño curricular (nuevos tipos de contenidos, criterios de evaluación, etc.) La LOCE no modificó el diseño del currículo pero introdujo dos importantes novedades: los itinerarios educativos y la especialización curricular.

En esta ocasión, la LOE modifica el concepto de currículo introduciendo un elemento nuevo: las competencias básicas. Además incorpora a la enseñanza obligatoria una asignatura nueva: Educación para la Ciudadanía. Y, finalmente, incorpora la necesidad de una nueva alfabetización para aprovechar las ventajas de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

El currículo de los centros educativos está condicionado por la existencia de un conjunto de normas (leyes, decretos y órdenes) que elaboran las distintas administraciones educativas,

a ese conjunto de normas se le ha venido denominado Diseño Curricular Base² (por el documento que sirve de base para el currículo de los centros educativos).

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) no fue la primera ley educativa que utilizó los objetivos didácticos como fórmula para definir las intenciones educativas en cada una de las etapas educativas y también en las áreas curriculares que las conforman, pero sí la que hizo un mayor uso de esta forma de formulación de las intenciones educativas. La actual Ley Orgánica de Educación, mantiene en los diseños curriculares las mismas características que ya había establecido la LOGSE, es decir se establecen dos grandes tipos de objetivos: Objetivos de Etapa y Objetivos de Área. Los objetivos de aprendizaje que el alumnado deberá alcanzar al concluir esta etapa aparecen definidos en el artículo 17, mientras que su ordenación específica y los principios pedagógicos que la inspiran se definen en los artículos 18, 19 y 20 (ver cuadro 3).

Competencias básicas

La incorporación de competencias básicas al currículo de la enseñanza obligatoria es una de las principales novedades introducidas por la LOE (como ya hemos dejado escrito en otro módulo). Las competencias básicas son comunes a toda la enseñanza obligatoria, de modo que serán los propios centros educativos los que terminen por configurarlas teniendo en cuenta las etapas en las que se utilicen.

Las competencias básicas aparecen definidas en los respectivos decretos de enseñanzas mínimas correspondientes a cada una de las etapas educativas de la enseñanza obligatoria, pero no aparecen vinculadas a objetivos de etapa, objetivos de área, contenidos o criterios de evaluación, será esta decisión la que tendrán que adoptar los centros educativos.

Nosotros, en este módulo, vamos a presentar cada una de las competencias básicas de una forma breve y sólo con la intención de reconocerlas como una nueva forma de expresar las intenciones educativas.

Competencia en comunicación lingüística

Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o

2 La denominación Diseño Curricular Base (DCB) comenzó a utilizarse durante el proceso de debate que precedió a la elaboración de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) pero hoy en día ha dejado de utilizarse.

expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.

Competencia matemática

Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.

Forma parte de la competencia matemática la habilidad para interpretar y expresar con claridad y precisión informaciones, datos y argumentaciones, lo que aumenta la posibilidad real de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, tanto en el ámbito escolar o académico como fuera de él, y favorece la participación efectiva en la vida social.

Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos. En definitiva, incorpora habilidades para desenvolverse adecuadamente, con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos (salud, actividad productiva, consumo, ciencia, procesos tecnológicos, etc.) y para interpretar el mundo, lo que exige la aplicación de los conceptos y principios básicos que permiten el análisis de los fenómenos desde los diferentes campos de conocimiento científico involucrados.

Tratamiento de la información y competencia digital

Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

Está asociada con la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, utilizando técnicas y estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia). Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse.

Competencia social y ciudadana

Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.

Globalmente supone utilizar, para desenvolverse socialmente, el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del sistema democrático, así como utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones, y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía.

Competencia cultural y artística

Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.

Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas.

Esta competencia implica poner en juego habilidades de pensamiento divergente y convergente, puesto que comporta reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos; encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión; planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados, ya sea en el ámbito personal o académico. Se trata, por tanto, de una competencia que facilita tanto expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura.

Competencia para aprender a aprender

Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.

Esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos. Por otro lado, disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunde en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender.

Significa ser consciente de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales. Requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje.

Autonomía e iniciativa personal

Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

Por otra parte, remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales –en el marco de proyectos individuales o colectivos– responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral.

Supone poder transformar las ideas en acciones; es decir, proponerse objetivos y planificar y llevar a cabo proyectos. Requiere, por tanto, poder reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, buscar soluciones y llevarlas a la práctica. Además, analizar posibilidades y limitaciones, conocer las fases de desarrollo de un proyecto, planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar lo hecho y autoevaluarse, extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora.

Objetivos de etapa

Los objetivos de etapa definen el perfil que una persona debe adquirir al concluir el tiempo asignado a esa etapa educativa. En el sistema educativo español, desde la LOGSE, las dos grandes etapas de la enseñanza obligatoria son la Etapa Primaria (que tiene seis años de duración) y la Etapa Secundaria Obligatoria (que tiene cuatro años de duración).

Los objetivos de etapa expresan las intenciones educativas fijadas por las administraciones para la conclusión de la etapa, representan las capacidades que cada alumno o alumna tendrá que manifestar para poder superar la etapa correspondiente. Los objetivos de etapa se expresan en términos de grandes capacidades (ver cuadro 3) y no se hayan secuenciados, ni temporalizados ya que estas son decisiones que tendrán que adoptar los centros educativos en el marco de sus respectivos proyectos educativos y curriculares. Un ejemplo de objetivo de etapa sería el siguiente:

Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.

Objetivos de área

La consecución de los objetivos de etapa depende de la consecución de los objetivos correspondientes de cada una de las áreas curriculares. Dicho de otra forma, los objetivos de área representan una mayor concreción de los diferentes objetivos de etapa.

Los objetivos de área son uno de los elementos que conforman las áreas curriculares, junto con los contenidos y los criterios de evaluación. Los objetivos de área vienen expresados en términos más concretos que los objetivos de etapa, a los que tienen que contribuir a lograr, y aparecen, además vinculados a un determinado contenido propio del área curricular al que pertenece. A continuación aparecen algunos ejemplos de objetivos de área:

Identificar los principales elementos del entorno natural, social y cultural, analizando su organización, sus características e interacciones y progresando en el dominio de ámbitos espaciales cada vez más complejos.

Conocer algunas de las posibilidades de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación en los que intervienen la imagen y el sonido, y utilizarlos como recursos para la observación, la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias, ya sea de forma autónoma o en combinación con otros medios y materiales.

Desarrollar habilidades emocionales, comunicativas y sociales para actuar con autonomía en la vida cotidiana y participar activamente en las relaciones de grupo, mostrando actitudes generosas y constructivas.

Cuadro 3. Características del diseño curricular en la Etapa Primaria (LOE, 2006)

Objetivos de etapa	Áreas curriculares	Ordenación
<p>a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.</p> <p>b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.</p> <p>c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.</p> <p>d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.</p> <p>e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.</p> <p>f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.</p>	<p>Las áreas de esta etapa educativa son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del medio natural, social y cultural. - Educación artística. - Educación física. - Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura. - Lengua extranjera. - Matemáticas. <p>En uno de los cursos del tercer ciclo de la etapa, a las áreas incluidas en el apartado anterior se añadirá la de educación para la ciudadanía y los derechos humanos, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.</p>	<p>1. En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.</p>

**Cuadro 3. Características del diseño curricular en la Etapa Primaria (LOE, 2006)
(Continuación)**

Objetivos de etapa	Áreas curriculares	Ordenación
g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana. h) Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo. i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran. j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales. k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social. l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado. m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas. n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.	4. En el tercer ciclo de la etapa, las Administraciones educativas podrán añadir una segunda lengua extranjera. 5. Las áreas que tengan carácter instrumental para la adquisición de otros conocimientos recibirán especial consideración. 6. En el conjunto de la etapa, la acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado.	2. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas. 3. A fin de fomentar el hábito de la lectura se dedicará un tiempo diario a la misma.

El desarrollo de los objetivos en las unidades didácticas

Una unidad didáctica representa el tercer nivel de decisión curricular. Es por esto que sus objetivos se deben relacionar de un algún modo con los objetivos expresados en los niveles anteriores, pero la cuestión es de qué modo.

Los objetivos definidos en una unidad didáctica no se relacionan directamente con los objetivos expresados en el diseño obligatorio dentro de cada una de las administraciones con competencias educativas, sino que lo hacen indirectamente a través del proyecto curricular de centro. Pero por, otra parte, la concreción de los objetivos fijados en los diseños obligatorios supone concretar esos mismos objetivos fijándolos como comportamientos concretos que el alumnado deberá manifestar. La operación de concreción pone de manifiesto una relación entre distintos tipos de aprendizaje que permite reconocer el modo en que los de mayor nivel de abstracción se manifiestan en otros de menor nivel. Dicho de otro modo, la operación de concreción permite reconocer el modo en que las capacidades se expresan en competencias y éstas en comportamientos, y finalmente, todos unidos con

otros aprendizajes, en alguna forma de conducta. Pues bien, el problema es que esta relación no puede ser deducida o expresada de antemano, ya que no es una relación lógica sino empírica. Así pues, los objetivos de los distintos niveles de concreción se DERIVAN, aunque no se DEDUCEN de los objetivos establecidos en los diseños curriculares. Cada paso en los niveles de concreción exige una TRADUCCIÓN de las decisiones anteriores a las nuevas condiciones y necesidades. Al derivar los objetivos didácticos de los objetivos definidos en el diseño, se asocian unos comportamientos concretos a una determinada capacidad, pero esos comportamientos pueden ser muy diferentes para distintos alumnos y en variadas circunstancias. Así pues, la concreción de los objetivos de etapa y área en objetivos específicos de cada una de las unidades didácticas plantea tres grandes problemas:

- El problema de la interpretación.
- El problema de la integración.
- El problema de la secuenciación y temporalización.

El problema de la interpretación.

Para asociar adecuadamente los objetivos del diseño a los objetivos de la unidad, es necesario interpretar adecuadamente el objetivo del diseño y expresar adecuadamente el objetivo de la unidad.

Interpretar un objetivo no es sólo aclarar su significativo semántico sino que es, ante todo, establecer su relación con otros objetivos, con unos determinados contenidos, con una serie de actividades y, sobre todo, con unos determinados y muy concretos criterios de evaluación.

Interpretar un objetivo es ponerlo en relación con el resto de los elementos que forman parte del diseño curricular, del proyecto curricular o de la unidad didáctica.

En este sentido, toda unidad didáctica es una hipótesis sobre la posibilidad de alcanzar unos determinados objetivos con los elementos, los recursos y el tiempo dispuestos en ella.

El problema de la integración

Junto al problema de la interpretación, la definición de objetivos para una unidad didáctica plantea otro problema: el de la integración de los objetivos.

El diseño curricular no establece relación alguna entre los objetivos de etapa y de área. Esta relación es, sin embargo, ineludible para una unidad didáctica.

La integración de los diferentes objetivos de área en el contexto de una unidad didáctica es el mejor modo de contribuir al desarrollo de los objetivos de etapa.

La secuenciación y temporalización de los objetivos

A menudo estos dos conceptos, secuenciación y temporalización, se utilizan como sinónimos cuando en realidad no lo son. Al secuenciar unos objetivos o unos contenidos lo único que se hace es definir una relación entre unos y otros elementos. Esto permite definir qué viene antes en el proceso de aprendizaje. En cambio, la temporalización establece el tiempo de duración de la secuencia, lo cual también es necesario para evitar que la falta de tiempo dificulte la consecución de los objetivos previstos.

La secuenciación y temporalización de los objetivos plantea la necesidad de establecer una decisión sobre la relación de dependencia entre los objetivos, y sobre la variedad de ritmos de aprendizaje. Los objetivos didácticos mantienen entre sí relaciones de dependencia que van más allá de la simple enumeración. Secuenciar objetivos no es enumerarlos, sino que es, ante todo, definir sus relaciones.

3. LOS OBJETIVOS EN LAS UNIDADES DIDÁCTICAS: EJEMPLIFICACIÓN

Los objetivos didácticos que definen las intenciones educativas en cualquier programación de aula son la concreción de las intenciones educativas expresadas en el diseño curricular correspondiente. Esta concreción, como hemos dejado escrito, plantea serias dificultades, pero es posible superarlas con éxito si se tienen en cuenta las ideas expuestas en este módulo.

Sin embargo, además de esas orientaciones ya expuestas, hemos querido seleccionar algunos ejemplos de objetivos tal y como ha sido formulados en algunas unidades didácticas. Las fuentes de la que hemos tomado nuestros ejemplos son variadas pero hemos tenido especialmente en cuenta los recursos disponibles en la página web del Ministerio de Educación y Ciencia y del Centro Nacional de Comunicación e Información Educativa (CNICE).

El proyecto Alquimia, que será nuestro primer ejemplo, es una aplicación informática accesible desde Internet mediante el navegador web. Presenta las unidades didácticas en un marco muy relacionado con un laboratorio experimental interactivo. Este tipo de escenario es muy adecuado para la presentación de los contenidos relacionados con los tres ejes propuestos en el currículo del área: las ciencias, la geografía y la historia. El proyecto presenta 32 unidades de aprendizaje. Para el primer ciclo se desarrollan 9 unidades de aprendizaje; para el segundo ciclo, 12 unidades de aprendizaje; y para el tercer ciclo, 11.

El proyecto se encuentra alojado en la dirección electrónica: <http://ares.cnice.mec.es/ciengehi>.

Los objetivos didácticos formulados por el proyecto Alquimia dentro de la unidad didáctica “El cuerpo humano” son los siguientes:

1. Conseguir un mejor conocimiento de su propio cuerpo.
2. Reconocer e identificar las principales partes del cuerpo.
3. Identificar estados de ánimo a través de los gestos de una cara.
4. Localizar las principales articulaciones (móviles) del cuerpo.

5. Reconocer la necesidad del uso simultáneo de huesos y músculos para mantener la estructura del cuerpo, participar en los movimientos y dar respuesta a los estímulos.

Estos objetivos corresponderían al primer ciclo de la Etapa Primaria y, como puede comprobarse representan una concreción adecuada tanto de los objetivos de la etapa como de los objetivos del área de Conocimiento del Medio.

Dentro del mismo proyecto y área de conocimiento, pero en el marco de otra unidad didáctica llamada “Las enfermedades” correspondiente al tercer ciclo de la etapa, se formulan los siguientes objetivos:

1. Relacionar las enfermedades siguientes con los aparatos a los que afectan:
 - Bronquitis.
 - Ap. Respiratorio.
 - Infarto de miocardio.
 - Ap. Circulatorio.
 - Cálculos en riñón.
 - Ap. Excretor.
 - SIDA.
 - Sistema Inmunológico.
 - Úlcera de estómago.
 - Ap. Digestivo.
2. Conocer cómo se producen y a qué órganos afectan.
3. Conocer los síntomas o efectos que producen estas enfermedades.
4. Saber los tratamientos y/o modos de prevención.
5. Distinguir los modos de adquirir las enfermedades: infección, malos hábitos de alimentación, vida e higiene.

El cuadro 4 recoge los objetivos tal y como se formular en una unidad didáctica correspondiente al proyecto denominado “Reino Vegetal”, el ejemplo permite comprobar la relación entre los objetivos del área y los objetivos de la unidad didáctica.

UNIDAD: La Nutrición en las plantas

ÁREA: Conocimiento del medio

NIVEL: 3º de Educación Primaria

Objetivos Generales

Conocer las claves mínimas para la comprensión de los procesos fundamentales de nutrición, y relación en el reino vegetal.

Fomentar en el alumno una actitud de respeto y conservación de su entorno vegetal.

Objetivos didácticos específicos

Distinguir e identificar a nivel inicial, los órganos vegetales que intervienen en la nutrición y sus funciones correspondientes (raíz, tallo, hojas).

Diferenciar entre árbol, arbusto y mata en el entorno natural del alumno.

Comprender e interpretar la información procedente de distintas fuentes: escrita, oral, icónica, etc.

Promover una actitud crítica ante la pérdida de biodiversidad.

Siguiendo con los recursos disponibles en el entorno creado por el CNICE encontramos otro proyecto con un gran valor educativo y ejemplificador, se trata del proyecto PERLA. Algunas de las unidades didácticas creadas en el marco de ese proyecto pueden ayudarnos a entender el modo en que se produce el encaje entre una determinada unidad didáctica y un determinado diseño curricular (ver especialmente, el ejemplo recogido en la unidad cuatro alojado en la dirección electrónica:

http://ares.cnice.mec.es/lenguaep/generales/unidad4/g_gpr04_01vf.pdf

La elaboración de unidades didácticas interdisciplinares no suele ser muy frecuente, aunque resulte muy recomendable, por eso me parece muy interesante visitar la unidad didáctica dedicada a los dinosaurios que se pueden encontrar en la página web alojada en la dirección electrónica <http://www.educared.net/PrimerasNoticias/uni/dino/udino.htm#1>. Los objetivos definidos para esa unidad son los siguientes.

- a) Conocer a los dinosaurios.
- b) Identificar las principales clases de seres vivos.
- c) Aprender varios conceptos sobre la vida geológica de nuestro planeta.
- d) Valorar la importancia de los restos fósiles y del Patrimonio en general.
- e) Expresarse claramente de forma escrita y oral.
- f) Saber recopilar y buscar información.
- g) Respetar las ideas y aportaciones en los debates y trabajos grupales.

Finalmente, en esta muestra de formulación de objetivos en las programaciones de aula, no podían faltar ejemplos elaborados por alguna de las editoriales más frecuentes en la enseñanza obligatoria. Nuestro último ejemplo forma parte de la propuesta para Matemáticas de la Editorial Santillana y los objetivos que se formulan son los siguientes:

1. Contar hasta 9 elementos.
2. Reconocer y escribir los números hasta el 9.
3. Completar series crecientes y decrecientes con números hasta el 9.
4. Reconocer situaciones de suma.
5. Expresar situaciones de suma, utilizando los signos $+$ e $=$.
6. Calcular sumas con números hasta el 9 con material manipulable o con apoyo gráfico.
7. Reconocer las tres dimensiones de un objeto: largo, ancho y alto.
8. Comparar la longitud de varios objetos.

ACTIVIDADES

1. Identificar el modo en que han sido formulados los objetivos didáctico de la unidad denominada “El cuarto de Perla”: ¿qué describen lo que el alumnado debe aprender o lo que el profesorado debe enseñar, o lo que el alumnado debe hacer?
 1. Reforzar capacidades básicas de tipo perceptivo que servirán de base para la adquisición del aprendizaje lector y escritor: memoria visual, orientación espacial, discriminación auditiva, comprensión oral.
 2. Proporcionar al alumnado vivencias gratificantes relacionadas con el mundo de los cuentos.
 3. Proporcionar al alumnado ayudas concretas de tipo gráfico para la composición de textos narrativos.
 4. Entrar en contacto con textos literarios e identificar sus valores.
2. Reformular los objetivos didácticos de la actividad 1 para que describan aquello que el alumnado debe aprender.
3. Analizar el decreto de enseñanzas mínimas correspondientes a la Etapa Primaria y relacionar la competencia social y ciudadana con objetivos de etapa y de área.
4. Formular algunos objetivos didácticos que ayuden a concretar la competencia de tratamiento de la información y competencia digital.

BIBLIOGRAFÍA**BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

- Angulo, J. F. y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Aljibe.
- Antúnez, S. (1987). *El Proyecto Educativo de centro*. Barcelona: Grao.
- Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Laia.
- D'hainaut, L. (1985). *Objetivos didácticos y programación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Eisner, E. W. (1987). *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona: Martínez Roca.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Meirieu, Ph. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Moya Otero, J. (1993). *Reforma educativa y currículo escolar*. Las Palmas de Gran Canaria: Editorial Nogal.
- Novak, J. D. (1977). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.
- Novak, J. D. (1977). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Stenhouse, L. (1981). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Taba, Hilda (1974). *Elaboración del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

1. La estructuración del proceso didáctico a partir de un conjunto de temas prefijados es:
 - a) La forma natural de proceder de los docentes.
 - b) La forma exigida por las administraciones públicas.
 - c) La forma que han favorecido los diseños curriculares anteriores.

