

GUIA PARA LA
ELABORACION
Y SEGUIMIENTO Y
VALORACION DE
PROYECTOS
CURRICULARES
DE CENTRO

LUIS DEL CARMEN
ANTONI ZABALA

C·I·D·E·

GUIA PARA LA
ELABORACION
SEGUIMIENTO Y
VALORACION DE
PROYECTOS
CURRICULARES
DE CENTRO

LUIS DEL CARMEN
ANTONI ZABALA

C·I·D·E·

GUIA PARA LA ELABORACION, SEGUIMIENTO Y VALORACION DE PROYECTOS CURRICULARES DE CENTRO

**Luis del Carmen
Antoni Zabala**

**ESTUDIO FINANCIADO CON CARGO A LA CONVOCATORIA DE
AYUDAS A LA INVESTIGACION DEL C.I.D.E.**

Número 57

Colección: INVESTIGACION

CARMEN, Luis del

Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro / Luis del Carmen y Antoni Zabala. – Madrid : Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia : C.I.D.E., 1991.

1. Programa de estudios 2. Desarrollo de programas de estudios 3. Centro de enseñanza I. Zabala, Antoni

© MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

C.I.D.E. Dirección General de Renovación Pedagógica.

Secretaría de Estado de Educación.

EDITA: CENTRO DE PUBLICACIONES - Secretaría General Técnica.

Ministerio de Educación y Ciencia.

Tirada: 2.000 ej.

Depósito Legal: M-12930-1991

NIPO: 176-91-102-1

I.S.B.N.: 84-369-1965-3

Imprime: GRAFICAS JUMA

Plaza de Ribadeo, 7-1. 28029 MADRID

INDICE

PROLOGO Y CREDITOS	5
INTRODUCCION	7
1. EL DISEÑO CURRICULAR BASE Y EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO	13
1.1. Componentes del Diseño Curricular Base	13
1.2. La planificación en los centros educativos	15
1.3. Dinámica de los procesos de elaboración	20
2. EL DISEÑO CURRICULAR BASE COMO PUNTO DE PARTIDA	25
2.1. Estructura y contenido del Diseño Curricular Base ..	25
2.2. Análisis y valoración del Diseño Curricular Base	28
3. EL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO	31
3.1. Elementos básicos del Proyecto Curricular de Centro	33
3.2. Decisiones relativas al qué enseñar	35
3.3. Decisiones relativas al cuándo enseñar	42
3.4. Decisiones relativas al cómo enseñar	50
3.5. Decisiones relativas al qué, cuándo y cómo evaluar ..	59
4. LA ELABORACION DE PROYECTOS CURRICULARES DE CENTRO	67
4.1. Condiciones generales necesarias	67

4.2. El inicio del proceso	71
4.3. Estrategias de elaboración	74
4.4. Dinamización del trabajo en equipo	78
4.5. La formación en los centros	81
4.6. El asesoramiento externo	83
ANEXOS	85
I. Esquema para el análisis del diseño curricular base ...	85
II. Relación de ejemplificaciones del Diseño Curricular Base	89
III. Criterios para valorar el Diseño Curricular Base	91
IV. Bibliografía básica para profundizar en los aspectos generales del D.C.B.	95

PROLOGO Y CREDITOS

La guía que se presenta es el resultado de una investigación seleccionada por el CIDE, en el concurso nacional de proyectos de investigación educativa del año 1988, y ha tenido una duración de dos años.

Los objetivos básicos de la misma han sido:

- 1) Elaborar una guía destinada al profesorado, que sirva para orientar los procesos de elaboración y análisis de Proyectos Curriculares de Centro.
- 2) Detectar los principales problemas existentes para llevar a la práctica una política de desarrollo curricular, basada en la elaboración de PCCs, junto con las condiciones básicas y el tipo de ayuda externa que debe facilitarse a los centros.

La investigación ha sido realizada en el marco del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, y ha contado con el asesoramiento del doctor César Coll y las doctoras Teresa Mauri e Isabel Gómez.

Al finalizar el trabajo, queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a todas las personas que han colaborado en él y lo han hecho posible: a César Coll, que nos embarcó en esta fascinante aventura; al CIDE, que acogió nuestra propuesta de investigación; a Teresa Mauri, Isabel Gómez e Isabel Solé, que nos han animado a tirar adelante el proyecto y han seguido con interés su desarrollo; a Elena Martín, que ha sacado tiempo para leer los borradores y hacernos multitud de sugerencias; a Serafín Antúnez,

que revisó el borrador de la guía; a las Unidades de Programas del MEC de Zaragoza y Teruel, y a los Centros de Profesores de Salamanca, Zaragoza, Egea de los Caballeros, Teruel y Alcañiz, que han colaborado activamente en el desarrollo de la investigación; a los equipos de asesores de estos centros de profesores y a los equipos multiprofesionales de Salamanca, que se han implicado de lleno en el proceso de trabajo; y muy especialmente a los centros, cuyos equipos se han ofrecido a colaborar, haciendo que la investigación fuera posible: C.P. *Els Convents*, de Martorell (Barcelona), C.P. *Zalfonada*, de Zaragoza, Colegio de *Carmelitas* de Zaragoza, Agrupación rural *Altas Cinco Villas*, de Zaragoza, C.P. *La Jota*, de Zaragoza, Colegio *Don Bosco*, de Zaragoza, C.P. *Don Pedro Oros*, de Movera (Zaragoza), Centro rural agrupado *Alto Jiloca*, de Torremocha (Teruel), C.P. *de Alcorisa* de Teruel, Colegio *Maestro de Avila*, C.P. *Villar y Macía*, C.P. *Severiano Montero*, C.P. *León Felipe*, C.P. *Maestro Serrano*, de Salamanca y el I.B. *Ibáñez Martín*, de Teruel.

No queríamos acabar sin un agradecimiento también, a los centenares de profesores y profesoras con los que hemos tenido oportunidad de debatir en estos dos años sobre los Proyectos Curriculares de Centro. Sus sugerencias, problemas y experiencias han sido un estímulo constante que ha enriquecido nuestra reflexión y el desarrollo de la investigación.

Luis del Carmen y Antoni Zabala
Campins, 7 de enero de 1991

INTRODUCCION

El actual Proyecto de Reforma Educativa se plantea una nueva distribución de competencias y responsabilidades en el proyecto de elaboración y desarrollo del curriculum, que otorga un protagonismo considerable a los centros educativos y a los profesores. Esto se concreta en la adopción de un modelo curricular abierto y flexible, en el que la administración educativa define unos aspectos prescriptivos mínimos, que permiten y hace necesaria una elaboración de los equipos docentes para adecuarlos de una 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, 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 secuencia de rutinas preespecificadas y experimentadas por los expertos y científicos”.

Harlen (1988), comentando este mismo aspecto, señala que cuando los profesores reciben del exterior las instrucciones de todo lo que han de hacer, tema a tema, transfieren la responsabilidad de la enseñanza a los programas y a los libros de texto.

El modelo de curriculum adoptado por el M.E.C. y algunas Comunidades Autónomas es un modelo abierto, pero que pretende

tener una función orientadora y garantizar la adquisición de unos contenidos educativos básicos, considerados socialmente relevantes para toda la población escolar. Difiere, en este sentido, tanto de los currículum totalmente abiertos, propios de la enseñanza primaria de algunos países europeos, como de los muy cerrados, que prescriben con gran detalle los objetivos y contenidos educativos y su secuenciación en los diferentes niveles de la escolaridad.

La existencia de prescripciones relativas al currículum por parte de la administración ha sido fuertemente criticada por algunos autores (Gimeno, 1988). Por ello parece oportuno, tal como señala Coll (1989), analizar si hay razones de peso que justifiquen el establecimiento de dichas prescripciones y, precisar el carácter que las mismas deben tener, para que puedan cumplirse con garantías de éxito las funciones que justifican su existencia. Las razones esgrimidas por este mismo autor para justificarlas son:

- Que la educación escolar tiene una función fundamentalmente socializadora.
- Que la escolarización responde a la necesidad que tienen los grupos sociales de ayudar a sus nuevos miembros a asimilar la experiencia colectiva históricamente acumulada y culturalmente organizada.
- Que la educación permite articular en un todo integrado el proyecto cultural de un grupo social con el desarrollo individual de sus miembros.

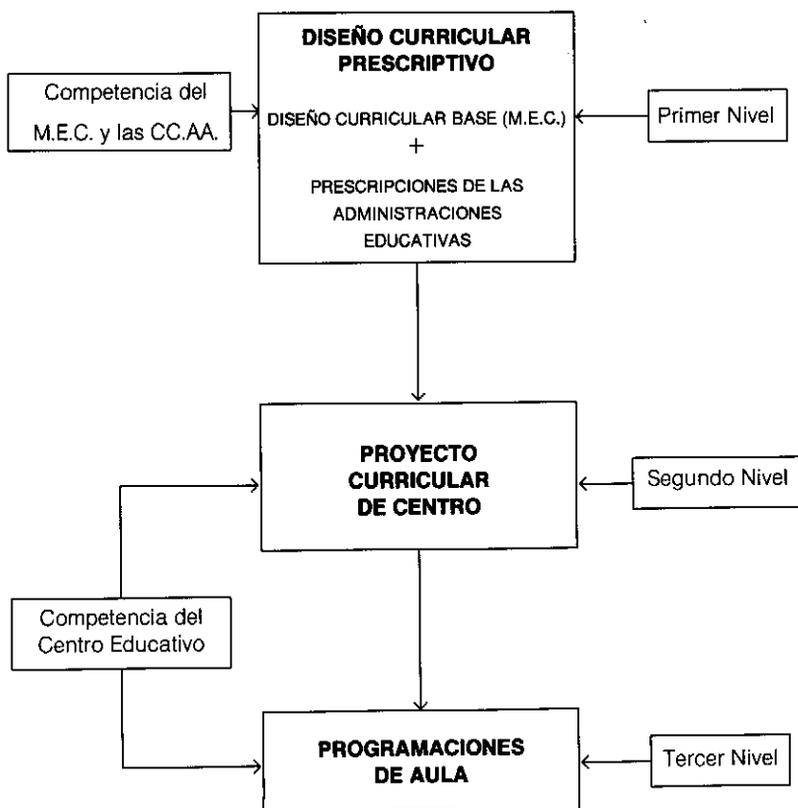
De todo ello se desprende el derecho de la comunidad a establecer los principios básicos del currículum escolar y los objetivos que debe perseguir la escolarización.

Ahora bien, es necesario que las prescripciones que se establezcan permitan un desarrollo curricular basado en los centros docentes, evitando prolongar en ellos la intervención de la administración educativa. Para ello, la formulación de las intenciones educativas que se realice debe ser bastante general y limitarse a establecer las líneas directrices de los objetivos y contenidos de aprendizaje, dejando su adaptación y precisión en manos de los equipos docentes.

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 para cada etapa educativa, y los objetivos y contenidos generales de cada una de las áreas curriculares que configuran dichas etapas.

NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR



Un *segundo nivel de concreción*, competencia de los equipos educativos de centro, que implican la contextualización de los objetivos y contenidos planteados en el DCB, secuenciación y organización para los distintos ciclos de cada etapa y la definición global de las opciones metodológicas y los criterios de evaluación. A este conjunto de decisiones se le denomina *Proyecto Curricular de Centro*.

Un *Tercer nivel de concreción*, competencia de cada profesor, que consiste en la planificación de actividades y tareas, en la 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 *las programaciones de aula*. Esta programación puede estar elaborada conjuntamente con otros compañeros o compañeras de nivel o ciclo.

NIVELES	ELEMENTOS	DOCUMENTO	COMPETENCIA
Primero	Objetivos Generales, Etapa Objetivos Generales, Area Contenidos Generales, Area	DCB	Administración
Segundo	Contextualización de Objetivos y contenidos DCB Secuenciación y organización Metodología y evaluación	PCC	Claustro
Tercero	Programaciones de aula	PA	Profesor

Esta opción no está carente de riesgos, ya que se trata de lograr un difícil equilibrio entre el grado de prescripción y el de apertura, imposible de satisfacer a todos los sectores sociales y profesionales. Junto a esto hay que señalar también la falta de tradición de este modelo curricular, la poca familiarización del profesorado con el mismo y las nuevas capacidades profesionales que requiere su utilización. No obstante, estas dificultades no deben servir, como indica Harlen (1989), para seguir coartando la libertad curricular de los profesores, sino más bien para reconocer la dificultad de las decisiones que se tomen y proporcionar la estructura de apoyo necesaria.

El objetivo fundamental de la guía que se presenta es ofrecer un instrumento de trabajo que ayude a los equipos docentes a reflexionar sobre los criterios que orientan la práctica educativa que llevan a cabo, y les facilite la elaboración de los proyectos curriculares de centro. El contenido de la misma se estructura en los siguientes capítulos:

- El capítulo 1 (*El Diseño Curricular Base y el Desarrollo Curricular*), en el que se exponen las características básicas del modelo curricular adoptado y la concepción del desarrollo curricular en el DCB.
- El capítulo 2 (*El Diseño Curricular Base como punto de partida*), en el que se describe el formato y contenido del DCB y se proporcionan indicaciones para su uso en la orientación global de los Proyectos Curriculares de Centro.
- El capítulo 3, (*Elementos básicos del Proyecto Curricular de Centro*) en el se describen los principales componentes que configuran el PCC, ilustrados con ejemplos, y se proporcionan criterios orientadores para la toma de decisiones en relación con ellos.
- El capítulo 4 (*Orientaciones para la elaboración de Proyectos Curriculares de Centro*), en que se comentan distintas tácticas para la iniciación y desarrollo de los PCC.

Se incluyen además diversos apéndices que incorporan guías de discusión y análisis, selecciones bibliográficas y fuentes de infor-

mación, que pueden ser de utilidad para orientar los procesos de trabajo y de formación de los equipos de profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

COLL, C. (1989): *Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares, Cuadernos de Pedagogía*, 168, págs. 8-14.

GIMENO, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata; Madrid.

HARLEN, W. (1989): *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Morata; Madrid.

M.E.C. (1989): *Diseño Curricular Base*. Ministerio de Educación; Madrid.

PEREZ, A. (1986): *Más sobre la formación del profesorado. Cuadernos de Pedagogía*, 139, págs. 92-94.

