

CUADERNOS DE EDUCACIÓN

3ª EDICION

4

Teresa Mauri, Isabel Solé,
Luis del Carmen y Antoni Zabala



EL CURRÍCULUM
EN EL CENTRO
EDUCATIVO

ice / **HORSORI**
Universitat de Barcelona

Títulos publicados

COLECCIÓN CUADERNOS DE EDUCACIÓN

1. **Laura Pla.** - «Enseñar y aprender inglés».
2. **Juana M^a Sancho.** - «Los profesores y el Curriculum».
3. **Ángel Marzo y Josep M^a Figueras.** «Educación de Adultos: Situación actual y perspectivas».
4. **Luis del Carmen. Teresa Mauri, Isabel Solé y Antoni Zabala.** «El Curriculum en el Centro educativo».
5. **Daniel Gil, Jaime Carrascosa, Carles Furió, Joaquín M. Torregrosa.** «La enseñanza de las ciencias en la Educación Secundaria».
6. **Eduardo Aznar, Anna Cros, Luís Quintana.** «Coherencia Textual y Lectura».
7. **Ignasi Vila, Joaquim Arnau, J. M^a Serra, Cinta Comet.** «La Educación bilingüe».
8. **Ana Teberosky.** «Aprendiendo a escribir».
9. **José Escaño, María Gil.** «Cómo se aprende y cómo se enseña».
10. **Eduardo Martí.** - «Aprender con ordenadores en la escuela».
11. **Enric Valls.** - «Los procedimientos: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación».
12. **M^a José del Río.** - «Psicopedagogía de la Lengua oral: un enfoque comunicativo».

Títulos en preparación

13. **Serafí Antunez.** - «Claves para la Organización de Centros Escolares».

ice

Universitat de Barcelona



HORSORI

CUADERNOS DE EDUCACIÓN

4

M.^a TERESA MAURI, ISABEL SOLÉ,
LLUÍS DEL CARMEN Y ANTONI ZABALA

EL CURRÍCULUM EN EL CENTRO EDUCATIVO

ice
Universitat de Barcelona

HORSORI

Consejo de Redacción: Serafín Antúnez, Iñaki Echebarría, César Coll, José M. Bermudo, Francesc Segú.

Primera Edición: Diciembre, 1990

Segunda Edición: Diciembre, 1991

Tercera Edición: Julio, 1993

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

I.C.E. Universitat Barcelona. C/ Dels Àngels, 18 (08001) Barcelona.

Editorial Horsori. Apart. 22.224 (08080) Barcelona.

© M.ª Teresa Mauri: «Curriculum y enseñanza»

© Isabel Solé: «Bases Psicopedagógicas de la práctica Educativa»

© Lluís del Carmen: «El proyecto curricular de Centro»

© Antoni Zabala: «Materiales Curriculares»

© I.C.E. Universitat Barcelona - © Editorial Horsori

Diseño: Clemente Mateo

Depósito Legal: B. 25.636-1993

I.S.B.N.: 84-85840-09-7

Impreso en España

Libergraf, S.L., Constitució, 19 - 08014 Barcelona

Introducción

La planificación, realización y análisis de la práctica educativa exige al profesorado la toma de un gran número de decisiones, de cuya fundamentación y coherencia depende, en buena parte, la calidad de la enseñanza que se imparte en los centros educativos.

Este libro pretende ser un instrumento que ayude a los profesores, profesoras y equipos a llevar a cabo las tareas mencionadas que, en el contexto de una Reforma educativa, añaden a su complejidad habitual la necesidad de familiarizarse con unos nuevos planteamientos acerca del currículum y su desarrollo en los centros.

El debate que se ha suscitado —y que, como es deseable, continuará suscitándose— en torno a dichos planteamientos ha puesto de relieve la necesidad de que los profesionales de la enseñanza los conozcan, analicen y discutan. Esto permitirá que se valoren críticamente, al tiempo que se contrastan con el trabajo que se realiza en los centros, de forma que, progresivamente, puedan establecerse las relaciones adecuadas entre éste y los nuevos planteamientos educativos, posibilitando un enriquecimiento mutuo.

A nadie escapa que un proyecto de Reforma global de la enseñanza es un proyecto de largo alcance, ambicioso, que no puede realizarse de un día para otro y que requiere una decidida voluntad por parte de las administraciones educativas, para establecer las condiciones de todo tipo que favorezcan su desarrollo. Pero a nadie escapa tampoco que, por sus propias características, el actual Proyecto de Reforma hace imprescindible la participación activa y creadora del profesorado en un proceso en el que constituye un elemento clave, en tanto que se le atribuyen importantes competencias en la elaboración y desarrollo del currículum.

En este sentido el libro está dirigido a todo el profesorado —tanto el que tiene expectativas en la Reforma, como el que no— intere-

sado en comprender y ampliar las cuestiones básicas relativas al currículum y a su desarrollo en los centros. El propósito que ha perseguido su elaboración es el de contribuir al análisis de los procesos educativos y a su posible mejora, y por ello se ocupa de temas de naturaleza diversa: desde las relaciones que se establecen entre currículum y enseñanza, hasta el papel de los materiales curriculares, pasando por los aspectos psicopedagógicos que fundamentan la práctica educativa y lo que supone para ésta la elaboración de Proyectos Curriculares de Centro.

La forma en que se entiende la educación escolar, sus relaciones con el currículum y con la práctica educativa puede dar lugar a distintas concepciones de naturaleza muy diferente. El análisis de las concepciones psicopedagógicas implícitas en la práctica educativa constituye un elemento básico, para poder definir los presupuestos con los que se trabaja en el aula y verificar su validez. La intervención del profesorado en la elaboración del currículum en los centros, determina en gran medida la forma de entender sus competencias y por tanto, la posibilidad de adecuar éste a las necesidades peculiares de cada contexto. Finalmente, los materiales curriculares (libros de texto y otros documentos utilizados en la enseñanza), en la medida en que condicionan la enseñanza que se lleva a cabo, deben ser un objeto fundamental de atención y análisis.

El factor común a todos estos temas —que son, sin lugar a dudas, una selección entre otros posibles— es que constituyen puntos de referencia esenciales para definir y fundamentar un proyecto educativo. Lo que les confiere unidad en esta obra es su tratamiento desde una perspectiva decididamente constructivista, en la que alumnos y profesores son protagonistas de su propio proyecto.

En la primera parte del libro, *Curriculum y enseñanza*, Teresa Mauri realiza una revisión sobre las distintas formas de entender la enseñanza y sus relaciones con el currículum y el desarrollo curricular; analizando las correspondientes implicaciones prácticas para el profesorado. A partir de este análisis se realiza una caracterización de los aspectos más relevantes del modelo curricular adoptado en la actual reforma educativa.

En la segunda parte, *Bases psicopedagógicas de la práctica educativa*, Isabel Solé desarrolla los principios básicos de la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza, aportando criterios y sugerencias para el tratamiento de los contenidos educativos, las relaciones interpersonales en el aula y el diseño y evaluación de los procesos didácticos.

En la tercera parte, *El Proyecto Curricular de Centro*, Luis del Carmen plantea la necesidad de enfocar el trabajo en los centros como una tarea de equipo, y define el Proyecto Curricular de Centro como

un instrumento fundamental para adecuar el currículum a las necesidades específicas de cada contexto. Se presentan orientaciones para el trabajo de los equipos y las condiciones que se consideran necesarias para favorecerlo.

En la cuarta y última parte, *Materiales curriculares*, Antoni Zabala realiza un exhaustivo análisis de las distintas variables que permiten caracterizar los libros de texto y otros materiales curriculares. A partir de esta caracterización se definen algunas orientaciones básicas, que deberían tenerse en cuenta en la elaboración de los nuevos materiales curriculares, en la perspectiva de la Reforma; estableciéndose pautas para que los profesores y profesoras puedan analizarlos y evaluarlos.

Deseamos contribuir con esta obra a ampliar la reflexión y el debate sobre todas estas cuestiones y esperamos que pueda ser un instrumento útil para el trabajo de los equipos de centro, las actividades de formación inicial y permanente del profesorado.

Los autores

Barcelona. Octubre 1990

The first part of the report deals with the general situation of the country and the position of the various groups. It is followed by a detailed account of the events of the past few days.

The second part of the report deals with the activities of the various groups and the results of their work. It is followed by a detailed account of the events of the past few days.

The third part of the report deals with the activities of the various groups and the results of their work. It is followed by a detailed account of the events of the past few days.

Page 1

Page 2

Curriculum y Enseñanza

Teresa Mauri

I. PROPUESTAS CURRICULARES Y SU UTILIZACIÓN EN LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA

1. De la existencia de propuestas curriculares ayer y hoy

Hasta hace pocas fechas en nuestro país no se hablaba de curriculum excepto en círculos muy reducidos, hoy es un término que ha invadido las revistas de educación de amplia divulgación, los títulos de los libros y las conversaciones de los enseñantes. Este término de uso reciente ha provocado en el profesorado expectación, interés, deseo de clarificación y también una cierta desconfianza entre quienes creen que los cambios necesarios en educación pueden quedarse en un puro cambio de nombres.

Sin embargo, aunque el uso y divulgación de este término es relativamente reciente no lo es tanto lo que significa y que se relaciona con lo que los profesores entienden que son los programas, temarios o planes relativos a lo que debe enseñarse a los alumnos en una etapa determinada de la escolaridad. Una muestra de ellos son los *Programas Renovados* del M.E.C. del Real Decreto 69/1981 y las *Orientacions i Programes* de la Generalitat de Catalunya que se desarrollaron por Orden del 11 de mayo de 1981, cuya finalidad es prescribir lo que los alumnos deben aprender a su paso por la escolaridad obligatoria.

La educación escolar traduce la intención social y socializadora de integrar a los miembros jóvenes de la comunidad a la cultura del

grupo al que pertenecen con la finalidad, por una parte, de evitar que se pierda la experiencia acumulada por el mismo a lo largo de la historia y, por otra parte, de conseguir el progreso personal del alumno hasta el punto de que actúe de modo crítico respecto de los saberes culturalmente organizados y contribuya, en la medida de sus posibilidades, a desarrollarlos y elaborar otros nuevos que permitan a la humanidad progresar en la solución de los problemas que tiene planteados (C. Coll, 1986).

Los programas, currícula, etc. —sea cual fuere la denominación a la que estamos acostumbrados— concretan, en la situación histórica, social y cultural en la que emergen, *las intenciones* de la educación escolar y vertebran *un plan para hacer posible su logro desde la práctica educativa en las aulas*.

Actualmente hablar y discutir sobre curriculum en el marco de las nuevas propuestas curriculares del Proyecto de Reforma de la Enseñanza (MEC, 1987) nos da la posibilidad de analizar lo que ha sido y es en realidad la elaboración y desarrollo de las propias propuestas de educación y de conectarlas con la experiencia que tienen otros países con amplia tradición en estos temas (p.e. Inglaterra, Francia o Italia).

En nuestro país los diferentes programas se han sucedido unos a otros coincidiendo con las sucesivas reformas acontecidas en las últimas décadas que a su vez coincidían con cambios a nivel económico, político, social y legal que hacían aconsejable la renovación educativa. El ajuste necesario de los proyectos de educación escolar a las características y necesidades de la sociedad ha sido una constante que ha presidido la renovación de los mismos. Además, ésta ha coincidido también con la necesidad de corregir los múltiples desajustes del sistema educativo para atender a las necesidades educativas de los diferentes alumnos que, desde ámbitos muy distintos, acuden obligatoriamente a la escuela.

Resulta importante analizar los elementos de que consta un curriculum o programa puesto que son los que se consideran necesarios para ayudar al profesor a desarrollar su trabajo. Definen un modo de entender la enseñanza y el papel de la misma en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Así, los currícula se han ocupado tradicionalmente de concretar las *intenciones educativas*, es decir, lo que los alumnos deben aprender; *han organizado los saberes que deben ser enseñados* aunque en distintas formas entre las que podemos diferenciar por su significado las listas de contenidos o temarios y las áreas educativas; han dado indicaciones, aunque no siempre, de *cómo enseñar*, formulando un listado de actividades, unos ejemplos de unidades didácticas o unos criterios a tener en cuenta en la selección y elaboración de las mismas; y, finalmente, han brindado indicaciones sobre *qué y cómo evaluar*.

Habitualmente dichos programas fueron elaborados por grupos de agentes, denominados expertos, que se reclutaban entre la inspección, el estamento universitario y también entre el profesorado que había demostrado un interés y esfuerzo mayor por hacer posible la renovación didáctica en las aulas y por el desarrollo de propuestas educativas innovadoras.

Las propuestas curriculares una vez elaboradas eran transmitidas a los profesores sin que muchas veces éstos hubieran sido consultados, ni previamente ni a lo largo del proceso, o sin que se potenciara por ningún medio el análisis de las mismas relacionándolas con las expectativas e intereses de cambio de los docentes y con las condiciones que éstos preveían como necesarias para el desarrollo e implementación de las propuestas en los centros y en las aulas. Recientemente parece que esta práctica se ha anulado o rescindido en parte gracias al establecimiento de planes de experimentación de las propuestas elaboradas y a la previsión de períodos de consulta, análisis y divulgación de las mismas.

Así, pues, los diferentes grupos sociales se dotan habitualmente de planes y proyectos de educación que traducen las aspiraciones sobre lo que se entiende por persona educada en un momento dado. Estos planes suelen ser *prescriptivos* ya que constituyen los saberes básicos en que se cifra la integración social de los jóvenes a la cultura del grupo. La característica que mejor les define es su naturaleza de proyectos para la acción, lo que implica la necesidad de concretar cómo se llevará a cabo su desarrollo. Los *curricula base* o *curricula prescriptivos* u obligatorios no son los únicos que existen ni todos se entienden del mismo modo. Existen, además, otros *curricula* que representan proyectos sobre ámbitos específicos del saber (matemáticas, ciencias, ciencias sociales, etc.) cuyo origen es debido a la existencia de demandas específicas de planes de educación en ciertos ámbitos. Suelen ser novedosos en sus planteamientos y apoyan renovaciones educativas en los campos de estudio y de educación en que surgen.

Los diferentes *curricula*, prescriptivos o no, muestran diferentes modelos, cuyas características analizaremos más adelante, que definen de modo diverso la relación teoría-práctica y los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar.

2. El uso del curriculum por parte de los profesores

Una de las funciones del curriculum es la de ser útil al profesorado para llevar a cabo su tarea educativa o de integración de los niños a la cultura. Desde este punto de vista, tan importante es para

un profesor conocer la propuesta de educación que plantea el currículum de la comunidad en la que desempeña su labor, como tener elementos que le orienten en el desarrollo de la misma.

El currículum representa, como ya señalábamos hace unas líneas, por una parte, lo que se entiende por persona educada en un momento histórico determinado y, por otra parte, selecciona una serie de elementos característicos para acercar los planteamientos más generales que existen sobre educación o intenciones educativas a la práctica pedagógica —p.e. las actividades de programación, la intervención práctica en el aula para un grupo de niños— pero sin arrebatarse al profesor la propia responsabilidad en el desempeño de su labor (C. Coll, 1986).

Sin embargo, esta función del currículum no siempre ha sido fácil de cumplir, tanto por qué no ha existido consenso respecto de lo que en la propuesta se definía como hombre educado, como por el papel otorgado al profesorado en la concreción y desarrollo de las ideas sobre educación.

En efecto, durante cierto tiempo en nuestro país existieron diferencias notables entre sectores políticos y sociales respecto de estos temas y, en consecuencia, las propuestas educativas oficiales contaron con el rechazo más absoluto por parte de determinados grupos de profesores. A nadie se le oculta el papel que jugó en la consolidación de este estado de cosas la existencia de programas de educación escolar muy centralizados, cerrados, en que muchas de las decisiones que competían a los profesores venían decididas por anticipado.

La experiencia profesional común a la mayoría del profesorado en activo es la de una educación escolar regida por este tipo de programas, en especial los de finales de los años 70 y principios de los 80. En efecto, la necesidad de controlar los resultados esperados del aprendizaje hizo necesaria una explicitación muy estricta de las intenciones educativas, lo que provocaba, en consecuencia, una predefinición también estricta de lo que los profesores debían tratar en las aulas y cómo debían hacerlo.

Los colectivos de docentes más críticos con este estado de cosas se negaron en su día a utilizar las propuestas educativas para fundamentar su labor y dedicaron muchos esfuerzos a elaborar alternativas educativas para renovar cualitativamente la educación. Estos últimos consideraban que las propuestas propias eran más acertadas que las primeras ya que aquellas, por una parte, estaban faltas de una adecuada adaptación a los cambios sociales, políticos y culturales que se iban sucediendo en la comunidad y, por otra parte, negaban, por sus características, la posibilidad de contextualización de las propuestas de educación a realidades educativas diversas en las que difícilmente

se podía llevar a cabo lo que los programas o curricula proponían y, por supuesto, no del mismo modo.

Así, pues, las relaciones en aquellos momentos entre administración y profesores podían calificarse como de mutua ignorancia. La primera no supo implicar al profesorado en la elaboración y desarrollo de las propuestas de educación, prestó poca atención a las características de la labor de los enseñantes y a los cambios sociales que se iban sucediendo día tras otro.

El rechazo por parte de ciertos sectores de las propuestas administrativas, unido a actitudes de despreocupación y sometimiento de otros grupos del colectivo de maestros, desembocó, tanto en una desmotivación por atender a lo que la administración proponía, como en una renuncia a tomar decisiones relacionadas con el desarrollo de las propuestas en la realidad de los centros educativos.

Sin embargo, no es ésta la única manera de ignorar las propuestas establecidas, existen otras formas que conllevan implícitamente una escasa atención de los profesores a las elaboradas por la administración educativa. No basta con que un curriculum plantee ideas renovadoras y nuevas perspectivas en educación ni que concrete las mismas estableciendo unos contenidos y objetivos educativos. Las ideas renovadoras deben mostrar su poder educativo, proporcionar directrices para que la intervención pedagógica sea más eficaz, profundizando en los principios que orientan la actuación educativa en la práctica.

En nuestro país, la escasa atención que los diferentes curricula prestaron a estos temas unida a la predominancia entre el profesorado en ejercicio de un modelo de formación inicial —que le preparaba escasamente para analizar propuestas de educación diferentes y tomar decisiones de contextualización de las mismas a las realidades educativas de los diferentes centros en los que los trabajaban— hizo que los libros de textos y demás materiales docentes, muy necesarios en cualquier caso, suplantaran a determinados grupos de docentes en esta tarea y la llevaran a cabo, en cierto modo, en su lugar.

El uso del curriculum por parte de los maestros está relacionado con la idea de que éste no vertebraba únicamente un cambio de contenidos sino, y por encima de todo, de concepción educativa. El curriculum reúne desde diferentes ámbitos informaciones necesarias a la educación escolar: *las innovaciones de las disciplinas, los avances en el modo en que los profesores enseñan diferentes contenidos en la escuela a diferentes edades, los progresos en la concepción de cómo los niños aprenden, las necesidades y situación de la sociedad*. Por todo ello es necesario huir de un uso del curriculum en que se tenga en cuenta unilateralmente los contenidos a enseñar a los alumnos y, en su lugar, intentar relacionarlos con la caracterización que se haga de

la educación en una etapa escolar y del papel de las distintas áreas (matemáticas, ciencias sociales, etc.) en el logro de los objetivos y fines educativos establecidos en la misma.

Comprender el significado educativo de los contenidos en la formación de los alumnos de la etapa lleva indefectiblemente a orientar nuestra labor en el aula con un determinado estilo, p.e. si creemos que la función del área de lengua en la Educación Primaria es aumentar la competencia comunicativa de los niños daremos a la ortografía un papel muy diferente y la enseñaremos de modo muy distinto del que tendría si creyeramos que lo fundamental en la Educación Primaria es el dominio formal por parte del alumno de las estructuras lingüísticas.

Ninguna reforma será efectiva si los encargados de llevarla a cabo no están plenamente convencidos de la necesidad de la misma. Por todo ello es necesario que el profesorado analice las características de la educación escolar y pueda decidir las que ésta toma en su centro y los medios necesarios para llevarla a cabo tal como la definan. Los currícula, por su parte, han de expresar claramente las intenciones educativas y especificarlas en términos de contenidos, objetivos y de orientaciones para la acción en la escuela. Han de estar justificadas de acuerdo a criterios explícitos y constituir un motivo de reflexión y contrastación entre profesionales.

En resumen, existen dos aspectos relacionados con el curriculum: el proyecto o propuesta de educación y, su desarrollo, seguimiento y evaluación. Una y otra dimensión curricular se influyen mutuamente y se implementan entre sí. La administración debe contar con la opinión y colaboración de los profesores y demás estamentos sociales al establecer el proyecto educativo de una comunidad y tener en cuenta las características de la práctica educativa para ofrecer los elementos necesarios para el desarrollo de la misma, su posible y necesario ajuste y su modificación.

Sin embargo, si definimos el curriculum de una manera amplia éste puede acabar por abarcar la totalidad de los elementos de educación escolar perdiendo de ese modo carácter específico y operatividad. Por otra parte, resulta difícil admitir que lo que ocurre en las aulas pueda ser analizado únicamente en términos de desarrollo de la propuesta curricular.

Estamos dispuestos a admitir que los aspectos curriculares son indisolubles de los aspectos relativos a la manera de impartir la enseñanza, pero creemos también que no pueden confundirse totalmente con ella. El análisis de la enseñanza no se agota con las consideraciones curriculares ya que implica otros muchos aspectos que el curriculum no desarrolla en profundidad pero que influyen indudablemente en la consecución de las finalidades educativas. Hemos de re-

conocer que todo ello sigue siendo una cuestión polémica y trataremos seguidamente de desarrollar con más detalle todos estos temas.

II. CURRÍCULUM Y ENSEÑANZA: RELACIONES MÚTUAS

Al intentar caracterizar las relaciones entre currículum y enseñanza nos damos cuenta de que existen, como hemos dicho, una serie de aspectos coincidentes pero también una serie de elementos, no menos importantes, que los diferencian entre sí.

El currículum o proyecto de educación conlleva un modelo implícito o explícito de enseñanza, y, por extensión, del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tanto su concepción (abierto, cerrado), que abordaremos más tarde, como los elementos que intervienen en la confección del mismo (objetivos, contenidos, evaluación, etc.) y el modo en que se relacionan entre sí demuestran la existencia de una idea específica de la misma. A su vez, la enseñanza o *intervención planificada* que pretende *intencionalmente* introducir a los alumnos a la cultura, implica el conocimiento de cómo un grupo social se representa la cultura en un momento histórico dado y la selección de saberes que se considera son imprescindibles para vivir en sociedad como hombre educado.

El currículum explicita determinadas intencionalidades educativas y el modo más efectivo para conseguir determinados objetivos de educación, hace posible la sistematización y organización de la intervención educativa mediante la realización de planes y de diseños de actuación. Los efectos del currículum pueden ser múltiples según el nivel en que se considere su influencia. Así, p.e. el currículum puede dar lugar a modelos de programación, contribuir a la unificación de modelos y de terminología educativos, estimular la explicitación de contenidos y valores no evidentes, facilitar medios para la instrucción y la evaluación. De algún modo, la representación que el maestro hace de su labor incluye una elaboración de *qué, cuándo y cómo se enseña y evalúa* y todos estos aspectos se encuentran reflejados inicialmente a diferentes niveles en la propuesta curricular.

A pesar de las relaciones mutuas que mantienen currículum y enseñanza existen algunas diferencias importantes entre ambos que se obtienen relacionando las diferentes concepciones, no necesariamente unívocas, que coexisten en un momento dado. Así, la concepción de enseñanza se extiende desde una consideración de la misma como un puro tecnicismo o un puro quehacer práctico, relacionado con la experiencia de los profesores sobre su trabajo cotidiano con los alumnos en las aulas a lo largo de su vida profesional, a la necesidad de

que ésta se sustente en principios teóricos capaces de dotar a dicha actividad de todo su sentido. La enseñanza no se agota en una concepción teórica inicial de cómo debe entenderse y desarrollarse sino que debe dar indicaciones relacionadas con la práctica de la misma para un grupo de alumnos en una situación escolar concreta.

Desde este punto de vista, tres son las dimensiones implicadas en este proceso: teórica-conceptual o ideas y teorías sobre la enseñanza, técnico-proyectiva o de elaboración de planes y proyectos, y técnico-práctica, relacionada con la elaboración de recursos prácticos y específicos de intervención. Los modelos de enseñanza que surjan del análisis coordinado de las tres dimensiones implican una representación de educación en general, y de la práctica pedagógica en particular.

Por su parte el currículum escolar ha sido tradicionalmente considerado como un documento que expresa las intenciones educativas. Existen una serie de posturas que hacen del mismo un elemento de carácter más amplio que llega incluso a abarcar la propia práctica de educación o el desarrollo del mismo en una realidad escolar concreta y su implementación. Desde esta última perspectiva, la enseñanza no es sino un elemento más del desarrollo de la propuesta curricular.

Para conseguir los objetivos que nos hemos propuesto en este apartado —mostrar las relaciones mutuas entre currículum y enseñanza— tendremos en cuenta los trabajos de autores tales como M. Johnson y E. Eisner. El primero de ellos examina el currículum considerándolo como un documento que prescribe los resultados del aprendizaje de los alumnos pero del que no forma parte la enseñanza (o instrucción, en este caso) que se refiere únicamente a los recursos metodológicos que el profesor utilizará para conseguir que los alumnos alcancen determinados logros. Según M. Johnson y D.J. Novak no se ha separado suficientemente los problemas educativos —que a su juicio son sobre todo problemas de currículum (objetivos y contenidos)— de aquellos que son propios de la instrucción (componentes y metodología de la enseñanza). El currículum describe a su juicio lo que han de aprender los alumnos, pero no cómo lo han de aprender.

Cuando en otros casos como en éste se habla de instrucción y no de enseñanza se piensa sobre todo en controlar los resultados del aprendizaje y por ello se aborda el proceso de enseñanza atribuyéndole características de oficio científico. Se pone énfasis en el control de los elementos y de las variables que intervienen y se pretende que el maestro sea un ejecutor del plan específico establecido. Además, el término de instrucción es familiar en ámbitos territoriales como el anglosajón y engarza con una tradición de estudio e investigación en centros universitarios que han estado tradicionalmente alejados de la escuela. Por ello, no es sorprendente que en los últimos años los pro-

fesores prefieran identificar las características de su trabajo con el término de enseñanza o educación escolar y se opongan a referirse con el de instrucción ya que, desde su punto de vista, éste se ajusta más a la denominación de una tarea que realiza aquel que adiestra o adoctrina.

El curriculum entendido en estos términos se refiere a los resultados del aprendizaje que los alumnos deben alcanzar de modo inalienable. Aunque M. Johnson reconozca que un mismo objetivo puede lograrse por procedimientos diversos de enseñanza y aprendizaje, su preocupación por controlar los resultados a alcanzar le lleva a intentar una formulación de los objetivos cada vez más rigurosa y objetiva (p.e. leer 35 palabras por minuto, resolver sumas de centenas llevando, etc.). Así, se describen comportamientos y se elaboran parámetros para poder juzgar el resultado del aprendizaje. El tipo de informaciones que se requiere para ver si realmente se han conseguido los objetivos señalados interviene en el curriculum (en qué se selecciona para ser enseñado y cómo se expresa lo que se intenta alcanzar) e influencia la enseñanza dando relevancia a determinados tipos de metodología que se juzgan por su «eficacia». La diversidad posible de los procedimientos acaba por restringirse en aras a la efectividad en la consecución de los resultados.

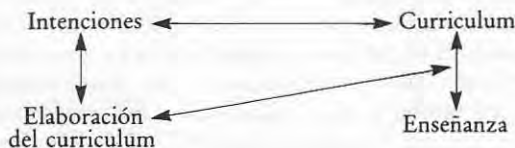
Pero el contenido y la función del curriculum entendidos de este modo resultan problemáticos. Si el curriculum es el contenido de lo que aprenden los alumnos, no es posible separarlo de los modos a través de los cuales el contenido es comunicado ya que forma y contenido interaccionan mutuamente entre sí. En consecuencia, deberíamos considerar también en la elaboración del curriculum criterios para la acción y recíprocamente la posibilidad de atender, en la medida de lo posible, a las condiciones prácticas y reales en que ha de desarrollarse.

El proceso que consiste en trasladar las ideas que se tienen sobre lo que es una persona educada está influenciado por el modo en que dicha traslación se lleva a cabo. Una parte de esta traslación se da ya inicialmente en la concreción de las intenciones educativas en la propuesta de educación, pero otra dimensión importante de la traslación de las mismas se da en cómo se enseña. En efecto, de acuerdo con las directrices iniciales, especialmente si responden a un modelo de curriculum abierto y flexible, el profesor, a su vez, selecciona, enfatiza o relega ciertos aspectos y determinados enfoques y tratamientos de los mismos. En suma, éste establece, siguiendo sus propias convicciones, un programa que transforma el curriculum inicial. En el transcurso de este desarrollo o proceso pueden surgir objetivos nuevos o reconocer que se han conseguido otros que no se habían explicitado por anticipado.

La actividad del profesor no parece estar realmente dominada por prescripciones y rutinas, como afirman algunos, sino por la apreciación que se haga de determinados aspectos cualitativos de la situación educativa que se consiguieren y se elaboran a partir de su propia actuación con el alumno. Existen, según Eisner —el segundo de los autores a que nos hemos referido al principio de estas líneas— «lecturas», análisis de la propia práctica, que descubren fines o permiten la exploración de oportunidades que no siempre se habían determinado por anticipado.

Desde esta perspectiva, la instrucción entendida como actividad eminentemente técnica y meramente ejecutiva resulta un proceso demasiado estricto y limitado por lo que el papel del maestro adquiere nuevas dimensiones. Este, como responsable total del proceso y como buscador activo de referencias contextuales, significativas para sí mismo y sus alumnos en la situación de enseñanza-aprendizaje, consiguiera plasmar un proceso único, irrepetible y eminentemente constructivo, en el que la acción o la interactividad genera nuevas posibilidades de seguir avanzando.

El proceso de educación escolar no es lineal sino circular y el momento inicial del mismo puede situarse, según Eisner (1979, pág. 176) en cualquiera de sus puntos dado que la interacción entre éstos es total.



Tal modelo de relaciones entre las intenciones educativas y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, permite iniciar el proceso de concreción de la actividad educativa escolar por el estudio de los orígenes de la intencionalidad de la intervención educativa, especular sobre sus valores y las orientaciones más probables, o bien centrarse en la actividad profesional del maestro y animarle a desarrollar su propia práctica, descubrir intenciones implícitas y/o explícitas, elaborar o reconocer las que se producen sin haber contado con ellas. Lo que resulta excelente en una situación para la concreción de las dimensiones de la educación escolar puede no serlo en otra.

Si adoptamos esta concepción estamos lejos de abordar la enseñanza como un puro quehacer racionalista, objetivo y lineal. Se trata de una actividad en cuyo desarrollo intervienen habilidades relacionados con el desempeño de funciones que determinados sectores han definido como artísticas, artesanales o de investigación. La enseñan-

za puede ser considerada según Eisner (1979) como una acción humana en la que algunos fines son emergentes, surgen en el curso de la interactividad con los estudiantes, más que preconcebirse a priori.

Desde nuestro punto de vista, hemos de reconocer que las características situacionales imponen a las decisiones educativas un carácter contextual que impide que se puedan transferir con facilidad las decisiones que se tomaron en unas circunstancias a otras y la formulación de leyes generales.

Del mismo modo, el curriculum no es un producto sino un proceso abierto y flexible para la concreción de las intenciones educativas y su desarrollo. No dicta leyes sino que se constituye en cada contexto mediante la deliberación y juicio del profesor en relación a múltiples cuestiones que éste somete a consideración a la luz de ciertas ideas guía sobre la enseñanza-aprendizaje y educación.

Una propuesta curricular bien fundamentada ha de ser adecuada a los profesores a los cuales se dirige, en el sentido de reconocer la experiencia profesional de los mismos y contemplar la provisión de recursos de formación necesarios para hacer efectivos los cambios propuestos, y ha de resultar suficientemente orientativa como para sugerir prioridades entre fines y una intervención pedagógica y de evaluación adecuadas.

Para nosotros el curriculum y la enseñanza son dos elementos diferentes pero relacionados. La enseñanza es un proceso de elaboración activo de planes de intervención educativa y de ejecución práctica en una situación concreta. Para ello el profesor utiliza múltiples informaciones, entre las que se encuentran las que aporta el curriculum. Además, el desarrollo práctico de la enseñanza permite considerar críticamente las aportaciones de la propuesta curricular en un proceso mutuo de enriquecimiento progresivo. Sin embargo, dado que el curriculum cumple una función social, las modificaciones del mismo no pueden derivarse de una o alguna práctica de enseñanza concreta sino que, para resultar significativas, deberán estructurarse en un plan general de investigación para la evaluación y reforma del curriculum.

Determinados aspectos de la enseñanza deben poder considerarse ya desde la elaboración misma del proyecto o diseño curricular y en las condiciones de desarrollo del mismo. Este planteamiento se apoya en la necesidad de que el curriculum sea útil, por una parte, a la propia tarea de los docentes en la escuela y, por otra parte, en la consolidación entre los profesores de un modelo de enseñanza-aprendizaje que les capacite para enfrentar problemas concretos y analizar su propia práctica.

El desarrollo del curriculum, a su vez, aborda directamente los problemas derivados de aplicar un determinado plan o proyecto de

educación en una situación concreta. Desde esta perspectiva, trata principalmente de crear las condiciones necesarias para llevarlo a cabo. Sin embargo, el curriculum no debe suplantar las responsabilidades del profesor (C. Coll, 1986). Es éste quien diseña la propia práctica antes, durante la relación con los niños en la escuela y después de ella, y es quien la valora. Es éste quien, junto con los demás profesores, también valora el curriculum, su utilidad para plasmar un modelo determinado de educación en una sociedad concreta y para ayudarle en la elaboración de los criterios que le faciliten concebir soluciones a problemas concretos.

III. CONCEPTO DE CURRICULUM

Hasta el momento hemos hablado de curriculum como si se tratara de algo perfectamente delimitado sobre cuya concepción se supone que existe un alto grado de consenso. Sin embargo, existen diversas concepciones de curriculum que pueden ser agrupadas siguiendo criterios diversos que originan clasificaciones diferentes según el aspecto particular de los mismos que estemos dispuestos a analizar y dar a conocer a otros.

Dado que *el concepto no es unívoco* puede pensarse en él como lo que se prescribe como obligatorio; lo que las escuelas enseñan, las actividades educativas planificadas, debidamente secuencializadas u ordenadas y caracterizadas metodológicamente; lo que los alumnos aprenden bajo la égida de la escuela; las experiencias que éstos llevan a cabo en la escuela, los resultados esperados del aprendizaje.

Cada una de estas acepciones pone el acento de modo diverso por una parte en los aspectos de *planificación o diseño* del curriculum o de su *desarrollo*, por otra parte en *uno de los polos del proceso de enseñanza-aprendizaje* y además en lo *que se prevee que ocurrirá* con dicha intervención planificada o en lo *que ocurre finalmente*. Así, p.e. lo que se programa puede ser diferente de lo que finalmente se acaba ofreciendo a los alumnos para ser aprendido y, a su vez, las experiencias de los alumnos en la escuela diferentes y más amplias de lo que se les enseña.

Desde nuestro punto de vista existen dos ejes verdaderamente relevantes para la definición del curriculum que además se encuentran relacionados íntimamente entre sí:

En primer lugar está el eje que muestra, según Stenhouse (1979, pág. 8), la solución dada, en las diferentes concepciones, a la relación necesaria entre nuestras ideas y principios sobre educación escolar y la práctica pedagógica. Es decir, las aspiraciones, ideas o esperanzas y nuestras tentativas para operativizarlas y procurar que se consigan.

Elaborar un curriculum permite estudiar los problemas y los efectos derivados de adoptar una determinada línea educativa la cual debe de estar de algún modo definida.

En segundo lugar, está el eje que muestra el énfasis peculiar que un determinado curriculum pone en una dimensión o aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje en que se considera que residen los principales determinantes del mismo.

Así, quienes creen que lo importante es una buena planificación de la enseñanza, consideran que el curriculum debe ser un plan de acción pero si lo que realmente importa es lo que ocurre con el alumno en cuanto a aprendizaje de conocimientos, modificación de actitudes y desarrollo de valores, tienden a definir el curriculum como las experiencias que, planificadas o no, tienen lugar en la escuela; quienes hacen énfasis en los factores introducidos por el profesor, considerando que es el verdadero modelador de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, se inclinan por concebirlo como el arte, difícilmente planificable, de abordar los problemas que se plantean con los individuos en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Quienes centran su atención en aquello que debe ser enseñado se orientan hacia una concepción del curriculum como el conjunto, y, tal vez, hacia los principios de selección y organización de los contenidos objeto de enseñanza y de aprendizaje.

La definición que los diferentes autores de modelos curriculares hagan de cada uno de estos aspectos sitúa actualmente de modo prioritario en dos extremos las concepciones de curriculum: una en que se le considera *como base de experiencia*, como recreación de la cultura en términos de vivencias, facilitadas por los profesores a los alumnos en situación escolar —constituye una particular visión que concede importancia capital a los procesos psicológicos de los alumnos en relación de interactividad con el profesor— otra en que *la idea de curriculum se asimila a la planificación de una lista de contenidos* en que se concretan las exigencias que existen en torno a la obtención de determinados resultados de aprendizaje por parte de los alumnos en relación a lo que se cree son los intereses sociales y los de los especialistas.

Habitualmente, se une a la visión de *curriculum como lo que ocurre verdaderamente en la escuela bajo el control de los profesores caracterizados como los auténticos artífices del mismo*, el rechazo de éste a ser considerado como lo que debe ser enseñado y aprendido ya que existen en torno a esta concepción una serie de prejuicios. En este caso, el curriculum es visto como plasmación del plan reproductor que posee una determinada sociedad y ello se valora negativamente por lo que supone, o podría suponer, de perpetuación de los elementos y privilegios establecidos en una sociedad que instrumenta

a la escuela de una determinada manera facilitando que los mecanismos de influencia se ejerzan de modo concreto.

Sin embargo, lo verdaderamente cierto es que los diferentes aspectos y dimensiones que acabamos de señalar —proceso de enseñanza/aprendizaje, contenidos de la enseñanza, fuerzas sociales, etc.— están presentes, de uno u otro modo, en el curriculum, sea cual sea el modelo que se escoja para la elaboración y desarrollo de una propuesta de educación. Por una parte, el curriculum *es un instrumento social* que refleja el estado de consenso o de fuerza de los diferentes sectores en una comunidad en la que confluyen valores sociales diversos que generan exigencias variadas de poder y control sobre el mismo. El curriculum de la escolaridad obligatoria o *curriculum base* centra de manera específica las dimensiones del debate y concreta una propuesta de educación que podría caracterizarse como la más ajustada al equilibrio de fuerzas sociales que se dan en un momento dado. Ignorar esta dimensión es poseer una imagen idílica tanto del propio instrumento cómo del sistema social en el que éste se inscribe. Por otra parte el curriculum *es un elemento técnico* capaz de concretar una determinada idea de educación y vehicularla en la práctica de manera que resulte operativa para los profesores. Finalmente, *representa una determinada concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje* y de la labor específica del maestro, el alumno y sus relaciones mutuas. Cualquier planteamiento del curriculum por separado sería erróneo y reduciría las dimensiones del problema al que éste debe hacer frente.

El curriculum desarrolla, pues, funciones sociales, psicoeducativas y técnicas. El curriculum, en tanto que producto histórico, refleja también el estado del conocimiento psicoeducativo en un momento dado y los avances que se han producido en la práctica educativa.

El curriculum no es algo estático sino que supone la toma de decisiones continuadas desde los niveles más administrativos a los más psicoeducativos relacionados con la práctica de cada maestro. El curriculum debe posibilitar que los diferentes profesores hagan un uso del mismo en que tengan cabida prácticas educativas diversas para contextos escolares diferentes con la finalidad de que, en cualquier caso, se consigan las finalidades de la educación. El uso del curriculum por parte de los docentes está sometido a las peculiares relaciones que en cada circunstancia individual se establezcan entre pensamiento de los profesores y capacidad de acción práctica, entre teoría educativa y práctica pedagógica.

Si examinamos detalladamente las *estructuras* de los diferentes curricula —*relaciones entre los elementos que seleccionan para establecer el proyecto de educación*— detectaremos, en general, ciertas coincidencias entre ellas pero también un cierto proceso seguido en

la toma de decisiones para la elaboración del mismo, aunque no se haya definido de forma explícita y por anticipado. El modo como se aborda un elemento influye sobre el siguiente y sobre cómo se abordarán los demás y, al final, el resultado es un proceso de elaboración curricular determinado que consigue o no vehicular de modo más o menos acertado las ideas a la práctica. El problema no consiste únicamente en planificar o no esta traslación sino en como hacerlo sobre la base de los hechos y consideraciones racionalmente reconocidas que justifiquen las diferentes determinaciones y ayuden a cumplir con las finalidades establecidas.

Son dimensiones relevantes del curriculum la dimensión de selección social-cultural, la dimensión procesual de nexo entre teoría y práctica, entre planificación y desarrollo. Estas dimensiones serán abordadas más adelante en este escrito con cierta profundidad.

Existen diferentes modelos curriculares con los que los profesores en ejercicio pueden tener o haber tenido alguna relación a lo largo de su vida profesional. Los modelos actuales se refieren al mismo tipo de realidad pero no lo hacen del mismo modo ni con la misma amplitud y/o profundidad. Suponiendo que coincidan totalmente en la relevancia que otorgan a ciertos elementos no suelen proporcionar representaciones convencionales similares de los mismos, siendo en realidad algunas y diversas representaciones de la realidad que simbolizan. Las diferencias se dan tanto en la relevancia dada a ciertos elementos del objeto que representan como en los métodos y los límites que deberían darse al curriculum.

El modelo, tal como afirma M. Bunge (1981, pág. 34) no capta sino una parcela de la peculiaridad del objeto —la educación escolar— que representa; por ello, en un campo en el que existe tanta variedad, resulta indispensable que explicita las ideas que considera y los principios que aplica ya que sólo de ese modo estaremos en condiciones de valorar a priori sus ofrecimientos y limitaciones y podremos conocer a fondo todo aquello que aún queda por hacer en el marco establecido. Pero no solamente esto, saber qué aspectos principales pone de relieve el modelo concreto evita su carácter dogmático y autoritario, permite establecer sistemas de valoración y contribuye a su propia superación. Los modelos deben juzgarse por su capacidad explicativa de la realidad que simulan pero también por la capacidad para la acción y toma de decisiones educativas de que dotan al profesorado en particular y a la sociedad en general.

Cualquier modelo de curriculum, por su cualidad de mediador entre la realidad y el pensamiento de cada uno de nosotros, es capaz de configurarse como un *marco interpretativo* común para los implicados en su elaboración y desarrollo. El modelo permite una representación compartida de la realidad que representa y de las denomi-

naciones para referirse a ella. Éste facilita que se dé entre los partidarios del mismo una determinada perspectiva común para enfrentar los problemas que se plantean en un determinado campo de estudio.

En relación con el primer aspecto, los modelos generan sensibilidad para atribuir significados a la realidad: son el filtro de la información que buscamos, una estructura en torno a la que organizar el conocimiento, una fuente de preguntas y direcciones de acción y de pensamiento (J. Gimeno Sacristan, 1981, pág. 96). Si pensamos en ello comprenderemos la importancia de compartir las claves de la interpretación que el modelo propone para que sean usadas en el mismo sentido por todos los que se vean implicados en la elaboración del currículum y en el desarrollo del mismo.

Por lo que se refiere al segundo aspecto, todos los modelos de currículum asumen determinados supuestos y principios que no tienen necesidad de ser ulteriormente objetivados. La valoración del modelo se efectuará de acuerdo con la capacidad que demuestre para propiciar una comprensión efectiva de la realidad educativa sobre la que informan.

Durante la elaboración del currículum y en su ulterior desarrollo, suelen iniciarse la identificación de algunos problemas. El análisis de los mismos debería poder utilizarse para implementar la capacidad explicativa del modelo al establecer las modificaciones oportunas.

A continuación, abordaremos dos de las dimensiones básicas que definen el currículum y caracterizaremos los modelos más conocidos con la finalidad de proporcionar los recursos necesarios para comprender y valorar los aspectos que definen el modelo de currículum base de la reforma en nuestro país.

1. El currículum como instrumento social y cultural

El currículum obligatorio permite, como afirma C. Coll (1986, pág. 15), determinar las formas culturales o contenidos (conocimientos, valores, destrezas, etc.) la asimilación de las cuales es necesaria para que el alumno llegue a ser un miembro activo de la sociedad y agente, a la vez, de creación cultural; permite, también, asegurar que no se produzca una ruptura entre la actividad escolar del alumno y su actividad extraescolar.

Para elaborar el currículum es necesario seleccionar, transmitir y evaluar lo que se entiende socialmente por saber, pero: ¿éstas formas culturales o saberes están ya claramente delimitadas y se trata simplemente de indicar cuáles son, o bien su determinación depende de un proceso de toma de decisiones cuyos resultados varían según los criterios con los que se lleve a cabo?