2. Antes de utilizar los objetivos como forma de expresión de las intenciones educativas, éstas se expresaban a través de:
 - a) Los contenidos.
 - b) Las actividades.
 - c) Tanto a) como b) son ciertas.

3. La formulación original de los objetivos, propuesta por Tyler, se compone de dos elementos: contenido y:
 - a) Actividades.
 - b) Conducta.
 - c) Principios.

4. La taxonomía de Bloom se vincula a una teoría del aprendizaje:
 - a) Conductual.
 - b) Cognitiva.
 - c) Social.

5. La taxonomía de D'Hainaut se vincula a una teoría del aprendizaje:
 - a) Conductual.
 - b) Cognitiva.
 - c) Social.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

1. c
2. c
3. b
4. a
5. b

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Competencias básicas: un conjunto de competencias que permiten a las personas participar activamente en múltiples campos y contextos sociales, y contribuyen tanto a que estos tengan éxito en su vida como a buen funcionamiento de la sociedad.

Objetivo didáctico: una forma de expresar las intenciones educativas describiendo el aprendizaje que se considera necesario que una persona adquiera.

Pedagogía por objetivos: una corriente de pensamiento socioeducativo que vincula la racionalidad educativa al tecnicismo propio de la enseñanza programada y al taylorismo como forma de organización institucional y social.

Taxonomía: clasificación de los objetivos didácticos a partir de las categorías generadas por una determinada teoría del aprendizaje.

Manuales docentes de Educación Primaria

Módulo 7

Los contenidos: de las disciplinas a las áreas curriculares

PRESENTACIÓN

El conocimiento del conocimiento debe aparecer como una necesidad primordial que serviría de preparación para hacer frente a riesgos permanentes de error y de ilusión que no cesan de parasitar la mente humana. (Morin, 2001)

Los diseños curriculares que surgieron una vez aprobada la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) incorporaron a la práctica docente dos importantes novedades: la definición de las intenciones educativas en términos de capacidades y la distinción entre distintos tipos de contenidos.

La primera de estas novedades ya ha sido tratada en el módulo anterior (Módulo 6) de la segunda nos ocuparemos ahora. Sin embargo, hemos de advertir que la distinción entre distintos tipos de contenidos no se hace tan explícita en los actuales diseños curriculares (surgidos de la LOE) como lo fue en los anteriores (surgidos de la LOGSE). Además, la pérdida de una referencia explícita a los distintos tipos de contenido, viene acompañada de una ausencia significativa de los fundamentos por los que se adopta esa distinción. Para superar esta segunda dificultad, que puede suponer un obstáculo importante en la utilización de los contenidos dentro de una unidad didáctica, hemos utilizado los argumentos y las ideas que se expusieron en los documentos que acompañaron a los diseños curriculares de la LOGSE y que se conocieron como Diseño Curricular Base (DCB, 1989).

En todo caso, el problema por excelencia del que nos vamos a ocupar en este módulo es el siguiente: ¿qué criterios debemos tener en cuenta tanto en la selección como en la organización del contenido dentro de una unidad didáctica? La respuesta a esta cuestión, que se hará evidente en la planificación didáctica, pone en evidencia, una vez más, nuestras intenciones educativas.

OBJETIVOS

- Comprender las características que identifican a los distintos tipos de contenidos del currículo, así como las razones para su selección en un determinado diseño curricular.
- Analizar diferentes tipos y formas de seleccionar y secuenciar el contenido en el currículo.

- Formular los contenidos propios de una determinada unidad didáctica teniendo en cuenta los contenidos seleccionados en las áreas curriculares.
- Secuenciar y temporalizar adecuadamente los contenidos de una programación de aula y de una unidad didáctica.
- Relacionar los contenidos con el resto de los elementos que conforman la unidad didáctica.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

1. Definición y selección de contenidos: tipos de contenido.

2. Los contenidos en el diseño y el desarrollo del currículo.

3. Los contenidos en las unidades didácticas: ejemplificación.

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. DEFINICIÓN Y SELECCIÓN DE CONTENIDOS: TIPOS DE CONTENIDO

Las frecuentes disputas entre el profesorado sobre la importancia que tiene una determinada materia, por lo general su materia, sobre otras pone en evidencia una de las tensiones esenciales sobre las que se construye toda propuesta curricular, a saber: ¿qué contenidos debe incluir la propuesta y cuales no debe incluir? En este momento, mientras escribo estas líneas, se está produciendo un fuerte debate sobre la asignatura de Educación para la Ciudadanía que presenta dos aspectos: su obligatoriedad y los contenidos que incluye. Sin embargo, este debate no es el único relacionado con el contenido del currículo, son muchos los debates y buena parte de ellos surgen como consecuencia de un supuesto básico: ningún contenido tiene valor universal y, por tanto, cada sociedad tiene que decidir en cada momento el valor educativo que le atribuye a unos determinados contenidos y no a otros.

En las últimas décadas el debate sobre la conveniencia de incluir o no un determinado contenido en el currículo de las nuevas generaciones ha conocido algunas aportaciones importantes, ambas promovidas por la UNESCO. En la década de los noventa una comisión presidida por Jacques Delors elaboró y dió a conocer un informe que llevaba por nombre *Informe a la UNESCO de la Comisión sobre la educación para el siglo XXI* y como subtítulo *La Educación encierra un tesoro*. Este informe se ha convertido en un documento esencial para

comprender las dificultades que presenta en nuestra época la selección y la organización del contenido, pero también se ha convertido en un ejemplo de una solución que, sin ser adoptada en ningún país, se ha convertido en un referente universal.

Al final de un siglo caracterizado por el ruido y la furia tanto como por los progresos económicos y científicos –por lo demás repartidos desigualmente–, en los albores de un nuevo siglo ante cuya perspectiva la angustia se enfrenta con la esperanza, es imperativo que todos los que estén investidos de alguna responsabilidad presten atención a los objetivos y a los medios de la educación. La Comisión considera las políticas educativas como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizás sobre todo, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones. (Delors, 1996: 10)

Una de las decisiones más importantes que adoptó la Comisión Delors fue proponer que se abordara toda reforma educativa desde la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida. Otra de las decisiones, no menos importante, fue que se incorporaran al currículo de las futuras generaciones no sólo los conocimientos disciplinares (saber que), sino otras formas de saber que hasta el momento no había recibido la atención necesaria (saber hacer, saber vivir y saber ser).

La diversificación de los saberes, propuesta por la Comisión Delors, abrió la puerta a una reconsideración profunda sobre la selección y la organización de los contenidos del currículo.

En efecto, la Comisión piensa en una educación que genere y sea la base de este espíritu nuevo, lo que no quiere decir que haya descuidado los otros tres pilares de la educación que, de alguna forma, proporcionan los elementos básicos para aprender a vivir juntos.

Lo primero, aprender a conocer. Pero, teniendo en cuenta los rápidos cambios derivados de los avances de la ciencia y las nuevas formas de la actividad económica y social, conviene compaginar una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de estudiar a fondo un número reducido de materias. Esta cultura general sirve de pasaporte para una educación permanente, en la medida en que supone un aliciente y sienta además las bases para aprender durante toda la vida.

También, aprender a hacer. Conviene no limitarse a conseguir el aprendizaje de un oficio y, en un sentido más amplio, adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles, y que facilite el trabajo en equipo, dimensión demasiado olvidada en los métodos de enseñanza actuales. En numerosos casos esta competencia y estas calificaciones se hacen más accesibles si alumnos y estudiantes cuentan con la posibilidad de evaluarse y de enriquecerse participando en actividades profesionales o sociales de forma paralela a sus estudios, lo que justifica el lugar más relevante que deberían ocupar las distintas posibilidades de alternancia entre la escuela y el trabajo.

Por último, y sobre todo, aprender a ser. Este era el tema dominante del informe Edgar Faure publicado en 1972 bajo los auspicios de la UNESCO. Sus recomendaciones conservan una gran actualidad, puesto que el siglo XXI nos exigirá una mayor autonomía y capacidad de juicio junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo. Y también por otra obligación destacada por este informe, no dejar sin explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el fondo de cada persona.

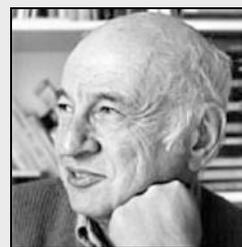
Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. UNESCO
http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF



Jacques Delors
 Presidente de la Comisión
 Europea de 1985 a 1995,
 principal artífice del informe
 que lleva por título:
*La educación encierra un
 tesoro.*

La preocupación de la UNESCO por encontrar referencias con valor universal que pudiesen orientar el debate en los distintos países sobre la selección y organización del contenido en el currículo, no concluyó con la elaboración del Informe Delors, el debate se ha extendido y ha dado lugar a otras propuestas de gran interés como la realizada por Edgar Morin (2001), bajo el título *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. La novedad de esta propuesta, en relación con la elaborada por Delors, es que a Morin le preocupa mucho la organización del saber y no sólo la selección, ya que cree que la organización tradicional del saber en disciplinas ha llegado a convertirse en un problema.

El conocimiento de los problemas claves del mundo, de las informaciones claves concernientes al mundo, por aleatorio y difícil que sea, debe ser tratado so pena de imperfección cognitiva, más aún cuando el contexto actual de cualquier conocimiento político, económico, antropológico, ecológico... es el mundo mismo. La era planetaria necesita situar todo en el contexto y en la complejidad planetaria. El conocimiento del mundo, en tanto que mundo, se vuelve una necesidad intelectual y vital al mismo tiempo. Es el problema universal para todo ciudadano del nuevo milenio: ¿cómo lograr el acceso a la información sobre el mundo y cómo lograr la posibilidad de articularla y organizarla? ¿cómo percibir y concebir el Contexto, lo Global (la relación todo/partes), lo Multidimensional, lo Complejo? Para articular y organizar los conocimientos y así reconocer y conocer los problemas del mundo, es necesaria una reforma de pensamiento. Ahora bien, esta reforma es paradigmática y no programática : es la pregunta fundamental para la educación ya que tiene que ver con nuestra aptitud para organizar el conocimiento.



Edgar Morin (1921-)

A este problema universal está enfrentada la educación del futuro porque hay una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y por el otro, realidades o problemas cada vez más poli disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios.

En esta inadecuación devienen invisibles:

- El contexto
- Lo global
- Lo multidimensional
- Lo complejo

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
<http://www.complejidad.org/27-7sabesp.pdf>

En nuestro país, la necesidad de revisar los criterios para la selección y la organización del contenido en el currículo se hace evidente con la reforma del sistema educativo propuesta por la LOGSE, en el marco de esa reforma adquieren una gran importancia las ideas expuestas en el informe Delors, pero es mucho más importante la influencia que ejerce el trabajo de una profesora norteamericana, discípula de Ralph Tyler, llamada Hilda Taba.

Una de las maneras de considerar las asignaturas escolares es dividiendo el conocimiento en cuatro niveles diferentes. Uno de ellos es el de los hechos específicos, las ideas descriptivas a un bajo nivel de abstracción, y los procesos y las habilidades específicos...

Los principios y las ideas básicas representan otro nivel del conocimiento. A este tipo pertenecen las ideas sobre las relaciones causales entre la cultura humana y el ambiente natural, las leyes científicas y los principios matemáticos...

Un tercer nivel de contenido se compone de lo que podrían llamarse conceptos... Los conceptos son sistemas complejos de ideas altamente abstractas que sólo pueden estructurarse mediante experiencias sucesivas en una variedad de contextos. No pueden ser aislados en unidades específicas, sino entretejidos en la tela total del currículo y examinados una y otra vez en espiral ascendente...

Las disciplinas académicas representan también sistemas de pensamiento y métodos de investigación... Estos sistemas orientan las preguntas que se formulan, el tipo de respuestas elegidas y los métodos mediante los que se las busca...

La diferenciación en los niveles de conocimiento también un nuevo aspecto de la secuencia de aprendizaje. El modelo corriente de secuencia ha sido concentrar la enseñanza primero sobre los hechos específicos y reservar los análisis que conducen a los principios fundamentales y a los sistemas del pensamiento para una etapa de mayor madurez. Esta secuencia ha elaborado un currículo que se concentra acentuadamente sobre el conocimiento de los hechos en las escuelas elementales y secundarias y que retarda el desarrollo de las ideas sobre estos hechos y de funciones mentales superiores. Cuando se considera que el conocimiento consiste en los cuatro niveles descritos, resulta claro que no es necesario separar el pensamiento de la adquisición de conocimiento...



Hilda Taba (1902-1967)

Taba, H. (1983). *La elaboración del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel.

La distinción inicial de Hilda Taba fue utilizada en España como referente para construir la distinción que, desde la LOGSE, se ha incorporado a los diseños curriculares, a saber: conceptos, procedimientos, valores, normas y actitudes.

Pero esta aportación de Hilda Taba al currículo, con ser importante, no debe hacernos olvidar la que, a nuestro juicio, constituyó la base para una profunda revisión de las ideas tradicionales en el currículo: la relación entre el contenido y las operaciones mentales. Las ideas de Taba apuntaban ya en la dirección que actualmente resulta mayoritaria: los contenidos no contribuyen directamente al aprendizaje sino que este se produce a través de las operaciones mentales que los estudiantes realizan con ese contenido para resolver adecuadamente una tarea.

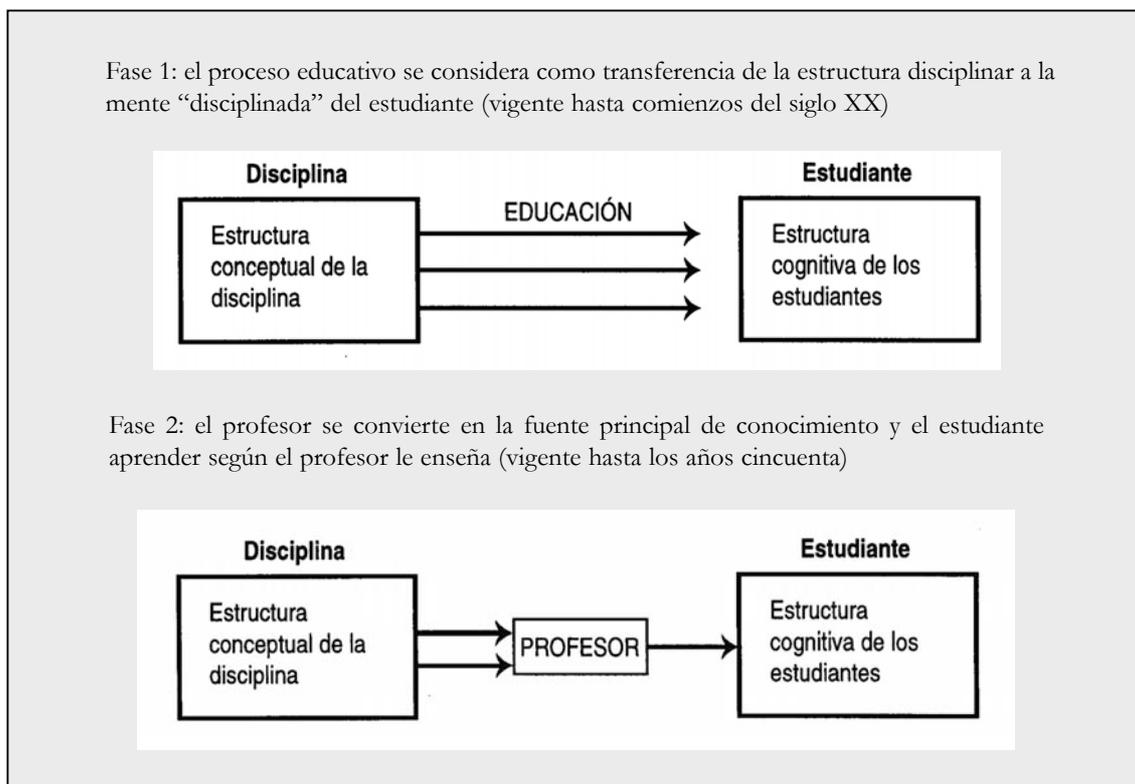
Pero existen diferencias con respecto a cómo se producen estos efectos sobre los procesos cognoscitivos. Algunos autores que han escrito sobre la función de la asignatura, suponen explícita o implícitamente que la “estructura” de la materia afecta la disciplina mental de cualquier forma que sea enseñada o aprendida y, además, que materias tales como matemática y física producen este impacto en mayor escala que otras. Este concepto parece equiparar el conocimiento de una “disciplina” con la inteligencia disciplinada. Esta afirmación constituye la base primaria para rechazar las denominadas materias aplicadas y para proponer que el currículo escolar se centre sobre las materias “difíciles” o las disciplinas académicas. En el otro extremo se considera que la fuente del impacto educativo está, no en el contenido, sino en la actividad mental que el estudiante o el maestro traen a colación. A menudo se da a esta posición el significado de que las diversas materias escolares, como tales, no tienen en absoluto funciones únicas, excepto como

cuerpos de conocimiento específico necesario para una meta ocupacional específica o como un tesoro de “herencia cultural” digno de ser contemplado por sí mismo, como un hermoso poema o un relato ingenioso. En lo que concierne al impacto sobre los procesos cognoscitivos, cualquier materia puede ser igualmente eficaz o ineficaz, según los métodos de instrucción y aprendizaje que se empleen. Por ejemplo, si el principal método de aprendizaje es la memorización no importa si se trata de informes históricos, fórmulas matemáticas o la clasificación de las plantas. Si el método es la solución de problemas y el análisis, casi cualquier tema puede producir un impacto sobre el razonamiento crítico.

Ambos extremos -la valoración de los temas y de los procesos per se- operan como criterios para la elaboración del currículo, a menudo como presunciones ocultas en la manera de seleccionar y organizar el contenido y de determinar cuáles son los fundamentos. (Taba, 1983: 231)

Esta visión de Hilda Taba que subraya la dificultad para poner en evidencia el valor educativo del conocimiento al margen de las operaciones mentales que el estudiante realice para su asimilación, sirvió de base para que Joseph Novak tratará de esquematizar (cuadro 1) el proceso histórico de elaboración del currículo poniendo de manifiesto las diversas relaciones que se han venido dando entre la estructura de las disciplinas y el estudiante y la importancia, cada vez mayor, que han ido adquiriendo los elementos mediacionales (profesor, recursos, etc).

Cuadro 1. Esquema de evolución de las relaciones entre las disciplinas y el estudiante Novak (1997)



Fase 3: el proceso educativo se transforma en un proceso complejo mediatizado por múltiples factores entre ellos la propia disposición del estudiante para aprender de un determinado modo (vigente desde los años cincuenta)



2. LOS CONTENIDOS EN EL DISEÑO Y EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO

Todo diseño curricular debe incluir una selección cultural de lo que las generaciones futuras deben conocer, y un modo de organizarla a fin de que su transmisión resulte efectiva. Para la realización de estas dos operaciones (selección y organización) se tienen en cuenta múltiples razones y se evidencian distintas concepciones. Por ejemplo, la selección del contenido puede estar hecha o no en base a las disciplinas científicas y también puede que esta selección se ordene o no en forma de una relación de temas.

Lo cierto es que, en muchos casos, tanto la base de esa selección como la de su organización están constituida por las disciplinas científicas. Sin embargo, al menos desde la LOGSE, este criterio se modificó: se optó por una forma de organización del contenido en áreas curriculares que no coincidiesen exactamente con las disciplinas científicas. El sentido de las áreas es, sin embargo, muy distinto en cada una de las tres etapas.

En la Educación Infantil las áreas se refieren a ámbitos de experiencia del niño de esas edades, mientras que en la Educación Primaria el peso de la fuente disciplinar es mayor, ya que se pretende no sólo que el alumno aumente su experiencia sino también que vaya introduciéndose en los ámbitos de conocimiento. Esta fuente disciplinar gana importancia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la que la mayor parte de las áreas corresponden a única disciplina, e incluso en aquellos casos en los que se agrupan varias disciplinas en la misma área ésta respeta la estructura conceptual de cada una y los rasgos clave de sus metodologías (DCB, 1989:39).