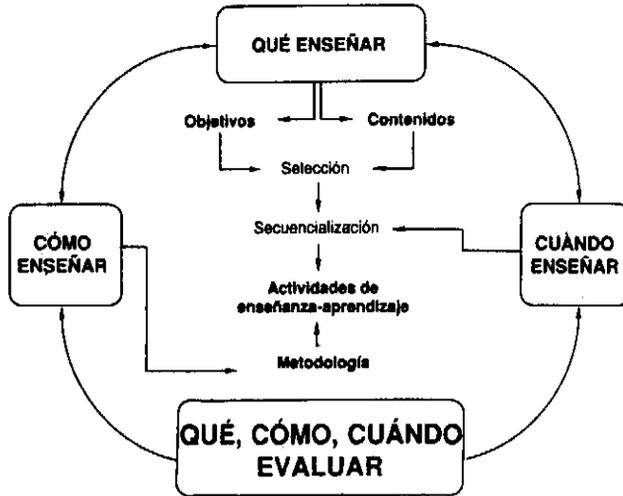
CAPITULO 1

EL DISEÑO CURRICULAR BASE Y EL DESARROLLO DEL CURRICULUM

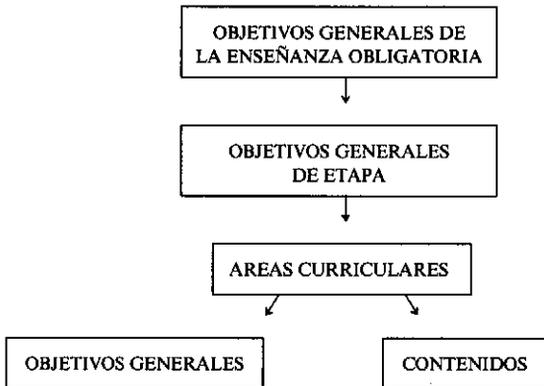
1.1. Componentes del Diseño Curricular Base

El modelo curricular adoptado para la elaboración de las nuevas propuestas curriculares se caracteriza, entre otras cosas, por tener un amplio grado de apertura y flexibilidad. Ello es debido a que en el proceso de elaboración del currículum, desde las definiciones más generales sobre el qué, cuándo y cómo enseñar a evaluar, a su desarrollo en el contexto del aula, se contemplan distintos niveles de concreción, de los que sólo el primero (*Diseño Curricular Base*), tiene un carácter prescriptivo (M.E.C., 1989) (ver esquema 1 en la página 14).

El primer nivel de concreción se centra en responder de una forma general a la pregunta: ¿qué enseñar? En respuesta a la misma, se explicitan las finalidades del sistema educativo, los objetivos generales para cada enseñanza obligatoria, los objetivos generales para cada una de las etapas, las áreas que las integran y los objetivos generales para cada una de ellas (ver esquema 2 en la página 14).



Elementos del primer nivel de concreción



Desde esta definición de tipo general, se configura el Diseño Curricular Base, hasta la planificación de actividades concretas que realizar en el aula por cada profesor, queda un largo camino que recorrer, en relación al cual los equipos docentes habrán de tomar una serie de decisiones que permitirán adecuarlo a las condiciones específicas y necesidades de cada centro y de cada grupo clase. Es-

tas decisiones afectan fundamentalmente el cuándo y cómo enseñar, y qué, cuándo y cómo evaluar.

1.2. La planificación en los Centros Educativos

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

a) El *Proyecto Educativo de Centro (PEC)*, de carácter global, que expresa los planteamientos educativos generales, y los aspectos organizativos y de gestión del centro. Entendemos este término tal como lo define Antúnez (1987):

“Un instrumento para la gestión, coherente con el texto 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 proporcionar un marco global a la institución escolar que permite la actuación coordinada y eficaz del equipo docente. Este marco debe estar contextualizado en la situación concreta del centro, planteando soluciones a su problemática específica. En él deben darse respuesta a los aspectos básicos de la educación, como las opciones lingüísticas, la coeducación o la integración. En función de 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 un PEC de carácter burocrático, que no sea compartido realmente por el equipo y carezca de funcionalidad.

b) El *Proyecto Curricular de Centro (PCC)*, estrechamente relacionado con el anterior, y que atiende a la adecuación del DCB

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 en la planificación de actividades y tareas, es fundamental la utilización de materiales de desarrollo curricular, elaborado por equipos externos a los centros docentes. Harlen (1989) señala que no es razonable esperar que los profesores hagan por su cuenta lo que equipos con especial preparación y dedicación han desarrollado durante años.

En España, el desarrollo curricular ha estado fuertemente mediatizado por las editoriales de libros de texto. Estas, en general, a partir de los programas oficiales han elaborado materiales de desarrollo curricular, de carácter cerrado, básicamente informativo y con una escasa fundamentación psicopedagógica.

El libro de texto, considerado como un programa de carácter cerrado y transmisivo, que debe ser aprendido de forma mecánica por el alumno, está en abierta contradicción con un enfoque constructivista del aprendizaje y la enseñanza. Sin embargo, es necesario tener en cuenta el fuerte arraigo que este instrumento tienen en nuestra sociedad y en el profesorado, ya que es cómodo de utilizar, proporciona seguridad, se adapta a la formación que la mayoría del profesorado ha recibido y permite establecer un sistema de evaluación simple.

La polémica no debe centrarse en la utilización o no de libros en el aula, ya que los libros son hoy uno de los principales elementos de trabajo fundamental en la escuela. La cuestión básica es definir qué tipo de libros se necesitan para el desarrollo de las nuevas propuestas curriculares, asegurar que sean coherentes con sus fundamentos psicopedagógicos, y que faciliten el trabajo de planificación y adecuación a cada situación educativa concreta.

En este sentido, es necesario contemplar como materiales de desarrollo curricular un amplio abanico de documentos escritos, concebidos para la educación escolar, entre los que pueden mencionarse: propuestas de actividades, libros de orientaciones didácticas para el profesor, materiales secundarios para los alumnos, libros de consulta, experiencias realizadas en centros y posteriormente elaboradas, etc. Estos modelos son un instrumento funda-

mental para el trabajo de los equipos docentes, siempre que se utilicen a partir de una reflexión y análisis previo, que permita adecuarlos e introducir en ellos las modificaciones que se consideren oportunas.

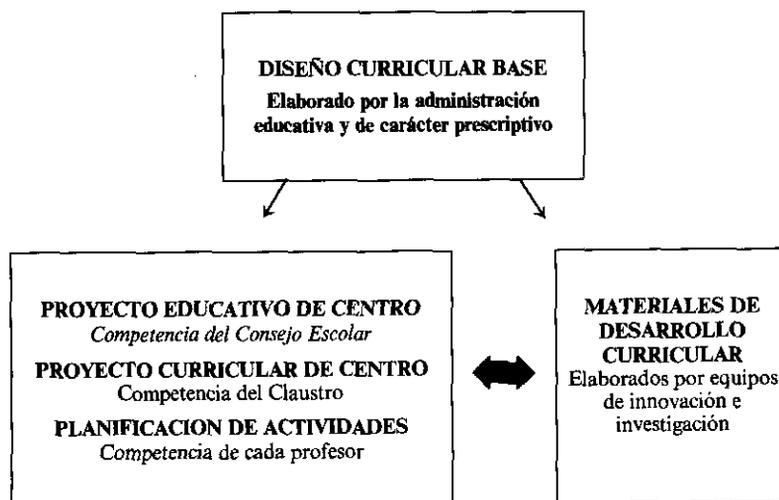
En relación con estas cuestiones, conviene tener en cuenta que:

“En una situación concreta, para la renovación educativa han de ofertarse esquemas que sean útiles al profesorado desde el estado de sus propias necesidades para progresar hacia una mayor autonomía profesional.”

Gimeno, 1987

Por ello será necesario garantizar la elaboración de una gama variada de materiales curriculares, que permitan la incorporación progresiva del profesorado, partiendo de su situación y necesidades actuales, potenciando al mismo tiempo la autonomía profesional a través de la reflexión y la toma de decisiones propias.

En síntesis los elementos que deben integrarse en la planificación y aplicación de la práctica educativa aparecen recogidos en el siguiente cuadro.



Al igual que su elaboración, la validación de los niveles de planificación señalados corresponde a instancias distintas. La validación del Proyecto Educativo de Centro corresponde al Consejo Escolar, por lo que 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 de Centro debe estar sancionado por el Claustro de profesores, ya que en función del primero se posibilita la coherencia y continuidad del trabajo educativo que se lleva a cabo en el centro. Por último, la planificación de actividades concierne al equipo de Ciclo, Seminario o Departamento.

1.3. Dinámica de los procesos de elaboración

Los niveles de reflexión y elaboración definidos no son una novedad, 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. Muchos son también los equipos de profesores que han elaborado unidades didácticas para una parte o la totalidad de los contenidos de un área o asignatura. Todo esto permite contar con un rico caudal de experiencias y un buen número de equipos de profesores capacitados para realizar estas tareas. Ahora se plantea la generalización de 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 de la pla-

nificación de actividades, están estrechamente relacionadas y se potencian recíprocamente. En la medida 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 que facilitará el desarrollo de otras tareas en equipo.

Aquellos centros que tengan elaborado el Proyecto Educativo de Centro podrán contar con éste como un valioso elemento de referencia global que, junto con el Diseño Curricular Base, ayudará a elaborar los proyectos curriculares de centro. 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 señala 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 caso 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 función de 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 formas de validez general. Es necesario tener en cuenta que los tres niveles de trabajo son necesarios, y que en la medida que se avance 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 expresar 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 explícito, coherente y compartido por el conjunto del equipo docente.

Una forma especialmente adecuada de comenzar puede ser analizando y explicitando las opciones que en el centro se están realizando en la práctica. Esto 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 refleja total o parcialmente el proyecto educativo que se está realizando, puede 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 atendiendo a los resultados de la práctica; cuanto más concreto sea el carácter del proyecto, más susceptible será de revisión y cambio.

Los Proyectos Curriculares de Centro deben concebirse como un instrumento de elaboración progresiva, que requiere la aplicación de planes de formación en servicio, la creación de materiales de desarrollo curricular que orienten al profesorado y la disponibilidad de los servicios de orientación adecuados. En este sentido, las distintas instituciones con responsabilidad en la formación y orientación del profesorado (equipos psicopedagógicos y de asesoramiento, Centros de Profesores, Centros de Recursos, Inspección, etc.), deberían poder atender adecuadamente estas tareas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ANTUNEZ, S. (1987): *El proyecto Educativo de Centro*. Graó; Barcelona.
- COLL, C. (1989): *Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares*, Cuadernos de Pedagogía 168, págs. 8-14.

- GIMENO, J. (1987): *Las reformas curriculares y el profesorado*, in Amelia Alvarez (Comp.), *Psicología y educación; Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación*. Aprendizaje/Visor; Madrid.
- M.E.C. (1989): *Diseño Curricular Base*. Ministerio de Educación; Madrid.

CAPITULO 2

EL DISEÑO CURRICULAR BASE COMO PUNTO DE PARTIDA

2.1. Estructura y contenido del Diseño Curricular Base

El Diseño Curricular Base se concibe como un instrumento que posibilite la reflexión y el análisis sobre los aspectos educativos fundamentales y los contenidos culturales que la enseñanza debe proporcionar. En este sentido, debe servir para llevar a cabo una abierta y amplia discusión, por parte de los equipos de profesoras y profesores, que desarrolle un mayor nivel de reflexión colectiva y permita una mayor fundamentación de la práctica educativa.

El DCB elaborado por el MEC, en la edición original presentada a debate, está compuesta de:

- Un volumen para la Educación Infantil.
- Un volumen para la Educación Primaria.
- Dos volúmenes para la Educación Secundaria.
- Un volumen de ejemplificaciones para la Educación Infantil y Primaria.

- Un volumen de ejemplificaciones para la Educación Secundaria.

Los volúmenes correspondientes a la presentación del Diseño Curricular Básico para cada una de las etapas tienen una organización común:

- Un apartado general, en el que se exponen los fundamentos sobre Diseño y Desarrollo Curricular que han orientado la elaboración. Esta parte es idéntica en todas las etapas.
- Un apartado específico de la etapa, en el que se incluye una introducción general a la misma (características generales de la etapa, objetivos generales, estructura curricular y orientaciones didácticas generales), y la presentación de cada una de las áreas curriculares (introducción al área, objetivos generales, bloques de contenido y orientaciones didácticas y para la evaluación).

Los volúmenes de ejemplificaciones contienen unidades didácticas desarrollada para cada ciclo, en la Educación Infantil y Primaria, y para cada área en la Educación Secundaria (en el anexo II puede encontrarse una relación de las ejemplificaciones elaboradas para cada una de las etapas).

Una de las aportaciones más destacadas de las nuevas propuestas curriculares es concebir la enseñanza como un proceso de actuación reflexiva y planificada de los equipos docentes, que se sustenta en una concepción psicopedagógica general. Esta concepción considera que los procesos de enseñanza-aprendizaje son continuos e interactivos y no pueden, por tanto, encasillarse en niveles concretos o en contenidos específicos. Por ello no es suficiente con que cada profesor conozca bien a sus alumnos y los contenidos disciplinares del área que enseñe; debe además poseer unos criterios generales sobre la orientación educativa de la etapa y tener una visión global de sus contenidos educativos, que le permitan interpretar e intervenir adecuadamente en los progresos de sus alumnos y alumnas, estableciendo las relaciones necesarias que los posibiliten.

Esta orientación global es la que da sentido a la estructura y contenido del DCB, en el que se intenta proporcionar el máxi-

mo de elementos de fundamentación al profesorado para que pueda comprender las decisiones que se toman, en relación a cada uno de los componentes curriculares.

Cada etapa comienza con un apartado introductorio, en el que se presentan las características evolutivas más relevantes de los alumnos y alumnas y las implicaciones psicopedagógicas de las mismas. A partir de esta caracterización, y las finalidades de la escolaridad obligatoria, se definen los objetivos generales de la misma y, en función de éstos, la estructura de la etapa (ciclos de que consta, áreas curriculares y opcionalidad). Por último, se establecen unas orientaciones didácticas de carácter general que deben inspirar la acción educativa a lo largo de la etapa. La secuencia de presentación de estos elementos es fundamental, ya que se considera que los objetivos de cada etapa deben ser una consecuencia de la adecuación de las finalidades del sistema educativo a las características psicopedagógicas de los alumnos. A su vez, la organización de la etapa y las áreas curriculares que la integran debe estar en función de los objetivos generales establecidos. Por último, se considera necesario garantizar una continuidad y coherencia en el tratamiento didáctico de las diferentes áreas curriculares que esté de acuerdo con los principios psicopedagógicos que sirven de fundamentación al DCB

A partir de la introducción general, se realiza una presentación de cada una de las áreas curriculares que conforman la etapa. Esta presentación comienza con una introducción, en la que se fundamenta el sentido del área, desde el punto de vista sociológico, epistemológico y psicopedagógico. Esta fundamentación, contrastada con los objetivos generales de la etapa, sirve para establecer los objetivos y contenidos generales del área.

Por último, se procede a una especificación de los contenidos generales, que se concretan en los bloques de contenido, mediante una categorización de los mismos en: hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, actitudes y normas.

