

ESTRUCTURA DEL DISEÑO CURRICULAR

Tomado de Enciclopedia de pedagogía tomo 3. María Victoria Reyzábal Rodríguez

CONSIDERACIONES PREVIAS

Cualquier diseño curricular debe partir de un diagnóstico acerca de las necesidades de su población, suponiendo cuáles serán estas para las próximas generaciones. Hay planes que deban tener en cuenta, además de las mencionadas necesidades para los años próximos, exigencias del presente (alfabetización, requerimientos profesionales, etc.), pues también tiene que existir una modalidad de enseñanza para personas adultas que, evidentemente, ya es tan inmersas en la vida social y laboral. En cualquier caso, el sistema educativo debe hacer el esfuerzo de preparar para un mundo cambiante.

Por otra parte, hay que considerar las últimas aportaciones de la Psicología evolutiva y del conocimiento así como de la Didáctica general y de las especiales (además de los conocimientos referentes a los distintos ámbitos del conocimiento: lingüístico, matemático, científico, etc.). En este sentido, incluir o excluir alguna/s área/s o disciplina/s requerirá una buena justificación, ya que no solo tendrá consecuencias evidentes sobre los planes de estudio, sino que alterará los intereses de ciertos sectores.

Todas estas cuestiones permitirán tomar decisiones no siempre fáciles acerca de las capacidades básicas que deben adquirir los estudiantes y los contenidos que, obviamente, no podrán incluir más de lo que cada educando pueda aprender en su correspondiente etapa o nivel educativo. De manera que todo Diseño Curricular implica un puente eficaz y significativo entre la tradición que viene del pasado y el porvenir que cada pueblo quiera darse.

En consecuencia, para la adecuada comprensión de las propuestas educativas por parte de la sociedad en general y de los docentes en particular, convendrá encabezar dicho Diseño con una introducción que explicita de manera pertinente estas y otras cuestiones, tanto desde el punto de vista psicológico, como didáctico, epistemológico y cultural. Aquí habrá de considerarse la división de los estudios en las correspondientes etapas e itinerarios, explicando la razón de estos y caracterizándolos convenientemente, tanto desde el punto de vista curricular, como organizativo y en relación con los rasgos evolutivos de su alumnado.

Así, por ejemplo, el paso de la Educación Primaria a la Secundaria implica una modificación del estatus sumamente importante, pues el estudiante cambia de expectativas, deberes y derechos. Estas modificaciones pueden, en algunos casos, llegar a ser traumáticas si no están bien atendidas, ya que incluyen:

- El cambio físico y psíquico propio de la adolescencia.
- El cambio de relación con sus iguales y sobre todo con los mayores.
- El cambio formal de institución escolar, lo que conlleva diferentes tipos de organización y exigencias nuevas.
- El cambio en cuanto a la relación con el otro sexo.

Obviamente, el educando pasa de una posición más o menos privilegiada en la escuela Primaria a constituir el nivel «inferior» en la Secundaria.

La diferencia de «culturas» entre la etapa Infantil, Primaria, Secundaria y media tiene que ser tenida en cuenta para lograr la cohesión del sistema educativo y el mayor rendimiento posible de cada estudiante, esté en el nivel que esté. De una ordenación generalista o multidisciplinar del currículo en los cursos inferiores (globalizada), se transita por etapas cada vez más dis-

ciplinares y especializadas, con un profesorado, también, progresivamente más diferenciado por asignaturas y, habitualmente, metodologías de enseñanza muy distintas.

Otro aspecto que debe considerarse es que muchos de los requerimientos que se hacen a las instituciones escolares y a los currículos que se trabajan en ellas van más allá del sistema educativo y tienen que ver con crisis propias de la comunidad que, de manera simplista y hasta egoísta, pretende que todo lo resuelvan otros. No obstante, es cierto que demasiados currículos oficiales no logran captar el interés de los estudiantes porque no tienen en cuenta su realidad extraescolar, especialmente las de aquellos con menos rendimiento académico o mayores dificultades, como puede ser el caso del alumnado con alguna discapacidad o en situación de desventaja social. Situaciones que propician el «aburrimiento» o la baja autoestima de los estudiantes y, en ciertas ocasiones, el abandono de los estudios. En muchos casos, el modo de trabajo en el aula no se ha modificado desde principios del siglo pasado: exposición del profesor, toma de notas por el alumnado, respuestas por escrito a pruebas o ejercicios repetitivos, evaluación (calificación) cuantitativa y sumativa, por ende selectiva desde parámetros discutibles, etc.; es decir, tareas pasivas y reproductoras, cuya finalidad resulta poco clara y su ejecución nada atrayente ni diversificada.

En este panorama, los estudiantes que más «padecen» un currículo y un enfoque tradicional son los escolares diferentes (tanto los discapacitados como los de capacidades sobresalientes o los que pertenecen a grupos de riesgo), lo cual no implica que aquellos que presentan buen rendimiento no se sientan también defraudados por el sistema, pues su conformismo y acatamiento no supone satisfacción ni compromiso. Algunos son educandos que estudian más por tener éxito escolar que por aprender, por satisfacer a los padres.

En este sentido, un currículo bien pensado debe (W. AA., 2000):

- Ser pertinente y riguroso.
- Resultar innovador y flexible.
- Aceptar retos en cuanto al desarrollo de capacidades críticas y creativas.
- Atenderá la diversidad.
- Ofrecer un marco intercultural democrático.

- *Pertinencia.*

Tanto los estudiantes de clases altas como los de clases medias o de sectores no cualificados trabajan sobre el mismo currículo (con igual metodología, recursos y contenidos), aunque su realidad contextual y sus expectativas de inserción social y laboral resulten diferentes. Obviamente, parece necesario un currículo básico para todos, en la medida que lo que se pretenda en la escuela sea brindar las mismas oportunidades a todos, pero sin mermar o disminuir los intereses y las inquietudes personales o grupales de los alumnos. En este aspecto, no resulta extraño que los estudiantes aparezcan como poco curiosos y ambiciosos. Un currículo mal diseñado puede ser la causa de muchos abandonos, pues para bastantes alumnos lo que deben estudiar no les vale la pena esforzarse.

Cuando se partía de la concepción de que la inteligencia era singular e inmutable, se configuraba el currículo para escolares que iban de ciertos tipos de aprendizajes supuestamente simples a otros más complejos, pero la teoría de las inteligencias múltiples sostiene que toda persona que aprende, independientemente de edades y niveles, debe elaborar el conocimiento dentro de su estructura mental, y cada estudiante presentará ciertos aspectos o inteligencias más desarrolladas que otras. La aceptación de esta diversidad, sumada a las anteriores, en cuanto a capacidades y estilos cognitivos entre el alumnado, subraya la importancia de la pertinencia curricular.

El rigor y el realismo también resultan fundamentales en cuanto a que los niños, adolescentes y jóvenes de hoy tendrán que actuar como adultos en el mundo de mañana. Por eso, los currículos deben franquear la distancia entre lo que necesitarán y lo que la sociedad demanda hoy. La capacidad para anticipar necesidades y requerimientos futuros es una meta irrenunciable de los sistemas educativos, que deben cuestionarse sus planes y programas excesivamente academicistas, rígidos, poco creativos y, a veces, trasnochados.