Hay, sin embargo, una diferencia importante que se centra en la organización interna de las áreas curriculares, ya que estas áreas, que se van acercando progresivamente hasta llegar a coincidir con las disciplinas científicas, están organizadas internamente en bloques de contenido, en tanto que en el diseño precedente los contenidos adoptaban la forma de un inventario de cuestiones a tratar. Estos bloques no están secuenciados ni ordenados, ni son temas

ni tampoco lecciones. No están pensados para definir exclusivamente desde cada uno de ellos una unidad didáctica, sino que están pensados para articularse entre sí. En realidad, un bloque de contenido es una unidad preparada para articularse con otras unidades similares y facilitar la comprensión de la realidad, partiendo de la propia experiencia. El profesor considerará simultáneamente los bloques e irá eligiendo de cada uno de ellos los contenidos de cada tipo que considere más adecuados para la unidad didáctica que en ese momento vaya a desarrollar. Es importante tener en cuenta que, por lo tanto, el orden de presentación de los bloques no supone una secuenciación (DCB: 1989: 40).

Los bloques de contenido aparecen estructurados internamente en tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. De aquí que para poder organizar adecuadamente el contenido de una unidad didáctica sea necesario conocer las características de cada uno de estos elementos, así como su relación.

La distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales se justifica tanto por razones didácticas como razones epistemológicas. Estos tres tipos de contenido son entonces igualmente importantes ya que colaboran los tres en igual medida a la adquisición de las capacidades señaladas en los objetivos generales del área.

Los contenidos conceptuales

Los conceptos son representaciones de hechos y mantienen, dentro de cada disciplina, relaciones de dependencia e inclusión respecto a otros conceptos. Los conceptos están jerárquicamente ordenados. Salvo los más genéricos, son difícilmente transferibles. Los conceptos no se descubren, sino que se construyen. El cuadro 2 pone de manifiesto la diferencia entre el aprendizaje de hechos y el aprendizaje de conceptos. Estas diferencias son de gran importancia, siendo necesario evitar que los conceptos sean aprendidos como hechos, y los hechos como conceptos.

Cuadro 2. Diferencia entre el aprendizaje de hechos y el aprendizaje de conceptos (Pozo, 1992)

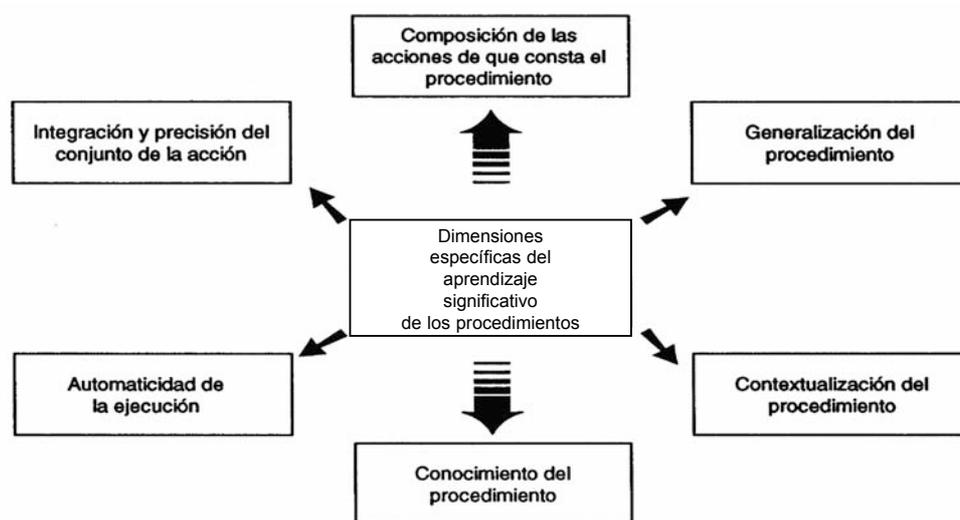
	Aprendizaje de hechos	Aprendizaje de conceptos
Consiste en	Copia literal	Relación con conocimientos anteriores.
Se alcanza por.....	Repetición	Comprensión
Se adquiere.....	De una vez	Gradualmente
Se olvida.....	Rápidamente sin repaso	Más lenta y gradual

Los contenidos procedimentales

Los procedimientos son cristalizaciones exitosas de formas de proceder. Resultan de la combinación de acciones para conseguir una determinada meta. Pueden existir procedimientos más o menos formalizados. Así, el cálculo matemático es un procedimiento muy formalizado, en tanto que la observación es un procedimiento poco formalizado.

En el cuadro 4 aparecen las diferentes dimensiones implicadas en el aprendizaje significativo de los procedimientos. Todas estas dimensiones pueden estar presentes en mayor o menor medida en todas las actividades que requieran la utilización de procedimientos.

Cuadro 3. Diferentes dimensiones en el aprendizaje de procedimientos (Coll y Valls, 1992)



La enseñanza y el aprendizaje de los procedimientos seleccionados en los diseños curriculares presentan dificultades importantes, ya que tanto en la selección, que es lógicamente incompleta, como en su formulación se ha recurrido a planteamientos muy generales que requieren una posterior elaboración en los centros y en las aulas. Por eso coincidimos con Cesar Coll y Enric Valls en la necesidad de que sean los propios profesores los que realicen *la especificación de los pasos que componen procedimientos tan mencionados en los currículos oficiales como la interpretación, la observación, el análisis, la identificación, la representación, la composición, etc.* (Coll y otros, 1992: 117). Esta necesidad se justifica por el hecho de que sólo los especialistas en el uso de esos procedimientos acostumbran a conocer sus dificultades y los pasos que facilitan su adquisición.

Los contenidos actitudinales

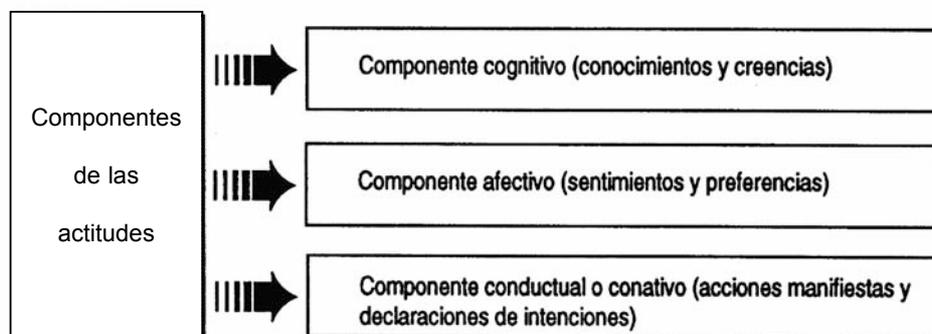
Las definiciones que podemos hacer del concepto de actitud son muy variadas, pero en el marco que nos sirve de referencia (el estudio realizado por Hilda Taba) se definen las actitudes como tendencias o disposiciones adquiridas, y relativamente duraderas, para actuar de un modo determinado.

Una actitud es formulada siempre como una propiedad de la personalidad individual, por más que su génesis se deba a factores sociales. Una actitud es menos duradera que el temperamento, pero más duradera que un motivo o un humor o estado de ánimo. Aunque los principales determinantes de las actitudes se entienden en términos de influencias sociales, tales como normas, roles, valores o creencias, esto no las distingue por completo de otros constructos de personalidad. (Sarabia, 1992: 134)

Las actitudes son susceptibles de aprendizaje planificado, entre otras razones porque ya se vienen enseñando en los centros educativos aunque de forma no sistemática, pero sobre todo porque ponen de manifiesto componentes que pueden ser igualmente enseñados. Los componentes de una actitud aparecen expuestos en el cuadro 4 y son esencialmente tres: un componente cognitivo, otro afectivo, y otro conductual.

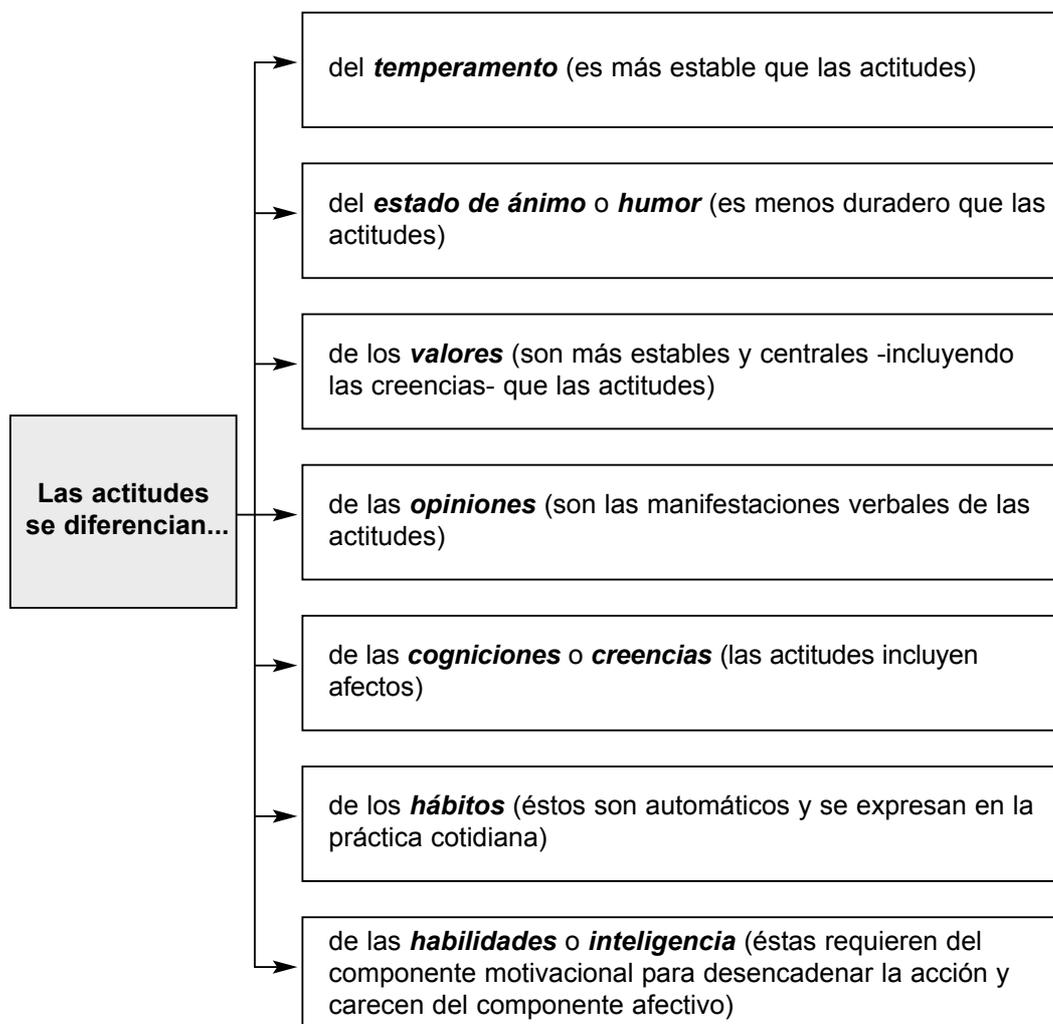
Si las actitudes tienen un objeto al que se dirigen, la valoración que se haga de ese objeto dependerá, primero, del contenido de cada una de las materias que se imparten (componente cognitivo); segundo, de las relaciones afectivas y emocionales que existan dentro del grupo y de su influencia en el individuo y, tercero, del poder de dicho objeto para suscitar en el sujeto una disponibilidad para llevar a cabo una serie de acciones (trabajos en grupo, debates, etc.). Así, el alumno desarrollará actitudes positivas o negativas hacia determinadas materias no sólo en función del contenido de cada asignatura, sino también, y de un modo ineludiblemente interrelacionado, en función del ambiente que se genere durante el aprendizaje de dichos conocimientos y de las posibilidades que se abran de realizar una serie de actividades y de mostrar un comportamiento que sea aceptable para los demás. (Idem, 152)

Cuadro 4. Componentes de las actitudes (Sarabia, 1992)



Sin embargo, que estos elementos –cognitivo, afectivo y conductual– compongan una determinada actitud no significa en modo alguno que se debe confundir e identificar la actitud con cualquiera de ellos. Tal y como lo demuestra el cuadro 5, las actitudes pueden diferenciarse claramente de algunos elementos afectivos, cognitivos y conductuales.

Cuadro 5. Diferencias entre actitudes y otros elementos (Sarabia, 1992)



El orden de presentación de los apartados referidos a los tres tipos de contenido no supone ningún tipo de prioridad entre ellos. Los diferentes tipos de contenidos no deben trabajarse por separado en las actividades de enseñanza y aprendizaje. No tiene sentido programar actividades de enseñanza y aprendizaje ni de evaluación distintas para cada uno de ellos, ya que será el trabajo sobre los tres lo que permitirá desarrollar las capacidades de los objetivos generales.

La configuración del contenido en la Etapa Primaria

La configuración concreta en áreas curriculares y bloques de contenido de la Etapa Primaria aparece recogida en el cuadro 6, mientras que en el cuadro 7 se ejemplifican dos formas de presentación de los bloques de contenido, en la primera forma se hace explícita la diferencia entre distintos tipos de contenidos (tal y como se formuló en la LOGSE) mientras que en la segunda forma tal distinción no aparece explícita (tal y como se propone en la LOE).

Cuadro 6. Áreas curriculares y bloques de contenido (Decreto 1513/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas obligatorias en la Etapa Primaria)

ÁREAS CURRICULARES	BLOQUES DE CONTENIDOS
Conocimiento del medio natural, social y cultural.	Bloque 1. El entorno y su conservación Bloque 2. La diversidad Bloque 3. La salud Bloque 4. Personas, culturas y organización social Bloque 5. Cambios en el tiempo Bloque 6. Materia Bloque 7. Objetos, máquinas y tecnologías
Educación artística.	Bloque 1. Observación plástica Bloque 2. Expresión y creación plástica Bloque 3. Escucha Bloque 4. Interpretación y creación musical
Educación física.	Bloque 1. El cuerpo: imagen y percepción Bloque 2. Habilidades motrices Bloque 3. Actividades físicas artístico-expresivas Bloque 4. Actividad física y salud Bloque 5. Juegos y actividades deportivas
Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura.	Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar Bloque 2. Leer y escribir Bloque 3. Educación Literaria Bloque 4. Conocimiento de la lengua
Lengua extranjera.	Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar Bloque 2. Leer y escribir Bloque 3. Conocimiento de la lengua Bloque 4. Aspectos socio-culturales y conciencia intercultural
Matemáticas.	Bloque 1. Números y operaciones Bloque 2. La medida: estimación y cálculo de magnitudes Bloque 3. Geometría Bloque 4. Tratamiento de la información, azar y probabilidad
Educación para la ciudadanía	Bloque 1. Individuos y relaciones interpersonales y sociales Bloque 2. La vida en comunidad Bloque 3. Vivir en sociedad

Cuadro 7. Dos formas de diseñar los bloques de contenido

Bloque de contenido (LOGSE)	Bloque de contenido (LOE)
<p>Conceptos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salud y enfermedad. Crecimiento y desarrollo. Importancia de la adquisición de estilos de vida saludables. • Nutrición humana. Hábitos alimentarios. • Reproducción humana. Cambios corporales a lo largo de la vida. Fecundación, embarazo y parto... <p>Procedimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilización de técnicas en orden a la elaboración de dietas equilibradas. • Utilización de procedimientos para medir constantes vitales. <p>Actitudes, valores y normas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tolerancia y respeto por las diferencias individuales. • Valoración de los efectos que tiene sobre la salud los hábitos de alimentación. • Actitud responsable y crítica ante sugerencias de consumo de drogas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de las partes del cuerpo humano. Aceptación del propio cuerpo y del de los demás con sus limitaciones y posibilidades. • La respiración como función vital. Ejercicios para su correcta realización. • Identificación y descripción de alimentos diarios necesarios. • Valoración de la higiene personal, el descanso, la buena utilización del tiempo libre y la atención al propio cuerpo. • Identificación de emociones y sentimientos propios. • Hábitos de prevención de enfermedades y accidentes domésticos.

Las áreas curriculares, a través de sus respectivos elementos contribuyen a la consecución de las competencias básicas, como queda de manifiesto en el siguiente ejemplo.

Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas

El carácter global del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural hace que contribuya en mayor o menor medida, al desarrollo de la mayoría de las competencias básicas. Respecto de **la competencia social y ciudadana**, dos ámbitos de realización personal atañen directamente al área. Por una parte, el de las relaciones próximas (la familia, los amigos, los compañeros, etc.), que supone el conocimiento de emociones y sentimientos en relación con los demás. Un objetivo del área es el desarrollo de actitudes de diálogo, de resolución de conflictos, de la asertividad que conlleva el uso de habilidades, de modos, de reconocimiento y uso de las convenciones sociales para facilitar la buena comunicación y el buen estar del grupo. Esta área se convierte así en un espacio privilegiado para reflexionar sobre los conflictos, asumir responsabilidades con respecto al grupo, aceptar y elaborar normas de convivencia, tanto en situaciones

reales que hay que resolver diariamente como en las propias del ámbito social en que se vive.

El otro ámbito trasciende las relaciones próximas para abrirse al barrio, el municipio, la Comunidad, el estado, la Unión Europea, etc. Comprender su organización, sus funciones, los mecanismos de participación ciudadana... En este sentido, el currículo va más allá de los aspectos conceptuales, para desarrollar destrezas y habilidades y, sobre todo, actitudes. El Conocimiento del medio, junto con el área de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, pretende asentar las bases de una futura ciudadanía mundial, solidaria, curiosa e informada, participativa y democrata.

Además, el área contribuye a la comprensión de la realidad social en la que se vive al proporcionar un conocimiento del funcionamiento y de los rasgos que la caracterizan así como de la diversidad existente en ella, a la vez que inicia en la comprensión de los cambios que se han producido en el tiempo y de este modo se adquieren pautas para ir acercándose a las raíces históricas de las sociedades actuales.

El área contribuye de forma sustancial a **la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico** ya que muchos de los aprendizajes que integra están totalmente centrados en la interacción del ser humano con el mundo que le rodea. La competencia se va construyendo a través de la apropiación de conceptos que permiten interpretar el mundo físico, así como del acercamiento a determinados rasgos del método con el que se construye el conocimiento científico: saber definir problemas, estimar soluciones posibles, elaborar estrategias, diseñar pequeñas investigaciones, analizar resultados y comunicarlos.

Contribuye también de forma relevante, al **Tratamiento de la información y competencia digital**. En primer lugar, la información aparece como elemento imprescindible de una buena parte de los aprendizajes del área, esta información se presenta en diferentes códigos, formatos y lenguajes y requiere, por tanto, procedimientos diferentes para su comprensión. Leer un mapa, interpretar un gráfico, observar un fenómeno o utilizar una fuente histórica exige procedimientos diferenciados de búsqueda, selección, organización e interpretación que son objeto prioritario de aprendizaje en esta área. Por otra parte, se incluyen explícitamente en el área los contenidos que conducen a la alfabetización digital, conocimiento cuya aplicación en esta y en el resto de las áreas contribuirá al desarrollo de la competencia digital. La utilización básica del ordenador, el manejo de un procesador de textos y la búsqueda guiada en Internet, contribuyen de forma decisiva al desarrollo de esta competencia.

El peso de la información en esta área singulariza las relaciones existentes entre el Tratamiento de la información y competencia digital y la competencia en comunicación lingüística. Además de la contribución del área al aumento significativo de la riqueza en vocabulario específico, en la medida en que en los intercambios comunicativos se valore la claridad en la exposición, rigor en el empleo de los términos, la estructuración del discurso, la síntesis, etc., se estará desarrollando esta competencia. En esta área se da necesariamente un acercamiento a textos informativos, explicativos y argumentativos que requerirán una atención específica para que contribuyan a esta competencia.

Para que esta área contribuya al desarrollo de **la competencia para aprender a aprender**, deberá orientarse de manera que se favorezca el desarrollo de técnicas para aprender, para organizar, memorizar y recuperar la información, tales como resúmenes, esquemas o mapas mentales que resultan especialmente útiles en los procesos de aprendizaje de esta área. Por otra parte, la reflexión sobre qué se ha aprendido, cómo y el esfuerzo por contarlo, oralmente y por escrito, contribuirá al desarrollo de esta competencia.