Cuando analizamos la elaboración que de la realidad hacen los diferentes individuos de un mismo grupo social vemos que existen regularidades, pautas reiteradas de conocimiento y actuación, que pueden identificarse. Éstas constituyen un patrimonio cultural común y la base para intervenir en el contexto social y cultural y modificarlo. Este conocimiento es, sin embargo, el resultado de un proceso de construcción social susceptible de ser sometido a renovación en un momento histórico determinado configurándose de nuevo lo que se acepta como verdad y saber. Dichos cambios, normalmente, no suponen una desaparición de los conocimientos anteriores, sino una reformulación e integración a niveles diversos y en mayor profundidad. Así, p.e., los paradigmas científicos son revisados dando lugar a nuevas formulaciones cada vez más comprensivas.

Existen, pues, saberes establecidos y con significado para el grupo y el conocimiento que éste elabora tiene un papel determinante y progresivamente más decisivo en la concreción de las características del mismo (formas de vida, creencias, valores, conocimientos, etc.).

La escuela en tanto que institución debe analizar, recoger y proponer los conocimientos que deben ser enseñados a los jóvenes. Para ello, tan importante resulta valorar el aspecto que presenta la cultura en un momento histórico determinado como identificar sus signos de cambio y evolución. Sin embargo, la selección de los contenidos de la educación escolar se efectúa atendiendo a determinados fines que se configuran teniendo en cuenta no únicamente la información proveniente de las diferentes disciplinas científicas sino también la de otras fuentes relacionadas con el desarrollo de los alumnos y de la sociedad, en definitiva, con aspectos psicopedagógicos y socioculturales. Los fines educativos que orientan este proceso se relacionan con ciertos imponderables tales como libertad, justicia, igualdad, capacidad para conocer y comunicarse, etc. que perfilan una idea de persona y de sociedad.

Por todo ello, la concreción de las intenciones educativas que plasma el curriculum tiene que ver más con un proceso de toma de decisiones en relación a los fines que se desean conseguir con la educación escolar que con una simple identificación de saberes establecidos pero, uno y otro aspecto, se encuentran, desde nuestra perspectiva, convenientemente relacionados. La selección de lo que debe ser enseñado en la escuela constituye un proyecto social ya que de algún modo representa lo que se entiende por cultura en una sociedad concreta, pero también un proyecto socializador ya que el curriculum se justifica, como dijimos, si existen determinados conocimientos y capacidades que creemos necesario que alcancen los miembros de un grupo social y si pensamos que de no mediar una planificación y una intervención directa con este fin éstos no se conseguirían o no

se conseguirían del mismo modo. Sabemos también que una sociedad no es un ente estático sino dinámico y cambiante, por lo que se hace necesario explicitar los propósitos a conseguir en el proceso de integración de sus miembros y considerar que estos fines son susceptibles de modificación.

El curriculum se legitima a sí mismo por el sentido tan importante que la cultura tiene para el propio desarrollo y para la colectividad. La definición que se haga de conocimiento por este medio tienen innumerables consecuencias sociales, por lo que cualquier proceso o procedimiento de selección debe ser justificado.

Las propuestas de conocimientos legitimados por organismos institucionales tienen, a la postre, consecuencias para el nivel de desarrollo personal de los alumnos, en sus relaciones personales con otros, en el rol que una persona ocupa u ocupará en la sociedad, en el estatus que puede lograr dentro de la estructura laboral de la misma.

Por todo ello, el conocimiento seleccionado para ser enseñado en la escuela constituye un elemento para el examen crítico puesto que se corre el riesgo de identificar la cultura con una visión determinada de la misma y lograr, si cabe, que otras diferentes a la primera puedan ser caracterizadas como buenas o malas, mejores o peores, en suma, no pertinentes. En numerosas ocasiones a lo largo de la historia, máxime en una sociedad no igualitaria, la escuela, y por ende el curriculum han servido para mantener las desigualdades y legitimar distribuciones de poder ya existentes. Sin embargo, es imposible hoy en día imaginar una escuela que no imparte contenidos y debemos hacer constar, además, que la superación de nuestras propias capacidades se halla en la posibilidad de asimilar de modo significativo estos conocimientos.

De ahí se deduce la necesidad de alcanzar por la vía de consenso lo que se considera como núcleo básico de cultura común y de que esta definición se fundamente en un debate social lo más amplio posible y de características constructivas. La necesidad de asegurar el acceso por parte de los diferentes individuos a la cultura común demuestra la conveniencia de que exista un proyecto oficial y generalizado que garantice a todos los ciudadanos de un país el dominio de saberes considerados básicos para la convivencia, pero, asimismo, demuestra también, precisamente por lo complejo de la misma sociedad y su organización basada en criterios de poder, la necesidad de que los criterios de selección sean máximamente compartidos por todos los estamentos implicados en la misma: profesores, padres, alumnos, en general, grupos sociales y de ciudadanos diversos y ampliamente representativos.

Tradicionalmente, según Eggleston, (1980, pág. 36) existen cinco factores que ocupan un lugar primordial en estos procesos de selec-

ción de la cultura común. En primer lugar, la definición de lo que se considera conocimiento; en segundo lugar, la organización de ese conocimiento y su valoración según áreas de mayor o menor importancia en cuanto a estatus; también, los principios sobre los cuales se distribuirá, quienes tendrán o no acceso a ellas; la identidad de los grupos cuyas definiciones prevalecen en estos asuntos y, finalmente, la legitimidad de tales grupos para actuar del modo en que lo hacen al decidir los saberes comunes. El conocimiento y la regulación de todos estos factores es esencial ya que, en último término, el currículum existe y la distribución de poder es real porque la gente cree en el conocimiento que contiene y en la justicia de su distribución. Por ello es importante prestar atención a la legitimación que se haga de dicho conocimiento e intentar conseguirla por medio de un proceso de máximo consenso entre los implicados. Si es importante admitir una discusión generalizada sobre los fines de la educación en un momento dado también lo es que los resultados del proceso sean conocidos y discutidos a nivel general y se vertebren los canales que se consideren necesarios para incorporar las modificaciones que se consideren oportunas.

La elaboración de currícula prescriptivos por parte de la administración ha despertado tradicionalmente, como ya hacíamos constar en páginas anteriores, enormes desconfianzas en algunos sectores y esta tarea es objeto de denuncia básicamente en dos sentidos: por que posibilita en algunos casos la manipulación de unos grupos sociales por otros y por la ineficacia de su incidencia en la práctica pedagógica y en la renovación de la misma. Por ello se ha reclamado que los propios docentes sean quienes elaboren las propuestas curriculares alegándose que estos últimos son, por una parte, más representativos de los intereses sociales y, por otra parte, poseen una mayor capacidad de conexión real con los intereses y necesidades de los alumnos en condiciones educativas específicas. En definitiva, desde esta perspectiva se propone que sean los docentes quienes elaboren las intenciones educativas que presiden el proyecto de educación escolar y el plan de desarrollo e implementación práctica y que la concreción de las primeras no se haga necesariamente a priori.

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, aun teniendo en cuenta todas estas condiciones, lo que se objetaba a la actuación administrativa no desaparece sino que lo único que se consigue es trasladar el mismo problema a otros niveles. Es decir, aunque sean los propios docentes los encargados de planificar las intenciones educativas, la educación escolar puede seguir siendo objeto, por lo menos en el peor de los casos, de manipulaciones e instrumentación tal como avalan ciertas investigaciones etnográficas en el aula. Pero, en estas circunstancias, resulta mucho más difícil, a nuestro entender, el poder dar-

nos cuenta de ello y conocer el punto en que ésta se lleva a cabo debido a la falta de posibilidades reales de conocer públicamente lo que ocurre en las aulas. Suponiendo por un momento que consiguiéramos hacernos con estos datos y reconociéramos que la situación debe cambiar volvería a ser necesario preguntarse por la dirección en que deben efectuarse dichos cambios y el sentido que deben tomar los mismos. Con todo nos situaríamos de nuevo al principio del problema. Las instituciones de un estado de derecho son las encargadas de elaborar el proyecto social con el mayor grado de consenso posible, sin desvirtuar la naturaleza social de que lo que se pretende conseguir.

Para que todo esto sea posible en las mejores condiciones cabe arbitrar los medios para respetar la diversidad y dotar al curriculum de la necesaria flexibilidad para efectuar los cambios que se consideren necesarios. Para I. Gómez (1990, pág. 14) los alumnos traen a la escuela diferentes vivencias, experiencias y conocimientos lo que hace que dispongan de oportunidades diversas para efectuar conexiones entre lo que conocen y la selección de contenidos propuestas en el curriculum. No es fácil pensar en una selección de contenidos obligatoria en que a priori se pueda establecer que todos los individuos tienen iguales oportunidades de éxito escolar. La igualdad de los individuos ante la cultura común pasa por las oportunidades de ayuda de que dispongan dentro del marco escolar y, una vez más, las intenciones educativas se concretan no únicamente en la identificación de lo que se quiere enseñar sino también en cómo se dispone para que ello se realice de modo práctico.

Además, tan importante y necesario es prestar atención a la legitimación que se haga de qué es conocimiento para todos, base de la integración social y de su desarrollo, cómo a las formas culturales que tomen las actividades diarias que los docentes planifican para enseñar determinados contenidos a los alumnos. Es decir, a cómo se determina, valora y define el conocimiento en el aula (Young, 1971). Si los medios de interpretación y análisis de la realidad vienen mediatizados por la cultura (es decir, por lo que uno sabe y conoce y a lo que es capaz de atribuir significado) la cultura del aula es un determinante privilegiado de esta atribución. Por ello deberíamos ocuparnos de considerar también seriamente cómo se produce, por parte del maestro en la escuela, la valoración de los contenidos, la presentación de las causas de los fenómenos, la construcción interna del discurso del aula y, en general, la valoración de aspectos de género, raza, lengua, religión y clase social de los niños.

Articulado como se encuentra en un todo unitario la cultura y el desarrollo del individuo podríamos sugerir que la educación legítima de algún modo un determinado tipo de persona, reconociéndolo como miembro de un grupo social y con referencias culturales específicas. Es

decir, en la selección de las intenciones educativas y en su desarrollo, lo que realmente está en juego es el proceso mismo de socialización.

Según nuestro punto de vista existen dos aspectos clave del proceso de determinación de las formas culturales en el curriculum: a) el diseño del plan o proyecto para conseguir determinados fines; b) el de desarrollo y funcionamiento del mismo en la clase y en el centro escolar. Uno y otro deben mantenerse en relación. Así, la práctica informará la determinación de las intenciones educativas logrando, si cabe, las modificaciones oportunas; a su vez, las intenciones se plasmarán teniendo en cuenta que se dirigen a educar individuos diversos integrándolos a la cultura que se define como común. Cualquier definición de saber es algo para el examen y la crítica pero también para ser modificado en cuanto nos demos cuenta de que no responde a los intereses de desarrollo de los sujetos y al avance de la humanidad en general. Todos estos aspectos se cifran en la determinación que se haga de las finalidades de la educación.

Para terminar, deberíamos empezar a considerar que la escuela no es el único elemento socializador sino que comparte con otras instituciones y organizaciones sociales este papel: la familia, las organizaciones para el ocio, las organizaciones juveniles, los ayuntamientos, etc. Las iniciativas de actividades de educación que desde ámbitos extra-escolares inciden en los centros escolares son muchas pero no están actualmente muy coordinadas por lo que la mayoría suelen pasar desapercibidas y desaprovecharse. Con ello se cierra también la oportunidad de hacer de la escuela un sistema más permeable a otros lenguajes o presentaciones del saber que los puramente académicos.

En cualquier caso, sea cual sea la fuente de procedencia de las ofertas de educación, deben prevalecer como criterio para la toma de decisiones los valores educativos establecidos que garanticen el derecho al propio desarrollo en el seno de la cultura organizada y la contribución crítica y creativa al avance de la misma. El docente, junto con otros profesores, debe velar para que se cumplan estos fines y para que prevalezcan frente a otros poco claros o poco consensuados.

2. El curriculum como proceso: la planificación y el desarrollo del curriculum

A lo largo de estas páginas hemos aludido en sucesivas ocasiones a la dimensión procesual del curriculum. El curriculum es una propuesta de educación que debe elaborarse y que se desarrolla gracias al trabajo de los maestros en los diferentes centros escolares y por la existencia de condiciones personales, materiales y técnicas que apoyan la realización del mismo.

Para que el curriculum resulte verdaderamente útil a la práctica pedagógica es necesario que considere la naturaleza misma de la actividad educativa escolar y la de su desarrollo en condiciones reales.

Ciertos autores que han elaborado modelos curriculares consideran suficiente que un curriculum formule las intenciones educativas: objetivos y contenidos y que lo haga separadamente de los métodos y recursos pedagógicos necesarios para su desarrollo; otros autores abogan por una estrecha relación entre ambos lo que conduce en ciertos casos a una confusión entre dimensiones; finalmente, existen autores que diferencian proyecto o diseño curricular y desarrollo o aplicación del curriculum como dos fases de la acción educativa que se influyen mutuamente pero que no deben confundirse entre sí sin más.

El modelo de investigación en la acción propugnado por Stenhouse y otros autores constituye la propuesta más radical en la concepción interactiva entre planificación y ejecución del curriculum. El maestro se considera un investigador cuya actitud profesional provoca continuamente el cambio en la acción gracias a la comprobación de las hipótesis que genera la misma (I. Gómez, 1990).

Si tenemos en cuenta las funciones que se asignan al curriculum —explicitar el proyecto de educación que preside las actuaciones educativas y ser útil al maestro—, a las que nos referíamos hace unas líneas, resulta esencial incluir entre sus elementos una serie de aspectos relacionados con el modelo que se tenga de práctica pedagógica. Así, si simplificamos la complejidad del curriculum refiriéndolo a un momento o a un elemento del mismo éste se desvirtúa.

La práctica habitual en la elaboración del curriculum es adjudicar ésta y el desarrollo de diferentes aspectos del mismo a los diversos estamentos profesionales y sociales implicados en la educación escolar. En efecto, con frecuencia se ha remitido a la administración la función de elaborar la propuesta y disponer las condiciones necesarias para llevarla a cabo y a los equipos de profesores el papel de desarrollarla.

Pero, si reconocemos el papel fundamental que juega el contexto en la configuración y significado del curriculum, nos daremos cuenta de que esta adjudicación no es verdaderamente cierta en la práctica. En efecto, diferentes instancias y agentes participan en la dimensión proyectiva del curriculum: la administración elabora la propuesta oficial de carácter prescriptivo; los equipos de centro concretan sus intenciones educativas como grupo y para un contexto específico —dicha actividad no es únicamente una aplicación sino una reelaboración de las intenciones; los equipos editoriales especifican nuevamente las intenciones al confeccionar materiales curriculares; finalmente, el maestro interpreta éstas para un grupo de alumnos y las reconstruye

atendiendo a las características de los mismos y a las finalidades de la educación.

Así, pues, son varias las instancias que participan en la elaboración del plan o proyecto de educación y consiguen que éste gane progresivamente en contextualización y se convierta realmente en un instrumento para la acción práctica.

Un curriculum *abierto* tiene precisamente en cuenta que existen realidades educativas diversas donde ha de plasmarse la propuesta de educación básica y obligatoria y también que existen instancias educativas muy diferentes con las que es necesario contar si queremos conseguir la vehiculación práctica de las finalidades de la educación escolar. Así, las intenciones educativas se concretan de modo sucesivo y su reelaboración tiene por objetivo ajustarlas a la realidad en que han de desarrollarse. La definición de las intenciones y la concreción del plan de acción a seguir para su desarrollo vuelven a implementarse mutuamente en cada concreción sucesiva, por lo que, a la vez, se logra avanzar en el desarrollo del curriculum.

Apostar por un curriculum abierto comporta, sin duda, una serie de riesgos. Cuanto más abierto es éste más complejo resulta asegurar que los aprendizajes seleccionados como básicos lleguen a todos los alumnos de una comunidad y no se pierdan en las sucesivas reelaboraciones de las intenciones educativas por diferentes instancias. En un curriculum cerrado la traducción en la práctica se asegura por todos los medios a nuestro alcance de modo que su desarrollo coincide con dicha traducción. En este caso lo que se arriesga es tanto la misma efectividad de la propuesta como su funcionalidad práctica al dejarse de lado los criterios esenciales de contextualización.

Por su parte, la opción por un curriculum de carácter abierto comporta una opción por una formación del profesorado que le capacite para: analizar y valorar la propuesta confrontándola con los propios criterios sobre educación escolar; elaborar, junto con el equipo de docentes del centro, una contextualización de la misma para una realidad escolar específica y realizar su desarrollo, seguimiento y evaluación tanto a nivel de equipo en un centro como a nivel personal en un aula concreta. El pensamiento del profesor actúa como filtro en la interpretación de la propuesta. Es necesario que éste esté dispuesto a confrontar sus ideas sobre educación en general y sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en particular con las que fundamentan el curriculum, a analizar la propia actividad en la elaboración de proyectos y la práctica. Este proceso de análisis y valoración puede llevar al equipo de docentes a identificar ciertas necesidades de formación personal, de dotación de recursos materiales y técnicos. La dinámica que se genera contribuye al propio avance profesional y del equipo de profesores, siempre que se cuenten con las condiciones

oportunas, y, si se han establecido los canales necesarios, la propuesta curricular definida por la administración se enriquece por las aportaciones de diferentes sectores de docentes.

El contexto en el que se desarrolla el curriculum debe ser analizado como un conjunto de fuerzas y de oportunidades para actuar educativamente, como factores presentes en las situaciones educativas particulares que sólo el profesor o el equipo de profesores están en condiciones de integrar y contemplar plenamente en su práctica pedagógica.

El profesor no debe esperar que el curriculum le ofrezca soluciones concretas a problemas específicos ya que éstas, debido a lo generales que forzosamente deben ser sus planteamientos, serían probablemente imperfectas. Se trata de ver el curriculum como un recurso para tratar asuntos, enfocar problemas prácticos y para actuar con criterio en la solución de los mismos.

El curriculum prescriptivo cumple, no cabe duda, una función social. El hecho de que las intenciones educativas puedan ser expresadas de modo claro y divulgadas para todos los miembros de una comunidad facilita el que sean conocidas, criticadas y, si es necesario, sean sustituidas por otras. La existencia de una propuesta de esta naturaleza impide, en cierto modo, que en su lugar aparezcan otras ligadas a intereses momentáneos que no correspondan a la función que debe cumplir la escuela en una sociedad democrática y, en consecuencia, priven a los alumnos de logros necesarios para su vida cotidiana en una cultura concreta.

La interpretación que hemos dado a la relación entre propuesta curricular y desarrollo del curriculum refuerza el planteamiento que sobre las relaciones entre curriculum y enseñanza hicimos en páginas anteriores. El proceso curricular puede comenzarse por cualquiera de los puntos a los que aludía Eisner, ya sea tratando la misma práctica como la elaboración y diseño de las intenciones. Lo importante es reconocer que ambos aspectos deben estar, y de hecho están, necesariamente coordinados.

Cuando en una sociedad se plantea un proceso de reforma, aspecto que trataremos más adelante, se da necesariamente una reformulación de las intenciones educativas por lo que irrumpe en la vida profesional de los docentes un nuevo elemento que ha de ser tenido en cuenta. En este caso, sea cual sea el momento de reflexión y de plasmación de propuestas educativas que determinados grupos de docentes estén desarrollando en sus centros, el proceso se polariza momentáneamente en uno de sus puntos (ver esquema pág. 18) influyendo evidentemente en todos los demás. La nueva propuesta de educación que formula la reforma debe ser analizada por los profesores desde los planteamientos que éstos ya tienen en sus centros para que pueda ser realmente comprendida e integrada.

El desarrollo del curriculum (I. Gómez, 1990) revierte en su diseño adaptándolo a las características y necesidades e introduciendo mejoras. Ello puede producirse a diferentes niveles: el profesor que revisa su planificación, el equipo de centro que revisa los proyectos y así sucesivamente hasta llegar a la propuesta base y al mismo modelo que ésta sustenta. El curriculum abierto posibilita estos procesos pero no hay que olvidar que, para que sea realmente así, es necesario que los profesores disfruten de la autonomía e iniciativa necesarias y que dispongan de los medios y de la formación para tal fin.

En suma, el curriculum obligatorio se encarga de concretar las intenciones educativas y de facilitar la realización de una determinada concepción de educación. Las intenciones que el curriculum prescribe muestran la dependencia de determinados fines y principios educativos y es lo que justifica, en definitiva, la preocupación social por hacerlas prácticamente posibles. Sin embargo, existen serias dudas respecto al grado en que un curriculum puede abordar directamente la realidad en que ha de desarrollarse ya que si lo intentara ésta podría ser objeto de simplificación o estandarización y puede ocurrir que se impida, si ello llega a producirse, la propia consecución de los fines.

Por todo ello, aun teniendo en cuenta las relaciones oportunas, creemos que es necesario, como ya señalábamos, diferenciar entre proyecto o diseño curricular y desarrollo o aplicación del curriculum, por una parte, y, también, por otra parte, entre curriculum —proyecto y desarrollo— y programación.

Siguiendo las indicaciones de C. Coll (1986) llamaremos *diseño* al proyecto o plan general que preside las actividades educativas escolares y proporciona informaciones concretas sobre las intenciones educativas y sobre cómo conseguir realizarlas prácticamente. Asimismo, denominaremos *desarrollo del curriculum*, a la puesta en práctica de este proyecto con las consiguientes adecuaciones, modificaciones y enriquecimientos sin fin que comporta el hecho de contextualizar un proyecto general en la realidad de las aulas y en la realidad social en que ha de concretarse.

Si un diseño pretende ser útil al profesor incluye elementos directamente relacionados con la práctica de la enseñanza, con el fin de asegurar la traslación a la misma de las intenciones educativas. La contextualización del proyecto que constituye en definitiva el desarrollo progresivo del curriculum, es una tarea siempre creativa.

El diseño curricular debe diferenciarse de la elaboración de Proyectos Curriculares de Centro y de la programación en sí misma ya que éstos no forman parte del curriculum como tal. Sin embargo, el diseño o propuesta, constituye el punto de partida para la elaboración de los dos anteriores por parte del equipo de profesores. Se cum-

ple así la afirmación de que el diseño curricular no ofrece soluciones sino que provee conceptos, crea sensibilidad para tratar ciertos asuntos y problemas y puede poner de relieve las prioridades educativas que han de atenderse en un centro escolar.

En general puede decirse que: *en la propuesta* curricular se conforman ideas que guían la práctica al incluir elementos tradicionalmente ligados a la misma (criterios para diseñar actividades escolares, criterios para diseñar actividades de evaluación, etc.); *en el proceso de desarrollo* se ponen en práctica de tal modo que se produce, a través de las necesarias modificaciones, un enriquecimiento del plan inicial. La propuesta y las condiciones de desarrollo de la misma están relacionados.

Los Proyectos Curriculares de Centro y las programaciones comparten con el diseño curricular su carácter de unidad de planificación de la actividad educativa que sirve para orientar la práctica de la misma, pero, a la vez, dado el carácter contextualizado que les define, son aspectos del desarrollo de la propuesta curricular base.

La realización práctica del curriculum está ligada a su implantación y generalización en una sociedad. Estos aspectos, vitales para el mismo curriculum, requieren numerosos esfuerzos y movilización de recursos. Corresponde a la administración el aporte de determinados elementos y a los profesores el esfuerzo y motivación por cambiar, si cabe, los que hayan quedado demostradamente obsoletos en su concepción y práctica de la educación escolar.

Desde esta perspectiva afirmamos que podrá realizarse del curriculum lo que realmente permitan las fuerzas resultantes de la interacción entre las aspiraciones educativas de una sociedad y el equilibrio o confrontación entre los poderes sociales existentes en la misma.

3. Modelos curriculares

Al inicio de este capítulo nos hemos referido a la existencia de diversas concepciones de curriculum que pueden agruparse en diferentes modelos del mismo. Éstas generan sensibilidad para atribuir significado a la realidad educativa por la selección de diferentes aspectos de la misma.

Un modelo es una construcción simbólica, descubre y formula regularidades entre los hechos y acontecimientos objeto de representación. Los diferentes modelos identifican elementos (las intenciones educativas: contenidos y objetivos, las orientaciones didácticas y de evaluación) y postulan relaciones entre éstos y dentro de la unidad que en sí mismos constituyen.

La función de los modelos curriculares es de hacer explicable y

por lo tanto manejable los fenómenos educativos que representan y posibilitar que la interpretación que elaboran de los mismos pueda ser compartida.

Los diferentes modelos de curriculum pueden agruparse como sigue:

En primer lugar existen modelos que enfatizan los aspectos relativos a la planificación y selección de las intenciones educativas: explicitan los principios educativos en los que se basan y concretan los resultados de educación que han de lograrse. Desde nuestro punto de vista pertenecen a esta categoría los que están más dirigidos a expresar resultados deseables de educación, tanto en forma de contenidos como de objetivos, que elementos de desarrollo de la propuesta curricular y, a la vez, muestran una preocupación menor por concretar los procesos de vehiculación sucesiva de las intenciones a la práctica pedagógica.

En segundo lugar están los modelos que entienden el curriculum como un plan o diseño que concreta las intenciones educativas y proporciona también guías para los encargados de desarrollarla. En este caso, los modelos están tan interesados en proporcionar las claves del plan de elaboración del proyecto o propuesta de educación como las del desarrollo del curriculum, su realización y seguimiento en la práctica de las aulas.

Todo curriculum se fundamenta en una serie de informaciones o teorías procedentes de campos de saber diversos (Sociología de la Educación, Psicología, Ciencias de la Educación, Ciencias y otras disciplinas en general...). Los partidarios de este modelo no aplican estos saberes directamente y de modo mecánico a la elaboración de propuestas y a la definición de las condiciones de su desarrollo sino que especifican una serie de normas a seguir para realmente vehicular a la práctica una determinada concepción de educación.

Así, las aportaciones potenciales de los diferentes saberes al campo del curriculum (teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza, teorías científicas, etc.) han de estructurarse en un programa de elaboración del proyecto de educación en sí mismo y de su desarrollo; es decir, tanto de *la estructura del proyecto como del plan de implantación del mismo en la práctica*. Así, se crea un ajuste entre las teorías que fundamentan el modelo y el campo al que éste ha de aplicarse o campo de la práctica de la educación. Los procedimientos de ajuste entre uno y otro ámbito dan lugar a la identificación de una serie de elementos —p.e. concretar las intenciones educativas vía resultados de aprendizaje, actividades de enseñanza, o saberes para ser aprendidos; establecer el modo cómo se formularán teniendo en cuenta determinadas unidades de sentido o significado educativo p.e. capacidades, conductas; establecer un orden en la toma de decisiones para

la elaboración de la propuesta de educación; etc...— cuya selección configura una determinada representación del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar que, a su vez, se concreta analizándola a la luz de las teorías psicológicas que se han seleccionado para este fin. El currículum crea así su marco teórico específico, su objeto de reflexión y estudio, y la representación misma de su campo de aplicación.

Dentro de este modelo específico cabe diferenciar aún un enfoque más tecnológico y conductual de los procesos de enseñanza-aprendizaje y un enfoque más constructivista. El primero de ellos postula un carácter lineal en la determinación del currículum: necesidades-objetivos de aprendizaje y enseñanza-estrategias. Según Eisner éste se caracteriza por la influencia del paradigma positivista, la preocupación por el control, la necesidad de delimitar y aplicar pruebas capaces de notificar el grado en que los diferentes alumnos han adquirido los aprendizajes seleccionados y el establecimiento previo de microunidades de conducta que orientan la organización de la secuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje lo que hace que ésta pierda significado para el alumno. Así, p.e. la tarea de resolver una suma se desglosa en prerrequisitos de aprendizaje que el niño asimila progresivamente pero siempre ignorando el sentido global del proceso de aprendizaje en el que se encuentra inmerso.

El segundo enfoque se distingue del primero por participar de un paradigma constructivista del aprendizaje y la enseñanza. Éste reconoce la educación como una actividad planificada e intencional que se lleva a cabo en situaciones de interactividad entre profesor-alumno y alumno-alumno. La justificación de las intenciones educativas proviene de la necesidad social expresa de lograr que se produzcan unos aprendizajes imprescindibles para el crecimiento de los alumnos en el marco de una cultura concreta. En su concepción se ponen de relieve no únicamente las condiciones de la situación de aprendizaje sino también los procesos por los que se intentan conseguirlos y se elaboran criterios específicos para identificar cómo se ejerce la influencia educativa de los profesores en los mismos. La evaluación de los aprendizajes está integrada en el proceso de educación en sí mismo y se utilizan los resultados para modificar, si es necesario, las condiciones en que la educación se lleva a cabo. En cualquier caso, el modelo parte de considerar en toda su complejidad las situaciones de enseñanza/aprendizaje por lo que la actividad educativa no puede ser delimitada en todos sus aspectos y por anticipado. Corresponde al profesor efectuar un buen número de decisiones que, basadas en consideraciones de la propuesta curricular, orienten el ejercicio de su práctica y también las modificaciones de la misma a la luz de las experiencias de educación escolar en las aulas.

En tercer lugar existen los modelos que se caracterizan por con-

siderar que el núcleo de teorías que fundamenta la representación que éste hace de educación escolar surgirá del análisis que el profesor realice de las prácticas educativas a la luz de los pensamientos e ideas que tiene de la misma. El maestro se ve a sí mismo como investigador por ello se encuentra en situación de hacer dos cosas de modo simultáneo, por una parte, elaborar su propia teoría educativa y curricular y, por otra, desarrollar su aplicación práctica en una realidad escolar específica.

En este caso, tal como afirma Stenhouse (1984, pág. 171) para pasar de los modelos de curriculum desde el de producto o el de proceso hacia un modelo de investigación resulta necesario primeramente otorgar al que desarrolla el curriculum el papel de investigador. La propuesta de educación está concebida más como un tanteo para explorar y comprobar hipótesis que como una recomendación que debe adoptarse. La investigación aplicada a la educación debe considerarse según este autor como análisis de nuestra experiencia como profesores y servir de base para comprobar los hallazgos que provienen de las diferentes disciplinas que dan cuerpo a la teoría sobre educación escolar.

Un curriculum es un medio por el que se hace públicamente disponible la experiencia de intentar poner en práctica una propuesta de educación. Implica no sólo contenidos sino también métodos y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su puesta en práctica en las instituciones del sistema educativo. Los diferentes modelos que presentamos de modo general hace unas líneas, tratan diferentemente estos aspectos pero coinciden en la finalidad de ser funcionales y de ordenar los cambios que se consideran necesarios en educación en un contexto dado.

Los diferentes modelos de curriculum postulan un determinado modo de entender la relación entre teoría y práctica de la educación escolar, entre planificación y desarrollo. Defienden una determinada concepción del proceso de enseñanza —aprendizaje fijando su atención en uno de ambos polos y, en algunos casos, como en el constructivista, en su relación. Estos aspectos se enmarcan a su vez en la caracterización que se haga de curriculum como elemento socializador, instrumento técnico de conexión entre la realidad escolar y las ideas sobre educación, e instrumento de renovación psicopedagógica y social.

Si se desea avanzar en el campo de la mejora de la educación escolar, en general, y en el campo del curriculum en particular, es necesario, según I. Gómez (1990, pág. 44), superar visiones partidistas y simplificadoras de lo que éste significa. En concreto, dice la autora, hay que superar las simplificaciones y oposiciones siguientes: presencia de objetivos que dirijan la actividad práctica-ausencia de objeti-

vos; responsabilidad de la administración-responsabilidad del maestro/a; prescripción-ausencia de orientación e información, planificación de la actividad de enseñanza-concepción de la misma como actividad artística que constituyen en cierto modo reflejos de la oposición teoría-práctica.

En lugar de estar dispuesto a tomar postura en cada caso por uno de los polos antagonistas resulta mucho más adecuado adoptar la visión cíclica del proceso del curriculum que mantiene Eisner y que señalábamos en páginas anteriores. Ésta es la que verdaderamente debe prevalecer ya que asegura un acercamiento al problema verdaderamente dialéctico. Desde esta perspectiva se considera que, en este proceso, diferentes fases del mismo (diseño de elementos teoría-práctica, planificación y desarrollo, sociedad y microsociedad del centro y del aula) se implementan unas a otras y se influyen mutuamente por lo que no deben considerarse separadamente ni de manera poco coordinada. Así, p.e., la existencia de objetivos a conseguir en el curriculum prescriptivo favorece el que el profesor valore otras finalidades que emergen en la misma práctica en el transcurso de la acción y, valiéndose de los criterios establecidos por las primeras, pueda decidir hasta qué punto los objetivos emergentes tienen valor educativo y hay que desarrollar su consecución por todos los medios, y hasta qué punto las finalidades que el curriculum postula olvidan enunciar la consecución de unas metas que la propia práctica muestra como claramente irrenunciables.

El profesor debe analizar, conocer y evaluar las características del modelo de curriculum que preside el proyecto educativo del país en el que ejerce como docente con la finalidad de: ayudar a los grupos sociales responsables de la política educativa a determinar los fines educativos de acuerdo con ciertos principios inalienables y con una consideración equitativa y no partidista de las necesidades e intereses sociales; por otra parte, para conocer las implicaciones de renovación que vehiculan las nuevas propuestas y considerar, en consecuencia, las propias necesidades de renovación que le atañen directamente.

En el análisis de la propuesta curricular deberían tenerse en cuenta determinados elementos (G. Kirk, 1990):

- (a) La concepción de educación escolar que postula la propuesta.
- (b) Las características subyacentes que atribuye al proceso de enseñanza y aprendizaje y su reconocimiento en la selección de los elementos que conforman el mismo, (*cómo han de aprender y por lo tanto cómo es necesario enseñar*).
- (c) La diversidad y naturaleza de las fuentes de información que utiliza en la fundamentación de la propuesta de educación.
- (d) La influencia de estos aspectos en la concreción, selección y

organización de las intenciones educativas y en su formulación.

- (e) La consideración de estos principios en la atención a las diferencias individuales.
- (f) Las directrices de evaluación y seguimiento de los procesos de aprendizaje y de los progresos de los alumnos.
- (g) La relación de los elementos que conforman el plan o proyecto con los que se seleccionan para hacer posible el desarrollo del mismo.
- (h) La vehiculación de los principios y las decisiones tomadas en la elaboración de la propuesta y su formulación en principios y requisitos para el ejercicio de la práctica docente en el centro escolar y en el aula.

IV. CURRICULUM Y REFORMA

En nuestro país el Diseño Curricular Base o curriculum prescriptivo surge para vertebrar las disposiciones relativas a la reforma global del sistema educativo no universitario que regula la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (*LOGSE*). La existencia de curriculum es una condición necesaria pero no suficiente para la reforma. Son necesarias otras medidas relacionadas con la ordenación general del sistema, la organización, racionalización y mejora de los centros escolares, la formación del profesorado, la creación de ámbitos nuevos de trabajo e investigación sobre el curriculum directamente relacionados con el proceso de innovación que implica toda reforma.

La renovación del sistema debe concebirse como un proceso dinámico que no se lleva a cabo únicamente por que se implanten nuevos modos de concebir su organización, características y funcionamiento. Se necesita un cierto tiempo para que realmente puedan apreciarse los cambios que han tenido lugar. Por ello los mecanismos que se arbitren para instrumentar la política de innovación han de ser flexibles y cambiar a lo largo del proceso según las necesidades que se generen durante el mismo en relación con el cumplimiento de las finalidades de la educación.

El profesorado es un factor clave en el funcionamiento y mejora del sistema educativo y, en lo tocante al curriculum, es el encargado de recrear en la práctica la propuesta curricular. Es necesario que la administración y los propios profesores tomen consciencia de ello. Se trata de que la primera mantenga una firme postura y decisión política sobre estos temas capaz de neutralizar las fuerzas conservadoras que se generan como consecuencia de los cambios propuestos y

que los segundos, especialmente aquellos sectores manifiestamente renovadores cuya actividad cotidiana en la escuela contiene en sí misma las ideas psicopedagógicas y científicas que la reforma recoge y formaliza, tengan la disposición y los medios necesarios para comunicar sus experiencias, intercambiar ideas, analizar y elaborar materiales, reconocer y satisfacer necesidades de formación. Se trata de que los profesores se muestren dispuestos al cambio no por el cambio en sí mismo sino como valoración de la propuesta de educación que se les hace desde la reforma y en relación a las aspiraciones que ya tenían creadas desde su propia actividad en la práctica de las escuelas.

Si admitimos que toda reforma vehicula ideas renovadoras sobre educación y enseñanza veremos hasta que punto es necesario crear ámbitos de reflexión ligados a la propia actividad de los profesores que posibiliten ese cambio y renovación de su propio pensamiento pedagógico.

Todo este proceso se lleva a cabo en equipo y en este sentido los centros escolares los verdaderos artífices del mismo. En nuestro país existe tanto una ausencia de tradición en la elaboración de proyectos de educación en los centros como la reivindicación del colectivo de profesores de poder trabajar juntos en equipo. Quizás sea el momento de romper con el círculo vicioso que este estado de cosas genera. La reforma en marcha, al establecer un curriculum marco suficientemente divulgado y consensuado, establece un proyecto de educación común a todo el profesorado que se consolida como referente para la actividad práctica.

El profesor avanza profesionalmente, entre otros medios, desarrollando el curriculum en cooperación con otros y para un grupo de alumnos. Son las decisiones que debe tomar y el análisis y valoración de los resultados de las mismas las que facilitan que su pensamiento se renueve, que integre nuevos recursos de acción práctica, formule demandas de nuevos materiales y elabore productos propios. En este caso el curriculum es el referente, el instrumento que le facilita la confrontación de ideas y le ayuda a tomar y valorar las propias decisiones, p.e. al secuenciar unos contenidos y definirlos como propios de determinados ciclos educativos, al seleccionar las unidades de trabajo en la clase, establecer determinados medios de evaluación, seleccionar los materiales que han de emplearse, etc.

El curriculum incorpora ideas psicopedagógicas renovadoras pero no únicamente éstas sino que al definir los contenidos o saberes que deben ser enseñados a los alumnos define en nuevos términos la formación del docente en estos aspectos. Antaño se había diferenciado entre la preparación del docente en el dominio de los conocimientos científico-culturales, base de los saberes que son objeto de enseñan-

za, y la adquisición de conocimientos psicopedagógicos —didácticos y eminentemente prácticos. Sin embargo, uno y otro aspecto no se llevan a cabo de modo separado sino que mantienen entre sí conexiones estrechas. Tal como afirma Gimeno Sacristán (1989, pág. 11), un profesor no puede intervenir en la modelización psicopedagógica del conocimiento, en su adaptación al ámbito de la enseñanza para un grupo de alumnos, si no domina a un cierto nivel el propio ámbito de su especialidad. La exigencia de un nivel educativo alto en la formación de los profesores tiene esa primera justificación. El valor que tiene el profesor como agente cultural enfatiza el valor de su formación cultural y de su experiencia intelectual como un componente importante de la mediación educativa que se produce en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta propuesta no tiene nada que ver con el clásico intelectualismo o con el racionalismo pues no tiene sentido diferenciar hoy en día contenidos de concepto de contenidos de procedimientos pedagógicos o recursos de acción práctica en la determinación de la calidad de la enseñanza.

La propuesta curricular selecciona una serie de contenidos que deben ser enseñados a los alumnos, esta selección, que es eminentemente educativa, se basa en la idea de que la competencia de una persona está fuertemente vinculada a los aprendizajes específicos y en general al tipo de prácticas sociales dominantes (C. Coll, 1986, 24-25). Asimismo quien no domina los conocimientos difícilmente podrá enseñarlos pero no basta con dominar los diferentes temas para poder enseñar. La formación profesional del docente y su renovación práctica se basan principalmente en la reflexión sobre los fines educativos de una etapa determinada de la escolaridad específica y en la posibilidad de elaborar proyectos de educación escolar para los diferentes alumnos basados en informaciones provenientes de diferentes fuentes, entre las que se encuentran también los conocimientos que provienen de las disciplinas.

El currículum permite así mismo la elaboración de programas y proyectos de formación de los profesores, la anticipación de necesidades que implican poder disponer de materiales y recursos para la acción práctica y para la evaluación. En tanto que marco de referencia puede asegurar la coherencia entre las ideas y principios que inspiran el cambio y la creación de materiales y recursos técnicos basados en los mismos.

El profesorado es la pieza clave del proceso, ninguna innovación será efectiva si no se cuenta con la preparación y la actitud positiva del mismo. En este sentido, el currículum debe posibilitar por lo menos que los profesores puedan:

- Definir sus propios objetivos respecto a los ámbitos de actuación que le son propios (como miembros de un Ciclo, de un

- Departamento, etc.) y hacerlo de modo coherente con los objetivos de la institución y con los de ámbitos educativos más amplios.
- Formular o asumir objetivos innovadores que supongan cierto reto y desafío en su trabajo.
- Evaluar su tarea de modo que los resultados implementen cualitativamente los planteamientos de su trabajo.
- Sentirse ligados a su centro o núcleo de trabajo mediante una actitud de confianza en sus compañeros y por la interdependencia funcional de los papeles que les toca desempeñar.
- Sentir que existe un proceso democrático y transparente en el manejo de la información y en la toma de decisiones, sin que se de el caso de que la institución y la tarea de la educación escolar pertenece «por derecho» a unos pocos.

Por todo ello es necesario que las administraciones y los organismos con competencia educativa en nuestro país intervengan en el proceso de reforma posibilitando que se den curricula abiertos, flexibles, base de la elaboración de propuestas convenientemente diversificadas, que son, en realidad, las únicas capaces de lograr que los fines educativos se cumplan para todos.

Una opción de este estilo supone tomar una decisión firme sobre la formación del profesorado y la elaboración de materiales y recursos. Los profesores deberían tener asimismo posibilidades de analizar su responsabilidad docente como algo más amplio que la actuación educativa directa basada en actividad práctica con un grupo de alumnos. Su tarea implica también tiempo para el estudio y el intercambio con otros profesionales, tiempo para el análisis y elaboración de propuestas de acción consecuentes con los principios que inspiran la innovación y la renovación educativa en un momento dado contando con el necesario asesoramiento en este campo.

El proceso de reforma durará el tiempo necesario para que nuevamente descubramos las claves que fundamenten el próximo proceso de renovación. Mientras tanto es necesario recoger e interpretar los avances, las experiencias de los propios profesores y las líneas que los propios equipos trazan e imbuirse en su dinámica para hacer posible el cambio y prestarles la ayuda necesaria.

1. El modelo de curriculum en la reforma

No quisieramos finalizar este capítulo sin dedicar un apartado a caracterizar, muy sucintamente, el modelo de curriculum que vertebra la reforma o marco curricular (C. Coll, 1989).

Elaborar un modelo obliga a tomar gran cantidad de decisiones

coordinadas. Este se caracteriza por contener explicitaciones argumentadas y justificadas, fundamentado en las ideas clave del constructivismo psicológico tanto para interpretar los aprendizajes como la naturaleza de la actividad educativa, en informaciones de tipo socio-antropológico, en las renovaciones y propuestas epistemológicas de diferentes disciplinas y en las propuestas de cambio o renovación existentes en las escuelas en los últimos años.

El modelo se define como abierto y flexible. Así se diferencia entre planificación o proyecto —lo que se define como *Diseño* de la propuesta de educación— y desarrollo del currículum o contextualización de la propuesta en realidades educativas diferenciadas mediante la elaboración de Proyectos Educativos de Centro y de programaciones de actividades y tareas para una clase escolar.

La traslación de las ideas educativas se realiza de forma progresiva definiéndose con este fin *niveles de concreción* sucesivos. El primer nivel corresponde al *Diseño Curricular Base* o currículum prescriptivo y los otros niveles especifican la implementación del mismo en las realidades de los diferentes centros escolares mediante un proceso de toma de decisiones conjuntas por parte de los equipos de profesores.

El *Diseño Curricular Base* o propuesta de educación reúne tanto la selección de lo *qué debe ser enseñado* o *intenciones educativas* como orientaciones sobre *cómo enseñar* y sobre *qué y cómo evaluar*. Tiene como finalidad determinar las experiencias educativas que la educación obligatoria ha de garantizar a todos los alumnos sin distinción dejando amplio margen de maniobra para las adaptaciones y concreciones que exige una enseñanza individualizada y respetuosa de la diversidad.

Las intenciones educativas que conforman *el qué enseñar* se concretan atendiendo a las capacidades motoras, cognitivas, afectivas, de equilibrio personal, de inserción e integración social que deben adquirir los alumnos al final de una determinada etapa de la educación lo que constituye en definitiva los *Objetivos Generales de la Etapa*. Estos determinan ámbitos de conocimiento y experiencia o *Áreas Educativas* en que se presenta la propuesta de educación. Para cada una de las áreas se especifican unos *Objetivos Generales de Área* cuya finalidad es definir las capacidades que han de adquirir los alumnos en un campo de conocimiento y/o experiencia específico. Dicho de otro modo, las capacidades que han de lograr los alumnos al final de la etapa (*Objetivos Generales de Etapa*) se plasman de modo más específico en cada una de las áreas curriculares mediante la formulación de *Objetivos Generales de Área*. El currículum postula que el desarrollo de capacidades psicológicas se lleva a cabo mediante la construcción por parte de los alumnos de los aprendizajes específi-

cos que contiene la propuesta curricular. Estos no se refieren únicamente a los que podemos considerar como estrictamente académicos. El modelo define para cada una de las áreas curriculares *Grandes Bloques de Contenidos*, es decir, saberes que los alumnos deben aprender de modo significativo, lo cual exige tener en consideración todas las informaciones que proporcionan las fuentes del currículum.