- *Innovación y flexibilidad*

La fantasía y la afectividad suelen ser componentes ajenos a los currículos existentes en los distintos países. La creatividad suele reducirse a algunas actividades simplistas y marginales, así como todo lo referente a la educación emocional. Quizá el currículo debería verse, más que como una serie de objetivos que tienen que ser alcanzados de manera casi mecánica, como un conjunto de capacidades que hay que desarrollar y de estrategias que hay que dominar. En este sentido, la obsesión por lo próximo en el tiempo y el espacio puede devenir en un triste empobrecimiento curricular, pues a los estudiantes más que las fruterías de su barrio, los próceres locales o la contaminación ambiental de su región, les puede interesar conocer y generar mundos posibles o fantásticos, como revelan sus entretenimientos, sus gustos cinematográficos o sus videojuegos. Y trabajando significativamente estos elementos se puedan desarrollar las estructuras básicas del pensamiento, comprender los conflictos entre el bien y el mal y asumir actitudes de compromiso ante la propia comunidad.

La creatividad, la innovación y el espíritu crítico podrían ser el eje de un Diseño Curricular capaz de formar para nuevas realidades a partir de dominar los conocimientos presentes (de la Física, las Matemáticas, las Ciencias Sociales, la Lingüística...), basándose en enfoques novedosos (se puede aprender Química, Biología, Astronomía a partir de propuestas de ciencia-ficción, de debates sobre la dimensión del espacio o los viajes a través del tiempo). No se tiene que continuar infravalorando la imaginación, la creatividad, la afectividad en los diseños curriculares. En este sentido, el currículo es más un proceso de aprendizaje que un producto para la enseñanza, por eso es importante que permita sensaciones de entusiasmo, anticipación, conflicto, descubrimiento... en todas sus asignaturas o áreas. Los profesores son demasiado valiosos como para que un Diseño Curricular mediocre y rutinario los convierta en simples oralizadores de lo que predicen los libros de texto o en automáticos procesadores de contenidos conceptuales.

- *Los retos críticos y creativos*

En ciertas ocasiones, los docentes prefieren obtener bajos resultados a cambio de que se viva en las aulas una disciplina aceptable. En estos casos, los estudiantes sufren la carencia de retos atractivos. Ya sabemos que cuanto menos se espera de una persona menos rinde esta. El aprendizaje es para cualquier individuo un desafío personal y social y este no puede eliminarse, porque con él se elimina la motivación y la posible concentración en una tarea, que si se lleva a cabo correctamente dará múltiples satisfacciones. Así, algunos autores sostienen que cierto tipo de delincuencia juvenil puede asociarse con la necesidad de estos muchachos de vivir experiencias de «riesgo», de desafíos significativos y logros «gratificantes» en una época en la que todo se les da resuelto. Los desafíos permiten el desarrollo de destrezas y habilidades imprescindibles y por eso deben tenerse en cuenta en la escuela. Estos retos para lograr la inserción social y la innovación profesional, suelen promover efectos inesperados en la autoestima de los estudiantes y a veces, hacen sobresalir aquellos cuyos resultados no son los más espectaculares en un enfoque tradicional.

Los retos educativos (cognitivos, afectivos, críticos...) conllevan un aprendizaje estimulante que logra que la mayoría de los niños y adolescentes progresen en cuestiones que de otra manera rechazarían por distantes y poco conectadas con su existencia cotidiana.

- *Atención a la diversidad en un marco intercultural*

Todo parece reforzar la idea de que lo más adecuado y ético es una única escuela para todos pero para que este axioma resulte verdadero, el currículo único debe ser flexible, es decir, incluir medidas que lo adecúen a las características personales o sociales de cada alumno. Así, diferente grado de consecución de los objetivos no debe impedir la meta de que cada niño disfrute de las experiencias necesarias de socialización y, si es necesario, de adaptación curricular. La promoción con los de su grupo en las etapas obligatorias, salvo en especiales situaciones, prima sobre la adquisición de los objetivos programados para el nivel, ciclo o curso, pues se privilegia la socialización y los aprendizajes para la vida antes que los académicos; ello no quiere decir que se abandonen estos. En este sentido, la incorporación al sistema ordinario de programas de integración, de educación compensatoria o de diversificación curricular, las mencionadas adaptaciones curriculares, la oferta de optativas, la variedad de metodologías y actividades, etc., es una exigencia a la que las escuelas deben dar respuesta válida (sobre todo si asumimos planteamientos como los de las inteligencias múltiples, los de la igualdad de oportunidades o el mencionado marco intercultural).

Las diferencias de ritmos, estilos, intereses y necesidades deben ser respetadas en el aula y tenidas en cuenta para conseguir que cada alumno logre desarrollar al máximo sus capacidades, con el fin de conseguir un mundo verdaderamente plural y constatablemente más justo. Un currículo flexible se caracteriza porque parte de la concepción de la persona como ser activo, comprometido y en constante cambio, lo que exige prestar atención a sus intereses y necesidades.

OBJETIVOS GENERALES

Parece obvio que todo Diseño Curricular deberá incluirse un apartado dedicado a las metas, propósitos u objetivos generales que enumeren y describan las capacidades que el alumnado tendrá que haber alcanzado al término de cada etapa o nivel, así como el grado de adquisición de cada una de ellas. Sería interesante que en este punto se reflexionara acerca de las características de cada capacidad, su funcionalidad personal y social y la necesidad de contar con unas para poder desarrollar las otras (antes habrá que adquirir, por ejemplo, la capacidad de observación y de análisis que la de síntesis o de crítica). El centrarse en las capacidades generales como metas válidas para todos los educandos revela la asunción de ciertas opciones fundamentales, siendo la primera de ellas la evaluación de la consecución de las mismas más allá del dominio o no de ciertos contenidos, y, en consecuencia, la selección de estos tendrá en cuenta en qué medida facilitan y favorecen el despliegue de aquellas capacidades, a su vez, mostrará que algunos contenidos se eligen más por tradición cultural que porque no pudieran ser reemplazados por otros que redundarían de igual manera en la adquisición de las mismas capacidades generales (comunicarse, deducir, inducir, generalizar, etc.).

Los objetivos generales de la etapa o nivel educativo establecen las capacidades que se pretende que los niños, adolescentes o jóvenes hayan desarrollado al concluir el tramo de Infantil, Primaria, Secundaria y media o Formación Profesional como fruto y consecuencia del proceso de enseñanza y aprendizaje que el centro educativo ha planificado y llevado a cabo. Conviene que estos objetivos estén definidos en términos de capacidades, como ya se ha señalado, y no de comportamientos o de conductas. Las capacidades se refieren al conjunto de los ámbitos necesarios para un desarrollo integral (intelectual, motor, afectivo, relacional, cultural y social). En un mismo objetivo general se recogen capacidades de distintos tipos con el fin de destacar las relaciones que existen entre ellas, por eso es necesario que hagan referencia a capacidades generales.

Sin embargo, es preciso que los objetivos de etapa sean concretados mediante su secuenciación en los diferentes ciclos o cursos, marcando así un proceso de desarrollo de cada capacidad. Los alumnos solo alcanzarán ese nivel esperado de desarrollo de la capacidad si el proceso de enseñanza que se programe a lo largo de los ciclos o cursos está planificado de tal manera que asegure el grado de aprendizaje propuesto.