La contribución del área a **la competencia artística y cultural** se centra en el conocimiento de las manifestaciones culturales, la valoración de su diversidad y el reconocimiento de aquellas que forman parte del patrimonio cultural.

Esta área incluye contenidos directamente relacionados con el desarrollo de la autonomía e iniciativa personal, al enseñar a tomar decisiones desde el conocimiento de uno mismo, tanto en el ámbito escolar como en la planificación de forma autónoma y creativa de actividades de ocio.

El área ofrece, por último, la oportunidad de utilizar herramientas matemáticas en contextos significativos de uso, tales como medidas, escalas, tablas o representaciones gráficas, contribuyendo así al desarrollo de **la competencia matemática**.

Las áreas curriculares proporcionan, pues, los elementos sobre los que cada centro educativo irá configurando su propia visión de las competencias. Las competencias se transforman pues en el eje del currículo, lo cual no supone una minusvaloración del contenido, pero sí un encaje del currículo diferente, como quedó evidenciado en un estudio reciente sobre las competencias básicas en Europa.

En un mundo en el que el conocimiento factual existente se crea, se distribuye y se puede acceder a él de forma rápida, la necesidad de que las personas memoricen es cada vez menor. En su lugar, necesitan los instrumentos apropiados para seleccionar, procesar y aplicar el conocimiento requerido con el fin de hacer frente a los modelos cambiantes de empleo, ocio y familia. Esto explica la tendencia creciente en la enseñanza por desarrollar competencias en vez de enseñar conocimiento de hechos. (Eurydice, 2002: 13)

La aparición del concepto de “capacidad” en la LOGSE puso de manifiesto la necesidad de considerar el valor relativo del conocimiento. Esto es, que el conocimiento sólo adquiere valor educativo, al menos en la educación obligatoria, cuando contribuye al desarrollo personal. El concepto de competencias cumple esta misma función pero con una diferencia, nos recuerda, que el valor del conocimiento viene dado por su contribución a la resolución de una tarea. Así pues, ambas incorporaciones ponen en duda cualquier concepción intemporal del valor del conocimiento¹.

3. LOS CONTENIDOS EN LAS UNIDADES DIDÁCTICAS: EJEMPLIFICACIÓN

Los contenidos de la Unidad didáctica surgen de la articulación entre los diferentes bloques de contenido y/o de los diferentes tipos de contenidos de los bloques. Para configurar su propia unidad didáctica, el profesorado podrá considerar simultáneamente distintos bloques e irá eligiendo de cada uno de ellos los contenidos de cada tipo que considere más adecuados para la unidad didáctica que en ese momento vaya a desarrollar (ver cuadro 8). Estos contenidos se seleccionan por su capacidad para facilitar la reconstrucción del saber adquirido por los alumnos y adecuarlo al conocimiento científico disponible.

1 En este sentido se podría decir que tanto una como otra definición suponen una severa falsación de las teorías esencialistas del currículo. Las teorías esenciales del currículo postulan que existe algunas formas de conocimiento que tiene valor universal e intemporal y que, por tanto, deben estar presentes en todo diseño curricular.

Cuadro 8. Distintos tipos de contenido que se puede utilizar en una unidad didáctica sobre “viajes (Tann, 1990)”

Conceptos

Causa/objetivo..... por qué se viaja;
Viaje..... cómo se viaja;
Frecuencia..... cuán a menudo se viaja;
Duración tiempo que duran los viajes;
Distancia cuán lejos se viaja;
Accesibilidad facilidad para llegar a un lugar;
Ruta el recorrido de un viaje;
Obstáculos, lo que provoca retrasos en los viajes;
Forma de viajar medios de transporte utilizados;
Movimiento el hecho del viaje;
Migración cambio de residencia de un lugar a otro;
Origen de dónde parte el viaje;
Destino punto final del viaje;
Pautas regularidades y variaciones en los viajes realizados.

Procedimientos y técnicas

Orales hablar sobre viajes;
Escritura descripciones de viajes;
Toma de decisiones qué y cómo encontrar información;
Obtención de datos planteamiento de preguntas, registro, observación;
Registro ilustraciones, diagramas, mapas;
Análisis consideración de lo que significa la información;
Explicación exposición a los demás de lo hallado;
Motrices dibujo, modelado, moverse en torno;
Trabajo en grupo contribución personal al trabajo del conjunto

Valores y actitudes

Interdependencia dependencia de los otros al viajar;
Precaución seguridad en los viajes;
Preocupación por el medio ambiente , atención al entorno durante los viajes;
Previsión pensar y sensibilizarse ante lo que puede ocurrir en un viaje;
Frustración sentimientos ante retrasos y cambios.

El tratamiento del contenido en unidades didácticas representa un modo de transmisión del conocimiento distinto al que se realiza en la preparación de una lección: el tratamiento del contenido en una unidad didáctica está basado en la reconstrucción de la experiencia del educando, más que en la asimilación de información. Las unidades didácticas buscan el equilibrio entre el saber y la experiencia del sujeto y el conocimiento definido en las áreas curriculares.

Para facilitar esta aproximación el profesorado puede valerse tanto del análisis de concepciones previas como de la utilización de organizadores previos.

El concepto de organizadores previos tiene una gran importancia en el marco del modelo constructivo de enseñanza y subraya la importancia que tiene el trabajo previo del profesorado, organizando el contenido, para la consecución final de un aprendizaje significativo. Los organizadores previos son conceptos generales, abstractos e inclusivos que se encuentran en la organización con la que se transmite la información.

Los organizadores previos deben servir para asentar los nuevos conocimientos en la estructura cognitiva. Si no existiesen conceptos relevantes en ella, el organizador previo serviría para afianzar la nueva información y conduciría al desarrollo de un concepto inclusivo que pudiera operar para facilitar el aprendizaje subsiguiente sobre temas relevantes. En caso de que ya existiesen conceptos adecuados en la estructura cognitiva, los organizadores previos servirían para relacionar el nuevo material de aprendizaje con inclusores específicos y relevantes. (Novak, 1982: 75)

La función principal de un organizador es salvar el abismo que existe entre lo que el alumno ya sabe y lo que necesita saber antes de que aprenda con buenos resultados la tarea inmediata. De acuerdo con la caracterización que de los organizadores previos hace el profesor Pérez Gómez (1983: 330) podemos establecer las siguientes características:

1. Es un conjunto breve de información verbal o visual.
2. Se presenta antes del aprendizaje en un amplio cuerpo de información.
3. No incluye contenido específico de la información a aprender.
4. Proporciona medios para generar relaciones lógicas entre los elementos de la:
 1. información a aprender.
5. Influye en los procesos de codificación del alumno.

Uno de los organizadores previos más útiles para la estructuración de una unidad didáctica y para la organización previa del contenido es la denominada UVE de Gowin (1988). La UVE de Gowin es una técnica heurística que facilita tanto el análisis del conocimiento científico, como su desempaquetado y su reconstrucción en un nuevo contexto. Gracias a todo ello es un excelente recurso para organizar el contenido y el diseño de una unidad didáctica. Para comprender su utilidad vamos a tratar de describirla, conocer su origen y mostrar la utilidad para el caso que nos ocupa.

Como puede apreciarse en el ejemplo que aparece en el cuadro 9, la UVE se articula siempre en torno a una pregunta que actúa como elemento orientador, situándose en el hueco de la UVE. En el ejemplo que mencionamos, la pregunta que actuaría como tópico de la unidad didáctica sería la siguiente: ¿Qué le ocurre a la temperatura de una mezcla de agua y hielo cuando se calienta? En el vértice de la UVE, y como base de la respuesta a la pregunta, se encuentran los hechos, los acontecimientos, los objetos o las situaciones en torno a las cuales se trata de dar respuesta a la pregunta. Como puede apreciarse en el ejemplo del cuadro 10, el acontecimiento que va a servir para contestar a la pregunta es muy puntual: el calentamiento de un recipiente con agua y hielo. Pero en otros casos el acontecimiento puede ser

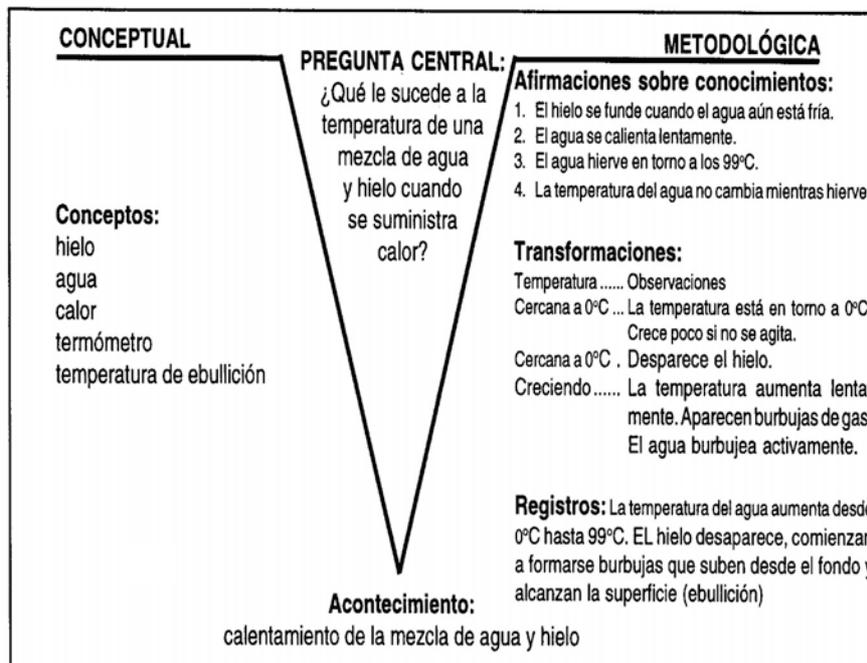
más complejo y los hechos más variados. Para registrar, interpretar y explicar los hechos que se producen al proceder al calentamiento, será necesario disponer de una metodología y de un marco conceptual adecuado.

La UVE surge como un modo de indagar sobre la respuesta a cinco preguntas esenciales que plantea todo conocimiento construido o por construir:

- ¿Qué pregunta se quiere responder? (PROBLEMA)
- ¿Qué conceptos clave se emplean? (CONCEPTOS)
- ¿Qué métodos de investigación se utilizan? (PROCEDIMIENTOS)
- ¿Cómo cree que se puede llegar a conocer? (NORMAS)
- ¿Qué valores considera esenciales? (ACTITUDES)

Las respuestas a estas preguntas ponen de manifiesto la existencia de una estructura compleja del conocimiento que incluye conceptos, procedimientos, y actitudes, valores y normas. Como puede apreciarse, los interrogantes que plantea la UVE de Gowin, se asocian perfectamente con los elementos en los cuales se ha diferenciado el contenido en la propuesta curricular actual.

Cuadro 9. Ejemplificación de la UVE de Gowin como organizador previo del contenido de una unidad didáctica



ACTIVIDADES

1. Escribir un ensayo breve que explique las similitudes y diferencias entre las relaciones que Novak ha establecido entre la disciplina y el estudiante. El ensayo se completará con algún ejemplo de cada una de las relaciones.

2. Realizar una reseña del informe titulado *La educación encierra un tesoro*.

3. Completar la tabla con contenidos incluidos en el diseño curricular de la Etapa Primaria

Conceptos	Procedimientos	Actitudes y valores

4. Completar el cuadro con contenidos de distintas áreas curriculares de la Etapa Primaria.

Competencia matemática	Competencia social y ciudadana	Competencia aprender a aprender.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Laia.
- Eisner, E. W. (1987). *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona: Martínez Roca.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Novak, J. D. (1977). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.
- Novak, J. y Gowin, (1977). *Apreniendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Moya Otero, J. (1993). *Reforma educativa y currículo escolar*. Las Palmas de G.C.: Librería Nogal.
- Coll, Pozo (et ál.) (1992). *Los contenidos en la Reforma*. Ed. Santillana.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

1. La comisión presidida por Delors definió varios tipos de saber: saber ser, saber que y:
 - a) Saber como.
 - b) Saber vivir.
 - c) Tanto a) como b) son ciertos.

2. Según Edgar Morin, para articular y organizar los conocimientos y así reconocer y conocer los problemas del mundo, es necesaria:
 - a) Modificar los diseños curriculares.
 - b) Reformar el pensamiento.
 - c) Cambiar el sistema educativo.

3. Según Hilda Taba el tercer nivel de contenidos corresponde a:
 - a) Los conceptos.
 - b) Los procedimientos.
 - c) Las actitudes.

4. La fuente del aprendizaje se encuentra, según Hilda Taba, en:
 - a) En el contenido.
 - b) En la actividad mental.
 - c) Tanto a) como b).

5. El contenido que se puede aprender de una forma gradual y requiere la comprensión son:
 - a) Los conceptos.
 - b) Los hechos.
 - c) Los datos.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

1. c
2. b
3. a
4. c
5. a

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Actitudes: disposición a actuar de un modo determinado que es característica de una persona.

Conceptos: términos bien definidos que representan simbólicamente una determinada realidad.

Procedimientos: conjunto de técnicas, reglas e instrumentos que facilitan el desarrollo de una acción o un conjunto de acciones:

Manuales docentes de Educación Primaria

Módulo 8

La estructura de tareas como base
para la metodología de enseñanza

PRESENTACIÓN

La metodología, entendida como el conjunto de actividades que un determinado profesor(a) propone a sus alumnos y los recursos didácticos necesarios para su realización, ha sido el reducto tradicional de la profesión docente y la búsqueda del método de enseñanza más apropiado uno de sus problemas más importantes. La búsqueda del método era la búsqueda de un camino seguro y cierto para lograr que todas las personas pudieran aprender todas las cosas (según la feliz expresión utilizada por Comenio).

Sin embargo, durante las últimas décadas nuestro planteamiento de esta cuestión se ha modificado sustancialmente: hemos dejado de confiar en la elaboración que permita aprender a todas las personas en cualquier situación. La búsqueda de un método de enseñanza definitivo ha sido sustituida por la mejora continua de cada una de las formas de enseñanza. Este cambio, obedece a dos razones.

En primer lugar, la metodología no es una decisión que el profesorado pueda tomar independientemente del modo en que viene expresadas sus intenciones educativas en los objetivos y contenidos. Esto significa que los objetivos y contenidos condicionan tanto la metodología posterior que se nos plantea un dilema: o bien considerados el contenido y los objetivos como parte del método, o bien dejamos de considerar que el método es una decisión que sólo depende del profesor. En todo caso, la resolución de este dilema ha favorecido que la idea de método de enseñanza quede reducida a casos muy concretos y que se utiliza como expresión general “modelos de enseñanza” entendiendo como tal la forma singular que adopta la conjunción de objetivos, contenidos y actividades tal y como son diseñados y desarrollados por un profesor(a) o un equipo de profesores(as).

En segundo lugar, la variedad de formas y estilos de aprendizaje del alumnado pone en evidencia las dificultades que presenta la selección de un solo método. Por el contrario, el profesorado consciente de esta dificultad va configurando su práctica educativa con elementos aportados desde distintos métodos de enseñanza. Esta forma de configuración de la práctica ha provocado que algunos autores definan la práctica de enseñanza como una práctica ecléctica, es decir, compuesta con elementos diferentes pero sin quedar comprometida con ninguno de ellos.

Es cierto que es posible encontrar en la práctica educativa de un profesor(a) elementos propios de distintos métodos y modelos de enseñanza, sin embargo la configuración concreta

que adopta esa combinación no tiene porque ser el resultado de un eclecticismo ajeno a cualquier principio o criterio rector. Por el contrario, en mi opinión, la práctica educativa siempre pone de manifiesto un compromiso de los educadores con determinados valores e ideas que son los que terminan por cristalizar en una determinada práctica.

Así pues, el problema metodológico por excelencia (la selección del método) se ha transformado sustancialmente convirtiéndose en el problema de la configuración de la práctica a través de principios y criterios rectores que ayuden a seleccionar aquellos elementos aportados por distintos métodos y/o modelos de enseñanza. En consonancia con esta forma de plantear el problema, la primera necesidad que tiene cualquier docente es comprender su propia forma de enseñar y trazar una estrategia clara para iniciar su propio proceso de mejora continua.

OBJETIVOS

- Comprender las distintas formas en las que se pueden plantear los problemas metodológicos y valorar la importancia del cambio que ha tenido lugar en las últimas décadas.
- Analizar las características que pueden identificar la forma de enseñanza de cualquier docente y definir sus propias opciones respecto de cada una de esas características.
- Definir distintas propuestas de tareas en el marco de una unidad didáctica teniendo en cuenta el modelo de formulación presentado en el módulo.
- Analizar y valorar distintas propuestas de actividades y tareas utilizando los criterios propuestos en el módulo.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

1. Definición y selección de la enseñanza: indicadores diferenciales.

2. Las tareas en el diseño y el desarrollo del currículo.

3. Las tareas en las unidades didácticas: ejemplificación.

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. DEFINICIÓN Y SELECCIÓN DE LA ENSEÑANZA: INDICADORES DIFERENCIALES

El reconocimiento y la valoración adecuada de las condiciones que el profesorado crea para el alumnado aprenda se ha convertido en una cuestión esencial para lograr una mejora efectiva de la calidad de la enseñanza. De hecho, las condiciones para el aprendizaje en el aula son el eslabón que conecta la configuración de los sistemas educativos, con sus propios modelos de escolarización y los resultados de aprendizaje que aspiran a lograr. Pues bien, en este momento son muchas las instituciones e investigadores que están tratando de definir unos indicadores que nos permitirían el reconocimiento de los que podríamos llamar las condiciones de aprendizaje “comprometidas” (engaged learning). Los indicadores que ahora vamos a presentar ha sido desarrollados por Jones, Valdez, Nowakowski, y Rasmussen¹ (1994) y están siendo utilizados por instituciones tan importantes como el North Central Regional Educational Laboratory (NCRL).

La expresión “engaged learning” que nosotros hemos traducido como “aprendizaje comprometido”, se está utilizando con dos propósitos distintos. Por un lado, se está utilizando para diferenciar una determinada forma de enseñar. Por otro lado, se está utilizando como una forma de reconocimiento de distintas formas de enseñanza, o lo que es lo mismo, el reconocimiento del método o modelo de enseñanza. Este segundo uso es el que nosotros vamos a utilizar. Así pues, *la expresión “aprendizaje comprometido” no designa una forma concreta de enseñanza, ni una determinada metodología o método, sino que designa las condiciones para el aprendizaje generadas en una determinada aula como consecuencia de la combinación de distintas estrategias, métodos o modelos de enseñanza.* El término “aprendizaje comprometido” indica el modo concreto en que estamos “comprometidos”, “ocupados” en el aprendizaje de nuestros alumnos. Los indicadores que proponemos utilizar permitirán a cualquier educador o equipo de educadores reconocer y valorar las condiciones de aprendizaje que ha creado para sus alumnos sabiendo que la creación de esas condiciones constituye una parte esencial de su enseñanza.

El NCREL ha desarrollado el cuadro de indicadores y descriptores (cuadro 1) para que el profesorado pueda reconocer y valorar las condiciones de aprendizaje que está desarrollando. La lista de control que ahora vamos a reproducir es un resumen de la propuesta elaborada por este laboratorio educativo norteamericano.

1 Jones, B., Valdez, G., Nowakowski, J., & Rasmussen, C. (1994). *Designing Learning and Technology for Educational Reform*. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.