Los contenidos curriculares responden a la voluntad social que existe de efectuar una selección de saberes culturales con la finalidad de procurar que los alumnos les atribuyan significados mediante un proceso de construcción personal de los mismos y consigan, por éste medio, ayudándose de personas más preparadas, introducirse a la cultura del grupo avanzar en el propio desarrollo y contribuir al desarrollo y mantenimiento de la sociedad.

Los contenidos de enseñanza se interpretan en el currículum en un sentido amplio, es decir, no únicamente conceptual o teórico sino también procedimental y de actitudes, valores y normas y en un sentido no únicamente académico sino también experiencial.

La diferenciación entre tipos de contenidos responde al interés que existe por concretar lo que los alumnos han de aprender en un número máximo de dimensiones relevantes del conocimiento y de la cultura del grupo al que la escuela pertenece. Ello se refiere en especial a aquellos tipos de contenidos que, siendo ya actualmente objeto de enseñanza en numerosas aulas escolares, no han sido tradicionalmente reflejados en las propuestas de educación existentes o no lo han sido al mismo nivel con que se han tratado los conceptos y las teorías objeto de enseñanza y aprendizaje escolar. En el caso, por ejemplo, de las actitudes, valores y normas, a menudo, se han concretado en el currículum como principios de valor que rigen la propuesta de educación y su inscripción en él mismo se ha formalizado tratándolos como enunciados inspiradores de la actuación del maestro en todos los campos y no tanto como contenidos curriculares en sí mismos seleccionados en relación a los objetivos presentes en las diferentes áreas. En lo que respecta a los contenidos de procedimientos nunca con anterioridad se había realizado una determinación tan clara de su naturaleza que permitiera realizar una selección exhaustiva de éstos para las diferentes áreas. En el modelo de currículum se postula que las estrategias de actuación y las habilidades y técnicas no se desarrollan al margen de la cultura y, asimismo, el aprendizaje de conceptos no es independiente ni contrapuesto al aprendizaje de procedimientos.

Según C. Coll (1986, pág. 74):

- Un contenido de concepto designa un conjunto de objetos, hechos o símbolos que poseen características comunes.
- Un contenido de principio se refiere a un enunciado que des-

cribe como los cambios que se producen en un objeto, un hecho, una situación o un símbolo —o en un conjunto de objetos, hechos situaciones o símbolos— se relacionan con los cambios que se producen en otro objeto, hecho, situación o símbolo— o en otro conjunto de objetos, hechos, situaciones o símbolos. Los principios suelen describir relaciones de causa-efecto, pero pueden describir otras situaciones de covariación.

- Un contenido de procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, orientadas a las consecución de una meta. La complejidad de los procedimientos varia en relación al número de acciones o de pasos realizados y según el grado de libertad en orden a la sucesión de las acciones que se emprenden para la consecución de la meta a la que se orientan.
- Un contenido de valor es un principio normativo que preside y regula el comportamiento de las personas en un momento dado o en una situación.
- Un contenido de norma se refiere a una regla de conducta que debe respetarse y aplicarse en una situación.
- Un contenido de actitud es la tendencia que existe a comportarse de un modo determinado.

Es importante tener en cuenta que los diferentes saberes se seleccionan para el curriculum en función de los Objetivos Generales de cada una de las Etapas de la Educación Escolar y de los Objetivos Generales de cada una de las Areas. Estos contenidos especifican y concretan la orientación de las mismas y, por ello, los saberes seleccionados para ser enseñados, no pueden juzgarse independientemente del marco de Objetivos Educativos en que se inscriben.

Los saberes no pueden clasificarse a priori como conceptuales, procedimentales o actitudinales sino que deben catalogarse como tales en función del papel que deseamos que ejerzan en la consecución de los objetivos de las diferentes áreas. Según el modelo de curriculum de la Reforma, puede considerarse una deformación importante establecer de entrada que, por citar solo un ejemplo, la observación «es» un procedimiento ya que sería mucho más acertado considerar que la categorización que este saber toma en la propuesta curricular es únicamente una de las muchas posibles. Al considerar la observación como procedimiento se subraya la dimensión de éste que mejor puede contribuir al desarrollo de capacidades del alumno según establecen los Objetivos Generales de Etapa y de Area del curriculum.

El modelo tiene en cuenta en la selección de los contenidos y su presentación criterios de orden lógico y psicológico. Las intenciones educativas se ordenan en el Diseño Curricular respetando los principios del aprendizaje significativo y funcional.

El Diseño Curricular Base, como ya dijimos, contiene, además, una selección de *Orientaciones Didácticas y de Evaluación*. A diferencia de los naturaleza prescriptiva no son sino indicaciones de criterios para que el profesor seleccione actividades de enseñanza y evaluación para un grupo de alumnos en un centro concreto. Este hecho responde a la finalidad de acercar el curriculum a los profesores pero sin suplantarse la responsabilidad de los mismos en la toma de decisiones sobre situaciones que conoce y le competen directamente. Las indicaciones necesariamente generales que debe hacer un curriculum podrían no responder a las características tan diferentes que presentan las distintas realidades escolares.

El modelo de curriculum reconoce diferentes niveles de concreción que por su naturaleza no corresponden al curriculum mismo sino a su *desarrollo*. Sin embargo, formula demandas de organización y funcionamiento de los centros en vías de articular una vehiculación efectiva de las ideas directrices de educación a las necesidades y características de las situaciones escolares reales.

En un segundo nivel de concreción progresiva encontramos los Proyectos Educativos y Curriculares de Centro. Estos son producto de decisiones tomadas por el equipo de maestros de un centro en orden a ir determinando su intervención educativa como grupo en un contexto específico.

Los Proyectos Curriculares están relacionados con los Proyectos Educativos de Centro, más amplios y generales, que especifican objetivos considerados relevantes y prioritarios para la actividad educativa del claustro de profesores en un centro. Estos generan opciones organizativas, funcionales y metodológicas y sirven para fundamentar una intervención pedagógica acorde con los principios aludidos.

Desde la administración se han creado ejemplos de utilización del Curriculum Base o curriculum prescriptivo y se han dado criterios para guiar la elaboración de Proyectos Educativos y Curriculares. Todo ello sirve, según indica el modelo, para que los profesores puedan establecer el máximo número de relaciones posibles entre la propuesta elaborada por la administración y su desarrollo. Debemos diferenciar, sin embargo, entre los Proyectos Curriculares de un centro y las *programaciones* o planificaciones de actividades y tareas que los profesores elaboran de modo más o menos sistemático y explícito. Dichas programaciones toman como referente el Proyecto de Centro en el que se inscriben pero concretan un plan educativo específico para un determinado grupo de alumnos de un aula escolar. Además, dentro de lo que hemos dado en llamar desarrollo del curriculum, los profesores pueden disponer de *materiales curriculares* que constituyen una oferta efectiva de recursos para concebir y desarrollar sus planes de educación.

Es función de un grupo de docentes evaluar tanto el modelo como la propuesta educativa resultante de su uso por los encargados de elaborarla. Existen una serie de criterios que éstos pueden utilizar para valorar las cualidades de *Diseño Curricular Base* (Kirk, 1986; C. Coll, 1989) y son las siguientes cuestiones:

Relativas a las características del D.C.B.:

- Explicita las ideas base que lo fundamentan de modo claro y justifica las prescripciones educativas coherentemente con las primeras y con las de su desarrollo.
- Es capaz de actuar como marco general e inspirar la concreción de intenciones educativas de los centros y favorecer la concreción de tareas escolares experiencias y actividades educativas para los alumnos.
- Realiza las funciones anteriores dejando un amplio margen a la elección y a la opcionalidad por el equipo de profesores.
- Organiza las intenciones educativas concretándolas en formas y ámbitos de conocimiento necesarios y relevantes para comprender la sociedad y sus cambios.
- Lleva a cabo este proceso de organización atendiendo ámbitos de conocimientos más amplios que los tradicionalmente considerados como académicos y que se reconocen como igualmente relevantes.
- Contempla diferentes tipos de capacidades humanas.
- Contempla las diferencias individuales de capacidad, motivación e interés de modo que permite que no se transformen en desigualdades para los alumnos en la escuela.
- Caracteriza los medios pedagógicos necesarios a los alumnos para que alcancen unos mínimos de competencia basados en la consecución de determinados aprendizajes básicos.
- Establece prioridades a cerca de lo que debe ser aprendido por todos los alumnos.
- Contribuye al avance y a la formación del profesorado para que pueda organizar autónomamente y con criterio su actividad pedagógica.
- Facilita la experimentación de nuevos intereses, el establecimiento de retos en la renovación pedagógica por parte de los equipos de profesores de los centros.

En cuanto al proceso de elaboración y al contexto de desarrollo.

- Se presenta para un debate amplio y a fondo con participación de todos los sectores sociales implicados en el mismo y dirigido a lograr un amplio consenso sobre la propuesta.
- Ha sido debidamente sometido a revisión y a crítica por sectores representativos.
- Se ha divulgado suficientemente posibilitando que el máximo

de estamentos implicados tome conciencia de las innovaciones y pueda comprender la naturaleza de las propuestas para poder criticarlas y establecer las exigencias y necesidades que genera.

- Configura una propuesta en la que los diferentes colectivos de profesores ven reconocidos la potenciación de los logros profesionales anteriores.
- Se han previsto medios de evaluación de los niveles alcanzados por los alumnos y del diseño curricular en sí mismo.
- Se han facilitado medios que permiten modificarlo y revisarlo (o en último extremo invalidarlo).
- Se dan recursos para que los centros lleven a cabo su trabajo de planificación de la propuesta de centro y su desarrollo de acuerdo con las finalidades de la educación establecidas en el DCB.
- Presenta los problemas que plantea la propuesta para que se incorporen en la solución a los mismos el máximo número de profesionales y se estimulen en la elaboración de alternativas posibles.

Los profesores deben asumir la responsabilidad que les corresponde en el proceso y que se relaciona tanto con su competencia profesional para analizar, desarrollar e implementar la propuesta como con la función de contribuir a mejorar los fines educativos establecidos y el instrumento que los vehicula, el curriculum, elaborando alternativas, si cabe, a aquéllos que se proponen.

Las expectativas que sobre la tarea de los docentes conforma toda Reforma Educativa y que se reflejan en el curriculum ha de servir a los docentes para definir demandas de formación y de materiales que les ayuden en la realización de la misma.

En los capítulos que siguen desarrollaremos a fondo algunos de los temas que competen directamente al profesorado y a los que hemos aludido de modo general en estas páginas. Así pues, estableceremos, en primer lugar, las ideas psicopedagógicas que fundamentan el curriculum y constituyen las líneas de fuerza para la renovación del pensamiento y actuación pedagógica del profesorado; en segundo lugar, caracterizaremos la tarea que representa el desarrollo del curriculum mediante la elaboración de Proyectos Educativos y Curriculares de Centro y, finalmente, el papel de los materiales curriculares, su diversidad de tipo y de posibilidades de uso, y su contribución a la plasmación de las ideas renovadoras sobre educación escolar que están presentes en el curriculum.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRIETA, J. CASCANTE, C. ROZADA, J.M. (1987). *Bases para el desarrollo del curriculum*. Oviedo. Documento sin publicar.
- ANTÚNEZ, S., GAIRIN, J. (1984). *Organització de Centres*, Barcelona. Graó.
- BUNGE, M. (1969). *La investigación Científica*. Barcelona, Ariel.
- BUNGE, M. (1972). *Teoría y realidad*. Barcelona, Ariel.
- BUNGE, M. (1980). *Epistemología. Ciencia de la Ciencia*. Barcelona, Ariel.
- COLL, C. (1986). *Psicología y curriculum. Una aproximación Psicopedagógica al Curriculum Escolar*. Barcelona, Cuadernos de Pedagogía - Laia (*Marc Curricular per a l'ensenyament Obligatori*. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, Barcelona, 1986).
- COLL, C. (1989). Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, pág. 8-14.
- EGGLESTON, E. (1980). *Sociología del Curriculum*. Buenos Aires, Troquel.
- EISNER, E.W. (1979). *The Educational Imagination On the Design and Evaluation of School Programs*. New York, McMillan Publishing Co. Inc.
- EISNER, E.W. (1981). *The Art of Educational Evaluation A personal View*. Great Britain, Taylor and Francis (Printers), Ltd. Basingtore.
- EISNER, E.W. (1987). *Procesos Cognitivos y curriculum*. Barcelona, Ed. Martínez Roca.
- GIMENO, J. (1981). *Teoría de la Educación y desarrollo del Curriculum*. Madrid, Anaya.
- GIMENO, J. (1983). El profesor como investigador en el aula: un paradigma para la Formación del Profesorado. *Educación y Sociedad*, 2, 51-75.
- GIMENO, J. (1988). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.

- GIMENO, J. (1990). La formación de los profesores. *Investigación y Enseñanza*, 7, 3-21.
- GÓMEZ, I. (1990). *Una propuesta curricular para el Ciclo Medio de la Etapa Primaria Obligatoria*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad Autónoma de Barcelona.
- JOHNSON, M. (1967). Definitions and models in curriculum theory. *Educational Theory*, 17, 127-140.
- KIRK, G. (1990). *El currículum básico*. Barcelona, Paidós.
- MAURI, T. (1987). *Una propuesta Curricular para el Ciclo Inicial de la Escolaridad Obligatoria*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Barcelona.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1987). *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Educación Infantil, Primaria, Secundaria y profesional*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- NOVAK, J. (1982). *Teoría y práctica de la Educación*. Madrid, Alianza Universidad.
- STENHOUSE, S. (1984). *Investigación y desarrollo de la Educación*, Madrid, Morata.

Bases psicopedagógicas de la práctica educativa

Isabel Solé

Una vez puestas de relieve las relaciones que a nuestro juicio se establecen entre el currículum y la práctica educativa —relaciones que atienden sobre todo a la utilidad que el currículum debe tener para maestros y profesores—, resulta necesario abordar aquellos aspectos que subyacen al modelo curricular que se toma como referencia (Coll, 1986a) y que son responsables, en último término, de las decisiones que dicho modelo implica para la práctica de enseñanza.

En este capítulo se pretende dar cuenta de algunos de esos aspectos en una aproximación claramente descriptiva y sin pretensiones de exhaustividad. Concretamente, y como queda expuesto en el título, nos limitaremos a la fundamentación psicopedagógica. En la medida en que las fuentes psicológicas y pedagógicas no son las únicas en que se sustenta el currículum, deberemos, en un primer apartado, justificar la selección que aquí se realiza. En el segundo apartado se expondrá brevemente el concepto de educación que preside el modelo que nos ocupa, cuya lógica interna no es posible comprender sin atender a dicho concepto; ello nos introducirá ya de lleno en el contexto de la educación escolar. Los procesos de construcción de conocimiento en ese contexto serán el objeto del tercer apartado, en el que se enfatizará el papel constructivo del alumno en la adquisición de los contenidos escolares. La naturaleza y características de los contenidos, y la dimensión que adquieren en el marco general que en este capítulo se dibuja serán abordados en el cuarto apartado. Por último,

nos centraremos en la función de la intervención educativa, y en los mecanismos a través de los cuales deviene una ayuda a los procesos de construcción del conocimiento de los alumnos.

En síntesis, el capítulo supone una aproximación a la explicación constructivista del aprendizaje escolar y la enseñanza (Coll, 1986a, 1990) y pretende esbozar líneas de respuesta a dos interrogantes que implícita o explícitamente se formulan todos los docentes: ¿cómo aprenden los alumnos, cómo se construye el conocimiento en la escuela? ¿cómo influye la intervención pedagógica en esa construcción?

I. LA RELEVANCIA DE LA FUENTE PSICOPEDAGÓGICA EN LA ELABORACIÓN DE UN PROYECTO EDUCATIVO

Podemos considerar que un proyecto educativo —el que ha elaborado un centro, el que lleva a cabo un profesor individual, o el que recoge las aspiraciones educativas de una comunidad— es el instrumento que sintetiza las intenciones y propósitos que presiden la actuación educativa de ese centro, profesor o comunidad y que esboza el plan de acción necesario para conseguir los objetivos propuestos. Aun cuando los proyectos educativos difieren necesariamente en función de su amplitud y concreción, del ámbito para el que son diseñados, del grado en que intervienen en su definición los protagonistas de las situaciones educativas, y de muchos otros factores, las características previamente señaladas pueden ser aplicables a distintos tipos de proyectos educativos.

Desde esta perspectiva, podemos considerar que el currículum es un proyecto educativo de amplio alcance, cuya primera función (Coll, 1986a, p. 30) consiste en explicitar las intenciones y el plan de acción que presiden de un modo general las actividades educativas escolares en una comunidad determinada. Como ya se dijo en el cap. I, este proyecto informa acerca de cuestiones fundamentales: qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar. El hecho de que las informaciones relativas a estos componentes sean o no prescriptivas, no eximen al currículum, en tanto que proyecto educativo, de ofrecer respuestas coherentes en torno a los mismos.

Una primera cuestión que se plantea en la elaboración del currículum es la de los criterios a partir de los cuales se decide qué es lo que hay que enseñar, cuándo y cómo debe hacerse. De hecho, son diversas las fuentes susceptibles de ofrecer una información valiosa para tomar decisiones razonadas. Coll (1986a) señala la necesidad de integrar en esa elaboración las aportaciones del análisis sociológico, del análisis disciplinar, del análisis psicológico y del análisis pedagógico-

gico o didáctico. Para el autor, cada uno de esos análisis proporciona información necesaria pero no suficiente para articular los elementos del curriculum.

Así, parece sensato que la elaboración de un proyecto educativo de amplio alcance, como es un curriculum, repose en un análisis de las características, los problemas y las necesidades de la sociedad a la que se dirige, y ello con un enfoque no exclusivamente inmediatista, sino en una perspectiva de futuro. Este análisis es indispensable para determinar aquellos aspectos de la cultura que deben formar parte del curriculum escolar, de modo que se asegure que sus destinatarios accedan a la misma y adquieran los instrumentos necesarios para transformarla y enriquecerla. Es asimismo indispensable para asegurar que la vida de y en la escuela se articula con la vida de y en la sociedad. La información que se desprende del análisis sociológico será pues pertinente de forma prioritaria para establecer los objetivos y contenidos del curriculum (qué enseñar).

Igualmente valiosa para la elaboración del curriculum es la información procedente del análisis epistemológico o disciplinar, que permite discernir entre los contenidos esenciales y los accesorios de las diferentes disciplinas, las relaciones que entre ellos se establecen, y que contribuye a delimitar los instrumentos conceptuales y procedimentales que las mismas ofrecen para lograr una mejor comprensión de la realidad. Desde el punto de vista del proceso de construcción del curriculum, las aportaciones del análisis epistemológico son especialmente útiles para la selección de los contenidos (qué enseñar), pero deben ser tenidas en cuenta también para establecer secuencias de aprendizaje según un orden lógico (ayudan a responder la pregunta acerca de cuándo enseñar).

Adquieren un significado especial para la elaboración de un curriculum que aspire a convertirse en un instrumento de innovación y mejora de la práctica de enseñanza las aportaciones que provienen de la misma, tanto las que han sido recogidas y sistematizadas de una forma explícita como aquellas que, aunque quizá menos conocidas y de ámbito restringido, han supuesto verdaderas experiencias de progreso para la enseñanza. El análisis de estas aportaciones es especialmente útil para establecer los parámetros susceptibles de promover situaciones educativas (cómo enseñar) que permitan alcanzar los objetivos propuestos.

Por lo que respecta al análisis psicológico, cabe señalar que sus aportaciones cobran una relevancia específica en la elaboración del curriculum:

«(...) En primer lugar, porque al referirse a los procesos de aprendizaje y de desarrollo del alumno, su pertenencia

está asegurada cualesquiera que sean el nivel educativo al que corresponde el currículum y el contenido concreto del mismo. En segundo lugar, porque las informaciones que proporciona el análisis psicológico son útiles para seleccionar objetivos y contenidos, para establecer secuencias de aprendizaje que favorezcan al máximo la asimilación de los contenidos y el logro de los objetivos, para tomar decisiones sobre la manera de enseñar y, por supuesto, para evaluar si se han alcanzado los aprendizajes prescritos en la extensión y profundidad deseadas. En suma, porque afectan a todos los elementos que configuran el currículum escolar.» (Coll, 1986b, p. 12).

A estas razones hay que añadir que subyacente a cualquier propuesta didáctica, a la concreción práctica de la enseñanza, es posible rastrear una forma determinada de entender cómo aprenden los alumnos y, en consecuencia, una forma determinada de entender cómo hay que intervenir para favorecer ese aprendizaje. Aun cuando los pensamientos (Shavelson y Stern, 1981) o teorías (Gimeno y Pérez, 1988) de los profesores están configuradas por numerosos factores de tipo ideológico, por las características de su personalidad, por sus concepciones sobre la materia o disciplina que enseñan, por su formación, por sus experiencias profesionales,... etc., existe un acuerdo generalizado en otorgar a las representaciones psicológicas (relativas a los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos) y pedagógicas (relativas a las formas que puede tomar la intervención educativa) un peso específico en la articulación de esas teorías implícitas con las que los docentes abordan la planificación de la enseñanza y su puesta en práctica.

En síntesis, pues, la fundamentación psicopedagógica del currículum adquiere una importancia especial. Por una parte, porque afecta a todos y cada uno de los elementos del currículum y a las decisiones que implican. Por otra parte, porque los propios profesores realizan su labor profesional desde un marco psicopedagógico más o menos explícito, pero en el que encuentran sustento muchas de las decisiones que aquella implica (por ejemplo, ¿cómo presento este contenido? ¿qué grado de estructuración debo atribuir a la actividad que propongo? ¿intervengo o no? ¿cómo lo hago? ¿qué tipo de material de soporte utilizo?... etc.). Conocer el marco psicopedagógico que subyace al modelo curricular puede ser útil, entre otras cosas, para contrastarlo con sus propias concepciones y enriquecerlo con sus aportaciones cotidianas.

Tres precisiones antes de concluir este apartado. En primer lugar, la importancia que en el modelo curricular se concede a la fundamen-

do no se dan, porque el alumno no dispone de bagaje suficiente o porque el material resulta desestructurado o incomprensible, suele ocurrir que la presión de la situación escolar conduzca a la realización de un aprendizaje puramente repetitivo. Si lo que caracteriza al aprendizaje significativo es la posibilidad de establecer relaciones entre lo nuevo y lo que ya se poseía, y el hecho de que lo nuevo se integre efectivamente en la estructura cognoscitiva modificándola y enriqueciéndola, lo que caracteriza al aprendizaje repetitivo es justamente lo contrario. En la medida en que no pueden ser relacionados con los conocimientos previos, los contenidos adquiridos de una forma mecánica no suelen significar una reestructuración de los mismos, con lo que su potencialidad para ser utilizados como plataforma para la realización de nuevos aprendizajes se ve muy mermada. Dicho de otra forma, la *funcionalidad* inherente a los aprendizajes significativos, que se refiere a la posibilidad de utilizarlos para la resolución de problemas en contextos distintos a aquellos en que fueron realizados y especialmente de constituirse como bagaje para continuar aprendiendo en situaciones educativas formales y no formales de forma autónoma, no es una característica del aprendizaje memorístico, que aparece estrechamente ligado al contenido a que se refiere y a la situación en que fue aprendido.

Por otra parte, no hay que olvidar que el aprendizaje significativo, por su propia naturaleza, implica la *memorización comprensiva* de los contenidos asimilados, ya que éstos no son simplemente acumulados, sino que se integran en redes de significados complejos y diversificados. Es una memorización distinta a la memoria mecánica, que suele permitir la reproducción exacta de lo que se aprendió, tal como se aprendió. Precisamente, el proceso de inclusión al que hace un momento se aludía, y que imprime modificaciones no sólo a la estructura integradora —el conocimiento previo—, sino también a lo que se integra, es lo que hace difícil que éste pueda reproducirse exactamente. Pero es también este proceso el que explica que la posibilidad de utilizar ese conocimiento integrado —su funcionalidad— sea muy elevada, lo que no ocurre como ya vimos en el caso de la memoria mecánica. En síntesis, pues, la realización de aprendizajes significativos asegura su *funcionalidad* y *memorización comprensiva*, por la naturaleza misma de los procesos constructivos que implica. Dichos procesos requieren una intensa actividad intelectual, que no se identifica sin más con la actividad manipulativa, observable, con la resolución de problemas prácticos. Es tan activo un niño que construye una torre siguiendo su propio proyecto como aquel que escucha un cuento, o que lee un texto e intenta comprenderlos, estableciendo relaciones significativas con sus conocimientos previos.

Los factores o condiciones que hasta ahora hemos revisado bre-

vemente son necesarios, aunque no suficientes, para explicar la realización significativa de aprendizajes. Como ha sido señalado por diversos autores (Ausubel, 1968; Coll, 1990), es necesario que el alumno tenga una *actitud o disposición favorable* a la realización de aprendizajes significativos. Lo que se ha dicho hasta ahora ha puesto de manifiesto que aprender significativamente implica una considerable actividad constructiva por parte de la persona que se empeña en ello. Es un proceso complejo, para el que necesariamente hay que estar motivado. Como hemos señalado en otro lugar (Coll y Solé, 1989), aunque el aprendizaje significativo sea más útil, gratificante y funcional no hay que olvidar que requiere mayor esfuerzo; a ello hay que añadir además el hecho, por desgracia no infrecuente, de que los alumnos perciben que pueden satisfacer las expectativas de la situación de enseñanza mediante aprendizajes repetitivos o que a lo sumo requieran un enfoque superficial o estratégico del contenido a aprender (Entwistle, 1988). Se instaura así con relativa facilidad un hábito que puede dar en un círculo vicioso: hago un aprendizaje superficial o repetitivo, y supero la prueba de que se trate / olvido o no puedo utilizar ese aprendizaje para continuar aprendiendo / debo volver a aprender repetitivamente porque no dispongo de conocimiento previo, y no tengo por tanto otra estrategia mejor / olvido o no puedo utilizar... etc. Este aspecto acentúa la importancia de las situaciones de enseñanza/aprendizaje y de los objetivos implícitos y explícitos que las presiden.

El último factor a que nos referiremos concierne al *sentido* que un alumno puede atribuir a lo que se le pide que haga:

«(...) hemos hablado del *sentido* para referirnos a estos componentes motivacionales, afectivos y relacionales de la aportación del alumno (...) es el alumno en su totalidad el que aparece implicado en el proceso de construcción y (...) sus representaciones o ideas previas sobre cualquier contenido siempre están teñidas afectiva y emocionalmente.» (Coll, 1990, en prensa).

Entendemos que el tema del *sentido* es de especial interés, no sólo para comprender el proceso a través del cual los alumnos realizan aprendizajes significativos, sino porque implica la consideración de la persona en su globalidad, que es la que en una concepción constructivista interviene en su propio proceso de construcción. El sentido que un alumno puede atribuir a una propuesta didáctica concreta depende de numerosos factores que, por organizar de algún modo, apelan a sus propias características —creencias, actitudes, auto-concepto...— y a las ideas que ha podido ir forjando respecto de la

enseñanza —como la vive, qué expectativas le suscita, qué valoración le merece la escuela, los profesores—. El sentido apela también al grado en que el alumno está motivado para lo que se le propone, al grado en que una determinada situación de enseñanza le parece atractiva, suscita su interés. En la perspectiva que adoptamos, la motivación se encuentra muy relacionada con la existencia de una distancia óptima entre lo que sabemos y lo que pretendemos aprender, de manera que esto aparezca como un reto interesante, pero no inalcanzable. Nos encontramos pues ante un conjunto de factores de indudable pertinencia para entender como se construye el conocimiento en la escuela, pero del que poseemos pocos datos, o para decirlo con mayor precisión, pocos datos integrados en una explicación de conjunto.

En síntesis, en una concepción constructivista, se asume que los alumnos construyen su conocimiento mediante la realización de aprendizajes significativos; es decir, atribuyendo significado al material que es objeto de enseñanza. Para que esto pueda llevarse a cabo, es necesario que se cumplan una serie de condiciones: que el alumno posea los *conocimientos previos relevantes*, que el material posea *significatividad lógica*, que los alumnos muestren una *tendencia* a aprender significativamente, y que puedan atribuir *sentido* a la actividad de aprendizaje. En un proceso complejo, que requiere la actividad constructiva del alumno pero, en contrapartida, asegura la *memorización comprensiva* y la *funcionalidad* del aprendizaje realizado, lo que aboga por intentar que los aprendizajes que se efectúen en la escuela sean en cada momento tan significativos como lo permita la situación. En el marco de una explicación de la educación como actividad social y socializadora, que promueve simultáneamente los procesos de socialización y desarrollo de los alumnos, el concepto de aprendizaje significativo resulta clave para comprender los cambios, el crecimiento que éstos experimentan a lo largo de su escolaridad.

2. Autoconcepto, sentido y significado

Una crítica que suele dirigirse a la noción de aprendizaje significativo es su referencia casi exclusiva a los aspectos cognitivos, que dejan en segundo plano las dimensiones más afectivas de la personalidad. La referencia al *sentido* apunta a integrar las actitudes, la motivación, las expectativas que el alumno aporta y que juegan un papel determinante en la construcción del conocimiento. Es una integración, ya que quien aprende o no aprende, y quien se desarrolla, es el niño en su globalidad, y no una u otra de sus capacidades. Por ello es importante encontrar elementos que permitan explicarla.

A título de hipótesis, consideramos que el autoconcepto puede ju-

gar un papel vertebrador que permita entender las relaciones que se establecen entre sentido y significado, y lo que cada uno de estos términos implica. En la medida en que hace intervenir lo individual y lo social, lo cognitivo y lo afectivo-relacional, puede abrir una vía para explicar de forma integrada el crecimiento que experimenta el niño como consecuencia de su participación en la interacción educativa.

El autoconcepto ha sido considerado por numerosos autores (ver la revisión de Rogers, 1987) como un mediador psicológico que afecta tanto el nivel de rendimiento académico de los alumnos como el grado en que su actuación se ajusta a las expectativas que sobre ellos poseen sus profesores. Existe un acuerdo generalizado en aceptar que se establece una relación entre autoconcepto y logro académico, pero las divergencias aparecen cuando se intenta clarificar la naturaleza de esa relación. Mientras que para un cierto número de investigadores el autoconcepto determina los niveles de logro y a su vez está determinado por las acciones y forma de comportarse de otras personas significativas en relación a uno mismo, para otros la relación que se postula es la opuesta: un alumno que alcance un buen nivel de logro se forja un autoconcepto positivo estable. Antes de pronunciarnos sobre esta polémica, conviene abordar la definición misma de autoconcepto.

Podemos considerar que el autoconcepto es una construcción que se elabora sobre la interiorización de las actitudes y las percepciones que las personas significativas —padres, amigos, profesores...— tienen respecto de alguien. Para Fierro (1990), es un conjunto de representaciones descriptivas y valorativas acerca de uno mismo, cuyas funciones son idénticas a las de otros esquemas cognitivos: procesar y utilizar la información disponible al propio sujeto respecto de sí mismo. Como señala Rogers (1987), el concepto que uno tiene de sí mismo determinará, al menos en parte, su forma de comportarse, de interaccionar, de estar en el mundo. Además, el origen social del autoconcepto atribuye a las interacciones sociales que se dan en los diversos contextos en que vive el niño —fundamentalmente, familia y escuela— un papel esencial en su formación.

Rogers señala que el autoconcepto es sólo un aspecto del yo, que comprende asimismo la autoestima y el autorrespeto. Aunque próximos, no son aspectos idénticos. El autoconcepto puede considerarse como la descripción que una persona daría de sí misma, si se viera impelida a hacerlo. La autoestima sirve para referirse a los componentes más evaluativos, al grado en que una persona se valora, se gusta a sí misma. El autorrespeto hace referencia a la opinión que cada uno tiene de sí mismo acerca de su habilidad o competencia para controlar el curso de las propias acciones (Rogers, 1982, p. 140). Esta di-

ferenciación resulta útil para intentar clarificar las relaciones que se establecen entre autoconcepto —o alguno de los términos próximos que acabamos de definir— y los resultados del aprendizaje.

En primera instancia, podemos aceptar, como de hecho aceptan ya buen número de autores, que la relación es recíproca, es decir que el autoconcepto es a la vez causa y efecto del logro académico. Parece asimismo plausible la hipótesis manejada por Rogers, según la cual la relación causal entre autoconcepto y logro varía con la edad. En síntesis, este autor hipotetiza que al ingresar en la escuela, el nivel de autorrespeto del niño (es decir, la opinión que le merecen sus propias competencias, su orientación general ante los retos que la nueva situación plantea), tenderán a jugar un papel determinante en los resultados de éxito o fracaso que obtenga. Sobre esta base, se irá cimentando un autoconcepto académico general y también específico para diversas áreas o actividades —«no soy muy bueno en plástica, pero leo bien...», «no obtengo buenas notas, aunque soy el mejor encestador del equipo...»—. En este momento, el autoconcepto refleja en cierta medida el nivel de logro del alumno. Pero para Rogers, esta relación cambia coincidiendo aproximadamente con el inicio de la enseñanza secundaria, de tal modo que este autoconcepto académico ejerce una influencia en el sentimiento de autorrespeto, lo que tiene a su vez un efecto causal sobre el rendimiento: un autoconcepto negativo puede pues determinar el fracaso académico. Una posible consecuencia del proceso así descrito es que el alumno que empezara con éxitos adquiriría un bagaje general que le permitiría continuar teniéndolos, mientras que un fracaso inicial haría difícil el éxito posterior.

La perspectiva evolutiva que Rogers atribuye a la relación autoconcepto/logro académico presenta numerosas implicaciones, algunas de ellas evidentemente discutibles. Pero lo que queremos destacar es el carácter constructivo dinámico, de proceso que se va conformando evolutivamente, inherente al propio autoconcepto, frente a perspectivas estáticas, a nuestro juicio mucho menos interesantes y explicativas. Es una perspectiva que invita a reflexionar sobre el papel que puede jugar la realización de aprendizajes significativos en la relación autoconcepto/logro.

Como se ha señalado en el subapartado anterior, la atribución de significado que un alumno realiza ante un nuevo contenido de aprendizaje, y que caracteriza al aprendizaje significativo, sólo puede realizarse a partir de su propio bagaje, de la disponibilidad que posee para efectuarlos, disponibilidad que incluye tanto su competencia cognitiva general como los conocimientos que ha ido construyendo en sus experiencias educativas previas; ambos aspectos se articulan en los esquemas de conocimiento con que aborda cada nueva situación. La noción misma de aprendizaje significativo remite pues a lo que po-

see el alumno, a lo que se incluye de hecho en sus habilidades y competencias. Por otra parte, hemos sugerido la necesidad de observar una distancia óptima entre esta competencia original y el reto que se plantea, de forma que ese reto pueda ser efectivamente superado por el alumno y redundar en una adquisición significativa para él. Lo que queremos resaltar ahora es que esta manera de proceder no sólo es susceptible de aumentar la competencia del alumno, sino que genera además sentimientos de competencia, de autoestima, en el sentido más amplio del término. Para que un alumno aprenda significativamente, el profesor debe partir de lo que aquel aporta, lo que ya de por sí fomenta su autoestima, debe asegurar que las situaciones que le plantea resolver requieran un esfuerzo, pero simultáneamente, que se encuentren a su alcance. Así, los retos pueden verse coronados con éxito, y la imagen que el alumno se va forjando de sí mismo es una imagen positiva. Si atendemos ahora a lo que se subrayó en páginas anteriores, veremos que esa imagen positiva, ese autoconcepto favorable, puede ser determinante en la forma de abordar los nuevos retos escolares y en el resultado a que conducen.

Exclusivamente a título de hipótesis, sugerimos que el autoconcepto —y lo que lo acompaña: autoestima, autoimagen, autorrespeto...— que un alumno tiene de sí mismo juega un papel fundamental en el sentido que puede atribuir a las situaciones de enseñanza/aprendizaje, y ello por una doble razón. En primer lugar, porque el autoconcepto es un verdadero mediador psicológico (Jussim, 1986, citado por Coll y Miras, 1990) que integra las características más individuales del sujeto con las que son leídas por otros respecto de sí mismo. En segundo lugar porque el autoconcepto es también causa y efecto de como se ve el niño en la escuela, como ve a la propia institución, como vive sus demandas... etc. Podemos considerar que el sentido que un niño puede atribuir a lo que tiene que hacer en la escuela depende en parte de cómo se ve a sí mismo, y cómo se ve en relación a la institución. Un sentimiento de incompetencia, producto de una experiencia de fracaso, no constituye precisamente el bagaje más alentador, especialmente cuando se trata de volver a empezar. En la medida que supone partir no de las carencias, sino de lo que se posee, de lo que ya se encuentra en uno mismo, la posibilidad de aprender significativamente puede dar un vuelco a una situación como la descrita.

Un objetivo irrenunciable de la escolaridad debe consistir en que los alumnos construyan un autoconcepto positivo, un nivel de autoestima positiva y ajustada. Pero estos constructos, con los que se suele aludir a las capacidades de equilibrio personal que la educación debe promover, no pueden construirse en el vacío, o al margen de otras capacidades que configuran a la persona humana. En el contex-

to escolar, el autoconcepto se genera en la relación con los demás, profesores y compañeros, y no hay que olvidar que esa relación se encuentra fuertemente mediatizada por unas adquisiciones, por la consecución de unos aprendizajes. En la medida en que se promueve el aprendizaje significativo se estarán poniendo las condiciones para que el alumno encuentre sentido a lo que tiene que hacer y, recíprocamente, cuando le encuentra sentido, puede aprender significativamente. En la medida en que «(...) la construcción de significados y la atribución de sentido no son sino dos aspectos complementarios e indisolubles del proceso de construcción de conocimientos (...)» (Coll, 1990, en prensa), y en la medida que implican al niño en su totalidad, aprender supone el desarrollo, el crecimiento de la persona en todas sus capacidades, entendida en su globalidad.

3. Las dificultades de aprendizaje desde la perspectiva del aprendizaje significativo

Un tema que interesa a todos los profesores, así como a otros profesionales que intervienen de distinta forma en el ámbito de la enseñanza, es el de los alumnos que presentan dificultades para aprender en la escuela. Por supuesto, las causas susceptibles de explicar dichas dificultades son múltiples, cambian de un caso a otro y además no suelen ser únicas; por lo general, en la situación del niño que no aprende confluyen una serie de factores que interaccionan, resultando difícil establecer con claridad lo que es más fundamental, lo que es prioritario. No pretendemos en absoluto adentrarnos en la consideración de esas causas, ni tan sólo enumerarlas. Nuestro propósito se limitará a hacer una interpretación de ese fenómeno desde el prisma de lo que significa aprender significativamente.

Conviene caer en la cuenta de que las dificultades que un niño presenta en la escuela, aun cuando pueden tener su origen en un ámbito o sistema diferente del escolar, se manifiestan también, y a veces incluso de forma exclusiva en el contexto del aula. Por ello, parece justificada la preocupación de los profesores por intentar ayudar a superar estas dificultades a través de distintos medios. La perspectiva del aprendizaje significativo contribuye, más que a precisar la etiología de los desajustes, a comprender lo que ocurre en la situación de enseñanza, y puede por tanto ofrecer pistas para modificarla en el sentido de dar respuesta a las necesidades que presenta un alumno en particular.

En una perspectiva en que las dificultades que presenta un alumno determinado son analizadas en el contexto amplio de la situación de enseñanza/aprendizaje, de las relaciones —profesor/alumnos/con-

tenidos— que dicha situación implica, y de la ubicación general del niño en la escuela, las condiciones necesarias y los factores que intervienen en la realización de aprendizajes significativos permiten interpretar lo que ocurre en una situación de no aprendizaje (Bassedas, 1988). Ante esta eventualidad, cabe formularse diversas preguntas, entre ellas: el contenido que se presenta al alumno, ¿es lo suficientemente claro y preciso? ¿dispone el niño de conocimiento previo relevante con que poder abordar este contenido? ¿favorece la presentación que se hace del mismo su significatividad, la actualización del bagaje del alumno? ¿posee éste una tendencia a abordar los contenidos de una forma superficial, o a memorizar mecánicamente lo que se le presenta? ¿ayuda la intervención del profesor a modificar esa tendencia? la actividad que se propone, ¿es susceptible de despertar el interés de los niños? ¿le encuentran sentido?

Estos y otros interrogantes que aún podrían plantearse se desprenden de un análisis somero de las condiciones que es necesario observar para que los aprendizajes que realizan los niños sean lo más significativos posible. Como se ve, son interrogantes que no se limitan al alumno, sino que consideran además el contenido de que se trata y la intervención del profesor. Conviene tener en cuenta que en la lógica del aprendizaje significativo, todas las condiciones son necesarias para lograrlo, de modo que si una de ellas falla, se compromete todo el proceso. Por lo demás, en situaciones de dificultad, los problemas no suelen restringirse a un único factor, sino que afectan a varios de ellos o a la totalidad. Piénsese, por ejemplo en el círculo que se establece cuando un alumno no aprende de forma significativa, y se limita a memorizar; esos conocimientos repetitivos resultan poco funcionales, poco útiles cuando se trata de abordar un nuevo contenido de aprendizaje, lo que hace que el niño se vea dificultado en su tarea; ello va generando un autoconcepto académico negativo, una baja autoestima, lo que impide a su vez que pueda atribuir sentido a las nuevas tareas que se le presentan, para las cuales posee ya tal vez una expectativa estable de fracaso; si no puede atribuir sentido a lo que se le propone, difícilmente llevará a cabo el esfuerzo que significa el aprendizaje significativo, con lo que volverá a limitarse a repetir... o perderá definitivamente el interés por aprender. El profesor, por su parte, si considera que el problema se encuentra exclusivamente en el alumno (o en su entorno familiar), puede sentirse abrumado, incapaz de modificar una situación como la descrita, lo que daña también su autoconcepto profesional. Ello constituye un nuevo factor perturbador del proceso de enseñanza/aprendizaje, con lo que se aumenta su disfuncionalidad.

Aunque sin duda las cosas son mucho más complejas de lo que deja sugerir este círculo esquemático, podemos suponer que en éstos

o en términos parecidos se instauran dinámicas de este tipo alrededor del alumno que no presenta el rendimiento académico esperable, dinámicas que por supuesto le afectan globalmente —y afectan también al profesor. De ahí, la necesidad de quebrantar esta situación, partiendo no de lo que le falta al niño, de lo que no posee o no sabe, sino de lo que tiene, de lo que es, de lo que aporta a la situación de enseñanza/aprendizaje. Al tener en cuenta esas aportaciones, entre las que se encuentran por supuesto los conocimientos previos de que dispone, y al hacer pivotar el contenido —su naturaleza y complejidad— y la intervención del profesor —«tirando» de ellas, para ayudar a ir un poco más allá— a su alrededor, se están poniendo las condiciones para que el alumno encuentre un nuevo sentido a implicarse en el proceso de aprender. Así, se encuentra un punto de salida al círculo vicioso a que nos hemos referido, potenciando la capacidad de aprender del alumno y la de enseñar del profesor (Bassedas, 1988), y propiciando una dinámica beneficiosa para ambos en cuanto que genera sentimientos de competencia y satisfacción.

Bassedas, en el interesante trabajo que ya ha sido citado, señala que aunque en el caso de los alumnos con dificultades no se puede apoyar toda la intervención —en el texto original se habla de la intervención psicopedagógica, pero lo que se dice es igualmente útil para la pedagógica— en el concepto de aprendizaje significativo, éste constituye una buena base para empezar a ayudar al alumno. En este sentido debe interpretarse lo que aquí se ha dicho, que no pretende enfocar de un modo reduccionista la situación de no aprendizaje, sino aportar algunas vías que permitan modificarla. En este enfoque, como veremos, la intervención del profesor juega un papel fundamental.

IV. LOS CONTENIDOS ESCOLARES EN LA CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA

En la explicación constructivista del aprendizaje escolar y la enseñanza, los contenidos de la educación son formas culturales cuya adquisición se considera imprescindible para asegurar el doble proceso de individualización y socialización que implica el desarrollo de una persona. Poseen, por tanto un carácter claramente social, en el sentido de que la cultura —y los contenidos escolares representan una selección de esa cultura— es una elaboración sociohistórica, el producto de las soluciones que los grupos humanos han ido elaborando ante los problemas con que se han enfrentado. Como ya dijimos en el primer apartado de este capítulo, la selección de formas culturales que conforma el curriculum escolar debe recoger las aportaciones de diversos análisis, y aun en ese caso, siempre será objeto de

polémica. Sin embargo, parece evidente que el currículum, como tal, debe contener algunas indicaciones respecto de los núcleos de contenido que se deben abordar a lo largo de la enseñanza obligatoria con el fin de asegurar unos mínimos criterios de igualdad respecto de la formación básica de los ciudadanos.

Por otra parte, en la explicación constructivista, los contenidos son aquello sobre lo que se realizan aprendizajes significativos. Los alumnos construyen significados no sobre la nada, sino sobre aquellas formas culturales que son objeto de enseñanza en la escuela; pero además construyen estos significados a partir de lo que ya saben, de lo que constituye su estructura cognoscitiva, en la que los conocimientos que los niños han ido elaborando en sus experiencias educativas previas juegan un papel fundamental.

En el contexto que marcan las consideraciones anteriores, parece claro que resulta necesario proceder a una ampliación y diferenciación de los contenidos, más acorde por una parte con lo que incluye la cultura en sí misma —ideologías, conceptos y principios explicativos, procedimientos de indagación, valores, tipos de organización en diversos ámbitos, lenguajes...— y más ajustada, por otra parte a lo que efectivamente aprende el alumno en la escuela —hechos y conceptos, pero también determinadas actitudes y valores, métodos y estrategias...—.