Dada la importancia de estas grandes metas, es imprescindible que los profesores de cada centro compartan los mismos objetivos generales. De lo contrario, los equipos docentes tendrán dificultades para asumir una opción común de actuación que facilite y propicie la formación integral y coherente del alumnado.

Además de los objetivos generales de la etapa, en el Diseño Curricular se definen los objetivos generales de cada área o disciplina educativa a través de los cuales tiene que garantizarse la adquisición de los primeros. Solo los objetivos generales de las áreas o materias poseen contenidos propios, cuya selección se ha realizado pensando que son los que permitirán el mejor desarrollo de las capacidades generales y específicas de esos campos del saber. Los objetivos de la etapa han de orientar y vertebrar los objetivos de las áreas, la selección de contenidos y su secuenciación, las decisiones que han de tomarse en el seno de los equipos docentes respecto a las opciones metodológicas y a los criterios de evaluación, organización de espacios y grupos, etc.

Funciones de los objetivos

Señalan las metas o propósitos que se pretende que alcancen los estudiantes. Las metas de la acción educativa se enmarcan, por tanto, en los objetivos y no en los contenidos.

- Deben servir para seleccionar, secuenciar y temporalizar los contenidos y para escoger las metodologías y los recursos didácticos que permitan conseguir mejor las metas propuestas.
- Constituyen el referente directo de la evaluación. El equipo docente, al concretar y contextualizar los criterios de evaluación en un modelo específico con instrumentos propios, debe tener como guía o referente los objetivos generales propuestos. Sin embargo, como los objetivos generales no son directamente evaluables deberán reelaborarse mediante indicadores o conductas observables.
- Marcan el perfil de persona que el centro pretende que alcancen sus alumnos.

Relación entre objetivos generales de etapa y objetivos generales de las áreas y materias

Para la contextualización y valoración de los objetivos generales de etapa se puede tener en cuenta como ejemplo la tabla siguiente, con el fin de concretar y adecuar su relación en cada centro.

OBJETIVOS	ANÁLISIS Y CONTEXTUALIZACIÓN	CONTENIDOS BÁSICOS	CONSIDERACIONES
Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación, así como comprender y producir mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera	<p>¿Qué significa en nuestras aulas el «saber lingüístico» ante un objetivo cuya meta es comprender y producir mensajes orales y escritos?</p> <p>¿Qué papel o relevancia debe tener el vocabulario, la ortografía, la morfosintaxis, la tipología textual, etcétera, para la consecución de las capacidades que se proponen?</p> <p>¿Cuáles son las actividades que conviene realizar en el aula para</p>	<p>Uso de diferentes formas textuales.</p> <p>Trabajo sistemático con actividades de comprensión y expresión oral y escrita.</p> <p>Reconocimiento de la intención, situación y contexto comunicativos.</p> <p>Identificación y papel funcional de la reflexión sobre la lengua.</p> <p>Diseño de un modelo de</p>	<p>A partir de las características de nuestro centro deberemos trabajar sistemáticamente los contenidos de aprendizaje de manera progresiva y significativa..., utilizando todo tipo de textos (literarios y no literarios), tanto orales como escritos, conociendo sus características, las destrezas que requiere su uso y las actitudes que conllevan.</p>

	<p>que los estudiantes sean capaces de producir mensajes orales y escritos como se proponen en este objetivo?</p> <p>¿Qué metodología y recursos didácticos son pertinentes para realizar esta tarea?</p>	<p>evaluación.</p> <p>Valoración del uso correcto del código oral y escrito.</p>	
--	---	--	--

La forma anterior de reflexionar sobre los objetivos generales resulta muy rica y orientadora para el conjunto del profesorado, ya que permite que cada uno de ellos realice su propia reflexión sin el límite de los convencionalismos, y para que cada centro los redacte de manera tal que permita la mejor ejecución de los acuerdos asumidos.

En este sentido, resulta conveniente hacer un análisis de todos los objetivos y formular una serie de cuestiones que guiarán la práctica educativa, depende de las intenciones definidas en cada uno de ellos. Esta propuesta podría centrarse en cinco tipos de variables:

- Las referidas a la propia comprensión del objetivo.
- Las relacionadas con los contenidos de aprendizaje más apropiados para la consecución de las capacidades correspondientes.
- Las vinculadas al tipo de actividades didácticas y a la metodología más pertinente para alcanzar el objetivo.
- Las que deben guiar el modelo y la elaboración de los instrumentos de evaluación.
- Las relacionadas con la inclusión de las cuestiones transversales.

Si la reflexión es acertada, en relación con lo que en cada objetivo se propone, generará el debate necesario para llegar a concreciones sobre cómo debe trabajarse y contextualizarse dicho objetivo, atendiendo a la diversidad del alumnado, sus familias, y a las del equipo de docentes.

La contextualización de los objetivos generales de cada área o materia puede seguir un procedimiento equivalente, lo cual garantizará la coherencia curricular general.

Secuenciación de los objetivos de área o materia por ciclo y/o curso

Este apartado debe responder a la pregunta de cuáles son las metas educativas de cada área o materia para cada ciclo o curso (para qué enseñar y para qué aprender). Para responder a esta cuestión, la propuesta de concreción y contextualización conlleva la referencia a los contenidos, a la metodología y a la evaluación más apropiada para trabajar en cada uno de los ciclos o cursos.

Esta manera de contextualizar, por ciclos y cursos, los objetivos generales de área y materia en relación con los generales de etapa remite a la práctica, pues aporta un referente concreto para el trabajo en el aula en cuanto a la selección de contenidos y de actividades de aprendizaje. La reflexión sobre para qué enseñar y aprender y en qué momentos, qué contenidos, metodologías y modelos de evaluación son más apropiados para la consecución de los objetivos, atendiendo a las características del alumnado de cada uno de los niveles, va a permitir lograr un grado mayor de eficacia y claridad en la elaboración posterior de los objetivos didácticos de cada unidad.

En el caso de la Educación Primaria valdría, por ejemplo, la tabla siguiente.

OBJETIVOS GENERALES DEL ÁREA	DEL PRIMER CICLO	DEL SEGUNDO CICLO	DEL TERCER CICLO
Comprender discursos orales y escritos, con actitud crítica y	Comprender discursos orales y escritos, relacionándolos con las	Comprender discursos orales y escritos, relacionándolos con las propias ideas y experiencias,	Comprender los discursos orales y escritos, relacionándolos con las propias ideas y experiencias,

respetuosa, relacionándolos con otras situaciones de aprendizaje.	propias ideas y experiencias.	interpretándolos y valorándolos con cierta actitud crítica.	interpretándolos y valorándolos con una actitud crítica, y aplicándolos a nuevas situaciones de aprendizaje.
---	-------------------------------	---	--

LOS CONTENIDOS EN EL DISEÑO Y EL PROYECTO CURRICULAR

Los contenidos curriculares se refieren al **qué enseñar**, ya que los objetivos (o capacidades) en sentido estricto no se puede decir que se «aprendan», sino que se desarrollan y se alcanzan mediante el trabajo sobre cuestiones concretas. Por eso, también, dichos contenidos solo se dan dentro de las áreas o materias, pues responden a la ordenación del saber en las diferentes disciplinas.