Cuadro 1. Cuadro de indicadores para el reconocimiento del aprendizaje comprometido

DENOMINACIÓN	DEFINICIÓN	DESCRIPTORES
a) Visión del aprendizaje	Define las ideas sobre el aprendizaje que fundamentan las condiciones creadas.	<ul style="list-style-type: none">• Responsabilidad en el aprendizaje.• Motivación para el aprendizaje.• Estrategias para el aprendizaje.• Colaboración en el aprendizaje.
b) Tareas de aprendizaje	Define las características de las tareas que el profesorado propone al alumnado.	<ul style="list-style-type: none">• Sugerescentes.• Auténticas.• Integradas.
c) Evaluación del aprendizaje	Define el modo en que el profesorado valorar los aprendizajes adquiridos y la finalidad con la que lo hace.	<ul style="list-style-type: none">• Basada en las realizaciones.• Generativo o formativo.• Integrada en el currículo y la enseñanza.
d) Modelos de enseñanza	Define el modo en que el profesorado se propone realiza la transmisión del conocimiento.	<ul style="list-style-type: none">• Interactivo.• Generativo.
e) Contextos de aprendizaje	Define el modo en que se define la relación entre el alumnado y el profesorado dentro del aula.	<ul style="list-style-type: none">• Comunidades de aprendizaje.• Colaborativo.• Empático.
f) Agrupamientos del alumnado	Define el modo en que el alumnado se va a relacionar para la realización de las tareas previstas.	<ul style="list-style-type: none">• Heterogéneo.• Flexible.• Equitativo.
g) “Roles” del profesor	Define el modo en que el profesorado desarrolla las distintas funciones que desarrolla dentro de la clase.	<ul style="list-style-type: none">• Facilitador.• Guía.• Aprendiz.• Investigador
h) “Roles” del alumnado	Define el modo en que el alumnado desarrolla las distintas funciones que tiene asignadas dentro de la clase.	<ul style="list-style-type: none">• Explorador.• Aprendiz cognitivo.• Productor de conocimiento.

A. Visión de aprendizaje

La visión para el aprendizaje se establece a través de cuatro descriptores o términos de referencia: la responsabilidad de los alumnos en el aprendizaje, las estrategias de aprendizaje que utilizan, la motivación para el aprendizaje y la función que cumple la colaboración. Estos descriptores pueden valorarse ahora a través de algunas situaciones concretas que ejemplifican el nivel alcanzado en cada uno de esos términos de referencia.

A.1. Responsabilidad en el aprendizaje

Este término define el grado de compromiso que los estudiantes toman respecto de su propio aprendizaje e implica reconocer el tipo de decisiones que los estudiantes pueden llegar a adoptar en las condiciones de aprendizaje fijadas por el profesor.

- Los profesores definen los objetivos de aprendizaje, las tareas, monitorean el progreso, y corrigen las tareas.
- Los estudiantes hablan de objetivos de aprendizaje con su profesor, teniendo en cuenta un conjunto de opciones iniciales, asumen cierta responsabilidad por el progreso de observación, y son consciente de los patrones de valoración.
- Los estudiantes trabajan con su profesor para fijar objetivos de aprendizaje y patrones de valoración y tiene un conjunto de opciones para sus tareas de modo que pueden diseñar algunas de ellas.

A.2. Estratégica de aprendizaje

Este término de referencia define el modo en que los estudiantes tratan de aprender y abarca desde el modo en que realizan sus tareas de lápiz y papel, hasta el modo en que realizan sus exámenes, o presentan sus opiniones.

- El trabajo de la mayoría de los estudiantes supone determinar la respuesta correcta en las tareas de lápiz y papel.
- Los estudiantes aprenden a usar una variedad de estrategias y recursos, pero no cómo seleccionar entre y aplicar esas estrategias nuevas tareas.
- Los estudiantes pueden escoger recursos y estrategias de una forma consciente y aplicarlas a nuevas tareas.

A.3. Motivación para aprender

Los estudiantes pueden tener una amplia variedad de motivos para aprender y esos motivos le impulsan a realizar las tareas comprometidas en su aprendizaje.

- Los estudiantes que terminan las tareas requeridas están motivados, principalmente, por las notas y la competición.

- Los estudiantes están activamente comprometidos en su trabajo y se sienten orgullosos cuanto están haciendo un buen trabajo.
- Los estudiantes están tan motivados en su aprendizaje que dedican mucho más tiempo del establecido para realizar un excelente trabajo.

A.4. Colaboración en el aprendizaje

Este término de referencia define el modo en que los estudiantes se relacionan unos con otros para realizar las tareas que tiene asignadas.

- Los estudiantes trabajan principalmente en tareas de lápiz y papel y tareas individuales.
- Los estudiantes trabajan en grupos cooperativos con las tareas evidentemente definidas.
- Los estudiantes trabajan en grupos de colaboración en los que los grupos hacen las decisiones respecto a la planificación, implementando, y valoran su trabajo, haciendo el uso explícito de puntos de vista múltiples y diferentes.

B. Tipos de tareas para el aprendizaje

Los términos de referencia utilizados en este descriptor, tratan de delimitar las características de las tareas que el profesorado asigna a los estudiantes. Los términos de referencia definen la autenticidad de las tareas, el nivel de estimulación para el estudiante y su relación con distintas disciplinas.

B.1. Autenticidad de las tareas

Este término de referencia trata de establecer la relación entre el tipo de tareas que se propone al alumnado y la vida social, laboral en la que se desenvuelve.

- La mayoría de las tareas son de lápiz y papel, a menudo se realizan sentados. Los estudiantes responden a preguntas definidas por el profesorado y cuya respuesta se encuentra en el libro de texto.
- El alumnado reflexiona sobre el modo en que sus tareas se relacionan con el mundo real y las destrezas que adquieren pueden ser aplicables en ese mundo.
- Las tareas se relacionan con los intereses, las preocupaciones del alumnado y para su resolución trabajan con personas expertas que les ayudan en su realización. A menudo estas tareas requieren la investigación, pero no como un fin en sí.

B.2. Estimulación de las tareas

El término se refiere al interés que las tareas despiertan en el alumnado y en el modo en que movilizan el conocimiento aprendido y comprometen al alumnado en la adquisición del nuevo conocimiento.

- Las tareas se concentran en los fundamentos, y hay mucha atención al dominio de las destrezas específicas y los hechos.
- Las tareas son nuevas, involucran ideas de un cierto nivel de abstracción, y requieren días o semanas para terminar.
- Las tareas son complicadas y diseñar con el propósito de que los estudiantes tienen que estirarse conceptualmente y tomar la responsabilidad más grande por aprendizaje.

B.3. Multidisciplinariedad en las tareas

Las tareas facilitan la integración de los conocimientos aportados por distintas disciplinas.

- Las tareas requieren un contenido específico de una disciplina y se concentran en destrezas específicas y los conceptos.
- Las tareas pueden tener un contenido específico, pero facilitan la conexión con otras disciplinas a través de la alianza cronológica o temática. Los profesores mantienen su pericia centrada en las disciplinas mientras intentan ayudar estudiantes hacer conexiones al otro lado de las disciplinas.
- Las tareas requieren el conocimiento de múltiples disciplinas para que puedan ser realizadas con éxito.

C. Evaluación del aprendizaje

Los términos de referencia utilizados en este descriptor, tratan de delimitar el modo en que el aprendizaje adquirido por el alumnado es evaluado. Los términos de referencia utilizados son: evaluación basada en la realización, evaluación para el aprendizaje, evaluación formativa.

C.1. Evaluación basada en la realización

Este término de referencia define la atención del evaluador en la realización de las tareas propuestas al alumnado, así como de sus resultados, tomando ambos como fuente de información y de criterios.

- Los estudiantes realizan pruebas de lápiz y papel con respuestas breves y/o con preguntas de redacción que enfatizan el conocimiento de hechos.
- Los estudiantes realizan investigaciones o realizan presentaciones escritas u orales y el profesor tanto su realización como sus resultados.
- Los estudiantes realizan investigaciones cuyos resultados pueden ser expuestos diferentes audiencias, no sólo a la clase. Las presentaciones pueden ser valoradas tanto por el profesor, como la audiencia.

C.2. Evaluación para el aprendizaje o evaluación generativa

Este término de referencia trata de definir el modo en que los estudiantes y sus profesores crean los criterios de valoración y/o las herramientas de información con el propósito de que sean significativos y generen conocimientos útiles para el aprendizaje.

- Los patrones de valoración son fijados por el profesor y compartidos con estudiantes, a menudo después de que el trabajo es corregido.
- Los patrones de valoración y las herramientas son desarrollados por el profesor y explicados a estudiantes completamente antes de que empiecen su trabajo.
- Los patrones de valoración y las herramientas son hablados, creados, acordados, y usados tanto por el profesor como por el alumnado para juzgar e informar sobre la calidad de sus productos y rendimientos.

C.3. Evaluación formativa (*seamless and ongoing*)

Este término de referencia trata de definir el modo en que la evaluación de los aprendizajes se relaciona con el proceso de enseñanza, con el marco curricular y con los aprendizajes.

- La evaluación de los aprendizajes se realiza después de la instrucción y tanto el profesor como estudiantes lo ven como separado de la instrucción.
- El profesor define los criterios de valoración al principio de la instrucción y los utiliza tanto durante la enseñanza, para controlarla, como al final de la enseñanza.
- El profesor y los estudiantes generan los criterios de valoración al principio de su tarea instructiva y usan estos criterios para valorar tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje, así como los resultados y productos que obtengan.

D. Modelo instructivo

Los términos de referencia utilizados en este descriptor, tratan de delimitar el modo en que el profesorado y el alumnado se relacionan según las condiciones fijadas para la realización de las tareas propuestas. Los términos de referencia utilizados son: interactivo y generativo. Estos términos definen otros tantos modelos instructivos.

D.1. Modelo instruccional Interactivo

Este término hace referencia al modo en que la enseñanza se relaciona con las necesidades e intereses del alumnado y con el conocimiento que el profesorado considera necesario transmitir. En este caso, tal conocimiento está previamente disponible.

- Los estudiantes responden a las preguntas planteadas por el profesor y pueden adoptar algunas decisiones respecto a las tareas (asignaciones) y/o al modo de realizar.

- Los estudiantes tienen oportunidades para seleccionar entre proyectos para combinar con sus intereses o necesidades.
- Los estudiantes tienen oportunidades frecuentes de comunicar los intereses y los problemas a los profesores y otras personas especializadas, así como al diseño y el desarrollo de su plan su trabajo.

D.2. Generativo

Este término hace referencia a un tipo de modelo instruccional en el cual los estudiantes son animados a formular y crear conocimientos que resulten significativos. En este modelo el alumnado y el profesorado, solucionan problemas desarrollando, para ello, un repertorio de estrategias eficaces.

- Los estudiantes solucionan los problemas o responden a las preguntas con las respuestas inequívocas.
- Los estudiantes trabajan por separado para repasar, resumir, y sintetizar materiales existentes para solucionar los problemas y dirigir investigación, sin *draw* sus propias conclusiones.
- Los estudiantes están comprometidos en investigación y la solución de problemas donde hay perspectivas múltiples y a variedad de estrategias de solución individual y equipo basado en, por ej. los socrático diálogo que, proponer y categorizar, persona individual y grupo resumiendo, y sesión de información.

E. Contexto y/o clima de aprendizaje

Este indicador hace referencia al tipo de cultura escolar (valores, ideas, hábitos, etc.) que define la relación entre los miembros de la comunidad educativa.

E.1. Contexto de colaboración

La escuela es conceptualizada y diseñada como una comunidad para el aprendizaje (*community for learning*) donde los estudiantes aprenden a trabajar en conjunto.

- Los estudiantes terminan la mayoría de las tareas por separado, y sólo algunas veces comparten sus actividades, ideas, o resultados.
- Los estudiantes trabajan conjuntamente en un tipo de tareas muy estructuradas. La configuración de los grupos, así como la asignación de tareas son definidas y controladas por el profesor.
- Los proyectos y las otras tareas instructivas son diseñados y realizados por grupos, y los estudiantes son animados a compartir las ideas y los recursos. Los estudiantes son animados a asumir responsabilidad para definir los problemas, poner objetivos, aprender a valorar y usar recursos de información, y valorar su progreso.

E.2. Contexto de construcción de conocimientos (centrado en la transmisión del conocimiento)

El aprendizaje se orienta hacia para que el alumnado pueda identificar distintas perspectivas y construir sobre ellas el conocimiento.

- Los estudiantes trabajan por separado haciendo el mayor esfuerzo posible para alcanzar el conocimiento.
- Los estudiantes trabajan en grupos periódicamente. La competición entre grupos es valorada y apoyada.
- Los estudiantes son animados a obtener información y conocimiento localizado en distintas fuentes, incluyendo bibliotecas, museos, universidades, etc., para lo cual se le ofrecen múltiples oportunidades y orientaciones.

E.3. Contexto de aprendizaje empático (empathetic)

Este término hace referencia a que el profesorado valora y utiliza la diversidad y las múltiples perspectivas del alumnado como una fortaleza en el proceso de aprendizaje.

- Los estudiantes tienen limitadas las oportunidades de aprender sobre las experiencias y las perspectivas de otros estudiantes.
- Los estudiantes tienen oportunidades para aprender sobre los conocimientos, las experiencias, y perspectivas de otros, pero esas oportunidades no están directamente vinculadas con las tareas instructivas.
- La instrucción está diseñada y se desarrolla teniendo en cuenta las experiencias, los conocimientos, las perspectivas, en definitiva las diferencias, entre el alumnado.

F. Agrupamiento del alumnado

Este indicador hace referencia al modo en que el alumnado es agrupado para realizar sus tareas de aprendizaje. Los términos de referencia que se utilizan son: flexible, equitativo y heterogeneo.

F.1. Agrupamiento flexible

Los grupos se configuran y se modifican siguiendo criterios diversos con el fin de facilitar la instrucción. Los grupos son constituidos sobre la base de las necesidades comunes y los intereses, generalmente por breves períodos de tiempo.

- Los estudiantes se quedan en el mismo grupo durante todo el semestre o el año.
- Los grupos son constituidos para todo el semestre o el año, pero los estudiantes individuales pueden ser cambiados de lugar a un grupo diferente para alcanzar un mejor rendimiento.

- Los grupos son moldeados para propósitos específicos –por ej. el interés común y la necesidad para la destreza específica se desarrollar– y vuelto a formar sobre una base regular.

F.2. Agrupamiento equitativo

Este término referencia a que los grupos de estudiantes son organizados con el propósito de que todos los estudiantes puedan aprender unos de otros.

- Los estudiantes trabajan, principalmente, con estudiantes de habilidades similares.
- Los estudiantes tienen oportunidades ocasionales de trabajar más allá de sus grupos de habilidad.
- Los estudiantes tienen oportunidades frecuentes de conseguir con otros estudiantes. Todos estudiantes asumen papeles y realizan tareas estimulantes.

F.3. Agrupamiento Heterogéneo

Este término hace referencia a la configuración de los grupos de alumnos de modo que en cada uno de ellas participan estudiantes con distintas características, sexo, estilos de aprendizaje, habilidades, estado socioeconómico, edades, etc. Esta forma de agrupamiento contribuye, además, a sacar provecho del conocimiento previo y las perspectivas diferentes.

- Los estudiantes son agrupados por habilidades el rendimiento o cualquier otro criterio.
- Los estudiantes son agrupados, a menudo, por la edad o la habilidad, pero trabajan en grupos heterogéneos periódicamente.
- Los estudiantes trabajan, generalmente, en grupos heterogéneos pero, en ocasiones, forman grupos de habilidad.

G. Roles o papeles del profesor

Este indicador trata de reconocer los distintos roles que asume el profesorado en el proceso de enseñanza. Los términos de referencia utilizados son: facilitador, guía, co-aprendiz y co-investigador.

G.1. Facilitador

Los profesores crean las oportunidades para los estudiantes trabajen en equipo, para solucionar los problemas, hacer las tareas, y compartir conocimientos y responsabilidad.

- El profesor es la fuente primaria de la información y los recursos.
- El profesor crea oportunidades de aprendizaje basandose en tareas muy estructuradas.

- Los estudiantes trabajan en sus tareas, mientras el profesor circula entre ellos para asegurar que logran realizar sus tareas y/o para sugerir recursos, ideas y orientaciones que le ayuden a superarlas.

G.2. Guía

Los profesores ayudan a estudiantes para que formulen encuentren su propio significado a las tareas que se le proponen, para lograrlo ajustan, constantemente, el nivel de la información y las orientaciones de acuerdo con las necesidad de estudiantes.

- El profesor da las instrucciones explícitas sobre cómo terminar las tareas.
- El profesor ayuda a estudiantes para que aprendan cómo, cuándo, y por qué usar estrategias diferentes y les aporta las pistas y la realimentación necesaria. El profesor ofrece su ayuda a la clase entera sobre la base de una observación de estudiantes individuales o en previsión de los problemas probables.
- El profesor ayuda a los estudiantes a aprender cómo, cuándo, y por qué conviene usa estrategias diferentes, y les aporta las pistas y la realimentación a cada uno de los estudiantes, adaptando para ello su modelo instructivo.

G.3. Co-aprendiz / co-investigador

Los profesores aprenden al mismo tiempo que estudiantes, y los estudiantes pueden actuar como profesores.

- El profesor utiliza las condiciones de aprendizaje y los materiales instructivos para mejorar su enseñanza.
- El profesor suministra a los estudiantes oportunidades de explorar áreas aparte de la pericia del profesor, pero se mantiene un paso por delante de los estudiantes siempre.
- El profesor mejora sus propios conocimientos a la vez que lo hacen los estudiantes y con los estudiantes.

H. Papeles y/o roles de los estudiante

Este indicador trata de reconocer los distintos roles que asume el alumando en el proceso de aprendizaje. Los términos de referencia utilizados son: explorador, aprendiz cognitivo, enseñante, productor.

H.1. Explorador

Este término hace referencia al modo en que los estudiantes descubren los conceptos y las conexiones y aplican sus destrezas interactuando con el mundo físico, los materiales, tecnología, y otras personas.

- Los estudiantes aprenden la información requerida a través de las actividades estructuradas que suministran algunas oportunidades de hacer sus propios descubrimientos y establecer sus propias conclusiones.
- Los estudiantes tienen oportunidades de analizar los temas de interés pero sin establecer relaciones con su plan de estudios.
- Los estudiantes tienen oportunidades de plantear las preguntas, iniciar proyectos, y analizar los asuntos conectándolos con el plan de estudios.

H.2. Aprendiz cognitivo

Este término hace referencia al modo en que los estudiantes observan, aplican, y mejoran los procesos de pensamiento utilizados por los profesionales a través de la práctica en áreas de contenido específicas.

- Los estudiantes reciben la realimentación, generalmente en forma de las notas o las calificaciones sobre sus tareas, a menudo, después de que éstas se terminan.
- Los profesores observan a los estudiantes cuando trabajan en las tareas instructivas, para aportarles las orientaciones necesarias mientras las realizan.
- Los profesores tienen una imagen de sus propios procesos mentales y, basándose en ellos, observan a los estudiantes cuando trabajan en las tareas instructivas para dotarles de los apoyos necesarios.

H.3. Enseñante

Este término hace referencia a situaciones en las que los estudiantes ayudan a aprender a otros estudiantes.

- Los estudiantes tienen pocas oportunidades de compartir lo que están aprendiendo con otros.
- Los estudiantes tienen oportunidades de presentar lo que han aprendido a otros, principalmente dentro de su aula.
- Los estudiantes tienen oportunidades frecuentes de compartir y hablar de lo que han aprendido con otros.

H.4. Productor

Este término sirve para describir el modo en que los estudiantes generan conocimientos y productos para sí y para la comunidad que sintetiza e integra conocimientos y destreza.

- Los estudiantes realizan tareas que requieren que ellos estudien o respondan a conocimientos existentes.
- Los estudiantes tienen oportunidades para dirigir su investigación usando materiales de referencia originales y luego resumir sus conclusiones en informes o presentaciones.

- Los estudiantes están a menudo involucrados en las actividades instructivas en las que crean productos nuevos y las ideas de representan su aprendizaje.

Hasta aquí la lista de control que podría ayudar a cualquier educador a reconocer el modo de enseñanza con el que está comprometido. Sin embargo, leída con atención las cuestiones que se plantean en la lista pueden ser, por sí mismas, una fuente permanente de reflexión y un impulso para la mejora.

2. LAS TAREAS EN EL DISEÑO Y EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO

En última instancia, toda propuesta curricular, ya sea diseño, proyecto o programación, sólo tiene una finalidad: determinar el tipo de experiencia educativa que mejor conviene a unos determinados alumnos (as). Toda propuesta de enseñanza persigue ampliar o reducir la probabilidad de ocurrencia de ciertos acontecimientos y/o actividades dentro el aula, como base para propiciar las experiencias más adecuadas a los alumnos.