Con la definición de los bloques de contenidos, concluyen los aspectos prescriptivos del DCB, tal y como ha sido presentado a debate. Además, y con carácter únicamente orientativo, se proporcionan para cada área unas orientaciones didácticas y para la evaluación.

En el anexo I puede consultarse el índice detallado del DCB

2.2. El análisis y valoración del DCB

El DCB, en la medida que presenta un discurso continuo que va desde la definición de los aspectos psicopedagógicos más globales y las características psicológicas de los alumnos, a la definición de los objetivos generales para cada etapa, y de aquí a la fundamentación, objetivos y contenidos de cada área curricular, constituye un material de discusión fundamental para la elaboración de los Proyectos Curriculares de Centro. Su análisis, discusión y crítica puede permitir el desarrollo de un trabajo sistemático en equipo sobre los aspectos básicos de la enseñanza y el aprendizaje escolar.

Además del DCB, publicado por el MEC, varias Comunidades Autónomas han publicado o están elaborando sus propios diseños curriculares y otros materiales de apoyo. Todo ello proporciona una cantidad importante de materiales, de diversas características, que pueden ser muy enriquecedores. En las Comunidades que, además del DCB del MEC, dispongan de documentos de la administración educativa propia, puede ser interesante realizar un estudio conjunto de los mismos, cuyo contraste puede favorecer la discusión y facilitar la toma de decisiones razonada de los equipos docentes.

Este trabajo es imprescindible para posibilitar un desarrollo curricular adecuado y coherente con las nuevas propuestas curriculares, ya que sin la comprensión de las concepciones psicopedagógicas en que se sustentan los objetivos generales y la selección de contenidos que se realiza, resulta imposible la elaboración de proyectos curriculares que respondan a los mismos planteamientos.

La parte general del DCB puede ser analizada y discutida conjuntamente por todo el equipo del centro, ya que en ella se exponen los aspectos comunes a todos los diseños, mientras que la parte específica de cada etapa puede resultar más conveniente trabajarla en el marco de los equipos de etapa correspondientes.

En cualquier caso, se considera conveniente que estas discusiones generales sean previas al análisis concreto de las distintas

áreas curriculares, ya que su elaboración se basa en los presupuestos presentados previamente, y sin conocerlos se hacen difícilmente comprensibles.

Dentro de este análisis, el relativo a los principios psicopedagógicos que fundamentan el DCB tiene una importancia especial, ya que únicamente una comprensión adecuada de los mismos permitirá captar el sentido de las propuestas que se realizan. Conviene por ello dedicar el tiempo que se considere necesario a este trabajo, antes de abordar otros aspectos. En el anexo IV se ofrece una selección bibliográfica comentada para orientar esta tarea.

En el anexo I de esta guía se ofrece un esquema de discusión que puede resultar útil para realizar el análisis del DCB. En el anexo III se incluye un guión para valorar el DCB, su proceso de elaboración y el contexto para su desarrollo.

En el análisis y discusión de las distintas áreas curriculares, es conveniente utilizar una bibliografía complementaria que ayude a contrastar los argumentos presentados en el DCB con los aportados por diferentes autores.

Es posible, dado el carácter amplio de los documentos que integran el DCB, la naturaleza y diversidad de sus contenidos y la falta de costumbre en la realización de discusiones de tipo general en los centros, que las tareas que se plantean, presenten dificultades considerables. Ello no debería llevar al desánimo, sino a la aceptación de las limitaciones actuales y el establecimiento de ritmos de trabajo consecuentes con ellas y con el tipo de ayuda externa que pueda recibirse. Debe tenerse presente que ir abordando todas estas cuestiones, aunque sea con lentitud, permitirá mejoras notables en la práctica educativa, y que, en última instancia, son aspectos que no pueden obviarse dentro de una práctica profesional que pretenda avanzar en una mejora cualitativa de la enseñanza.

Por otra parte, el trabajo que se plantea contribuirá de forma importante a la consolidación de los equipos de centro y a crear unas primeras bases comunes, ya que a partir de las discusiones que se realicen pueden irse recogiendo conclusiones y definiendo problemas que permitan configurar el embrión del Proyecto Curricular de Centro.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

M.E.C. (1989): *Diseño Curricular Base: Educación Infantil*, Madrid.

M.E.C. (1989): *Diseño Curricular Base: Educación Primaria*, Madrid.

M.E.C. (1989): *Diseño Curricular Base: Educación Secundaria*, Madrid.

M.E.C. (1989): *Ejemplificaciones del Diseño Curricular Base: Educación Infantil y Primaria*. Madrid.

M.E.C. (1989): *Ejemplificaciones del Diseño Curricular Base: Educación Secundaria*, Madrid.

CAPITULO 3

EL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO

Los objetivos básicos que se persiguen en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro son:

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

Por ello, se ha definido el Proyecto Curricular de Centro (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 un contexto específico"*.

ASPECTOS QUE HAY QUE CONSIDERAR EN EL PCC

<i>¿Qué enseñar?</i>	a) Adecuación de los objetivos generales de etapa. b) Análisis y adecuación de los objetivos y contenidos generales de las áreas.
<i>¿Cuándo enseñar?</i>	a) Contextualización de los objetivos generales de área en los Ciclos. b) Secuenciación y organización de contenidos.
<i>¿Cómo enseñar?</i>	a) Criterios sobre la intervención educativa. b) Criterios de organización espacio-temporal. c) Criterios para la selección de materiales curriculares y otros recursos didácticos.
<i>¿Qué, cómo y cuándo evaluar?</i>	a) Criterios de evaluación y promoción de Ciclos.

Por tanto, no se trata de partir de cero sino de proceder, en un primer momento, a explicitar aquellas decisiones que han sido tomadas, a veces de forma manifiesta, en ocasiones tácitamente, y ponerlas en común. Solamente la realización de esta tarea puede suponer una mejora notable en el grado de coordinación y fundamentación de la práctica educativa, ya que permitirá constatar los aspectos que funcionan bien y los que necesitan una revisión más urgente. Pero además, esta primera elaboración permitirá centrar aquellos aspectos que se consideren de mayor importancia para continuar trabajando en equipo. De esta forma, sin agobio ni precipitación, podrá irse configurando paulatinamente un proyecto curricular cada vez más compartido, que permitirá una mejora progresiva en la actuación educativa que se realice en el centro.

La reflexión y elaboración de los elementos señalados no tiene por qué seguir un orden determinado, aunque de forma progresiva debe alcanzar a todos. Por otra parte, aunque para poder

analizarlos con más detalle se presente por separado, están estrechamente relacionados. Ello hace que las decisiones que se toman sobre cualquiera de ellos tenga 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 desarrollados, en la organización del espacio, el tiempo y los recursos didácticos, y en los objetivos por evaluar a la forma de realizarla. Por esto es conveniente, después de tomar cualquier acuerdo, proceder a considerar las consecuencias globales que pueda tener, con objeto de garantizar la máxima coherencia en los planteamientos.

A continuación se analizan de forma más detallada cada uno de los aspectos considerados.

3.2. Decisiones relativas al qué enseñar

Las intenciones educativas que presiden el Diseño Curricular Base se expresan mediante los objetivos generales de cada etapa, y los objetivos y contenidos generales de cada una de las áreas que la integran. Los objetivos generales definen las capacidades básicas que los alumnos y alumnas deben desarrollar a lo largo de la etapa. Estas son más fácilmente reconocibles al final de la misma. No obstante, deben tenerse en cuenta en la planificación desde los primeros niveles de forma progresiva, para asegurar que al final se hayan conseguido. Los contenidos representan la selección de los elementos culturales que se han considerado más relevantes para potenciar el desarrollo global de los alumnos y alumnas, y capacitarlos para comprender y actuar de forma constructiva en la sociedad en que viven; por tanto, han de ser objeto de enseñanza y aprendizaje.

En un currículum abierto y flexible, la formulación de las intenciones educativas por parte de la administración debe estar realizada de forma tal que permita su adecuación y desarrollo a diferentes contextos. Para ello, es necesario que los equipos docentes analicen los objetivos y contenidos planteados en el DCB pa-

ra cada etapa y área y realicen, en función de este análisis y el contraste con la realidad propia, las matizaciones, prioridades y ampliaciones que se consideren convenientes. En este proceso pueden distinguirse dos pasos:

a) *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 impartan. Solamente así podrá facilitarse una formación global y coherente de los alumnos. Estos objetivos generales han de orientar y vertebrar la actuación educativa en todas las áreas, a lo largo de la etapa.

La adecuación de los Objetivos Generales de Etapa expresados en el DCB a las características del centro, requiere considerar fundamentalmente el contexto sociocultural, las características generales de los alumnos y alumnas y las principales opciones ideológicas y psicopedagógicas, asumidas por el equipo docente. Los documentos básicos para facilitar este proceso serán el DCB y el PEC, si existe, en el que se recogerán las características del centro y su contexto, y las finalidades educativas o el ideario del centro. La adecuación de los objetivos debe entenderse siempre como una adaptación enriquecedora a cada situación, y no como una renuncia.

La reflexión sobre los objetivos generales de etapa puede facilitarse si se parte del análisis de las aportaciones que cada una de las áreas hace al desarrollo global de los alumnos.

Los acuerdos tomados por los equipos docentes, pueden implicar:

- *Dar prioridad a unos objetivos sobre otros.* Por ejemplo: el equipo de Primaria de un centro, situado en una barriada de reciente creación, en el extrarradio de una gran ciudad, ha constatado el bajo nivel de identidad cultural de los niños y niñas, hijos e hijas en su mayor parte, de padres inmigrantes. Después de analizar los objetivos generales, deciden dar una importancia especial al objetivo 10 (DCB de Educación Primaria del MEC, pág. 80):

“Reconocer y apreciar su pertenencia a unos grupos sociales (familia, escuela, localidad, Comunidad Autónoma, Estado Español, Comunidad Europea, etc.) con unas características y unos rasgos propios (normas de conducta, relaciones entre los miembros, costumbres y valores compartidos, lengua común, etc.), respetando y valorando las diferencias con otros grupos y rechazando al mismo tiempo cualquier tipo de discriminación provocado por este hecho.”

- *Incorporar aspectos no recogidos.* Esta adaptación se dará en el caso de que, después de analizar los objetivos generales del DCB, se considere que hay alguna capacidad estimada importante que no está recogida en ellos. Puede ser el caso de los centros confesionales o con otras opciones ideológicas muy definidas.
- *Explicitar más las capacidades y matizarlas.* Al analizar las capacidades, se incorporan matizaciones o detalles que en un centro determinado tienen especial importancia. Por ejemplo, en un centro con una fuerte diversidad entre sus alumnos y alumnas, a nivel religioso, cultural, de capacidades (tiene alumnos de integración), se considera que deberían explicitarse más las cuestiones relativas al respecto a esta diversidad, ya que en el redactado del DCB de Primaria aparece de forma excesivamente sintética (final del objetivo nº 10, reproducido dos párrafos antes). Elaboran el siguiente redactado alternativo:

“Conseguir que todos los miembros del grupo vean como algo natural la existencia de individuos distintos, con sus particularidades (diferente religión, procedencia, idiomas, síndrome de Down, etc.), y sepan aceptarlos como tales, sin rechazarlos.”

En cuanto a la forma de recoger los acuerdos por escrito, puede procederse a una nueva redacción del objetivo, a un desglose, como en el ejemplo anterior, o la introducción a cada uno de los objetivos de los comentarios explicativos que hayan surgido y re-

cojan las principales ideas aparecidas en la discusión, compartidas por el equipo.

b) Análisis y adecuación de los objetivos y contenidos generales de las áreas

Los objetivos y contenidos generales de cada área curricular deben permitir desarrollar los objetivos generales de cada etapa, por lo que deben analizarse y valorarse en función de ellos. Esto quiere decir que las áreas tienen sentido en cuanto que son el medio para la consecución de los objetivos generales. Dada la tendencia a considerar especialmente los componentes más disciplinares de las áreas, es imprescindible, para contrarrestarla, hacer una caracterización global de cada área a partir de sus objetivos generales, de forma que se dé respuesta a distintas cuestiones: ¿Qué sentido ha de tener el área en función de los objetivos generales planteados?, ¿Cuál es el papel de las distintas disciplinas que la integran?, ¿Qué tipo de enfoque o enfoques disciplinares es más adecuado introducir?, ¿Qué contenidos deben considerarse prioritarios?

Esta caracterización de las áreas permitirá apreciar el papel de aquellos contenidos educativos que no dependen específicamente de un área y que son fundamentales dentro de una educación integral. Este puede ser el caso de las actividades y valores, que pueden quedar fácilmente relegados si no existe un compromiso explícito del profesorado en relación a ellos y se disponen los medios, para atenderlos adecuadamente.

Los objetivos y contenidos generales que se presentan para cada área, en el DCB del MEC, están precedidos de una introducción al área, en la que se justifica, desde una perspectiva sociológica, epistemológica y psicopedagógica, el sentido y orientación de la misma; por ello, su estudio resulta imprescindible para poder comprender la selección de objetivos y contenidos que se ha realizado.

El proceso de adecuación de los objetivos generales de área es bastante semejante al planteado para los objetivos generales de etapa, aunque incorporando ahora el referente más concreto, que aporta cada área curricular concreta. Es conveniente efectuar de forma simultánea el análisis y adecuación de los objetivos y con-

tenidos generales de cada área, ya que ambos elementos cobran sentido al ponerse en relación. En este proceso es conveniente ir planteando las prioridades, matizaciones o desarrollos necesarios, derivadas de las características concretas de cada situación.

Por ejemplo, en el área de Ciencias de la Naturaleza para la Educación Secundaria Obligatoria, se señala como objetivo:

“Utilizar con habilidad, precisión y soltura los instrumentos más corrientes de medida y observación (balanza, dinamómetros, lupas, microscopios, etc.), así como también otros instrumentos de laboratorio, respetando las normas de seguridad y conservación en su uso.”

Este objetivo puede ser desarrollado en cualquier centro y con cualquier grupo de alumnos. Ahora bien, no se orientará de la misma forma si los alumnos se han familiarizado ya en la Educación Primaria con algunos instrumentos de observación y medida, que si es la primera vez que se aproximan a ellos; si los alumnos tienen afianzadas algunas nociones básicas sobre la medida o no; si han adquirido unos hábitos básicos de orden y limpieza o no; etc. Por otra parte, los recursos disponibles en el centro condicionarán también el desarrollo del objetivo: no será igual si se dispone de dos instrumentos de observación o medida para toda la clase, que si se dispone de uno para cada grupo. También influirá el tipo de instrumento de que se disponga. Podrían seguirse considerando otras variables que servirían de ejemplo, pero lo que interesa recalcar es la necesidad de adecuar y, si es conveniente, redefinir cada objetivo general en función de las peculiaridades del centro, de los alumnos y de los recursos disponibles.