El Proyecto Curricular es el segundo nivel de concreción del Diseño Curricular, en él los equipos docentes de cada centro plasman sus contextualizaciones y adaptan a su realidad los diversos elementos curriculares: objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación. En un Proyecto Curricular coherente (desde el punto de vista psicológico, pedagógico y epistemológico), los contenidos se seleccionan a partir de los objetivos propuestos y se secuencian atendiendo a las características evolutivas de los estudiantes. A su vez, la exigencia de un aprendizaje significativo obliga a preferir, en la medida de lo posible, contenidos motivadores para los escolares y que resulten funcionales personal y socialmente. Por tanto, hay que huir de imponer el aprendizaje de detalles superfluos, de elementos descontextualizados o cuestiones inapreciables a estas edades, para centrarse en aspectos básicos que les permitan ir conformando equilibradamente su personalidad. Esto demuestra también la necesidad de que el equipo docente trabaje en permanente contacto y programe en conjunto, lo que evitará repeticiones inútiles y aburridas y enriquecerá o matizará las propuestas concretas de cada área.

Estas consideraciones justifican en el Diseño Curricular la organización de los contenidos en grandes bloques evidentemente interrelacionados entre sí. Los bloques son agrupaciones de contenidos que aportan al docente la información relativa a lo que se debería trabajar durante la etapa. Se indican en ellos los contenidos que se consideran más adecuados para desarrollar las capacidades manifestadas en los objetivos generales del área. Los bloques no deben tomarse como un temario; los docentes realizarán su Proyecto Curricular y sus programaciones tomando de cada bloque lo que consideren oportuno y, por tanto, diseñando sus unidades, a la vez, con contenidos de diferentes bloques.

Además, en cada bloque, aparecen tres tipos de contenidos, pues en esta propuesta se entienden por tales no solo los tradicionalmente así considerados (conceptos, hechos y principios), sino también los relativos a procedimientos y a normas, actitudes y valores. Esto es así porque los alumnos los aprenden y se parte de la concepción de que lo que se puede aprender es susceptible de ser enseñado.

Principios, hechos y conceptos han constituido siempre el currículo escolar, pero no así el conjunto de los procedimientos, es decir, el conjunto de acciones orientadas para el logro de un fin (también pueden considerarse como tales las técnicas y estrategias), ni los referidos a valores, actitudes y normas (antes velados en el currículo oculto) pero imprescindibles como contenidos esenciales de aprendizaje. Estos tres componentes, a veces, no son más que diferentes enfoques para tratar las mismas cuestiones educativas, por eso puede parecer que se repiten (pero no es lo mismo manejar el concepto de verbo que saber usar la conjugación o valorar la importancia de su uso adecuado). El profesor tiene que trabajarlos de manera integrada sabiendo que cada uno posee su importancia específica.

Una de las mayores novedades, además de la incorporación de las materias transversales que plantean algunos sistemas educativos, es la opción por un currículo abierto y flexible, basado tanto en la comprensividad como en el reconocimiento de la diversidad. Esto, que indiscutiblemente es una riqueza al permitir las diferentes adaptaciones o adecuaciones necesarias, se convierte, también, en un reto profesional.

En estos casos resulta imprescindible que el equipo docente tenga libertad para secuenciar y contextualizar los objetivos generales de etapa (para qué enseñar) en los ciclos y cursos correspondientes, lo mismo que los generales de área y materia. Y, luego, partiendo de estas concreciones, seleccionar, secuenciar y temporalizar los contenidos (lo que implica decidir qué enseñar y qué aprender y cuándo hacerlo), de la misma manera que la metodología planteará cómo enseñar y el modelo evaluador cómo valorar el grado de consecución de los aprendizajes y la eficacia de la práctica docente.

Los contenidos conceptuales resumen la información referente a hechos, datos o categorías, es decir, clases de seres o cosas (libros, ríos, flores, personas, animales, etc.) a los que se pueden atribuir ciertas características similares; en casos más complejos, estos contenidos señalan la pertenencia a sistemas cognitivos relacionados epistemológicamente red de conceptos gramaticales, por ejemplo). Ello explica por qué para adquirir un concepto es necesario establecer conexiones jerárquicas y significativas con otros ya conocidos. Esta es la razón por la que el aprendizaje y la enseñanza de los conceptos no puede separarse del resto de los contenidos.

Los contenidos procedimentales (saber hacer) comprenden la serie de acciones sistemáticas que deben realizarse para llegar a una meta prefijada, es decir, que implican el aprendizaje de maneras ordenadas de obrar en función de objetivos previamente fijados (destrezas, técnicas, estrategias...). Lo que se pretende mediante los contenidos procedimentales es que los estudiantes aprendan a llevar a cabo eficazmente las acciones necesarias para alcanzar las metas educativas programadas, con el fin de que adquieran así la capacidad de «aprender a aprender» con autonomía personal, postura crítica y capacidad creativa.

Cualquier Proyecto Curricular debe incluir procedimientos generales como:

- La comprensión de distintos lenguajes de manera significativa y pertinente.
- La exposición mediante diferentes lenguajes de manera correcta, coherente, apropiada y creativa.
- La observación, experimentación y recogida de información de diferentes fuentes (fenómenos, objetos, sujetos, escritos...).
- El análisis, la interpretación y la valoración de resultados.
- La resolución de problemas (evidentemente, no solo matemáticos).
- La utilización de técnicas y estrategias de trabajo en equipo.
- El uso y la elaboración de instrumentos y materiales de trabajo.
- La planificación autónoma (tanto del trabajo como del ocio) de actuaciones futuras.

A través de los contenidos actitudinales se incluyen en el currículo escolar las tendencias o predisposiciones emotivas, valorativas, motivadoras..., más o menos conscientes y subjetivas, pero dinámicas y cambiantes, con respecto a objetos, sucesos, personas, teorías, etc. Las actitudes y los valores conllevan vivencias afectivas y suelen condicionar ciertas conductas (incluso verbales), por lo cual estos serían los contenidos «socializadores» por excelencia. Y además, en muchos casos, coincidirán en las diferentes áreas. En este sentido, no hay que olvidar que los contenidos específicos que aportan las disciplinas curriculares importan más como un medio que como un fin en sí mismo, pues lo que se pretende con ellos es lograr el desarrollo pleno de las capacidades de cada alumno. Los contenidos constituyen la materia

prima sobre la que hay que realizar las actividades didácticas que faciliten a los estudiantes la construcción significativa y la atribución de sentido a lo que aprenden.

En lo relativo a las actitudes y a las normas, vale la pena considerar que estas ofrecen pautas o reglas de comportamiento y así facilitan el desarrollo de valores y conductas compartidas por el grupo. Por eso, si en la enseñanza de estos contenidos se entra en contradicción (por ejemplo, pedimos actitud crítica ante ciertos hechos y acatamiento acrítico ante la autoridad) se generará desconcierto, frustración, angustia y hasta agresividad o rebeldía, además de no lograr las metas deseadas.

De la misma manera que con los procedimientos se deben tener en cuenta contenidos actitudinales comunes a todas las áreas como los que tienen que ver con:

- La autonomía personal, la aceptación y valoración ajustada del «yo».
- El respeto y la valoración del otro.
- La sensibilidad, la solidaridad y la participación crítica y creativa en el grupo social.
- El aprecio, la defensa y el enriquecimiento de los bienes culturales y naturales.
- La adquisición y el desarrollo de hábitos positivos frente al trabajo.