Los contenidos seleccionados en la unidad no logran por sí mismos la consecución de las capacidades, sino que es necesario definir un conjunto de actividades que, sobre la base de esos contenidos, proporcionen a los alumnos una determinada experiencia de la realidad. La experiencia que un alumno adquiere de la realidad viene dada por la forma en que se relaciona con ella y con el contenido, en el marco de una determinada estructura de tareas. Las capacidades se adquieren a partir de la experiencia, y ésta surge de las múltiples interrelaciones que tienen lugar en las actividades que se configuran en las tareas escolares. En definitiva, las tareas determinan la experiencia educativa de los alumnos.

La importancia de la relación entre desarrollo del currículo y la estructura de tareas queda muy claramente puesta de manifiesto en este texto de Gimeno Sacristán:

Los efectos educativos no se derivan lineal y directamente de los currícula que desarrollan profesores y alumnos, como si unos y otros tuviesen un contacto estrecho con el mismo o aprendiesen directamente sus contenidos y propuestas. La labor de profesores y de alumnos desarrollando un currículum está mediatizada por las formas de trabajar con él, pues esa mediación es la que condiciona la calidad de la experiencia que se obtiene. Las tareas académicas, básicamente y de forma inmediata, aunque detrás de ellas existan otros determinantes, son las responsables del filtrado de efectos. Los resultados posibles están en función de la congruencia de las tareas con los efectos que se pretenden, de acuerdo con las posibilidades inherentes a las mismas en cuanto a su capacidad de propiciar unos procesos de aprendizaje determinados. (Gimeno Sacristán, 1988: 266).

Dicho de un modo simple, el cambio en las experiencias educativas que un centro puede ofrecer a sus alumnos depende directamente de la estructura de tareas que establecen sus profesores dentro del aula. Esta estructura puede ser condicionada por la existencia de un nuevo diseño curricular, pero también lo está por elementos relacionados con el ambiente escolar, las propias creencias, etc. En cualquier caso, la elaboración de unidades didácticas es un marco adecuado para reformular la estructura de tareas, ya que cambia totalmente el sentido del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La tarea es el microcontexto en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje, por eso su configuración, su selección y su temporalización ocupan un lugar destacado en todo proceso de enseñanza. Una tarea bien definida incluye al menos tres elementos: las operaciones mentales (competencias), el contenido y los recursos que se utilizan. La modificación en cualquiera de los dos primeros elementos puede dar lugar a una nueva tarea. Las tareas organizan el aprendizaje definiendo una meta y proporcionando instrucciones para procesar la información dentro de un ambiente dado.

Las actividades académicas, estructuradas como tareas formales para cubrir las exigencias del currículum en las aulas, son marcos de comportamiento estables que fijan las condiciones en la selección, adquisición, tratamiento, utilización y valoración de los contenidos diversos del currículum. (Gimeno Sacristán, 1988: 263).

Esto significa que una misma tarea se puede desarrollar a partir de diferentes actividades. Una misma actividad puede implicar múltiples tareas. En consecuencia, para conocer hasta qué punto el cambio en el diseño curricular ha supuesto un cambio en las experiencias educativas que el centro ofrece a los estudiantes, será necesario analizar la estructura de las tareas que se desarrollan dentro del aula. Esta estructura de tareas viene determinada fundamentalmente por las actividades que se proponen a los alumnos.

Cada actividad, merced a las tareas que comporta, define una zona de desarrollo para el sujeto que las realiza, define el lugar de encuentro entre lo ya adquirido, y lo que es necesario adquirir. Las actividades marcan el camino en el que los alumnos van adquiriendo las capacidades que les van a permitir seguir aprendiendo. Las actividades definen por tanto la contribución de la enseñanza al desarrollo del sujeto. Las actividades marcan la *zona de desarrollo próximo* (Vigostky, 1995) del sujeto, pues es en ellas donde se establece lo que una persona es capaz de hacer por sí misma y lo que es capaz de hacer con la ayuda de otras personas.

A menudo una tarea, antes de ser realizada por los alumnos, es realizada por el profesor. De esta forma el alumno reproduce un comportamiento previo, pero le otorga un significado propio, y pone en funcionamiento esquemas y competencias personales. Las actividades son el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje y tanto su secuenciación como su temporalización constituyen uno de los problemas centrales del quehacer docente.

El análisis realizado por Doyle pone de manifiesto la existencia de distintos tipos de tareas escolares (cuadro 1), pero sobre todo, pone de manifiesto que la definición de las tareas guarda una estrecha relación con las operaciones mentales que el alumnado tendrá que realizar sobre el contenido para alcanzar el éxito final.

Cuadro 1. Tipos de tareas (adaptado de Doyle)

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">a) Tareas de memoria (recordar nombres de ciudades)b) Tareas de aplicación (realizar correctamente la división)c) Tareas de comprensión (resolver problemas cotidianos)d) Tareas de comunicación (exponer las conclusiones)e) Tareas de investigación (observar un fenómeno)f) Tareas de organización (ordenar la mesa antes de trabajar) |
|--|

Esta misma idea (la combinación de operaciones mentales y contenidos) como elementos estructurantes en la configuración de tareas es la que ha hecho posible uno de los mejores ejemplos del diseño de tareas: el Proyecto PISA.

La configuración de las pruebas de diagnóstico de los aprendizajes que se realiza en el marco del Proyecto OCDE/PISA constituye un referente válido para comprender y valorar la importancia que tiene una adecuada configuración de las tareas en el currículo de los centros educativos, especialmente cuando este currículo se orienta hacia el logro de las competencias básicas.

En el marco del Proyecto PISA una tarea surge de la confluencia entre tres componentes:

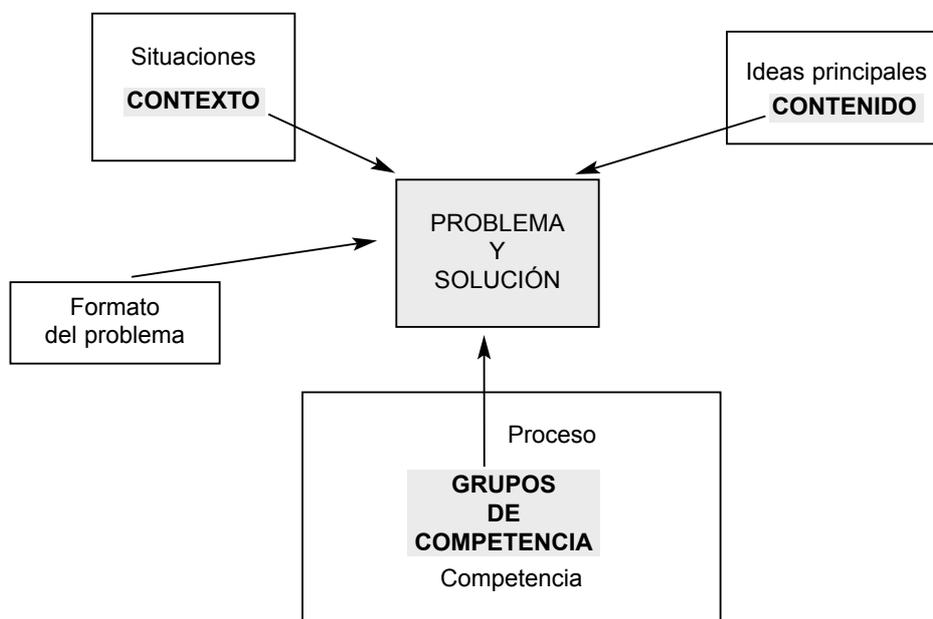
- *competencias* que necesitan ser ejercitadas (p.e., recuperar información escrita a partir de un texto),
- *contenidos* que deben haber sido asimilados (p.e., familiaridad con conceptos científicos o diversos géneros de escritura), y
- *contextos* en los que se aplican las competencias y los conocimientos (p.e., tomar decisiones con respecto a la propia vida personal o la comprensión de los asuntos mundiales).

Así por ejemplo, en la competencia lectora los diversos componentes que confluyen en la realización de una tarea son:

- a) *Competencias*. Tipos de actividad lectora. Se daba por supuesto que el alumno poseía la capacidad básica de leer, y se le pedía que mostrara su nivel en las siguientes tareas:
 - comprender globalmente el texto (identificar la idea principal o la intención general de un texto),
 - recuperar información (capacidad de localizar y extraer una información en un texto),
 - interpretar textos (capacidad de extraer el significado y de realizar inferencias a partir de la información escrita),
 - reflexionar sobre el contenido y evaluarlo (capacidad de relacionar el contenido de un texto con los conocimientos, ideas y experiencias previas),
 - reflexionar sobre la forma (capacidad de relacionar la forma del texto con su utilidad y con la actitud e intenciones del autor).
- b) *Contenidos*. Géneros o formas del material escrito. Las personas se encuentran tanto en la escuela como en la vida adulta una amplia gama de textos escritos que exigen distintas técnicas de aproximación y procesamiento. En el estudio PISA se utilizan:
 - prosa continua (descripciones, narraciones, exposiciones, argumentaciones e instrucciones),
 - textos discontinuos (formularios, anuncios, gráficas y diagramas, tablas y mapas).
- c) *Contextos*. Utilización que se le ha querido dar al texto. Ejemplos de diferentes tipos de utilización son:
 - uso personal (leer novelas o cartas),
 - uso público (leer documentos oficiales o informes),
 - uso ocupacional (leer manuales o formularios),
 - uso educativo (leer libros de texto o ejercicios).

Los diversos componentes que intervienen en la tarea se pueden representar gráficamente siguiendo el ejemplo de la competencia matemática (cuadro 2).

Cuadro 2. Componentes de una tarea (Proyecto PISA, 2003)



La relación entre la tarea (resolución de problemas) y el resto de los componentes (contenidos, contexto y competencia) pueden constituir un marco generativo en el que los centros pueden apoyarse para elaborar las tareas que constituyen el núcleo central de su currículo real.

3. LAS TAREAS EN LAS UNIDADES DIDÁCTICAS: EJEMPLIFICACIÓN

Dada la importancia que la estructura de tareas tiene en la concreción del currículo, y que tales tareas se manifiestan siempre en actividades, es evidente que la selección de actividades constituye un elemento esencial en el diseño de la unidad didáctica. Las actividades son de hecho el soporte de toda la unidad didáctica, tanto para el profesor como para el alumno.

Evitando algunas actividades y procurando que otras tengan lugar en determinado momento y en ciertas condiciones, las normas y los procedimientos simplifican las complejidades de la vida en la clase tanto para /os profesores como para los alumnos, imponiendo estructuras que hacen más fácilmente previsible el acontecer en el aula. (Brophy, 1988: 4)

Para lograr una adecuada selección de las actividades se pueden establecer diversos criterios. Por las razones expuestas, entre esos criterios destaca especialmente el equilibrio de las tareas implicadas en las actividades. Otros criterios útiles son los siguientes: la variedad, la

diversidad, el grado de estructuración, el nivel de participación del alumno, etc. Junto a estos criterios pueden utilizarse otros, por ejemplo los que ha definido Wheeler (cuadro 3) y Rath (cuadro 4).

Cuadro 3. Criterios para la selección de actividades (Wheeler, 1976)

1. Validez.
2. Comprensividad.
3. Variedad.
4. Conveniencia.
5. Estructura.
6. Relevancia para la vida.
7. Participación del alumno en la planificación.

Cuadro 4. Criterios para la selección de actividades (Rath, 1971)

1. Una actividad es más gratificante que otra si permite a los niños efectuar elecciones informadas para realizar la actividad y reflexionar sobre las consecuencias de sus opciones.
2. Una actividad es más gratificante que otra si asigna a los estudiantes papeles activos, en lugar de pasivos, en situaciones de aprendizaje.
3. Una actividad es más gratificante que otra si exige a los estudiantes que indaguen sobre ideas, aplicaciones de procesos intelectuales o problemas cotidianos, bien personales, bien sociales.
4. Una actividad es más gratificante que otra si propicia que los niños actúen con objetos, materiales y artefactos reales.
5. Una actividad es más gratificante que otra si su cumplimiento puede ser realizado con éxito por niños a diversos niveles de habilidad.
6. Una actividad es más gratificante que otra si exige que los estudiantes examinen, “dentro de un nuevo contexto”, una idea, una aplicación de un proceso intelectual o un problema actual que ha sido “previamente estudiado”.
7. Una actividad es más gratificante que otra si requiere que los estudiantes examinen temas o cuestiones que los ciudadanos de nuestra sociedad no analizan normalmente y que, por lo general, son ignorados por los principales medios de comunicación de la nación.
8. Una actividad es más gratificante que otra si propicia que los estudiantes y los docentes corran riesgos, no de vida o muerte, pero sí de éxito o fracaso.
9. Una actividad es más gratificante que otra si exige que los estudiantes reescriban, repasen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales.
10. Una actividad es más gratificante que otra si estimula a los estudiantes a ocuparse de la aplicación y del dominio de reglas, standars o disciplinas significativas.
11. Una actividad es más gratificante que otra si proporciona a los estudiantes una probabilidad de compartir con otros la planificación de un proyecto, su realización o los resultados de una actividad.
12. Una actividad es más gratificante que otra si es relevante en relación con los propósitos expresos de los estudiantes.

La aplicación de todos o algunos de estos criterios puede felicitar enormemente la decisión de seleccionar las actividades más adecuadas para configurar una unidad didáctica. Pero, el problema no es sólo la selección sino la formulación de la propia actividad (como hemos visto en el apartado anterior) por eso siguiendo el esquema de trabajo establecido en otros módulos conviene incluir en este apartado algún ejemplo de actividad que pudiera servir como referente para la formulación. El ejemplo elegido corresponde a una de las tareas que se incluye en el Proyecto PISA y que responde fielmente a los criterios que hemos definido en el apartado anterior.

Las ejemplificaciones ofrecen ventajas aclaratorias indudables de aquí que convenga ilustrar todo lo que venimos diciendo con algún ejemplo sencillo.

La tarea de competencia lectora que hemos seleccionado tiene un interés evidente no sólo por el modo en que se ha construido el texto sino, sobre todo, por el modo en que se ha construido las preguntas y las claves que aparecen junto a cada una de ellas.

Herramientas científicas de la policía

Se ha cometido un asesinato, pero el sospechoso lo niega todo. Afirma no conocer a la víctima. Dice que nunca le había visto, que nunca estuvo cerca de él, que nunca le tocó... La policía y el juez están convencidos de que no dice la verdad. Pero, ¿cómo probarlo?

En la escena del crimen, los investigadores han reunido hasta la más mínima evidencia: fibras de tela, cabellos, huellas dactilares, colillas... Los pocos cabellos encontrados en la chaqueta de la víctima son pelirrojos. Y coinciden sospechosamente con los del sospechoso. Si se pudiera probar que estos cabellos son realmente suyos, sería una prueba de que él conocía efectivamente a la víctima.

Cada persona es única

Los especialistas se pusieron manos a la obra. Examinaron algunas células de la raíz de estos cabellos y algunas células sanguíneas del sospechoso. En el núcleo de cada célula de nuestro cuerpo hay ADN. ¿Qué es eso? El ADN es como un collar hecho de dos cadenas de perlas enroscadas.

Imagine que estas perlas son de cuatro colores diferentes y que miles de estas perlas de colores (que forman un gen) están dispuestas en un orden muy específico. En cada individuo este orden es exactamente el mismo en todas las células del cuerpo: tanto en las de las raíces del cabello como en las del dedo gordo del pie, las del hígado y las del estómago o la sangre.

Pero el orden de las perlas varía de una persona a otra. Dado el número de perlas dispuestas de este modo, hay muy pocas probabilidades de que haya dos personas con el mismo ADN, salvo los gemelos idénticos. Como es único para cada individuo, el ADN es como un carnet de identidad genético.

Por lo tanto, los especialistas en genética son capaces de comparar el carnet de identidad genético del sospechoso (determinado por su sangre) con el de la persona pelirroja. Si el carnet genético es el mismo, sabrán que el sospechoso estuvo en efecto cerca de la víctima que según él nunca había visto.

Sólo una prueba

Cada vez con mayor frecuencia en casos de abusos sexuales, asesinato, robo o delitos, la policía hace análisis genéticos. ¿Por qué? Para intentar encontrar evidencias de contacto entre dos personas, dos objetos o una persona y un objeto. Probar dicho contacto suele ser muy útil para la investigación. Pero no proporciona necesariamente la prueba de un delito. Es sólo una prueba entre muchas otras.

Anne Versailles



Estamos formados por billones de células

Todo ser viviente está formado por muchísimas células. Una célula es realmente muy pequeña. Incluso puede decirse que es microscópica porque sólo puede verse con la ayuda de un microscopio que la aumenta múltiples veces. Cada célula tiene una membrana exterior y un núcleo en el que se encuentra el ADN.

¿Carnet de identidad genético?

El ADN está formado por un conjunto de genes, estando formado cada uno de ellos por miles de perlas. Todos estos genes juntos forman el carnet de identidad genético de una persona.

¿Cómo se identifica el carnet de identidad genético?

El especialista en genética coge unas pocas células de la base de los cabellos encontrados en la víctima, o de la saliva dejada en una colilla. Las mete en un producto que elimina todo lo que hay alrededor del ADN de las células. Después, hace lo mismo con algunas células de la sangre del sospechoso. Luego, el ADN se prepara especialmente para su análisis. Más tarde, se introduce en un gel especial y se hace pasar una corriente eléctrica a través del gel. Al cabo de unas pocas horas, este procedimiento produce unas barras como si fueran un código de barras (similares a las que se encuentran en los artículos que compramos) que son visibles bajo una lámpara especial. A continuación, el código de barras del ADN del sospechoso se compara con el de los cabellos encontrados en la víctima.

Microscopio en un laboratorio de la policía

Las claves permiten identificar los parámetros que se tienen en cuenta en la configuración de la pregunta: tipo de competencia, tipo de respuesta, nivel de dificultad.

Pregunta 22:

Para explicar la estructura del ADN, el autor habla de un collar de perlas. ¿Cómo varía este collar de perlas de una persona a otra?

- A Varía en longitud.
- B El orden de las perlas es diferente.
- C El número de collares es diferente.
- D El color de las perlas es diferente.

Sub-escala: Recuperar información

Respuesta correcta: B

Dificultad: 515

Aciertos: España 69,8%;
OCDE 61,1%

Pregunta 23:

¿Cuál es el propósito del recuadro titulado "¿Cómo se identifica el carnet de identidad genético?"
Explicar.

- A lo que es el ADN.
- B lo que es un código de barras.
- C cómo se analizan las células para encontrar el patrón del ADN.
- D cómo se puede probar que se ha cometido un crimen.

Sub-escala: Interpretación

Respuesta correcta: C

Dificultad: 518

Aciertos: España 50,2%;
OCDE 58,3%

Pregunta 24:

¿Cuál es el objetivo principal del autor?

- A Advertir.
- B Divertir.
- C Informar.
- D Convencer.

Sub-escala: Interpretación

Respuesta correcta: C

Dificultad: 406

Aciertos: España 88,7%;
OCDE 80,2%

Pregunta 25:

El final de la introducción (el primer recuadro sombreado) dice: "Pero ¿cómo probarlo?".
Según el texto, los investigadores intentan encontrar una respuesta a esta pregunta

- A interrogando a los testigos.
- B realizando análisis genéticos.
- C interrogando meticulosamente al sospechoso.
- D volviendo sobre todos los hallazgos de la investigación de nuevo.

Sub-escala: Interpretación

Respuesta correcta: B

Dificultad: 402

Aciertos: España 88,4%;
OCDE 80,7%

ACTIVIDADES

1. Identificar las características que identificarían la forma de enseñar que le gustaría desarrollar en un aula de primaria.
2. Ejemplificar los elementos que conforman una tarea mediante el análisis de un ejemplo.
3. Formular adecuadamente una tarea explicitando cada uno de los elementos.
4. Formular distintas actividades para alumnos con dificultades de aprendizaje, pero sin modificar la tarea.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Laia.
- Coll, Pozo y otros (1992). *Los contenidos en la Reforma*. Ed. Santillana.
- Eisner, E. W. (1987). *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona: Martínez Roca.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Moya Otero, J. (1993). *Reforma educativa y currículo escolar*. Las Palmas de G.C.: Librería Nogal.
- Novak, J. D. (1977). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.
- Novak, J. y Gowin, (1977). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

1. La expresión “aprendizaje comprometido” designa:
 - a) Un método de enseñanza.
 - b) Un modelo de enseñanza.
 - c) Una combinación de distintos métodos o modelos de enseñanza.