El análisis de los distintos bloques de contenidos que integran cada área comporta identificar los principales elementos y clarificar sus relaciones. Este análisis está directamente relacionado con los Objetivos Generales planteados, con los conocimientos previos de los alumnos y su nivel de desarrollo, con los recursos educativos y el tiempo disponible para su enseñanza, con las características del medio, etc. En función de todo ello se establecerán las prioridades, matizaciones o ampliaciones, que se consideren oportunas.

En el bloque 6, del área de Ciencias de la Naturaleza de la Educación Secundaria, titulado *El aire y el agua*, figuran, entre otros, los siguientes contenidos:

Hechos, conceptos y principios

1. El tiempo atmosférico

- Características del tiempo atmosférico: temperatura, humedad, vientos y precipitaciones.
- El mapa del tiempo.
- El pronóstico del tiempo y su incidencia en la vida cotidiana.

Procedimientos

(Se reproducen sólo aquéllos directamente relacionados con los hechos, conceptos y principios anteriores.)

2. Construcción e interpretación de tablas y gráficos de datos meteorológicos utilizando aparatos de medida de variables atmosféricas (barómetros, termómetros de máxima y mínima, higrómetro, etc.).
4. Interpretación y representación de fenómenos meteorológicos mediante diagramas, mapas, etc.
5. Predicción sobre la evolución de ciertos fenómenos atmosféricos a partir de determinados datos meteorológicos.

Actitudes, valores y normas

(Se reproducen sólo aquéllos directamente relacionados con los hechos, conceptos y principios anteriores.)

1. Interés por informarse sobre las condiciones meteorológicas de la zona.
2. Respeto a las normas de seguridad ante las situaciones atmosféricas de riesgo (nevadas intensas, nieblas, hielos, galernas, inundaciones, tormentas, etc.).

El tiempo atmosférico es un contenido ya trabajado en la Educación Primaria, en el área de Conocimientos del Medio. Además, alumnos y alumnas, a partir de su propia experiencia, tienen variados conocimientos sobre el tema. Ambas consideraciones de-

ben tenerse en cuenta a la hora de realizar el análisis y adecuación de los contenidos en la *Educación Secundaria para evitar repeticiones innecesarias*, garantizar la posibilidad de establecer relaciones con los conocimientos previos del alumnado y poner un mayor énfasis en la enseñanza de aquellos contenidos que les permitan realizar mayores progresos.

Por otra parte, las características climáticas de la zona permitirán profundizar más en unos aspectos que en otros. También influirá la posibilidad de tener acceso a una estación meteorológica próxima y la disponibilidad de un pequeño equipo de observación en el centro.

A partir de estas y otras consideraciones que se crean convenientes, así como los objetivos generales del área considerada, deberán identificarse los principales contenidos y apuntar las relaciones entre los contenidos de cada bloque y de unos bloques con otros, de la misma u otras áreas, si se considera oportuno.

Por ejemplo, la construcción e interpretación de tablas y gráficos de datos meteorológicos, está relacionada con la comprensión de algunas nociones de estadística. La predicción de la evolución de los fenómenos atmosféricos a partir de los datos meteorológicos requiere la comprensión de la dinámica de las masas gaseosas y de las relaciones entre las variables que la condicionan. El conocimiento de las condiciones meteorológicas de la zona está vinculado a determinados hábitos de vida, al conocimiento de los cambios en la vegetación, la fauna, la agricultura, etc.

Una vez efectuados el análisis y la educación de los objetivos y contenidos generales de un área, resulta conveniente contrastarlos con los objetivos generales de la etapa, para valorar el grado de correspondencia entre ambos.

Resumiendo, en relación con la pregunta *¿qué enseñar?*, los equipos de centro, partiendo de los objetivos generales de etapa, de los objetivos generales y de los contenidos de cada área planteados en el DCB, del análisis del contexto específico del centro y de las finalidades educativas explicitadas en el PEC (si existe), deben proceder a analizarlos, contrastarlos y adecuarlos, de forma que respondan de la mejor forma posible a la situación del centro. Esta adecuación puede comportar:

- Establecer prioridades de unos objetivos y/o contenidos sobre otros.
- Añadir las matizaciones o desarrollos que se consideren oportunos.
- Incorporar objetivos y/o contenidos que no estén presentes y no sean contradictorios con los objetivos del DCB.

La formulación a que esta adecuación dé lugar puede tomar, por lo demás, diversas formas: redactado nuevo de los objetivos y contenidos, inclusión de comentarios, texto explicativo, etc.

3.3. Decisiones relativas al cuándo enseñar

Como ya se ha señalado, en la propuesta del DCB se presentan los contenidos que hay que trabajar en cada área, agrupados en bloques de contenidos para toda la etapa. En relación a su secuenciación y distribución en ciclos, sólo se proporcionan orientaciones generales y no prescriptivas. 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 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 considerarse propuestas de secuenciación elaboradas externamente a los centros, pero contrastándolas siempre con cada situación concreta e introduciendo las modificaciones que se consideren necesarias.

La mayoría de los contenidos que pretenden enseñarse no pueden aprenderse convenientemente en un ciclo. Por tanto, es necesaria una actuación coordinada de los profesores y profesoras que imparten los distintos ciclos y áreas de cada etapa. Esto permitirá que los progresos alcanzados por alumnos y alumnas en un ci-

clo sean la base real sobre la que se continúa trabajando en el ciclo siguiente. Para conseguir esta coordinación, es importante definir en qué medida cada ciclo contribuirá al desarrollo de los objetivos generales del área, o sea, resulta necesario contextualizar los objetivos generales del área en cada ciclo. Es necesario además ponerse de acuerdo en cómo se irán presentando y desarrollando los distintos contenidos en cada ciclo, es decir, secuenciarlos y organizarlos.

a) *Contextualización de los objetivos generales de área en los ciclos*

Implica establecer matizaciones, grados de desarrollo y/o prioridades sobre las capacidades que se establecen en los objetivos generales, en función de las peculiaridades de los alumnos y alumnas de cada ciclo.

Por ejemplo, en el DCB para la Educación Infantil se establece el siguiente objetivo general:

“Que el niño sea capaz de conocer y controlar su cuerpo, teniendo en cuenta sus capacidades y limitaciones de acción y expresión, comportándose de acuerdo con ellas y mostrando una actividad positiva hacia su cuidado e higiene y hacia la consolidación de hábitos básicos de salud y bienestar.”

Si pensamos en la aplicación de este objetivo en un jardín de infancia, con niños y niñas de 2 años, nos resulta difícil, ya que el referente enunciado en el objetivo general son los 6 años, y existe un gran salto en las capacidades. Por ello, en el mismo documento se realiza una propuesta de contextualización para el ciclo de 0-3 años:

“Que el niño conozca poco a poco su propio cuerpo, sus segmentos y elementos más destacados (cabeza, cara, ojos, boca, nariz, tronco, extremidades), sus características y capacidades, sus posibilidades de acción y sus limitaciones, así como también algunas estrategias y actitudes básicas de cuidado, alimentación y limpieza.”

La contextualización puede realizarse también a través de comentarios sobre los aspectos más característicos de cada uno de los ciclos.

b) La secuenciación y organización de contenidos

Requiere establecer las secuencias progresivas de enseñanza de los distintos contenidos educativos a lo largo de cada ciclo. Intenta dar respuesta a preguntas del tipo: ¿Cómo distribuir los contenidos en los diferentes ciclos? ¿Cuál es el orden más adecuado de presentación? ¿Cómo agrupar y organizar los diferentes contenidos, de forma que se favorezca su aprendizaje? ¿Cómo establecer una progresión, que permita un conocimiento cada vez más profundo y funcional? La adecuada respuesta a estas preguntas debe garantizar la continuidad en el tratamiento de los contenidos, de un ciclo a otro, y proporcionar las pautas de progresión necesarias.

Los bloques de contenidos presentados en las áreas del DC B no indican la forma de organizar los contenidos de cara a su enseñanza, ni establecen ningún tipo de ordenación y secuenciación. Son sólo una forma de presentar los contenidos seleccionados a los profesores, ordenadamente, para facilitar su análisis. Por tanto, pueden ser reorganizados y desarrollados de la forma que se considere más adecuada a cada situación.

No debe confundirse la secuenciación con la temporalización, que debe concretarse posteriormente, ya que la primera tiene un carácter más general y puede dar lugar a temporalizaciones distintas, en función de los supuestos concretos, que subyacen a cada situación educativa.

En la propuesta que se ofrece, se aborda de una forma simultánea la secuenciación y organización de contenidos, ya que respondiendo a la idea de aprendizaje significativo, los contenidos deben secuenciarse y organizarse atendiendo a los mismos principios: presentación lógica, posibilidad de relación con los conocimientos previos de los alumnos y establecimiento de las relaciones pertinentes entre unos contenidos y otros. Por otra parte, los criterios para la secuenciación de contenidos que se presentan tienen unas repercusiones directas en la forma de organizarlos.

El establecimiento de criterios de secuenciación y organización de contenidos no puede basarse en modelos sencillos y lineales (Del Carmen, 1990) sino que, hoy por hoy, es necesario proceder a la utilización de criterios de naturaleza diferente, que se complementen e integren en la práctica. Dentro de estos criterios, los derivados de la práctica en el aula tienen una gran importancia, ya que como señala Bruner (1972):

“No necesitaremos esperar a que se hayan obtenidos los resultados de la investigación, porque un maestro hábil puede también experimentar al tratar de enseñar lo que parece ser intuitivamente propio para niños de diferentes edades corrigiendo sobre la marcha.”

Para establecer los factores que orientarán la organización y secuenciación de contenidos, es necesario contemplar su coherencia con las bases psicopedagógicas y el modelo de currículum que configuran el Proyecto Educativo que pretende potenciar. En concreto, una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza (Coll y Solé, 1989) y un modelo de currículum abierto (Coll, 1989).

Las orientaciones que se presentan a continuación no son recetas que permitan, aplicadas de modo de algoritmo, encontrar soluciones inequívocas a cada situación. Son líneas de reflexión, que pueden ayudar al profesorado a comprender el sentido de la secuenciación y a fundamentar algunas de sus decisiones prácticas, de forma que puedan orientar más conscientemente los procesos de enseñanza.

A partir de las aportaciones realizadas desde distintos campos (Del Carmen, 1990a, 1990b), y del contraste con la práctica, destacamos como criterios básicos que tener en cuenta en la secuenciación y organización de contenidos, los siguientes:

- 1) *Pertinencia en relación al desarrollo evolutivo de los alumnos y alumnas.* Esta pertinencia no debe entenderse en el sentido de limitación, sino de establecer una *distancia óptima* entre lo que los alumnos son capaces de hacer y los nuevos contenidos que tratan de enseñarse. El establecimiento de esta distancia óptima es lo que potenciará un mayor desarrollo.

- 2) *Coherencia con la lógica de las disciplinas que tratan de enseñarse.* Los contenidos educativos están imbuidos de contenidos disciplinares de naturaleza diferente (disciplinas científicas, tecnología, concepciones culturales, etc.). Estas disciplinas tienen una lógica interna y unos modelos de desarrollo propio. Poder apropiarse de estos contenidos implica comprender esta lógica interna y su modelo de desarrollo específico. Por tanto, tal como señala Ausubel (1976), la comprensión de los contenidos educativos estará facilitada si éstos se organizan y secuencian de forma que su lógica interna y desarrollo se hagan comprensibles.
- 3) *Adecuación de los nuevos contenidos a los conocimientos previos de alumnos y alumnas.* Esta adecuación requiere una exploración de las ideas y experiencias que los alumnos tienen en relación a aquello que vamos a enseñar, y encontrar puntos de conexión que permitan hacerlas progresar en el sentido de las intenciones educativas; progreso que no será único y definitivo, sino susceptible de nuevos progresos en niveles posteriores.
- 4) *Dar prioridad a un tipo de contenidos a la hora de organizar las secuencias.* El establecimiento de una secuencia de contenidos, puede facilitarse si adoptamos un tipo de contenidos, como *contenido organizador*, y los otros tipos de contenido se estructuran en relación a éste, como *contenidos de soporte* (Reigeluth y Stein, 1983). De hecho, el enfoque de algunas áreas en la EGB ya lleva implícito esto. El lenguaje, en los Ciclos Iniciales y Medio, está organizado a partir de procedimientos (lectura, escritura, etc.). Los aspectos conceptuales y de actitudes aparecen en la medida en que son necesarios para enseñar los procedimientos básicos. Sin embargo, las Ciencias Naturales en el Ciclo Medio tienen una organización centrada en los conceptos, y los procedimientos y actitudes aparecen en relación a ellos.
- 5) *Delimitación de unas ideas-eje.* La estructuración de las secuencias se garantizan si existen unas ideas centrales que actúen como eje de desarrollo (Bruner, 1972). Estas ideas centrales deben sintetizar los aspectos fundamentales que traten de enseñarse.

Por ejemplo, Capel y Urteaga (1986) proponen estructurar la enseñanza de la geografía en la educación secundaria en torno a dieciocho ideas-eje del tipo:

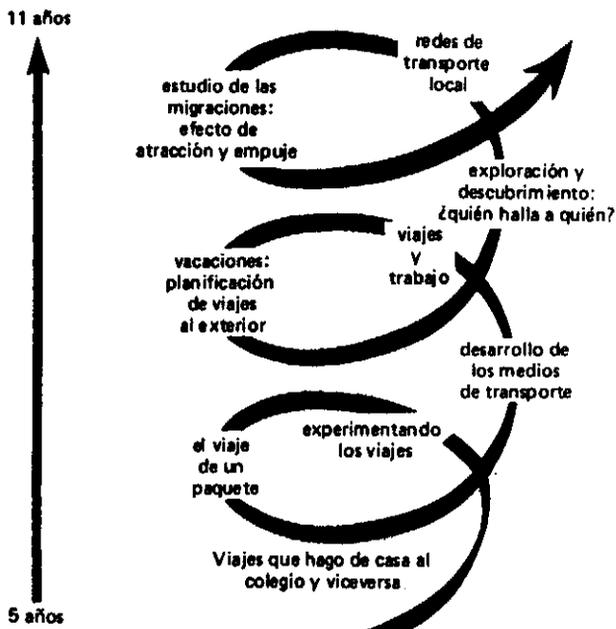
“1, Las actividades humanas y su localización se encuentran afectadas por las condiciones medioambientales, y ante ellas se producen diferentes ajustes y respuestas.”

“7, Las actividades, los valores y los sentimientos ante la naturaleza y el medio varían histórica y culturalmente, e influyen en el comportamiento geográfico de los hombres.”