En este sentido, es clarificador el siguiente esquema en el que cada tipo de contenido con forma uno de los ángulos del triángulo:



Lo mismo que se ha dicho de la necesaria integración de los tres tipos de contenidos se puede afirmar de los diferentes bloques temáticos que suelen aparecer en el Diseño Curricular, en cuanto a que deben trabajarse de forma interrelacionada. En este sentido, vale la pena recordar que entendemos por contenidos curriculares el conjunto de teorías, formas, datos, técnicas, valores y saberes culturales... en torno a los cuales se organizan las actividades didácticas en el aula.

Si bien muchos contenidos conceptuales pueden aprenderse en un ciclo o incluso en un curso (aunque cíclicamente se reactúalicen y profundicen), exigirá más tiempo el dominio de ciertos contenidos procedimentales y mucho más aún la asunción de algunas actitudes, valores o normas. Esto implica que será necesario trabajar los mismos contenidos, aunque con enfoques diversos, en diferentes momentos y organizados mediante programaciones epistemológicamente recurrentes aunque cada vez más complejas, pero siempre novedosas desde el punto de vista didáctico. Tal situación, además, explica y justifica la necesaria coherencia que debe existir entre el Proyecto Curricular de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, pues en cada caso tendremos que partir de considerar:

- El nivel evolutivo de los alumnos.
- Los intereses, ritmos y estilos cognitivos.
- Los conocimientos previos que poseen.
- Las propuestas epistemológicas y las exigencias didácticas del área o materia.

- Las demandas sociales.
- Los requerimientos de la etapa posterior.

En concreto, la selección, secuenciación y temporalización de contenidos debe garantizar, mediante la realización de las actividades pertinentes, el logro de las metas educativas. Por eso, hay que recordar —como ya se ha dicho— que los contenidos no son tanto un fin en sí mismos cuanto un medio para desarrollar en el alumnado las capacidades previstas. Los contenidos deben facilitar un crecimiento personal armónico y una socialización crítica, pero a la vez participativa y creativa.

Un aspecto que debe desterrarse de la concepción de la práctica docente consiste en la periclitada tradición de que no pueden (o no deben) diseñarse, programarse, secuenciarse, temporalizarse y evaluarse algunos de los contenidos procedimentales y la mayoría de los actitudinales, lo que implicaría abandonar a los estudiantes a su suerte en relación con estos aprendizajes, y dejarlos sin apoyatura pedagógica sistemática y planificada. Una estudiada y cuidadosa secuenciación no puede obviar el abordar de manera sucesiva e imbricada, complementaria y progresiva, los diferentes bloques y tipos de contenidos e incluso los contenidos que conllevan las materias transversales.

Entre los criterios que hay que tener en cuenta para secuenciar los contenidos enumeramos los siguientes, lo cual no excluye la revisión crítica de la bibliografía existente acerca de diferentes propuestas de secuenciación:

- Adaptación de los contenidos al nivel evolutivo de los estudiantes y a sus conocimientos previos
- Adecuación de la secuencia a la lógica disciplinar y didáctica.
- Consideración de las demandas sociales y familiares.
- Elección de un eje que vertebre el proceso de enseñanza y aprendizaje (una cronología, un tema, un tratamiento procedimental general...).
- Organización de redes significativas a partir de ideas o aspectos claves.
- Recurrencia cíclica y programación jerarquizada.
- Intercalación de los distintos bloques y de los diferentes tipos de contenidos.
- Inclusión pertinente de los contenidos propios de las materias transversales.
- Recurrencia cíclica y programación jerarquizada
- Atención a las necesidades, al ritmo y a los intereses de los estudiantes.
- Inclusión secuenciada de los criterios de evaluación correspondientes.
- Programación de criterios de atención a la diversidad (programas de diversificación, de integración, de compensatoria...).
- Consideración de la pertinencia o validez y funcionalidad de cada contenido para alcanzar los objetivos previstos
- Paso de lo espontáneo a lo formalizado, de lo general a lo particular, de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo próximo a lo lejano.
- Consideración del entorno del centro y de cuestiones relevantes de actualidad.
- Previsión secuenciada de adaptaciones curriculares.
- Tratamiento inicial de contenidos básicos que sirvan de referente para otros más complejos.

No debe confundirse ni asimilarse la secuenciación con la temporalización, que son dos nociones, de las que venimos hablando, estrechamente relacionadas aunque distintas. La secuenciación indicará el orden sucesivo de los objetivos, contenidos de la programación y criterios de evaluación, y la temporalización, el tiempo durante el cual se trabajarán los mismos.

De lo dicho se deduce que no pueden tratarse los bloques de contenido del Diseño Curricular como unidades temáticas ni seguir el orden o la distribución que allí aparece. Por tanto, al tomar decisiones relativas a contenidos en el Proyecto Curricular, es necesario determinar la secuencia que se propone de los mismos para cada ciclo o curso, señalando también el grado de profundidad y amplitud con que se van a trabajar. De esta forma, se conseguirá la coherencia vertical de los contenidos curriculares —evitando las lagunas y los solapamientos— y se asegurará que se han desarrollado todos los previstos, lo cual, como consecuencia, permitirá que el alumnado pueda alcanzar los objetivos determinados para la etapa.

En general, se puede comprobar que una deficiente contextualización de los objetivos generales, una secuenciación no adecuada de los mismos por ciclo o la no pertinencia de los objetivos específicos de cada unidad, puede y suele tener como consecuencia que se «enseñen» contenidos que los escolares no pueden o no quieren aprender, que no se sepa lo que aprenden porque no es posible evaluarlo o, incluso, que no se trabajen contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) imprescindibles.

A veces, el trabajo docente en el aula y las mismas programaciones proceden de una adecuada contextualización de objetivos, pero no siempre están bien seleccionados, secuenciados y temporalizados los contenidos; otras, falta la gradación didáctica necesaria, la integración u organización de las actividades o existe un equivocado planteamiento metodológico que olvida el grado de desarrollo de los estudiantes, sus conocimientos previos o la imprescindible motivación para lograr el correspondiente aprendizaje significativo. En este sentido, conviene recordar que:

- Los objetivos se alcanzan trabajando sobre los contenidos adecuados.
- El trabajo sobre los contenidos se hace mediante las actividades didácticas pertinentes.
- Las actividades que no tienen en cuenta los distintos contenidos no garantizan la consecución de los objetivos previstos.
- Diferentes estilos cognitivos requieren distinto tipo de actividades, y diferente enfoque metodológico para que los alumnos alcancen las mismas (o equivalentes) metas.

Selección y concreción de los contenidos

Este apartado requiere seleccionar los contenidos de aprendizaje fundamentales que se van a trabajar a lo largo de la etapa. En un primer paso no es necesario intentar ser exhaustivo, ya que lo que interesa es establecer unos puntos de coincidencia que permitan las posteriores elaboraciones. Hemos de tener en cuenta que en el desarrollo de las Programaciones de Aula será necesario una gran concreción, con lo cual se dispondrá de una mayor información, lo que permitirá el establecimiento detallado de los contenidos de aprendizaje que se ha decidido o trabajar.