2. Los descriptores que se utilizan para identificar las tareas de enseñanza son: sugerentes y...
 - a) Auténticas.
 - b) Integradas.
 - c) Tanto a) como b) son ciertas.

3. El descriptor “empático” se utiliza para identificar:
 - a) Contextos de aprendizaje.
 - b) Agrupamientos del alumnado.
 - c) Visiones del aprendizaje.

4. Los componentes de una tarea en el modelo PISA son: contenidos, recursos, contexto y...
 - a) Objetivos.
 - b) Competencias.
 - c) Procedimientos.

5. Leer documentos oficiales o informes se define en PISA como:
 - a) Un contexto público.
 - b) Un contexto personal.
 - c) Un contexto educativo.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

1. c
2. c
3. a
4. b
5. a

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Actividad: distintas concreciones de una tarea que permiten modificar los recursos y el contexto, pero no las operaciones mentales o los contenidos.

Metodología: conjunto de actividades que un determinado profesor(a) propone a sus alumnos y los recursos didácticos necesarios para su realización.

Modelo de enseñanza: conjunto de objetivos, contenidos y actividades que caracteriza a una determinada forma de enseñar.

Tarea: conjunto de operaciones mentales, contenidos y recursos que hacen posible tanto la adquisición de un determinado aprendizaje como su evaluación dentro de un determinado contexto.

Manuales docentes de Educación Primaria

Módulo 9

La evaluación de la enseñanza y los aprendizajes
en las unidades didácticas

PRESENTACIÓN

Evaluar es emitir un juicio de valor sobre un objeto determinado teniendo en cuenta una información y unos determinados criterios. Las diferentes concepciones de la evaluación ponen de manifiesto modificaciones en alguno de esos términos o en todos. Esas modificaciones han tendido a ampliar las formas en que es posible ese proceso.

La evaluación es un proceso de naturaleza científica que permite poner de manifiesto una visión de la realidad educativa construida sistemáticamente. La evaluación permite hacer visible lo cotidiano y de esta forma facilita su modificación. El *Diccionario de Ciencias de la Educación* de la Editorial Santillana define la evaluación del modo siguiente:

Actividad sistemática y continua integrada dentro del proceso educativo, que tiene por objeto proporcionar la máxima información para mejorar este proceso, reajustando sus objetivos, revisando críticamente planes y programas, métodos y recursos y facilitando la máxima ayuda y orientación a los alumnos (*Diccionario de Ciencias de la Educación*, 1983: 603).

Esta definición representa un punto de vista muy generalizado respecto al proceso evaluador, y que como tal conviene tenerla en cuenta y analizarla para evidenciar tanto sus fortalezas como sus debilidades.

Esta definición pone el énfasis sobre el aspecto de recogida de información que tiene el proceso evaluador. Sin embargo, apenas se menciona el aspecto de referencia a unos criterios de evaluación que son los que permiten determinar el valor que se confiere a la información obtenida. Por otra parte, esa misma definición, a la vez que menciona diferentes objetos de la evaluación (planes, programas, métodos, recursos, etc.) no se refiere directamente al propio alumno como objeto de evaluación, siendo, como parece ser, el destinatario último del proceso. En este sentido es preciso reconocer que la ampliación del objeto de la evaluación a todo lo que directamente podríamos llamar la enseñanza (planes, programas, recursos, etc.) no significa que se deje de evaluar al alumno, aunque sí significa que para evaluar la enseñanza no basta con evaluar el aprendizaje de los alumnos. Por último, la referencia al alumno como destinatario último del proceso (*facilitando la máxima ayuda y orientación a los alumnos*), resulta también simplista. Dado que se ha ampliado el objeto de la evaluación, incluyendo la enseñanza, es necesario reconocer que el profesor es destinatario del proceso evaluador, y que también lo son la administración educativa y los propios padres.

Para comprender la singular relación que se establece entre el proceso de evaluación y el proceso de elaboración de unidades didácticas, es necesario disponer previamente de una concepción de la evaluación y disponer de una concepción de las unidades didácticas. En base a estas dos concepciones es posible descubrir que la evaluación aparece en relación con las unidades didácticas de dos formas: como evaluación de los aprendizajes desarrollados en la unidad didáctica y como evaluación de la propia unidad didáctica y de la enseñanza que ha permitido desarrollar. Esta doble situación de la evaluación también es definida como una evaluación sumativa referida a los aprendizajes y una evaluación formativa referida a las enseñanzas.

OBJETIVOS

- Comprender las características del proceso de evaluación y, especialmente, de la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje en el marco de una unidad didáctica.
- Identificar los elementos esenciales de cualquier juicio evaluador (datos y criterios) y generarlos adecuadamente en la evaluación de los aprendizajes.
- Desarrollar una actitud formativa en todo proceso de evaluación haciendo lo posible para que toda evaluación contribuya a la mejora de la enseñanza.
- Comparar distintas formas de evaluar, poniendo de manifiesto sus similitudes y diferencias.
- Diseñar y desarrollar un proceso de evaluación de los aprendizajes adquiridos en el marco de una unidad didáctica.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

1. Definición y selección de modelos: del examen a la evaluación.

2. La evaluación de los aprendizajes en el currículo: de la evaluación informal a la evaluación.

3. La evaluación en las unidades didácticas: ejemplificación.

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. DEFINICIÓN Y SELECCIÓN DE MODELOS: DEL EXAMEN A LA EVALUACIÓN

Al analizar los diferentes aspectos implicados en la elaboración de unidades didácticas hemos podido percibir que, en cuanto microdiseño curricular, una unidad didáctica marca con una impronta muy particular todos los elementos que se encuentran en ella, haciéndoles adquirir nuevos significados y nuevos usos.

Esto mismo ocurre con la evaluación, si bien es necesario, antes de entrar a analizar este elemento, separar dos cuestiones: el análisis de cómo se produce la evaluación en una unidad didáctica y el análisis de cómo se produce la evaluación de la unidad didáctica. Resulta evidente que no es lo mismo analizar la concepción que se tenga de la enseñanza, los instrumentos o los criterios que se emplean al realizar la evaluación dentro de una unidad didáctica, que analizar esos aspectos pero referidos a la propia unidad didáctica. No menos evidente resulta la necesidad de hacer las dos cosas. Pero en el primer sentido es preciso reconocer que los cambios en el modo de abordar la evaluación dentro de una unidad didáctica requieren que se comprenda claramente que la evaluación cumple siempre importantes y variadas funciones. Cada una de ellas conlleva sus propias exigencias y limitaciones y es necesario que las exigencias se equilibren y sobre todo que esas funciones no se sobrepongan sobre su función educativa.

Las funciones de la evaluación

Las funciones que la evaluación tiene que satisfacer son sociales, administrativas, pedagógicas (orientación, refuerzo, diagnóstico, pronóstico, etc.) y organizativas (ver cuadro 1). Al evaluar es necesario satisfacer la necesidad de información que tienen los padres para poder valorar los resultados que está obteniendo su hijo. También se debe satisfacer la necesidad que tiene el profesor de conocer y estimar el progreso de sus alumnos y los efectos producidos por sus enseñanzas. Junto a ello es necesario satisfacer la necesidad de información y de control que tiene la administración educativa para establecer si las normas y los medios que está poniendo al alcance de los centros y de los profesores están resultando suficientes, adecuadas y sobre todo si se están utilizando eficazmente.

Cuatro son las funciones más fácilmente reconocibles: función de control y certificación, función de regulación y rectificación, y por último, las funciones de diagnóstico y supervisión. Algunos autores reducen esas funciones a tres: función de selección, función de certificación y función formativa. (Cardinet, en Calvo de Mora, 1991: 90). Por su parte, García Ramos (1989) distingue las siguientes funciones: función diagnóstica, función de pronóstico, función orientadora, función de control, y función de estímulo.

Como puede apreciarse, ante esta variedad de funciones, la evaluación constituye una parte esencial dentro de la enseñanza. Sin embargo, esta aportación resulta difícilmente compatible con el escaso tiempo que se dedica a su preparación, a su desarrollo o a valorar sus consecuencias. Esta es sin duda una cuestión que será necesario corregir.

Sin embargo, lo que ahora me preocupa es otro hecho que llama poco nuestra atención, pero que es muy importante: las relaciones entre cada una de las funciones y sus consecuencias para las formas de realizar la evaluación. Las distintas funciones que cumple la evaluación cuando se desarrollan sobre el mismo objeto —en nuestro caso los aprendizajes— no siempre son compatibles y, por tanto, no se pueden realizar sin tomar algunas precauciones. Por ejemplo, si queremos utilizar la evaluación de los aprendizajes para certificar los resultados obtenidos por un alumno o una alumna podremos valernos, sin demasiadas dificultades, de instrumentos y procedimientos ya instaurados, como los exámenes, con ello podremos apoyar una función de selección, pero difícilmente podremos desarrollar una evaluación de regulación o de diagnóstico.

Reconocer la función que en cada momento está cumpliendo la evaluación es un requisito importantísimo para poder actuar adecuadamente en su desarrollo. Por ejemplo, las categorías sencillas que se emplean para certificar los aprendizajes adquiridos (Progresá Adecuadamente o Necesita Mejorar y los ya conocidos Bien, Aprobado, Notable, etc.) pueden ser objeto de crítica por su simplicidad y por decirnos muy poco sobre el alumnado, pero es que no es esa su función. La única función de esos términos es permitir a la administración pública reconocer quién debe obtener un título u otro. Si queremos saber algo sobre el alumno o la alumna, en cuanto a su desarrollo, sus dificultades, sus intereses y preocupaciones, entonces estamos hablando de otro tipo de evaluación. En estos casos, de poca utilidad serán las calificaciones obtenidas.

Lo lamentable de la situación es que, habituados como estamos el profesorado y el alumnado a una evaluación de certificación o de selección, cuando se pretende que la evaluación cumpla otras funciones resulta muy complicado obtener la colaboración del alumnado, e incluso cambiar la actitud del profesorado. En este sentido, es muy importante advertir que si estamos haciendo una evaluación diagnóstica de los aprendizajes, debemos evitar que los datos obtenidos sean la base de ningún tipo de certificación o selección. Igualmente, si estamos realizando una evaluación formativa es esencial asumir las consecuencias que ello puede tener para la propia enseñanza, sin tergiversar o minimizar los resultados.

Normalmente las diferentes funciones de la evaluación se ajustan mejor a ciertas formas de realización que a otras, lo cual no es extraño si se tiene en cuenta que muchas de esas formas surgieron precisamente por la insatisfacción que producían las limitadas funciones que la evaluación venía cumpliendo. Esta relación función forma resulta especialmente clara en lo que Scriven (1967) llamó la función sumativa y la función formativa, que han pasado con posterioridad a denominar dos formas de evaluación.

La evaluación de los aprendizajes en una unidad didáctica

La evaluación de los aprendizajes realizados debe estar referida a todas las capacidades y competencias básicas establecidas y poner de manifiesto los avances logrados por el alumno. Las intenciones educativas aparecen expresadas, en los diferentes decretos que regulan el currículo en las comunidades autónomas con competencias educativas, en términos de capacidades. Es por ello que la evaluación de los aprendizajes que realicen los alumnos debe

corresponder con esta forma de definir las intenciones educativas. Esto significa que no se trata de valorar el rendimiento académico, es decir la cantidad de informaciones o conocimientos adquiridos en una determinada materia o área, sino que se trata de valorar hasta qué punto ese conocimiento se ha traducido en la ampliación, mejora, o adquisición de capacidades.

Las novedades introducidas en el marco curricular existente han sido muchas, y algunas de ellas de gran alcance. Sin embargo, la que ha merecido más comentarios ha sido, sin lugar a dudas, la incorporación a los decretos de enseñanza de criterios de evaluación como un elemento prescriptivo, y por tanto obligatorio, para todo el Estado.

Con la prescripción de criterios de evaluación se pretende facilitar la evaluación final de los alumnos, y también facilitar un indicador útil para la evaluación formativa del proceso de enseñanza. Sin embargo, la existencia de criterios de evaluación, pese a la opinión que pueda merecer, no resuelve en modo alguno el problema de la evaluación de los aprendizajes, dado que sigue siendo necesario que los docentes interpreten y precisen aún esos criterios y, sobre todo, definan los instrumentos más adecuados para seleccionar la información que necesitan sobre los alumnos.

Cuadro 1. Funciones de la evaluación y significado de las notas escolares (Lafourcade, 1969)

	Qué deben significar las notas	Qué no deben significar las notas
Para los padres	<ol style="list-style-type: none"> 1. Una información valiosa para saber en qué materias sus hijos necesitan ayuda especial en casa. 2. Un indicador que puede ser considerado útil para estimular lo que el niño sabe hacer y no insistir demasiado sobre lo que es incapaz de realizar. 3. Uno de tantos sistemas de comunicación con la escuela. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un motivo de disgusto al no satisfacer sus expectativas frente a los valimientos personales de su representado. 2. Una oportunidad para poner en juego cuanto resorte exista para presionar al educador, a fin de que sus hijos reciban la nota que ellos suponen. 3. Una fuente de conflictos.
Para los educadores	<ol style="list-style-type: none"> 1. La estricta medición de lo que el alumno sabe en función de los objetivos determinados para el curso. 2. Un procedimiento comprensible y consistente. 3. Un medio de información que guarda la más alta objetividad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La evaluación de otros rasgos, tales como dedicación, esfuerzo, etc., que le quitan validez a su cometido y generan confusión en quienes deban utilizarlas para ciertos fines. 2. Un instrumento disciplinario. 3. Un medio exclusivo para incentivar la tarea. 4. Un producto de su ecuación personal. 5. Un medio que desaliente a los menos dotados. 6. Un exclusivo instrumento de control. 7. Una barrera ante sus alumnos por no saber desempeñar con sensatez el papel de juez. 8. Uno de los tantos procedimientos empleados para lograr prestigio profesional (<i>la abundancia de notas bajas y aplazos me revelan como un maestro exigente</i>).
Para la Administración escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Una forma implícita de evaluar la estrategia de su acción. 2. Una fuente de informaciones para reorientar periódicamente la labor docente. 3. Un instrumento para garantizar la promoción y graduación de los alumnos. 4. Un elemento de importancia par proporcionar mejores oportunidades a los intereses vocacionales del alumno. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La palabra definitiva e inapelable del docente. 2. Un instrumento cuyo manejo es dejado al libre arbitrio del personal.
Para los educadores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un medio de información respecto de sus rendimientos verdaderos. 2. Un indicador de sus posibilidades y limitaciones. 3. Una llamada de atención acerca de su productividad real. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un fin en sí mismo: estudiar por la buena nota. 2. Un medio para fomentar la competencia. 3. Un estímulo de presunción intelectual. 4. Una oportunidad para desplegar la estrategia del fraude y del engaño para lograr o mantener un buen <i>status</i>.

La evaluación de la enseñanza en una unidad didáctica

La aparición del concepto de evaluación ha supuesto también la ampliación de los aspectos que en la actividad educativa deberían ser objeto de atención y análisis cuidadoso, como es el caso de los programas educativos, los materiales o las propias instituciones. Entre esos aspectos que deben ser objeto de evaluación, y que van más allá del análisis de los aprendizajes de los alumnos, se encuentran las unidades didácticas.

Al evaluar una unidad didáctica no se pretende determinar si es buena o mala en términos absolutos, sino que se pretende conocer si es la más adecuada de entre las alternativas posibles para un determinado alumno o grupo de alumnos. La evaluación de una unidad didáctica debe estar referida tanto a la enseñanza como al aprendizaje, y debe realizarse de una forma continua dentro del propio proceso educativo, ya que de otro modo resulta imposible mejorar el proceso de elaboración.

2. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL CURRÍCULO: DE LA EVALUACIÓN INFORMAL A LA EVALUACIÓN FORMAL

No resulta fácil acertar en la elección del curso de acción más apropiado para que el alumnado puede alcanzar las capacidades y/o competencias que consideramos adecuados para su edad. Sin embargo, dada la naturaleza de la educación, es inevitable tomar decisiones y desarrollar las correspondientes acciones, aunque se comentan errores. Pues bien, para corregir esos errores y para facilitar el ajuste continuo entre las características del alumnado y las condiciones creadas para su aprendizaje se ha definido la evaluación.

En las prácticas evaluadoras, como en las de programar o gestionar el aula, se suelen cometer errores que será necesario superar, entre esos errores los más frecuentes son:

- Utilizar la evaluación exclusivamente como una forma de calificar-etiquetar al alumnado.
- Utilizar la evaluación para enjuiciar globalmente a la persona.
- Utilizar o asociar la evaluación a una forma de castigo o sanción por conductas inadecuadas.
- Identificar evaluación con alguna forma de medición de los resultados.

Junto a estos errores que nosotros mismos hemos podido vivir en cualquier de nuestros centros, podemos encontrar otros que han sido identificados por otras personas. Saunders (1989) reconoce otro conjunto de errores que es preciso corregir en las prácticas evaluadoras: actuar desde una concepción previa (pre-juicio) ignorando hechos importantes, sobre todo cuando esos pueden contradecir la idea inicial, emitir los juicios basados en informaciones obtenidas de un modo inadecuado, etc.

Pero siendo como son enormemente importantes todos los errores anteriores, quizá el que más importancia llegue a tener sea este otro: sustituir una evaluación informal o intuitiva (basada en impresiones) por una evaluación formal (basada en evidencias). La importancia de este error es tan grande porque viene acompañado de un hecho: se busca hacer coincidir

la evaluación formal con la informal, en detrimento de los resultados de esta última. Tal sustitución busca la verificación de unas ideas previas que incluso el propio docente ignora cómo han surgido. Lo que ocurre en la mente del maestro o de la maestra en estas situaciones puede parecerse bastante a lo que describe Perrenoud (1990):

...él cree saber con bastante exactitud lo que valen sus alumnos respecto a una materia concreta. Si la nota se aparta demasiado de su evaluación intuitiva, el error está en la nota. Subiéndola o bajándola un poco, el maestro siente que corrige un error, repara una injusticia. (Perrenoud, 1990: 236)

Lo grave de esta situación es que puede poner en funcionamiento factores, valores, e ideas que los propios sujetos de la educación o sus familias ignoran, dotando a la evaluación de un oscurantismo absolutamente innecesario. En cierto modo, podríamos hablar de una “evaluación oculta” siguiendo las mismas razones por las hablamos de un “currículo oculto”. Por eso, lo esencial, en toda práctica evaluadora es pasar de una evaluación informal a una evaluación.

El diseño y el desarrollo de una evaluación formal adecuada requiere, al menos dos condiciones: una metodología de la evaluación adecuada y unos criterios de evaluación compartidos.

La metodología de evaluación

La metodología que se emplea en la evaluación de los diferentes elementos curriculares: objetivos, contenidos, recursos, etc., debe ser coherente con sus características. A menudo la discusión sobre la metodología que conviene usar en la evaluación del proceso de enseñanza se plantea como una discusión sobre si el tipo de metodología debe ser cuantitativa o debe ser cualitativa. Esta discusión está viciada desde el principio y es necesario replantearla en unos términos mucho más adecuados. Para ello vamos a comenzar por definir lo que entendemos por cada una de las metodologías, y posteriormente trataremos de definir el punto de vista que sostenemos sobre su relación.

Por metodología cuantitativa entendemos aquí lo siguiente: una metodología basada en el uso de instrumentos que permiten traducir la realidad en términos numéricos y establecer relaciones sobre la base de esos términos. La mayor parte de los procedimientos de registro, tratamiento y análisis de la situación suelen ser estadísticos.