- 6) *Continuidad y progresión.* La enseñanza de los contenidos fundamentales de cada área debe tener continuidad a lo largo de los diferentes niveles educativos, de forma que el alumna-do pueda relacionar y progresar adecuadamente, retomando cada nuevo proceso allí donde se quedó anteriormente. Esta idea de *currículum en espiral* (Bruner, 1972), es especialmente adecuada a la diversidad del grupo clase. La progresión permitirá avanzar desde el conocimiento espontáneo, simple y concreto, hacia un conocimiento conceptualizado de forma abstracta y cada vez más complejo (ver figura pág. 48).
- 7) *Equilibrio.* Una vez establecidas las secuencias de contenidos, y tomando como referencia los objetivos generales y de área en los que se plantea un desarrollo integral y equilibrado de las capacidades de niños y niñas, debe comprobarse que los distintos tipos de contenidos trabajados cubren todos los aspectos planteados y no ponen un excesivo énfasis en algunos de ellos en detrimento de otros.
- 8) *Interrelación.* Los diferentes contenidos presentados deben aparecer fuertemente interrelacionados, para favorecer que los alumnos y alumnas comprendan su sentido y facilitar así su aprendizaje significativo. Esta interrelación debe contemplarse, siempre que se considere pertinente, entre distintos contenidos de un mismo área y entre contenidos de distintas áreas, dando con ello entrada a posibles planteamientos globalizadores o interdisciplinarios.

EJEMPLO DE UNA SECUENCIA EN ESPIRAL

Secuencia dada al tratamiento de los contenidos relativos a los viajes en una escuela inglesa (Tomado de Tann, 1988).



Para orientar la elaboración de las secuencias, es necesario contar con materiales curriculares que sirvan de fundamentación, orientación y ejemplo. El análisis, discusión y reelaboración de los materiales curriculares, contrastados con cada situación específica, será una vía importante para adecuar los procesos educativos a cada contexto específico, siempre que sean utilizados de forma flexible y creativa.

En la definición de las secuencias no debe llegarse a un excesivo detalle, sino que básicamente se han de explicitar las ideas

centrales que se trabajarán en el área y los posibles progresos que se establecerán en cada ciclo o curso. De esta forma, se posibilitará después la adecuación a las necesidades específicas de cada grupo clase y la incorporación de las propuestas e intereses manifestados por los alumnos.

Una buena forma de iniciar el trabajo es comenzar revisando la forma en que se desarrollan en los distintos niveles del centro alguno de los grandes contenidos, comunes a diferentes ciclos (por ej., la comprensión lectora, la resolución de problemas, el funcionamiento del cuerpo humano). Este análisis conjunto puede realizarse utilizando los criterios establecidos en el apartado anterior, lo que puede permitir localizar algunos problemas (por ej., falta de continuidad, falta de progresión, ausencia de unas ideas-clave estructuradoras). La delimitación de alguno de estos problemas y su elaboración, utilizando los recursos y orientaciones necesarias, permitirá ir desarrollando criterios explícitos y compartidos por el equipo de profesoras y profesores que sean posteriormente aplicados a otros problemas.

Todavía en relación a la organización de contenidos, parece conveniente clarificar el sentido de algunos criterios generales que, con frecuencia, se confunden, como son la globalización, la disciplinabilidad y la interdisciplinabilidad, criterios que no deben utilizarse de forma rígida ni excluyente, contemplando en cada momento los enfoques que favorezcan más la comprensión por parte de los alumnos, de los contenidos que pretenden enseñarse.

La *globalización*, en el sentido que es utilizada en las nuevas propuestas curriculares (Coll, 1987), no sugiere una yuxtaposición forzada de los contenidos de las distintas áreas curriculares, ni renuncia al estudio analítico de la realidad, lo que implica delimitar problemas concretos, dentro de ámbitos disciplinares determinados. Lo que se pretende al afirmar la necesidad de tener en cuenta en la educación obligatoria los criterios de globalización es, por una parte, facilitar a alumnos y alumnas la relación de sus contextos de referencia con los procesos de conceptualización científica y, por otra, favorecer los procesos de síntesis y relación entre los distintos contenidos enseñados. Estos criterios pueden traducirse en propuestas metodológicas de distinto tipo.

La *interdisciplinabilidad* presupone la presentación previa de las disciplinas a partir de sus cuerpos conceptuales y metodológi-

cos propios, pero considerando oportuna su aproximación cuando la naturaleza de los contenidos tratados lo recomiende. Temas como el clima, la salud, el progreso técnico o la contaminación no pueden ser comprendidos en profundidad a partir del análisis de una única disciplina, sino que requieren las aportaciones de distintas disciplinas, realizadas desde sus marcos teóricos y procedimientos propios.

Por último, en un tratamiento *disciplinar*, predominará el enfoque de la disciplina concreta y, por tanto, las relaciones con los contenidos de otras será mínimo. A medida que los contenidos abordados en la escolaridad vayan siendo de carácter más específico y vaya aumentando la capacidad analítica y conceptualizadora de alumnos y alumnas, el tratamiento disciplinar tendrá un mayor peso. Pero en el currículum de la Educación Obligatoria deben tener cabida contenidos mucho más amplios que los estrictamente disciplinares.

Puede consultarse, en relación con los últimos aspectos comentados, el artículo "*El enfoque globalizador*" (Zabala, 1989).

3.4. Decisiones relativas al cómo enseñar

Al considerar la necesidad de que los equipos docentes que enseñan 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-aprendizaje.

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 de distinto tipo requiere con frecuencia la combinación de formas de enseñanza diferentes.

- Desde la perspectivas del tratamiento de la diversidad de alumnos y alumnas, que configuran cada grupo-clase. La diversificación metodológica es considerada como una de las mejores formas de atender dicha diversidad.
- Desde la perspectiva del profesorado. Las características personales de cada profesor y las formas peculiares de interacción que establece con el grupo-clase influyen de forma importante en la elección de 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 que, respetando la diversidad de tratamientos metodológicos, garantice la adecuación de éstos a los objetivos y contenidos educativos y evite enfoques que puedan resultar contradictorios. Por ejemplo, si al plantear los objetivos educativos, el equipo ha concedido una especial importancia al desarrollo de los hábitos de autonomía, esto tendrá que tener unas repercusiones concretas en los enfoques metodológicos que se adopten: las actividades deberán plantearse de forma que, progresivamente, alumnos y alumnas vayan teniendo un control mayor en su realización, la organización del espacio deberá facilitar el que puedan participar de la forma más activa posible en la gestión de los recursos, etc. Sería incoherente, dentro de este planteamiento, la existencia de enfoques en los que el profesor o profesores lo organicen y resuelvan todo a los alumnos y alumnas.

En el conjunto de decisiones relativas a cómo enseñar destacamos:

- Los criterios sobre la intervención educativa.
- Los criterios de organización espacio-temporal.
- Los criterios de selección de materiales curriculares y otros recursos didácticos.

a) Criterios sobre la intervención educativa

Deben considerarse, en este apartado, las orientaciones generales básicas que deben presidir las actuaciones del profesorado

con los alumnos: la forma de presentar las propuestas de trabajo, la forma de organizar la comunicación en la clase, la forma de establecer las normas, la organización de los recursos, etc.

En el Discurso Curricular Base, se explicitan unos principios básicos que deben inspirar la intervención en el aula. Estos principios son:

A. La necesidad de *partir del nivel de desarrollo del alumno*. Sólo si tenemos en cuenta el nivel de desarrollo real de alumnos y alumnas, en sus distintos aspectos (desarrollo lógico, afectivo, motor, etc.), podremos ayudarles a realizar nuevos aprendizajes que potencien su desarrollo a cotas más altas. En este sentido, las actividades educativas que se planteen, deben situarse entre lo que ya saben hacer autónomamente y lo que son capaces de hacer con la ayuda que puedan proporcionarles el profesor o sus compañeros. Plantear de forma reiterada actividades demasiado fáciles provoca el cansancio y la desmotivación: del mismo modo que plantear actividades que no pueden llegar a realizar con la ayuda que les ofrecemos, contribuye a crear una autoimagen negativa y una sensación de impotencia, poco favorable al aprendizaje.

B. La intervención pedagógica debe estar orientada a asegurar *la construcción de aprendizajes significativos*. Compartir este principio implica hacer una apuesta decidida en la que se dé prioridad a la comprensión de los contenidos que se trabajan sobre su aprendizaje mecánico. Existe una extendida tradición que identifica el grado de aprendizaje con la cantidad de contenidos que los alumnos son capaces de aprender de forma mecánica, es decir, sin que se asegure que pueden atribuir significados concretos a lo que aprenden, lo que limita enormemente la funcionalidad de dichos aprendizajes. Por otra parte, está suficientemente comprobado que, debido a ello, estos aprendizajes se olvidan con facilidad.

Apostar por un aprendizaje funcional y significativo, supone dedicar el tiempo a los procedimientos adecuados para que los alumnos lleguen a asimilar los contenidos trabajados. Muchos profesores tienen problemas en admitir estas ideas, porque ello supondrá "ir más lentos" y enseñar menos contenidos; sin embargo, la práctica demuestra repetidamente que, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, intentar correr conduce, en la mayoría de casos,

a aprendizajes poco útiles, e incluso a deformaciones (errores conceptuales, actitudes superficiales ante el estudio, etc.), difíciles de modificar posteriormente.

C. La intervención educativa debe tener como objetivo prioritario posibilitar que los alumnos *realicen aprendizajes significativos por sí solos*, es decir, que sean capaces de aprender a aprender. Este *slogan*, muy extendido y asumido por la mayoría de profesores, supone orientar la enseñanza de forma que se preste la ayuda necesaria a alumnos y alumnas para que realicen los aprendizajes necesarios, pero sin olvidar que lo que se pretende es que puedan utilizarlos de forma autónoma, en una multiplicidad de contextos, que les sirvan progresivamente para aprender por su cuenta. Ello requiere contemplar actividades educativas muy estructuradas y dirigidas, junto a otras en las que de la forma más autónoma posible los alumnos puedan tomar decisiones de distinto tipo (selección del contenido que trabajar, selección de la estrategia que utilizar, selección de los recursos, etc.). También debe facilitarse el traspaso progresivo de los instrumentos que les permitan organizar, por ellos mismos, el estudio (destrezas básicas, técnicas de trabajo intelectual, etc.), y una participación cada vez mayor en la gestión de los recursos educativos y la planificación de la enseñanza.

D. Aprender significativamente supone *modificar los esquemas de conocimiento* que el alumno posee. En este principio, se recoge la idea de que sólo se puede construir partiendo del suelo o de lo anteriormente edificado. Por ello, cuando se inicia un nuevo período educativo, no puede darse por supuesto que lo que se enseñó en el período anterior ya está aprendido, y además de la misma forma, por todo el grupo clase. El profesor o profesora debe proceder a averiguar, antes de introducir los nuevos contenidos, que es lo que alumnos y alumnas ya saben, *en relación a lo que se va a enseñar* (evaluación inicial). Estos conocimientos previos tendrán procedencia diferente: estudios anteriores, experiencias de los alumnos fuera del centro, recursos educativos externos a la escuela (TV, museos, cine, lecturas, etc.). A partir de este material, de procedencia diversa, cada alumno y alumna habrá seleccionado y elaborado determinados aspectos, de una forma particular (esque-

mas de conocimiento). Desde un punto de vista constructivista, enseñar equivale a proporcionar situaciones en las que los alumnos deben actualizar sus esquemas, explicitar sus propias representaciones acerca del contenido que se trate, y que favorezca la evolución hacia esquemas cada vez más amplios (con más relaciones), más estructurados (ordenados jerárquicamente) y acordes con las intenciones educativas. Por eso, en el proceso de enseñanza-aprendizaje deben contemplarse actividades que permitan la expresión de estos conocimientos previos, actualidades que cuestionen o amplíen algunos de los aspectos planteados, y actividades que favorezcan el establecimiento de nuevas relaciones mentales.

E. El aprendizaje significativo supone *una intensa actividad mental* por parte del alumno. De todas las consideraciones realizadas, puede deducirse fácilmente que una enseñanza concebida de esta forma requiere como elemento básico el desarrollo de una continua e intensa actividad mental de alumnos y alumnas, sin la cual es difícil que se produzcan procesos. El desarrollo de esta actividad mental se favorecerá con actividades sugerentes, que supongan un cierto desafío y conlleven la necesidad de reflexionar y justificar las actuaciones.

Es importante tener en cuenta que los métodos didácticos en sí no son garantía de aprendizaje, sino que su éxito está enormemente condicionado por las relaciones que se establecen en la clase, las actitudes de alumnos y profesores, y el nivel de comunicación existente entre el profesor y sus alumnos y los alumnos entre sí. Si estas consideraciones se tienen en cuenta, resulta muy adecuado discutir colectivamente las distintas formas de trabajo utilizadas en el aula y buscar en grupo, respetando siempre las opciones individuales, aquellos enfoques metodológicos que mejores resultados proporcionen para lograr los distintos tipos de aprendizaje.

En este análisis, debe atenderse también a las diferencias individuales, ya que no todos los alumnos aprenden a responder igual ante los diferentes enfoques metodológicos. La diferenciación de enfoques debe considerarse, pues, como una de las vías fundamentales para atender la diversidad.

La discusión de estos principios, desarrollados en el capítulo 2 de la primera parte del DCB junto con las orientaciones didác-

ticas generales para cada etapa y área, pueden ser la base para orientar el trabajo de los equipos. Como documentos generales de referencia, pueden ser de gran utilidad el artículo, “*Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica*” (Coll y Solé, 1989), el apartado 3.3, *¿Cómo enseñar?* del libro *Psicología y currículum* (Co., 1987), y el apartado II, “*Bases psicológicas de la práctica educativa*”, del libro *La elaboración del currículum en el centro educativo* (Del Carmen, Mauri, Solé, Zabala, 1990).

b) Criterios de organización espacio-temporal

Otro aspecto de gran importancia, que requiere una acción coordinada en los distintos ciclos, es la definición de unos criterios comunes en relación con la organización del espacio y el tiempo. Esta organización debe superar los estrechos criterios del reparto de aulas y materiales y plantearse con criterios pedagógicos, pensando básicamente en favorecer las mejores condiciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La organización del espacio debe estar pensada de cara al alumno, asegurando un ambiente agradable y funcional, con el que el alumno pueda identificarse. Los criterios de organización del espacio deben contemplar tanto las aulas como el resto de espacios del centro docente que desempeñen un papel fundamental en la vida del alumno en la escuela.

La organización del tiempo escolar debe atender básicamente a crear unas condiciones, lo más favorables posible, al desarrollo de las actividades de aprendizaje y a las necesidades de los alumnos, y no basarse principalmente en criterios de simplicidad o comodidad.

La organización del espacio y del tiempo son dos factores de gran influencia en la creación de hábitos en los alumnos y en el desarrollo de actividades positivas hacia la escuela. Por ejemplo, los criterios de utilización del laboratorio o la biblioteca, la distribución del horario o la gestión de los espacios comunes, son instrumentos de gran importancia de cara a favorecer la identificación de los alumnos con la escuela, el desarrollo de actividades positivas hacia el aprendizaje y la adquisición de hábitos de autonomía.