Así, a los contenidos factuales y conceptuales que son los que casi de una manera exclusiva han figurado en los currícula oficiales, hay que añadir los contenidos de tipo procedimental —estrategias, métodos, procedimientos— y los de tipo actitudinal —actitudes, valores y normas—. La explicitación de los diversos contenidos que deben ser objeto de enseñanza presenta algunas ventajas que revisaremos someramente.

En primer lugar, contribuye a deshacer la asimilación exclusiva entre contenido y concepto; hay contenidos conceptuales, pero hay otros que no lo son, y sin embargo, son igualmente importantes y son igualmente contenidos.

En segundo lugar, contribuye a corregir una situación de hecho: en las escuelas los alumnos aprenden además de conceptos, procedimientos y valores. Pero estos últimos configuran con demasiada frecuencia lo que se ha dado en llamar «currículum oculto», mientras que los procedimientos o estrategias no disfrutan en general de una ubicación clara, pudiendo ser objeto de atención preferente en determinadas áreas y/o etapas y obviándose casi por completo en otras. Los contenidos pueden ser, en consecuencia, hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes (Coll, 1986a). Para cualquier ámbito del saber es posible identificar contenidos relativos a cada una de las categorías señaladas. Otra cosa es que en determinados ciclos o áreas de la escolaridad se conceda mayor importancia a unas que a otras, o incluso que se priorice un enfoque por encima de los otros. Lo impor-

tante es que todos sean objeto de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Conviene precisar que la diferenciación de contenidos no debe ser traducida en la necesidad de trabajarlos de forma separada; al contrario, aun cuando a veces, y para determinadas categorías, sea útil prever situaciones muy específicas —por ejemplo, para ejercitar determinados procedimientos—, en la mayoría de ocasiones la opción por un abordaje integrador será la más adecuada.

En tercer lugar, la consideración de los diversos tipos de contenido a la luz de lo que significa aprender significativamente contribuye a zanjar una polémica que ha planeado durante años sobre el debate educativo, a saber, si la educación debe promover el aprendizaje de «contenidos» —entendidos exclusivamente como conceptos— o el aprendizaje de «estrategias» que faciliten el objetivo prioritario e irrenunciable de «aprender a aprender». Para conseguir que el alumno alcance ese objetivo, es decir, que sea capaz de realizar aprendizajes significativos por su cuenta, de forma autónoma, en una amplia gama de situaciones, la educación escolar debe promover el aprendizaje de estrategias de descubrimiento, de planificación y de regulación de la propia acción. Dichas estrategias, sin embargo, para ser significativamente aprendidas deben integrarse en la estructura cognoscitiva del alumno y, por supuesto, la significatividad y funcionalidad que adquieran dependerá de la riqueza y complejidad, en elementos y relaciones que caractericen a esa estructura. Por lo tanto, no puede oponerse el aprendizaje de estrategias y procedimientos al de otros tipos de contenidos; lo que tiene sentido es reivindicar que todos ellos tengan cabida en la escuela.

Así entendidos, el aprendizaje significativo de los contenidos escolares contribuye de forma esencial al crecimiento personal de los alumnos, les permite comprender la realidad e incidir en ella. Pero es bien sabido que no son los contenidos escolares en sí mismos, sino determinadas formas de aprenderlos —la reconstrucción que de ellos efectúa el niño—, los que hacen que ese crecimiento sea más o menos completo, que los alumnos cuenten con instrumentos más o menos útiles para comprender la cultura a que pertenecen y contribuir a su desarrollo. Llegamos de este modo a la función esencial de los profesores, al papel que juega la intervención docente en la construcción de conocimientos en la escuela.

V. EL PAPEL DE LA ENSEÑANZA EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS

Señalábamos en la introducción a este capítulo que existen dos interrogantes cuya formulación puede considerarse común a todos los

docentes —así como a otros profesionales que intervienen en el ámbito educativo—: ¿cómo aprenden los alumnos? ¿cuál es el papel de la intervención del profesor en ese aprendizaje?

En apartados precedentes hemos respondido parcialmente a la primera pregunta, y se ha podido entrever el sentido general de la respuesta que desde una concepción constructivista merece la segunda. En este apartado intentaremos precisar ese sentido general, lo que nos permitirá una respuesta más elaborada a las cuestiones planteadas. Atenderemos en primer lugar a la interpretación que en la explicación constructivista se hace de la interacción entre profesor y alumno, y nos ocuparemos a continuación de los criterios a tener en cuenta para planificar y poner en marcha situaciones didácticas que puedan promover el aprendizaje significativo. Por último, hablaremos someramente de la evaluación formativa.

1. Las relaciones interactivas profesor/alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje

El análisis de los procesos psicológicos subyacentes a la construcción del conocimiento en la escuela ha puesto de relieve, a nuestro modo de ver, tres aspectos fundamentales. En primer lugar, la naturaleza activa y constructiva de ese proceso, la idea de un sujeto que selecciona, relaciona, compara, organiza, planifica... en síntesis, de un sujeto dotado de actividad mental constructiva, que no permanece pasivo ante lo que se le ofrece como objeto de aprendizaje. En segundo lugar, el hecho de que esa actividad mental constructiva, en la escuela, se articula en torno a unos contenidos determinados, expresión de la cultura del grupo a que el sujeto pertenece. En tercer lugar, que ese proceso de construcción lo realiza el niño en el marco de relaciones alumno/profesor y alumno/compañeros que caracterizan las situaciones educativas escolares.³

3. En este capítulo no se abordan las relaciones interactivas entre iguales, cuya repercusión educativa es hoy ampliamente reconocida. Para este tema, ver las obras:

Colomina, R., Coll, C. (1990), Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En Coll, C., Marchesi, A. y Palacios, J. (Eds.), *Psicología de la educación*. Madrid, Alianza (en prensa).

Coll, C. (1984), Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 119-138.

Forman, E.A., Cazden, C.B. (1984), Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 139-157.

Webb, N.E. (1984), Interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos pequeños. *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 159-183.

Respecto de esto último, la explicación constructivista asume una posición distinta a otras propuestas que toman como eje la actividad mental constructiva del alumno. Muchas de estas propuestas identifican el proceso de construcción de conocimiento con un proceso de interacción exclusiva entre el sujeto que aprende y el objeto de aprendizaje, como un fenómeno básicamente individual, relativamente impermeable a la influencia del profesor (Coll, 1985). Éste debe asumir unas ambiguas funciones de guía o facilitador, sin interferir en el proceso de aprendizaje del alumno, que se centra en su exploración autónoma del objeto de conocimiento. Como señalan Edwards y Mercer (1987, p. 53), tomando una conocida expresión de Bruner, el modelo de niño implícito en estas propuestas pedagógicas es el de un «organismo en soledad» más que el de un participante cultural.

Por supuesto, quien construye o no construye significados, quien aprende o no, es en definitiva el alumno, y nadie puede sustituirle en ese cometido. Pero en el contexto escolar, el niño no se encuentra solo; su actividad autoestructurante se inscribe y forma parte de una actividad interpersonal que la incluye, se engarza en el marco de las interacciones que mantiene con otros alumnos y especialmente con su profesor. Son precisamente las actuaciones de éste, sus propuestas y forma de intervenir las que determinan que la actividad del alumno sea más o menos constructiva. Por otra parte, no hay que olvidar que esas interacciones se articulan en torno a los contenidos de aprendizaje, de naturaleza claramente social. El profesor aparece como un guía que establece puentes entre los procesos constructivos de los alumnos y el saber colectivo reflejado en los contenidos que forman parte del currículum escolar.

En este contexto, las situaciones educativas aparecen como procesos interactivos con tres vértices: el alumno que construye significados, el contenido sobre el que se opera la construcción y el profesor que actúa, que interviene, para facilitar el proceso de construcción del alumno. La explicación constructivista sobre el proceso de aprendizaje del alumno, y sobre la función y naturaleza de los contenidos escolares, exige una explicación constructivista de la intervención pedagógica.

Así, al asumirse plenamente el carácter constructivo del alumno, se rechazan de hecho interpretaciones que postulan una explicación causal y mecánica entre la forma de enseñar (metodología) y los resultados a que pueden llegar los alumnos; los procesos de pensamiento de los niños actúan como mediadores entre la enseñanza y sus resultados. Ahora bien, es la actuación del profesor la que hace que la actividad constructiva del alumno encuentre mayor o menor margen, que se oriente más o menos en el sentido que marcan las intenciones educativas, que genere unos aprendizajes más o menos significativos.

Como ya habíamos señalado antes, el profesor aparece pues como un intermediario entre las aportaciones y construcciones del niño y la cultura, cuya presencia es absolutamente necesaria para lograr los fines de la educación, entendida ésta como motor de desarrollo.

Edwards y Mercer (1988) consideran la situación educativa como un proceso de construcción conjunta que implica al profesor y a sus alumnos; este proceso está orientado a compartir universos de significado cada vez más amplios y complejos, de modo que las construcciones y representaciones de los alumnos sean progresivamente más adecuadas y correctas en el sentido de ayudar a comprender mejor la realidad. La idea de «construcción conjunta» debe interpretarse en el sentido de que es el niño el que construye significados, pero los construye por la ayuda que recibe de su profesor, ayuda insustituible sin la cual sería poco probable que los significados del niño se aproximaran a las formas culturales propias de su grupo social. Parafraseando a Miras (1990, en prensa) aunque cada uno haga un viaje personal e irrepetible, es un viaje que se lleva a cabo con el asesoramiento y la compañía de los otros; podemos añadir aun que, lo que lo hace único, depende en buena parte de las características y naturaleza de esa compañía.

La explicación constructivista de la enseñanza, la consideración de la intervención del profesor como una ayuda insustituible al proceso de construcción de conocimientos —al desarrollo— de los alumnos, se basa en algunos aspectos nucleares de la teoría psicológica de L.S. Vygotsky. No se trata de hacer aquí una exposición de dicha teoría, sino de retomar las ideas que justifican que desde esa concepción la intervención educadora adquiera una función fundamental.

Para Vygotsky (Coll y Solé, 1990) las influencias educativas son una de las principales fuentes generadoras de los cambios que experimentan las personas a lo largo de su ciclo vital y que configuran lo que denominamos como desarrollo. Se invierte así una relación comúnmente aceptada, ya que éste aparece no tanto como un requisito, sino como un resultado de las interacciones sociales inherentes a las experiencias educativas entendidas en sentido amplio (las que tienen lugar en la familia, en la escuela, en otros contextos...). Esta idea merece algunas aclaraciones.

Vygotsky considera que en el curso del desarrollo de las personas, todas las funciones aparecen dos veces; primero, a nivel social o interpsicológico, y más adelante a nivel individual o intrapsicológico (Ley de doble formación de los procesos psicológicos superiores, 1979). Lo que en principio aparece en el plano de la interacción social que se establece entre el niño y los agentes educadores —ya se trate del lenguaje, de la formación de conceptos, de la planificación y el control de la conducta, del aprendizaje de una norma...— es pro-

gresivamente asumido y controlado por el propio niño, de modo que éste puede utilizarlo de forma cada vez más autónoma en una multiplicidad de contextos.

Como telón de fondo de esta idea aparece un postulado cuya comprensión implica cierta complejidad, puesto que choca con premisas ampliamente aceptadas y compartidas. Dicho postulado sostiene que las funciones psicológicas superiores son un producto social que se construye en la interacción social; ello equivale a rechazar que esas funciones sean el despliegue de capacidades internas al sujeto, y obliga a reconsiderar la dimensión social de las mismas. Ya no se trata de que la interacción social contribuya al desarrollo de las personas; es que el desarrollo de las personas, la reconstrucción a nivel individual de esas funciones primigénicamente sociales sólo puede producirse mediante la interacción social. Tal vez un ejemplo pueda ayudar a comprender lo que se pretende decir. Pensemos en el lenguaje; esta capacidad humana, común a toda la especie es sin duda un producto social —y que recoge las peculiaridades de cada grupo específico—; el niño sólo puede aprender el lenguaje cuando vive y habla con otras personas, y aprenderá además el lenguaje que ellas usan. Pero no se trata únicamente de que reaccione ante unos estímulos que los demás le presentan; la adquisición del lenguaje le permite no sólo comunicarse con los demás, sino también consigo mismo, en un proceso de interiorización, de reconstrucción de esa función que redundará en la posibilidad de utilizarlo para planificar, prever y controlar su propia conducta, entre otras cosas.

De ese modo, la interacción social inherente a las situaciones educativas en las que el niño se encuentra inmerso desde su nacimiento se convierte en el motor de su desarrollo, que pasa por la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico o individual. El concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) integra estas ideas y se refiere al espacio que se crea en la interacción social y que posibilita dicha transición. Para Vygotsky, este constructo señala la distancia que se manifiesta entre la capacidad de resolución individual de un problema y la capacidad para resolverlo en colaboración con otras personas más competentes para ese caso. La intervención educativa —la de la madre, la de un amigo y, por supuesto, la del profesor— puede generar desarrollo cuando es capaz de conducir al niño a través de la ZDP de modo que aquello que en principio sólo podía resolverse en colaboración, en el plano interpersonal, pase a formar parte de las competencias individuales del sujeto —reconstrucción en el plano intrapsicológico—.

Así entendida, la interacción educativa genera desarrollo cuando consigue que se realice esa transición, ese traspaso de lo social a lo individual, por un proceso de reconstrucción. La ZDP, que se crea

en la propia interacción, delimita las coordenadas en que debe incidir la influencia educativa. Si ésta pretende crear las condiciones adecuadas y actuar para que el alumno construya sus conocimientos, es decir para que modifique, enriquezca, o cree nuevos esquemas de conocimiento, deberá partir de lo que ya sabe, pero no para acomodarse a ello, sino para hacerle progresar a través de la ZDP en el sentido que marcan los objetivos educativos. Ello requiere conocer de donde parte el alumno, y saber cómo y cuándo intervenir con el fin de facilitar el proceso de aprendizaje.

Esta breve y densa explicación⁴ basta para percibir hasta qué punto la función del profesor adquiere una dimensión distinta a la que habitualmente se le atribuye; permite también explicar por qué su intervención es entendida como una ayuda insustituible a los procesos de construcción del alumno. Parece ahora necesario analizar las formas que puede tomar esa ayuda en el curso de las situaciones de enseñanza/aprendizaje.

2. La intervención educativa, o cómo ayudar a construir conocimiento

El contexto general dibujado en el apartado anterior permite justificar nuestra concepción del proceso de enseñanza en los términos utilizados por Rogoff (1984) como un proceso interactivo de «participación guiada» entre el profesor y el alumno; a ello hay que añadir el tercer vértice del triángulo a que anteriormente hemos hecho referencia, relativo a los contenidos de enseñanza, alrededor de los cuales se establece la interacción educativa, y por lo tanto dicha participación. Se trata ahora de establecer algunos parámetros que puedan orientar el sentido de esa participación, teniendo en cuenta que en nuestro caso debe ir encaminada a conseguir que los aprendizajes que realicen los alumnos sean tan significativos como lo permitan las condiciones presentes en un proceso concreto de enseñanza/aprendizaje.

La naturaleza misma de la explicación constructivista hace imposible pensar en un único método generalizable a cualquier situación de enseñanza; un método de descubrimiento, una exposición, serán «buenos» si promueven el aprendizaje significativo de los contenidos a que se apliquen.⁵

4. El lector interesado puede consultar, entre otras, las siguientes obras:

Vygotsky, L.S. (1984), *Aprendizaje y desarrollo en la edad escolar. Infancia y aprendizaje*, 27-28, 105-116.

Vygotsky, L.S. (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.

Wertsch, J.V., *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós.

5. Esta afirmación no debe conducir a pensar que «todo vale» en la concepción

En este sentido, puede decirse que la concepción constructivista impone determinadas condiciones que necesariamente hay que observar, pero en el marco que éstas configuran, son posibles y deseables distintas formas de intervenir, pues sólo así puede ajustarse la ayuda pedagógica al proceso de construcción del alumno, a los progresos que experimenta y a los obstáculos con que tropieza. Ello debe hacer recordar que dicha intervención merece ser reconsiderada en atención a las peculiaridades —contexto, características de los alumnos, contenido, recursos...— de cada caso concreto, lo que aconseja prudencia a la hora de extrapolar determinadas recomendaciones al aula. Pero si se observa esa prudencia, parece obvio que determinadas actuaciones pueden en principio contribuir a ayudar a los profesores en su difícil cometido. Los comentarios que se vierten a continuación deben ser leídos desde esta perspectiva, y contextualizados después a cada situación educativa real.

Tal como la entendemos, la intervención educativa se basa como mínimo en dos pilares, la observación y la plasticidad. Observar permite conocer los pasos que recorre el alumno; la plasticidad hace posible una intervención diversa, individualizada, contingente. Por otra parte, esa intervención, si quiere promover el aprendizaje significativo, debe estar presidida por dos principios: asegurar la actividad constructiva del alumno y asegurar su autonomía, de modo que pueda aprender a aprender por sí mismo. Todo ello debe tomar cuerpo además en el contexto de las situaciones interactivas que se producen entre el profesor y el alumno y el alumno y sus compañeros alrededor de los contenidos objeto de aprendizaje. Una característica común a los tres elementos señalados —alumnos, profesor, contenidos— es precisamente su diversidad, que debe ser atendida, lo que plantea no pocas exigencias a la interacción educativa. Es un panorama bastante complejo —y aún se presenta aquí muy simplificado—, pero incluso en su complejidad son muchos los profesores que consiguen, en ocasiones de forma planificada, a veces intuitivamente, que sus intervenciones sean una ayuda para el proceso constructivo de sus alumnos. Tomando como base nuestras afirmaciones anteriores respecto del aprendizaje significativo señalaremos algunos aspectos susceptibles de ayudar a los niños a aprender significativamente.

1. En primer lugar, resulta imprescindible que los alumnos puedan atribuir sentido a aprender significativamente. Varios factores son determinantes de esa atribución: la existencia de un clima propicio, de un marco de relaciones en que predomine la aceptación, la con-

constructivista. Para una discusión sobre estas cuestiones ver COLL, C. (1990, en prensa), la concepción constructivista y el planteamiento curricular de la Reforma. *Cuadernos de Pedagogía*. SOLÉ, I. (1990, en prensa), ¿Se puede enseñar lo que se ha de construir? *Cuadernos de Pedagogía*.

fianza y el respeto mutuos, que genere sentimientos de seguridad y contribuya a la formación en el alumno y en el profesor de una autoimagen positiva y ajustada; el autoconcepto de los alumnos, su confianza en la propia competencia para afrontar los retos que presenta la escuela; su motivación, y la capacidad del profesor para motivarle... Para que un niño encuentre sentido a lo que debe hacer, es necesario que *conozca lo que debe hacer*, que sienta que *él puede hacerlo* y que *encuentre interesante hacerlo*.

La primera condición remite a la necesidad de comunicar los objetivos de las actividades a los alumnos, de modo que sepan para qué hacen algo determinado. Muchas veces, lo que es obvio para el profesor o un adulto cualquiera, no resulta tan evidente para un niño. No se trata de dar una explicación académica, formal; simplemente, se trata de entender el sentido general de la actuación. No es lo mismo «leer la página 34» que leerla para después explicar su contenido a un compañero que no la ha leído; no es lo mismo «plantar una semilla» que plantarla porque estamos estudiando las plantas y veremos cómo crece... etc. Saber por qué hacemos algo es un derecho legítimo que los adultos exigimos con razón, dado que ello nos permite afrontarlo con mayor seguridad, con garantías de éxito, y en último término porque es lo que nos permite encontrar sentido a nuestra actuación.

Aunque saber por qué hacemos algo sea necesario para que nos impliquemos en ello —a no ser que se trate de una imposición; no es éste el caso del que hablamos aquí— difícilmente nuestra participación será entusiasta si preveemos un posible fracaso. Un reto tiene sentido para un niño si siente que él, con su esfuerzo y con la ayuda necesaria, puede abordarlo; su tarea le resultará en ese caso gratificante. Pero si no se siente suficientemente competente, el reto deja de serlo y se convierte entonces en una carga abrumadora. Si se tienen en cuenta las aportaciones de los niños, si se parte de aquello en que su competencia es manifiesta, el riesgo de abrumarle disminuye considerablemente. Las propuestas excesivamente homogéneas, que exigen lo mismo de todos y que todos hagan lo mismo pueden excluir a algunos, que simplemente no encuentran sentido a implicarse en un proceso que presumiblemente no va a tener un final feliz para ellos. Proponer tareas, proyectos en los que sea posible intervenir, engancharse desde diversas posiciones, cada uno desde su propia competencia, parece una buena forma de ayudar a encontrar sentido a participar activamente en el proceso de aprender, lo que redundará en el beneficio global del alumno, del grupo y del profesor.

En el caso de que los alumnos sepan qué deben hacer y se sientan competentes para llevarlo a cabo, aún es necesario que encuentren interesante hacerlo si se quiere que se impliquen de la forma que se re-

quiere para aprender de forma significativa. El tema del interés es un tema espinoso, cuyo tratamiento en profundidad no está al alcance de estas páginas. Nuestra posición se aproxima en este sentido a la afirmación de Claparède (1932), según la cual en la escuela no se trata tanto de que el niño haga todo lo que quiere, sino que quiera todo lo que haga. Motivar a los niños, utilizar aquellos recursos que como el juego, la realización de proyectos, tiene sentido por sí mismos, puede contribuir sin duda a que «quieran lo que hagan». Asegurar una distancia óptima entre lo que ya saben y lo que se les plantea que conozcan; observarles, escuchar sus propuestas, son medios necesarios para plantear tareas susceptibles de lograr su motivación, sin la cual no puede esperarse el compromiso activo que supone aprender significativamente.

Conviene tener en cuenta, antes de seguir adelante, que el sentido no es algo que está dado, que existe de una vez por todas, sino que se construye también en la propia interacción educativa. De ahí, la necesidad de establecer unos mecanismos que aseguren dicha construcción.

2. En segundo lugar, hemos insistido en la necesidad de partir de los conocimientos previos que posee el alumno como requisito para que pueda atribuir significado a lo que se le presenta como objeto de aprendizaje. Ello exige *conocer sus conocimientos previos* y ayudarle a *establecer puentes*, a relacionarlos con lo nuevo. Son diversos los medios que un profesor tiene a su alcance para aproximarse a lo que ya conocen sus alumnos: el hecho de que se encuentre en un determinado nivel de la escolaridad le permite inferir que habrán aprendido ciertas cosas; su propia experiencia con alumnos de ese y otros niveles; las informaciones que le hayan proporcionado sus compañeros respecto de unos niños concretos; las informaciones documentales... etc. Sin embargo, con ser necesario, ese nivel de información es aún demasiado general. Se trata de aproximarse al bagaje con que un niño se enfrenta a un contenido determinado, y ése debe ser inferido sobre todo en la propia interacción.

Por supuesto, no se trata de hacer un examen inicial cada vez que se presenta una tarea para establecer ese bagaje; hablamos más bien de una actitud que lleve, en la presentación, a formular una serie de cuestiones que permitan a los niños actualizar el conocimiento previo necesario y al profesor a hacer un balance de los mismos, lo que le permitirá evaluar la adecuación del contenido y eventualmente la necesidad de proceder a cambios o revisiones. Cuando se habla de «formular cuestiones» no se quiere decir que deba plantearlas sólo el maestro; aunque en las clases lo habitual es que sea éste quien pregunte, hay que ir pensando en situaciones en las que sean los alumnos quienes tomen la iniciativa. Así, el profesor tiene un buen índice

de lo que saben y no saben sus alumnos, pero además, éstos adoptan la actitud activa necesaria para que el profesor pueda «leer» lo que ocurre en la clase, y ayudar a cada uno en la medida en que lo necesite. Como ha señalado Rogoff (1984), diversas investigaciones ponen de manifiesto que cuando los niños no perciben una situación como de enseñanza «formal» suelen adoptar un rol más activo en su propio proceso de aprendizaje, formulando más preguntas, pidiendo más aclaraciones... aprendiendo más, en definitiva. No deja de resultar paradójico que esa situación se invierta cuando se trata precisamente de aprender.

Tener una idea de los conocimientos con que un alumno va a abordar una tarea de aprendizaje es sin duda una condición necesaria para poder prestarle la ayuda adecuada. El paso siguiente consiste en ayudarle a relacionar lo uno con lo otro. Establecer relaciones puede ser más fácil o más difícil, y ello no depende de un sólo factor. Cuanto mayor sea la distancia entre lo conocido y lo nuevo, mayor esfuerzo se requerirá. Pero la dificultad no afecta sólo a cada contenido concreto, a cada tarea considerada particularmente. Parece razonable suponer que a un niño le resultará más difícil relacionar sus conocimientos previos con los nuevos cuando éstos se presentan de forma compartimentada, seccionada. El aprendizaje significativo es por definición un aprendizaje globalizado (Coll, 1986a) en la medida en que se basa en relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo aprendizaje y lo que el alumno ya sabe. La adopción de enfoques globalizadores que permitan la integración de distintos contenidos en marcos amplios (Zabala, 1989) permite a los niños el establecimiento de relaciones más complejas y sustantivas, lo que favorece la significatividad del aprendizaje. Como el aprendizaje significativo, la globalización no es cuestión de todo o nada. Lo que se ha querido resaltar aquí es que la posibilidad de establecer puentes entre lo que se sabe y lo que se presenta depende no sólo de lo que se sabe, no sólo de lo que se presenta; depende también de cómo se presenta. En la medida en que el profesor es capaz de formular el problema o tarea en términos familiares a los alumnos, que remitan a sus experiencias y aprendizajes previos, estará ayudándoles a establecer relaciones entre lo nuevo y lo sabido, y propiciando así un buen inicio para favorecer la significatividad de la situación.

3. En tercer lugar, nuestra interpretación de la *educación como un proceso de participación guiada* que lleva a sus protagonistas a compartir universos de significados cada vez más complejos y diversos, nos obliga a detenernos en el proceso mismo, responsable en último término de que el alumno pueda construir o no sus conocimientos. En líneas generales, podemos considerar que a lo largo de cada secuencia didáctica profesor y alumno asumen responsabilidades dis-

tintas y ejercen un control diferente en relación a los contenidos de que se trate, con el objetivo de que éste pueda, al finalizar dicha secuencia, aplicar y utilizar de forma autónoma los conocimientos que en ella han sido trabajados.

Son muchos los profesores que cuando abordan un nuevo contenido con sus alumnos lo exponen, lo ejemplifican, lo utilizan —por ejemplo, leen en voz alta a sus alumnos y verbalizan el tipo de estrategias de que se sirven para inferir el significado de una palabra. Puede ser también que planteen una situación problemática que requiera determinados conocimientos, y que tras la exploración realizada por los alumnos recojan sus aportaciones y añadan su punto de vista al respecto. De alguna forma, el profesor ofrece a sus alumnos su propia visión en relación al contenido, y muestra —total o parcialmente— como abordarlo.

Si se creyera que los alumnos absorben, copian lo que sus profesores explican y así lo hacen suyo, sería suficiente una actividad de este tipo para asegurar el éxito de la enseñanza. Pero afortunadamente, los docentes saben que las cosas no funcionan de ese modo; por ello prevén generalmente actividades en las que hacen participar a sus alumnos de manera progresivamente intensa en la resolución de tareas que impliquen al contenido en cuestión. Siguiendo con el ejemplo anterior, puede ser que el profesor pida a alguno de sus alumnos que lea él en voz alta y que explique como hace para atribuir significado a una palabra desconocida, o bien que les sugiera alguna estrategia que pueda ayudarles en ese trabajo (subrayar las palabras difíciles, seguir leyendo y ver si después de la lectura global del texto alguna de esas palabras puede ser inferida; volver sobre la frase anterior; leer la frase posterior y releer la que contiene la palabra, etc...). Lo que caracteriza a esta segunda fase es que en ella el alumno va manejando progresivamente aspectos del contenido cuyo dominio recaía antes en el profesor, con lo que se asegura el traspaso también progresivo de las competencias que en primera instancia se detectan a nivel interpersonal —cuando profesor y alumnos trabajan juntos— hacia el nivel intrapersonal, es decir, cuando el alumno puede utilizarlas de forma autónoma. Que se llegue a esta tercera fase depende de que la transición se haya realizado con éxito.

Aunque muchos de los factores que intervienen en ese éxito nos son desconocidos, podemos aventurar que algunos aspectos juegan un papel determinante. Además de lo que ya se dijo en los puntos 1 y 2 acerca del sentido y del conocimiento previo, debemos considerar ahora lo siguiente:

a) La *estructura* que el profesor confiere a la tarea y su ajuste a las posibilidades de cada niño. Para algunos es muy difícil desenvolverse con seguridad ante demandas muy abiertas; otros, por lo con-

trario, encuentran dificultades para manejarse con parámetros demasiado establecidos. Por supuesto, estas diferencias no son estáticas, sino que varían en cada niño en diferentes momentos, para distintas tareas y muy especialmente en relación a determinados contenidos y a su experiencia previa relativa a los mismos. Tan difícil debería resultar pensar en una tarea para cada niño como pensar que todos los niños puedan hacer y construir lo mismo ante una tarea común. Sin variar el contenido, incluso con la misma actividad, es posible establecer la posibilidad de que los alumnos actúen diferenciadamente —preveiendo diversas formas de organización de la tarea: más abiertas, totalmente abiertas, con guías generales, muy pautadas..., utilizando materiales distintos— lo que permite individualizar el proceso y aportar a cada uno la ayuda que requiere.

b) La posibilidad de *observar el proceso* que van siguiendo los alumnos. Esa observación es imprescindible para asegurar que el nivel de participación que se demanda de un alumno es el adecuado, es decir, aquel para el que dispone de instrumentos pero que le hace ir un poco más allá de donde se encuentra. Si un niño no se da cuenta de que no entiende una palabra en un texto —porque en realidad no está comprendiendo el texto en su conjunto— es poco útil intentar que aprenda las estrategias que antes se sugerían; también sería bastante inútil intentarlo cuando él ya las utiliza por su cuenta.

Una observación de este tipo requiere que el profesor trabaje conjuntamente con sus alumnos, de forma que pueda plantearles retos, propuestas e interrogantes y de forma que permita que los alumnos se los planteen, pues sólo así podrá interpretar de manera adecuada los pasos que siguen, los errores que cometen y el significado de sus realizaciones. Es un proceso de negociación en el que uno y otro van acercando sus posiciones, pero que tiene un sentido muy determinado: lograr que las del alumno, al término del proceso hayan experimentado un progreso no sólo perceptible para el docente sino también para él mismo. Así, no se trata sólo de que reconozca la bondad de alguna de las estrategias enseñadas para identificar palabras desconocidas, sino que pueda además utilizarlas en su lectura individual.

c) El hecho de que es un *proceso conjunto*, compartido. Esta afirmación es redundante con lo que ya se ha dicho, pero interesa remarcar el carácter activo que en todo momento reviste la actuación del alumno. Aunque el profesor tiene una gran responsabilidad, ésta no puede concretarse sin la del alumno, quien con su disponibilidad, con las dudas e interrogantes que plantea, con los éxitos que logra, con la motivación que manifiesta, señala al primero el camino que debe proponer. La responsabilidad del alumno no se inicia, pues, cuando puede él solo resolver un problema para el que antes requería de la ayuda del profesor, o cuando ha aprendido una nueva di-

mención de un concepto. Aparece durante todo el proceso, y un indicador de que éste funciona es sin duda la implicación que muestra el niño, sin la cual la construcción de conocimientos se ve seriamente comprometida.

d) La necesidad de que las *situaciones de enseñanza/aprendizaje* faciliten al educador su tarea. Una eficaz planificación, que no debe entenderse como un marco rígido y estático, sino como una previsión de lo que se pretende y del plan general para realizarlo —incluyendo actividades, material de soporte... etc.— es sin duda un ingrediente necesario, en la medida en que permite organizar la enseñanza e incluir en ella las aportaciones de los alumnos. Una organización de las situaciones didácticas que favorezca distintas formas de interacción —profesor/grupo clase, profesor/pequeño grupo, profesor/alumno, alumno/alumno—, que prevea diversas actividades a realizar en el curso de una secuencia, y que permita el trabajo autónomo de algunos alumnos de manera que el profesor puede dedicar su atención a otros, es también esencial para que éste no se sienta abrumado. Los soportes para la enseñanza, y especialmente los materiales curriculares pueden, en este sentido, ser de una gran ayuda. Es además necesario tener en cuenta que aunque se habla aquí del profesor y de su grupo de alumnos, dar coherencia y continuidad a este tipo de intervención a lo largo de la escolaridad supone el trabajo en equipo articulado en torno a la elaboración y revisión del proyecto educativo de centro.

También en el contexto de las situaciones de enseñanza, cabe insistir en la necesaria plasticidad de las intervenciones del profesor. No todos los alumnos son iguales, no todos aprenden de la misma manera, no todos poseen el mismo bagaje en relación a un contenido. Individualizar la enseñanza significa sobre todo individualizar el tipo de ayuda pedagógica que se ofrece; a veces una indicación, a veces una pregunta, en ocasiones la no intervención, en ocasiones una directiva, eventualmente una nueva propuesta... todo ello puede ser adecuado si se ajusta a las necesidades de los alumnos, si contribuye de manera eficaz a que construyan sus conocimientos en el marco de la escuela.

Paralelamente, esa intervención diferenciada redundará en el control que progresivamente pueden ir ejerciendo los alumnos respecto de su propio proceso de aprendizaje. Ante los errores, los obstáculos, las lagunas, puede aplicarse un control externo —señalamiento, compensación o sanción por parte del profesor—, pero sólo en la medida en que los alumnos sean capaces de advertir sus propios errores y de buscar los recursos necesarios para compensarlos, podremos hablar de que aprenden a aprender.

Por supuesto, ésta no es una capacidad que se adquiera de un día

para otro, ni que sea directamente transferible a cualquier tipo de contenido o de actividad. Lo único que se pretende señalar es que también es necesario aprender a percatarse de lo que se sabe y de lo que no se sabe, y aprender qué se puede hacer cuando uno se da cuenta de que está frente a un obstáculo. Este aprendizaje se dificulta cuando el control y la evaluación recaen exclusivamente en el profesor, y especialmente en una situación distinta a la de enseñanza propiamente dicha —corrección posterior a la tarea. Por el contrario, las situaciones de actuación conjunta favorecen no sólo el traspaso de competencias, sino también el de estrategias de control y regulación de la propia actividad, que son progresivamente asumidas por el alumno, a veces de forma casi imperceptible, pero indudablemente provechosa.

e) El papel importantísimo que juegan los *instrumentos de comunicación* —y entre ellos, en lugar destacado, el lenguaje verbal— presentes en el aula. Concebir la educación como un proceso de construcción conjunta, de participación guiada, de negociación de significados que además tienen un claro sentido social —no son significados cualesquiera, sino lo que están presentes en el currículum escolar— concede a los instrumentos que regulan los procesos de negociación, participación y construcción, una función primordial. No podemos considerar aquí estos aspectos, sobre los que hoy en día recae buena parte de la investigación referida a la interacción educativa (Coll y Solé, 1990). Sin embargo, recordarlos, aunque sea en la forma burda de atender a la necesidad de «compartir un lenguaje común», de «entenderse», de establecer canales fluidos de comunicación, y de poder intervenir —tanto el profesor como el alumno— cuando se siente que dichos canales no funcionan, tiene sentido cuando se intenta establecer los parámetros que pueden ayudar a una intervención constructivista.

A través del lenguaje, del discurso educativo, profesor y alumnos deben ir construyendo una comprensión general y compartida acerca de aquello que se comunica. Para crear esa comprensión conjunta, los profesores utilizan múltiples recursos: aseguran el uso de un vocabulario común, destacan aspectos importantes de la tarea o el contenido, utilizan referentes compartidos por todo el grupo —por ejemplo, experiencias que todos han vivido—, expresan el plan a seguir, efectúan recapitulaciones y síntesis de lo previamente realizado —lo que constituye un referente común— ... etc. De esa forma se crea un contexto mental compartido (Edwards y Mercer, 1988) que permite la construcción de significados por parte de los alumnos.

4. Por último, toda la explicación constructivista de la enseñanza está presidida por el fin último de promover el *crecimiento personal* de los alumnos, es decir, su autonomía para desenvolverse de forma

competente en los diversos contextos en que se encuentra inmerso. Impulsar esta autonomía requiere tenerla presente en todas y cada una de las situaciones de la escuela, que no prepara para ella misma sino para la vida en la sociedad. Por tanto, una intervención que tiene su eje en la interacción estrecha entre los protagonistas de la educación no debe olvidar la necesidad de promover la utilización autónoma de los conocimientos en situaciones diferentes a aquellas en que fueron aprendidos, y en general a aprovechar todas las ocasiones para que los niños puedan poner a prueba su funcionalidad.

En síntesis, las consideraciones anteriores ponen de manifiesto que la construcción del conocimiento en la escuela, es decir, la revisión, modificación y enriquecimiento de los esquemas de conocimiento de los alumnos mediante la realización de aprendizajes significativos, es una construcción personal que toma cuerpo en el marco de las relaciones interactivas que se establecen entre los protagonistas de la enseñanza alrededor de un contenido o tarea. En un proceso conjunto, cuya responsabilidad diferenciada recae en el profesor y en el alumno, y que requiere de la intervención de ambos para llegar a buen término. Tener en cuenta las aportaciones del niño, tanto al abordar la tarea como en su curso, ayudarlo a encontrar sentido a lo que está haciendo, estructurar la actividad de modo que esas aportaciones tengan cabida, observarle, para que se pueda transferir de forma progresiva el dominio en relación al contenido, procurar situaciones en que deba actualizar y utilizar autónomamente los conocimientos construidos, son algunos de los parámetros que pueden orientar a los profesores para que a su vez puedan ayudar a sus alumnos en el proceso de aprender.

3. Enseñar y evaluar: la evaluación formativa

Las condiciones que de manera general deben respetar las situaciones de enseñanza/aprendizaje para facilitar una intervención constructivista favorecen en gran medida la evaluación formativa. Ello no es casual, ya que esa evaluación constituye un ingrediente necesario para la individualización de la enseñanza, es decir, para que el profesor pueda intervenir de acuerdo con las necesidades de sus alumnos. En la medida en que la característica fundamental de la evaluación formativa es que en ella la recogida de los datos pertinentes se realiza durante la propia secuencia de enseñanza —al contrario de lo que ocurre con la evaluación final o sumativa—, podemos considerar que es concomitante a la propia situación, es decir, que se evalúa a la vez que se enseña.

Evaluar educativamente siempre supone interpretar unos datos en

relación a unos criterios previamente establecidos, e implica por lo general tomar una serie de decisiones respecto de lo que se evalúa. Se puede, por ejemplo, evaluar la velocidad lectora de un alumno en una situación de examen. Los datos acerca de un alumno concreto son contrastados con lo que se considera esperable para su nivel, y en función de ese contraste, se toman diferentes decisiones: acreditar el buen rendimiento del alumno; ofrecerle textos de mayor complejidad; recomendar tareas de refuerzo que permitan mejorar su habilidad... etc.

En el caso de la evaluación formativa, como ya se ha dicho, la información procede de la propia situación en que los alumnos y el profesor trabajan alrededor de un problema, de un contenido; su interpretación hace referencia a los factores que se consideran responsables de la competencia de los alumnos, de los éxitos que logra y de los obstáculos que encuentra; sirve también para hacer un balance del alumno. Las decisiones que se toman afectan en general a la propia secuencia, e implican modificaciones en lo que se presenta al alumno, en la forma de presentarlo, en las demandas que se le formulan, en las nuevas propuestas que se le ofrecen. En definitiva, es una evaluación que permite ir ajustando la enseñanza al proceso de construcción de los alumnos.

Así, el profesor interviene, asegurando la transición al alumno de aspectos que en primera instancia éste no podía asumir por sí solo, y de forma simultánea, obtiene una valiosa información que le permite evaluar no sólo los progresos de aquel, sino la propia efectividad del proceso educativo. Aunque es una evaluación menos «formal» que la que se realiza mediante pruebas, al final de un proceso de enseñanza, su interés recae en que ofrece al profesor la posibilidad de intervenir en relación al estado que manifiestan los niños, ayudándoles de ese modo a avanzar. Como han señalado Pearson y Johnson (1978), una evaluación de este tipo proporciona al profesor una información informal y poco precisa, pero dado que es continua y basada en una variedad de contextos, es útil para tomar decisiones sobre los alumnos.

Así entendida, la evaluación formativa es un elemento imprescindible de la explicación constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica, en la medida en que ofrece pistas a ésta para que ayude a la realización de aprendizajes significativos. Es además un tipo de evaluación que muchos docentes llevan a cabo de forma intuitiva, y que les sirve para ir regulando el proceso de enseñanza y asegurar así su efectividad, y cuyas informaciones pueden ser utilizadas también con fines acreditativos. Conviene señalar que en ese último caso la acreditación o «nota» obtenida por el alumno sí respondería a su evaluación continua, contrariamente a lo que ocurre

muy frecuentemente, en la que ésta es entendida como la presencia de diversas evaluaciones sumativas o finales a lo largo de un período de enseñanza —en general, un curso escolar.

Las condiciones que deben observar las situaciones de enseñanza/aprendizaje para permitir una evaluación formativa, son lógicamente las mismas que anteriormente se citaban para que dichas situaciones favorezcan el aprendizaje significativo de los alumnos mediante la ayuda que les proporciona el profesor. A ellas hay que añadir todo lo relacionado con la necesidad de sistematizar las observaciones. A modo de síntesis, cabe señalar las siguientes (Miras y Solé, 1989):

a) Tener un objetivo, una finalidad clara que funciona como referente, tanto para organizar la actividad en sí como para interpretar el proceso que sigue el alumno en su construcción.

b) Articular situaciones de enseñanza/aprendizaje que requieran la actuación conjunta del profesor y del alumno; en ellas, el primero puede percibir los pasos que va realizando el alumno, lo que le permite intervenir de manera contingente —haciendo una pregunta, proponiendo una solución alternativa, refiriéndose a alguna experiencia previa, aportando un nuevo material, no interviniendo en absoluto... Por supuesto, son esas mismas secuencias las que permiten también establecer un balance de los logros del alumno y de la adecuación de la propia secuencia y de la intervención del profesor.

c) Observar a los alumnos y utilizar instrumentos que permitan sistematizar dicha observación. Es evidente que los profesores observan a los alumnos, pero muchas veces confían menos en sus observaciones que en la información que les proporciona una prueba o un examen puntual. Este hecho no deja de ser paradójico, ya que la evaluación formativa, integrada de lleno en la situación de enseñanza proporciona numerosísimas oportunidades de evaluar el progreso de los alumnos y de la propia enseñanza. Es indudablemente una evaluación informal, pero desde luego útil en cuanto que logra su primer propósito, que es el ajuste de la enseñanza y en cuanto que permite establecer con bastante seguridad un balance acerca del alumno. El uso de instrumentos de observación y registro, en la medida en que contribuye a una recogida de información más sistemática y organizada puede ayudar a superar el carácter intuitivo que posee la evaluación formativa. Dichos instrumentos —pautas y guías de observación, hojas, libretas, fichas de seguimiento...— serán buenos si son útiles al maestro; la sofisticación técnica es, en el mejor de los casos, un argumento secundario.

Un último aspecto para terminar. La evaluación, además de los componentes de juicio y de toma de decisiones que implica, posee una característica de «publicidad» (en el sentido de hacerse pública)

que no debe ser ignorada. Es preciso reflexionar sobre el destinatario (el propio maestro, padres, el propio alumno, algún componente de la escuela...) de la información que posee el maestro a partir de la evaluación formativa y sumativa, cuando proceda a ambas, y establecer tanto los cauces adecuados para transmitirla como los medios que para ello se utilizan. En este sentido, es necesario seleccionar la información que en cada caso cabe proporcionar, dado que los diversos destinatarios la utilizarán de modo diverso. Lo importante es pensar que también esa información puede ser utilizada con fines educativos, para lograr acuerdos, para analizar situaciones, para preveer estrategias de intervención, además de para acreditar. Puede, en este sentido, redundar en el contexto general en que tiene lugar la construcción del conocimiento por parte del niño, lo que constituye, no lo olvidemos, el fin último de la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSUBEL, D.P. (1963) *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- AUSUBEL, D.P. (1968) *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt [*Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1983].
- BASEDAS, E. (1988) El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva constructivista. *Cuadernos de Pedagogía*, 159, 65-71.
- CLAPAREDE, E. (1932) *La educación funcional*. Madrid: Espasa Calpe.
- COLL, C. (1985) Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuario de Psicología*, 33, 59-70.
- COLL, C. (1986a) *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. Barcelona: Laia.
- COLL, C. (1986b) Bases Psicológicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 139, 12-16. [Monográfico: Hacia un nuevo modelo curricular].
- COLL, C. (1988) Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.
- COLL, C. (1990) Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. En Coll, C., Marchesi, A., Palacios, J. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza, 435-453.
- COLL, C., MIRAS, M. (1990) La representación mútua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Coll, C., Marchesi, A., Palacios, J. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza, 395-417.
- COLL, C., SOLE, I. (1989) Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 16-20.
- COLL, C., SOLE, I. (1990) La interacción profesor/alumno en el pro-

- ceso de enseñanza y aprendizaje. En Coll, C., Marchesi, A., Palacios, J. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza, 315-333.
- DELVAL, J. (1983) *Crecer y pensar*. Barcelona: Laia.
- EDWARDS, D., MERCER, N. (1988) *El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- ENTWISTLE, N. (1988) *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- FIERRO, A. (1990) Desarrollo de la personalidad en la adolescencia. En Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C. (Comp.) *Desarrollo Psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*. 327-338.
- GIMENO, J., PEREZ, A.I. (1988) Pensamiento y acción del profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- MIRAS, M. (1990) Educación y desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*. [en prensa].
- MIRAS, M. SOLE, I. (1989) Avaluació formativa: observar, comprendre i adaptar. *GUIX*, 141-142, 25-29.
- NOVAK, J.D. (1985) *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza. [Ed. Original 1977].
- PEARSON, D.P., JOHNSON, D.D. (1978) *Teaching Reading Comprehension*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- ROGOFF, B. (1984) Adult assistance of children's learning. In T.E. Raphael (Ed.) *The contexts of school based literacy*. New York: Random House, 27-40.
- VYGOTSKY, L.S. (1979) Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En A.R. Luria, A.N. Leontiev y L.S. Vygotsky, *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- ZABALA, A. (1989) El enfoque globalizador. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 22-27.

El proyecto curricular de centro

Luis del Carmen

I. LA ENSEÑANZA CONCEBIDA COMO UNA TAREA EN EQUIPO

1. ¿De dónde partimos?

La concepción dominante de la actuación docente ha estado durante muchos años asociada a la del profesor, como un profesional que trabaja individualmente en su centro educativo.

Esta concepción implica afrontar aisladamente los problemas de la práctica docente a partir de criterios estrictamente personales. Ello hace que la actividad docente en los centros educativos se desarrolle básicamente, como la suma de una serie de actuaciones aisladas que, lógicamente, no siempre guardan coherencia y continuidad entre sí.

Ello no quiere decir que en determinadas ocasiones no se tomen decisiones conjuntas por el profesorado de un mismo centro: horarios, utilización de espacios, adjudicación de presupuestos o material, adopción de libros de texto, etc. Pero en general estas decisiones se basan fundamentalmente en criterios técnico-organizativos más que en criterios pedagógicos.

Podemos afirmar que en la mayoría de centros educativos la discusión pedagógica y didáctica en equipo y la toma de decisiones colectiva, en relación a las cuestiones centrales del currículum, es poco frecuente.

El hecho de que esto sea así, es el resultado de la política educativa seguida en las últimas décadas por la Administración, concretada en una regulación de los centros educativos y en una formación del profesorado, que ha primado por encima de todo la actuación individual. En efecto, la gestión y organización de los centros está planteada de forma que no se favorece la toma de decisiones y el trabajo colectivo. Asimismo, la concepción dominante en la formación inicial y permanente del profesorado es la del profesor como profesional que trabaja aislado dentro de su aula.

Este enfoque del trabajo docente, caracterizado por la actuación individual y aislada del profesor, es cuestionado en la actualidad desde distintas perspectivas:

Por una parte, desde los enfoques psicopedagógicos más generalmente aceptados, sintetizados en la parte precedente de esta obra. Parece necesario que la intervención educativa que recibe un mismo grupo de alumnos, a lo largo de los distintos niveles de escolaridad, esté orientada bajo unos criterios comunes, con objeto de garantizar la necesaria coherencia y continuidad, y favorecer con ello el adecuado desarrollo de los alumnos y alumnas, garantizando la adquisición de unos aprendizajes básicos.

Por otra, parece bastante aceptada la idea de que el desarrollo del currículum, a partir de las prescripciones dadas por la Administración Educativa, requiere una adecuación a los contextos escolares específicos, y por tanto una intervención colectiva del profesorado de los centros en la misma, tal como ha sido apuntado en la primera parte.

Desde el punto de vista del profesional docente, numerosas investigaciones han puesto en evidencia que el abordar en solitario los múltiples y complejos problemas de la enseñanza, produce un gran desgaste psicológico (Lortie, 1975; Little, 1987; McLaughlin, 1988), al tiempo que dificulta el desarrollo y crecimiento profesional.

2. Aportaciones de la innovación pedagógica en los últimos años

Aunque la situación más general de los centros se ajusta bastante a las características expuestas en el apartado anterior, en los últimos años, y de forma progresiva, se han ido desarrollando importantes experiencias de innovación, que comparten un elemento común: entender la labor docente como un trabajo en equipo, que implica la reflexión y toma de decisiones colectiva sobre los problemas básicos de la enseñanza.

En primer lugar cabe destacar en este sentido la organización, en un número importante de centros, del trabajo de Ciclos, Departamentos

mentos y Seminarios, que abordan de forma conjunta la planificación de determinados aspectos de la enseñanza, su análisis y evaluación. Desgraciadamente estas experiencias se han analizado poco y aun se ha escrito menos sobre ellas, lo que impide que podamos valorar su dimensión, y lo que es más importante, extraer pautas orientativas útiles a otros centros.

Es cierto que muchas de estas experiencias han tropezado con importantes dificultades, y no siempre han cristalizado en procesos de trabajo útiles, lo cual es totalmente lógico si se tiene en cuenta la poca formación y ayuda que el profesorado ha recibido para realizar estas tareas. Pero también es cierto que en bastantes centros, se ha llegado a crear una dinámica de trabajo mucho más estimulante y positiva, que ha revertido de forma clara en la mejora de la actividad docente. Y todo ello en unas condiciones adversas.

Otra actividad importante desarrollada en distintos centros, ha sido la elaboración del Proyecto Educativo, que representa la más clara expresión de la actividad docente, entendida como un proyecto compartido por el colectivo de profesores y padres de un centro concreto.

También han adquirido un notable desarrollo las experiencias de innovación, en distintas áreas y niveles educativos, llevados a cabo por colectivos de profesores de un mismo centro. Estos han sido capaces de articular un proyecto didáctico común, llevarlo a la práctica y evaluarlo, en muchos casos con muy poca o nula ayuda externa, y con una gran dedicación y esfuerzo. Hay que señalar en este sentido que las experiencias publicadas en las revistas educativas, son sólo un pequeño exponente de las tareas de innovación realizadas en multitud de centros, y que lamentablemente tampoco están inventariadas y recopiladas, de forma que puedan ser utilizadas colectivamente.

Las experiencias de innovación realizadas por equipos de profesores de un mismo centro, tienen una gran importancia en la perspectiva que se plantea, ya que:

1. Representan un modelo, ampliamente experimentado, de desarrollo curricular basado en los centros.
2. Han comportado en muchos casos un proceso de autoformación en equipo, basado en la problemática concreta de la actuación educativa.
3. Han generado propuestas de actividades y recursos, experimentados en el aula, de una gran riqueza y utilidad.

Por último, cabe resaltar la importancia que en los últimos años está adquiriendo, en las diversas comunidades autónomas, el modelo de formación permanente en centros (Sancho, 1988; Corominas, 1988; Imbernón, 1990).

Aunque existen distintas concreciones de este modelo, y no siem-

pre lo que se presenta como formación en centros responde a lo que aquí se señala como fundamental, podemos caracterizarla (OCDE, 1985) por:

- Ser una formación dirigida a los colectivos de profesores de los centros, y no a los profesores y profesoras individualmente.
- Tener como eje vertebrador la problemática, concreta y contextualizada, de los profesores y profesoras que participan en ella.
- Estar realizada en el horario lectivo, y considerada por tanto como un elemento consustancial de la actividad profesional, no excluyente para nadie.

Distintas comunidades han desarrollado planes de formación institucional basados en este modelo, aunque el nivel de reflexión, elaboración y comunicación de estas experiencias ha sido hasta ahora bastante limitado.

3. A modo de conclusión

De lo anteriormente expuesto podemos concluir que si bien la tradición profesional y la práctica educativa, ha estado dominada durante muchos años por un planteamiento individualista de la práctica de la enseñanza, en las últimas décadas se han generado importantes experiencias y recursos, que apuntan en la dirección de un nuevo planteamiento; en él se considera fundamental organizar y gestionar la enseñanza, basándose en la reflexión y toma de decisiones conjunta de los equipos de profesores y profesoras que imparten la enseñanza en un mismo centro.

Esto implica:

- Tener en cuenta, cuando se habla del nuevo papel del profesorado en la planificación y desarrollo del curriculum, que no partimos de cero, sino de una importante experiencia acumulada, que debidamente analizada e impulsada, puede y debe ser el germen de la renovación educativa en muchos otros centros.
- Que la Administración Educativa y otras instituciones comprometidas con la educación escolar (Universidad, Movimientos de Renovación Pedagógica, Centros de Profesores, Centros de Recursos, etc.), garanticen la elaboración y difusión de este rico caudal, para que proporcione modelos y ejemplos a todo el colectivo educativo y permita minimizar los errores y planteamientos inadecuados.
- Considerar que si todas estas experiencias han sido posibles

en condiciones adversas, consolidarlas e impulsarlas en otros centros, requiere que la Administración establezca unas condiciones adecuadas para ello. Pensar que por el hecho de que este trabajo de innovación se haya hecho en las actuales condiciones, no es necesario establecer otras, sería la expresión de una política educativa miope, que no sólo no posibilitaría la extensión, sino que además hipotecaría la continuidad de las realizadas hasta ahora.

II. CONDICIONES QUE FAVORECEN LA MOTIVACIÓN E IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO

Al considerar la conveniencia de desarrollar un trabajo en equipo en los centros educativos que permita articular proyectos que mejoren la práctica educativa, se plantea inmediatamente la cuestión de cómo motivar al profesorado para que se implique en estas tareas.

Existen investigaciones realizadas en otros países (Rutter, 1979; Little, 1987; McLaughlin, 1988), que han abordado estas cuestiones, y que por ser bastante coincidentes, nos aportan elementos interesantes, que pueden ser útiles para abordar nuestra situación.

Los investigadores e investigadoras que han realizado estos trabajos, coinciden en señalar que la motivación e implicación del profesorado está influenciada fundamentalmente por el contexto de la enseñanza y del ambiente en el que trabaja.

Se constata que la fuente básica de motivación en el profesorado es interna, centrada en su habilidad para enseñar bien y contribuir al desarrollo y crecimiento de los estudiantes, más que externa.

En relación a las características de los ambientes institucionales que promueven esta motivación se señalan cinco características fundamentales (McLaughlin, 1988):

- (a) Disponer de unos recursos mínimos adecuados para el trabajo docente.
- (b) La existencia de un ambiente escolar integrado.
- (c) La existencia de un ambiente comunicativo en el centro.
- (d) Una orientación en el trabajo tendente a afrontar y resolver problemas, más que a ocultarlos.
- (e) El fomento de las iniciativas de los profesores.

a. *Recursos mínimos.* Los profesores se sienten más motivados, cuando disponen de los recursos básicos necesarios para realizar de forma adecuada su trabajo. Dentro de estos recursos es necesario considerar, además de los necesarios para la enseñanza a los alumnos, los

específicos del profesor que le ayuden a planificar su actuación adecuadamente.

Se ha constatado que los recursos son necesarios, pero no suficientes para garantizar la motivación e implicación. Esto puede apreciarse fácilmente en muchos centros, en los que a veces existen abundantes materiales didácticos, que son escasamente utilizados.

Cuando existen unos recursos mínimos esenciales, otros aspectos no materiales desempeñan un papel fundamental.

b. *Ambiente integrado*. El ambiente escolar integrado es caracterizado como aquél entre cuyo profesorado existe:

- Una cierta unidad de propósitos.
- Unas metas claras y una línea de organización.
- Un sentido colectivo de responsabilidad.

Rutter (1979), señala que:

«La "atmósfera" de cualquier escuela estará muy influenciada por el grado en que funcione como un todo coherente, con formas consensuadas de hacer las cosas, consistentes en toda la escuela y que tienen el apoyo general de todo el profesorado.»

Un ambiente integrado proporciona seguridad y confianza a los profesores y profesoras, ya que la actuación y el compromiso individual queda enmarcado en la responsabilidad del grupo. Por otra parte en un ambiente en el que el propósito fundamental es la mejora de la calidad de la enseñanza y en el que la innovación y la experimentación presiden la actuación del grupo, es éste el que destaca por encima del dominio de individuos aislados.

Como puede apreciarse esta concepción de ambiente integrado, es coincidente con los propósitos del Proyecto Educativo de Centro (Antunez, 1987).

c. *Comunicación*. Un ambiente escolar comunicativo se caracteriza por proporcionar múltiples ocasiones, tanto formales como informales, para que profesores y profesoras intercambien información sobre sus puntos de vista y actuaciones educativas. Ello permite el enriquecimiento mutuo, recibir ayudas e ideas y compartir problemas, todo lo cual repercute en un mayor desarrollo profesional y en una disminución de la angustia e inseguridad.

Para que este ambiente comunicativo sea posible es necesaria la existencia de oportunidades para la misma. La ordenación de los centros y los equipos directivos, deben garantizar la existencia de espa-

cios y tiempo para que esta comunicación sea posible a distintos niveles. Tanta importancia como las situaciones formales para la comunicación (reuniones) tienen las informales (horas de patio, almuerzos, vermut, comidas), en las que el profesorado intercambia ideas y experiencias en un ambiente más espontáneo y relajado.

Cuando este ambiente comunicativo no existe, los escasos intercambios que se realizan en las salas de profesores se convierten en continuas lamentaciones, que refuerzan el sentimiento de impotencia para mejorar la actuación educativa. Por el contrario (Little, 1987), cuando existen frecuentes intercambios entre el profesorado, se logra con frecuencia una mejor planificación del currículum del centro y de las actividades del aula y se potencia un intercambio rico de ideas para estimular e informar la práctica.

En una investigación recientemente realizada (Del Carmen y Zabala, 1990), se ha constatado claramente la insuficiencia de la hora de exclusiva en los centros públicos de E.G.B., para garantizar este ambiente de comunicación; aunque también se ha verificado que la disponibilidad de más tiempo no garantiza por sí sola el aumento del grado de comunicación entre el profesorado.

d. *Afrontar problemas.* Cuando en los centros educativos existe una línea clara de explicitar y afrontar los problemas de la práctica educativa, como una norma de actuación profesional, los profesores y profesoras se sienten estimulados a comunicar sus preocupaciones y a considerarlas como cuestiones colectivas. Ello favorece la mejora del trabajo educativo y el desarrollo profesional del profesorado.

Sin embargo, cuando los problemas son considerados como deficiencias profesionales, el profesorado tiende a ocultar los problemas y mantener una imagen frente a los compañeros de que todo funciona bien. Esta tendencia a ocultar los problemas, no sólo impide la búsqueda de soluciones a los mismos, sino que además contribuye a aumentar el sentimiento de angustia y aislamiento.

Algunas de las tendencias actuales más destacadas en la formación del profesorado (Meirieux, 1987; Crahay, 1987) se basan justamente en la explicitación y acometida en equipo de los problemas que surgen en la práctica docente, por considerar que es una de las mejores formas de perfeccionar la práctica educativa y potenciar la autonomía y crecimiento profesional.

e. *Fomentar iniciativas.* Los ambientes educativos que estimulan y dan soporte a las iniciativas del profesorado, tienen una notable influencia en la motivación e implicación del profesorado, ya que fomentan las oportunidades individuales para experimentar nuevas opciones y contribuyen con ello a una mayor capacitación profesional.

Por el contrario, cuando las iniciativas son frenadas con referencias a las dificultades que implica su realización, o a los resultados negativos de experiencias anteriores, los profesores acaban adoptando posturas inmovilistas y perdiendo interés por la innovación.

La forma en que se toman las decisiones sobre las cuestiones de la enseñanza, tiene una importante influencia en como se siente el profesorado en relación con su trabajo en la escuela. Cuando los profesores y profesoras se perciben a sí mismos como más autónomos y con mayor capacidad de control sobre sus tareas, se comprometen más con ellas y ponen un mayor esfuerzo en alcanzar sus metas personales e institucionales. Este sentido de autonomía y control se favorece cuando participan en la toma de decisiones relativas al enfoque de la enseñanza que imparten, a los objetivos educativos, la evaluación de programas, la organización de actividades de formación, etc. Por el contrario, cuando participan poco en lo que sucede en los centros educativos y se producen pocas oportunidades de emitir juicios profesionales, se produce distanciamiento y desinterés por el trabajo docente.

Los aspectos considerados deberían ser recogidos en una ordenación y gestión de los centros que los impulsara, favoreciendo con ello la implicación del profesorado en la mejora colectiva de las tareas educativas. Paralelamente a ello es necesaria una política curricular y de formación del profesorado en servicio, coherente con estos principios.

III. EL PAPEL DEL PROFESORADO EN EL DISEÑO Y DESARROLLO DEL CURRÍCULUM

Las reformas educativas efectuadas en España en las últimas décadas (reforma global de 1970, y reforma de Ciclo Inicial y Medio de 1980), han sido competencia exclusiva de las administraciones educativas que las han llevado a término. Esta concepción centralizada de los cambios educativos se reflejaba:

- En la ausencia de una experimentación amplia de las nuevas propuestas curriculares.
- En el escaso debate público realizado en torno a ellas, con anterioridad a su aprobación.
- En que el papel del profesorado en su desarrollo ha sido exclusivamente el de ejecutor de las prescripciones administrativas, que a través de la mediación de las editoriales, las recibía concretadas en propuestas didácticas, desvinculadas del contexto y situación particular de cada centro educativo.

1. Características del modelo curricular de la actual reforma

El actual Proyecto de Reforma Educativa se plantea una nueva distribución de competencias y responsabilidades en el proceso de elaboración, desarrollo y control del currículum, que otorga un protagonismo considerable a los centros educativos y al profesorado.

Esto se concreta en la adopción de un modelo curricular abierto y flexible, en el que las administraciones educativas definen unos aspectos prescriptivos mínimos, que deben permitir y hacen necesaria una elaboración de los equipos docentes, para adecuarlos de forma creativa a los contextos específicos de aplicación. Sólo así, se argumenta (Coll, 1989), será posible llevar a cabo una educación que tenga en cuenta los diversos factores de cada situación educativa particular, respetuosa con la diversidad, y ajustada a los intereses, motivaciones y capacidades de los alumnos.

Este planteamiento, ampliamente fundamentado en la primera parte de esta obra, reivindicado durante muchos años por los movimientos de renovación pedagógica y los grupos de profesores más innovadores, parece bastante adecuado, ya que como señala Angel Pérez (1986):

«Si se admite el carácter singular de cada contexto escolar y del aula, el profesor no puede ser un mero técnico que aplique una serie de rutinas preespecificadas y experimentadas por los expertos y científicos.»

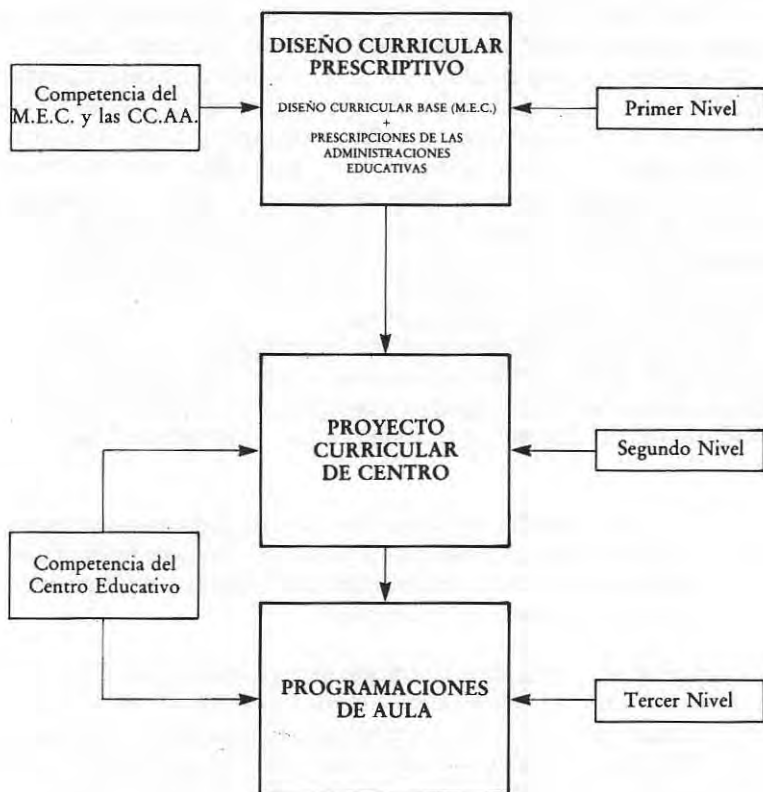
El modelo de currículum adoptado por el MEC y las Comunidades Autónomas, se define como un modelo abierto, con una función orientadora que pretende garantizar la adquisición de unos contenidos educativos básicos, considerados socialmente relevantes para la población escolar. Difiere en este sentido, tanto de los currícula totalmente abiertos, propios de la Enseñanza Primaria de algunos países europeos, como de los muy cerrados, que prescriben con gran detalle los contenidos y objetivos educativos y su secuenciación en los diferentes niveles de la educación.

La opción tomada establece un reparto de competencias en el que se diferencian tres niveles de concreción en el diseño del currículum.

Un *primer nivel de concreción*, competencia de la Administración educativa, que recibe el nombre de *Diseño Curricular Base*, en el que se definen los objetivos generales de las distintas etapas educativas, y los objetivos y contenidos generales de cada una de las áreas que las integran.

Para que las prescripciones establecidas en el Diseño Curricular

NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR



(Tomado del «Diseño Curricular Base», MEC, 1989)

Base proporcionen un marco de referencia suficientemente abierto y flexible, es necesario que éstas se establezcan de forma que permitan un desarrollo curricular basado en los centros docentes, evitando prolongar en ellos la intervención de la administración educativa. Para ello es necesario evitar un excesivo detalle en las formulaciones de los aspectos prescriptivos del DCB, que debe limitarse a establecer las líneas directrices de los objetivos y contenidos de aprendizaje, dejando su adecuación y precisión en manos de los equipos docentes (Coll, 1989).

Un *segundo nivel de concreción*, competencia de los equipos educativos de cada centro, que implica la secuenciación y organización de los objetivos y contenidos para los ciclos de cada etapa y la definición global de las opciones metodológicas y los criterios de evaluación. Este conjunto de decisiones configura el *Proyecto Curricular de Centro*.

Un *tercer nivel de concreción*, competencia de cada profesor, en el que se definen los objetivos y contenidos específicos, junto con las actividades de enseñanza y evaluación, para cada grupo-clase de un nivel educativo concreto, que conforma la *Programación de Actividades*.

La opción tomada no está carente de riesgos, ya que se debe lograr un difícil equilibrio entre el grado de prescripción y el de apertura, imposible de satisfacer a todos los sectores sociales y profesionales (del Carmen, 1990). Junto a ello hay que señalar la falta de tradición de este modelo curricular, la poca familiarización del profesorado con el mismo y las nuevas capacidades profesionales y recursos que su implementación comporta. No obstante, estas dificultades no deben servir, como indica Harlen (1989), para seguir coartando la libertad curricular del profesorado, sino más bien para reconocer la complejidad de las decisiones que deben tomarse y proporcionar el apoyo necesario.

Al lado de los riesgos considerados, propios por otra parte de toda opción innovadora, deben valorarse también las perspectivas que esta opción abre, de cara a la mejora de la calidad de la enseñanza y el aumento de la profesionalidad docente; ya que como señala Gimeno (1987):

«La profesionalidad docente, el modo de entenderla, el grado de autonomía y responsabilidades de la misma en el diseño de la enseñanza están condicionadas por el cómo se reparte su competencia.»

2. El diseño del curriculum en los centros educativos

En los procesos de elaboración y planificación que se llevan a cabo en los centros educativos, pueden distinguirse diferentes ámbitos:

Un primero, de carácter global, que afecta tanto a los planteamientos educativos generales, como a los aspectos organizativos y de gestión, que configuran el *Proyecto Educativo de Centro (PEC)*. Entendemos este término en el mismo sentido que le asigna Antúnez (1987), como:

«Un instrumento para la gestión, coherente con el contexto escolar, que enumera y define las notas de identidad del centro, formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución.»

La función básica del Proyecto Educativo de Centro es la de proporcionar un marco global a la institución escolar, que oriente la actuación coordinada y eficaz del equipo docente y garantice una adecuada organización y gestión. En él debe recogerse el análisis de las características más relevantes del centro y su contexto, planteando soluciones a su problemática específica. También debe presentar respuesta a los aspectos básicos de la educación, como las opciones lingüísticas, la coeducación o la integración. En base a estas consideraciones debe plantear los objetivos básicos del centro, que orientarán e inspirarán todas las actuaciones que en él se realicen. Finalmente, debe explicitar la estructura organizativa y el funcionamiento del centro.

Aunque el PEC es fundamental para dotar de coherencia y personalidad propia a los centros, su elaboración debe considerarse como un proceso progresivo y dinámico que permita la consolidación de los equipos docentes y facilite la gestión del centro. No tiene sentido elaborar rápidamente, y sin asegurar la participación adecuada, un PEC de carácter burocrático, que no sea compartido realmente por el equipo y carezca de funcionalidad.

Un segundo ámbito, estrechamente relacionado con el anterior (algunos autores lo consideran parte integrante de él), atiende a la distribución y secuenciación de los objetivos y contenidos educativos a lo largo de los ciclos, así como a los criterios de tratamiento y organización de dichos contenidos, criterios metodológicos y de evaluación. Este conjunto de decisiones es lo que denominamos Proyecto Curricular de Centro (PCC). En currícula más cerrados, como los actualmente vigentes, muchos de estos aspectos son concretados por la Administración Educativa.

La función básica del Proyecto Curricular de Centro es garantizar la adecuada progresión y coherencia en la enseñanza y aprendizaje de los contenidos educativos a lo largo de la escolaridad. Para ello es necesaria la definición de unos criterios básicos y comunes que orienten la adecuación de los objetivos y la secuenciación de los contenidos, de acuerdo con las características específicas de los alumnos. Igualmente es importante que los criterios de agrupación y tratamiento de los contenidos, los enfoques metodológicos, los criterios de organización del espacio y del tiempo, de selección de materiales de enseñanza y de evaluación tengan una coherencia a nivel de centro, que favorezca al máximo los procesos de aprendizaje de los alumnos.

La elaboración de Proyectos Curriculares de Centro, al requerir

el posicionamiento en relación a toda una serie de elementos educativos, permite articular un trabajo sistemático de discusión, fundamental para la consolidación de los departamentos, seminarios y equipos de etapa y ciclo.

El importante papel atribuido a los equipos docentes en la elaboración de los proyectos curriculares, deriva de la consideración de que la mayor funcionalidad de éstos, requiere que sean asumidos colectivamente, y que haya un grado elevado de reflexión y comprensión de los mismos. Y se considera que la mejor forma de garantizar esto es mediante una elaboración colectiva, realizada en el propio contexto de aplicación. En palabras de Ángel Pérez (1986):

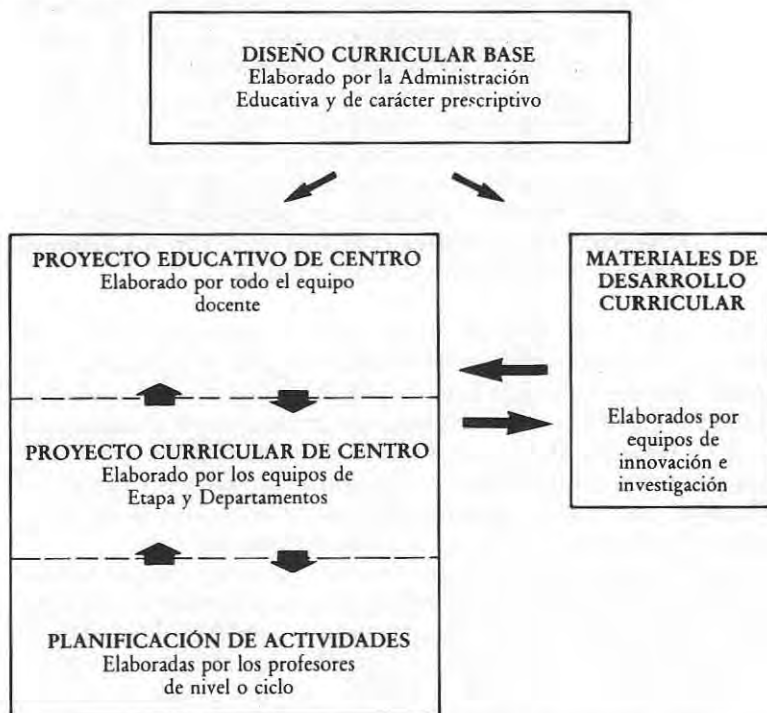
«El profesor ha de conocer los principios, objetivos y valores genéricos que constituyen el esqueleto del marco curricular, debe conocer también ejemplos y alternativas de proyectos curriculares elaborados y experimentados en otro espacio y tiempo, debe dominar la estructura epistemológica del ámbito disciplinar o interdisciplinar sobre el que va a trabajar, y ha de analizar las peculiaridades del grupo social de alumnos que componen su aula. Sobre este múltiple conocimiento, elabora y concreta una propuesta flexible de intervención que trabajará conjuntamente con los alumnos, atento a su evolución y consecuencias.»

Por último, y en relación con los ámbitos anteriores, deben configurarse Programaciones de Actividades, ordenadas y secuenciadas, para las áreas en cada ciclo educativo. Esta tarea exige dos pasos fundamentales: distribuir los contenidos de aprendizaje en el ciclo; y planificar y temporalizar las actividades de aprendizaje y evaluación correspondientes. Ello facilita la selección de actividades y tareas, significativas y coherentes, posibilitando una intervención de los profesores, reflexiva y dotada de los recursos necesarios.

Las actividades acostumbran a estructurarse en *Unidades Didácticas*. Éstas se entienden como unidades de trabajo relativas a un proceso de enseñanza-aprendizaje articulado y completo. Por tanto, en las mismas, deben precisarse los contenidos, los objetivos, las actividades de enseñanza-aprendizaje y las actividades para la evaluación. En su elaboración es importante contemplar los diferentes niveles del grupo clase y desarrollar en función de ellos las necesarias *adaptaciones curriculares*. En la actualidad la tarea de programar las actividades de enseñanza es también responsabilidad del profesor, aunque en la mayoría de casos se delegue en las editoriales, que en general elaboran materiales de desarrollo curricular totalmente cerrados, que si bien son más cómodos de utilizar, difícilmente pueden adecuarse

a las características específicas y a la diversidad del grupo clase.

La validación de los ámbitos de planificación señalados corresponde a instancias distintas. La validación del Proyecto Educativo de Centro corresponde al consejo escolar, por lo tanto su contenido no debe entrar en consideraciones que impliquen conocimientos estrictamente profesionales. Las decisiones que debe reflejar han de ser de carácter general en las que es necesaria la implicación de los padres. El Proyecto Curricular debe estar validado por el claustro de profesores, ya que en base a él se posibilita la coherencia y continuidad del trabajo educativo que se lleva a cabo en el centro. Por último, la planificación de actividades es competencia de cada profesor, aunque puede ser conveniente que esté consensuada por el equipo de ciclo, el seminario o el departamento.



De cara a la organización del trabajo de los equipos docentes, es conveniente diferenciar estos tres niveles, ya que su elaboración presenta distinto grado de generalidad y complejidad; sin embargo, no debe olvidarse que están estrechamente relacionados, por lo que es necesario contrastarlos continuamente y asegurar su coherencia.

Tanto en la elaboración de los Proyectos Curriculares de Centro,

como sobre todo en la planificación de actividades y tareas, es de gran importancia la utilización de materiales de desarrollo curricular, elaborados por equipos externos a los centros docentes, realizando las adaptaciones necesarias para su adecuación concreta. Tal como señala Harlen (1989), no es razonable esperar que los profesores hagan por su cuenta lo que equipos con especial preparación y dedicación han desarrollado durante años. Las características y usos de estos materiales serán analizados ampliamente en el último apartado de esta obra.

3. Dinámica de los procesos de elaboración

Los niveles de reflexión y elaboración definidos no son una novedad, como se ha comentado anteriormente, sino que tienen una larga tradición en la práctica educativa. Son bastantes los centros que con anterioridad a la LODE han elaborado colectivamente proyectos educativos fundamentados, que han orientado la acción pedagógica de los equipos docentes. También en muchos centros, tanto a nivel de Departamento, Ciclo o Seminario, se han elaborado proyectos curriculares para una o más áreas o asignaturas y las unidades didácticas correspondientes. Todo esto permite contar con un rico caudal de experiencias y un buen número de equipos de profesores capacitados para realizar estas tareas. Lo que ahora se plantea es generalizar esta forma de trabajo y hacerla accesible a la mayoría de equipos docentes.

Es precisamente esta experiencia, recogida por los Movimientos de Renovación Pedagógica y los equipos de profesores innovadores, la que ha puesto de manifiesto que la calidad de la enseñanza está directamente relacionada con la capacidad de los equipos para elaborar conjuntamente opciones creativas y adecuadas a sus contextos.

Puede comprenderse fácilmente que la elaboración del proyecto educativo de centro, del proyecto curricular y la concreción de las programaciones y unidades didácticas, están estrechamente relacionadas y se potencian recíprocamente. En la medida en que el equipo de un centro haya analizado su contexto y su realidad concreta, se haya definido en torno a unos supuestos pedagógicos y haya organizado el centro de forma funcional y participativa, tendrá una base de referencia que le permitirá orientar y ubicar opciones más concretas. Por otra parte, gozará de una experiencia de trabajo en equipo, que facilitará el desarrollo de otras tareas.

Aquellos centros que tengan Proyecto Educativo podrán contar con él como un valioso elemento de referencia global que, junto con el Diseño Curricular Base, ayudará a elaborar los proyectos curricu-

lares para las correspondientes etapas educativas. Sin embargo, el que un centro no posea Proyecto Educativo no debe ser obstáculo para que pueda desarrollar proyectos curriculares de carácter global o parcial.

Tal como indica Coll (1989):

«La experiencia demuestra que estos tres niveles de elaboración del currículum escolar son casi siempre objeto de reflexión y análisis en paralelo y mantienen entre sí relaciones que en nada, o casi nada, se asemejan a un procedimiento deductivo según el cual del Proyecto Educativo de Centro se derivaría más o menos directamente el Proyecto Curricular de Centro y de éste, a su vez, la Planificación de Actividades y Tareas.»

Muchos centros han iniciado pequeños proyectos, en base a la preparación de alguna actividad en equipo, que les ha llevado a plantearse posteriormente la necesidad de un nivel mayor de coordinación, en relación a aspectos de tipo más general. En este sentido no hay fórmulas de validez general. Es necesario tener en cuenta que los tres niveles de trabajo son necesarios, y que en la medida que se avanza en la definición de los elementos más generales, la línea del centro irá ganando coherencia y fundamentación, siempre que se acepte que este desarrollo será desigual en los distintos niveles y equipos, y que lo que hace avanzar más, es aquello que permite implicar a un mayor número de profesores en el trabajo colectivo a nivel de centro.

Cualquier vía es válida siempre que permita explicitar los presupuestos sobre los que se trabaja en el aula, someterlos a un trabajo crítico y de fundamentación, y articular unos elementos con otros, en un proyecto cada vez más explicitado, coherente y compartido por el conjunto del equipo docente.

Una forma especialmente adecuada de comenzar puede ser la explicitación de las opciones que en el centro se están realizando en la práctica, ya que se parte de cero. Esta explicitación servirá para aumentar el grado de coordinación en el equipo y para abordar aquellos problemas más importantes, que el análisis que se realice ponga en evidencia. Si se dispone de un «plan de centro» o cualquier otro documento escrito, que refleje total o parcialmente las actividades educativas que se están realizando, pueden ser de gran ayuda para llevar a cabo estas tareas.

En cualquier caso es conveniente tener en cuenta la vigencia temporal de cualquier elaboración realizada, ya que éstas son un instrumento para mejorar de forma progresiva la línea educativa. Por tanto, cualquier proyecto deberá ser revisado periódicamente atendien-

do a los resultados de la práctica; cuanto más concreto sea el ámbito de planificación, más susceptible de revisión y cambio será.

IV. LA ELABORACIÓN DE PROYECTOS CURRICULARES DE CENTRO

1. Condiciones generales necesarias

La elaboración de Proyectos Curriculares de Centro no es una tarea fácil, dada la poca tradición de trabajo en equipo del profesorado y la poca formación, tanto inicial como permanente, recibida en relación a este tema. Además la actual organización de los centros, el poco tiempo disponible en el horario lectivo para el trabajo en equipo, la frecuente movilidad del profesorado y los cambios de ciclo, curso, asignatura o área impartida, no favorecen en muchos casos su realización. Tampoco hay que infravalorar los factores subjetivos del profesorado: inhibición, escepticismo, tendencias individualistas, etc.

Por todo ello, para que el desarrollo curricular pueda basarse en un modelo participativo como el que se plantea, será necesario abocar numerosos esfuerzos por parte de todos los sectores implicados. Estos esfuerzos deben estar orientados a crear una organización en los centros que lo posibilite, y proporcionar la orientación y ayuda formativa externa que los equipos necesiten. En palabras de Harlen (1989):

«La perspectiva que adoptamos se basa en el objetivo de que debe preservarse la máxima libertad del profesor, proporcionándole al mismo tiempo la mayor ayuda posible para que emplee eficazmente su libertad.»

Como factores para favorecer este proceso, se consideran fundamentales:

- La existencia de unas condiciones para el ejercicio de la actividad educativa, coherentes con estos planteamientos (tiempo disponible en el horario laboral para realizar trabajos de elaboración en equipo y dirección pedagógica de los centros).
- La realización de planes generales de formación permanente dirigidos a los equipos de centro, que les ayuden a desarrollar una dinámica propia de elaboración de los proyectos curriculares.
- La elaboración, por encargo de la Administración Educativa y otras instituciones competentes, de materiales de desarrollo curricular, coherentes con los planteamientos del Diseño

Curricular Base, que ayuden a los equipos docentes en la elaboración de los P.C.C.

- Asesoramiento efectivo a los equipos de centro que lo precisen, en las tareas de elaboración.

Aun teniendo en cuenta que este conjunto de medidas sólo pueden realizarse de forma progresiva y a partir de los recursos humanos y económicos existentes, debe considerarse que son altamente determinantes del éxito del tipo de desarrollo curricular planteado.

2. Características del Proyecto Curricular de Centro

Por todas las razones expuestas anteriormente, el Proyecto Curricular de Centro debe perseguir los siguientes objetivos:

- Adaptar y desarrollar las propuestas del Diseño Curricular Base a las características específicas del centro (principalmente: contexto sociocultural, finalidades educativas del centro y características de los alumnos y profesores).
- Contribuir a la continuidad y a la coherencia en la actuación educativa del equipo de profesores y profesoras, que imparten docencia en los diferentes niveles educativos.
- Expresar los criterios y acuerdos realmente compartidos por el conjunto de profesores.

Por ello se ha definido (Del Carmen y Zabala, 1989), como:

«El conjunto de decisiones articuladas, compartidas por el equipo docente de un centro educativo, tendente a dotar de mayor coherencia su actuación, concretando el Diseño Curricular Base en propuestas globales de intervención didáctica, adecuadas a su contexto específico.»

El logro de estos objetivos no puede conseguirse de forma lineal ni rápida. Por ello el Proyecto Curricular de Centro debe entenderse como un instrumento de trabajo dinámico, que se irá elaborando de forma progresiva y que siempre será susceptible de revisiones y mejoras.

Las decisiones que los equipos docentes de cada etapa deben contemplar conjuntamente, para garantizar los objetivos antes señalados, hacen referencia a las cuestiones básicas del currículum:

a) ¿Qué enseñar?

- Objetivos generales de la etapa.
- Objetivos y contenidos generales de las áreas.

b) *¿Cuándo enseñar?*

- Contextualización de los objetivos generales del área en cada ciclo.
- Secuenciación y distribución por ciclos de los contenidos.

c) *¿Cómo enseñar?*

- Opciones metodológicas para el tratamiento de los contenidos.
- Materiales curriculares y otros recursos didácticos.
- Organización del espacio y el tiempo.

d) *¿Qué, cómo y cuándo evaluar?*

- Criterios de evaluación.
- Criterios de promoción interciclos.

La reflexión sobre estos elementos no tiene porque seguir un orden determinado, pero al final del proceso debe haber alcanzado a todos. Por otra parte, aunque para poder analizarlos con más detalle se presenten por separado, están estrechamente relacionados. Ello hace que las decisiones que se tomen sobre cualquiera de estos elementos tengan repercusiones en los demás.

Por ejemplo, si al abordar los criterios metodológicos se opta por prestar importancia a las actividades realizadas en pequeño grupo, esta decisión tendrá implicaciones en los objetivos y contenidos trabajados, en la organización del espacio, el tiempo y los recursos didácticos y en los objetivos de la evaluación y la forma de llevarla a término.

Por ello es conveniente después de discutir y tomar acuerdos en relación a cualquier elemento, proceder a verificar las consecuencias globales que los mismos tienen, con objeto de garantizar la máxima coherencia.

a. *Decisiones relativas a qué enseñar.* Las intenciones educativas son presentadas en el Diseño Curricular Base expresando los objetivos generales de cada etapa, y los objetivos y contenidos generales para cada una de las áreas que lo integran. Los objetivos generales definen las capacidades básicas que los alumnos deben desarrollar a lo largo de la etapa. Los contenidos representan la selección de los elementos culturales más relevantes, que han de ser objeto de enseñanza y aprendizaje, para desarrollar dichas capacidades.

En un modelo curricular abierto y flexible, la formulación de las intenciones educativas por parte de la administración educativa, debe estar realizada de forma tal, que permita su desarrollo y adecuación en diferentes contextos.

En el proceso de análisis y adecuación de las intenciones educativas prescritas en el DCB a las características peculiares del centro,

pueden distinguirse dos pasos:

1. *Adecuación de los objetivos generales de etapa.* Es muy importante que todo el equipo docente de una determinada etapa, comparta los mismos objetivos, independientemente de los niveles educativos y áreas que imparta. Solamente así podrá facilitarse una formación global y coherente de los alumnos. Estos objetivos generales han de orientar y vertebrar la actuación educativa a lo largo de toda la etapa y en todas las áreas.

La adecuación de los Objetivos Generales de Etapa, prescritos en el DCB, a las características concretas del centro requiere considerar fundamentalmente: el contexto cultural, las características generales de los alumnos y alumnas y las principales opciones ideológicas y psicopedagógicas asumidas. A partir de estas consideraciones puede procederse a explicitar de una forma más concreta algunos aspectos, priorizar las capacidades a las que se preste más importancia o incorporar cuestiones no planteadas en las prescripciones administrativas.

2. *Análisis y adecuación de los objetivos y contenidos generales de las áreas.* Los objetivos y contenidos generales de cada área curricular representan la selección que permitirá desarrollar los objetivos generales de etapa. Su análisis y apropiación por parte de cada equipo docente será la mejor garantía de su aplicación adecuada. Teniendo en cuenta que las áreas tienen continuidad a lo largo de toda la etapa, y que los alumnos recibirán enseñanzas de distintos profesores, es necesario que la orientación que se dé a cada área a lo largo de la escolaridad por los diferentes profesores sea convergente.

El análisis y la adecuación de los objetivos y contenidos de cada área, que debe ser coherente con el de los objetivos generales de etapa, tendrá por objeto realizar las priorizaciones, matizaciones y ampliaciones necesarias, a partir de las características del contexto y de los alumnos, de la forma de entender el área por parte de los profesores y del tiempo y recursos disponibles.

b. *Decisiones relativas a cuándo enseñar.* En relación a este aspecto el DCB sólo da orientaciones no prescriptivas, de tipo muy general. Esto supone una notable novedad dentro de nuestra realidad educativa.

El hecho de que la Administración haya optado por dejar esta decisión en manos de los equipos docentes parte del supuesto de que no es posible plantear una secuenciación de los objetivos y contenidos educativos que tenga una validez general. Por ello, si se está de acuerdo con esta premisa, sólo los equipos docentes de cada centro podrán tomar decisiones fundamentadas y adecuadas a sus condiciones peculiares en relación a cuándo enseñar. Ello no quiere decir que no puedan considerar propuestas de secuenciación elaboradas externamente a la es-

cuela, pero contrastándolas siempre con su situación concretas e introduciendo las modificaciones que consideren necesarias.

La mayoría de contenidos y capacidades que pretenden enseñarse, no pueden adquirirse en un ciclo. Se hace por tanto imprescindible una actuación coordinada de los profesores y profesoras que imparten cada ciclo, de forma que el nivel de aprendizaje adquirido por los alumnos y alumnas en un ciclo, sea el punto de partida para ampliar los conocimientos en el siguiente. Para garantizar esta coordinación es necesario contemplar dos elementos:

1) *La contextualización de los objetivos generales de cada una de las áreas en los correspondientes ciclos.* Ello puede realizarse matizando y priorizando las distintas capacidades que aparecen expresadas en cada objetivo general de etapa, en función de las peculiaridades de los alumnos y alumnas de cada ciclo.

2) *La secuenciación de contenidos.* Implica establecer las secuencias progresivas de enseñanza de los distintos contenidos educativos, a lo largo de los distintos ciclos.

Estas secuencias deben garantizar la continuidad en el tratamiento de los contenidos generales, de un ciclo a otro, y establecer las pautas de progresión adecuadas.

La secuenciación establecida debe evitar las repeticiones innecesarias, así como los vacíos injustificados. Debe contemplar también un tratamiento equilibrado de los distintos contenidos a lo largo de la etapa y el establecimiento de las interrelaciones adecuadas, tanto verticales (entre ciclos), como horizontales (entre contenidos de distintas áreas en un mismo ciclo).

c. *Decisiones relativas a cómo enseñar.* Al considerar la necesidad de que los equipos docentes que imparten docencia en una etapa determinada, reflexionen y tomen decisiones conjuntas en relación a cómo enseñar, no se pretende que se produzca una uniformidad en los métodos de enseñanza; esto no sólo es una meta inalcanzable, sino que desde la perspectiva actual se considera poco conveniente para garantizar adecuadamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la actualidad se admite, de forma bastante generalizada, que la diversidad metodológica en la enseñanza está justificada desde una triple perspectiva.

- Desde la consideración de los objetivos y contenidos educativos. El desarrollo de distintos objetivos y el aprendizaje de contenidos diversos, requiere con frecuencia la utilización de métodos de enseñanza diferentes.
- Desde la perspectiva de tratamiento de la diversidad de alumnos y alumnas que configuran cada grupo-clase. La diversifi-

cación metodológica es considerada como una de las mejores formas de atender dicha diversidad.

- Desde la perspectiva del profesorado. Las características personales y las formas peculiares de interacción que éste establece con el grupo clase, influye de forma importante en la elección de los métodos de enseñanza y en el sentido que éstos adquieren en la práctica.

Por tanto, cuando se hace referencia a la necesidad de compartir criterios en relación a cómo enseñar, lo que se constata es la necesidad de que haya un análisis colectivo en relación a las opciones metodológicas adoptadas, para verificar su adecuación a los objetivos y contenidos educativos planteados y garantizar que no se produzcan tratamientos que puedan resultar contradictorios.

Dentro de las opciones metodológicas, tienen una importancia fundamental los materiales curriculares utilizados para impartir la enseñanza, ya que éstos determinan en buena medida la forma de entender y realizar el proceso de enseñanza. Por ello serán tratados específicamente en el último apartado de esta obra.

d. *Decisiones relativas a qué, cuándo y cómo evaluar.* Las decisiones referidas a la evaluación tienen por objeto garantizar, por una parte la homogeneidad en el tratamiento de las tareas evaluativas a lo largo de la etapa; por otra establecer unos criterios para llevar a cabo la promoción de alumnos y alumnas de un ciclo al siguiente.

Los criterios relativos al primer aspecto deben contemplar los criterios generales necesarios para abordar la evaluación inicial, la formativa y la sumativa.

	Evaluación inicial	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
¿Qué evaluar?	Los esquemas de conocimiento pertinentes para el nuevo material o situación de aprendizaje.	Los progresos, dificultades, bloqueos, etc., que jalonan el proceso de aprendizaje.	Los tipos y grados de aprendizaje que estipulan los objetivos (terminales, de nivel o didácticos) a propósito de los contenidos seleccionados.
¿Cuándo evaluar?	Al comienzo de una nueva fase de aprendizaje.	Durante el proceso de aprendizaje.	Al término de una fase de aprendizaje.
¿Cómo evaluar?	Consulta e interpretación de la historia escolar del alumno. Registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los alumnos ante preguntas y situaciones relativas al nuevo material de aprendizaje.	Observación sistemática y pautada del proceso de aprendizaje. Registro de las observaciones en hojas de seguimiento. Interpretación de las observaciones.	Observación, registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los alumnos a preguntas y situaciones que exigen la utilización de los contenidos aprendidos.

(Tomado de Coll, «Psicología y Currículum», 1987, Laia, Barcelona).

La evaluación inicial tiene por objeto proporcionar información de la situación del alumno/a al comienzo del ciclo. Esta evaluación suele obviarse (Coll, 1987), ya que acostumbra a considerarse que el paso de los alumnos de un ciclo a otro implica la adquisición de los aprendizajes perseguidos en los ciclos anteriores. Esto no es siempre así, y dada la importancia que los conocimientos previos tienen en los aprendizajes posteriores es fundamental obtener información directa sobre ellos.

La evaluación formativa tiene por objeto recoger información a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje que ayude a los alumnos a progresar adecuadamente y a los profesores a ajustar la ayuda pedagógica que necesitan, tal como ha sido planteado en el apartado segundo de este libro.

La evaluación sumativa pretende establecer los resultados conseguidos al final de un periodo, en relación a los objetivos y contenidos planteados.

El establecimiento de los criterios de promoción interciclos, debe basarse en la especificación de aquellos aprendizajes mínimos que se consideran imprescindibles, para que los alumnos y alumnas puedan incorporarse sin excesivos problemas al ciclo siguiente.

3. Dinamización de los procesos de elaboración

Aunque el objetivo final es conseguir que cada centro elabore un Proyecto Curricular general, que abarque todas las áreas y etapas educativas, en el marco de su Proyecto Educativo, deberá contemplarse un desarrollo progresivo de esta tarea en función de las posibilidades. Por ello será necesario adoptar tácticas distintas que contemplen la elaboración de proyectos curriculares parciales: para todas las áreas de una etapa, para un área en una o más etapas o para contenidos parciales de un área.

La mayor o menor amplitud del proyecto, vendrá determinada por el trabajo previo realizado por el equipo que lo aborde, el tiempo disponible y la ayuda, tanto interna como externa, que pueda recibir. En cualquier caso el proyecto que se elabore, con independencia de su amplitud, debe implicar al profesorado de más de un ciclo y a ser posible de toda una etapa educativa, ya que lo que se pretende con su elaboración es aumentar el grado de coherencia y continuidad a lo largo de los distintos niveles educativos.

Si en el centro no hay tradición de trabajo en equipo entre los profesores, puede ser conveniente comenzar elaborando pequeños proyectos, en relación a algunos aspectos comunes de la enseñanza de interés colectivo.

Por ejemplo:

- Desarrollo de hábitos de higiene (Educación Infantil).
- Utilización de los rincones de juego (Educación Infantil).
- Enseñanza de la lectura o del cálculo (Educación Primaria).
- Desarrollo de hábitos de trabajo en grupo (Educación Primaria y/o Secundaria).
- Instalación y aprovechamiento didáctico de un pequeño huerto escolar (Educación Primaria y/o Secundaria).
- Enseñanza de técnicas de estudio (Educación Secundaria).
- Utilización del ordenador como recurso didáctico (Educación Secundaria).
- Enseñanza de las técnicas básicas de trabajo de laboratorio (Educación Secundaria).

Estos primeros proyectos, aunque tengan un ámbito de aplicación reducido, permitirán sentar unos criterios básicos de trabajo en equipo, y comprobar en la práctica la mayor eficacia educativa del trabajo coordinado. Ambas condiciones son básicas para poder desarrollar proyectos de mayor envergadura. Además no debe infravalorarse el alcance real de estas actuaciones, ya que como señala Garret (1988):

«Cualquier modificación que se introduzca en una determinada área de la actividad escolar, necesariamente provocará cambios en otras áreas.»

A medida que cada centro vaya contando con proyectos curriculares parciales desarrollados, será conveniente proceder a su análisis y articulación, con el fin de comprobar su coherencia e introducir las modificaciones necesarias.

En el caso de que el centro posea Proyecto Educativo deberá analizarse también en qué medida los proyectos curriculares elaborados, suponen un desarrollo del mismo y qué contribuciones generales aportan, que puedan incorporarse a él.

Por ejemplo, a través de un proyecto que tiene como objetivo central el desarrollo de hábitos de autonomía en los alumnos de la Educación Primaria, puede llegarse a establecer la conveniencia de que, de forma progresiva, los alumnos vayan responsabilizándose de determinados aspectos del funcionamiento del centro: limpieza mínima y orden en las aulas, atención del servicio de biblioteca, realización de inventarios y reposición del material del aula, etc. Esto puede dar lugar a modificar determinados aspectos del PEC, y extender estas decisiones a otras etapas.

En centros en los que existan equipos que cuenten ya con alguna experiencia de trabajo colectivo, y/o hayan realizado proyectos parciales, pueden abordarse proyectos curriculares que afecten a toda un

área para una o más etapas. Antes de emprender un proyecto de esta envergadura, conviene tener en cuenta el tiempo disponible, el número de profesores dispuestos a implicarse en él y la posibilidad de recibir ayuda externa de asesoramiento. Puede resultar más adecuado comenzar por áreas en las que ya exista un cierto nivel de coordinación en el centro, lo que facilitará inicialmente el trabajo.

Por último, en aquellos centros con una larga tradición de trabajo en equipo, en los que existe un buen nivel de coordinación y se ha realizado un trabajo de análisis y reflexión sobre una o más áreas, la tarea fundamental será ordenar y poner por escrito el trabajo realizado.

En el inicio y desarrollo de un proyecto curricular tiene una gran importancia el ambiente del centro y las relaciones del equipo, así como la existencia de unas expectativas positivas por parte de los miembros que lo integran. Las primeras acciones deben ir encaminadas a tomar unos acuerdos mínimos, aceptables por todo el equipo, que permitan ir progresando y creando unas relaciones de confianza que lo cohesionen.

Los equipos directivos de los centros deben desempeñar un papel fundamental impulsando las iniciativas del profesorado, tomando la iniciativa cuando se considere necesario, dinamizando los procesos de trabajo, garantizando su adecuada organización y facilitando los recursos y orientación necesaria. Especial importancia tiene en todas estas tareas el o la jefe de estudios, ya que su responsabilidad fundamental es favorecer la coherencia pedagógica del trabajo que se realiza en el centro. Para ello debería contar con el tiempo y el asesoramiento externo necesarios. Otra figura que puede desempeñar un papel importante a nivel de centro, si existe, es el orientador/a.

Junto a éstos, los coordinadores o coordinadoras de ciclo y departamento, y los o las jefes de seminario deberán jugar un papel fundamental para garantizar la adecuada dinámica de los equipos correspondientes. La conveniente elección de estas figuras es de gran importancia, ya que deben ser aceptados por todo el equipo, tener iniciativa e ilusión y ser capaces de organizar y dinamizar acertadamente al grupo, de forma que se cohesionen y sea productivo.

Para que un proyecto curricular pueda realizarse, es fundamental que se plantee unas metas realistas y alcanzables a corto plazo. En este sentido es mucho mejor comenzar elaborando un proyecto curricular de ámbito reducido y que interese a todo el equipo, que comenzar por uno más ambicioso, o que de entrada cree divergencias. Una experiencia inicial discreta, pero con resultados satisfactorios, permitirá la consolidación del equipo y conducirá a abordar proyectos cada vez más ambiciosos.

El requisito previo para iniciar la elaboración del PCC es la detección y explicitación de las necesidades que el equipo de profesores siente de forma prioritaria. Aun en equipos de centro muy heterogéneos pueden encontrarse preocupaciones comunes, que permitan articular un primer proyecto. Cuestiones como el aprendizaje del cálculo, la ortografía, la comprensión lectora o las técnicas de estudio es muy probable que preocupen a la mayoría del profesorado y permitan por tanto iniciar un primer trabajo colectivo de cara a garantizar una mejora, a nivel de etapa o centro, en relación a estos aspectos.

A la detección de las necesidades debe seguir la dilimitación y negociación del proyecto. Planteado el tema que será objeto de trabajo, es necesario elaborarlo colectivamente; que cada profesor dé su visión de cómo lo ve y de cómo lo abordaría. El enfoque resultante debe ser el producto de un proceso de negociación, única forma de garantizar la implicación real de todo el equipo.

A partir de este acuerdo es conveniente elaborar, también colectivamente, un plan de trabajo en el que se delimiten las tareas a realizar, la distribución de las mismas entre los distintos miembros y las formas y plazos para llevarlas a cabo.

Para que el proyecto resultante sea asumido colectivamente, es necesario que todos los miembros del equipo, departamento o seminario participen en su elaboración. Conseguir esto requiere una actitud flexible, que desemboque en concesiones recíprocas, que permitan llegar a acuerdos. Un proyecto colectivo no puede ser la suma de lo que piensa cada miembro del grupo, sino la integración de distintos puntos de vista en una propuesta que pueda ser asumida por todos. La experiencia demuestra que cuando en un equipo se imponen criterios minoritarios éste se acaba desintegrando o se conserva formalmente, pero sin que lo que se elabora tenga una incidencia real en la práctica.

En la elaboración de los proyectos debe evitarse la tendencia a cambiarlo todo, ya que implica con frecuencia una infravaloración del trabajo realizado hasta el momento. Resulta muy difícil encontrar situaciones en las que no haya aspectos que funcionen bien, y por tanto deben valorarse y recogerse en los proyectos que se elaboren. Por ello es importante, antes de proceder a realizar elaboraciones nuevas, analizar previamente el trabajo realizado hasta el momento, valorando los aspectos positivos y negativos y construyendo a partir de él. En este sentido Garret (1988) señala que:

«... cualquier proyecto que proponga arrasar todo lo que se ha hecho antes, en una especie de orgía de desarrollo, está condenado seguramente a fracasar, dadas las enormes res-

ponsabilidades que implica la reeducación de los recursos humanos y el contrarrestar la desmoralización que en los enseñantes produciría un proyecto de esta naturaleza.»

Otro factor importante, para garantizar la buena marcha del trabajo emprendido, es la utilización de formas de trabajo ágiles y productivas, ya que los procesos de trabajo largos y sin resultados concretos conducen a la falta de participación y el desánimo. Cada sesión de trabajo debe tener una temática concreta, conocida de antemano por los asistentes. La preparación de un pequeño esquema para la discusión y la lectura de una documentación básica, con anterioridad a la reunión, puede hacer que éstas sean mucho más ricas y fluidas.

En cada sesión de trabajo algunos miembros del equipo, que pueden ser rotativos, deben responsabilizarse de elaborar un resumen de los temas tratados y las conclusiones a las que se haya llegado después del debate. Los documentos, en sus diversos estados de elaboración, deben repartirse a todos los miembros del equipo, con objeto de asegurar su conocimiento y facilitar las sucesivas aportaciones individuales. La brevedad y claridad de los mismos lo facilitará.

Una vez elaborado parcial o totalmente el proyecto, debe realizarse un seguimiento de su aplicación en los ciclos, para comprobar su adecuación e introducir las modificaciones necesarias. De esta forma se irá mejorando progresivamente, adecuándose cada vez más a las necesidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La doble dinámica, de revisión por parte del equipo docente de los aspectos del proyecto curricular ya elaborados, y de ampliación a contenidos nuevos, cristalizará con el tiempo en un proyecto curricular global, que responda a las necesidades y características del centro y que desarrolle los objetivos y contenidos del Diseño Curricular Base. Éste, a su vez, debe ser objeto de revisiones periódicas, en función de los elementos aportados por el desarrollo curricular.

V. LA FORMACIÓN EN LOS CENTROS Y EL ASESORAMIENTO

1. La formación en los centros

Dada la naturaleza de los procesos implicados en la elaboración de los proyectos curriculares, éstos aparecen como un instrumento preferente de formación del profesorado, a partir de sus necesidades y en el contexto de los propios centros. Esta línea de formación permanente está considerada en la actualidad (Crahay, 1987; Mercieux,

1987), como la más eficaz y potente de cara a la innovación en los centros educativos, y debería recibir un tratamiento preferente en los planes institucionales de formación del profesorado.

A partir de todas las consideraciones realizadas anteriormente, parece claro que una política progresiva y generalizada de formación permanente en los centros, es el instrumento más adecuado para garantizar una mejora cualitativa de la enseñanza y de la profesionalidad docente.

En el apartado I.2. se han señalado como características fundamentales de esta formación:

- Estar dirigida a los colectivos docentes, y no a profesores individuales, lo cual es coherente con el planteamiento de la actividad docente entendida como tarea en equipo.
- Estar centrada en la problemática concreta y contextualizada de la actividad docente. Esto implica conocer y explicitar estos problemas, como paso previo a la planificación de las actividades de formación, conceder un papel protagonista al profesorado en el diseño y realización de las actividades de formación y evitar los planteamientos estereotipados, elaborados externamente, como alternativa a las situaciones de formación.
- Realizarse en horario lectivo, ya que es la única forma de garantizar la participación de todo el profesorado y la continuidad necesaria. Por otra parte esto significa el reconocimiento de que en las tareas docentes la formación permanente no es una cuestión de lujo o una necesidad individual, sino un instrumento profesional básico para garantizar la adecuada calidad en el ejercicio profesional.

Desde este punto de vista la formación permanente en los centros debería entenderse como una ayuda planificada, cuyo objetivo fundamental es potenciar la reflexión y elaboración de los equipos de centro sobre las tareas educativas, dotándolas del mayor grado de autonomía posible.

En esta concepción la intervención de formadores externos debe contemplarse de forma flexible, ya que no siempre es necesaria y el papel que desempeñe debe estar supeditado a las demandas y la aceptación de los equipos, garantizando en última instancia la transferencia de los roles asumidos por el formador al grupo. El buen formador es el que planifica y realiza su intervención de forma que, en el plazo de tiempo más corto posible, llega a ser prescindible respecto a las tareas desarrolladas.

Esto no quiere decir que cuando acaba la intervención del formador externo acabe el proceso de formación. Éste, como indicábamos anteriormente, es permanente ya que se entiende como un proceso de reflexión y mejora en equipo, que por tanto no tiene fin. Lo que

ocurre es que a partir de las ayudas externas los equipos van adquiriendo una capacidad cada vez mayor de gestionar su propia formación. No obstante parece sensato pensar que, en la medida que esta capacidad va aumentando, en determinados momentos será importante contar con intervenciones externas, para abordar nuevas tareas o conocer nuevos planteamientos o experiencias.

2. Las actividades de formación

Las actividades de formación permanente son entendidas en nuestro contexto de forma bastante reducida. Básicamente, cuando se hace referencia a ellas, se piensa en cursos o seminarios, impartidos por especialistas o en grupos de trabajo. Si bien estas actividades de formación son las más habituales en España, es importante ampliar la concepción actual, ya que desde la perspectiva que apuntamos existen otras muchas actividades que contribuyen a la formación permanente.

Entre otras podemos citar las siguientes, que han mostrado su utilidad en distintos contextos (OCDE-CERI, 1985):

- Un grupo de profesores visita un centro en el que se está realizando una experiencia interesante, y después de la explicación y visita, analiza y discute la experiencia con los profesores que la han realizado.
- En una misma escuela, dos compañeros se observan recíprocamente en el aula, cada cierto tiempo, y después de cada sesión analizan y discuten las observaciones.
- Los equipos de un mismo ciclo de dos centros se intercambian sus programaciones, las analizan y discuten.
- Un observador externo a la escuela participa como tal en alguna actividad del centro (clase en el aula, reunión de un equipo de profesores, etc.), y después aporta las observaciones y sus puntos de vista.
- Compañeros de un mismo área o ciclo de distintos centros se reúnen con una finalidad concreta: preparar una unidad didáctica, una exposición, un itinerario, etc.
- Un grupo de profesores lee un documento y lo analiza y discute conjuntamente.
- Los equipos directivos de dos centros se reúnen para explicarse su modelo de organización y gestión.
- Profesores de distintos centros se reúnen para explicarse y discutir su forma de enfocar la enseñanza de unos contenidos determinados.

Podríamos continuar ampliando la lista, pero no pretendemos ser exhaustivos, sino solamente constatar la gran diversidad de instru-

mentos formativos, muchos de ellos al alcance de la mano, ya que no requieren la intervención de expertos, ni la inversión de importantes recursos económicos. Requieren, eso sí, la voluntad de realizarlos, tiempo y alguien que se encargue de organizarlos.

Dentro de las actividades de formación permanente la evaluación individual y en grupo de las tareas docentes, debe jugar un papel preferente, ya que es la que proporciona más elementos orientadores para mejorar la práctica profesional y permite centrar los aspectos que requieren una mayor atención formativa.

McLaughlin (1988), señala que una de las cuestiones que más valora el profesorado en las actividades de formación permanente es su variedad; y resulta bastante evidente que los organismos encargados de organizar la formación permanente tiendan a encasillarla en marcos estrechos y rígidos.

Esta misma autora señala la importancia formativa de las actividades informales y espontáneas (encuentros, excursiones, comidas).

3. El asesoramiento externo

Diferenciamos la formación del asesoramiento por entender que la primera parte de una planificación sistemática para atender unos objetivos concretos, elaborados a partir de las demandas y necesidades del profesorado. Las actividades de formación cuentan pues con unos objetivos concretos, un plan de trabajo establecido y una delimitación temporal. El asesoramiento por el contrario se entiende como una actividad continuada, menos estructurada y planificada, tendente a proporcionar «feed-backs» e información externa a los docentes, individualmente o en equipo, a partir de su propio proceso de trabajo y demandas espontáneas. No obstante es difícil establecer en la actualidad un límite rígido entre las actividades de asesoramiento y algunas de las formas que adopta la formación en los centros.

El asesoramiento externo debe entenderse como una ayuda a los equipos de centro en las tareas de reflexión y elaboración, realizadas siempre a partir de sus supuestos y necesidades, y no como la introducción de modelos elaborados desde fuera e impuestos al centro. La función básica de esta ayuda es la de facilitar la reflexión y la información para que los equipos tomen sus propias decisiones, contando con el mayor número de elementos posibles.

Desde esta perspectiva el asesoramiento externo a los equipos de centro, debe:

- Partir de las necesidades y características concretas de cada equipo docente, lo que implica conocerlas.
- Evitar la imposición de modelos de actuación externos, elabo-

rados «a priori», partir del análisis y valoración positiva de lo que se hace en el centro, y ayudar a progresar en los planteamientos, respetando los ritmos, las concepciones y la dinámica del equipo.

- Ayudar a dinamizar pero sin asumir un papel protagonista, que debe ser desempeñado por miembros del propio equipo.
- Ayudar a centrar los objetivos y tareas evitando planteamientos que rebasen las posibilidades del equipo, o que no sean asumidos colectivamente por todos sus miembros.
- Garantizar una continuidad y asiduidad en el asesoramiento, siempre que se considere necesario por parte del equipo.

Los equipos docentes deben entender que los asesores externos no tienen la solución a los problemas del centro, aunque a veces su actitud pueda aparentar que sí. La aportación principal que pueden realizar, es la de servir de punto de contraste externo y la de proporcionar elementos para la reflexión y discusión sistemática y fundamentada, lo cual es en sí muy importante.

4. Formadores de formadores

En los últimos años las administraciones están promoviendo la creación de equipos profesionales, cuya función no es la docencia directa en las aulas, sino ayudar al profesorado de los centros en tareas formativas o de asesoramiento.

Al cuerpo de inspectores, con funciones explícitas de orientación y evaluación externa, se han añadido nuevos equipos, no generalizados en todas las comunidades:

- *Equipos psicopedagógicos*. Con función orientadora y asesora, integrados por pedagogos y psicólogos. No tienen una función explícita de formación del profesorado, pero según como se oriente su intervención pueden contribuir notablemente a ella.
- *Asesores de formación*. Encargados de organizar la formación permanente en los centros de profesores durante un número de años limitado. Son profesores de EGB y BUP, que han recibido unos cursos específicos para prepararse para estas tareas.
- *Asesores curriculares*. Perfil mucho más variado. Realizan tareas de asesoramiento curricular en los centros. No siempre han recibido una formación específica para ello y generalmente compatibilizan esta tarea con otras.

Existen comunidades donde no se ha considerado conveniente o necesaria la existencia de figuras específicas para atender estas nece-

sidades, aunque la demanda es cada vez más amplia y generalizada.

Al margen de las opciones administrativas concretas, parece evidente que la actual demanda formativa y de asesoramiento, requiere contemplar la existencia de un importante número de profesionales, que de forma parcial o exclusiva, se dediquen a atenderla y que tengan una preparación cualificada para ello.

Debe constatarse la importancia de que estos «formadores de formadores» estén familiarizados con la realidad de los centros, para que puedan apreciar y valorar adecuadamente las situaciones y prestar con ello la ayuda necesaria. También resulta clara la necesidad de una sólida formación psicopedagógica, difícil de proporcionar en cursos de corta duración. Pero junto a estos elementos deben poseer una formación profesional específica, como se constata en el informe de la OCDE-CERI (1985), que les capacite para analizar cada situación concreta y desarrollar el tipo de ayuda más adecuada a esa situación.

Se ha de señalar que en la actualidad no existe ninguna institución que proporcione una formación adecuada a estas necesidades, y lo que es más preocupante: amplios sectores de la administración opinan que no es necesario, o que puede solventarse a base de cursos intensivos y sin un diseño elaborado específicamente para ello, por profesionales familiarizados y competentes en estas tareas.

VI. REFLEXION FINAL

A partir del análisis esbozado resulta patente que abordar una política curricular, en la que el profesorado participe de una forma más efectiva, requiere implementar importantes recursos y apostar por una transformación lenta y a largo plazo, alejada de los cambios espectaculares y efectistas.

También parece evidente que al margen de la mayor o menor implicación de las administraciones educativas, de las distintas comunidades autónomas con competencias, los sectores más innovadores y profesionalmente conscientes del profesorado, deben apostar por una intervención, lo más participativa posible, en el diseño y desarrollo del currículum, tal como se viene haciendo hace varias décadas, y con resultados nada desdeñables.

El grado de voluntad política de las administraciones para implicarse seriamente en las tareas apuntadas y la capacidad del profesorado para comprender el alcance profesional y educativo de las perspectivas planteadas, e implicarse en ellas, son los dos elementos en tensión que delimitarán el alcance y ritmo de los cambios futuros en nuestra realidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTÚNEZ, S., 1987, *El proyecto educativo de centro* (Barcelona, Graó).
- COLL, C., 1987, *Psicología y curriculum* (Barcelona, Laia).
- COLL, C., 1989, Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares, *Cuadernos de Pedagogía*, 168.
- COROMINAS, A., 1988, Los planes unitarios, *Cuadernos de Pedagogía*, 161.
- CRAHEY, M., 1987, ¿Cómo transformar la práctica de los enseñantes en función?, ponencia presentada a la *Universidad de verano de las Comunidades Europeas*, Madrid.
- DEL CARMEN, L., 1990, Modelos de desarrollo curricular, *Cuadernos de Pedagogía*, 178.
- DEL CARMEN, L., ZABALA, A., 1988, *Orientaciones y criterios para la elaboración de Proyectos Curriculares de Centro* (documento no publicado), Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Barcelona.
- DEL CARMEN, L., ZABALA, A., 1990, *Modelo para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos Curriculares de Centro*, memoria de investigación, CIDE, Madrid.
- GARRET, R.M., 1988, Adaptación curricular «del fin hacia el principio»: una táctica alternativa para el desarrollo curricular, *Investigación en la Escuela*, 5, pp. 3-10.
- GIMENO, J., 1987, Las reformas curriculares y el profesorado, en Amelia Alvarez (Comp.), *Psicología y educación: Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación* (Madrid, Aprendizaje/Visor).
- HARLEN, W., 1989, *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias* (Morata, Madrid).
- IMBERNON, F., 1990, La formación del profesorado, *Cuadernos de Pedagogía*, 178.
- LITTLE, J.W., 1987, Teachers as Colleagues, en Richardson-Hoehler,

- V., (Ed.), *Educators' Handbook A research Perspective* (New York, Logman).
- LORTIE, D., 1975, *Schoolteacher: a Sociological Study* (Chicago, University Chicago Press).
- McLAUGHLIN, M., 1988, Ambientes que favorecen la motivación y la productividad del profesorado, en Villa A. (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (Madrid, Narcea).
- MERCIEUX, Ph., 1987, *La formación continua de los enseñantes centrada en los problemas prácticos de la clase*, ponencia presentada a la *Universidad de verano de las Comunidades Europeas*, Madrid.
- OCDE/CERI, 1985, *La formación de los profesores en ejercicio* (Madrid, Narcea).
- PÉREZ, A., 1986, Más sobre la formación del profesorado, *Cuadernos de Pedagogía*, 139.
- RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P., OUSTON, J., 1979, *Fifteen Thousen Hours: Secondary Schools and their effets on Children* (Cambridge: Harvard University Press).
- SANCHO, J.M., 1988, La formación en el centro, *Cuadernos de Pedagogía*, 161.

Materiales curriculares

Antoni Zabala

I. LOS MATERIALES DE DESARROLLO CURRICULAR

La enseñanza en cualquiera de sus niveles de actuación comporta la toma de decisiones en dos campos: el de la planificación y el de la ejecución. Ello supone contemplar, independientemente del modelo curricular adoptado, las respuestas más adecuadas a las cuestiones de qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar en el contexto sobre el cual se va a establecer la acción educativa. La toma de decisiones en estos dos campos viene determinada por el análisis del contexto educativo (características de los alumnos, del centro, del ámbito social en que se inserta...) y de las múltiples respuestas que la actuación educativa debe contemplar, relativas a los objetivos educativos, los contenidos de aprendizaje, su secuenciación, la metodología didáctica, y los contenidos de evaluación, sus momentos y actividades.

La toma de decisiones sobre los distintos componentes curriculares, tanto en la planificación como en la ejecución de la práctica de la enseñanza, obedece a un complejo análisis del contexto educativo y de las intenciones educativas. Para la realización de dicho análisis y la determinación de las actuaciones pertinentes se hace necesaria la existencia de materiales que faciliten criterios y pautas para la elaboración de las propuestas de intervención y medios e instrumentos para el desarrollo de la práctica educativa y su evaluación.

Los materiales curriculares o materiales de desarrollo curricular son todos aquellos instrumentos y medios que proveen al educador de pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza/a-

prendizaje y en su evaluación. Entendemos pues los materiales curriculares como los medios que ayudan al educador a dar respuesta a los problemas concretos que se le plantean en los distintos momentos de los procesos de planificación, ejecución y evaluación.

Así pues, los materiales curriculares incluyen: propuestas para la elaboración de proyectos educativos y curriculares de centro; propuestas relativas a la enseñanza en determinadas materias o áreas, o en determinados niveles, ciclos o etapas; propuestas para la enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales; descripciones de experiencias de innovación curricular; materiales para el desarrollo de unidades didácticas; evaluaciones de experiencias y de los propios materiales curriculares; etc.

Dada la importancia que los materiales curriculares tienen para la toma de decisiones educativas, en este capítulo pretendemos abordar su papel analizando sus características y su funcionalidad atendiendo a la concepción psicopedagógica expuesta anteriormente. Para ello, después de situar los distintos materiales según su tipología, revisaremos sus características según sus contenidos y su funcionalidad, repasaremos las críticas que con mayor frecuencia se han formulado al libro de texto como material único, para posteriormente ver las exigencias que las ideas contenidas en las nuevas propuestas curriculares plantean sobre las características de los materiales curriculares y su utilización, y por último, propondremos algunos criterios para su selección y uso.

1. Tipología de los materiales curriculares

Para clarificar la función y las características de los materiales curriculares y proceder a su análisis, es conveniente realizar un intento de clasificación. En una primera aproximación podríamos tipificar los materiales curriculares según el nivel de concreción a que se refieran, según su intencionalidad o función, según la tipología de los contenidos que desarrollan y según el tipo de soporte que utilizan.

1.1 *Materiales curriculares según los niveles de concreción*

El modelo curricular adoptado por distintas administraciones del Estado (Coll, 1986) establece tres niveles en el proceso de concreción de las intenciones educativas. El primer nivel de concreción incluye el enunciado de los Objetivos Generales de Etapa, el establecimiento de las áreas curriculares y de los Objetivos Generales de cada una de ellas, así como la formulación de los bloques de contenidos y de las

orientaciones didácticas, referido todo ello a las distintas áreas curriculares establecidas, y corresponde al currículum normativo, o sea al Diseño Curricular Base. El segundo nivel de concreción corresponde a la selección de los contenidos resultado del análisis de los bloques de contenido, así como la propuesta de secuenciación a lo largo de la Etapa de los elementos que dicho análisis permite identificar. El tercer nivel de concreción hace referencia a la planificación de actividades y tareas correspondientes a las programaciones de aula.

Atendiendo a estos tres niveles podremos encontrar materiales curriculares referidos a uno u otro nivel. Así los materiales que proponen criterios o ejemplos de Proyectos Educativos de Centro corresponden al primer nivel; si son Proyectos Curriculares de Centro o pautas para la secuenciación de contenidos, al segundo nivel; si estamos hablando de libros de texto o ejemplos de evaluación para un nivel y área determinada, o aplicaciones informáticas para un contenido específico de aprendizaje, nos remitimos al tercer nivel de concreción.

1.2. *Materiales curriculares según su intencionalidad o función*

La intencionalidad o función que han de cumplir los materiales curriculares nos va a permitir distinguir materiales con distintas pretensiones: orientar, guiar, ejemplificar, ilustrar, proponer.

Una primera categoría la constituyen los materiales que pretenden orientar en la toma de decisiones ofreciendo criterios y referentes teóricos o prácticos que la permitan. En este apartado se encuentran los libros de didáctica generales y específicas, libros sobre planteamientos psicopedagógicos, etc.

A una categoría distinta pertenecen las guías didácticas que ofrecen pautas determinadas para la planificación o la ejecución. Estas guías acostumbran a ser el soporte a otros tipos de materiales, libros de texto o programas audiovisuales; en ellas se exponen las intenciones de estos materiales y facilitan el sentido, los medios y las condiciones para su desarrollo.

En una tercera categoría podemos ubicar los libros de propuestas didácticas. Son materiales de características parecidas a las de las guías pero con un carácter más abierto donde se ofrecen distintas alternativas y posibilidades de acuerdo a las características de los distintos contextos educativos a los que se deba aplicar.

Por último, encontramos ejemplificaciones e ilustraciones, que no tienen una pretensión generalizadora, sino la de ofrecer soluciones concretas ante problemas específicos, referidos a unos contextos o realidades educativas determinados y que permiten una mejor com-

prensión del problema abordado. En este apartado cabría situar las experiencias de innovación curricular y otros ejemplares.

1.3. *Materiales curriculares según la tipología de los contenidos*

Los contenidos de aprendizaje pueden clasificarse en un número reducido de categorías; a este respecto, la propuesta desarrollada en el modelo curricular adoptado consiste en distinguir siete tipos: hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes, pudiéndose agrupar en tres campos: conceptual, procedimental y actitudinal. Aunque en todo proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrollan contenidos de los distintos tipos, podemos encontrar materiales curriculares que estén organizados básicamente sobre uno u otro tipo de contenido. La necesaria sistematización de los procesos de enseñanza y las características de aprendizaje, según la tipología del contenido obliga, en cierto modo, a fragmentar, delimitar e identificar los distintos contenidos que intervienen en los procesos de enseñanza/aprendizaje, con el fin de poder establecer las actuaciones más apropiadas, según las características específicas de cada uno de éstos y el papel que tienen en el conjunto del proceso.

Una ojeada a los materiales existentes, nos permite apreciar como prioritariamente inciden en un determinado tipo de contenido. Así tendremos propuestas, guías o cuadernos de trabajo, fichas, o programas informáticos pensados para el aprendizaje de procedimientos (algoritmo de las operaciones matemáticas, ortografía, dibujo, planos y mapas, etc.). En relación a los conceptos encontraremos la mayoría de libros de texto, especialmente los de las áreas de ciencias sociales y naturales, monografías de aula, programas audiovisuales, experiencias de laboratorio para la conceptualización, etc. Pensados para los contenidos actitudinales tenemos propuestas para el profesor, libros para el alumno, materiales para la educación vial, etc.

1.4. *Materiales curriculares según el medio de comunicación que utilizan*

Aunque en una primera aproximación a los materiales curriculares pueda parecer que el soporte utilizado para vehicular una propuesta curricular no es aparentemente determinante como para considerarlo un elemento capital, las limitaciones y las potencialidades inherentes a las características de los distintos medios obligan a tenerlos en cuenta.

Existe una idea sumamente equivocada, tendente a considerar una

ilimitada capacidad a los distintos medios utilizados como soporte de materiales curriculares. Así, es habitual encontrar defensores acerrimos de un medio determinado, sea éste el libro, los videos, las diapositivas, o los programas informáticos, como instrumento válido para el apoyo a los procesos de enseñanza. El error no consiste en su potencialidad como medios, sino en el carácter exclusivo que a ellos se les otorga. Un análisis de los distintos medios de comunicación y sus especificidades nos ha de permitir valorar, no si sirven para vehicular todos los contenidos y las formas de enseñanza, sino y sobre todo, para poder apreciar en qué o sobre qué contenidos y para qué estrategias de aprendizaje cada uno de ellos es potencialmente más apropiado.

El intento de utilizar cada uno de los distintos medios como «toterrenos» comporta no sólo empobrecer sus virtualidades, sino desprestigiarlos. Los libros de texto por su carácter estático, los medios audiovisuales por su movilidad, los ordenadores por su carácter individualizador y simulador, son medios que pueden ayudar o dificultar el aprendizaje, de tal modo que según los contenidos de aprendizaje o las condiciones del contexto educativo o las peculiaridades del alumnado, aquellas características de estaticidad, movilidad o individualidad, pueden convertir a los medios en extraordinariamente eficaces o totalmente inútiles.

II. EL LIBRO DE TEXTO COMO REFERENTE O EXCUSA PARA ABORDAR EL ANÁLISIS DE LOS MATERIALES CURRICULARES

Entre los distintos materiales curriculares, aquellos que tienen una mayor influencia en la definición de las pautas de intervención en un centro docente son los materiales dirigidos a los alumnos. Esta consideración nos conduce a ocuparnos en primer lugar y de una forma más detallada de ellos.

Para poder realizar cualquier análisis de los materiales curriculares dirigidos al alumno es conveniente que partamos de un supuesto previo. Cualquier proceso de enseñanza/aprendizaje exige una bidireccionalidad, una interacción profesor-alumno en relación a un contenido, interacción que es única, en tanto que se adapta a las características específicas del proceso de enseñanza. Los materiales curriculares, en general están elaborados sobre supuestos estándares, y no pueden por tanto dar cuenta de lo que caracteriza a una situación educativa concreta, aunque pueden y deben facilitar el desarrollo de esa situación y la consecución de los objetivos educativos. Por ello podemos afirmar que los materiales curriculares globalmente no son

buenos o malos por sí mismos ya que, en principio, no determinan o no deberían determinar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En nuestra opinión, hay que considerarlos como instrumentos descontextualizados, que pueden ser más o menos válidos según el uso que de ellos se haga, y a la capacidad de adaptarlos a las condiciones de cada contexto educativo. Su función definirá su bondad. Ello no nos permite afirmar, sin embargo, que algunos materiales curriculares ayuden del mismo modo al aprendizaje, ni que los materiales no puedan inducir prácticas educativas que estén en desacuerdo con los objetivos educativos previstos y unas determinadas concepciones de la enseñanza.

1. El libro de texto

Dado que alrededor del libro de texto se mueven y orientan la mayoría de decisiones relacionadas con los contenidos y las estrategias didácticas y en muchos casos es el elemento estructurador de la práctica educativa, puede ser un excelente punto de partida para nuestro análisis. La intención que nos mueve no es la de establecer la conveniencia o no de los libros de texto, sino descifrar sus características y limitaciones. Será el conocimiento de estas limitaciones y al mismo tiempo de sus potencialidades lo que nos permitirá deducir las condiciones que éstos han de tener, su papel dentro del conjunto de materiales curriculares y sus distintas funciones en relación a las múltiples variables que intervienen en todo proceso de enseñanza/aprendizaje.

La revisión de cualquier material curricular no puede hacerse independientemente de su uso, como ya hemos señalado. Conviene pues precisar que el análisis que vamos a realizar del libro de texto se refiere a aquella situación en que se utiliza como exclusivo o prioritario recurso didáctico, o sea el análisis del libro de texto como «manual único». Para ello intentaremos definirlo de tal modo que nos permita una primera aproximación. Entendemos por *libro de texto*, un libro que en *un número determinado de páginas* desarrolla el contenido de una área curricular en un nivel, *distribuyendo su contenido en lecciones o unidades*.

1.1. El papel impreso como soporte del libro de texto

Veamos los condicionantes que en una primera lectura esta definición nos ofrece. El hecho de que el material de aprendizaje se vehicule mediante papel impreso es un primer condicionante. Aquello que puede vehicular el material escrito, a pesar de su gran valor, tie-

ne limitaciones, unas relacionadas con el tipo de contenidos educativos que puede vehicular y otras con su función en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Los contenidos educativos no pueden ser aprendidos de una forma estática. Los distintos contenidos, como medio para la consecución de unos determinados objetivos, deben enseñarse mediante unas actividades que permitan su adquisición. El proceso de enseñanza debe comportar una serie de actividades profesor-alumno alrededor de un contenido en las que las relaciones que se establezcan van a configurar el grado y las características de los aprendizajes. El papel escrito permite, y de ahí su gran valor, ser un medio valiosísimo para la transmisión de información, tanto verbal como gráfica o numérica. Pero esa misma virtualidad es la que lo limita cuando el aprendizaje de unos contenidos no se circunscribe a la simple adquisición de una información. El aprendizaje, aun cuando sólo se refiera a la asimilación de contenidos informativos, exige un gran esfuerzo intelectual del alumno, que no se limita exclusivamente a actividades de lectura y memorización. Cuando, además, la complejidad de la información comporta un alto grado de comprensión conceptual o instrumental, las actividades necesarias para su aprehensión difícilmente podrán limitarse a la lectura de un texto escrito; será necesario complementar las actividades de lectura con otras que permitan desarrollar las condiciones necesarias para su aprendizaje, actividades manipulativas, experienciales, de observación y análisis, de ejercitación, de aplicación, de generalización, etc.

Si lo dicho anteriormente es válido para los contenidos de carácter conceptual, contenidos referentes a hechos, conceptos y principios, cuando nos referimos a contenidos procedimentales y actitudinales el alejamiento entre lo que es la simple información y su aprendizaje es aún mayor y la posibilidad de que éste se produzca por vía exclusivamente informativa, es casi con seguridad imposible. Una muy buena descripción de un procedimiento o un valor por sí solo no es garantía de su aprendizaje. Serán necesarias múltiples actividades y muchas, de ellas tan dilatadas en el tiempo, que en ningún caso estarán relacionadas directamente con la simple actividad de lectura o memorización de un texto.

La simple exposición escrita de unos determinados contenidos no garantiza su aprendizaje; en cualquier caso, serán las actividades que se hagan en torno, mediante, o a partir de un texto —entre ellas la lectura y la memorización comprensiva del texto escrito—, las que posibilitarán el aprendizaje. Las características del material de aprendizaje y de los alumnos, serán las piezas claves que de algún modo definirán el tipo y las características de las actividades a realizar, mediante la utilización o no de libro de texto.

1.2. *Determinado número de páginas*

Si las características inherentes al soporte que vehicula los contenidos de aprendizaje son un factor condicionante del libro de texto, otro de los elementos que intervienen en su definición y que también es un factor limitador, es el número de páginas que se pueden utilizar para transmitir la información.

Cuando se elabora un libro de texto, el autor no puede sustraerse a las necesidades del mercado y, por correspondencia, de los precios de coste y venta, lo cual implica una necesidad de distribuir, que no limitar, los contenidos según un número de páginas que permita que el resultado final sea comercialmente viable. Esto comporta que, dado que no se va a limitar la cantidad de los contenidos, ya que éstos vienen determinados por las disposiciones oficiales, la limitación se produzca en el desarrollo de los mismos. Así, puede ocurrir que dicho desarrollo no tenga una relación directa con el interés del tema o las necesidades de comprensión o de aprendizaje, sino que esté determinado por el máximo número de páginas de que se dispone para cada uno de los contenidos. De ahí no es difícil caer en la tentación de dividir el número de páginas total que ha de tener el «producto» por el número de contenidos y establecer el espacio necesario de cada contenido, independientemente de otras variables que estén más relacionadas con los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

1.3. *Un área y un nivel*

La mayoría de libros de texto están generalmente pensados para un área y un nivel escolar. Aunque esto no sea una limitación insalvable, impide tratamientos organizativos distintos a los planteados por el libro. Un enfoque globalizador o interdisciplinar serán objetivos difícilmente alcanzables dada la estructura de los libros. Lo mismo podemos decir del hecho de que la mayoría estén pensados para un nivel determinado, en detrimento de la idea generalmente aceptada de ciclo. En este caso nos volvemos a encontrar con las limitaciones que comporta el que los libros sean productos comerciales y que consecuentemente tengan que adaptarse a los requisitos del mercado. Asimismo la fórmula «libro de texto» se aplica casi indistintamente a todas las áreas, prescindiendo muchas veces de las diferencias sustanciales que comportan las distintas disciplinas. El libro convencional de texto, como soporte informativo, que puede tener una clara

justificación y valor pedagógico para disciplinas como la Geografía, la Historia o la Literatura puede ser no tan idóneo para disciplinas experimentales o instrumentales como pueden ser la Física, las Matemáticas o las Lenguas.

1.4. *Distribuido en lecciones o unidades temáticas*

Otra de las características que definen los libros de texto, es que sus contenidos estén estructurados en lecciones o unidades temáticas. Es importante esta característica, ya que conforma de una manera determinante la distribución del tiempo escolar. La división de los libros en capítulos, no sólo es una forma habitual, sino evidentemente necesaria; ahora bien, esta distribución puede no ser adecuada para los fines que se propone, si la forma en que se ha establecido es una consecuencia de una pretendida secuenciación temporal, que no obedezca a las características del contenido mismo.

La mayoría de libros de texto tienen una vocación directiva o, utilizando un término más benévolo, orientadora, que prevee una distribución de contenidos uniforme a lo largo del texto, de tal modo que los capítulos se convierten en pretendidas unidades didácticas, con previsión de tiempos incluidas. Así, es frecuente encontrar un paralelismo entre el número de capítulos de un libro y el número de semanas lectivas de un curso. La tentación de convertir las necesarias unidades temáticas en lecciones, es muy fuerte como para que no se caiga en ella frecuentemente, de tal modo que lo que debería ser una ayuda, se convierte en un elemento distorsionador de la práctica educativa. Hemos de tener en cuenta que no todos los temas pueden ser expuestos utilizando los mismos espacios y en segundo lugar, que el tiempo necesario para el aprendizaje de ciertos contenidos no se rige por la relación proporcional entre espacio dedicado y tiempo de aprendizaje.

2. **Críticas al libro de texto**

Una vez analizadas las limitaciones a partir de la definición dada, veamos las críticas más frecuentes que se hacen a los libros de texto (Apple 1989, Fernandez 1989, Imbernon y Casamayor 1985, Torres 1989, Zabalza 1985). Podemos agrupar las críticas al libro de texto en dos perspectivas distintas, una relacionada con la información que se da y otra relativa al uso implícito que induce, o sea los objetivos y contenidos que propone y la metodología o estrategias didácticas subyacentes.

2.1. *Los objetivos y contenidos de los libros de texto*

La mayoría de críticas referidas a los contenidos de los libros de texto son ideológicas. A pesar de su carácter muchas veces retórico y en algunos casos con ribetes demagógicos, estas críticas están notablemente fundamentadas, aunque evidentemente muchos de los argumentos utilizados podrían extenderse a cualquiera de los otros componentes del mundo de la educación. Toda propuesta educativa implica una toma de posiciones y consecuentemente una dependencia ideológica. Los libros de texto, en tanto que vehiculan un discurso, son transmisores de determinadas visiones de la sociedad, de la historia y de la cultura.

Las críticas referidas a los contenidos de los libros de texto se mueven en torno a las consideraciones siguientes:

- La mayoría de libros de texto, debido a su estructura intrínseca, hacen un tratamiento unidireccional de los contenidos, no ofrecen pareceres diversos al margen de la línea establecida. Transmiten un saber que acostumbra a nutrirse de estereotipos culturales.
- Dada su condición de producto están mediatizados por un sinfín de intereses, son libros que reproducen los valores, ideas y prejuicios de las instancias mediadoras y basadas en planteamientos ligados a unas determinadas corrientes ideológicas y culturales, con lo que es fácil encontrarse con libros con notables dosis de elitismo, sexismo, centralismo, clasismo, etc.
- Las opciones que postulan son transmitidas muchas veces de una forma dogmática, presentándolas como conocimientos acabados y sin posibilidad de cuestionamiento, silenciando el conflicto, fuente del progreso y de creación cultural y científica.
- Los libros de texto, a pesar de la gran cantidad de información que contienen, se ven imposibilitados de ofrecer toda la información necesaria que permita el contraste. Consecuentemente, la necesaria selección de las informaciones convierte en determinante no tanto aquello que exponen como aquello que olvidan.

2.2. *El libro de texto como inductor de estrategias didácticas*

Considerar que todos los libros de texto proponen la misma forma de uso y consecuentemente un determinado modelo de enseñan-

za es obviamente incorrecto. Las críticas más comunes se refieren a unos libros de texto concretos, que en estos momentos siguen siendo los mayoritarios, que optan por un modelo que Bini(1977) denomina circuito didáctico dogmático. La secuencia de este modelo sería:

1. Comunicación de la lección.
2. Estudio individual sobre el libro de texto.
3. Repetición del contenido aprendido(en una especie de ficción de haberlo hecho propio y compartirlo, aunque no se esté de acuerdo con él) sin discusión ni ayuda recíproca.
4. Juicio o sanción administrativa (nota) del profesor.

Las críticas más comunes relacionadas con este tipo de libro de texto y su utilización se refieren a que:

- Fomentan una actitud pasiva en el alumno impidiendo su participación, tanto en relación con el proceso, como acerca de los contenidos. Esto supone un freno a la iniciativa de los alumnos , limitando su curiosidad y obligándolos a adoptar unas estrategias de aprendizaje válidas, en la mayoría de ocasiones, sólo para una educación basada en tales materiales escolares.
- No facilitan el contraste entre la realidad y las enseñanzas escolares impidiendo una formación crítica del alumno. No potencian una pedagogía de la investigación, porque todo está descubierto, todo está experimentado.
- Impiden los tratamientos más cercanos a la realidad y a la experiencia de los alumnos como son los enfoques didácticos globalizadores o interdisciplinares.
- No respetan la forma ni el ritmo en que los alumnos aprenden. No contemplan las experiencias, intereses, expectativas de los alumnos ni sus diferencias personales. Plantean ritmos de aprendizaje comunes para colectivos y no individualidades, uniformizando la enseñanza y olvidando las necesidades de muchos alumnos.
- Fomentan unas estrategias didácticas basadas fundamentalmente en aprendizajes por memorización mecánica.

Creemos que es inimaginable una enseñanza desprovista de instrumentos y medios de soporte didáctico. Los materiales curriculares son necesarios, ya que difícilmente se pueden tomar decisiones sin contar con medios que las faciliten. En relación a los materiales de uso directo del alumno, y concretamente a los libros de texto, podemos decir lo mismo, siempre y cuando no sean los únicos materiales en los que se base la enseñanza y a condición de que éstos no sean los definidores y directores de la dinámica de la intervención pedagógica. El análisis, las distintas críticas y las limitaciones de los libros de texto como medio de comunicación, permitirán establecer pautas

que determinen las características que han de tener los materiales curriculares. El objetivo no debe ser buscar un libro de texto alternativo, sino diseñar una respuesta global que esté configurada por distintos materiales, en la que cada uno de ellos cubre unas funciones específicas en relación a las bondades del medio que utilizan. Ello implica definir los contenidos y las estrategias didácticas de cada uno de los recursos utilizados, atendiendo a sus limitaciones y potencialidades.

III. LAS EXIGENCIAS QUE LAS IDEAS CONTENIDAS EN LAS PROPUESTAS CURRICULARES PLANTEAN SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS MATERIALES CURRICULARES Y EN SU UTILIZACIÓN.

Los diseños curriculares elaborados por las Administraciones educativas recogen una serie de ideas sobre la comprensión de los procesos de enseñanza/aprendizaje y de la intervención pedagógica que a su vez permiten orientar el papel y las características de los materiales curriculares. La concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica, nos ofrece pautas sobre lo que implica la construcción del conocimiento en la escuela -realización de aprendizajes significativos en un contexto de interacción profesor/alumno y alumno/otros alumnos- y los principios en que se apoya esa construcción: actividad mental constructiva, actuación conjunta, potenciación de la autonomía personal, importancia de las aportaciones y conocimientos previos de los alumnos, atención a las diferencias individuales, etc. (ver cap.2 en este mismo volumen). Aprender de forma significativa implica la revisión, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento de los alumnos, en un proceso en que concurren éstos, los contenidos de la enseñanza y las actuaciones del profesor, entendidas como una ayuda insustituible a la construcción que efectúa el alumno. En este contexto los materiales curriculares aparecen como un recurso necesario y facilitador del proceso de revisión y modificación de los esquemas y para el establecimiento de relaciones referidas a conceptos, estrategias y actitudes.

Los materiales curriculares, para convertirse en un verdadero recurso de la enseñanza, deben pues posibilitar el aprendizaje de los diversos tipos de contenidos, facilitando el establecimiento de situaciones didácticas que respeten las condiciones del planteamiento constructivista.

1. Tipología de los contenidos

Los esquemas de conocimiento incluyen tanto conocimientos conceptuales como procedimientos, valores, normas y actitudes. La forma y el modo como estos distintos tipos de contenidos son aprendidos varía según las características de cada uno de ellos. Estas distintas formas del cómo se aprenden los distintos tipos de contenido condicionan las estrategias y los instrumentos y medios que serán necesarios utilizar en su aprendizaje. Si intentamos realizar una aproximación, aunque superficial, podremos apreciar estas diferencias.

De acuerdo con las ideas implícitas al concepto de aprendizaje significativo, los distintos tipos de contenidos tienen que ser trabajados conjuntamente, de tal modo que se establezcan el mayor número de vínculos posibles entre ellos. El análisis que vamos a realizar de las distintas implicaciones metodológicas en el tratamiento de los contenidos según su tipología, no pretende trasladar de una forma mecánica dichas consideraciones a actividades concretas en el aula. Las unidades didácticas, en un contexto educativo concreto, por muy específicas que éstas sean, nunca desarrollan un solo tipo de contenidos. Las unidades didácticas siempre integran, aunque no se expliciten, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

1.1. *Contenidos referidos a hechos*

Cuando el contenido de aprendizaje se refiere a hechos, o sea información sobre nombres, fechas, símbolos de objetos, o acontecimientos particulares (Merrill 1983), como puede ser el aprendizaje de los nombres de los ríos de España, los nombres de los huesos del esqueleto humano, o las valencias de los elementos químicos, la forma en que éstos se estructuran en los esquemas de conocimiento, exige unas estrategias de aprendizaje sencillas y generalmente ligadas a actividades de memorización por repetición verbal. Mediante actividades de diverso tipo y características que impliquen la repetición n veces de los nombres de los ríos, de los huesos o de las asociaciones entre elementos y valencia, estos distintos contenidos serán posteriormente recordados. Como hemos mencionado anteriormente, cualquier actividad, y en este caso las actividades de repetición verbal para la memorización de contenidos factuales, atendiendo a la necesidad de que los aprendizajes sean lo más significativos posibles, deberán acompañarse o formar parte de otras actividades complementarias que permitan relacionar estos contenidos factuales con otros conceptuales, procedimentales y actitudinales, sin los cuales se convertirían en aprendizajes meramente mecánicos.

Otra de las variables diferenciales es la relacionada con el tiempo de aprendizaje. Si el aprendizaje de los hechos exige una serie de actividades de repetición verbal, el tiempo necesario que deberemos dedicar a ellas, que evidentemente será distinto para cada alumno, será generalmente de corta duración. Asimismo, si consideramos el carácter de las actividades posteriores para el recuerdo de aquellos contenidos factuales aprendidos anteriormente, veremos que también consistirán en actividades de repetición verbal.

1.2. *Contenidos referidos a conceptos y principios*

Si los contenidos de aprendizaje se refieren a conceptos o principios, como puede ser el concepto de río, la función de los huesos, o la estructura molecular, su complejidad, que exige unas grandes dosis de comprensión —y consecuentemente una intensa actividad por parte del alumno, para poder establecer relaciones pertinentes entre estos nuevos contenidos y los elementos ya disponibles en su estructura organizativa— hace que el recurso «repetición verbal» de sus definiciones o descripciones no nos garantice la significatividad en el aprendizaje. Seguramente sólo habremos conseguido que sea capaz de recordar y de repetir las definiciones de una forma mecánica.

Con ello no estamos diciendo que la memorización mediante repeticiones verbales, cuando estamos refiriéndonos a contenidos de conceptos o principios, no sean válidas; pretendemos denotar su insuficiencia, siempre que anteriormente a su repetición verbal no se hayan realizado el conjunto de actividades de aprendizaje que permitan la comprensión de estos contenidos; actividades generalmente más complejas que la simple repetición de definiciones.

Así, para el aprendizaje del concepto de río, la simple memorización de su definición no nos garantiza que el concepto haya sido aprendido significativamente. Los conceptos y principios difícilmente pueden restringirse a una definición cerrada; requieren unas estrategias didácticas que posibiliten una amplia actividad cognitiva del alumno, lo que implicará, en muchos casos, situar a éste ante experiencias o situaciones que induzcan o potencien dicha actividad. Al mismo tiempo es necesario constatar el carácter nunca acabado o, si se prefiere, siempre mejorable, del aprendizaje de conceptos y principios, cosa que no podemos decir de los contenidos factuales; éstos pueden ser ampliados con nuevos hechos, pero el conocimiento de un hecho se puede considerar en un momento dado como totalmente aprendido. Los aprendizajes sobre contenidos de conceptos y principios no pueden considerarse nunca como definitivos, ya que nuevas experiencias, nuevas situaciones van a permitir nuevas elabora-

ciones y enriquecimientos del concepto o el principio. Nuevas lecturas referidas a los ríos, visitas, comentarios u otras experiencias relacionadas con los mismos, van a dar mayor profundidad y alcance a la idea de río.

Como el aprendizaje de los contenidos de conceptos y de principios exigen estrategias de aprendizaje más complejas y de orden distinto que las relacionadas con los contenidos de hechos, el tiempo necesario para sus aprendizajes también será sustancialmente distinto y notablemente superior. Independientemente de la idea de conocimientos no acabados, las nociones elementales relacionadas con conceptos o principios están ligados a actividades que exigen unos tiempos superiores al simple aprendizaje por repetición verbal.

1.3. *Contenidos referidos a procedimientos*

Si nos referimos a contenidos de carácter procedimental, (técnicas, métodos, destrezas o habilidades), o sea conjuntos de acciones ordenadas dirigidas a la consecución de un fin, como pueden ser dibujar, leer un mapa, realizar la medida del crecimiento de una planta, o utilizar el algoritmo de la suma, las características de las actividades para su aprendizaje son básicamente distintas a las correspondientes a los contenidos conceptuales. Los contenidos de procedimiento, al estar configurados por acciones, los podemos considerar dinámicos en relación al carácter estático de los conceptuales, lo que «sabemos hacer» en un caso y lo que «sabemos» en el otro. El aprendizaje de procedimientos implica, por tanto, el aprendizaje de acciones, y ello comporta actividades que se fundamenten en su realización.

El aprendizaje de acciones exige la realización de éstas; es decir, el simple conocimiento del cómo tiene que ser la acción no implica la capacidad para realizarla. Las estrategias de aprendizaje van a consistir en la «repetición de acciones y de secuencias de acciones». La repetición n veces de la descripción de los pasos a seguir o las fases de un determinado procedimiento, como en el caso del aprendizaje de hechos, no van a ser las estrategias más apropiadas. Tampoco serán suficientes actividades exclusivamente de comprensión, como en el caso de conceptos o principios. Las actividades de aprendizaje serán fundamentalmente de repetición de acciones, lo que no implica el desconocimiento y la reflexión de las razones y el sentido de estas series de acciones, ya que este conocimiento va a permitir mejorar su aprendizaje y dotarle de significatividad. El dominio del algoritmo suma va a comportar la realización de múltiples algoritmos, el de dibujar un mapa, el realizar sinnúmero de representaciones gráficas del espacio, el medir con precisión, una gran cantidad de mediciones, y

para que todas ellas se hagan de forma significativa, será necesario e imprescindible el conocimiento de los contenidos conceptuales asociados a dichos procedimientos. Pero, en cualquiera de los casos, el dominio de un procedimiento, en un sentido estricto, va a exigir básicamente unas estrategias de aprendizaje que consistan esencialmente en la ejecución comprensiva y la repetición de las acciones que configuran cada uno de los distintos procedimientos.

1.4. *Contenidos referidos a valores, normas y actitudes*

Las estrategias didácticas descritas anteriormente como más apropiadas para el aprendizaje de los contenidos conceptuales y procedimentales, o sea actividades de repetición verbal, actividades experienciales o actividades de repetición de acciones, no lo son para los contenidos referidos a valores, normas y actitudes. El carácter conceptual de los valores, las normas y las actitudes, o sea, el conocimiento de lo que cada uno de ellos es y comporta, puede ser aprendido mediante las estrategias antes mencionadas, pero no así su carácter actitudinal. El papel y el sentido que pueda tener el valor solidaridad, o el de respeto a las minorías, no se aprende sólo con el conocimiento de lo que cada una de estas ideas representa; las actividades necesarias han de ser mucho más complejas. Los procesos de aprendizaje han de abarcar al mismo tiempo los campos cognoscitivos, afectivos y conductuales donde el componente afectivo adquiere una importancia capital, dado que aquello que piensa, siente y el cómo se comporta una persona, no depende sólo de lo que una cultura define, sino, sobre todo de las relaciones personales que cada individuo establece con el objeto de la actitud o valor, cuyos propósitos no se corresponden indefectiblemente con las actuaciones.

El aprendizaje por modelado o vicario, las reglas elaboradas y asumidas por el grupo, las asambleas de curso como mediadoras de las conductas del grupo, la coherencia en las actuaciones del profesorado, etc., constituyen ejemplos de actividades o estrategias útiles para la adquisición de estos contenidos. Todas ellas implican por un lado la adquisición de las ideas relacionadas con los valores, por otro, estrategias para establecer sentimientos negativos o positivos de agrado o desagrado en relación al objeto de una determinada actitud, y también estrategias que potencien tendencias a actuar de un modo u otro. En un intento, evidentemente simplificador, de caracterizar en pocas palabras el tipo de actividades más apropiadas para el aprendizaje de los contenidos actitudinales, podríamos considerar que se distinguen por ser aquellas que de una forma explícita establecen vínculos afectivos.

Cuando nos referíamos a los otros tipos de contenidos nos era relativamente fácil definir con una frase las características fundamentales de las estrategias para sus aprendizajes, pero dada la complejidad de los contenidos actitudinales, no nos es posible proceder del mismo modo. Podemos constatar como el aprendizaje de los contenidos actitudinales trasciende el marco estricto de unas determinadas actividades y abarca campos y aspectos que se relacionan no tanto con unas actividades concretas como con la forma con que éstas se llevan a cabo y las relaciones personales y afectivas que en ellas se establecen. Asimismo, si consideramos el tiempo necesario para su aprendizaje, nos daremos cuenta que éste es comparativamente más dilatado que el empleado para los otros tipos de contenidos, siendo difícil, por no decir imposible, su exacta temporalización.

2. Los materiales curriculares y la tipología de los contenidos

Una vez revisadas las condiciones que los distintos tipos de contenidos comportan para su aprendizaje, intentaremos ver sus implicaciones en los materiales curriculares.

Los procesos de enseñanza/aprendizaje se llevan a cabo, fundamentalmente, en el aula, mediante el desarrollo de unidades didácticas de diversa amplitud. Estas unidades se componen de diversas actividades, proyectadas para la adquisición de unos objetivos educativos en relación a unos determinados contenidos de aprendizaje. Los contenidos de las unidades didácticas se refieren a hechos, conceptos, procedimientos, valores, normas y actitudes. Para cada unidad los materiales curriculares han de ofrecer las ayudas pertinentes que permitan la consecución de los objetivos previstos. Vamos a analizar las características de los materiales curriculares, atendiendo a su propiedad para el aprendizaje en relación a los diversos tipos de contenidos.

Hemos dicho anteriormente que los contenidos factuales se aprenden mediante estrategias de repetición verbal.¹ Si esto es así, los materiales curriculares han de ofrecer, mediante textos escritos, aquellos contenidos sujetos a su lectura y posterior memorización. El ciclo de aprendizaje consistirá en la lectura del texto escrito y la repetición verbal de su contenido, con las consultas necesarias a dicho texto para facilitar la retención. El libro convencional que desarrolle contenidos factuales puede cumplir perfectamente con la función de recurso para aprendizaje de hechos; para ello, sólo es necesario que su disposición

1. No debe olvidarse, como ya se dijo anteriormente, que estas estrategias deben acompañarse o formar parte de actividades que permiten relacionar estos contenidos con otros de diverso tipo, de modo que se facilite el aprendizaje significativo.

en el texto esté convenientemente apoyada por los recursos gráficos que faciliten su lectura.

Hemos visto que para los contenidos referidos a conceptos y principios las actividades más apropiadas eran de una complejidad mayor y cualitativamente distinta que la simple repetición verbal de unas definiciones o descripciones. Para el aprendizaje de estos contenidos son necesarias actividades que sitúen al alumno ante experiencias que le permitan la comprensión de las ideas ligadas a los conceptos y principios objeto de estudio; actividades experienciales significativas que posibiliten utilizar estos conceptos y principios en situaciones distintas a las del contexto determinado en las que se han aprendido. Sin lugar a dudas la lectura de un texto, puede ser una de estas actividades experienciales y posibilitar el aprendizaje de conceptos y principios, pero dadas las características de la mayoría de estos contenidos, la simple lectura de un texto no será suficiente, sobre todo si este texto consiste sólo en una definición.

El texto escrito puede crear las condiciones para que el alumno se sitúe en disposición de aprendizaje, pero serán las experiencias, los contrastes de ideas entre profesor y alumnos, y otras actividades las que permitan y obliguen a cada uno de los alumnos, atendiendo a sus características personales, a realizar la actividad interna necesaria para su aprendizaje. Para ello serán necesarios materiales que permitan la consulta, la exploración bibliográfica, el contraste entre distintas opiniones, etc. En este caso el libro de texto convencional como fuente de información y como resumen o síntesis de unas determinadas conclusiones puede cumplir perfectamente dicha función, pero no así cuando este se ha diseñado o es utilizado en el mismo sentido que cuando nos referíamos a contenidos factuales. El aprendizaje del concepto de río, el de suma, o el de estructura molecular, en los niveles básicos de la escolaridad, no puede limitarse a una lectura y simple repetición verbal de sus definiciones. Será necesario realizar observaciones directas o de imágenes, o manipulaciones o actividades de laboratorio que permitan su comprensión. El texto escrito puede cumplir un papel muy importante en un proceso de enseñanza/aprendizaje, siempre y cuando la lectura del texto y su memorización no sean las únicas actividades de dicho proceso. Serán perfectos materiales curriculares para el aprendizaje de conceptos y principios aquellos que ofrezcan textos o ilustraciones, que para una unidad didáctica determinada permitan la realización de actividades de motivación, actividades de consulta y observación y actividades para la generalización y la síntesis.

El aprendizaje de procedimientos, una vez que se le ha otorgado significado, supone la realización de actividades que conlleven la ejercitación más o menos repetitiva de un conjunto de acciones. La com-

plejidad específica de cada procedimiento determinará el tipo de pasos a realizar para el dominio de las acciones que lo componen. Las actividades para el aprendizaje de procedimientos consistirán en ejercicios de repetición de acciones rigurosamente ordenados según la complejidad de éstas. La adquisición de una cierta destreza o técnica implica el dominio de las distintas acciones más simples que la componen. El dominio del algoritmo de la suma, implica una secuenciación rigurosa desde el algoritmo suma más sencillo, la suma de dos unidades, a algoritmos más complejos, la suma de varios números correspondientes a grandes cantidades. La realización de un mapa comporta el dominio previo de otras habilidades: la orientación espacial, cierto dominio gráfico, la representación de una imagen de tres dimensiones en un plano, etc.

Los materiales curriculares para el aprendizaje de procedimientos deberán ofrecer ejercicios concretos, y de algún modo repetitivos, que convenientemente secuenciados permitan la realización de actividades, en las que de una forma progresiva y sucesivamente se vayan adquiriendo los requisitos previos para su dominio. Para los procedimientos en los que el soporte es el papel, cumplen perfectamente su función, las libretas de cálculo, ortografía, caligrafía, dibujo, etc, siempre y cuando las actividades que propongan sean rigurosas en cuanto a su ordenación y secuenciación. Del mismo modo serán de una gran utilidad los libros que ofrezcan la información del cómo y porqué de los procedimientos, siempre que se entienda que su simple conocimiento no comporta la capacitación en su realización: saber cómo se hace una entrevista, un dibujo o el método de investigación, obviamente no quiere decir que se sepa entrevistar, dibujar o investigar. Por ello, junto a las actividades más analíticas deberán plantearse actividades más complejas, contextualizadoras, en las que los alumnos tengan que valorar la pertinencia del uso de los procedimientos y diseñar estrategias propias de utilización. Cuando hablamos de aprendizaje de procedimientos nos referimos al dominio en su utilización.

En relación a los contenidos actitudinales, dadas las características y complejidad que comporta su aprendizaje, difícilmente podrá pensarse en materiales curriculares específicos, que no sean los dirigidos particularmente al profesorado. Como decíamos anteriormente, los contenidos actitudinales no pueden aprenderse mediante las exposiciones o lecturas de sus definiciones. Para el conocimiento del sentido de los valores y las normas, los medios utilizados para los contenidos conceptuales nos podrán servir, pero no así para crear las disposiciones y los comportamientos apropiados según unos determinados valores y normas. Las unidades didácticas y todas las actividades que en ellas se desarrollen han de estar impregnadas de los

valores que se pretendan transmitir; en ellas se han de crear las condiciones para que las normas se vayan asumiendo, y en ellas se ha de posibilitar que las actitudes previstas se produzcan. En este marco es donde cabe considerar la necesaria coherencia entre las intenciones educativas y los valores que transmiten los distintos materiales curriculares.

IV. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN Y UTILIZACIÓN DE LOS MATERIALES CURRICULARES

La Reforma Educativa, recogiendo las insistentes demandas de los colectivos de profesionales de la educación más comprometidos con la mejora de la calidad de la enseñanza, ha optado por un modelo de diseño curricular, en primer lugar abierto y en segundo lugar centrado en la formación integral del alumno. Estas dos características del modelo implican una necesaria revisión de los recursos didácticos y su función.

1. Diseño curricular abierto y formación integral del alumno

En un modelo curricular cerrado, tal como manifiesta Zabalza (1985), el libro de texto es isomórfico con los programas: «Los textos, nuestros textos, son funcionales, en nuestro sistema curricular. Por esto, tienen el éxito que tienen. Tenemos un sistema curricular cerrado, rígido, prescriptivo y uniforme. Sea cual sea el valor y el sentido que otorguemos a un modelo curricular así, lo que está claro es que desde esa perspectiva está claramente justificado el libro de texto, es el mejor caldo de cultivo que los textos podrían tener. Por el contrario, o no existiría el texto, o su sentido y papel sería muy diferente al actual, si nuestro curriculum fuera abierto, si permitiera o potenciara variaciones importantes en función del contexto geográfico o sociocultural (...) el libro de texto perdería su papel monopolizador. Necesariamente habrían de ir surgiendo recursos impresos más adecuados a cada contexto.»

Un curriculum abierto se justifica por la consideración de que cualquier intervención educativa para que sea pertinente ha de responder a las características singulares de los alumnos a los que se dirige. Consecuentemente los materiales curriculares que se utilicen, en sus distintos niveles y tipos, han de permitir su adaptación a los distintos contextos educativos y por lo tanto han de ser diversos, diversificables y plásticos.

Al mismo tiempo, el que la formación integral del alumno sea la

base sobre la que se articulan los objetivos educativos obliga a considerar también los contenidos de aprendizaje que han de vehicular los distintos materiales curriculares. Aunque en los currículos la consideración de la necesaria formación integral del alumno aparecía en los planes de estudio, ésta se reducía a unas consideraciones generales que desaparecían en la explicitación de las programaciones oficiales. En el actual modelo esta intencionalidad se manifiesta claramente. Primero en la definición de los objetivos generales, que se concretan en forma de capacidades, atendiendo al mismo tiempo y con el mismo valor, tanto las capacidades cognitivas o intelectuales, como las motrices, las de equilibrio personal, las de relación interpersonal y las de inserción social. En segundo lugar, en las áreas, las cuales no se caracterizan simplemente por la disciplina de la que toman el nombre, sino que cada área se configura por un conjunto de contenidos de aprendizaje que se establecen en función de su potencialidad para la consecución de los Objetivos Generales de Etapa, y en los que las disciplinas son básicamente los ejes estructuradores, pero no sus únicos definidores. En tercer lugar, en los contenidos de cada área que contemplan además de los contenidos conceptuales y procedimentales, los contenidos actitudinales.

Optar por una formación integral del alumno comporta la ampliación de los contenidos curriculares a ámbitos no estrictamente disciplinares. Además, como se ha dicho, el currículum abierto conlleva la necesidad de que en cada contexto educativo se establezca la concreción curricular más apropiada. Ambos aspectos, la contextualización y ampliación de los contenidos implican una notable revisión del papel y las características de todos los recursos didácticos.

Hemos podido ver como la mayoría de materiales curriculares dirigidos a los alumnos llevan implícitas determinadas propuestas metodológicas, y pretenden con un solo medio, generalmente el libro de texto, establecer el conjunto de actividades suficientes para alcanzar todos los objetivos educativos. Es en esta pretensión, en un sistema educativo que adopte un currículum abierto, donde los materiales curriculares manifiestan su mayor debilidad. Cuanto mayor sea el grado de definición y cuanto más se insista en la pretensión de abordar con un solo medio todos los contenidos, mayor será su incapacidad para lograrla.

2. Papel de los materiales curriculares en el desarrollo de las unidades didácticas.

Veamos las razones que obligan a una necesaria diversificación de los materiales curriculares. Si analizamos los procesos de enseñan-

za/aprendizaje en un contexto determinado podremos considerar que éstos se desarrollan mediante unidades de intervención más o menos extensas que llamamos unidades didácticas. En la concepción adoptada estas unidades didácticas están conformadas por una serie mas o menos organizada de actividades de aprendizaje cuyo propósito es la consecución de unos determinados objetivos referidos a unos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. El que en cada unidad didáctica se trabajen conjuntamente contenidos de distintos tipos, obedece a que cuanto más interrelacionados estén, cuanto mayor sea la vinculación entre unos y los otros, mayor será su significatividad y mejor su integración en las estructuras cognoscitivas del alumno. Independientemente de esta razón, en cualquier proceso de aprendizaje, por muy específicas que sean las actividades que lo componen, sea de una manera implícita o no, intervienen todos los tipos de contenidos aun cuando unos puedan considerarse los contenidos estructuradores de la unidad.

Los materiales curriculares han de configurarse como soporte o ayuda en el desarrollo de las unidades didácticas; su naturaleza, las variables que intervienen en su definición, y los contenidos o actividades para los que son más apropiados, son las cuestiones que pretendemos tratar a continuación.

Si intentamos articular en una visión de conjunto las *estrategias más apropiadas para cada tipo de contenido*, la *necesaria adaptación de las unidades a las necesidades específicas de cada contexto educativo* y las *posibilidades de cada medio de comunicación*, podremos establecer las características y el uso de los diversos materiales curriculares. Para ello quizá sea ilustrativo analizar en diversas unidades didácticas algunos elementos fundamentales que nos interesan para el examen que nos proponemos y los recursos que en cada una de ellas son necesarios.

Los ejemplos de unidades didácticas que analizaremos no pretenden corresponderse con ningún modelo concreto de enseñanza. Son esquemas que con las adaptaciones pertinentes podrían servir para cualquier área. El primer y segundo ejemplo pueden ser más apropiados para las áreas de sociales y naturales y el tercero concretamente para el área de matemáticas. Tampoco pretendemos valorarlas, aunque creemos que cada una de ellas puede cumplir con los requisitos defendidos desde estas líneas. De todos modos, debemos entenderlos como ejemplos que tienen sentido, en este caso, sólo para analizar y determinar las características generalizables y los usos de los materiales curriculares.

tación psicológica y psicopedagógica no debe entenderse en menoscabo de las otras fuentes a qué recurre la elaboración del currículum; como ya se dijo, todas ellas son necesarias, aunque ninguna por sí sola suficiente, para llegar a su concreción. En segundo lugar, sería erróneo interpretar que las informaciones procedentes de cada uno de los análisis señalados se ubica de forma independiente en alguno de los componentes del currículum. Se trata, al contrario, de una difícil tarea de integración, indispensable para lograr un todo coherente y unitario. Por último, no hay que olvidar que el currículum es un proyecto que nunca debe darse por acabado, como definitivo; las aportaciones y progresos que experimentan de forma incesante cada uno de los ámbitos que se encuentran en su origen constituyen una fuente constante de contraste y reelaboración.

II. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN

Hasta este momento nos hemos ocupado de explorar someramente las aportaciones en que se basa la elaboración del currículum y hemos intentado justificar la pertinencia de la perspectiva psicopedagógica en dicha elaboración. Para abordar abiertamente el marco de referencia psicopedagógico que subyace al modelo curricular, debemos plantear un interrogante que ha sido ya inicialmente contestado en el Capítulo 1: ¿para qué sirve un currículum?¹

Por supuesto, un currículum puede ser utilizado para muchas cosas, y con diversas intenciones. Pero la respuesta más genérica que en la lógica en que nos situamos puede darse a la pregunta formulada es que un currículum sirve para explicitar algunos aspectos del acervo cultural que un grupo social considera que deben formar parte del acervo individual de cada uno de sus miembros, para que éstos puedan participar en la vida de la comunidad y efectuar aportaciones críticas y creativas a la misma. Se puede, y se debe discutir sin duda la selección que se opera entre todo aquello que configura la cultura de una comunidad para establecer los contenidos del currículum. Sin embargo, parece mucho menos discutible el hecho en sí de que los grupos humanos establezcan mecanismos para asegurar su propia pervivencia y la integración de sus nuevos miembros. La naturaleza, tipos y características de esos mecanismos difieren de unos grupos sociales a otros, aun cuando es factor común que las sociedades industrializadas y cuyo nivel de desarrollo científico ha alcanzado ciertas cotas de complejidad, dispongan instituciones y articulen situaciones y ac-

1. Nos referimos, en este caso, a lo que se conoce como currículum «oficial» (Sancho, 1990) o «prescrito» (Gimeno, 1988).

tividades específicas para asegurar que los niños y jóvenes adquirieran aquellos aspectos de la experiencia social culturalmente organizada sin los cuales difícilmente podrían participar de la vida de grupo. El concepto amplio de «educación» (Coll, 1986a; 1990) designa a estas actividades y situaciones; en ese contexto, la educación escolar o escolarización incluye una subclase de las actividades educativas que tienen lugar en una sociedad determinada (no hay que olvidar, en absoluto, la educación familiar, la que se desprende de los medios de comunicación..., etc.). Si retomamos ahora el interrogante inicial, veremos que el currículum sirve pues para explicitar aquellos aspectos del acervo cultural que deben formar parte del bagaje individual cuya consecución se confía a las actividades educativas que tienen lugar en la escuela. El currículum adquiere pues su significación en el ámbito de la escolarización obligatoria.²

Lo dicho hasta ahora pone de relieve, a nuestro juicio, la función socializadora que cumple la educación, así como su propia naturaleza social. Sería erróneo, sin embargo, limitar en este punto su función, que ha sido por otra parte fuertemente cuestionada por su connotación reproductora y conservadora (Delval, 1983) y por el papel que tradicionalmente ha otorgado al alumno como receptor pasivo de contenidos culturales. Aunque muchas de esas críticas son sin duda fundamentadas, atienden en nuestra opinión a una única dimensión del hecho educativo (la reproductora de ideas, de modelos de sociedad, de personas alienadas) y olvidan, sin embargo, otras de innegable trascendencia: la de convertirse en instrumento de transmisión cultural necesario para el desarrollo mismo de la sociedad y de las personas que la integran.

El rechazo de una escuela entendida como institución puramente reproductora que tiene en su eje a un alumno pasivo, llenado desde fuera con datos, saberes, contenidos,... etc. no puede conducir a considerar que la educación y la escuela tienen por fuerza que ser así y actuar de ese modo. Al contrario, reivindicamos la función socializadora de la educación en una perspectiva que además entiende que el desarrollo de las personas, que tiene su propia dinámica interna, es inseparable del contexto cultural en que tiene lugar, y está condicionado por el tipo de aprendizajes específicos que dichas personas se ven impelidas a realizar.

Aunque compleja, la idea contenida en el punto precedente contiene unas implicaciones del mayor interés para la caracterización de la actividad educativa y, a nuestro juicio, lleva a reconsiderar también la figura de los docentes. En primer lugar, se encuentra implí-

2. En lo que sigue, salvo que se indique lo contrario, hablaremos de «educación» en el sentido de «educación escolar».

cita una concepción del desarrollo y del aprendizaje como procesos de naturaleza constructiva, en los que el propio sujeto se implica activamente y que requieren el concurso de otras personas. Dichos procesos no se identifican, ni son independientes, sino que mantienen imbricadas relaciones. En segundo lugar, la educación y la enseñanza permiten clarificar, al menos parcialmente, la naturaleza de esas relaciones. En la escuela, los niños no son simples receptáculos de conocimientos elaborados externamente, no se realiza una simple transmisión. En una concepción constructivista del aprendizaje escolar, lo que se realiza es una reconstrucción, una asimilación activa y significativa, un proceso que lleva progresivamente a compartir parcelas cada vez más amplias de significados culturales. Es un proceso por el que el niño aprende y por ello se desarrolla, por el que se hace miembro de la cultura y por ello se hace persona. Como señala Coll (1990, p. 441):

«(...) Es este factor el que permite entender por qué, en el desarrollo de los seres humanos, los procesos de socialización y de individualización aparecen como las dos caras de una misma moneda.»

De esta forma, lo que hacen los niños en la escuela —aprender las actitudes, los conceptos, los procedimientos propios de su cultura— se convierte en motor de su desarrollo, y lo que hacen los maestros —ayudarles a construir significados en torno a aquellos contenidos— se configura como un elemento central, en tanto que necesario, en ese proceso de construcción personal que tiene lugar en el marco de un contexto sociocultural determinado. No hay que olvidar que si todo eso ocurre, es porque el aprendizaje no supone una copia de lo que se ofrece para aprender, sino que implica una reconstrucción a nivel individual, cuyo resultado no es la adición de conocimientos, sino una verdadera reestructuración cognitiva y, en último término, global, de la persona que aprende. Entendida de esta forma, la educación —y la escuela— encuentra un camino para deshacerse de las connotaciones negativas que sin duda ganó a pulso, y para convertirse en un lugar de encuentro entre cultura y desarrollo.

III. APRENDER EN LA ESCUELA: CONSTRUIR CONOCIMIENTOS

Comprender el papel que puede tener la educación, y la escuela, en el proceso de desarrollo y socialización de las personas significa adoptar una perspectiva determinada en relación a lo que supone

aprender. Aunque la polisemia de ese término constituye en sí misma un aspecto interesante y subyace a buen número de malentendidos en el ámbito de la práctica y de la investigación de la enseñanza, nos limitaremos aquí a exponer lo que significa «aprender» en la concepción constructivista. En este marco, la idea de aprendizaje va unida indisolublemente a los conceptos de actividad mental constructiva y de interacción social con otras personas —compañeros, padres, maestros... y agentes educativos en general—. En este apartado nos ocuparemos de los procesos internos responsables del aprendizaje, y abordaremos más adelante los aspectos de interacción. Esta división responde únicamente al propósito de lograr una mayor claridad expositiva, puesto que se trata en realidad de procesos inseparables.

En el presente apartado trataremos del aprendizaje significativo y de sus condiciones, y expondremos algunas interpretaciones que es posible realizar, desde esta perspectiva, para dos temas de indudable interés: las relaciones entre lo cognitivo y lo afectivo en la esfera del aprendizaje, y el de las dificultades para aprender.

1. Aprendizaje significativo: características y condiciones

Aprender algo —un concepto, una estrategia, unos valores, cualquier aspecto de la realidad— equivale a hacerse una representación, un modelo de aquello que se propone como objeto de aprendizaje. Significa poder atribuir significado al contenido en cuestión, en un proceso que conduce a una elaboración o construcción personal, subjetiva, de algo que existe «objetivamente». Para Ausubel (1963; 1968) y sus seguidores (Novak, 1985) esa atribución de significado —en otras palabras, la realización de aprendizajes significativos— remite a la posibilidad de establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre el nuevo material a aprender y lo que ya se sabe, lo que se encuentra presente en la estructura cognoscitiva de la persona que aprende, en nuestro caso el alumno.

Veamos de forma muy esquemática y un tanto caricaturesca lo que ocurre cuando tratamos de aprender algo, por ejemplo la noción de «aprendizaje significativo». Ante un texto, o un conferenciante que utiliza ese término, y cuando nuestra intención es comprenderlo, hacemos varias cosas —que diferirán aun, por supuesto, en función de cada situación individual—: revisamos lo que ya sabemos sobre aprendizaje significativo, o bien sobre términos más o menos relacionados —aprendizaje, significado, educación, enseñanza,... etc.—. Esa revisión nos conduce a seleccionar y a actualizar, de entre todo lo que forma parte de nuestra estructura cognoscitiva, de nuestros conocimientos previos, aquello que nos parece particularmente relevan-

te y pertinente. Supongamos una situación hipotética en la que un lector actualiza una idea previa genérica según la cual aprender significa adquirir conocimientos de diverso tipo. Esta definición de aprendizaje, cuando se aplica a la que más arriba hemos presentado respecto del aprendizaje significativo, encuentra ciertas dificultades, ya que sin ser contradictorias, no son tampoco equiparables. Como resultado, es posible que la persona en cuestión revise su definición previa, de forma que integre, a partir de ese momento, variables y relaciones nuevas, lo que redundará a su vez en una nueva forma de entender el aprendizaje. Es interesante darse cuenta de que aunque esta nueva conceptualización puede no responder totalmente a lo que se entiende por aprendizaje significativo en una perspectiva ortodoxa, representa sin embargo un cambio respecto de la definición inicial y un avance, en el sentido de que dispone ahora de una definición más compleja y susceptible de dar cuenta al menos de distintas variables que intervienen en el aprendizaje, de explicar lo que ocurre cuando se aprende o cuando no se aprende. Nuestro sujeto hipotético ha reconstruido así un contenido, un concepto que estaba ya elaborado; en esa reconstrucción, y en la posibilidad de llevarla a cabo de una forma más o menos dificultosa, han intervenido, como mínimo, cuatro factores.

Un primer factor de gran relevancia se refiere al *conocimiento previo* de que dispone la persona que aprende (Ausubel habla, para referirse a este factor de *significatividad psicológica*). La posibilidad de atribuir significado a lo que se trata de aprender depende en gran parte de la existencia de conocimientos que permitan abordarlo. Esta condición no debe entenderse exclusivamente en términos absolutos, de existe o no existe conocimiento previo relevante. Más bien se trata de una cuestión de grado; el alumno, o la persona que aprende se aproxima al objeto de aprendizaje con unas ideas más o menos elaboradas y pertinentes, y el grado de significatividad de su adquisición estará parcialmente determinada por las mismas. Pero incluso cuando no disponemos del bagaje más adecuado, las personas, tal vez por imperativo psicológico, acudimos a aquello que aunque sea de forma remota, puede contribuir a que demos significado, a que interpretemos la situación. Retomemos el ejemplo anterior e hipoteticemos que el lector de este libro se enfrenta a una definición sobre el funcionamiento de un telescopio espacial. Salvo casos individuales muy específicos, podemos suponer que el conocimiento previo para comprender esa definición será mucho menor, y probablemente menos relevante que el que se poseía en el caso anterior; pero aunque rudimentario, será ese conocimiento el que se pondrá en juego para intentar una comprensión —aunque sea también rudimentaria— de esa información.

El grado, nivel y complejidad de los conocimientos previos afecta, pues, al grado de significatividad de los aprendizajes que realizamos. Cabe señalar que en determinados casos, puede incluso bloquear la capacidad de aprender. Ello ocurre cuando la distancia entre los primeros y lo que se pretende aprender es muy dilatada —como, para algunos, en el ejemplo del telescopio espacial—, pero ello ocurre también en el caso contrario, es decir, cuando la distancia es mínima. En esas situaciones se produce un efecto de desmotivación, ya que el alumno o persona que aprende no siente la necesidad de revisar unos conocimientos previos que se ajustan casi a la perfección a lo que se presenta como nuevo material. Un ejemplo lo constituiría el del lector muy familiarizado con el concepto de aprendizaje significativo y sus repercusiones para la práctica de la enseñanza que abordara este capítulo.

Dos precisiones que se relacionan todavía con la cuestión de los conocimientos previos antes de ocuparnos de otros factores que intervienen en la posibilidad de atribuir significado. La primera, que aquellos deben considerarse siempre en términos relativos a lo que se pretende aprender y a la complejidad que presente. La segunda, que no se trata sólo de que existan o no existan y de que sean más o menos relevantes, sino de que se puedan actualizar en un momento dado. Este aspecto, crucial desde el punto de vista de las situaciones de enseñanza/aprendizaje, será abordado más adelante.

Un segundo factor o condición que interviene en la realización de aprendizajes significativos remite al grado de estructuración, claridad y relevancia del propio objeto de aprendizaje (lo que Ausubel definió como *significatividad lógica*). Considérese la diferencia entre intentar aprender lo que implica el aprendizaje significativo y una lista de palabras sin sentido; cuando el contenido a aprender es confuso o arbitrario, la tarea de atribuir significado se dificulta enormemente. En estos casos, y si puede, la persona implicada probablemente optará por abandonar la tarea, y dedicarse a algo que le parezca más provechoso, que tenga mayor sentido. Pero si no puede tomar esa opción, recurrirá a aprender de una forma mecánica y repetitiva ese contenido que no puede ser abordado de otra forma. La significatividad lógica no se limita sólo a la inherente al propio contenido, sino que se refiere también a la presentación que del mismo se efectúa, cuya repercusión en el aprendizaje puede ser intensa —en la medida en que ayude o no a subrayar la propia lógica interna, a separar lo esencial de lo periférico, a establecer relaciones pertinentes con lo que ya se sabe, etc...