Por metodología cualitativa entendemos aquí lo siguiente: una metodología fundamentada en la apreciación de diferencias entre las situaciones, basada en hechos observables y en conceptos no observables, pero sobre todo basada en la necesidad de preservar y conocer las diferentes interpretaciones que se pueden llegar a hacer de un mismo hecho.

Hecha esta aclaración es preciso definir el problema que provoca la relación entre ambas metodologías. El problema surge cuando ambas metodologías se consideran excluyentes y contrapuestas, y no como complementarias y mutuamente útiles. En tales casos el problema es qué metodología elegir a priori basándose en la aceptación o no de ciertos supuestos.

Por tanto, la metodología empleada en la búsqueda, selección, registro e interpretación de la información debe ser variada (tanto cualitativa como cuantitativa) y tener en cuenta ciertos principios. Estos principios, considerados característicos de una evaluación formativa por Stake, aparecen definidos a continuación:

- a) Igualdad: los criterios con los que se valoren las unidades deben ser iguales para todas y no se deben modificar a tenor de cada una de ellas, pues de lo contrario no habría posibilidad de comparación.
- b) Ubicuidad: debe examinarse el funcionamiento de la unidad didáctica y de sus elementos en todos los lugares y momentos.
- c) Diversidad: la valoración de las unidades didácticas debe incluir el punto de vista de todos sus participantes, incluyendo el de algún observador externo. En este sentido es necesario reconocer que normalmente existen tantas verdades como puntos de vista.
- d) Utilidad: la valoración que se haga de la unidad didáctica debe ante todo y fundamentalmente ser útil, es decir, debe permitir el reconocimiento de los puntos críticos y facilitar su resolución.
- e) Redundancia: la información sobre la que se establezca la valoración no puede ser una información puntual, sino que debe ser información obtenida en varios y diferentes momentos. Esto significa que la evaluación debe ser un proceso redundante o reiterativo.
- f) Ambigüedad: la precisión en la información que reclama el proceso de evaluación no debe ir más allá de lo necesario para que el juicio aparezca como fundamentado. Es necesario evitar que una búsqueda excesiva de precisión, huyendo de la ambigüedad, pueda dar lugar a información muy rigurosa pero inútil, o bien que la búsqueda de información rigurosa aplase el juicio hasta un momento en que ya resulte inútil. La ambigüedad es tolerable siempre y cuando su existencia no sea incompatible con otros de los principios expuestos.
- g) Generalización: la evaluación siempre es referida a una unidad concreta. Sin embargo, es necesario que se realice de tal forma que su utilidad pueda extenderse más allá de un objeto concreto.



Robert Stake,
Director del CIRCE

Los criterios de evaluación

Los criterios de evaluación son el tercer elemento que configura un área curricular (salvo en la Etapa Infantil), la finalidad de este elemento es definir unos indicadores válidos para reconocer el nivel alcanzado en el desarrollo de una determinada capacidad.

Los criterios de evaluación, que constan de un enunciado y una breve explicación del mismo, establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos en un momento determinado, respecto de las capacidades indicadas en los objetivos generales. El nivel de cumplimiento de estos objetivos en relación con los criterios de evaluación fijados no ha de ser medido de forma mecánica, sino con flexibilidad, teniendo en cuenta el contexto del alumno, es decir el ciclo educativo en el que se encuentra, y también sus propias características y posibilidades. (Real Decreto 1 006, sobre las enseñanzas mínimas correspondientes a la etapa Primaria)

Los criterios de evaluación son ante todo indicadores fiables de la aparición de una capacidad. Al seleccionar de entre todos los comportamientos posibles asociados a la capacidad, unos determinados, contribuye a lograr un grado de consenso suficiente sobre la consecución de la capacidad o capacidades implicadas en los objetivos de área.

El problema al que se enfrentan los/as docentes es que estos criterios no aparecen asociados a ningún objetivo de área, ni tampoco a ningún objetivo de etapa, de modo que resulta difícil saber a que tipo de capacidad o capacidades se está asociando cada criterio.

Pero este no es el único problema que plantea el uso de los criterios de evaluación, hay otro muy importante que conviene explicitar. El problema en este caso viene derivado del modo en que se plantea la evaluación y del hecho de que el desarrollo de las capacidades siempre es una cuestión personal, en la que de poco sirven las medidas del grupo.

La evaluación de los aprendizajes aparece asociada en los diseños curriculares a dos ideas: la evaluación debe ser continua y debe ser individualizada. La evaluación continua se extendería a lo largo de todo el proceso educativo e incluiría tanto una evaluación inicial como una evaluación final. La cuestión central es cómo se relacionan esas dos ideas con la existencia de un elemento didáctico como los criterios de evaluación. Comprobaremos que no encaja tan bien como sería deseable. El principio de evaluación continua empieza al comienzo del propio proceso educativo. Requiere para ello, una evaluación inicial del alumno o la alumna: de sus conocimientos previos, de sus actitudes, de su capacidad. La finalidad de esta evaluación inicial es obtener información sobre la situación actual de cada discente al iniciar un determinado proceso de enseñanza.

La evaluación debe hacerse individualizada, y por esta razón debe estar referida al propio sujeto. Sin embargo, cuando el término comparativo es una norma estandarizada, esta individualización no resulta nada fácil. Inicialmente la evaluación criterial, tal y como hemos visto que se define en los diseños curriculares, era la base de la individualización. Con la incorporación de los criterios de evaluación el mecanismo de individualización debe ser otro. Utilizando como rasgo de individualización una combinación diferenciada de los criterios de evaluación es posible lograr una cierta individualización, evitando así todos los efectos contraproducentes de las evaluaciones estandarizadas, en las que los alumnos/as son sistemáticamente comparados y contrastados con una supuesta norma general de rendimiento y logro que se fija, por lo común, a partir de los rendimientos medios alcanzados por el grupo de los alumnos de su edad o de su grupo.

De acuerdo con las normas que regulan el proceso evaluador, los profesores/as evaluarán los aprendizajes del alumnado en relación con el logro de los objetivos educativos establecidos en el currículo, teniendo en cuenta los criterios de evaluación. La pregunta que esta situación nos plantea es: ¿cómo se hace esa cuenta?, ¿cómo se logra evaluar los objetivos a partir de los criterios de evaluación?. La respuesta que propongo supone adoptar una metodología sencilla, pero eficiente. Esta respuesta se podría formular del modo siguiente:

- a) En primer lugar, realizando un análisis detenido de los criterios de evaluación presentes en cada una de las áreas, hasta lograr identificar las conductas o conductas que podrían aparecer asociados a cada uno de los criterios.
- b) En segundo lugar, estableciendo en el proyecto curricular la relación entre cada uno de los objetivos y los criterios de evaluación del área correspondiente.

- c) En tercer lugar, reformulando y concretando los objetivos de las áreas, como objetivos didácticos, dentro de las programaciones de aula, a partir de la concreción de esos objetivos que hacen los criterios de evaluación.
- d) En cuarto lugar, seleccionando los contenidos de acuerdo con aquellos que aparecen asociados a los objetivos en los criterios de evaluación, pero sin dejar de considerar otros contenidos que pueden llegar a ser importantes.
- e) En quinto lugar, seleccionando las actividades para que puedan actuar como situaciones evaluables, en el mismo sentido que lo decía Tyler.

3. LA EVALUACIÓN EN LAS UNIDADES DIDÁCTICAS: EJEMPLIFICACIÓN

La evaluación de los aprendizajes debe ser continua y formativa y debe ser planificada con detenimiento sin que ello suponga establecer actividades propias para la evaluación. Evaluación continua no significa, ni debe significar, serie sucesiva y continuada de exámenes, sino que debe suponer una actitud, una forma de situarse ante los acontecimientos del aula, de forma que pueda proporcionar información sobre la realidad de lo que está pasando.

Una evaluación continua se inscribe perfectamente en el acontecer cotidiano del aula, dado que en cualquier momento se producen acontecimientos que permiten apreciar modificaciones o variaciones sobre lo previsto, y que en ese mismo momento, en ocasiones, hay que rectificar. No en vano la evaluación continua se concibe esencialmente como una evaluación formativa, ya que de lo contrario no tendría sentido.

Ahora bien, una evaluación es continua y formativa cuando se desarrolla en el interior de un aula y se inscribe dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de evaluación tiene características singulares, algunas de las cuales han sido puestas de manifiesto por el profesor Gimeno Sacristán.

El propósito mismo de la evaluación formativa aplicada a contextos naturales de aula nos lleva a asociarla con una evaluación de carácter continuo, realizada a través de procedimientos informales o no muy elaborados, dependiendo más de las capacidades diagnósticas de los profesores que de pruebas o instrumentos técnicos complicados. No porque no los admita, sino porque la dinámica normal de una clase hace inviable una aplicación constante de instrumentos o pruebas formales. (Gimeno, 1992: 372)

En el cuadro 2 aparece un ejemplo de evaluación continua definida para una determinada unidad didáctica. En él puede apreciarse, entre otras cosas, que las actividades establecidas se inscriben perfectamente en el proceso de enseñanza.

Cuadro 2. Ejemplificación de la evaluación de los aprendizajes en una unidad didáctica (DCB, 1989)

EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS.	
<p>A) Evaluación inicial.</p> <p>Se pretende recoger información sobre el momento en que se encuentra cada niño, en cuanto a algunos aspectos evolutivos y de aprendizaje que van a ser objeto de trabajo en esta unidad didáctica. Por medio de las actividades introductorias, se observarán y registrarán los diferentes aspectos que se han descrito en el apartado "principios psicopedagógicos", sobre todo los referidos a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del esquema corporal. - Actitudes de cuidado y limpieza corporal. - Autonomía en la resolución de tareas diarias. - Coordinación de su acción con los otros. - Comprensión de mensajes orales. - Representación de la figura humana. 	<p>Adaptación a la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aceptación de las normas de convivencia. - Grado de satisfacción personal. <p>Dentro de la evaluación continua que se realiza a lo largo de toda la unidad didáctica, se planificarán unos momentos, hacia el final de las tres semanas, en los que se evaluará la adquisición de hechos, conceptos, procedimientos y actitudes relacionadas con la unidad didáctica, para poder programar la siguiente unidad a partir de las adquisiciones efectuadas por cada niño.</p> <p>Para ayudar a sistematizar y registrar la información obtenida mediante la observación, hemos diseñando algunas actividades específicas, que llamamos Actividades para la Evaluación. El educador buscará el momento idóneo (como en cualquier actividad) para desarrollarlas de forma natural, enmarcadas en el ritmo cotidiano, que le permita una mayor dedicación a la tarea de observación y registro.</p> <p>Actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. 1. Observación de la habilidad de cada niño al lavarse las manos en el lavabo de la escuela. 6. 2. Conocer la destreza de cada niño al abrocharse y desabrocharse la ropa. 6. 3. Dibujo de una figura humana para compararlo con el que se realizó al inicio de la unidad. 6. 4. Dibujo y descripción verbal de personas que trabajen usando las manos y las herramientas. 6. 5. Mediante una conversación en grupo, evaluar el grado de comprensión de los gestos que hace el educador. 6. 6. Por medio de conversaciones con los niños, conocer el nivel de colaboración de la familia en las actividades diseñadas para hacer en casa. Ver actividades 3. 3. y 3. 4.
<p>B) Evaluación continua.</p> <p>En cada una de las actividades que realizan los alumnos, observaremos el grado de comprensión de la actividad, el esfuerzo, interés y actitudes en su realización, y cómo concluyen el proceso. La observación directa es el método más adecuado para evaluar en esta etapa educativa. Observaremos y registraremos, de forma continua y sistemática, los siguientes aspectos de cada niño:</p> <p>Aspectos relacionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Con los compañeros. - Con el profesor. - Con la familia. <p>Aspectos personales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autonomía personal (higiene, orden...). - Hábitos de trabajo. 	

Evaluar la enseñanza, sobre todo cuando ésta se desarrolla en el marco de un conjunto de unidades didácticas, supone evaluar todos los procesos que se han puesto en funcionamiento en su elaboración, así como todos los recursos, instrumentos y creencias que se han manifestado (cuadro 3). Entre esos procesos y esos recursos es necesario incluir la propia evaluación, dado que es muy posible que los criterios, los instrumentos, o las creencias a partir de las cuales se ha realizado la evaluación resulten inadecuadas. De hecho, una perspectiva cada vez más generalizada sobre el fracaso escolar admite que tal fracaso puede ser una consecuencia de los modos de evaluación empleados en su estudio, ya que los instrumentos

empleados en el análisis del fenómeno resultarían ser inapropiados y sólo dejarían ver una parte de la realidad.

Junto a la necesidad de tener en cuenta todos los procesos y dimensiones de la enseñanza a la hora de obtener información y de analizarla, es igualmente necesario a la hora de establecer patrones comparativos y, por tanto, criterios de evaluación, no hacerla en nombre de modelos ideales ni de la proximidad de una determinada práctica de enseñanza a uno u otro modelo.

La inconveniencia de proceder de este modo ya ha quedado puesta de manifiesto cuando al evaluar los aprendizajes se ha evitado la comparación del alumno con un alumno ideal, o con una norma externa descontextualizada. El valor de una determinada enseñanza sólo puede ser establecido en su contexto y en relación con otras formas alternativas e igualmente posibles. En este sentido es conveniente advertir que en la práctica educativa cotidiana lo habitual es que se produzcan “mezclas” de diferentes modelos, y que el educador sea ecléctico respecto a uno u otro modelo. En definitiva, poco valor tiene una evaluación si se realizan grandes esfuerzos informativos para luego comparar los resultados obtenidos con modelos ideales, y no con otros modelos desarrollados en ese mismo contexto e igualmente posibles.

El reconocimiento de la enseñanza como un elemento positivo dentro del proceso educativo y no sólo como el causante del aprendizaje, no significa en modo alguno que los aprendizajes de los alumnos no sean tenidos en cuenta a la hora de valorar la enseñanza. Es necesario reconocer que los aprendizajes realizados son importantes para valorar una determinada enseñanza. Pero una vez expresado ese reconocimiento y a renglón seguido, es necesario añadir que ese reconocimiento incluye a todos los aprendizajes, es decir, no sólo a los aprendizajes que reflejan que se logró lo que se esperaba, sino también otros aprendizajes no previstos y los aprendizajes no deseados.

Con frecuencia al analizar los aprendizajes obtenidos se utiliza una estrategia confirmatoria: se busca comprobar que se ha producido lo que se esperaba. Sin embargo, normalmente, lo que se esperaba es sólo una parte de lo que ha resultado ser, y esa otra parte, los aprendizajes imprevistos, son ignorados de forma sistemática, sencillamente porque ni la concepción de la evaluación ni los instrumentos empleados en la recogida de información están preparados para facilitar su aparición.

Cuadro 3. Ejemplificación de la evaluación de una unidad didáctica (DCB, 1989)

EVALUACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	
Es conveniente evaluar todas las variables que puedan influir en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para lo cual se valorará:	
<p>1. Actividades de Enseñanza y Aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Son adecuadas a los objetivos que se pretenden? ● ¿Están adaptadas a la realidad e intereses de los alumnos? ● ¿Los contenidos están relacionados con los ya adquiridos anteriormente? ● ¿Tienen todas ellas un carácter lúdico y activo? ● ¿Se pueden trabajar las distintas áreas de manera globalizada? ● ¿Se han desarrollado en un clima afectivo positivo? ● ¿Se tienen en cuenta las actividades, las diferencias individuales? <p>2. Recursos.</p> <p><i>Personales:</i></p> <p>Educadores.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Cómo nos hemos implicado en las actividades. ● Cómo hemos orientado y desarrollado las actividades. ● Si hemos organizado correctamente los recursos. ● Cómo ha sido nuestra intervención en la participación de padres. <p>Equipo de Atención Temprana y de la O.N.C.E.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El material adaptado para el niño ambliope ha sido el adecuado. ● La participación en la salida ha sido positiva para el niño. <p>Padres.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Participación en la salida a la panadería. ● Se analizará con los padres su participación en la actividad. ● Qué ventajas e inconvenientes ha representado su participación. ● Problemas que han surgido. ● Actitud hacia los niños. ● Actitud de los niños hacia ellos. ● Participación en las actividades de autonomía personal que han desarrollado en casa los niños. 	<p><i>Materiales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué tipo de material se ha utilizado? <ul style="list-style-type: none"> - Los que teníamos ya. - Se ha tenido que elaborar nuevo material. - El material previsto era el adecuado. - Permite su utilización autónoma. - Facilita la socialización. <p><i>Espacio:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● La planificación del espacio es adecuada. ● El ambiente ha resultado motivador, funcional y cálido. ● El espacio externo (patio) es adecuado para las actividades realizadas en él. ● ¿Las posibilidades de actuación de los niños sobre el espacio eran buenas? <p><i>Tiempo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿La duración de la unidad didáctica (3 semanas) ha sido correcta? ● ¿Se dio suficiente tiempo para la realización de cada una de las actividades? ● ¿Ha habido tiempo para lo espontáneo? ● ¿Ha habido tiempo para lo individual? ¿Y para lo afectivo? ● El profesor ¿ha tenido tiempo suficiente para observar, para atender individualmente a los niños en sus necesidades, para contrastar con otros profesores...? <p>Modificaciones surgidas en el desarrollo de la unidad didáctica y aspectos a tener en cuenta en posteriores unidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Estrategias de enseñanza y aprendizaje. ● Recursos. ● Tiempo. ● Organización.

ACTIVIDADES

1. Ejemplificar en una evaluación de aprendizajes la presencia de datos y criterios de evaluación.
2. Definir distintas formas de obtener datos que puedan resultar útiles en un proceso de evaluación de los aprendizajes y poner ejemplos de cada una de ellas.
3. Buscar y seleccionar criterios de evaluación que podrían ser utilizados para evaluar una unidad didáctica para alumnos de la Etapa Primaria.
4. Elaborar un modelo de evaluación de los aprendizajes y de evaluación de la enseñanza en una unidad didáctica.

BIBLIOGRAFÍA**BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

- Belmonte, M. (1996). *La práctica de la evaluación en la enseñanza*. Bilbao: Mensajero, 1996.
- Blanco Felip, L. A. (1996). *La evaluación educativa, más proceso que producto*. Lleida: Universat de Lleida.
- Casanova, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- De Ketele, J. y Roegiers, X. (1994). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla.
- Famose, J. P. (1992). *Aprendizaje, motor y dificultad de la tarea*. Barcelona: Paidotribo.
- Fernández Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: S. XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- MEC (1992). *Proyecto Curricular Secundaria Obligatoria*. Madrid.
- Moya Otero, J. (1993). *Reforma educativa y currículo escolar*. Las Palmas de G.C.: Librería Nogal.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Tenbrink, T. (1983). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Verdugo Alonso, M. (1994). *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid: S. XXI.
- Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

1. Toda evaluación requiere un conjunto de datos válidos y:
 - a) Un conjunto de criterios.
 - b) Una unidad didáctica.
 - c) Un profesor.

2. Las funciones que, habitualmente, cumple la evaluación son: de regulación, de control, de supervisión y...
 - a) De calificación.
 - b) De certificación.
 - c) De aprobación.

3. La evaluación de los aprendizajes en una unidad didáctica debe estar referida a:
 - a) Las capacidades.
 - b) Las competencias.
 - c) Tanto a) como b) son ciertas.

4. Los criterios de evaluación que aparecen en los diseños curriculares son:
 - a) Orientativos.
 - b) Prescriptivos.
 - c) Tanto a) como b) son ciertos.

5. La evaluación que se realiza con una metodología bien definida y con criterios de evaluación claros se denomina:
 - a) Evaluación sumativa.
 - b) Evaluación informal.
 - c) Evaluación formal.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

1. a
2. b
3. c
4. b
5. c

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Criterios de evaluación: indicadores válidos del nivel de consecución de un determinado aprendizaje.

Evaluación formal: una evaluación que se realice con una metodología y unos criterios claros y bien definidos.

Evaluación formativa: evaluación orientada a los procesos y cuya finalidad es la mejora de la enseñanza.

Evaluación informal: una evaluación que se realiza sin criterios claros ni una metodología de obtención de datos bien definida.

Evaluación sumativa: evaluación orientada hacia los resultados y cuya finalidad es la certificación de los aprendizajes adquiridos.