La organización del espacio y del tiempo suelen ser relativamente sencilla cuando existe una correspondencia entre el grupo

clase, un aula y un profesor único; sin embargo, cuando una misma aula es compartida por distintos profesores o distintos grupos de alumnos, se complica bastante. Por ello es especialmente importante, en estas situaciones, que existan unos criterios compartidos que faciliten las tareas docentes y respondan a las necesidades educativas de los alumnos.

Muchos de los problemas que surgen en el centro tienen en su base la ausencia de unos criterios acordados en relación con el uso de espacios y tiempos. Baste citar el reiterado problema de los profesores y profesoras de Ciclo Superior o BUP cuando quieren realizar alguna salida de varias horas de duración, o las interferencias que se ocasionan cuando varios grupos utilizan un mismo espacio (aula, taller, laboratorio, etc.).

Sobre estos aspectos, puede consultarse el libro: *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización* (Loughlin y Suina, 1987).

c) Criterios para la selección de materiales curriculares y otros recursos didácticos

La existencia de unos criterios comunes en la selección de recursos didácticos y en la forma de utilizarlos, constituye un factor básico para favorecer la coherencia de la actuación docente en un centro. Esto ya se contempla en parte en la actualidad, ya que se acostumbra a elegir libros de una misma editorial para una o más áreas durante un ciclo y a veces durante toda la EGB, aunque esta decisión no esté siempre fundamentada en criterios psicopedagógicos.

Un primer paso que los equipos deben dar es identificar los distintos tipos de materiales didácticos que se utilizarán: libros de consulta, libros de actividades, materiales autocorrectivos, desarrollos curriculares, módulos de aprendizaje, carteles y mapas, audiovisuales, programas informáticos, equipos de laboratorio y de campo, instrumentos de medida, materiales para la educación física, juegos didácticos, equipos de tecnología, etc.

Posteriormente deberá procederse a seleccionar aquellos que se consideren más adecuados en función de los objetivos, contenidos y enfoques metodológicos adoptados. En esta selección, debe considerarse qué ciclos utilizarán cada material, y que continuidad y progresión de uso se hará de unos ciclos a otros. Por ejemplo,

para trabajar las medidas de masa en el primer ciclo de la E. Primaria, puede bastar con unas balanzas de juguete o fabricadas en la escuela, que permitan comparar masas grandes; en el *Ciclo Medio*, puede ser conveniente introducir algunas balanzas sencillas de tienda, con juegos de pesas; en el *Ciclo Superior*, introducir balanzas granatario, de una cierta precisión.

La utilización de recursos didácticos variados favorece la autonomía y motivación del alumno, y la continuidad en el tipo de materiales y en la forma de usarlos garantiza una mejor adquisición de los procedimientos implicados en su uso. Por ello deberá procurarse un cierto equilibrio entre diversidad y continuidad. No tiene sentido introducir el uso de instrumentos y técnicas sofisticadas o difíciles si antes no se ha trabajado con instrumentos simples y se dominan las técnicas elementales; pero es necesario, a medida que esto se dé, ir incorporando las que se consideren convenientes, para profundizar y ampliar su conocimiento.

Dentro de los recursos didácticos, desempeñan un papel de primera importancia los materiales curriculares utilizados, ya que éstos determinan en buena medida la forma de entender y realizar la enseñanza. Por material curricular entendemos cualquier documento que ayude a la planificación y realización del currículum en los centros, y que haya sido elaborado con esta finalidad explícita. Ello no quiere decir que no se utilicen en la enseñanza otras fuentes documentales, como libros de lectura, vídeos, películas, periódicos, revistas, etc. que siendo de gran utilidad, no se hayan creado especialmente para el ámbito docente.

El referente más directo que se tiene en material es el libro de texto, que desarrolla minuciosamente los contenidos y actividades de enseñanza, de forma que determina con precisión qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar en cada curso. Este tipo de material curricular cerrado, de amplio uso en la mayoría de los centros educativos, es difícilmente compatible con un desarrollo curricular como el que plantea la Reforma, cuando se convierte en el único elemento alrededor del cual se articula la práctica educativa. Por ello es necesario contar con materiales curriculares de distintas características (guías didácticas, ejemplos de programaciones, ejemplos de actividades, libros de consulta, etc.) que, utilizadas de forma abierta y flexible, permitan las adaptaciones necesarias a cada situación educativa concreta.

Para analizar los materiales curriculares y poder verificar el grado de adecuación a los planteamientos del equipo, es conveniente analizar:

- Los objetivos educativos subyacentes. A veces no están explicitados, y es necesario deducirlos a partir de las actividades que se plantean. Otras, en cambio, se explicitan en la guía del profesor o del alumno, pero no se corresponden con los realmente desarrollados. Por ello, en cualquier caso, conviene analizar los objetivos partiendo de las actividades que se plantean.
- Los principales contenidos que se trabajan, comprobando si existe correspondencia entre éstos y los objetivos, y si se contemplan los distintos tipos de contenidos planteados en el DCB. A partir de este análisis habrá que establecer, en su caso, las modificaciones necesarias.
- La progresión de objetivos y contenidos que se establece de unos niveles a otros.
- La metodología de trabajo y los principales tipos de actividades planteadas.
- La forma de plantear la evaluación.

Difícilmente se encontrarán materiales que se correspondan exactamente con los criterios del equipo; es importante detectar las diferencias para poder cubrir los déficit o modificar aquellos aspectos que sean contradictorios con sus criterios.

El análisis planteado requiere dedicar varias sesiones de trabajo para valorar los distintos materiales seleccionados; pero consideramos que está sobradamente justificado si se tiene en cuenta que se están tomando decisiones que afectarán de forma notable a los resultados de los aprendizajes. Por otra parte, este análisis es la mejor garantía para que se haga un uso reflexivo, adaptable y creativo de los materiales curriculares por parte de los profesores.

Puede encontrarse un desarrollo más amplio de este aspecto en el apartado IV, "Los materiales curriculares", del libro *El currículum en el centro educativo* (Del Carmen, Mauri, Solé, Zabala, 1990).

3.5. Decisiones relativas a qué, cuándo y cómo evaluar

La finalidad de la evaluación no es seleccionar a los alumnos a partir de unos niveles promedio que deban alcanzar, sino verificar la adecuación del proceso de enseñanza a las distintas características y necesidades educativas de los alumnos, y en función de ello realizar las mejoras pertinentes en la actuación docente. La evaluación pues, debe cumplir dos funciones (Coll, 1987):

- Permitir ajustar la ayuda pedagógica a las características individuales de los alumnos mediante aproximaciones sucesivas.
- Determinar el grado en que se han conseguido las intenciones educativas.

En el proceso general de evaluación deben contemplarse *la evaluación inicial, la evaluación formativa y la evaluación sumativa*.

La evaluación inicial tiene por objeto proporcionar información de la situación del alumno al comienzo de un 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 establecidos en el anterior. Esto no tiene por qué ser así y, si se tiene en cuenta que uno de los factores básicos que condiciona los futuros aprendizajes son los conocimientos previos, podrá deducirse la importancia de la evaluación inicial. *La evaluación inicial* puede facilitarse mediante la elaboración de informes individuales de los alumnos, de carácter cualitativo, en los que se sinteticen los principales aprendizajes realizados por alumnos y alumnas en el período anterior. Pueden consultarse algunos modelos de informes en el libro *Evaluación y seguimiento en Parvulario y Ciclo Inicial* (Servicios Municipales de Asesoramiento Psicopedagógico de Sant Boi y Sant Just Desvern, 1986).

La evaluación formativa tiene por objeto recoger información a lo largo del proceso de enseñanza, y valorar en función de ésta los progresos y dificultades de los alumnos en relación con los aprendizajes; todo ello con la función de ajustar la ayuda pedagógica, proporcionando a cada alumno la atención necesaria. La evaluación formativa requiere diseñar y realizar las actividades de

enseñanza, de forma que sea posible llevar a cabo las observaciones necesarias, y modificar la ayuda a los alumnos en el sentido aprendizajes deseados (Miras y Solé, 1989). Dentro de este proceso, es especialmente importante considerar situaciones en que los alumnos reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje y sean capaces de detectar sus progresos y sus dificultades.

El proceso de la evaluación

Coll, 1988

	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.

Además de la evaluación inicial y formativa, fundamentales para adecuar el proceso de enseñanza a cada situación, es importante determinar, al final de un período educativo, en qué grado se han alcanzado las intenciones educativas. La evaluación sumativa pretende establecer los resultados conseguidos al final de un período, en función de los objetivos establecidos y los contenidos trabajados.

En relación a estas tres fases de la evaluación, los equipos docentes deben elaborar los criterios pertinentes para llevarlas a cabo, respondiendo a las preguntas *¿qué evaluar?*, *¿cuándo evaluar?* y *¿cómo evaluar?* La evaluación inicial y formativa sólo deben definirse en el Proyecto Curricular de Centro, a grandes rasgos, ya que su concreción debe darse al desarrollar las programaciones de cada ciclo.

En el Proyecto Curricular de Centro, deben establecerse los criterios de evaluación sumativa correspondientes al final de cada ciclo. Estos criterios deben proporcionar información relativa al tipo y grado de aprendizajes realizados por cada alumno. El referente para establecer estos criterios deben ser los objetivos y contenidos del área para cada ciclo. Ahora bien, los objetivos y contenidos, enunciados de forma general, son difícilmente evaluables. Por ello debe hacerse un esfuerzo por establecer criterios evaluables que permitan tener algunas referencias suficientemente significativas.

Estos criterios deben hacer referencia a aquellos aspectos que se consideren de especial importancia en relación con los objetivos planteados y que sean fundamentales para garantizar adecuadamente los aprendizajes en el ciclo posterior. Por tanto, el establecimiento de estos criterios va muy ligado a la reflexión sobre la secuenciación de objetivos y contenidos en los ciclos. En su elaboración debe contemplarse la evaluación de los distintos tipos de capacidades y contenidos explicitados en las intenciones educativas. Sin embargo, se deberá realizar una selección, ya que si la relación es exhaustiva, resultará imposible de ser evaluada.

La redacción de los criterios de evaluación puede realizarse de diferentes formas. Una de ellas es estableciendo objetivos terminales (Coll, 1987) a partir de los objetivos generales y contenidos trabajados en cada ciclo. Este proceso, si se realiza para cada contenido, puede resultar muy laborioso e imposible de aplicar en la

práctica. Por ello, parece más conveniente definir una selección de criterios que permitan establecer los principales progresos realizados por los alumnos al final de cada ciclo. En estos criterios, debería reflejarse adecuadamente el tipo de aprendizaje al que se hace referencia, el grado de adquisición esperado y los contenidos afectados.

Por ejemplo, para evaluar la capacidad de comprensión lectora, al final del Ciclo Medio de la Educación Primaria, se podría establecer el siguiente criterio:

“Leer un texto sencillo, con vocabulario conocido y de poca extensión, elaborar hipótesis y predicciones sobre su contenido (acerca de los sucesos que en él se producen; acerca del final que se prevé), plantearse y responder preguntas sobre el mismo (¿A qué hace referencia?, ¿quién lo escribe?, etc.) y sintetizar la idea básica expresada, mediante su propio lenguaje.”

Es importante que los criterios de evaluación sean aplicables en situaciones normales del aula (no tienen por qué comportar un examen) y que supongan actividades funcionales. No parece razonable proceder a una fragmentación excesiva de los aspectos por evaluar (por ej., evaluar por separado los distintos tipos de contenidos), lo que puede restar significado a los resultados y convertir la evaluación sumativa en una serie de pruebas carentes de sentido para los alumnos.

No se considera conveniente confundir los criterios de evaluación al final del ciclo con los criterios de promoción. Los primeros tienen por objeto recoger información y valorar los progresos realizados en el aprendizaje; los segundos pretenden establecer la conveniencia o no de que un alumno o alumna pase a otro ciclo. Esta conveniencia no vendrá sólo determinada por los aprendizajes alcanzados sino fundamentalmente por las condiciones que se consideren más favorables para que el alumno o alumna siga progresando. Esto dependerá de las características del grupo clase, profesorado, efecto emocional sobre el alumno, actitud de los padres, etc. Es perfectamente posible que un alumno que no haya alcanzado los resultados esperados en la evaluación sumativa promocione de ciclo, si se considera que con ello se estimularán mejor sus futuros progresos.

Tal como prevé la LOGSE las administraciones educativas establecerán unos criterios de evaluación externa con el objetivo de garantizar la adquisición de unos objetivos mínimos comunes en todos los centros educativos. Este elemento puede resultar positivo si estos criterios externos permiten, como es básico en un currículum abierto, atender adecuadamente los procesos educativos en todos los centros y para todos los alumnos y alumnas. Esto quiere decir que deben ser asumibles por todos los centros educativos y estar orientados a evaluar aspectos básicos del currículum. Si esto es así, no habrá especial dificultad en compatibilizar los criterios de evaluación del PCC con los criterios externos establecidos. Pero estos últimos deben ser sólo un referente para los equipos a la hora de elaborar sus propios criterios. Reducir los criterios de evaluación del Proyecto Curricular de Centro a los criterios externos elaborados por la administración, equivaldría a uniformizar y reducir el currículum, privándolo de desarrollo diversificado y enriquecido.

Es conveniente establecer también en equipo unos criterios que regulen la comunicación de la evaluación. Para ello, deberá plantearse cuáles son los destinatarios (otros profesores, la Inspección, los alumnos, los padres) y definir, en función de ello, las características básicas de la información que debe recoger y de qué forma se presentará.

Para orientar este trabajo, pueden encontrarse orientaciones en el apartado 2.2 (principios de intervención educativa) de la primera parte del DCB, y en las orientaciones didácticas generales para cada etapa educativa y cada área. También puede resultar útil la lectura del apartado 3.4 (“¿Qué evaluar? ¿Cuándo evaluar? ¿Cómo evaluar?”), del libro *Psicología y currículum* (Coll, 1987). Los monográficos de Cuadernos de Pedagogía dedicados a cada una de las áreas del DCB, contienen artículos sobre evaluación. Igualmente pueden encontrarse diversas propuestas de evaluación en varios de los libros de didácticas específicas, citados en la bibliografía de dichos monográficos.

CAPITULO 4

LA ELABORACION DE PROYECTOS CURRICULARES DE CENTRO

4.1. 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 con 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 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.

Aunque la situación más común en los centros está afectada por las limitaciones señaladas, en las últimas décadas, y de forma progresiva, se han ido desarrollando importantes experiencias de innovación por numerosos equipos de profesores, que comparten un criterio básico: entender la labor docente como un trabajo en

equipo, que implica la reflexión y toma de decisiones colectivas, sobre los aspectos básicos de la enseñanza.