Las dos condiciones hasta ahora comentadas son necesarias —aunque no suficientes— para que los aprendizajes que realicen los alumnos sean tan significativos como lo permita la situación. Cuan-

UNIDAD 1
Actividades

UNIDAD 2
Actividades

UNIDAD 3
Actividades

<p>1. Presentación por parte del profesor de una situación problemática en relación a un tema.</p> <p>El profesor desarrolla un tema en torno a un hecho o acontecimiento haciendo ver aquellos aspectos conflictivos y los que son desconocidos por los alumnos.</p>	<p>1. Presentación por parte del profesor de una situación problemática en relación a un tema.</p> <p>El profesor desarrolla un tema en torno a un hecho o acontecimiento haciendo ver aquellos aspectos conflictivos y los que son desconocidos por los alumnos.</p>	<p>1. Presentación por parte del profesor de una situación problemática.</p> <p>El profesor desarrolla una situación en la que aparece un problema matemático.</p>
<p>2. Planteamiento de problemas o cuestiones.</p> <p>Los alumnos, colectiva e individualmente, dirigidos y ayudados por el profesor exponen las dudas, problemas y cuestiones que plantea el tema; se enumeran y ordenan.</p>	<p>2. Diálogo entre profesores y alumnos.</p> <p>El profesor establece un diálogo con los alumnos y entre ellos promoviendo la aparición de dudas, cuestiones y problemas relacionados con el tema.</p>	<p>2. Búsqueda de soluciones.</p> <p>El profesor demanda del grupo posibles estrategias para la resolución del problema.</p>
<p>3. Explicación de respuestas intuitivas o suposiciones.</p> <p>Los alumnos, colectiva e individualmente, dirigidos y ayudados por el profesor exponen sus respuestas intuitivas o suposiciones sobre cada uno de los problemas y cuestiones planteadas.</p>	<p>3. Contraste entre distintos puntos de vista.</p> <p>El profesor facilita distintos puntos de vista y promueve la discusión del grupo.</p>	<p>3. Exposición de concepto y algoritmo.</p> <p>El profesor, después de analizar las posibles estrategias, expone un nuevo modelo conceptual y un algoritmo asociado.</p>
<p>4. Propuesta de las fuentes de información.</p> <p>Los alumnos, colectiva e individualmente, dirigidos y ayudados por el profesor proponen las fuentes de información más apropiadas para cada una de las cuestiones; el mismo profesor, una exploración bibliográfica, una experimentación, una observación, una entrevista, un trabajo de campo, etc.</p>	<p>4. Establecimiento de conclusiones.</p> <p>El profesor, a partir de las discusiones del grupo, establece las conclusiones.</p>	<p>4. Generalización</p> <p>El profesor demuestra la función del modelo conceptual y el algoritmo en todas aquellas situaciones que cumplan unas condiciones determinadas.</p>
<p>5. Búsqueda de la información.</p> <p>Los alumnos, colectiva e individualmente, dirigidos y ayudados por el profesor, realizan la recogida de los datos que les ha suministrado las distintas fuentes utilizadas, las selecciona y clasifica.</p>	<p>5. Generalización de las conclusiones y síntesis.</p> <p>El profesor con las aportaciones del grupo y a partir de las conclusiones obtenidas establece las leyes, modelos y principios que se deducen del trabajo realizado.</p>	<p>5. Aplicación</p> <p>Los alumnos aplican el modelo a diversas situaciones.</p>
<p>6. Elaboración de conclusiones.</p> <p>Los alumnos, colectiva y/o individualmente, dirigidos y ayudados por el profesor, elabora las conclusiones referidas a las cuestiones y problemas planteados.</p>	<p>6. Ejercicios de memorización.</p> <p>Los alumnos individualmente realizan ejercicios mnemotécnicos que les permita recordar los resultados de las conclusiones, de la generalización y de la síntesis.</p>	<p>6. Ejercitación</p> <p>Los alumnos realizan ejercicios de uso del algoritmo.</p>
<p>7. Generalización de las conclusiones y síntesis.</p> <p>El profesor con las aportaciones del grupo y a partir de las conclusiones obtenidas establece las leyes, modelos y principios que se deducen del trabajo realizado.</p>		
<p>8. Ejercicios de memorización.</p> <p>Los alumnos individualmente realizan ejercicios mnemotécnicos que les permitan recordar los resultados de las conclusiones, de la generalización y de la síntesis.</p>		

Para ayudarnos en el análisis de cada una de las unidades didácticas realizaremos unos cuadros donde en el eje de las ordenadas situaremos el conjunto de actividades de cada unidad y en el eje de las abscisas los aspectos siguientes:

A. En esta columna se exponen los tipos de contenidos que se trabajan de una manera más explícita, por lo tanto la ausencia de alguno de ellos sólo indica que no son articuladores de la actividad. El orden en que se ofrecen corresponde a un cierto grado de prioridad.

B. En esta columna se define la intención primaria de la actividad y por lo tanto no hace referencia a los objetivos didácticos, sino al sentido que el profesor da a la actividad en relación a la secuencia de aprendizaje establecida en la unidad

C. En esta columna se disponen los posibles materiales curriculares que se pueden utilizar.

Actividades	A Contenidos	B Intención	C Materiales
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			

Actividades	A Contenidos	B Intención	C Materiales
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			

Unidad didáctica 2

Actividades	A Contenidos	B Intención	C Materiales
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			

Unidad didáctica 3

Cuadro correspondiente a la Unidad didáctica 1

1. Presentación por parte del profesor de una situación problemática en relación a un tema.

- A Conceptual
- B Motivar
- C Texto; M. Audiovisual

2. Planteamiento de problemas o cuestiones.

- A Conceptual—actitudinal—procedimental
- B Conocer lo que saben
- C

3. Explicitación de respuestas intuitivas o suposiciones.

- A Conceptual—actitudinal—procedimental
- B Conocer el alcance de sus conocimientos
- C

4. Propuesta de las fuentes de información.

- A Conceptual—actitudinal—procedimental
- B Comprensión y concimiento de estrategias
- C Texto

5. Búsqueda de la información.

- A Procedimental—conceptual—actitudinal
- B Utilización de procedimientos
- C Guías de observación, experimentación,..

6. Elaboración de conclusiones.

- A Conceptual—procedimental—actitudinal
- B Dar a conocer
- C

7. Generalización de las conclusiones y síntesis.

- A Conceptual
- B Dar a conocer
- C Texto; M. Audiovisual.

8. Ejercicios de memorización.

A Conceptual—procedimental—

B Recordar

C Texto; EAO (enseñanza asistida por ordenador)

Cuadro correspondiente a la unidad didáctica 2

1. Presentación por parte del profesor de una situación problemática en relación a un tema.

A Conceptual

B Motivar

C Texto; M. Audiovisual

2. Dialogo entre profesores y alumnos.

A Conceptual—actitudinal—procedimental

B Conocer lo que saben—Dar a conocer

C

3. Contraste entre distintos puntos de vista.

A Conceptual—actitudinal—procedimental

B Dar a conocer

C Texto; M. Audiovisual

4. Establecimiento de conclusiones.

A Conceptual

B Dar a conocer

C Texto

5. Generalización de las conclusiones y síntesis.

A Conceptual

B Dar a conocer

C Texto

6. Ejercicios de memorización.

A Conceptual—procedimental—

B Recordar

C Texto

Cuadro correspondiente a la Unidad didáctica 3

1. Presentación por parte del profesor de una situación problemática.

- A Conceptual
- B Motivar
- C Texto; EAO

2. Búsqueda de soluciones.

- A Conceptual—procedimental—actitudinal
- B Dar a conocer y a utilizar estrategias
- C Guía; EAO

3. Exposición de concepto y algoritmo.

- A Conceptual
- B Dar a conocer
- C Texto; Guía; EAO

4. Generalización.

- A Conceptual
- B Dar a conocer
- C Texto

5. Aplicación.

- A Conceptual—procedimental—
- B Dar a conocer y a utilizar
- C Guía; EAO

6. Ejercitación.

- A Procedimental
- B Dominar el uso significativo
- C Guía; EAO

Decíamos que para establecer las características de los materiales deberíamos en primer lugar contemplar al mismo tiempo tres condicionantes:

- a) las estrategias más apropiadas para cada tipo de contenido,
- b) la adaptación a cada contexto educativo,
- c) las posibilidades de cada medio de comunicación.

En estos cuadros es posible apreciar que las actividades que se desarrollan trabajan especialmente sobre unos contenidos determinados que son apropiadas a las demandas de aprendizaje de cada uno de ellos. Así, podemos ver que los contenidos conceptuales exigen un trabajo en diversas actividades en cada una de las unidades. El aprendizaje de estos contenidos se corresponde con una secuencia de actividades que en el ejemplo 1 sería (1-2-3-4-6-7-8), en el ejemplo 2 (1-2-3-4-5-6), y en el 3 (1-2-3-4-5). Secuencias que se completan en la misma unidad didáctica, tienen un comienzo y un fin.

Si ahora nos fijamos en los contenidos procedimentales, en el ejemplo 1 las actividades en las que estos intervienen son las (2)-(3)-(4)-(5)-(6), en el ejemplo 2 las (2)-(3)-(6), y en el ejemplo 3 las (2-5-6). En estos ejemplos, contrariamente a lo que sucede con las actividades correspondiente a los contenidos conceptuales, podemos observar que las actividades, exceptuando en el tercer ejemplo, no conforman una secuencia, ya que en cada una de ellas se trabajan contenidos procedimentales distintos, cuyo aprendizaje requerirá que antes y después de estas unidades didácticas se realicen las actividades necesarias que permitan asegurar su completa adquisición. En el ejemplo tres, uno de los contenidos fundamentales de la unidad didáctica es procedimental; aunque la secuencia para enseñarlo se inicia en esta unidad, no se acaba en ella, y será necesario que en otras unidades se establezcan actividades que permitan su aprendizaje. Podemos apreciar como especialmente los contenidos procedimentales exigen una secuencia de actividades que se sitúa a lo largo de diversas Unidades didácticas.

En los contenidos actitudinales (respeto a la opinión ajena, tolerancia, solidaridad...) lo dicho para los contenidos procedimentales es aún mas evidente. Los contenidos actitudinales deben impregnar todas las actuaciones del aula y por lo tanto todas las unidades didácticas. Las secuencias de actividades necesarias para sus aprendizajes se extenderán a lo largo del curso atravesando todas y cada una de las unidades didácticas.

El análisis de las estrategias de aprendizaje para cada tipo de contenido nos lleva a la determinación de unas secuencias de actividades que son sustancialmente distintas según los contenidos que se trabajen, tanto en su desarrollo como en el tiempo que ocupa su apren-

dizaje (ver cuadro 4). Esto determina que los materiales curriculares que se utilicen deban adecuarse a estas características. Podemos pues apreciar que los materiales para los contenidos conceptuales serán distintos a aquellos que se dirigen al aprendizaje de los contenidos procedimentales y actitudinales, pero sobre todo, podremos constatar la dificultad que representa hacer coincidir los distintos ritmos de aprendizaje implícitos a cada uno de los tipos de contenidos, en una opción de curriculum abierto, cuya naturaleza impide definir unas unidades que a priori establezcan la totalidad de secuencias de aprendizaje para cada uno de los contenidos.

Esta posibilidad queda además notablemente reducida cuando contemplamos el segundo condicionante, o sea la adaptación de las unidades didácticas a las características y necesidades específicas de cada contexto y consecuentemente a las características individuales de los alumnos.

Si los distintos ritmos de aprendizaje, los conocimientos previos de cada alumno, las relaciones profesor alumno, hacen difícil establecer secuencias de actividades que sean al mismo tiempo válidas para todos los alumnos, aún lo es más pretender que estas secuencias sean asimiladas con el mismo ritmo y al mismo tiempo. En los ejemplos expuestos anteriormente, podemos ver que algunos materiales propuestos para cada actividad serán más o menos eficaces en tanto en cuanto permitan distintos grados de lectura o utilización. Lo que justifica que estos recursos sean lo más diversificables posibles, que ofrezcan múltiples posibilidades de utilización, en función de las necesidades de cada situación y momento. Recursos para la consulta de información, que permitan diversas lecturas y la posibilidad de proceder a diversas ampliaciones o profundizaciones. Guías y materiales de experimentación, de observación, de ejercicios de ejecución, todos ellos que establezcan unas secuencias de aprendizaje rigurosas, ordenadas progresivamente con actividades complementarias de refuerzo, que puedan ser utilizadas autónomamente por el alumno de modo que atiendan a su diversidad.

El tercer condicionante viene determinado por las características de los medios que utiliza cada uno de los materiales. Volviendo a los ejemplos anteriores veremos que en cada unidad las demandas de recursos viene determinada por las características de cada una de las actividades a realizar. En relación a estas actividades y a los contenidos podemos establecer la mayor conveniencia de unos medios sobre otros. Así, para la consulta de información sobre una determinada situación o acontecimiento, el soporte papel puede ser inmejorable, pero para otro, un material audiovisual puede cumplir con mejores garantías los objetivos previstos en la actividad. Así mismo, para el

Cuadro 4

SECUENCIAS DE APRENDIZAJE SEGÚN LA TIPOLOGÍA DE CADA CONTENIDO														
Unidad Didáctica	Actividades							Secuencias						
	A1	A2	A3	A4	A5	...	An	C1	C2	C3				
Unidad Didáctica A								A1 A2 A3 A4 .. An	C1	C2	C3			
Unidad Didáctica B	B1	B2	B3	B4	B5	...	Bn					A3	A5	A1
Unidad Didáctica C	C1	C2	C3	C4	C5	...	Cn					—	—	A2
Unidad Didáctica D	D1	D2	D3	D4	D5	...	Dn					—	—	A6
Unidad Didáctica E	E1	E2	E3	E4	E5	...	En					—	—	—
.								—	—	—				
.								—	—	—				
.								—	—	—				
.								—	—	—				
.								—	—	—				
Unidad Didáctica N	N1	N2	N3	N4	N5	...	Nn	N2	N5	N5				
								N5		Nn				

En este cuadro se representan las unidades didácticas a desarrollar durante un curso: unidades A, B, C, D, ... y N; donde, A1, A2, A3, ..., B1, B2, ..., Nn, son las actividades que se llevan a cabo en cada una de ellas. Las columnas de la derecha corresponden a las secuencias formadas por las actividades que trabajan un mismo contenido (C1, C2 o C3) a lo largo de una o varias unidades.

Si en este cuadro, en un ejemplo hipotético, el área fuera la de Ciencias Sociales y las unidades didácticas a desarrollar en el curso: A «El paisaje», B «La hidrografía», C «Los movimientos migratorios», etc.,

podríamos analizar las secuencias de tres contenidos: «Elementos del paisaje», «Interpretación y realización de planos y mapas» y «Actitudes solidarias». Contenidos que son fundamentalmente conceptual el primero, procedimental el segundo y actitudinal el tercero. Las secuencias de actividades para cada uno de ellos podría ser:

C1 «Los elementos del paisaje»: (A1-A2-A3-A4-A5-...-An). Todas las actividades para el aprendizaje de este contenido se desarrollan en la primera unidad; seguramente en posteriores unidades vuelvan a aparecer componentes de este contenido, pero en este caso, la función básica será la de uso o refuerzo.

C2 «Interpretación y realización de planos y mapas»: (A3-A5-B2-B4-B6-E3-...-N2-N5). Para el aprendizaje de este contenido las actividades a realizar no se limitan a una sola unidad, sino que es necesario un trabajo sistemático y rigurosamente progresivo a lo largo de diversas unidades.

C3 «Actitudes solidarias»: (A1-A2-A6-B3-B5-C4-C5-D2-D3-D5-E2-E4-E5-...-N5-Nn). En este caso el contenido se trabaja, más o menos explícitamente, en muchas actividades y en toda las unidades. La secuencia de aprendizaje ha de poder garantizar la coherencia de las actuaciones y una graduación lógica a lo largo del curso.

trabajo sobre contenidos procedimentales el medio a utilizar vendrá estrechamente determinado por las acciones que componen el procedimiento. Así, el soporte papel será imprescindible para todos aquellos procedimientos que estén relacionados con escribir y dibujar, pero dicho soporte no tendrá sentido cuando los procedimientos impliquen ejecución de acciones en las que el papel no tenga una función determinante, como ocurre con todos los procedimientos que demandan un trabajo de todo el cuerpo u otros como son la observación, las entrevistas, la experimentación, la orientación, etc.

Volviendo a los cuadros anteriores podemos apreciar el papel que en cada uno de ellos tienen los materiales curriculares. Así, encontramos materiales informativos para la motivación, presentación, consulta, memorización, y por otro lado materiales para la ejercitación. Los primeros hacen referencia, preferentemente, a contenidos conceptuales y a la descripción de las características de los procedimientos mientras que los segundos constituyen esencialmente guías para el uso y ejercitación de procedimientos.

Así, pues, las demandas de materiales curriculares en las unidades didácticas hacen referencia a materiales:

- (a) Que permitan la consulta de información sobre hechos, conceptos y procedimientos. Descripciones, definiciones, cuadros, síntesis. Para su conocimiento, su memorización, para la motivación.
- (b) Que ofrezcan guías y pautas para la realización de experimentaciones, observaciones, aplicaciones, ejercitaciones, etc.

En los ejemplos de unidades presentados, se pone de manifiesto la inutilidad de un material curricular que intentase dar respuesta a todas las necesidades de cada unidad didáctica. Difícilmente, por no decir imposible, un mismo libro puede ofrecer los recursos necesarios de cada unidad didáctica sin cerrarla de tal modo que la convierta globalmente en inservible. En cambio, sí es posible crear materiales que se correspondan con cada una de las diferentes demandas de utilización. Hemos dicho que las unidades didácticas tienen que depender del contexto educativo a las que se dirigen. Cuanto mayor sea la diversidad de los materiales y mayor sea su especificidad, más fácil será para el profesor adaptarlas a su grupo-clase. El profesor podrá articular diversos materiales según las necesidades de cada una de las unidades que elabore, escogiendo aquellas que sean más apropiadas para cada una de las actividades y según las características individuales de los alumnos.

3. Propuesta de materiales curriculares

Atendiendo a todo lo dicho vamos a establecer los tipos de materiales y sus condiciones, centrándonos en aquellos que actualmente tienen una mayor utilización: los materiales curriculares para el profesor y los proyectos dirigidos a los alumnos.

3.1. *Materiales Curriculares para el profesorado*

Los materiales curriculares para el profesorado cumplen con la función de orientar el proceso de planificación de la enseñanza. Dada la importancia de este proceso, estos materiales se convierten en una pieza fundamental. Como ya hemos manifestado anteriormente son las interacciones entre profesores y alumnos las que promueven los aprendizajes de éstos. Los recursos didácticos nunca sustituyen la labor del profesor, sino que están a su servicio, que es quien los adapta y los utiliza según las necesidades del alumnado. Es por ello que son básicos aquellos materiales que provean al profesor de pautas y criterios para su intervención pedagógica. Fundamentalmente, estos materiales girarán en torno a la elaboración y realización de proyectos

curriculares de centro y serán empleados para la planificación de actividades y tareas.

Para la elaboración de proyectos curriculares de centros serán necesarios materiales que den pautas, criterios, propuestas concretas a modo de ejemplo y múltiples opciones alternativas sobre:

- como establecer los objetivos de Etapa y Área,
- como seleccionar, ordenar y distribuir los contenidos de aprendizaje,
- como escoger las mejores forma de intervención pedagógica atendiendo a las características de los alumnos y a las de los diferentes contenidos,
- como organizar, estructurar y articular los contenidos (enfoco globalizado, disciplinas o interdisciplinas),...

Igualmente serán necesarias pautas y criterios para la elaboración de actividades y tareas, que desarrollen el mayor número de opciones y ofrezcan ejemplificaciones sobre:

- como seleccionar y definir objetivos didácticos,
- como secuenciar el aprendizaje de los diferentes contenidos,
- como escoger las actividades y tareas más apropiadas para cada uno de los contenidos de aprendizaje,
- como articular las diferentes actividades y tareas en unidades didácticas,
- como organizar la clase,
- como hacer las adaptaciones para los alumnos con necesidades educativas especiales,
- como evaluar los procesos de enseñanza/aprendizaje...

3.2. *Proyectos de materiales dirigidos a los alumnos*

Una de las conclusiones del análisis de los recursos didácticos y su utilización es la necesidad de la existencia de materiales curriculares diversos y diversificables, que a modo de piezas de una construcción, permitan que cada profesor pueda elaborar su específico proyecto de intervención, adaptado a las necesidades de su realidad educativa y a su talante profesional. Cuanto más diversos y más diversificables sean los materiales, más fácil será la elaboración de propuestas singulares. Por lo tanto, los proyectos de materiales curriculares para los alumnos, más que proponer unidades didácticas cerradas, tienen que ofrecer una gran variedad de recursos que puedan integrarse en unidades construidas por los propios profesores, atendiendo a las demandas específicas de su contexto educativo.

Las unidades didácticas han de cubrir las demandas educativas de un determinado grupo de alumnos en relación a distintos tipos de contenidos, y tienen que contemplar las precisas actividades de apren-

dizaje que las posibiliten. Los materiales curriculares por sí sólo no pueden garantizar la adquisición de los objetivos educativos previstos en las unidades didácticas. La bondad de los materiales vendrá determinada por el uso que de ellos se haga, y la capacidad de éstos para integrarse en múltiples y diversas unidades didácticas que atiendan a las características de los distintos contextos educativos. En esta perspectiva los materiales no cumplen una función directora, sino que ayudan a desarrollar las actividades de enseñanza/aprendizaje propuestas por el profesorado en relación a las necesidades específicas de un grupo-clase.

Dadas las características diferenciales de los contextos educativos, de los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos según los distintos tipos de contenidos, y las estrategias de aprendizaje específicas para cada uno de estos, será necesario facilitar al profesorado un buen número de materiales que permitan atender estas diferencias, y que puedan ser integrados en múltiples combinaciones que posibiliten la elaboración de una gran variedad de unidades didácticas.

Los argumentos expuestos permiten concluir con la conveniencia de materiales que atiendan, entre otras, a las necesidades de aprendizaje según la especificidad tipológica de cada contenido. Aunque si bien esto es cierto, es necesario ser muy precavidos, ya que un planteamiento de este tipo tiene un gran peligro: el de la pérdida de significatividad de los aprendizajes, o sea que, muchos aprendizajes, especialmente los referidos a contenidos factuales y procedimentales, se trabajen de una forma meramente mecánica, desligados de otros contenidos, conceptuales y actitudinales, que les den sentido; que la necesaria ejercitación de muchos de los contenidos de aprendizaje se conviertan en ejercicios rutinarios perdiendo la razón fundamental para los que han sido diseñados. Por lo tanto, aunque sea muy conveniente la existencia de materiales específicos para contenidos de aprendizajes muy concretos, creemos que cualquier material curricular debe formar parte de un proyecto global que contemple el papel que cada uno de los distintos materiales propuestos tienen, en relación a unos determinados objetivos de una o más áreas y/o una o más etapas educativas.

Un proyecto global de materiales curriculares debe contemplar los criterios con que han sido elaborados cada uno de ellos y la función que cumplen, de tal modo que conociendo las razones de su realización y el papel que han de cumplir en los procesos de enseñanza/aprendizaje sea posible determinar cual es el uso más apropiado. Para ello es necesario que estén explicitadas las concepciones curriculares que subyacen a cada uno de los materiales que componen el proyecto. Será necesario pues que todo proyecto global contemple para cada área o etapa:

- (a) Guías didácticas del profesor
- (b) Materiales para la búsqueda de información.
- (c) Materiales secuenciados y progresivos para el tratamiento de contenidos básicamente procedimentales.
- (d) Propuestas de unidades didácticas.

(a) GUÍAS DIDÁCTICAS DEL PROFESOR

Material para uso del profesor, fundamental en todo proyecto de materiales curriculares, ya que en él se sitúan los distintos componentes del proyecto en relación a la consecución de los objetivos educativos previstos. La guía no sólo ha de exponer el uso de los materiales que se proponen, sino, sobre todo, ha de justificar el valor que éstos tienen en los procesos de enseñanza/aprendizaje, determinando el papel de cada una de las actividades de enseñanza que se plantean dentro de las secuencias de aprendizaje más amplias de las cuales dependen. Por lo tanto, no solo lo qué son y cómo se realizan, sino sobre todo para qué sirven.

La guía didáctica, en relación a cada uno de los materiales de que consta el proyecto, ha de contemplar:

1. Objetivos generales de Etapa.
2. Objetivos generales de Área.
3. Objetivos generales de Ciclo.
4. Contenidos de aprendizaje.
5. Justificación de la metodología que se propone.
6. Propuesta de las unidades didácticas.
7. Para cada unidad didáctica o agrupación de contenidos:
 - Actividades para la exploración de los conocimientos previos de los alumnos en relación a los contenidos a trabajar.
 - Explicación y justificación de las actividades que se proponen. Para cada actividad, orientaciones concretas, organización grupal, temporalización, recursos, etc.
 - Actividades de refuerzo y complementarias.
 - Criterios y actividades para la evaluación formativa y sumativa.
 - Criterios y propuestas de adaptaciones curriculares.

(b) MATERIALES PARA LA BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN

En todo proceso de enseñanza/aprendizaje la transmisión de información para ser elaborada por el alumno es básica. Para ello es conveniente la existencia de materiales diversos, que con tratamientos y puntos de vista distintos, permitan cumplir con las diferentes fases del desarrollo de las unidades didácticas, cubriendo las deman-

das específicas de cada una de las fases que las componen, ya sea la motivación, como la exploración bibliográfica, el contraste de opiniones, la definición de conclusiones, la generalización, la memorización, etc.

Los defectos más comunes de los materiales informativos son su carácter dogmático y la inadecuación en el desarrollo del tema a las características del receptor, ya sea por la limitación en el tratamiento como por su forma (discurso y lenguaje). En el espacio limitado de un libro es difícil tratar convenientemente todos los temas atendiendo a distintos puntos de vista y con el desarrollo necesario a la complejidad de cada uno de ellos. Esta constatación nos lleva a la necesidad de disponer de recursos que complementen y suplan las limitaciones de un texto único, lo cual comporta la necesidad de materiales diversos que traten con profundidad distintos temas y que respondan a enfoques interpretativos variados. Todo ello no implica la inexistencia de libros individuales, que cumplan con muchas de las funciones relacionadas con la consulta y búsqueda de información en el desarrollo de unidades didácticas. Así, pues, podremos diferenciar dos tipos de materiales según si éstos son de propiedad y uso individual o si son de utilización colectiva.

1. Libro del alumno por ciclo

Su función fundamental, tal como se ha dicho, es de consulta, concibiéndose como material de soporte para el desarrollo de unidades didácticas. De forma expositiva han de tratar básicamente contenidos referidos a hechos, conceptos, principios y procedimientos. Las exposiciones han de traslucir los valores, y actitudes que se proponen para el ciclo. Dado el enfoque global de los ciclos en que se ha estructurado la enseñanza es conveniente que estos libros atiendan a todos los contenidos del ciclo, sea área por área o con un planteamiento globalizador o interdisciplinar, de los niveles de este periodo escolar.

La diferencia fundamental con los actuales libros de texto es que su función única o básica es la informativa, es un instrumento al que consultar o remitirnos, cuando en el desarrollo de una unidad didáctica elaborada por el profesor, sea necesaria su utilización y en ningún momento pretenden ofrecer una secuencia de aprendizaje, por lo tanto no es conveniente que incluya actividades ni ejercicios. La estructura del libro no ha de estar configurada por lecciones ni unidades didácticas, ya que ello implicaría la posibilidad de reducir los contenidos a los aspectos conceptuales y la actividad educativa a una simple tarea informativa. La organización del libro ha de ser fundamentalmente temática, permitiendo distintos grados de lectura. El texto escrito, con las ilustraciones necesarias, puede ofrecer:

- Discursos motivadores que en torno a temas interesantes induzcan una serie de cuestiones y preguntas que promuevan la acción del alumno hacia la búsqueda de respuestas o soluciones a los problemas planteados.
- Descripciones completas, con gran cantidad de ejemplos y buen número de ilustraciones, y que bajo diferentes puntos de vista expongan acontecimientos y técnicas o intenten ayudar a comprender fenómenos, situaciones o estrategias.
- Listas ordenadas, extensas o resumidas, clasificaciones de objetos, hechos, acontecimientos, etc., según diversos criterios.
- Síntesis, resúmenes, definiciones claras y comprensibles especialmente apropiadas para las edades a que se dirigen.

2. Materiales para la biblioteca del aula

Como hemos dicho anteriormente los libros de uso colectivo para la biblioteca de aula cumplen dos funciones fundamentales: el posibilitar el contraste sobre un mismo tema, ya que se entiende que en el aula habrá diversos libros sobre el mismo tema, a partir de varios puntos de vista o interpretaciones distintas y, proveer al alumno de una información convenientemente desarrollada sin las limitaciones físicas del libro individual. Por lo tanto, los libros de la biblioteca de aula, serán fundamentalmente monografías que desarrollarán, convenientemente ilustradas, todos los temas de curriculum, atendiendo a todos los ciclos y a todas las áreas, y tratándolas con diversos grados de extensión y profundidad.

(c) MATERIALES SECUENCIADOS Y PROGRESIVOS PARA EL TRATAMIENTO DE CONTENIDOS BÁSICAMENTE PROCEDIMENTALES

Cuando en una unidad didáctica estamos trabajando conjuntamente los distintos tipos de contenidos es relativamente fácil establecer distintos grados de aprendizaje en relación a los contenidos conceptuales —es posible que cada alumno al mismo tiempo elabore de forma y con profundidad distinta un concepto—, pero esta tarea no es tan fácil cuando se pretende establecer al mismo tiempo estrategias distintas de aprendizaje referidas a contenidos procedimentales. Por ejemplo, en una unidad didáctica en que se precise el uso de las unidades de medida es posible realizar actividades para todo el grupo y al mismo tiempo que permitan a la totalidad de los alumnos apreciar su necesidad y función. Cada alumno habrá desarrollado un cierto grado de conceptualización en relación al contenido de aprendizaje «unidades de medida», aunque distinto según las variables individuales que han intervenido en su aprendizaje. Ahora bien, el do-

minio del procedimiento medida, o sea la capacidad de utilizar convenientemente las unidades de medida ante situaciones y problemas distintos, comportará la realización de múltiples actividades, no limitadas temporalmente a una sola unidad didáctica, sino que será necesario un trabajo ordenado de menor a mayor dificultad y convenientemente secuenciado que superará con creces el marco estricto de una unidad didáctica (ver cuadro 4). En este caso la variable temporal es sumamente importante y consecuentemente la relación grado de aprendizaje y diversidad del alumnado implicará contemplar los distintos ritmos de aprendizaje. En una misma unidad será difícil respetar los diversos ritmos de aprendizaje; en el ejemplo del uso de las unidades de medida difícilmente las mismas actividades podrán satisfacer a los distintos niveles de los alumnos.

Así, pues, cuando estamos realizando actividades, cuyo fin básico es el de la conceptualización, es posible realizar al mismo tiempo intervenciones específicas que contemplen la diversidad, por ejemplo, estableciendo distintos niveles de profundidad en los diálogos con los alumnos, sin romper con la dinámica del aula. Por el contrario, si queremos trabajar el uso de la medida, será imprescindible que cada alumno haga ejercicios según su grado de dominio del procedimiento. El mismo ejercicio no sirve para todos; será necesario facilitar a cada uno los ejercicios más apropiados, ejercicios que deben estar debidamente secuenciados según su grado de dificultad. Por lo tanto será conveniente que el profesor disponga de aquellos materiales que faciliten al alumno ejercicios secuenciados que cumplan con los requisitos de orden y progresividad.

Estos materiales pueden ser fungibles y, como hemos dicho, se corresponden al desarrollo de contenidos básicamente procedimentales (cálculo, ortografía, representación gráfica, técnicas de estudio, etc). Es muy conveniente, si ello es posible, que permitan la auto-corrección.

Tal como hemos mencionado anteriormente, este tipo de materiales por sus características, que en la mayoría de casos comportan repetición de acciones, tienen un peligro, que es el de su mecanización, por lo tanto es imprescindible que se incluyan en actividades contextualizadas y que fomenten la comprensión y la reflexión sobre el porque del procedimiento y de cada una de las acciones que lo componen.

(d) PROPUESTAS DE UNIDADES DIDÁCTICAS

Un proyecto que contemple los materiales anteriores, libros de consulta individuales y colectivos, materiales de ejercitación secuenciados y las correspondientes guías didácticas pueden ser suficiente

para que cada profesor construya sus propias unidades didácticas, Ahora bien, dada la larga tradición en un uso determinado de los libros de textos, seguramente será necesario y conveniente disponer de materiales que desarrollen unidades didácticas, que ofrezcan pautas concretas de intervención pedagógica y que desarrollen de una forma sistemática todos los contenidos previstos para una determinada área y nivel. A pesar de aceptar que las unidades didácticas estandarizadas, por el mero hecho de estar descontextualizadas, no reponen a las demandas específicas de los diferentes grupos-clase a los que se pueda dirigir, si los materiales son utilizados como ejemplos o como instrumentos para ser adaptados, y por lo tanto que permitan y posibiliten los cambios en las actividades que proponen y en sus enfoques, pueden representar unos medios perfectos de ayuda al profesorado. Podemos constatar que estos tipos de materiales han sido el medio más habitual utilizado por muchos profesores en los cambios y mejora de sus estrategias de intervención pedagógica.

Así, pues, los materiales que contemplen propuestas de unidades didácticas y que cumplan con los requisitos de ser flexibles y adaptables, que permitan un uso individualizado por parte del alumno y que preferiblemente sean fungibles, conformarían conjuntamente con los anteriores materiales los componentes básicos de un proyecto global.

4. Criterios para el análisis y la selección de los materiales curriculares

Una vez definidas las características fundamentales de los materiales curriculares y la necesidad de su diversidad vamos a pasar a establecer algunos medios y criterios que nos permitan su análisis y su selección.

A lo largo de este capítulo hemos realizado un análisis de las características y los condicionantes de los distintos materiales curriculares. Las consideraciones realizadas hasta ahora nos permiten definir bastantes pautas para el estudio de los distintos materiales. Pero en un intento de simplificación y recogiendo muchas de las consideraciones manifestadas a lo largo del capítulo intentaremos establecer unos pasos que nos ayuden en su selección.

Para analizar los materiales curriculares dirigidos a los alumnos debemos:

1. Detectar los objetivos educativos que subyacen a dichos textos y comprobar hasta que punto se corresponden con los establecidos en el centro y concretamente con los del grupo determinado de alumnos a los que se dirige.

Difícilmente encontraremos materiales cuyos objetivos se correspondan exactamente con los nuestros; es importante pues averiguar las diferencias, para poder cubrir los «déficits» o para rechazar aquellos aspectos de los materiales que son contradictorios con intenciones educativas previstas para los alumnos.

2. Averiguar los contenidos que se trabajan. Comprobar si existe una correspondencia entre los contenidos y los objetivos.

La definición de determinados contenidos puede ser o no suficiente para los objetivos que se pretenden alcanzar. Comprobar su adecuación nos va a permitir establecer los contenidos necesarios con que deberemos completar nuestras unidades didácticas o prescindir de aquellos contenidos que no se corresponden con los objetivos previstos.

3. Averiguar las secuencias de actividades que se proponen en los materiales para cada uno de los contenidos.

Analizar cada una de las actividades que se plantean, adjudicando a cada una de ellas los contenidos que se trabajan. De tal modo que podamos reconocer la serie de actividades que se proponen para el aprendizaje de cada contenido y determinar la conveniencia en su progresión y orden.

4. Analizar cada una de las actividades propuestas para comprobar si cumplen con los requisitos del aprendizaje significativo en relación a los contenidos establecidos.

Atendiendo a las características de los contenidos, ver si las actividades cumplen las condiciones necesarias para su aprendizaje y nos ofrecen medios que permitan la observación del progreso alcanzado por los alumnos.

5. Establecer el grado de adaptación al contexto educativo en el que se van a utilizar.

Puede suceder que los pasos anteriores hayan sido positivos pero que, ya sea por los temas tratados o por las estrategias utilizadas, el material esté muy lejos de los modos y medios de un contexto educativo concreto. En caso de que se considere conveniente su uso será necesario proceder a adaptar, eliminar, o elaborar materiales complementarios que suplan los déficits detectados.

Para cada unidad de análisis de un determinado material curricular puede ser interesante aplicar el *cuadro B*. En el eje de las abscisas situamos los objetivos de la unidad, los contenidos, su presentación, la secuencia de actividades, actividades de evaluación, y la valoración. En el eje de ordenadas figuran los distintos tipos de contenidos.

Objetivos	Contenidos	Presentación	Secuencia	Evaluación	Valoración
	Hechos				
	Conceptos				
	Procedimientos				
	Valores				
	Normas				
	Actitudes				

Cuadro B

En relación a unos objetivos determinados podremos ver los contenidos que se proponen para alcanzarlos, la presentación que de estos se hace en los materiales y los medios que se utilizan en su transmisión, las actividades que se proponen, el cómo se secuencian y con todo ello analizar la conveniencia o no de estas series de actividades en relación a la característica de los contenidos y a los objetivos que se pretenden.

Proceder a éste u otro tipo de análisis en relación a los materiales curriculares es una tarea que ayuda a reflexionar sobre la práctica cotidiana a la vez que se integra en el proceso de elaboración del Proyecto curricular de centro. En este sentido, más allá de su utilidad inmediata para la toma de decisiones, contribuye también a la mejora de la calidad de la enseñanza, a cuyo servicio se encuentran dichos materiales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M.W. (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Ed. Paidós/MEC, Madrid.
- BINI, G y otros (1977): *Los libros de texto en América Latina*, Ed. Nueva Imagen, México.
- COLL, C.(1986): «Marc curricular per a l'Ensenyament Obligatori», Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, Barcelona. *Psicología y curriculum*, Ed. Laia, Barcelona, 1987.
- FERNANDEZ, M. (1989): «El libro de texto en el desarrollo del curriculum», en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 168, pp. 56-59.
- IMBERNÓN, F. y CASAMAYOR, G. (1985): «Más allá del libro de texto», en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 122, pp. 10-11.
- MERRILL, M.D.(1983): «Component Display Theory», en Ch.M. Reigeluth (Ed.) *Instructional design: Theories and models. An overview of their current status*. Hillsdale, New Jersey, 1983.
- TORRES, J. (1989): «Libros de texto y control del curriculum», en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 168, pp. 50-55.
- ZABALZA, M.A., 1985, «Problemática didáctica del libro de texto», ponencia presentada en las jornadas de trabajo sobre el libro de texto, organizadas por el Gabinete de Medios Didácticos del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

THE HISTORY OF THE

[The following text is extremely faint and largely illegible. It appears to be a historical account or a list of events, possibly related to the title above. The text is arranged in several paragraphs, with some lines indented. Due to the low contrast and blurriness, the specific words and dates are difficult to discern, but the structure suggests a formal historical or official document.]

Índice

INTRODUCCIÓN	5
CURRICULUM Y ENSEÑANZA. <i>Teresa Mauri.</i>	
I. Propuestas curriculares y su utilización en la práctica de la enseñanza	9
1. De la existencia de propuestas curriculares ayer y hoy	9
2. El uso del curriculum por parte de los profesores	11
II. Curriculum y enseñanza: relaciones mútuas	15
III. Concepto de curriculum	20
1. El curriculum como instrumento social y cultural	24
2. El curriculum como proceso: la planificación y el desarrollo del currículum.	29
3. Modelos curriculares	34
IV. Currículum y Reforma	39
1. El modelo de currículum en la Reforma	42
Referencias bibliográficas	49
BASES PSICOPEDAGOGICAS DE LA PRACTICA EDUCATIVA. <i>Isabel Solé.</i>	
I. La relevancia de la fuente psicopedagógica en la elaboración de un proyecto educativo	52
II. El concepto de educación	55

III. Aprender en la escuela: construir conocimientos	57
1. Aprendizaje significativo: características y condiciones	58
2. Autoconcepto, sentido y significado	63
3. Las dificultades del aprendizaje desde la perspectiva del aprendizaje significativo	67
IV. Los contenidos escolares en la concepción constructivista	69
V. El papel de la enseñanza en el proceso de construcción de conocimientos	71
1. Las relaciones interactivas profesor/alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje	72
2. La intervención educativa, o como ayudar a construir conocimiento	76
3. Enseñar y evaluar: la evaluación formativa	85
Referencias bibliográficas	89

EL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO. *Luis del Carmen.*

I. La enseñanza concebida como una tarea en equipo	91
1. ¿De dónde partimos?	91
2. Aportaciones de la innovación pedagógica en los últimos años	92
3. A modo de conclusión	94
II. Condiciones que favorecen la motivación e implicación del profesorado	95
III. El papel del profesorado en el diseño y desarrollo del currículum	98
1. Características del modelo curricular de la actual reforma	99
2. El diseño del currículum en los centros educativos	101
3. Dinámica de los procesos de elaboración	105
IV. La elaboración de Proyectos Curriculares de Centro	107
1. Condiciones generales necesarias	107
2. Características del Proyecto Curricular de Centro	108
3. Dinamización de los procesos de elaboración	113
V. La formación en los centros y el asesoramiento	117
1. La formación en los centros	117

2. Las actividades de formación	119
3. El asesoramiento externo	120
4. Formadores de formadores	121
VI. Reflexión final	122
Referencias bibliográficas	123
MATERIALES CURRICULARES. <i>Antoni Zabala</i>	
I. Los materiales de desarrollo curricular	125
1. Tipología de los materiales curriculares	126
II. El libro de texto como referente o excusa para abordar el análisis de los materiales curriculares	129
1. El libro de texto	130
2. Críticas al libro de texto	133
III. Las exigencias que las ideas contenidas en las propuestas curriculares plantean sobre las características de los materiales curriculares y en su utilización	136
1. Tipología de los contenidos	137
2. Los materiales curriculares y la tipología de los contenidos	141
IV. Criterios para la selección y utilización de los materiales curriculares	144
1. Diseño curricular abierto y formación integral del alumno	144
2. Papel de los materiales curriculares en el desarrollo de unidades didácticas	145
3. Propuesta de materiales curriculares	157
4. Criterios para el análisis y la selección de los materiales curriculares	164
Referencias bibliográficas	167

TERESA MAURI es maestra y doctora en Psicología por la Universidad de Barcelona. Ha trabajado como maestra y actualmente es profesora de Psicología en la Escuela de Formación del Profesorado de la U.B. Es autora de numerosos artículos sobre formación del profesorado, aspectos psicológicos de la educación escolar y desarrollo del currículum.

LUIS DEL CARMEN MARTÍN es Licenciado en Ciencias Biológicas. Ha trabajado como profesor de Ciencias Naturales en diferentes niveles educativos. Actualmente es profesor de Didáctica de las Ciencias Experimentales, de la Escuela de Formación de Profesorado de EGB, de la Universidad de Barcelona. Ha publicado numerosos libros y artículos relacionados con la enseñanza de las Ciencias Naturales, la formación permanente del profesorado y el desarrollo del currículum.

ISABEL SOLÉ i GALLART doctora en Psicología, es en la actualidad profesora de Psicología de la Educación en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona.

Ha trabajado como psicopedagoga en centros de E.G.B. y ha investigado en el campo de la enseñanza de la comprensión lectora, en el que ha realizado numerosas publicaciones.

Ha colaborado también en compilaciones y números monográficos de revistas especializadas en temas educativos y psicoeducativos y en actividades de formación permanente del profesorado.

ANTONI ZABALA VIDIELLA, licenciado en Pedagogía, ha colaborado frecuentemente en actividades de formación permanente del profesorado y en el asesoramiento curricular a centros escolares.

En la actualidad, desempeña su tarea como asesor editorial para la elaboración de materiales curriculares dirigidos a la escolaridad obligatoria y es miembro del Consejo de Redacción de la revista *GUIX, elements d'acció educativa*. Desde estos ámbitos, ha realizado numerosas publicaciones relacionadas con la enseñanza de contenidos de Ciencias Sociales y con aspectos educativos generales.

Los cuatro son, desde 1984, miembros del Seminario Permanente de Investigación y Desarrollo del Currículum, dirigido por el Dr. César Coll.



A nadie escapa que un proyecto de Reforma global de la enseñanza es un proyecto de largo alcance, ambicioso, que no puede realizarse de un día para otro y que requiere una decidida voluntad por parte de las administraciones educativas, para establecer las condiciones de todo tipo que favorezcan su desarrollo. Pero a nadie escapa tampoco que, por sus propias características, el actual Proyecto de Reforma hace imprescindible la participación activa y creadora del profesorado en un proceso en el que constituye un elemento clave, en tanto que se le atribuyen importantes competencias en la elaboración y desarrollo del currículum.

En este sentido, este libro está dirigido a todo el profesorado —tanto el que tiene expectativas en la Reforma, como el que no— interesado en comprender y ampliar las cuestiones básicas relativas al currículum y a su desarrollo en los centros. El propósito que ha perseguido su elaboración es el de contribuir al análisis de los procesos educativos y a su posible mejora, y por ello se ocupa de temas de naturaleza diversa: desde las relaciones que se establecen entre currículum y enseñanza, hasta el papel de los materiales curriculares, pasando por los aspectos psicopedagógicos que fundamentan la práctica educativa y lo que supone para ésta la elaboración de Proyectos Curriculares de Centro.

CUADERNOS DE EDUCACIÓN quiere contribuir al proceso de reflexión y debate sobre la educación escolar poniendo al alcance de todos los profesionales, y muy especialmente de los profesores, los trabajos que, por la novedad de sus propuestas, el rigor de su formulación y la pertinencia de su temática, pueden ser utilizados como instrumentos de cambio y de innovación educativa. La colección está abierta a todas las áreas y niveles de la educación escolar y pretende situarse en ese espacio intermedio entre la reflexión y la acción —entre lo que se hace o se propone hacer en el aula y el cuestionamiento del por qué, para qué y cómo se hace o se propone hacer— que constituye, sin lugar a dudas, un eslabón decisivo en la formación inicial y permanente del profesorado.