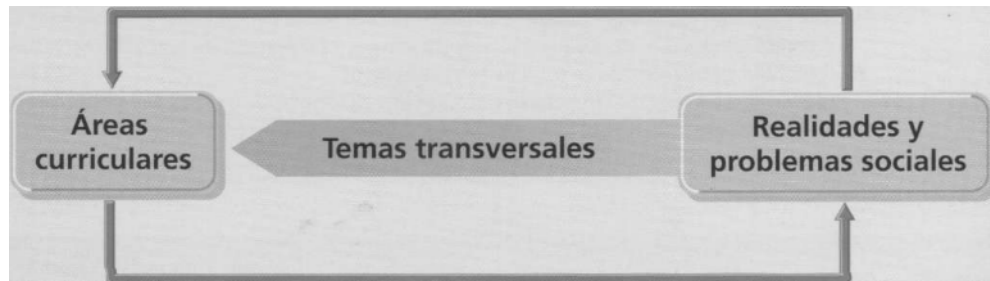
El profesorado tiene que establecer los contenidos específicos de aprendizaje a partir de los currículos oficiales considerando los objetivos de área del Proyecto Curricular. Hemos de tener en cuenta que los contenidos normativos lo son en cuanto favorecen la consecución de los objetivos de área también normativos. Pero dado que, en este momento, ya existen los objetivos contextualizados del centro, es lógico que se elijan los contenidos que se trabajarán en la escuela, los cuales deben permitir la consecución de las finalidades que esta se propone.

Los documentos curriculares deben avanzar en el grado de concreción, así del Diseño Curricular se pasará al Proyecto Curricular y de este a las Programaciones de Área o Materia, hasta llegar a las Programaciones de Aula y las Unidades Didácticas

El proceso realizado implica que, en este momento, la lectura que se efectúe de los contenidos del currículo oficial puede ser mucho más razonada y ajustada, pues se poseen criterios que permiten evaluar su sentido y relevancia para el perfil de cada estudiante concreto.

LAS MATERIAS TRANSVERSALES

Las materias transversales del currículo plantean reflexiones que no son nuevas en el campo de la Pedagogía, de la Didáctica o, incluso, de la Filosofía, pero su particular aportación consiste en hacer explícitas una serie de aspiraciones de cambio en la práctica educativa y en el perfil del futuro ciudadano, relacionándolas y proporcionando un espacio dentro de los actuales diseños curriculares que facilita su desarrollo, tanto teórico como práctico. Fernando González Lucini (1994) ilustra esta función con un esquema



Todo debate sobre la educación se refiere, implícita o explícitamente, a las finalidades educativas y a las formas de transmisión del saber, el hacer y el ser. En este sentido, para comprender la importancia de las **materias transversales** es necesario retomar, por un lado, los planteamientos acerca de la educación en valores, y, por otro, el pensamiento sobre la globalidad del conocimiento, junto a la relación de este con las conductas y las actitudes.

La transversalidad y la educación integral

La actividad pedagógica admite dos grandes formas de actuación, con aspiraciones y planteamientos muy diferentes, que se pueden encuadrar, esquemáticamente, bajo los términos *enseñar* y *educar*. El campo que abarca el segundo es mucho más rico y complejo que el primero. Mientras la **enseñanza** implica simplemente exponer conocimientos, por lo común de tipo conceptual o procedimental, y de carácter casi siempre científico o técnico, dirigidos a formar trabajadores más o menos cualificados, la **educación** conlleva una actividad más compleja, que pretende el desarrollo de todas las capacidades de la persona, incluidos los valores y las actitudes, y persigue preparar al individuo para la vida en sociedad. Como señala Victoria Camps (1993): «La educación es necesariamente normativa. Su función no es solo instruir o transmitir unos conocimientos, sino integrar en una cultura que tiene distintas dimensiones: una lengua, unas tradiciones, unas creencias, unas actitudes, unas formas de vida. Todo lo cual no puede ni debe transcurrir al margen de la dimensión **ética** que es, sin duda, el momento último y más importante, no de esta o aquella cultura, sino de la cultura **humana** universal. Educa es, así, **formar el carácter**, en el sentido más extenso y total del término: formar el carácter para que se cumpla un proceso de socialización imprescindible, y formarlo para promover un mundo más civilizado, crítico con los defectos del presente y comprometido con el proceso moral de las estructuras y actitudes sociales».

Rafael Yus Ramos (1994) distingue así ambos enfoques pedagógicos

CARACTERÍSTICAS DE EDUCAR	CARACTERÍSTICAS DE ENSEÑAR
Se suele utilizar para niveles elementales, marginales y transversales.	Se suele utilizar para niveles medios y superiores.
Admite un ámbito más amplio (familia, escuela, medios, etc).	Se restringe exclusivamente el ámbito escolar.

Encaja más con el sentido de los contenidos transversales no científicos.	Es más apropiado un tratamiento disciplinar.
Exige un tratamiento globalizado e interdisciplinar.	Es más apropiado para los contenidos científicos o académicos tradicionales.
Reconoce la existencia del currículo oculto y trata de controlarlo	No se reconoce la importancia del currículo oculto y no se hace nada para controlarlo.
Tiene sentido propio como actividad en sí misma.	Tiene un sentido preparatorio para el mundo laboral y productivo, y para otros estudios.
Presta atención a los contenidos actitudinales y al desarrollo moral.	Se centra principalmente en contenidos cognoscitivos y procedimentales.
Se centra más en la preparación para la vida en sociedad y la supervivencia.	Se centra más en la preparación para la vida en el trabajo.
Significa una educación más completa, acercándose más al concepto de Educación integral.	Significa una educación parcial, restringida a ciertas parcelas de la cultura

Lo quiera o no, el educador contribuye a formar el carácter de sus alumnos, les transmite una manera de ser, tanto con su propio comportamiento como con las reglas de convivencia que, explícita o tácitamente, funcionan en el centro. Y es que en la escuela se hace algo más que dar clase: es inevitable que el docente apruebe unas conductas y desaprobe otras aunque no haga juicios de valor manifiestos o no otorgue premios ni imponga castigos. Y, por ello, los alumnos perciben y aprenden valores, eso sí, de forma soterrada —y en consecuencia incontrolable— y tal vez contradictoria a través de lo que se conoce como «currículo oculto». La cuestión, por tanto, no es si la escuela ha de intervenir o no en la formación moral de los estudiantes, sino si asume dicha tarea de forma explícita y con la responsabilidad que le corresponde. En ningún caso el sistema educativo puede inhibirse de la misma en nombre de una mal entendida liberalidad, neutralidad o aconfesionalidad (Reyzábal y Sanz, 1995).

Como punto de partida, en el contexto de una sociedad plural y democrática, las materias transversales deben inspirarse en los valores básicos para la vida y para la convivencia, y en los derechos humanos; es decir, en aquellos principios asumibles por todos, los que favorecen la interacción democrática, y a los que nadie puede renunciar sin prescindir de la condición de ser humano. Esta ética práctica ha de asumir el respeto de las diferencias y el reconocimiento de la riqueza que emana de una educación y existencia en la diversidad, dentro de un marco intercultural. A partir de esa base común, cada alumno elegirá y trazará con libertad y autonomía su proyecto de vida, al que podrá incorporar, si esa es su elección, los valores de una determinada fe religiosa o aquellos que propugna la ética aconfesional.

Características de la transversalidad

En este sentido, una de las opciones más innovadoras de las actuales propuestas curriculares radica en apostar decididamente por una acción formativa integral, que aúne de manera equilibrada tanto los aspectos intelectuales como los morales y que potencie el desarrollo armónico de la personalidad de los alumnos, sin olvidar el problemático contexto social en que viven.

Esta orientación humanista de la práctica educativa se debe concretar en los actuales diseños curriculares desde una triple perspectiva: en los contenidos actitudinales de cada área curricular, en algunas materias optativas y a través de las llamadas materias transversales. Pues «la educación escolar, fundamentalmente en su etapa obligatoria, tiene la finalidad básica de contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas aquellas capacidades que se consideran necesarias para desenvolverse como ciudadanos con plenos derechos y deberes en la sociedad en la que viven» (Reyzábal y Sanz, 1995).

La necesidad de la transversalidad

El carácter transversal de estas cuestiones requiere que las mismas impregnen toda la práctica educativa y estén presentes en las diferentes áreas curriculares, pues estos ejes tienen una especificidad que los diferencia de las mencionadas áreas e, incluso, aunque algunos de ellos

pueden aparecer por primera vez con denominación propia, ello no quiere decir que no exista, en muchos casos, una larga experiencia en su tratamiento y aplicación. Sin embargo, introducir en la escuela estas cuestiones no significa desplazar las materias curriculares, aunque la vigencia y adecuación de muchos de sus contenidos debería ser revisada, en algunos casos porque poseen poco valor formativo y en otros porque contradice claramente los principios subyacentes a las materias transversales y a la filosofía general de los mismos principios democráticos. Los objetivos y contenidos propios de la transversalidad han de adquirirse y desarrollarse dentro de las áreas curriculares, redimensionándolas en una doble perspectiva, acercándolos y contextualizándolos en ámbitos relacionados con la realidad de cada estudiante y con los conflictos y problemas del mundo contemporáneo y, a la vez, dotándolos de un valor funcional o de aplicación inmediata respecto a la comprensión y posible transformación de esa realidad y de esos conflictos.

En este sentido, las capacidades y contenidos que se pretenden incorporar no son algo añadido ni totalmente novedoso, sino que suponen básicamente poner la lupa en determinados aspectos, «variar en definitiva el punto de mira, incorporar una nueva perspectiva» (Dolz Romero y Pérez Esteve, 1994). El hecho de ser contempladas desde un punto de vista «transversal» conlleva el riesgo, que debería evitarse, de que aparezcan sutilmente difuminadas e imprecisas al entrelazarse con lo «longitudinal» de las áreas, pero su aportación resulta así fundamental, ya que la integración de ambas dimensiones conlleva, entre otras cosas, «a un diálogo entre el pasado y el futuro, utilizando un lenguaje que necesariamente tendrá que ser el del presente» (Moreno, 1993).

La irrenunciable interrelación de las materias transversales entre sí

La demanda social que caracteriza las materias transversales ha motivado que se establezcan, por ejemplo en España, las siguientes prioridades: *Educación moral y cívica*, *Educación para la salud*, *Educación sexual*, *Educación ambiental*, *Educación para la paz*, *Educación del consumidor*, *Educación vial* y *Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos*. No obstante, la propia naturaleza de estas materias, que pretenden tener en cuenta la realidad social, aconseja que estén **abiertas** a nuevas situaciones y necesidades, así como a constantes revisiones.

Para que la transversalidad logre sus propósitos, todo el currículo ha de tender a la plasmación de dicha meta educativa, lo cual será posible únicamente si se integran los aspectos parciales en un Proyecto Curricular de trabajo integrador, propio del centro en su conjunto. Es decir, las materias diferenciadas se enriquecen cuando se abordan con un planteamiento integrador, que no excluye las peculiaridades de cada una de ellas.

Es difícil que los estudiantes incorporen actitudes y valores como la responsabilidad, la participación, la solidaridad..., si en el centro, y de forma más cotidiana en el aula, no se propician situaciones donde puedan practicarlas y adquirirlas. Para conseguirlo, hay que tener en cuenta, al menos, los siguientes criterios metodológicos básicos (Reyzábal y Sanz, 1995):

- Partir de la vida real del estudiante y sus experiencias concretas para lograr aprendizajes significativos.
- Tener en cuenta lo que ya saben, apoyando sobre ello lo nuevo.
- Fomentar la reflexión, la deducción de conclusiones a partir de observaciones o investigaciones, la confrontación de opiniones, la inferencia racional, la verbalización de emociones.
- Guiar hacia la adquisición de la autonomía personal en la asimilación del saber y del hacer.
- Respetar las peculiaridades de cada alumno adaptando métodos, actividades y recursos.

- Utilizar técnicas y recursos variados que permitan el desarrollo de la capacidad crítica y creativa así como de la motivación.
- Propiciar la autoevaluación y la coevaluación, como manera de aprender a enjuiciar y valorar la realidad.
- Dar oportunidades para el trabajo en grupo orientando en las confrontaciones, aumentando capacidades e intereses, ayudando en la toma de decisiones colectivas, estimulando el diálogo, valorando la responsabilidad y la solidaridad en las tareas comunes.
- Aprovechar pedagógicamente el conflicto cognitivo y social dentro del aula.
- Fomentar el coloquio, las argumentaciones razonadas, la convivencia, el respeto por los otros, la no discriminación sexual, religiosa, étnica...
- Crear un ambiente de colaboración, reparto de tareas y responsabilidades, de identificación con la propia cultura y de respeto por el patrimonio natural y cultural propio y ajeno.

Basarse en el planteamiento y resolución de problemas y el desarrollo de la capacidad crítica y creativa

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

La metodología de enseñanza guía el trabajo en el aula como herramienta esencial que es de la práctica docente, pues no se concibe la educación antes descrita con una instrucción basada en la transmisión o la acumulación memorística del saber, sino mediante la construcción personal del conocimiento por parte de cada alumno que aprende. Por eso, se afirma que el agente más importante de la educación es el profesorado, pues sin su colaboración y su profesionalidad no es posible ninguna innovación en la enseñanza. Esto significa que la educación, ahora más que nunca, requiere profesionales capaces de tomar decisiones con autonomía y rigor, aunque ello no implique que deba hacerse de modo individual, sino que, en la mayoría de las circunstancias, se requiere un trabajo en grupo en los Seminarios, Departamentos, Ciclos, Comisión de Coordinación Pedagógica, etc., e incluso colectivamente, como es el caso del equipo docente del centro.

Las estrategias válidas son múltiples y complementarias, ya que cualquier situación de aprendizaje está sometida a un gran número de variables. Entre ellas se pueden enumerar las siguientes: la edad de los estudiantes, la homogeneidad o heterogeneidad del grupo-clase, los conocimientos anteriores, el estilo cognitivo, las capacidades e intereses, el grado de motivación, la experiencia y capacitación del profesorado y los recursos de que disponga.

No centrarse en un único método no significa que se dejen de definir algunos criterios para seleccionar las estrategias más adecuadas en cada circunstancia. Estas dependerán, por un lado, de lo que se desee conseguir, con quién y en que circunstancias, y, por otro, del propio profesorado. En la práctica, como cada docente aporta un estilo distinto a su actividad en el aula, fruto de su formación y experiencia, resulta aconsejable establecer un marco que posibilite el diálogo y la reflexión necesarios entre los miembros del equipo docente para poder confluir en determinado; aspectos de la práctica educativa. Establecer la Línea metodológica de un Proyecto Curricular debe ser, pues, fruto de un consenso que logre el equilibrio y complementariedad de las diferentes técnicas y estilos de enseñanza existentes.

Nosotros nos inclinamos por un enfoque metodológico integrador, que propicie la utilización de unos métodos u otros en función de las necesidades de los diferentes momentos de la etapa o nivel, de las distintas tareas y situaciones de la diversidad del alumnado, de los posibles tipos de agrupamiento, etc. Igualmente, las estrategias que se usen con cualquier grupo deben variar tan frecuentemente como sea posible, para evitar con ello la monotonía que genera la repetición excesiva de las mismas técnicas o procesos.

El logro de los aprendizajes significativos puede conseguirse a través de la utilización de métodos de carácter inductivo que, partiendo de hechos y realidades concretas, próximas a la experiencia del alumnado, le ayuden a formular leyes generales a través de la constatación y manipulación de los hechos observables, y, en ocasiones, por medio de métodos deductivos que, siguiendo el proceso mental inverso, también favorezcan la intervención activa del alumnado en la construcción de su propio conocimiento.

En consecuencia, los principios generales que deben guiar la planificación del trabajo del docente y el modelo de enseñanza y aprendizaje son los siguientes:

- La adecuada selección, secuenciación y temporalización de los objetivos y contenidos de manera que exista coherencia entre las metas y los medios que se utilizan para conseguirlas.
- La flexibilidad en relación con las diversas situaciones de aprendizaje, tanto en la selección de la metodología y los recursos didácticos más aconsejables para cada ocasión, como en los aspectos organizativos de espacios, tiempos y agrupamiento del alumnado.
- El tratamiento de la diversidad del alumnado, atendiendo a las peculiaridades de cada grupo, a las características de los estudiantes de las distintas procedencias y capacidades, de diferentes estilos cognitivos, ritmos de aprendizaje, etc. La atención a la diversidad podrá suponer la elaboración de programas específicos, con la selección de los procesos y de las actividades pertinentes (variadas, con distinto grado de dificultad, formuladas mediante diferentes lenguajes, que admitan distintas respuestas o distintos grados de elaboración de las mismas, etc.), cubriendo con ello la función compensadora que ha de tener la educación.
- La actividad del alumnado entendida como proceso autónomo de aprendizaje en el que ellos son los protagonistas, y como el establecimiento de aquellas estrategias que permitan una enseñanza activa donde no solo se pongan en funcionamiento cuestiones motóricas o manipulativas, sino también aspectos cognitivos, rompiendo así la aparente oposición entre juego y trabajo, entretenimiento y estudio. Es decir, favoreciendo la actividad intelectual mediante aquellos procesos en los cuales un alumno «toma conciencia de», «adquiere conocimiento», «selecciona alguna información, ya sea sobre un objeto, una persona, una fantasía, un recuerdo, un pensamiento o un sentimiento»; procesos que, en general, implican funciones mentales distintas como la atención, percepción, reconocimiento, comparación, comprensión, memorización, generalización, etc.
- La incorporación de los enfoques constructivistas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y las distintas vías para la construcción personal del conocimiento. Esto implica partir de organizadores que favorezcan la categorización, tener en cuenta los conocimientos previos y la motivación, asumir la importancia del trabajo en grupo y plasmar una evaluación que permita la regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- La funcionalidad de los aprendizajes, tanto en cuanto a su aplicación práctica en el mundo real, como por su utilidad y pertinencia para llevar a cabo otros nuevos.
- El aprovechamiento de los diferentes recursos didácticos (materiales manipulables, textos, medios audiovisuales e informáticos...) de modo adecuado. Esta utilización resulta válida, desde el punto de vista educativo, cuando estos se seleccionan con rigor y teniendo en cuenta los objetivos que se persiguen. En este sentido, las actividades que se propongan deben considerar los recursos necesarios, a la vez que podrán incluir la participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de otras personas distintas al docente (padres, profesionales en general, otros educadores, etc.) cuando lo crean conveniente.
- El tratamiento especial de ciertos contenidos específicos de las áreas y la relación entre ellas.

La globalización o la interdisciplinariedad de las áreas, la formulación de unos contenidos procedimentales y actitudinales comunes, la consideración de las enseñanzas transversales del currículo, y la interrelación de los diferentes tipos de capacidades y contenidos exigen una propuesta de actividades que tenga en cuenta estos aspectos.

EVALUACIÓN

Otro de los elementos importantes del Diseño Curricular es el modelo de evaluación, que, en definitiva, constituye el eje de toda actividad educativa. Dirige, de forma más o menos explícita, el quehacer diario de los docentes, pues tanto es tos como el alumnado y la sociedad en general están pendientes de los resultados que se obtienen en el sistema de enseñanza, ya sea como rendimiento de los alumnos o como funcionamiento general de los centros y de la Administración.

Es importante seleccionar un modelo adecuado que permita, no solo comprobar los resultados obtenidos al llegar al final de un proceso de aprendizaje o de enseñanza, sino que igualmente favorezca el conocimiento interno del sistema y, mediante él, su mejora continuada.

Evaluación formativa y sumativa (procesual y final, respectivamente) colaborarán para el perfeccionamiento continuo del sistema en general y de los procesos de enseñanza y aprendizaje en particular, y para el conocimiento del rendimiento obtenido, que permita esa importante labor de retroalimentación que se ejerce a través de una evaluación rigurosa. Del mismo modo, facilitará la toma de decisiones oportuna, a medio y largo plazo, que favorezca la innovación y las reformas que, en cada momento, exija la sociedad y las circunstancias del entorno de cada centro escolar.

De esta forma, hay que destacar que en el Diseño Curricular es preciso que existan criterios para valorar los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje, como parece obvio, pero también se hace necesario prever la evaluación del propio Diseño y Proyecto Curricular, la evaluación de las Programaciones de Área o Materia, la evaluación de los docentes y, por supuesto, la evaluación del funcionamiento de la escuela o la institución educativa de que se trate.

Evaluando este conjunto de componentes desde el sistema, o, más específicamente, a través del modelo que se contempla para la escuela concreta en su Proyecto particular, se asegurará la posesión de información permanente acerca de su funcionamiento global y, de este modo, se asegurará la fiabilidad de las opciones que se tomen en cualquier momento del curso o ciclo académico.

Esta evaluación, por otro lado, puede ser interna o externa a la institución. La interna es llevada a cabo por el propio profesorado del centro y su equipo directivo, junto con toda la comunidad educativa (pueden colaborar las familias, el alumnado...), y facilita datos sobre el día a día del quehacer en la escuela. Por ello, es la base de la toma de decisiones diaria; es decir, la herramienta más eficaz para *garantizar* la calidad de la educación que ofrece. La evaluación externa es *realizada* por agentes no participantes en el funcionamiento del centro, lo que garantiza su objetividad y su diferente visión de distintos aspectos, en algunos casos. Ofrece, así, datos más globales y más distantes, que permiten tomar medidas a medio y largo *plazo* (considerando el tiempo que tarda en facilitar un informe elaborado al centro o a la Administración). Ambos tipos de evaluación resultan complementarios, pues sirven para triangular (contrastar) la información obtenida y validar de esta forma la veracidad de la misma.

En cualquier caso, la evaluación constituye el fundamento de las decisiones que puedan tomarse de cara al futuro, por lo que resulta ser la base de la innovación permanente de la

enseñanza y del aprendizaje y de la mejora continua de la calidad educativa que se *ofrezca* desde los centros docentes y desde el sistema en su totalidad.