En este sentido cabe destacar, en primer lugar, la organización en muchos centros del *trabajo de Ciclos, Departamentos y Seminarios*, que abordan de forma conjunta la planificación de determinados aspectos de la enseñanza, su análisis y evaluación.

Otra importante tarea desarrollada en los centros, ha sido la elaboración del *Proyecto Educativo*, que representa la más clara expresión de la actividad educativa, entendida como un proyecto compartido por el colectivo de profesores y padres del centro. La existencia del PEC ha ido asociada con frecuencia a la concepción pedagógica de la dirección de los centros.

También han adquirido un notable desarrollo las *experiencias de innovación*, en distintas áreas y niveles educativos, llevadas 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, lo que ha supuesto una notable dedicación del profesorado participante.

Los equipos de centro que han participado en el proceso de *experimentación de la Reforma*, suponen otra referencia fundamental ya que, aun considerando las enorme limitaciones con las que han contado, constituyen una experiencia sistemática y continuada de elaboración del currículum de centro por los equipos docentes.

Por último, cabe destacar el relieve que está adquiriendo en los últimos años la *formación permanente en los centros*, como vía preferente para la formación del profesorado en ejercicio.

Todas estas experiencias, y los equipos de profesores que las han desarrollado, deben ser una base fundamental para que de forma progresiva otros centros se vayan incorporando a este estilo de trabajo. Para que esto sea posible, será necesario:

- Tener en cuenta a todos los niveles que en las futuras tareas de desarrollo curricular no se parte de cero, sino de una importante experiencia acumulada, que debidamente analizada y difundida puede y debe ser el germen de la renovación educativa en muchos centros. La administración educativa debería facilitar la participación de los propios equipos de profesores en este análisis y difusión.

- Que las administraciones educativas y otras instituciones comprometidas con la educación escolar (Universidad, Movimiento de Renovación Pedagógica, Centro de Profesores, Centro de Recursos, etc.) garanticen la elaboración y difusión de las principales experiencias para que proporcione modelos y ejemplos que sirvan de referencia.
- Considerar que, si todas estas experiencias han sido posibles en condiciones poco favorables, consolidarlas y extenderlas a otros centros requiere el establecimiento de unas condiciones en los centros adecuados a ello.

Para que el desarrollo curricular pueda basarse en un modelo participativo como el que se plantea, será necesario dedicar numerosos esfuerzos por parte de todos los sectores implicados. Estos esfuerzos deben estar orientados a crear una organización en los centros que hagan posible este desarrollo, 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 coherente con estos planteamientos (tiempo disponible en el horario laboral para realizar trabajo en equipo, y una 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 de otras instituciones, de materiales curriculares coherentes con los planteamientos del Diseño Curricular Base, que ayuden a los equipos docentes en la elaboración del PCC.

- Garantizar el asesoramiento externo, efectivo y continuado, en las tareas de elaboración a los equipos de centro que lo necesiten.

Aun teniendo en cuenta que este conjunto de medidas, sólo puede realizarse de forma progresiva y a partir de los recursos humanos y económicos existentes, debe considerarse que su aplicación determina en alto grado el éxito del tipo de desarrollo curricular planteado.

Junto a estas condiciones externas, es necesario contemplar también las condiciones de los equipos de centro. Las investigaciones realizadas sobre los factores que motivan al profesorado a comprometerse en tareas innovadoras ponen en evidencia que el ambiente existente en los centros educativos influye decisivamente en las actitudes de compromiso del profesorado (McLaughlin, 1988). Entre las condiciones ambientales que se muestran más favorables al compromiso del profesorado en la mejora del trabajo docente destacan:

- La existencia de un ambiente integrado en el centro, caracterizado por una cierta unidad de propósitos, unas metas y una línea de organización clara, y un sentido colectivo de responsabilidad.
- La existencia de un ambiente comunicativo, en el que el profesorado disponga de múltiples ocasiones, tanto formales como informales, para intercambiar información, entre otras cosas, sobre sus puntos de vista y actuaciones educativas.
- La presencia de una dinámica tendente a afrontar los problemas, en lugar de ocultarlos. Cuando en los centros existe una línea clara de explicitar y afrontar los problemas de la práctica educativa, los profesores y profesoras se sienten estimulados a comunicar sus preocupaciones y considerarlas como cuestiones colectivas. Ello favorece la mejora del trabajo educativo y el desarrollo profesional del profesorado.
- La tendencia, por parte del equipo directivo y los demás compañeros, a fomentar y estimular las iniciativas personales de innovación. Cuando esto no es así, los profesores se acaban desmotivando y se desinteresan de la introducción de mejoras.

Evidentemente, no se puede pensar que las condiciones señaladas, dada su amplitud y complejidad, puedan conseguirse en poco tiempo. Tampoco debe pensarse que suponen una cuestión de todo o nada. En las distintas comunidades se han empezado a dar algunos pasos en esta dirección, que abren ya hoy la posibilidad de realizar ciertos avances, y es de esperar que, gradualmente, se vayan dando otros. Sin embargo, es conveniente considerarlas globalmente para calibrar adecuadamente la situación actual, tener claro en qué sentido hay que avanzar y poder valorar adecuadamente los progresos que se vayan logrando.

4.2. El inicio del proceso

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 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 del centro, 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.

Otros aspectos importantes que se ha de tener en cuenta, son los niveles educativos impartidos en el centro. En el proyecto de *Reforma Educativa* se contempla la existencia de distintos tipos de centros: centros de Educación Infantil, con toda la etapa, centros de Educación Infantil con el primer ciclo, centros con el segundo ciclo de Educación Infantil y toda la Educación Primaria, centros de Primaria y Secundaria obligatoria, etc. Por tanto, las

etapas, tal como se configuran en la LOGSE, no pueden ser el único referente a la hora de elaborar el Proyecto Curricular de Centro.

Aunque el lugar preferente de elaboración del PCC son los equipos de etapa, habrá que aplicar soluciones flexibles cuando un centro no disponga de toda una etapa, como puede ser, con frecuencia, el caso de la Educación Infantil. En estos casos, será el equipo de ciclo el marco para realizar este trabajo. También en la Educación Secundaria pueden presentarse problemas específicos, en función de la existencia o no de la Educación Secundaria post-obligatoria, el grado de optatividad, etc. En estos casos, el propio equipo deberá adoptar las soluciones que considere más convenientes y operativas para su situación, teniendo en cuenta que lo fundamental es avanzar en un proyecto común que permita la coordinación y continuidad necesarias.

Las escuelas unitarias o incompletas constituyen otra situación a la que habrá que aplicar con flexibilidad los criterios planteados. Poner condiciones para que el profesorado de distintas escuelas de una misma zona puedan trabajar en equipo, es uno de los requisitos necesarios.

Otra cuestión importante es la coordinación de los proyectos para distintas etapas en un mismo centro. Abordar esta tarea, de forma que no sólo se garantice la coherencia y continuidad dentro de cada etapa, sino también entre unas etapas y otras, requiere previamente haber desarrollado mínimamente los proyectos de etapa, pues en caso contrario puede resultar muy difícil la comparación y el contraste. Sin embargo, una vez que algún proyecto de etapa esté esbozado, resultará muy conveniente analizarlo conjuntamente con los equipos de las otras etapas y establecer los nexos y progresiones adecuados.

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

Pueden servir de ejemplos:

– *Educación Infantil*

- Desarrollo de hábitos de higiene a lo largo de la etapa.
- Técnicas de expresión.

– *Educación Primaria*

- Enseñanza de la lectura.
- Enseñanza del cálculo.
- Desarrollo de hábitos de trabajo en grupo.

– *Educación Secundaria*

- Instalación y aprovechamiento didáctico de un pequeño huerto escolar.
- Enseñanza de técnicas de estudio.
- Utilización del ordenador como recurso didáctico.
- Enseñanza de las técnicas básicas de trabajo de laboratorio.

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 cuestiones, ya que como señala Garret (1988):

“Cualquier modificación que se introduzca en un determinado área de la actividad escolar, necesariamente provocará cambios en otras áreas.”

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

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 colaborar 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 exista un buen nivel de coordinación y se haya 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 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 cualquier caso, sea cual sea la situación del centro, es importante valorar la enorme importancia de que el conjunto del profesorado se siente a intercambiar sus puntos de vista y tomar acuerdos en relación con algunas cuestiones educativas.

4.3. Estrategias de elaboración

En los procesos de trabajo realizados por distintos equipos de centro, hemos podido constatar la eficacia de algunas estrategias de elaboración, que comentamos a continuación.

a) Procedimiento deductivo

Esta estrategia se basa en ir elaborando el PCC a partir de los aspectos más abstractos (Objetivos Generales), avanzando de forma progresiva hacia la elaboración de aspectos más concretos (secuenciación de objetivos y contenidos, metodología, recursos, evaluación).

Esta estrategia, aunque desde el punto de vista teórico resulta la más coherente, presenta algunas dificultades al ser aplicada

en la práctica. Por una parte, comenzar analizando los aspectos más abstractos resulta difícil para la mayoría del profesorado, que está habituado a centrar su reflexión en los aspectos más concretos (contenidos específicos, actividades, etc.). Por otra, el modelo teórico utilizado para la elaboración del DCB es complejo, tanto en su terminología como en su concepción, y resulta difícil de aplicar sin un entrenamiento previo. Por último, afrontar inicialmente sobre la reflexión sobre los aspectos más difíciles de elaborar puede provocar una cierta desazón y bloqueo en el equipo.

No obstante, debe señalarse que, en el caso de equipos con un grado de reflexión y discusión elevado, sobre los distintos elementos que configuran la enseñanza, puede resultar una buena estrategia que ayude a sistematizar elaboraciones previas y a detectar posibles vacíos o incoherencias. Particularmente, esta estrategia será necesaria, en un primer momento, para los equipos de Educación Secundaria que, careciendo de una experiencia previa, como equipos de etapa, no podrán recurrir fácilmente a otras estrategias.

b) Explicitación del proyecto actual

Todo equipo de profesores aplica un proyecto curricular en la práctica, a veces, elaborado básicamente por equipos externos (materiales curriculares), otras, con una participación importante del profesorado. Por tanto, cualquier equipo puede comenzar la elaboración del PCC explicitando los criterios que orientan la práctica en el centro.

Esta explicitación de algunos elementos (criterios de evaluación, secuenciación de contenidos, orientaciones metodológicas, etc.), tal como se plasman en la situación actual de un centro, permite:

- La comunicación colegiada del tratamiento que cada profesor da al elemento considerado.
- La explicación de los criterios en que cada profesor o profesora se basa (o cree basarse) para orientar su práctica en el aula.

- El contraste de criterios en el equipo y la toma de decisiones correspondiente, en caso de llegar a acuerdos.
- La localización de problemas que antes no eran detectados por falta de comunicación y explicitación, y la posibilidad de su posterior elaboración, introduciendo las modificaciones que se consideren necesarias.

Esta estrategia ha resultado muy productiva por varios motivos. Permite que el proceso de elaboración parta del trabajo acumulado anteriormente, valorando y respetando los logros conseguidos y cuestionando los aspectos más deficientes. Hace necesaria y viable la participación de todo el profesorado, pues todos tienen información necesaria y argumentos en relación a ella. Parte de lo más concreto, para avanzar en reflexiones sucesivas hacia los elementos más abstractos, permite centrar la atención en aquellos componentes del currículum que, en un momento determinado, se consideran más incongruentes o menos elaborados.

Es conveniente complementar esta estrategia contrastando los elementos elaborados con los planteamientos del DCB, con objeto de garantizar su coherencia con el mismo. También es conveniente el contraste con otros planteamientos, de forma que el proyecto se enriquezca progresivamente.

Cabe señalar que, aun teniendo en cuenta todas las cualidades señaladas, esta estrategia presenta también algunos inconvenientes. Resulta lenta y laboriosa, pues supone partir del mayor nivel de detalle (las actividades), para abstraer sucesivamente los elementos más generales subyacentes. Esto puede provocar un cierto cansancio si no se acotan adecuadamente los temas de trabajo y se combina con otras estrategias. Por otra parte, elaborar el PCC a partir exclusivamente de los elementos implícitos en la práctica actual del centro puede privar de la incorporación de otros nuevos, que amplíen y enriquezcan la forma de entender e impartir la enseñanza.

c) Secuenciación parcial

Esta estrategia consiste en acotar un conjunto de contenidos que interesen al equipo (por ej., la lectura, las técnicas de estudio,

los seres vivos, etc.) y abordar su secuenciación a lo largo de varios ciclos. La secuenciación de los contenidos puede contemplar simultáneamente la forma como se enseñarán.

Esta estrategia acostumbra a dar buenos resultados, ya que trabajar sobre unos contenidos que interesan a todo el profesorado favorece la participación y la aplicación en el aula. Por otra parte, trabajar con un grupo de contenidos reducidos facilita la concreción del trabajo, la agilidad y la elaboración y la consecución de resultados en períodos de tiempo no excesivamente largos. Todo ello contribuye a sentar unas bases de trabajo comunes, que favorecerán elaboraciones posteriores.

Deben señalarse también algunas limitaciones. Puede provocar una cierta descompensación en el tratamiento de los contenidos planteados en el DCB, pues al darse prioridad a los contenidos que interesan, pueden quedar otros, igualmente importantes, bastante relegados. Es posible también que, al iniciar el proceso de secuenciación, se olvide la necesidad de referencia constante a los objetivos generales, que son los que dan sentido a los contenidos trabajados. Ello puede producir interpretaciones sesgadas en la selección y prioridad de contenidos.

d) Elaboración de unidades didácticas secuenciadas

Esta estrategia se basa en la selección de un tema, proyecto o centro de interés, sobre el que se trabajará en distintos niveles educativos (por ej., “los transportes”, “las fiestas populares”, etc.) y proceder al diseño de unidades didácticas que lo desarrollen progresivamente.

En general, es una buena estrategia de iniciación, ya que es la más próxima a las tareas habituales de elaboración que el profesorado realiza. No obstante, encierra algunos riesgos. Por una parte decidir a priori que un determinado tema será objeto de una o más unidades didácticas durante varios cursos sin contemplar, al menos en líneas generales, todos los contenidos, implica conceder una importancia a ese tema que puede ser desmesurada. Por otra, el desarrollo progresivo del tema elegido puede alcanzar a lo largo de los diferentes niveles en los que sea objeto de tratamiento un nivel de detalle excesivo en relación con las intenciones educativas.

e) *Análisis de los materiales curriculares utilizados*

En caso de que el equipo docente trabaje basándose en unos materiales curriculares comunes, su análisis puede constituir una buena forma para explicitar el proyecto curricular. Para este análisis es conveniente recurrir a las orientaciones que para el mismo se dieron en el apartado 3.5.

Como puede apreciarse, no existe una estrategia que pueda considerarse la más adecuada. Lo más prudente es utilizar distintas estrategias aplicadas a diferentes fases de la elaboración del PCC, e ir seleccionando en función de la experiencia aquellas que resulten más funcionales y productivas.

4.4. Dinamización del trabajo en equipo

En el inicio y desarrollo de un proyecto curricular tiene una gran importancia, como ya se ha señalado, el ambiente del centro y las relaciones del equipo, así como también 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.

Un elemento fundamental para garantizar estas estrategias es el papel que asuman los equipos directivos de los centros. Estos deben tener un protagonismo en la dinamización de los equipos y proporcionarles la ayuda necesaria. Especial importancia tiene la figura del jefe o la jefa de estudios en relación con estas tareas, ya que su responsabilidad fundamental es favorecer la coherencia pedagógica del trabajo que se realiza en el centro. Otra figura que puede desempeñar un papel importante a nivel de centro, si existe, es el orientador/a. Junto a éstos, los coordinadores y coordinadoras de ciclo, departamento, y los jefes o las jefas de seminario, deberán también tener un papel fundamental para garantizar el desarrollo de las tareas en los equipos correspondientes.

Para que un proceso de elaboración pueda realizarse, es fundamental que se plantee unas metas realistas y realizables 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 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. Garret (1988) señala que:

“... gran parte de lo que sucede en el desarrollo curricular es desmesurado o excesivo o, por el contrario, introduce modificaciones meramente cósmicas que implica un desperdicio de tiempo impresionante”.

El requisito previo para dinamizar la elaboración del PCC es la detección 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 delimitación 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 que realizar, la distribución de las mismas entre los distintos miembros y las formas y plazos para llevarlas a cabo.

Se plantea con frecuencia la creencia de que para que un equipo funcione bien es necesario que sea relativamente homogéneo. Esto no sólo es difícil de conseguir en la mayoría de ocasiones, sino que además podría resultar empobrecedor para su desarrollo,

ya que tal como señala Bleger (1979), los grupos alcanzan su máxima productividad cuando se da una máxima heterogeneidad en la tarea que abordan. Por esto es tan importante que el trabajo abordado sea consensuado y compartido por todo el equipo.

Para que el proyecto resultante del trabajo 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 concluya en concesiones recíprocas que permitan llegar a acuerdos. Un proyecto colectivo no puede ser la suma de lo que piensa cada uno de sus miembros, 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 elabore 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, deban 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 aquí. 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 responsabilidades 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, conoci-

da 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, en una tarea que puede ser rotativa, algunos miembros del equipo deben responsabilizarse de elaborar un pequeño redactado con las conclusiones a las que se hayan llegado después del debate. Estos primeros redactados pueden constituir un borrador inicial, que después sea reelaborado por un grupo reducido, de cara a pulir el redactado y darle mayor coherencia. Estos 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 documentos debe perseguirse al máximo.

Una vez elaborado 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 de 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 prescritos en el Diseño Curricular Base. Este, a su vez, debe ser objeto de revisiones periódicas, en función de los elementos aportados por el desarrollo curricular.

4.5. La formación en los centros

Dada la naturaleza de los procesos implicados en la elaboración de los Proyectos Curriculares de Centro, éstos aparecen como un instrumento preferente de formación del profesorado, a partir de sus necesidades y en el contexto propio de los 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 trato preferente en los planes institucionales de formación del profesorado.

Como características más relevantes de la formación en los centros, destacamos:

- Que está 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.
- Que está 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 planteamientos estereotipados, elaborados externamente, como alternativas a las situaciones de formación.
- Que se realicen en horario laboral, ya que es la única forma de garantizar la participación de todo el profesorado y la continuidad necesaria. Por otra parte, esto implica el reconocimiento de que en las tareas docentes la formación permanente no es un lujo o una necesidad individual, sino un instrumento profesional básico para garantizar la adecuada calidad en la enseñanza.

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 los diferentes aspectos de la enseñanza, dotándolos de la mayor autonomía posible.

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

4.6. El asesoramiento externo

Se distingue entre formación y asesoramiento, por entender que la primera parte de una planificación sistemática, de cara a atender objetivos concretos, elaborados a partir de las demandas y necesidades de los equipos de profesores. 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 *feedbacks* e información a los docentes, individualmente o en equipo, a partir de su propio proceso de trabajo y demandas concretas. 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 centros.

El asesoramiento externo debería:

- Partir de las necesidades y características concretas de los docentes que lo piden, lo que implica conocerlas.
- Evitar la imposición de modelos de actuación externos, elaborados *a priori*, partir de 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 corresponde a los 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.
- Reconocer honradamente sus posibilidades y limitaciones en el asesoramiento, y garantizar la continuidad y asiduidad acordada con el profesorado.

Por su parte, los equipos docentes deben comprender que los asesores externos no tienen la solución a los problemas del centro, aunque a veces de su actitud pueda desprenderse que sí. La aportación principal que pueden realizar es servir de punto de contras-

te externo y proporcionar elementos para la reflexión y discusión sistemática y fundamental, lo cual es en sí muy importante.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BLEGER, J. (1979): *Temas de Psicología*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- GRAHEY, 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., MAURI, T., SOLE, I. y ZABALA, A. (199): *La elaboración del currículum en el centro educativo*. Horsori, Barcelona.
- GARRET, R.M. (1988): "Adaptación curricular "del fin hacia el principio": una táctica alternativa para el desarrollo curricular", *Investigación en la Escuela*, 5, págs. 3-10.
- HARLEN, W. (1989): *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Morata, Madrid.
- McLAUGHLIN, M. (1988): "Ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad del profesorado", in VILLA, A. (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Narcea, Madrid.
- 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.

ANEXO I

ESQUEMA PARA ANALIZAR EL “DCB”

I. DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR

Este primer apartado puede ser trabajado conjuntamente por todo el equipo del centro.

1. Reforma Educativa y Currículum.

- 1.1. Situación actual.
- 1.2. El currículum escolar.

2. El Diseño Curricular Base.

- 2.1. Naturaleza y funciones del Diseño Curricular Base.
- 2.2. Principios de intervención educativa.
- 2.3. Los componentes del Diseño Curricular Base.
- 2.4. La respuesta a la diversidad desde el currículum.

3. Proyectos y Programaciones Curriculares.

- 3.1. Los Proyectos curriculares del Centro en el marco de las nuevas propuestas curriculares.
- 3.2. Elementos básicos del Proyecto Curricular de Centro.

4. Líneas directrices para una política curricular.

- 4.1. Formación del profesorado.
- 4.2. Materiales curriculares.
- 4.3. Apoyos a la escuela.
- 4.4. Organización de los centros.
- 4.5. Investigación educativa.
- 4.6. Evaluación.

II. PROPUESTA PARA CADA ETAPA (Infantil, Primaria y Secundaria)

Este apartado puede ser trabajado por etapas.

1. Introducción a la etapa.

- 1.1. Características generales de la etapa.
- 1.2. Objetivos generales.
- 1.3. Estructura curricular.
- 1.4. Orientaciones didácticas generales.

2. Areas Curriculares.

Para cada área:

- 2.1. Introducción.

- 2.2. Objetivos generales.
- 2.3. Bloques de contenido.
- 2.4. Orientaciones didácticas y para la evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- M.E.C. (1989): *Diseño curricular Base: Educación Infantil*. Madrid.
- M.E.C. (1989): *Diseño curricular Base: Educación Primaria*. Madrid.
- M.E.C. (1989): *Diseño curricular Base: Educación Secundaria I y II*, Madrid.
- M.E.C. (1989): *Ejemplificaciones del Diseño Curricular Base: Educación Infantil y Primaria*, Madrid.
- M.E.C. (1989): *Ejemplificaciones del Diseño Curricular Base: Educación Secundaria*. Madrid.

ANEXO II

RELACION DE EJEMPLIFICACIONES DEL “DCB”

Educación Infantil, Segundo Ciclo:

- “Las manos”
- “La llegada de Juan Tambor”

Educación Primaria, Primer Ciclo:

- “Los dulces”

Educación Primaria, Segundo Ciclo:

- “El parque”

Educación Primaria, Tercer Ciclo:

- “Los alimentos”

Enseñanza Secundaria, Primer Ciclo, Educación Física:

- “Práctica recreativa del balonvolea”

**Enseñanza Secundaria, Segundo Ciclo,
Ciencias de la Naturaleza:**

- “La construcción de presas: una necesidad y una polémica”

**Enseñanza Secundaria, Segundo Ciclo,
Expresión visual y plástica:**

- “La luz, definitoria de formas”

**Enseñanza Secundaria, Segundo Ciclo,
Geografía, Historia y Ciencias Sociales:**

- “Desertización y degradación del suelo”

**Enseñanza Secundaria, Segundo Ciclo,
Lengua y Literatura:**

- “Técnicas de comprensión y expresión poética”

**Enseñanza Secundaria, Segundo Ciclo,
Inglés:**

- “Consumerism and quality of life”

**Enseñanza Secundaria, Segundo Ciclo,
Matemáticas:**

- “La proporcionalidad”

**Enseñanza Secundaria, Segundo Ciclo,
Música:**

- “Música para la paz”

**Enseñanza Secundaria, Segundo Ciclo,
Tecnología:**

- “Diseño y construcción de una lámpara de mesa”

ANEXO III

CRITERIOS PARA VALORAR EL “DCB”

(Adaptado por Coll de Kirk, 1986)

A) Cuestiones relativas a las características del Diseño Curricular Base

1. ¿Están limitadas las prescripciones del DCB al núcleo básico de aprendizajes dejando un amplio margen de elección o de opcionalidad?

2. ¿Consiste el DCB en un marco curricular general más que en una especificación detallada de los contenidos de aprendizaje por áreas, materias o asignaturas?

3. ¿Proporciona el DCB orientaciones a los profesores y a los responsables de elaborar materiales curriculares sobre los principios que han de guiar el trabajo docente en las diferentes áreas o ámbitos de aprendizaje?

4. ¿Se deriva el DCB de un conjunto de Objetivos Educativos Generales claramente definidos y pueden relacionarse adecuadamente sus propuestas con dichos objetivos?

5. Entre los Objetivos Educativos Generales de los que es tributario el DCB, ¿figura explícitamente el desarrollo de las competencias necesarias para vivir en una sociedad democrática?

6. ¿Se contemplan de una forma equilibrada en el DCB los distintos tipos de capacidades humanas –cognitivas, afectivas, motrices, de equilibrio personal, de relación interpersonal, de inserción y actuación social?

7. ¿Se contemplan explícitamente en el DCB los valores asociados con el pluralismo cultural?

8. ¿Están presentes en el DCB los contenidos de aprendizaje necesarios para comprender los aspectos sociales, económicos y políticos de una sociedad moderna?

9. ¿Se tiene en cuenta en el DCB la necesidad de desarrollar y/o aprender las habilidades (técnicas, sociales, etc.) necesarias para vivir en una compleja sociedad industrial?

10. ¿Proporciona el DCB una categorización razonable de las diferentes formas y ámbitos del conocimiento?

11. ¿Proporciona el DCB un campo de acción suficiente para el aprendizaje autodirigido y para la negación curricular con los alumnos?

12. ¿Contempla adecuadamente el DCB el hecho de que los alumnos presentan diferencias considerables entre sí en cuanto a capacidades, motivaciones e intereses?

13. ¿Está prevista en el DCB la experiencia de que todos los alumnos alcancen un nivel mínimo de competencia en las áreas o ámbitos de aprendizajes incluidos en el mismo?

B) Cuestiones relativas al proceso de elaboración y al contexto de desarrollo del Diseño Curricular Base

14. Previamente el establecimiento del DCB, ¿ha habido un proceso de debate amplio con participación de todos los sectores sociales dirigidos a lograr un consenso sobre el mismo?

15. ¿Ha sido suficientemente amplio y representativa la consulta realizada a los profesionales de la educación, a los grupos representativos y a la sociedad en general?

16. ¿Se han hecho esfuerzos suficientes en cuanto a la presentación y difusión de las novedades y exigencias que plantea el DCB?

17. ¿Se han hecho las previsiones oportunas y se han tomado las medidas correspondientes –formación del profesorado, condiciones laborales, apoyos, recursos, etc.– para que los centros y los profesores puedan asumir la responsabilidad que les corresponde en la elaboración y concreción del currículum escolar?

18. ¿Se han hecho las previsiones oportunas y se han tomado las medidas correspondientes para que los centros y los profesores puedan llevar a cabo un trabajo innovador de desarrollo del currículum?

19. ¿Se han previsto los procedimientos apropiados para la evaluación y certificación de los niveles mínimos de competencia de los alumnos exigidos por el DCB?

20. ¿Se han previsto los procedimientos adecuados para determinar si el currículum que desarrollan los centros y los profesores es compatible con los principios establecidos en el DCB?

21. ¿Se han previsto los procedimientos apropiados para la evaluación del currículum y, en general, para la evaluación del funcionamiento del sistema educativo?

22. ¿Se han establecido los mecanismos adecuados para proceder periódicamente al enriquecimiento, revisión y modificación, en su caso, del DCB?

ANEXO IV

BIBLIOGRAFIA BASICA DE AMPLIACION

- COLL, C. (1983): "*La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje*". *Cuadernos de Pedagogía*, 103-104, págs. 13-17.
- : (1985): "*Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas*". *Anuario de Psicología*, 33, págs. 59-68.
- COLL, C. y SOLE, I. (1987): "*La importancia de los contenidos en la enseñanza*". *Investigación en la Escuela*, 3, págs. 19-26.
- COLL, C. (1988): "*Una perspectiva psicopedagógica sobre el curriculum escolar*", in *El marco curricular en una escuela renovada*. Ed. Popular MEC, Madrid.
- : (1988): "*Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo*". *Infancia y Aprendizaje*, 41, págs. 131-142.
- : (1989): "*Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares*". *Cuadernos de Pedagogía*, 168, págs. 8-14.
- COLL, C. y SOLE, I. (1989): "*Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica*". *Cuadernos de Pedagogía*, 168, págs. 16-20.
- CUADERNOS DE PEDAGOGIA, nº 177-183, Monográficos dedicados al análisis del DCB.

- DEL CARMEN, L. (1990): "*Modelos de desarrollo curricular*". *Cuadernos de Pedagogía*, 178, págs. 69-72.
- DEL CARMEN, L.; MAURI, T.; SOLE, I. y ZABALA, A. (1990): *El currículum en el centro educativo*. Horsori, Barcelona.
- GOMEZ, I. y MAURI, T. (1986): "*Valores, actividades y normas*". *Cuadernos de Pedagogía*, 139, págs. 43-46.
- VALLS, E. (1989): "*Los procedimientos. Su concreción en el área de historia*", *Cuadernos de Pedagogía*, 168, págs. 33-36.
- ZABALA, A. (1989): "*El enfoque globalizador*". *Cuadernos de Pedagogía*, 168, págs. 22-27.



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica