

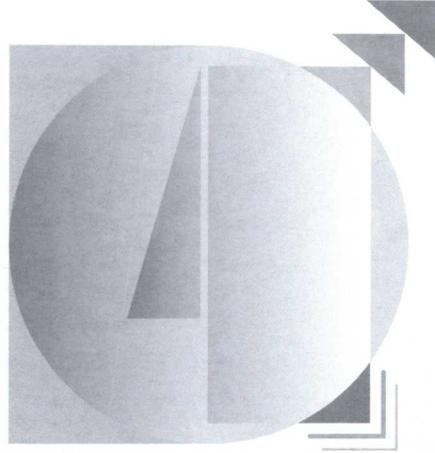
La Unidad Didáctica en la Educación Primaria

Curso de actualización científica y
didáctica de Educación Primaria



Ministerio de Educación y Ciencia

61795



La Unidad Didáctica
en la Educación Primaria



Ginés Martínez Cerón
Ángel Pascual Martínez Soto

Curso de actualización científica y didáctica
de Educación Primaria

MA-7807
(N.C.)

R. 131487

Los libros que componen los materiales de apoyo para los *Cursos de Actualización Científica y Didáctica de la Educación Primaria* han sido coordinados por:

- Manuel Fort Hernández, de la Subdirección General de Formación del Profesorado.
- Ana Pérez Figueras, de la Subdirección General de Formación del Profesorado.



Ministerio de Educación y Ciencia

Dirección General de Renovación Pedagógica

Subdirección General de Formación del Profesorado

N. I. P. O.: 176-93-177-0

I. S. B. N.: 84-369-2499-1

Depósito legal: M-6276-1994

Imprime: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Índice general

	<u>Páginas</u>
Introducción	5
Las Unidades Didácticas: tercer nivel de concreción curricular	9
Ámbitos de la planificación	17
Ámbito de contextualización.....	17
Ámbito de concreción de los objetivos y contenidos.....	18
Ámbito de decisión metodológica.....	21
Ámbito evaluativo	23
Los objetivos en la Unidad Didáctica	27
Contextualización de objetivos.....	27
Los objetivos didácticos	33
Los contenidos y su secuencia en la Unidad Didáctica	39
Contextualización y secuenciación de contenidos.....	39
Algunas formas de organizar los contenidos	46
Los tres tipos de contenidos.....	50
Contenidos conceptuales.....	50
Contenidos procedimentales.....	52
Contenidos actitudinales	57

Las actividades en la Unidad Didáctica	61
Las actividades y su elaboración	61
Condiciones para el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje	65
Los tipos de actividades y su secuencia	67
Diversas formas de realizar actividades.....	73
La evaluación en la Unidad Didáctica	85
En torno al concepto de evaluación	85
La evaluación diagnóstica o inicial.....	87
La evaluación procesual o formativa.....	87
La evaluación de término o sumativa.....	88
La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Unidad Didáctica	93
El proceso de revisión de la Unidad Didáctica	102
Bibliografía	113

Introducción

La elaboración de una Unidad Didáctica debe afrontar, a través de su diseño flexible, los problemas prácticos del aula que unas veces están referidos a situaciones individuales de aprendizaje y otras a formas de comportamiento de pequeños grupos o de la clase en su conjunto, y que, por lo general, requieren un tratamiento singular dada la naturaleza de los problemas, fuertemente condicionados por las características situacionales del contexto escolar y por la propia historia del aula como grupo social.

A lo largo del desarrollo de una Unidad Didáctica el profesor o profesora, bajo la presión de las múltiples y variadas demandas de la vida del grupo-clase, activa sus recursos intelectuales en el más amplio sentido (teorías, conceptos aprendidos, creencias pedagógicas, datos, procedimientos profesionales, habilidades, técnicas, etc.) para ir construyendo un diagnóstico rápido y una toma de decisiones ajustadas.

En un buen proceso de diseño de la Unidad Didáctica se debe producir una continua conversación **reflexiva** entre los miembros de cada equipo de trabajo, a través de la cual se va produciendo la clarificación de los problemas y una continua reestructuración de los puntos de vista iniciales de los miembros del grupo. En muchas ocasiones el diseño significa, para el grupo que lo realiza, la comprensión de que su éxito depende en gran medida de sus habilidades para actuar y manejar la complejidad de sucesos que tienen lugar en la clase y en consecuencia tener planes de actuación (secuencias de actividades, intervenciones, materiales, etc.) para resolver problemas prácticos.

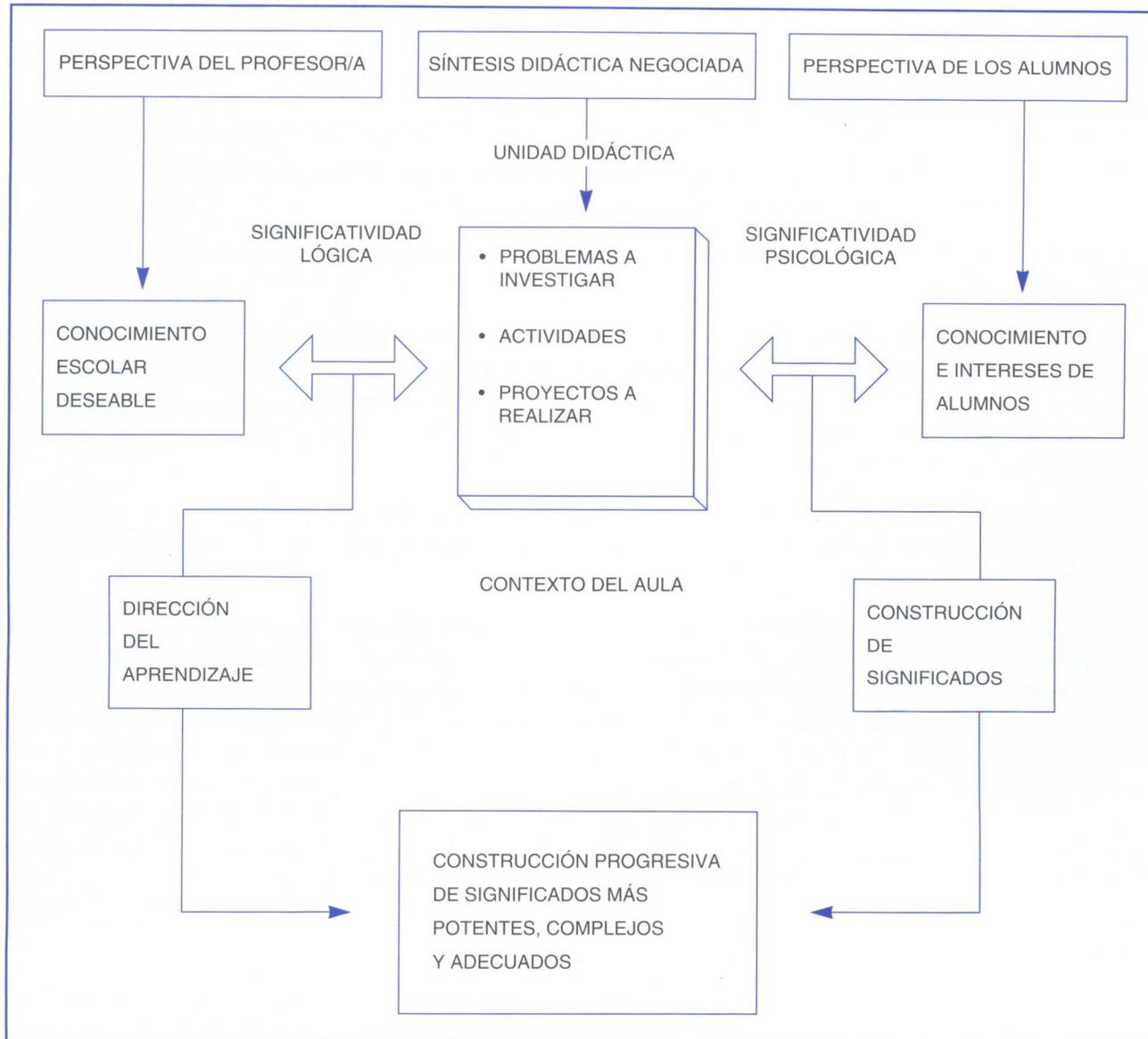
La reflexión tiene una serie de características básicas que hay que tener en cuenta a la hora de utilizarla como fuente de análisis de lo que ha ocurrido tanto en el conjunto del proceso de elaboración de la Unidad Didáctica como en su fase de aplicación en el aula:

- La reflexión no es solamente pensamiento, sino que expresa una clara orientación hacia la acción y se refiere a las relaciones existentes entre pensamiento y acción.
- La reflexión no es una forma de trabajo mental (mecánico o especulativo), sino que implica su desarrollo a través de relaciones sociales.
- La reflexión no es neutra, se apoya en valores, expresa y sirve a diferentes intereses (humanos, culturales, políticos, sociales, particulares, etc.).
- La reflexión es una práctica que manifiesta nuestro poder para reconstruir la vida social, al participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción.

El diseño de la Unidad Didáctica supone también la construcción de una teoría del caso único, basada en la búsqueda en los rasgos específicos de la situación que se vive en el aula y en la elaboración de un plan estratégico de intervención que funciona como hipótesis interpretativa del contexto concreto de cada clase.

El desarrollo de una Unidad Didáctica, que se realiza a lo largo de la tercera fase de los cursos de ACD-A, permite comprobar la concordancia entre lo que se pretendía hacer, anticipado en el diseño, y lo que en realidad se hace, lo cual supone enriquecer el conocimiento que se posee sobre el contexto de trabajo y las relaciones con compañeros y alumnos. En este sentido el desarrollo de la Unidad Didáctica no se puede separar del diseño, sino que constituye su complemento, de tal manera que diseño y desarrollo están estrechamente interrelacionados y los ajustes y cambios que se introduzcan en uno de ellos implica necesariamente reajustes en el otro.

Como espacio de innovación, el diseño de Unidades, su aplicación y el análisis del proceso globalmente considerado puede suponer un avance en el desarrollo de nuevas capacidades profesionales basadas en la construcción de una cultura de la participación y la colaboración.



Cuadro 1: La Unidad Didáctica como reflexión y conocimiento práctico. (Adaptado de R. Porlán).

A través del diseño, desarrollo y evaluación de Unidades Didácticas un grupo de profesoras tiene la oportunidad de:

- Diagnosticar la situación del contexto del aula.
- Movilizar una variedad importante de estrategias y actividades de enseñanza-aprendizaje.
- Controlar y autoevaluar su implementación y resultados (aprendizaje de los alumnos y alumnas, habilidades y actitudes del profesor o profesora, etc.).

Este libro pretende apoyar el proceso de elaboración de Unidades Didácticas y está organizado en siete capítulos.

A modo de introducción, el capítulo primero trata de la Unidad Didáctica como tercer nivel de concreción. En él, partiendo del concepto de programación, se explicita el concepto de Unidad Didáctica y la importancia que tiene para el profesor como herramienta de planificación de las tareas escolares. Se termina el capítulo con la presentación de los ejes organizadores, que sirven para articular los diversos elementos del currículo.

El capítulo segundo describe los distintos ámbitos de planificación que inciden en la elaboración de las Unidades Didácticas: contextualización, concreción de objetivos y contenidos, decisión metodológica y evaluación.

Los capítulos sucesivos tratan de profundizar en los elementos de una Unidad Didáctica. Así, el capítulo tercero desarrolla el proceso de elaboración de los objetivos didácticos y su conexión con los generales de etapa y área. El capítulo cuarto presenta los tipos de contenidos, su organización y secuenciación a fin de poder concretarlos en el trabajo del manual. El quinto capítulo se ocupa de las actividades de enseñanza-aprendizaje: criterios de elaboración, tipo de actividades, finalidad de cada una de ellas, y se presentan algunos ejemplos. En el capítulo sexto se describe de una forma sintética, pero precisa, el proceso de evaluación en la Unidad Didáctica, ofreciendo los instrumentos necesarios para seguir el proceso completo. Por último, en el capítulo séptimo, se encontrará una síntesis bibliográfica con una sección de obras comentadas.

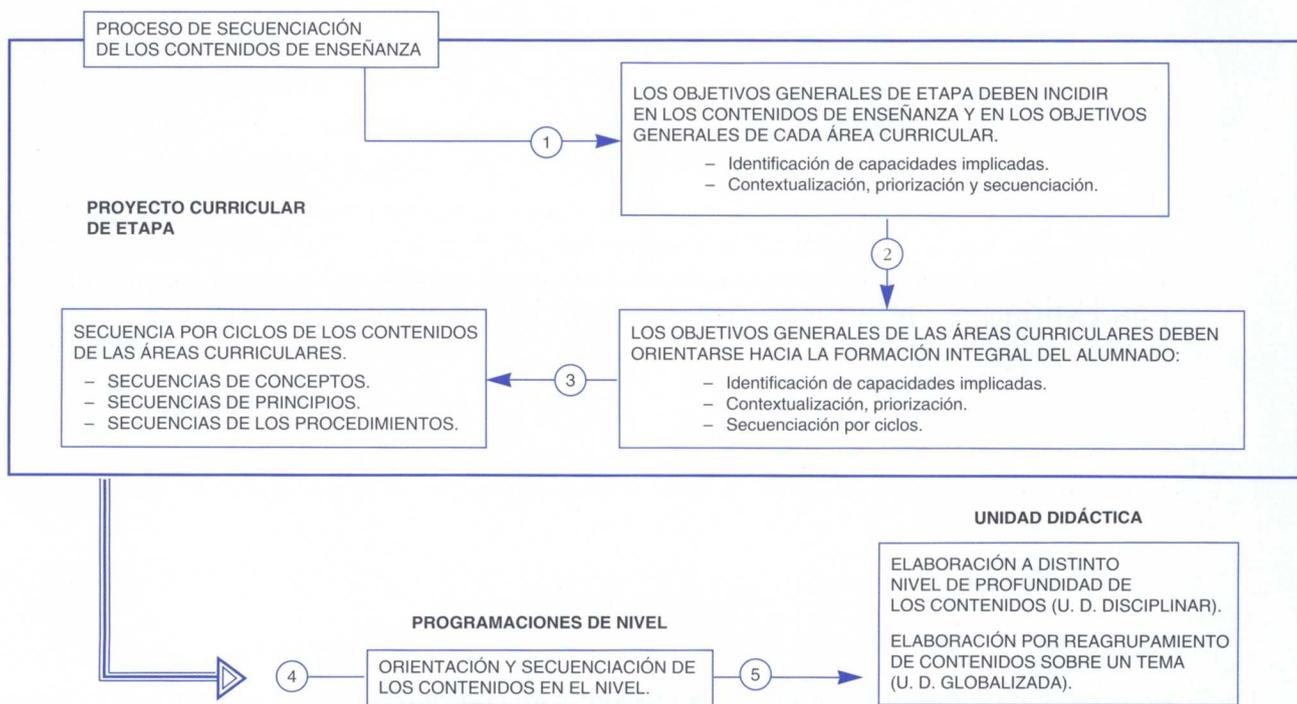
1

Las Unidades Didácticas: tercer nivel de concreción curricular

La *Programación de aula* (tercer nivel de concreción) está constituida por el conjunto de Unidades Didácticas ordenadas y secuenciadas de acuerdo con los criterios de los profesores y profesoras sobre cuál es la respuesta educativa más adecuada a las peculiares necesidades de cada grupo de alumnos.

La Unidad Didáctica se constituye como una unidad de trabajo articulada y completa, que contiene la planificación de un proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, todos los elementos curriculares: objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y actividades de evaluación. Todos estos componentes conviene articularlos en torno a un “eje organizador” que servirá de anclaje a las informaciones sucesivas que se ofrecen a los alumnos y que también les transmite los elementos fundamentales del contenido de la Unidad.

La Unidad Didáctica se configura como un espacio de concreción y síntesis de decisiones sobre los objetivos y contenidos, las estrategias metodológicas y la evaluación, el diseño y/o selección de materiales, la gestión del aula (concreción del uso de espacios y tiempos, modelos de agrupamiento en función de éstos, etc.) en relación con el contexto del entorno/centro y con las características de los propios alumnos.



Cuadro 2: El proceso de secuenciación de contenidos.

Respecto al término *Unidad Didáctica* existe un amplio abanico de significados y acepciones. Así, hemos oído expresiones muy distintas como: “unidad temática”, “unidad de trabajo”, “programa quincenal de actividades y tareas”, “tareas didácticas”, etc.

En nuestro caso optamos por utilizar el término Unidad Didáctica con un significado amplio, como un *instrumento de planificación de las tareas didácticas que permite al profesor o profesora organizar su práctica educativa para articular unos procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad y con el ajuste adecuado (ayuda pedagógica) al grupo-clase y a cada alumno o alumna que lo compone.*

Como tal instrumento de planificación o programación, la Unidad Didáctica cumple algunas de las siguientes funciones:

- Ayuda a eliminar la dependencia excesiva del azar y la improvisación (tomada en sentido negativo).

- Satisface, en consecuencia, las necesidades psicológicas inmediatas de la persona que planifica: sentimientos de control sobre los procesos, seguridad en lo que se hace o propone, confianza en sí mismo y en la propuesta, disminución de la incertidumbre, etc.
- Favorece la eliminación de programas incompletos, ya que implica una reflexión sobre la secuenciación y la temporalización realizadas en el Proyecto Curricular.
- Ayuda al profesor o profesora a prepararse cognitiva e instrumentalmente para el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la construcción de mapas conceptuales, actividades de diverso tipo (incluyendo sus correspondientes recursos), maneras de organización del aula (espacios, tiempos, argumentos...), etc.
- Evita la pérdida de tiempo y rentabiliza al máximo los esfuerzos.
- Cuando se diseña en grupo, pueden propiciarse procesos creativos e imaginativos, al tiempo que se refuerzan los vínculos del equipo.
- Guía los procesos interactivos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar durante la puesta en práctica.
- Permite adaptar el trabajo didáctico de los profesores y profesoras a las características socioculturales del contexto del centro.
- Produce desarrollo y crecimiento profesional cuando se procede a diseñar a través de la reflexión y autorrevisión de lo que sucede en el aula.

Bajo estas consideraciones la Unidad Didáctica se configura como un potente instrumento de planificación y de organización (incluida la puesta en práctica), que permite estructurar los procesos de enseñanza-aprendizaje con su multiplicidad de factores (protagonistas, contenidos de enseñanza, interactividad, etc.), al tiempo que su diseño evita la improvisación descontrolada, permitiendo al profesor o profesora tomar decisiones conscientes sobre los ejes de enseñanza-aprendizaje más acordes con las capacidades que se quieren desarrollar en los alumnos.

Las Unidades Didácticas se pueden considerar como vehículos de indagación de la realidad cotidiana del aula. Y como tales ayudan a mejorar el conocimiento y comprensión de lo que sucede en ella, posibilitando una ayuda pedagógica más ajustada a los alumnos.

La Unidad Didáctica constituye, pues, la herramienta didáctica que contiene las decisiones más enraizadas en la práctica del aula. En cierto sentido lo que la caracteriza es el continuo de acción que muestra la secuencia de tareas en la que se operativizan los contenidos y adquieren sentido real los objetivos (como capacidades que se desarrollan). En estas características reside su potencialidad como instrumento para aprender de la práctica.

Puede entenderse también la Unidad Didáctica como un núcleo de contenido y acción con sentido en sí mismo, que marca o traza una secuencia de aprendizaje durante un tiempo, en un espacio y con un grupo concreto. Esta dependencia estrecha de las características “ambientales” que tiene cada aula hace que se contemple como hipótesis de trabajo, abierta y adaptable al contexto para el cual se ha diseñado.

Las decisiones que se toman en la planificación de la Unidad Didáctica forman parte del proceso de desarrollo curricular, debiendo guardar una estrecha concordancia con las decisiones tomadas en los niveles de concreción previos (Proyecto Curricular de Etapa particularmente) y con el resto de Unidades que configuran la programación, buscando con ello una lógica relacional que ofrezca la necesaria continuidad del proceso de planificación.

La planificación de las Unidades Didácticas debe relacionarse con la elaboración de ejes organizadores del nivel educativo para el que se elaboran las Unidades.

Los ejes organizadores son el núcleo alrededor del cual se articulan los distintos elementos del currículo: objetivos, contenidos, actividades... a fin de organizarlos coherentemente para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En consecuencia, al organizar los elementos de la Unidad, es bueno disponer del eje organizador del nivel a fin de que cada Unidad tenga una relación con las restantes y responda a un hilo conductor. Así se evita el peligro de programar Unidades aisladas sin conexión con las anteriores o posteriores.

La contextualización de la Unidad Didáctica en el marco de un eje más amplio dotará de sentido y continuidad a todas y cada una de las Unidades Didácticas que se programen.

Los ejes organizadores de los contenidos pueden clasificarse en: ejes temáticos, procedimentales, transversales, etc.

Ejes temáticos

Son aquellos cuyo núcleo estructurante es un tema en torno al cual se organizan las Unidades Didácticas de un nivel educativo y/o los contenidos de una determinada Unidad. Algunos de estos ejes temáticos pueden ser, por ejemplo, los viajes, la familia, los problemas sociales, las necesidades básicas de los alumnos y alumnas, etc.

Los ejes temáticos pueden responder a criterios globalizadores o disciplinares. En el primer caso, se trata de articular los contenidos de las distintas áreas que componen el currículo en torno al eje temático elegido. En el segundo caso —es decir, si se ha optado por una organización disciplinar— serán los contenidos del área que se van a trabajar los que se estructuran alrededor del tema-eje. La elección de un eje temático globalizador o disciplinar se supeditará generalmente al nivel educativo de los alumnos y alumnas.

Ejes procedimentales

Son aquellos cuyo núcleo organizador es un conjunto de procedimientos relacionados con la adquisición de determinadas habilidades que, en un momento del proceso educativo, conviene reforzar y sistematizar. Así, por ejemplo, todos los procedimientos referidos a la investigación en el área de conocimiento del medio.

Ejes transversales

Son aquellos que tienen una amplitud mayor, puesto que abarcan contenidos de las distintas áreas del currículo. Así, por ejemplo, los problemas sociales o ambientales podrían ser ejes transversales en la medida en que abarcan contenidos de varias áreas para toda una etapa.

Estos ejes que se han descrito pueden enfocarse de forma globalizada o no.

Presentamos, a modo de ejemplo, un eje globalizador para primer curso de Educación Primaria. En él se puede apreciar cómo alrededor del eje temático “las necesidades básicas del niño y la niña” se relacionan tres categorías de necesidades, que a su vez forman tres subejos, *yo y mis compañeros*, *lo que hago y mis necesidades básicas* y *la relación con...*, que interrelacionan las distintas Unidades Didácticas y los contenidos que desde todas las áreas del currículo permiten trabajar el conjunto de los temas.

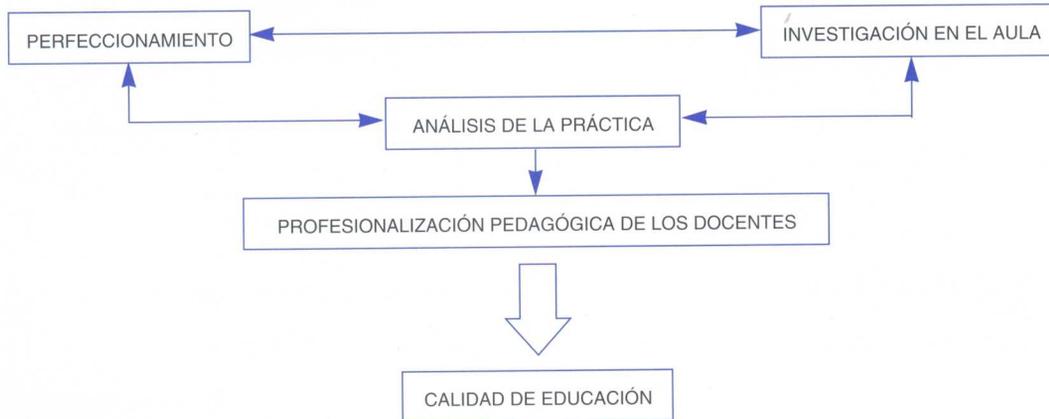


EJE GLOBALIZADOR	
LOS ALUMNOS Y SUS NECESIDADES BÁSICAS	
Yo y mis compañeros	<ul style="list-style-type: none"> ¿Quién soy? La clase de aventureros
Lo que hago y mis necesidades básicas	<ul style="list-style-type: none"> La casa en que vivo ¿Qué comemos? Los juguetes Una caja loca, loca, loca... Historias que me cuentan Qué me pongo hoy Vamos de tiendas Voy al médico
Me relaciono con...	<ul style="list-style-type: none"> Otras personas Los animales Las cosas que me rodean Mis actividades: ¿Qué hago? ¿Cuándo? ¿Con quién? Pienso y siento

Cuadro 3: Eje globalizador
(Tomado de materiales curriculares, primer ciclo. Editorial Bruño)

Actividad número 1

- Según M. Fernández Pérez¹, la calidad educativa y su mejora está estrechamente ligada a un proceso de profesionalización de los profesores, el cual debe instrumentalizarse a través de medidas institucionalizadas que sigan un esquema de renovación educativa sistemática.



Elaborar un listado de actuaciones que realizan los profesores normalmente y que puedan servir de indicadores de alto nivel de profesionalización y otro listado igual, pero inverso, es decir, que sea demostrativo de síntomas de desprofesionalización. Analizar las posibles soluciones a este último caso y apuntarlas, aunque sea a grandes rasgos.

TAREAS QUE DESARROLLAN LOS PROFESORES Y PROFESORAS	
A) IMPLICAN ALTO NIVEL DE PROFESIONALIZACIÓN	B) IMPLICAN SÍNTOMAS DE DESPROFESIONALIZACIÓN
1.—	1.—
2.—	2.—
3.—	3.—
POSIBLES SOLUCIONES DE B.	

¹ FERNÁNDEZ PÉREZ, M.: *La profesionalización docente*. Madrid, 1988.

Actividad número 2

1. Elegir un curso de la Etapa de Educación Primaria.
2. Diseñar un eje organizador temático para el nivel educativo elegido.
3. Elegir un tema del eje anterior, que servirá de base para estructurar los contenidos de la Unidad a elaborar.

EN PEQUEÑO GRUPO

1. Confrontación de los distintos ejes y temas-ejes diseñados por los grupos.
2. Explicitar los criterios que han decidido al grupo la elección de dicho eje.

EN GRAN GRUPO



Ámbitos de la planificación

Podemos acercarnos al estudio de las Unidades Didácticas y su planificación enumerando y describiendo distintos ámbitos de planificación: el de contextualización, el de concreción de los objetivos-contenidos, el de decisión metodológica y finalmente el evaluativo. Este orden no prefigura una sucesión lineal directa.

Ámbito de contextualización

Las decisiones que se toman en una Unidad Didáctica son de carácter eminentemente práctico y, por tanto, adquieren sentido si se ajustan al **contexto** para el que se diseñan. El análisis pormenorizado del entorno-aula es un factor imprescindible para fundamentar el diseño de la actuación. Este análisis parte del contexto-aula y se completa con otros datos relevantes sobre el contexto extraescolar (físico-natural y socio-cultural), que pueden mediatizar explícita e implícitamente los procesos de aprendizaje, como, por ejemplo, las expectativas de las familias sobre la institución escolar, los modos culturales de comunicarse y actuar socialmente, etc.

Es importante analizar las características organizativas más relevantes en relación con las personas implicadas (alumnado, profesorado y padres-madres) y los posibles recursos materiales e infraestructuras.

El elemento central de la contextualización es la caracterización del alumnado. Hay que estudiar sus rasgos cognitivos, afectivo-sociales y psicomotores; también hay que considerar la predisposición a tratar ciertos temas, los conocimientos previos que poseen, las experiencias que ya han realizado, las necesidades, el comportamiento, etc.

El profesor o la profesora (o el equipo del ciclo) como elemento fundamental del contexto-aula también puede ser objeto de información relevante (autoanálisis, observación entre iguales, etc.) para la acomodación de la Unidad.

Ámbito de concreción de los objetivos y contenidos

Los **objetivos** constituyen una guía fundamental del profesor o profesora. Como ha señalado Gimeno Sacristán¹, los objetivos pueden considerarse explicitaciones de los procesos de aprendizaje en los que se pretende implicar al alumnado, sujetos a ciertos niveles de imprevisión, es decir, lo no anticipado y lo difícilmente observable. Los procesos humanos son más ricos de lo que cualquier planificación puede prever y se relacionan con las operaciones cognoscitivas superiores y la afectividad.

También actúan como orientación de la dinámica del aprendizaje. En este sentido, Zabalza² señala que se refieren al mismo tiempo a los procesos finalizados como no finalizados; por tanto, a procesos complejos de aprendizaje que no siempre se alcanzan en el plazo de tiempo que marca una Unidad Didáctica.

Los objetivos de la Unidad Didáctica son similares a los objetivos que se secuencian por ciclos en el Proyecto Curricular, aunque se refieren a bloques de contenidos más concretos. El tratamiento y formulación de los objetivos han de estar ligados estrechamente a los contenidos, a las actividades y a la evaluación.

¹ GIMENO SACRISTÁN, J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid, 1981.

² ZABAZA, M. A.: *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid, 1987.

En los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje los **contenidos** constituyen el eje del proceso y los alumnos están marcados por su reproducción. En la “pedagogía por objetivos” se les caracterizó como medios para alcanzar los objetivos. En el momento actual, desde un enfoque constructivista, adquieren un nuevo sentido como elementos que sustentan el proceso de construcción del conocimiento por parte de los alumnos.

La elección de determinados contenidos puede efectuarla directamente el profesor/a o bien los alumnos y las alumnas en el caso de que la Unidad Didáctica se desarrolle a través de un proyecto de trabajo. Sea un caso u otro, la elección del tema no debe responder nunca a un capricho o arbitrariedad, sino guiarse por criterios relacionados con la trayectoria del aprendizaje del grupo de alumnos y alumnas.

El criterio de elección de un tema, como dicen Hernández y Ventura³, no debe basarse en un “porque nos gusta”, sino en su relación con los trabajos y temas precedentes, porque permiten establecer nuevas formas de conexión con la información y elaborar hipótesis de trabajo que guíen la organización de la acción.

Algunas cuestiones como las siguientes pueden servir de orientación en la elección de un tema u otro:

- ¿Qué aprendizajes se pretende que los alumnos y alumnas lleven a cabo?
- ¿Qué relación tiene este tema con los que se trabajarán a lo largo del curso?
- ¿Responde a los intereses de los alumnos y alumnas de esta edad?
- ¿Responde a las capacidades del grupo de alumnos y alumnas?
- ¿Es válido para plantear y resolver preocupaciones y problemas reales de los alumnos y alumnas?

Concluyendo, la elección del tema de la Unidad Didáctica es importante como elemento de una planificación, ya que:

³ HERNÁNDEZ, F., y VENTURA, M.: *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Editorial Graó. Barcelona, 1992.

-
- Es el referente para organizar los contenidos a través de un núcleo temático y no disciplinar.
 - Es el primer mensaje que llega al alumno y alumna y que, consciente o inconscientemente, condiciona sus intereses y estímulos.

La forma de organizar los contenidos al elaborar la Unidad Didáctica es una de las decisiones que tiene que tomar el profesor o equipo de profesores. La organización de los contenidos puede responder a diversos enfoques o modelos: interdisciplinar y globalizado.

La globalización es el enfoque más adecuado en la etapa de la Educación Primaria.

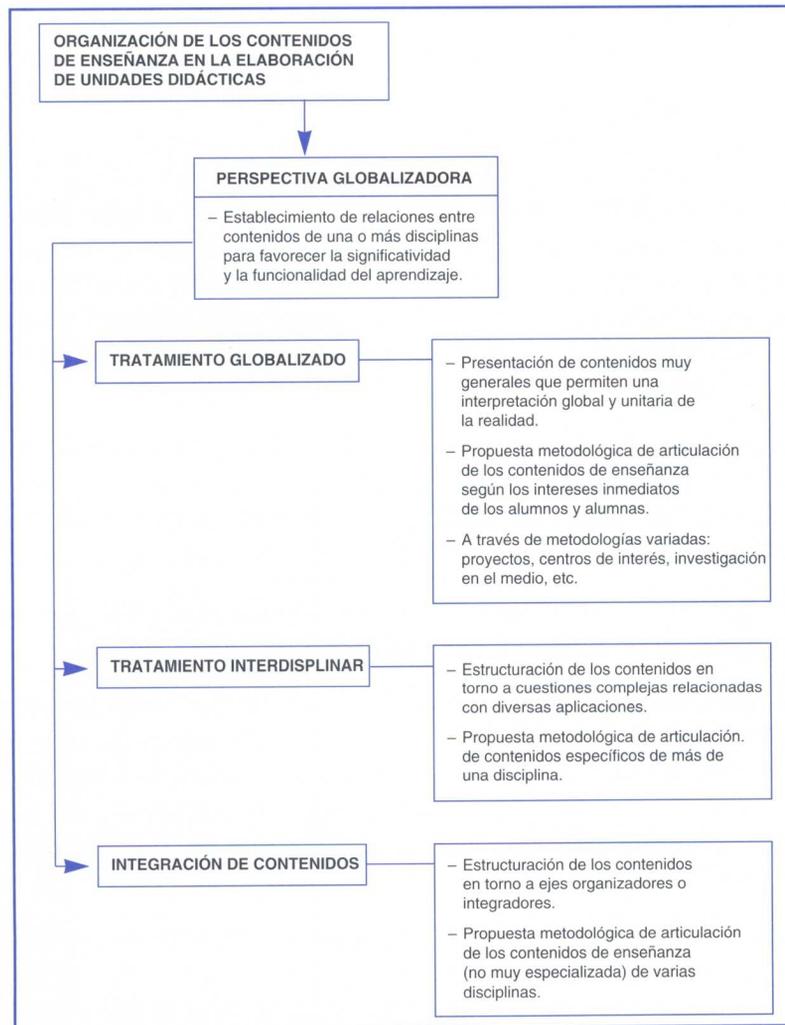
Sea una opción u otra la que se elija como organizadora de los contenidos, lo importante es que cumpla una serie de requisitos:

- Que los contenidos se inserten en un eje o marco más amplio que los límites de un área.
- Que los contenidos que se articulan en torno a un eje globalizador respondan a preguntas y problemas que sobre el tema se puedan plantear los alumnos.
- Que la contestación a las preguntas o la búsqueda de soluciones a los problemas planteados sea la que genere la indagación de la información.
- Que potencie en el alumno y alumna la posibilidad de establecer relaciones entre los conocimientos que ya poseen y los que le proporcionan la información.

El tratamiento de los contenidos en una Unidad Didáctica debe incluir necesariamente las operaciones de selección y secuenciación.

En la selección se tratará de elegir, entre todos los posibles contenidos que tengan relación con el tema, aquellos que se consideren fundamentales para el desarrollo de las capacidades que se proponen en los objetivos de la Unidad.

Por medio de la secuenciación se establecerá una ordenación de los contenidos elegidos: de lo general a lo más detallado, de lo más simple a lo más complicado..., asegurando siempre el enlace entre los contenidos y los objetivos.



Cuadro 4: Organización de los contenidos en la elaboración de Unidades Didácticas.

Ámbito de decisión metodológica

La Unidad Didáctica supone también una concreción de los criterios metodológicos de carácter general (etapa, áreas y ciclos) referido al cómo enseñar.

-
- Estrategias didácticas.
 - Tareas.
 - Gestión del aula como escenario.
 - Selección de recursos y materiales.

En primer lugar, según el tipo de enfoque por el que se opte en el seno del ciclo para organizar los contenidos (de manera disciplinar, interdisciplinar, globalizada...), nos encontraremos con determinadas posibilidades metodológicas para orientar el proceso de la Unidad Didáctica. Así, si se ha optado por una organización globalizada de los contenidos a través de ejes vertebradores u organizadores, el abanico metodológico de opciones podría ser: centro de interés, proyecto, investigación-proyecto, tópico, etc.

Ahora bien, sea cual sea el enfoque metodológico escogido, el soporte básico de la actividad de los alumnos y alumnas gira en torno al uso de las *estrategias didácticas* que son los elementos que sustentan la acción de enseñar y le confieren un sentido unitario, favoreciendo el desarrollo de esquemas de actuación. Para J. I. Pozo, que las denomina “estrategias de aprendizaje”, son:

“... secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información”⁴.

Las estrategias se pueden operativizar a través de las “tareas” que regulan la práctica en el aula, desarrollando procesos de interacción específicos y que según Gimeno Sacristán⁵ promueven determinadas acciones en los alumnos y en el profesor, sobre la base de unos contenidos y objetivos seleccionados y a partir del uso de unos recursos concretos. En una tarea confluyen simultáneamente la acción de los alumnos y la acción del profesor o profesora, los procesos cognitivos y la interacción social.

También en una Unidad Didáctica se concretan aspectos ligados a la organización y gestión del aula en cuanto a espacios, tiempos y las denominadas “estrategias de apoyo” (estrategias para aumentar la atención, la motivación, la concentración y en general el aprovechamiento de los propios recursos cognitivos), elementos que configuran y determinan el desarrollo de la Unidad. Así,

⁴ IGNACIO POZO, J.: “Estrategias de aprendizaje”, en *Desarrollo psicológico y Educación. Psicología de la Educación*. Vol. II. Compilación de César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi. Madrid, 1992, pág. 201.

⁵ GIMENO SACRISTÁN, J.: *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, 1988.

por ejemplo, la forma en que se agrupan los alumnos y alumnas durante el desarrollo de la Unidad Didáctica constituye una variable importante que influye en la actividad. Unos criterios organizadores basados en la heterogeneidad y flexibilidad, que respeten las características de las tareas a realizar, la situación del grupo (clima de relaciones, maduración, etc.), los objetivos que se han planteado, las posibilidades materiales con que se cuenta, etc., posibilitan la existencia de un “medio ambiente” que favorece la implicación y el desarrollo de todo tipo de interacciones.

En este sentido el “espacio del aula” no sólo se considera en su dimensión física o material, sino también en su dimensión socio-afectiva a través de las interacciones que se producen en dicho medio; por tanto, en la Unidad Didáctica se deben abordar aspectos tales como: organización y disposición espacial, las relaciones que se deben establecer entre los elementos de su estructura (dimensiones y proporciones, forma, ubicación, calidades del material, etc.), así como también las pautas de conducta que en él se deben desarrollar, el tipo de relaciones que se van a establecer entre las personas y los objetos, las interacciones que se quieren desarrollar entre las personas, los roles que se pueden adoptar, etc. Como ha señalado J. S. Bruner:

“... una teoría de la instrucción, que debe estar en el centro de la psicología educativa, se interesa principalmente en la mejor forma de disponer el medio ambiente para lograr una enseñanza óptima...”⁶.

Esta cita sintetiza la importancia que la gestión del aula o, más pomposamente, del escenario didáctico tiene para lograr construir el “medio acogedor” que promueva la interacción constructiva de los alumnos y alumnas a lo largo de la Unidad Didáctica de manera que se facilite un clima ambiental que posibilite la comunicación, el tratamiento de los materiales, la resolución de procesos de trabajo (personales, colectivos, en pequeño grupo...), el estímulo hacia la curiosidad y la investigación, la capacidad creadora, la expresión a través del uso de distintos códigos, etc.

Ámbito evaluativo

La Unidad Didáctica constituye el punto de concreción de los criterios de evaluación expresados con carácter general en el Proyecto Curricular de Etapa dentro del ciclo.

⁶ BRUNER, J. S.: *Hacia una teoría de la Instrucción*. México, 1972.

La evaluación se configura como un medio privilegiado para la orientación y reajuste permanente, tanto del aprendizaje del alumnado como de la práctica docente. El profesorado y el alumnado utilizan la información que ofrece la evaluación para orientar el trabajo en el aula y adaptarlo con la finalidad de lograr una práctica pedagógica cada vez más ajustada.

La evaluación que preconiza la Unidad Didáctica es un proceso ininterrumpido esencial para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el que hay que detenerse a reflexionar sobre lo que se está haciendo, a dialogar con los alumnos, a pensar en los conflictos, etc. Por tanto, no puede ser una actividad aislada de recogida de datos y de calificación final de resultados.

La Unidad Didáctica es un espacio evaluativo puesto que permite efectuar sistemáticamente la toma de datos (recurriendo a los instrumentos adecuados a cada situación), la valoración de la información obtenida, el diálogo con el alumnado para la corrección o refuerzo..., ayudando, de esta manera, a comprender mejor el proceso que se está desarrollando (carácter orientador).

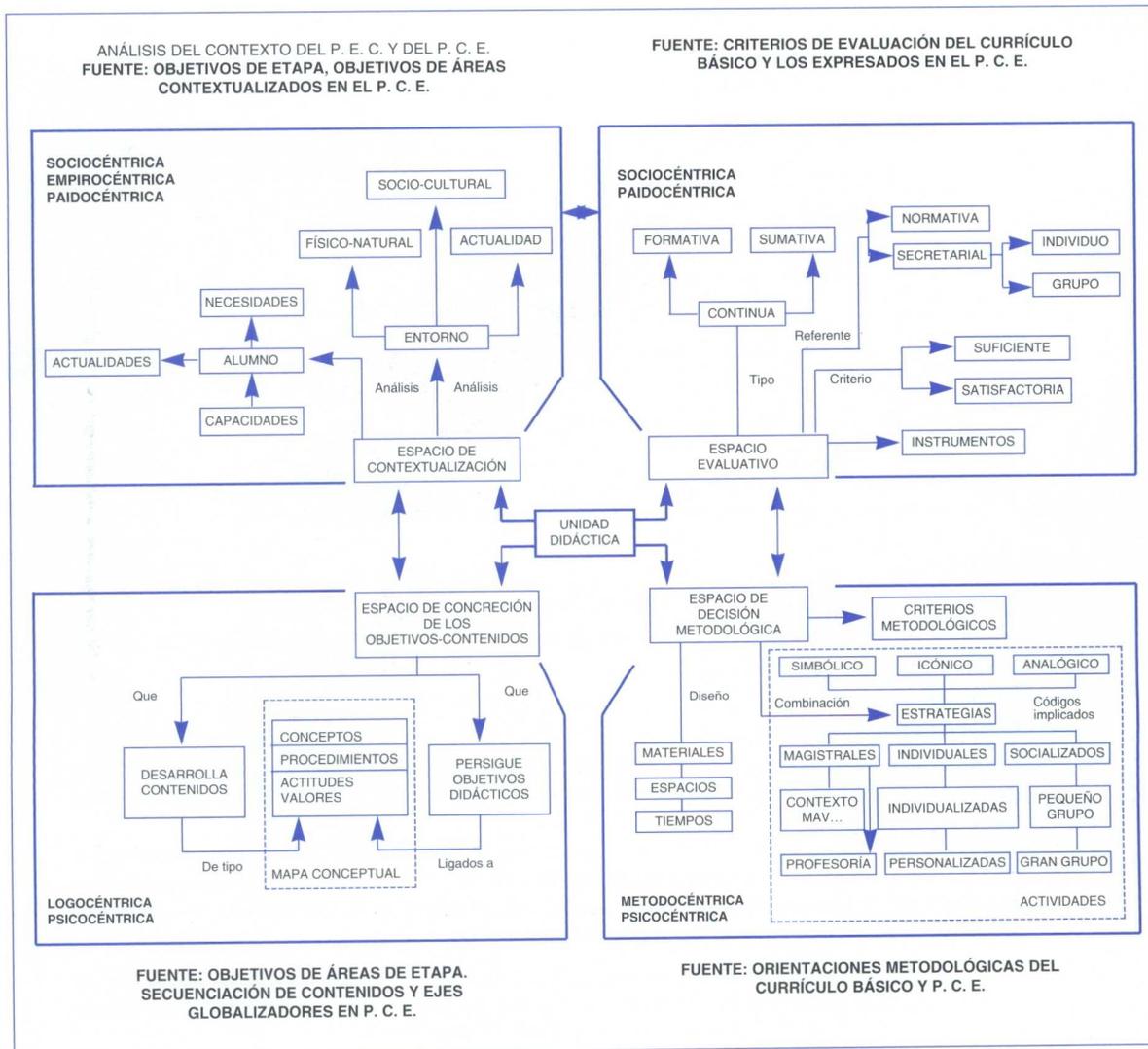
Por último, como ha señalado Pérez Gómez⁷, el proceso evaluativo que se desarrolla en la Unidad Didáctica constituye un recurso valioso para el aprendizaje del profesor o profesora sobre su propia práctica; por tanto, en este caso, la evaluación se enfoca hacia la mejora general del proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto a planificación.

Es importante poner de manifiesto que no existe prescripción alguna sobre el proceso en el que hay que desarrollar los distintos elementos de la Unidad Didáctica a la hora de la planificación.

Así pues, al abordar la planificación de una Unidad Didáctica, unas veces elaboraremos los objetivos didácticos antes de la selección de los contenidos, y otras, por el contrario, redactaremos los objetivos didácticos a partir de los contenidos seleccionados.

Lo importante en la realización de las Unidades Didácticas no es, pues, el seguir una determinada secuencia en la elaboración de sus elementos, sino que todos ellos estén presentes y perfectamente relacionados formando un todo coherente.

⁷ PÉREZ GÓMEZ, A.: "Modelos contemplados de evaluación", en J. GIMENO y A. PÉREZ: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, 1983.



Cuadro 5: La Unidad Didáctica como concreción y síntesis de decisiones⁸.

⁸ Adaptación de PONT, 1992.

Actividades

Actividad número 1

- Joaquín Gairín⁹ ha trazado algunos de los posibles rasgos positivos del papel necesario del profesor o profesora actual. Para ello ha utilizado las siguientes categorías clasificatorias:

- A) Elementos estrictamente personales
- A.1) Aptitudes y capacidades
- A.2) Actitudes e intereses
- B) Elementos científico-culturales
- C) Elementos psicopedagógicos
- D) Elementos estrictamente profesionales

Completar y concretar las categorías con los rasgos que en la actualidad, y según vuestra opinión, debiera reunir un profesor o profesora que trata de planificar su actuación.

Método de trabajo:

- Durante algunos minutos (de 6 a 10) cada asistente elabora su propio cuadro.
- Una vez transcurrido ese tiempo se forman pequeños grupos (4 a 6 miembros). Trabajo sobre 10'-15'.
- En el pequeño grupo se procederá a:
 - Explicitar las opiniones personales (sin discusión ni interpelación).
 - Debatir en función del esquema.
 - Elaborar un esquema unitario y consensuado, que recoge los puntos de acuerdo y las divergencias más notorias. Expresión del acuerdo en un mural alusivo que se puede colocar en la pared de la clase.
 - Puesta en común de los distintos esquemas sobre el posible perfil del profesor o profesora que planifica. Se trata de elaborar un mapa del "curso" en base a las coincidencias de las aportaciones de los distintos grupos. El resultado se coloca en forma de mural en un punto destacado del aula (tiempo aproximado: 10' a 15').

Nota: Esta actividad sería conveniente realizarla al finalizar cada fase del curso, trabajando en base a los esquemas anteriores elaborados por el grupo. De esta manera se iría construyendo un continuo sobre la evolución de las ideas de los profesores y profesoras acerca del perfil y los rasgos que lo constituyen.

⁹ GAIRÍN SALLÁN, J.: "La formación del profesorado de Enseñanzas Básicas. Apuntes para la configuración de un papel del profesor", en *Actas del III Congreso Nacional de Pedagogía Comparada*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Málaga. Málaga, 1987, págs. 603-617.

3

Los objetivos en la Unidad Didáctica

Contextualización de objetivos

Los objetivos de etapa expresan las capacidades básicas que los alumnos y alumnas de Educación Primaria deben desarrollar a lo largo de la etapa. Capacidades relacionadas fundamentalmente con:

- a) *La autonomía de acción en el medio*: básicamente capacidades motrices y de dominio espacio-temporal.
- b) *La socialización*: capacidades relativas a la identificación de grupos, relación entre ellos y sentimiento de pertenencia.
- c) *La adquisición de instrumentos básicos*: capacidad de interpretar distintos códigos y capacidades relacionados con la interpretación del medio en el que viven.

Los objetivos de área son una traducción de los objetivos de etapa a cada una de las distintas áreas. Al igual que éstas, aparecen formulados en términos de capacidades referidas a los ámbitos señalados anteriormente.

Los objetivos generales, sean de etapa o área, debido a su amplitud, no son válidos para la planificación de actividades, ni para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Será necesario su concreción y adecuación a un contexto determinado: centro, tipo de alumnos y alumnas, desarrollo evolutivo de los mismos... hasta lograr un tipo de objetivo que nos exprese de una forma concreta lo que esperamos que los alumnos y alumnas consigan de un determinado contenido. A estos objetivos los denominamos “didácticos”.

El análisis detallado de los objetivos generales tiene por objetivo poner de relieve las capacidades que contienen, así como sus interrelaciones, a fin de poder seleccionar las más adecuadas para un grupo determinado de alumnos y alumnas.

La relación de capacidades de un objetivo servirá de referente para:

- Elegir las capacidades que se van a trabajar.
- Seleccionar los contenidos más apropiados.
- Elaborar criterios de evaluación.

El análisis del siguiente objetivo pone de relieve las capacidades, que incluye las interrelaciones entre ellas.

Objetivo:

Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática desarrollando el razonamiento lógico, verbal y matemático, así como la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas.

Capacidades que incluye	Tipos de capacidad
Comunicarse	De relación social
Razonamiento lógico	Cognitiva
Razonamiento verbal	Cognitiva
Razonamiento matemático	Cognitiva
Sensibilidad estética	Afectiva
Creatividad	Cognitiva
Disfrutar	Afectiva

Un aspecto a tener en cuenta al abordar la adecuación de los objetivos es el de las características relacionadas con la evolución psicológica de los alumnos y alumnas. Características que deberán valorarse a la hora de adaptar qué aspecto de una determinada capacidad pueden adquirir. Por ejemplo, la capacidad de comprensión lectora será muy distinta para un alumno y alumna de primer ciclo, que para el mismo alumno y alumna en el tercer ciclo.

- Adecuación del objetivo n.º 6 del área de Conocimiento del Medio para alumnos de segundo curso del primer ciclo y segundo curso del segundo ciclo.

Objetivo n.º 6

“Identificar los principales elementos del entorno natural, analizando sus características más relevantes, su organización e interacciones y progresando en el dominio de ámbitos espaciales cada vez más complejos”.

Para alumnos de segundo curso del primer ciclo.

Reconocer algunos elementos del entorno natural (calle, barrio, árboles y animales) y urbano (edificios, calles, vehículos...) y enumerar algunas de sus características más relevantes (respecto a calles: anchas, estrechas, largas, cortas; vivienda: bloques de pisos, casas individuales...; vehículos: muchos, pocos...).

Para alumnos de segundo curso del segundo ciclo.

Identificar los principales elementos del entorno natural, campos y/o huertos de la localidad o ciudad (plantas, árboles, animales, ríos, montes, llanuras...) y urbano de una ciudad (tráfico, comercios, jardines, zonas peatonales...), analizando sus características más relevantes (del tráfico: fluido, denso..., jardines: cantidad, condiciones de recreo y juego...), su organización (tiempos abiertos al público, servicios que prestan, limitaciones en cuanto a la edad...).

La adecuación es la adaptación de las capacidades elegidas de los objetivos generales a las características psico-evolutivas y personales de un determinado grupo de alumnos y alumnas.

En la medida en que se acomoden las capacidades expresadas en los objetivos generales al contexto inmediato de un grupo de alumnos y alumnas se hablará de objetivos contextualizados.

El tipo de barrio y/o pueblo, con sus características socio-económicas y culturales, determinan y caracterizan un tipo de alumnos y alumnas que a su vez condicionan hasta la misma estructura de un centro.

La contextualización es el ajuste de las capacidades expresadas en los objetivos generales de etapa y de área a las características concretas del contexto: lugar físico y social donde se desenvuelve el alumno.

Los criterios de contextualización son aquellos aspectos relevantes que caracterizan cada medio educativo. Aspectos que se obtienen a partir de la reflexión sobre:

a) Centro:

- Situación geográfica.
- Recursos del medio cultural.
- Recursos y medios del centro.
- Tipo de centro.
- Valores del centro, recogidos en el P. E. C.

b) Alumnado:

- Medio socio-económico.
- Situación familiar.
- Necesidades educativas especiales.

c) Profesorado:

- Estabilidad en el centro.
- Apoyos.
- Habilidades específicas.
- Opciones pedagógicas.

A veces es conveniente, debido a las características del contexto, concederle la primacía a algún objetivo con la finalidad de trabajarlo de una forma especial.

Por ejemplo, en ambientes donde exista la falta de higiene y la alimentación esté muy descuidada sería recomendable priorizar el siguiente objetivo sobre otros:

“Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo, adoptando hábitos de salud y bienestar, valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida.”

Otras veces se debería matizar algún aspecto de un objetivo. Por ejemplo, en un entorno donde abunde la contaminación, derivada de ciertas industrias insalubres, el objetivo general siguiente habría que matizarlo, aclarando algunos de sus aspectos.

Objetivo general:

Comprender y establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural y social, y contribuir activamente, en lo posible, a la defensa, conservación y mejora del medio ambiente.

El objetivo una vez matizado quedaría así:

Comprender y establecer entre los hechos y fenómenos del entorno natural (contaminación y sus consecuencias: enfermedades respiratorias, deterioro de los edificios...), analizando y valorando las actuaciones humanas que atentan contra el medio ambiente y estableciendo relaciones de causa-efecto entre el deterioro de los edificios y enfermedades bronquiales y la actividad industrial, así como planteándose la participación en actividades de grupos, a fin de contribuir a la defensa, mejora y conservación del medio ambiente.

También se puede contextualizar un objetivo realizando algunos comentarios anexos a fin de concretar y clarificar los objetivos.

EJEMPLO:

Objetivo general:

Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo, adoptando hábitos de salud y bienestar, valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida.

Comentarios anexos:

1. Necesidad de implicar a las familias en diversos aspectos del desarrollo del alumno y alumna.
2. Insistir en el desarrollo de actitudes positivas hacia el cuidado de sí mismo, ya que, en algunos casos, pueden surgir actitudes de temeridad en los niños, que pueden poner en peligro su integridad física.
3. Consolidación de hábitos básicos de higiene, salud y bienestar, debido a que las características socio-económicas y culturales de las familias hacen especialmente importante la generación de hábitos alimenticios, de descanso y de higiene.

A veces, debido a las peculiaridades del contexto inmediato del alumno y alumna y de alguno de sus comportamientos, es conveniente realizar una *nueva redacción del objetivo* a fin de explicitar, de una forma destacada, aquellos aspectos más relevantes de dicha situación.

EJEMPLO:

Objetivo general:

Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales.

Antes de proceder a la nueva redacción del objetivo es necesario observar las características del siguiente grupo de alumnos y alumnas y su situación familiar.

1. Niños desarraigados.
2. Trato difícil con el adulto.
3. Dificultad para expresar sus sentimientos.
4. Conductas de relación agresiva.
5. No asimilación de normas.
6. Relaciones afectivas fluctuantes.

Redacción del nuevo objetivo

Relacionarse con otros niños y adultos de forma equilibrada, constructiva y satisfactoria, experimentando sentimientos de pertenencia y arraigo a un grupo social y cultural, necesario para el desarrollo de su participación.

En definitiva, el proceso de contextualización de los objetivos permite adaptar las capacidades de los objetivos generales, sean de etapa o de área, a las características de unos alumnos determinados. Con ello conseguimos que los objetivos reelaborados se sitúen mucho más cerca de la realidad de los alumnos y alumnas al relacionar sus capacidades con su contexto.

Los objetivos didácticos

Los objetivos didácticos son aquellos que precisan el tipo y grado de aprendizaje que debe realizar un alumno y alumna respecto a unos contenidos al finalizar la Unidad Didáctica.

-
- *Los objetivos didácticos hacen referencia a unos contenidos específicos*, los de la Unidad Didáctica, y deben referirse a los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales). Además deben ser evaluables a través de diversas actividades.

Su formulación puede acomodarse a uno de los siguientes formatos:

- a) “El alumno... (descripción del resultado esperado de aprendizaje). A propósito de... (contenido específico).” (César Coll, 1988).

Establecer relaciones de semejanza y diferencia a propósito de identificar los principales elementos de su entorno.

- b) El alumno al acabar la Unidad Didáctica será capaz de:

Infinito + complemento directo (contenido específico) + finalidad.

Identificar los principales elementos de su entorno para establecer relaciones de semejanza y diferencia.

La formulación de un objetivo didáctico debe ir en consonancia con el tipo de contenido (conceptual, procedimental y actitudinal) de que se trate. Hay que tener presente que el aprendizaje de un contenido procedimental requiere unas acciones distintas de un contenido conceptual o actitudinal.

Así pues, el aprendizaje de un concepto requiere que el alumno y alumna sean capaces de comparar, explicar, interpretar. Así, el resultado esperado se formulará con verbos como: comparar, explicar, interpretar...

El aprendizaje de un procedimiento supone su utilización autónoma en cualquier contexto para conseguir la meta prefijada. Su resultado se formulará con verbos como: organizar, utilizar, observar...

El aprendizaje de una actitud significa que se es capaz de adoptar determinadas posturas ante las distintas situaciones y acontecimientos. El resultado esperado se enunciará con verbos del tipo: valorar, interesarse, aceptar.

A fin de facilitar la formulación de objetivos didácticos se inserta el siguiente cuadro con la relación de algunos verbos en infinitivo, clasificados según el tipo de contenido.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
Analizar	Confeccionar	Adquirir el hábito
Aplicar	Contrastar	Apreciar
Comentar	Crear	Aceptar
Comparar	Construir	Conseguir
Conocer	Caracterizar	Cooperar
Clasificar	Diferenciar	Colaborar
Dibujar	Diseñar	Habituarse
Distinguir	Elaborar	Interesarse
Enumerar	Interpretar	Sentir
Explicar	Manejar	Solidarizarse
Generalizar	Ordenar	Tolerar
Inferir	Resumir	Valorar
...

Cuadro 6: Verbos para elaborar objetivos didácticos.

Los objetivos didácticos orientan al profesor/a sobre el grado de aprendizaje que se espera que adquieran los alumnos al terminar la Unidad Didáctica Así, por ejemplo, podemos pretender que al acabar una Unidad Didáctica sobre el tema de la salud, los alumnos y las alumnas de segundo curso de Primaria sean capaces de:

- Buscar información sobre hábitos y cuidados del propio cuerpo.
- Enumerar situaciones relacionadas con la salud.
- Comentar informaciones sobre el cuidado de la salud.
- Interpretar textos referentes a enfermedades y accidentes, así como a su cuidado y prevención, a fin de sacar conclusiones.
- Interpretar textos orales sencillos (explicación del profesor, noticia grabada, relatos de los compañeros) para obtener la idea global.
- Producir textos orales en el contexto del colegio (relato de experiencias, narraciones, diálogos y conversaciones), respetando los turnos de palabra.
- Producir textos escritos sencillos, reales (noticias, pies de foto) o imaginarios (cuento, historieta...).
- Utilizar adecuadamente las nociones numéricas en la resolución de problemas.
- Valorar la importancia de los hábitos de limpieza e higiene.

Si analizamos los objetivos didácticos anteriores se podrá comprobar cómo, además de precisar el tipo y grado de aprendizaje respecto al tema de la Unidad, orientan al profesor y profesora sobre el tipo de actividades de aprendizaje y de evaluación más adecuadas.

Actividad número 1

1. Analizar un objetivo de área, con el fin de extraer las capacidades que contiene, rellenando posteriormente un cuadro del siguiente tipo:

Objetivo seleccionado	Capacidades más relevantes	Capacidades secundarias
-----------------------	----------------------------	-------------------------

2. Adecuarlo, contextualizarlo y reelaborarlo para una situación que reviste las siguientes características:
 - Grupo de alumnos de edades comprendidas en el segundo ciclo de etapa primaria.
 - El colegio está ubicado en una barriada de la periferia industrial.
 - El barrio está compuesto en su mayoría por familias que trabajan en la industria.
 - En consecuencia, los niveles socio-económicos y culturales son bajos, en líneas generales.
 - La tónica conductual del grupo es agresiva, muy insolidaria.
 - Los hábitos de higiene no tienen arraigo en bastantes alumnos, presentándose muchos días en el colegio sin asear.

Actividad número 2

1. Selección de contenidos para una Unidad Didáctica de segundo curso del primer ciclo, cuyo título podría ser: "¿En qué trabajan las personas de mi barrio y/o localidad?"
2. Formular los objetivos didácticos precisando el grado de adquisición de dichos contenidos que se espera que alcancen los alumnos y alumnas.

4

Los contenidos y su secuencia en la Unidad Didáctica

Contextualización y secuenciación de contenidos

Los contenidos son el segundo componente que ofrece el Decreto del Currículo y constituyen la base sobre la cual se programarán las actividades de enseñanza-aprendizaje, a fin de alcanzar las capacidades expresadas en los objetivos generales de etapa y área.

Los contenidos tal y como aparecen en el Decreto del Currículo nos presentan el conjunto de contenidos que el alumno y alumna deben aprender durante un determinado período de tiempo, en este caso los seis años de la etapa primaria. Por tanto, no están distribuidos por niveles educativos.

Los contenidos se presentan agrupados por áreas. En la etapa de educación primaria estas áreas son: Lengua y Literatura Castellana, Matemáticas, Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Artística, Educación Física y Lengua Extranjera.

Dentro de cada área los contenidos están estructurados por bloques; así, por ejemplo, en Lengua Castellana los bloques son: “Usos y formas de la comunicación oral”, “Usos y formas de la comunicación escrita”, “Análisis y reflexión sobre la propia lengua” y “Sistemas de comunicación verbal y no

verbal". Por último, cada bloque presenta tres tipos de contenidos bien diferenciados: contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales. Según Elena Martín¹, el desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos educativos exige la confluencia de los tres tipos de contenidos y, de hecho, en la escuela se aprenden los tres tipos de contenidos.

Los contenidos tal y como aparecen en el Decreto del Currículo, primer nivel de concreción, «no constituyen un temario que hay que seguir en el orden presentado, ni constituyen unidades compartimentales que deban ser desarrolladas como tales dentro de las programaciones. Contienen lo que se quiere que el profesor tenga en cuenta a la hora de elaborar sus programaciones.» (Conjunto de Unidades Didácticas)².

Será necesario, para la utilización de los contenidos en las Unidades Didácticas, su adecuación previa, es decir, su adaptación a las características de un grupo de alumnos y alumnas determinado (contextualización), así como su organización (secuenciación).

Para realizar la **contextualización** de los contenidos de una Unidad Didáctica se deben tener en cuenta los siguientes criterios:

- a) *Características específicas del contexto donde se va a realizar la enseñanza-aprendizaje:* características del grupo de alumnos, del aula, del ambiente, expectativas de aprendizaje de los alumnos y alumnas, etc. Cualquier profesor con experiencia sabe perfectamente que no existen dos grupos de alumnos y alumnas iguales, aunque pertenezcan al mismo nivel educativo. En consecuencia, los contenidos seleccionados se conectan con las necesidades que reclama con más fuerza el grupo de alumnos y alumnas.
- b) *Adecuación al desarrollo evolutivo de los alumnos y alumnas.* Este criterio se apoya en el concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotsky³, es decir, que los contenidos objeto de aprendizaje deben estar situados a una distancia óptima entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la capacidad de resolver individualmente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución del mismo problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz.

¹ MARTÍN, E.: "¿Qué contienen los contenidos escolares?". *Cuadernos de Pedagogía*, número 188, página 17.

² Diseño Curricular Base. M. E. C.

³ VYGOTSKY, L. S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica, 1979, y *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar, infancia y aprendizaje*, números 27-28.

En la medida en que se realice esta adecuación entre capacidades y contenidos, se evitarán incomprendiones y lagunas en el aprendizaje.

- c) *Relación entre los conocimientos previos y los contenidos objeto de aprendizaje.* En este punto la experiencia del docente es básica, pues se trata de prever lo que los alumnos saben, a fin de que puedan relacionarlo con los nuevos conocimientos objeto de aprendizaje.

La **secuenciación** es una operación por la que los contenidos objeto de enseñanza-aprendizaje se relacionan, organizan y gradúan para un grupo de alumnos determinado, en función del desarrollo de las capacidades que se prevean.

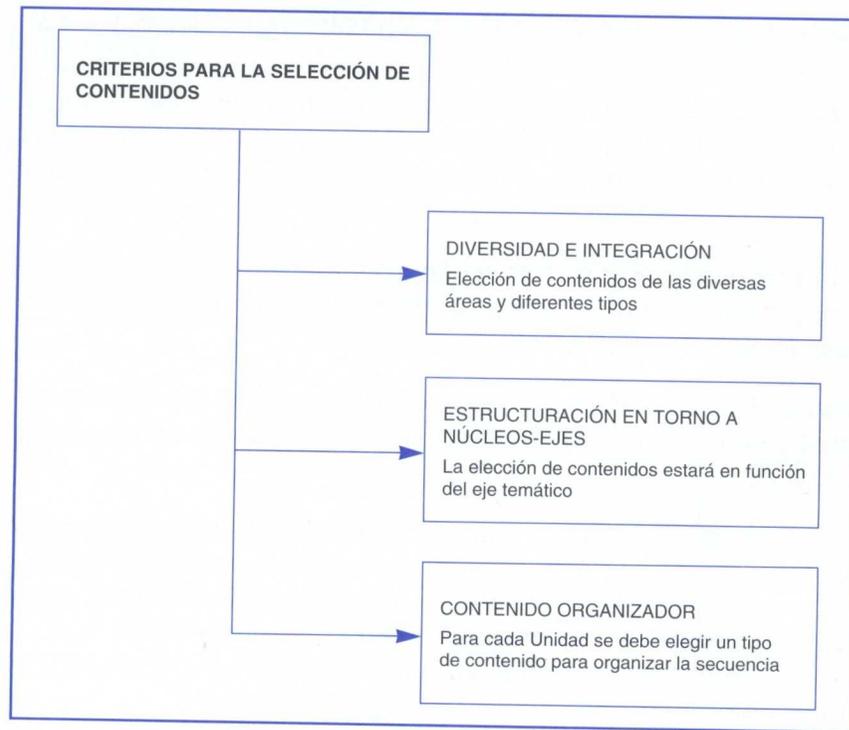
La secuenciación de los contenidos es una operación que requiere una toma de decisiones en varios niveles: claustro de profesores, equipos de ciclo..., según se trate de elaborar el segundo o tercer nivel de concreción.

Los criterios que se proponen para la secuenciación de los contenidos están basados en las aportaciones de la concepción constructivista del aprendizaje, las aportaciones psicopedagógicas y la propia práctica y experiencia del profesorado. Así pues, aspectos como aprendizaje significativo, zona de desarrollo próximo, conocimientos previos, significatividad lógica y significatividad psicológica subyacen a dichas aportaciones y a las teorías de secuenciación, a las que se hacía referencia en párrafos anteriores.

En definitiva, en el diseño de los contenidos de la Unidad Didáctica se deben atravesar las diferentes áreas y bloques, seleccionando aquellos contenidos específicos y más adecuados a partir de los ejes organizadores elegidos en las propuestas educativas. Conviene tener en cuenta, además, que la Etapa Educativa para la cual se elabora la Unidad influirá decisivamente en la presencia simultánea de varias áreas curriculares. Así, en Educación Primaria la presencia de varias de ellas se hace más necesaria que en la Secundaria, donde el peso de las disciplinas favorece propuestas en torno a áreas muy concretas.

Los criterios utilizados en la selección de los contenidos se pueden concretar en los siguientes:

- Elección de contenidos de las diversas áreas del currículo.
- Elección de contenidos en función de un eje temático y guión temático.
- Elección de los tres tipos de contenidos, conceptuales, procedimentales y actitudinales, aunque se pueda optar por uno de ellos para organizar la secuencia.



Cuadro 7: Criterios para la selección de contenidos.

Otro aspecto a considerar al realizar la secuenciación es el orden que deben tener los contenidos dentro de la secuencia y sus relaciones mutuas. Según Eigenman⁴, una secuencia es una serie formada por diferentes elementos que presentan relaciones mutuas y constituyen una sucesión.

Al seleccionar y analizar los contenidos encontramos algunos que, debido a su amplitud y profundidad, se deben trabajar en todos los niveles educativos de la etapa. Pero, ¿qué parte o aspecto del contenido se trabajará en 1.º, 2.º, 3.º...?, y dentro de cada parte, ¿en qué grado de profundidad se abordará dicho contenido?

⁴ EIGENMAN, J.: *El desarrollo secuencial del currículum*. Anaya, 1981.

Veamos a continuación un ejemplo con el siguiente contenido de Lengua y Literatura: **“Estructuras propias de los diferentes tipos de texto (narración, descripción, exposición...) y formas elementales que dan cohesión al texto”**.

Para saber la amplitud y profundidad del contenido se realiza un somero análisis. A través de él se comprueba que se pide a los alumnos y alumnas que adquieran el concepto de:

- Estructura textual en general.
- Estructura específica de cada uno de los tipos de textos (narrativo, expositivo, explicativo, retórico, instructivo, predictivo y argumentativo).
- Algunas formas de cohesión del texto.

Como se ve, su contenido es tan amplio, que tiene suficientes aspectos para trabajarlo en todos los niveles educativos de la etapa.

Elijamos un nivel educativo concreto, por ejemplo, segundo curso del primer ciclo de Primaria. ¿Qué aspectos trabajaremos?:

- Iniciación a la estructura del relato (texto narrativo).
- Localización y distinción de personajes y escenarios de los textos narrativos (cuentos y relatos cortos).
- De las formas de cohesión (pronombres y conjunciones referidas a personas).

Una vez se ha determinado lo que se trabajará de dicho contenido, es decir, una vez adaptado a un grupo de alumnos de segundo, se puede abordar el grado de profundización de cada uno de los aspectos seleccionados.

El grado de profundidad nos indicará qué es lo que se quiere o espera que los alumnos de segundo aprendan de los distintos aspectos relacionados anteriormente. Elegimos de la estructura narrativa el elemento personajes. La pregunta es obvia:

-
- ¿Qué esperamos que un alumno de segundo aprenda sobre los personajes?
 - Por ejemplo, distinguir oralmente el protagonista de otros personajes. Iniciarse en la distinción entre personajes reales e imaginarios.

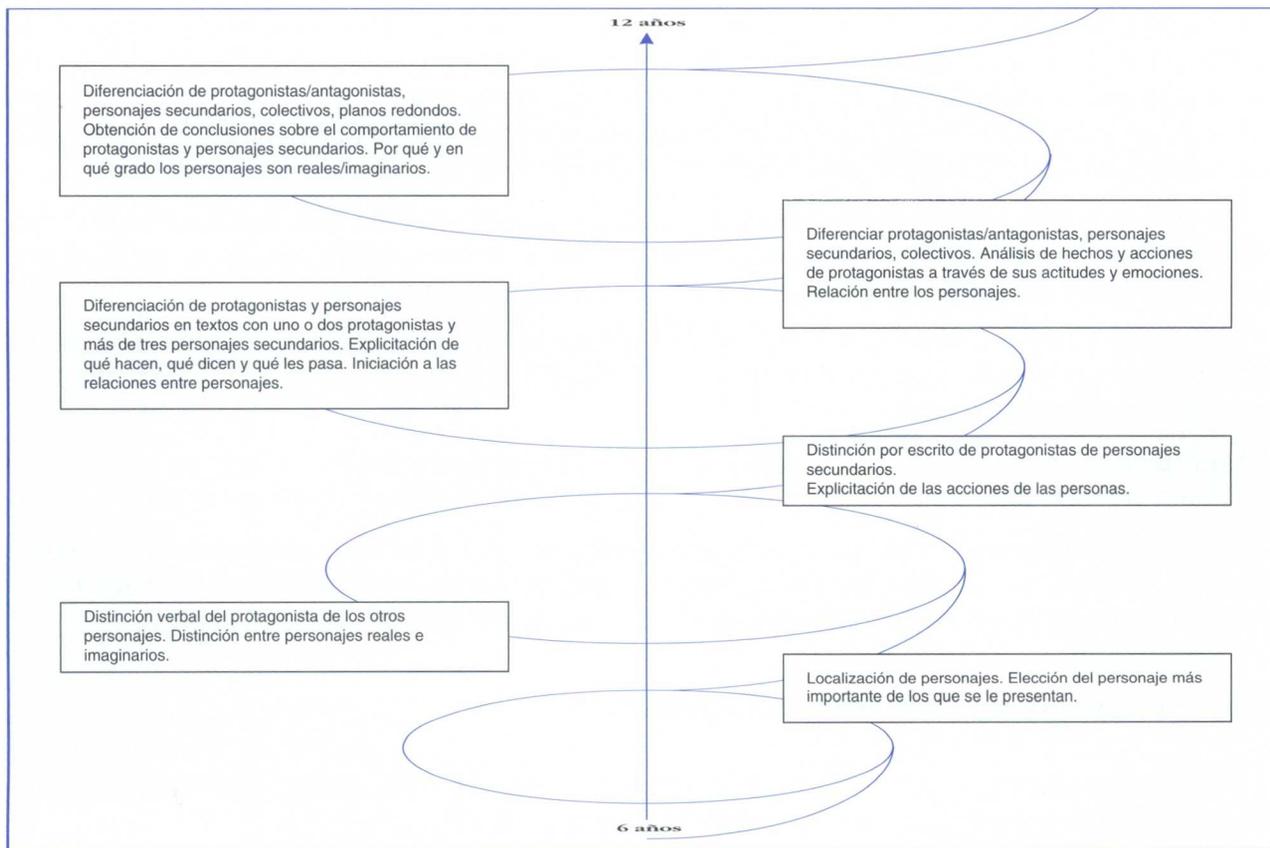
De esta forma se irá estableciendo el grado de profundidad y/o dificultad de cada contenido para cada uno de los niveles educativos de la etapa. Con ello se asegura la presencia y continuidad de cada contenido a través de los diferentes niveles; en cada curso, los alumnos y alumnas pueden retomar lo aprendido anteriormente y seguir avanzando en extensión y profundidad en la estructura elemental de cada una de las materias. Es lo que Bruner⁵ llama currículo en espiral.

El cuadro muestra una panorámica completa de una posible secuencia en espiral de un elemento de la estructura narrativa, los personajes, para cada uno de los seis niveles educativos de la etapa de Educación Primaria.

Los distintos grados de adquisición del elemento personaje serían los siguientes a lo largo de la etapa:

- Localizar personajes.
- Distinguir una clase de personajes de otra.
- Definir distintas clases de personajes: protagonistas, personajes secundarios...
- Analizar personajes según diversos criterios.
- Caracterizar personajes físicamente.
- Analizar relaciones entre personajes.
- Caracterizar personajes psicológicamente.
- Sacar conclusiones sobre el comportamiento de los personajes.

⁵ BRUNER, J. S.: *Hacia una teoría de la instrucción*. México, 1972.



Cuadro 8: Secuencia del contenido “personajes”, para la etapa de Primaria.

Siguiendo con el ejemplo del contenido de lengua elegido quedaría secuenciado para el indicado curso de segundo de la siguiente forma:

«Formas de organizar el contenido textual del texto narrativo (estructuras básicas del relato: principio y final. Distinción verbal del protagonista de otros y los reales de los imaginarios, así como los escenarios naturales) en cuentos y relatos cortos. Formas de cohesión, pronombres y conjunciones referidas a personajes.»

Comparando ambos contenidos se puede apreciar que de los diferentes tipos de texto sólo se ha elegido el narrativo, y dentro de los posibles textos narrativos (cuentos, relatos, fábulas, leyendas, reportajes, cronologías...) el cuento y el relato corto. De su estructura secuencial, el principio y el final, y de los elementos que componen la estructura secuencial, los personajes y el escenario. Los demás elementos y aspectos del contenido quedarían para los restantes niveles de la etapa.

Por último, habría que hacer una precisión sobre algunos contenidos que, debido a su amplitud, incluyen otros contenidos. Se podría decir que, en cierta manera, dependen de él; de tal forma que para llegar a su comprensión hay que entender previamente aquellos contenidos que incluye.

Así ocurre con contenidos como tiempo, estructura textual, clima, fracción... Por ejemplo, el concepto tiempo incluye los conceptos duración, sucesión, simultaneidad, pasado, presente, futuro, unidades de tiempo (día, hora, año...).

Pues bien, como es evidente, al abordar un contenido de dichas características se deben tener en cuenta las relaciones existentes entre los contenidos dependientes y el contenido final.

Por tanto, habrá contenidos para cuya secuenciación será suficiente determinar los pasos a seguir en su grado de adquisición, a lo largo de los seis cursos de la etapa Primaria, y otros en los que habrá que combinar el grado de adquisición con los contenidos que dependen de él.

Algunas formas de organizar los contenidos

Un paso importante en la planificación de la Unidad Didáctica es la organización de los contenidos conceptuales y el establecimiento de las relaciones entre ellos.

Los instrumentos más eficaces para ello son los guiones temáticos y los mapas conceptuales.

El **guión temático** es la explicitación ordenada de los distintos contenidos que se pretende trabajar, relacionados con el tema y la capacidad de aprendizaje del grupo de alumnos y alumnas a quien se dirige la Unidad Didáctica.

Una de las funciones del guión temático es la de servir de índice de la Unidad Didáctica, al ofrecer una lista ordenada de las ideas que aparecen en el tema. Este índice o guión temático, aparte de la ordenación de las ideas que se van a desarrollar, tiene también la finalidad de situar tanto al profesor o profesora como al alumno o la alumna ante el tema. No hay que perder de vista que también los alumnos y alumnas, con la ayuda del profesor o profesora, pueden, a partir de unos interrogantes sobre el tema, plantear el contenido del guión.

Igualmente el guión temático cumple la función de organizador previo en la medida que anticipa y ofrece una visión global de los contenidos más importantes de la Unidad Didáctica, y que constituye el hilo conductor de la misma.

Los siguientes ejemplos de guiones temáticos permitirán apreciar su funcionalidad.

Primer curso
¿QUÉ COMEMOS?

¿Qué comemos?

¿Por qué y para qué comemos?

¿Todos los alimentos son iguales?

¿Cómo los podemos clasificar?

¿A qué hora comemos?

¿Dónde comemos?

¿Dónde compramos los alimentos?

¿Qué pasos sigue un alimento desde su producción hasta que se consume?

¿Qué normas de comportamiento e higiene usamos para la mesa?

¿Qué se hace con las sobras de la comida?

Cuadro 9: *Guión temático.*

Sexto curso
LA ALIMENTACIÓN AYER Y HOY

¿Qué cambios se han producido a lo largo del tiempo en la producción de alimentos?

¿Ha evolucionado la dieta alimenticia?

¿Qué relación existe entre alimentación, cultura, religión y tradición?

¿Cuáles son las costumbres más características de las distintas culturas a la hora de sentarse a la mesa?

¿Qué civilizaciones se han desarrollado en torno al trigo, arroz y maíz?

Cuadro 10: *Guión temático.*

El guión temático, al ser el eje vertebrador de la Unidad Didáctica, será el que dé sentido al trabajo, es decir, el hilo conductor que, como dicen Hernández y Ventura⁶, permitirá ir más allá de los aspectos meramente informativos o instrumentales inmediatos y aunque pueda ser relacionado con otros temas o problemas.

El guión temático debe proporcionar al profesor o profesora los referentes para trabajar determinadas estructuras de conocimientos, así como los procedimientos que posibiliten la construcción de esos conocimientos.

Así por ejemplo, en el tema *¿Qué comemos?*, aparte de los elementos informativos del tema, lo que se pretende es que los alumnos aprendan a establecer relaciones casuales, ¿por qué y para qué?; relaciones de funcionalidad, ¿cómo son los alimentos?; establecer clasificaciones con criterio categorial de inclusión, ¿todos los alimentos son iguales?, ¿cómo los podemos clasificar?, etc.

Igualmente, en el tema *La alimentación ayer y hoy* lo que se pretende, entre otras cosas, es que los alumnos aprendan a establecer relaciones entre alimentación, cultura, religión, etc., a organizar la evolución de las sociedades a través del hecho cotidiano de la alimentación, a utilizar fuentes históricas para el conocimiento del pasado, etc.

Tanto un tema como otro proporcionan una excusa para trabajar aquellas estructuras de los conocimientos y los procedimientos necesarios para que el alumno y la alumna avancen progresivamente en la construcción del conocimiento. De ahí la importancia de conectar los distintos temas de las Unidades Didácticas con el eje temático del nivel y ciclo correspondientes, a fin de tener presentes de un modo global todos los aspectos que se van a trabajar.

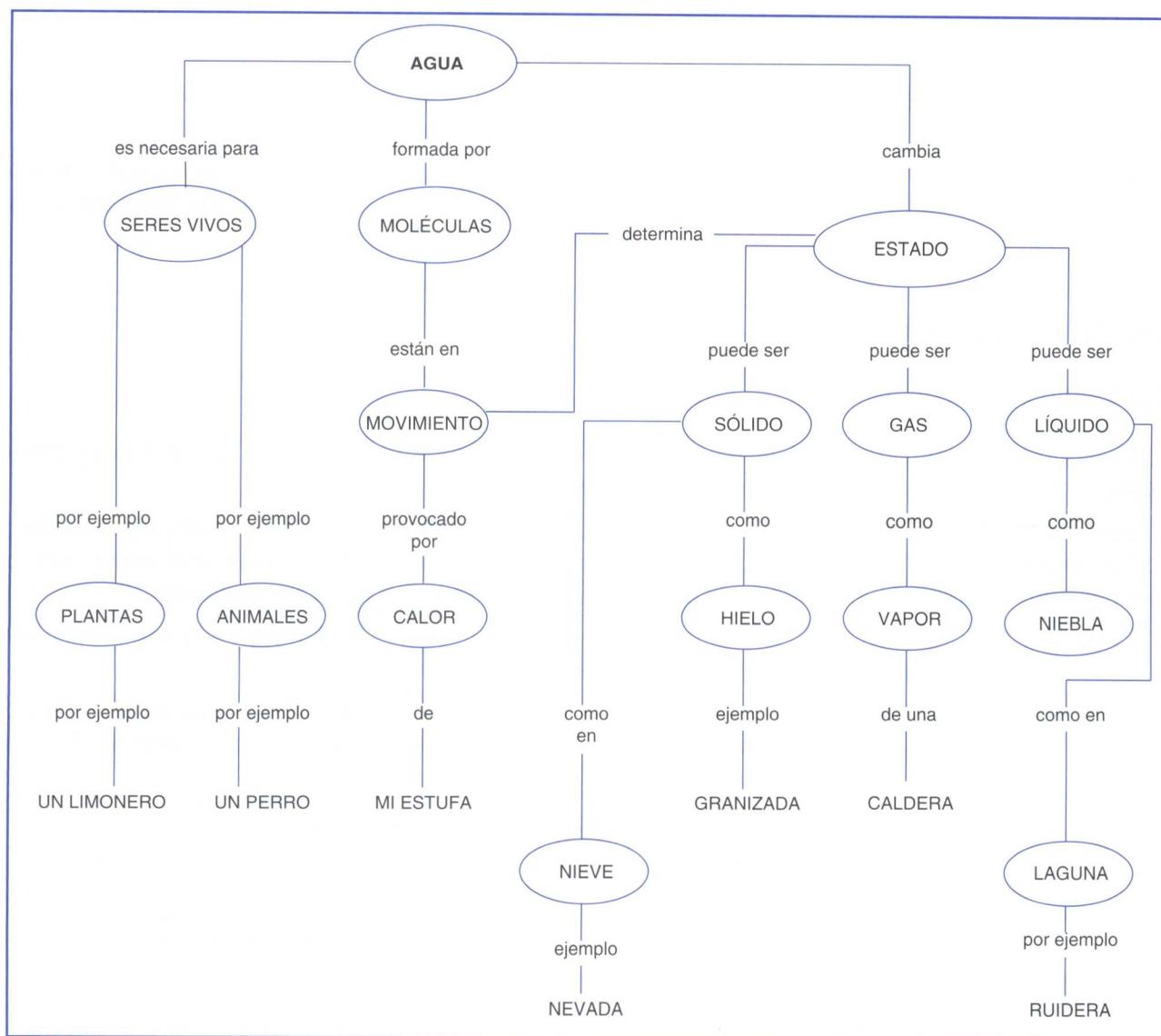
Los **mapas conceptuales** son, según Novak y Gowin⁷, representaciones esquemáticas de conceptos organizados jerárquicamente y relacionados significativamente entre sí.

Los mapas conceptuales explicitan las relaciones internas de los conceptos que integran la Unidad Didáctica y muestran jerarquías de secuencias válidas desde el punto de vista psicológico.

El siguiente mapa conceptual muestra la distribución jerárquica de conceptos de una Unidad Didáctica.

⁶ HERNÁNDEZ, F., y VENTURA, M.: *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Editorial Graó, 1992.

⁷ NOVACK, J. D., y GOWIN, D. B.: *Aprendiendo a aprender, op. cit.*, pág. 34.



Cuadro 11: Mapa conceptual referente al agua en el que se muestran algunas proposiciones y conceptos relacionados y en el que se incluyen algunos ejemplos concretos de hechos y objetos (que no aparecen rodeados por óvalos). Tomado de J. D. NOVAK y D. B. GOWIN: *Aprendiendo a aprender*, op. cit., pág. 34.)

La elaboración del mapa de contenidos de la Unidad Didáctica estará enmarcada por la selección y secuenciación de contenidos elaborada para el ciclo.

Al seleccionar contenidos para una Unidad Didáctica se procurará elegir contenidos de los tres tipos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y del mayor número de áreas posibles.

El mapa de contenidos de la Unidad deberá atravesar las distintas áreas y bloques que componen el currículo, seleccionando aquellos contenidos que mejor se adecuen al eje temático de la Unidad Didáctica y a los aprendizajes que se pretenden alcanzar.

Los tres tipos de contenidos

Contenidos conceptuales

Es importante considerar en la elección de los contenidos conceptuales la diferencia entre hechos y conceptos, así como el proceso de aprendizaje de cada uno de ellos.

Los hechos o los datos, según Pozo⁸, deben aprenderse literalmente, de un modo reproductivo; no es necesario comprenderlos, por lo que el alumno y alumna deben hacer una copia más o menos literal o exacta de la información proporcionada y almacenada en su memoria.

El *concepto*, por el contrario, requiere la comprensión, es decir, el alumno y alumna adquieren un concepto cuando es capaz de dotar de significado a una información.

Un rasgo importante a tener en cuenta en el aprendizaje de los conceptos es su graduabilidad: aprender un concepto no es una cuestión de todo o nada, como ocurre con los hechos, que se

LOS HECHOS Y CONCEPTOS COMO CONTENIDO DEL APRENDIZAJE		
	APRENDIZAJE DE HECHOS	APRENDIZAJE DE CONCEPTOS
— Consiste en...	Copia literal.	Relación de conocimientos anteriores.
— Se alcanza por...	Repetición (aprendizaje memorístico).	Comprensión (aprendizaje significativo).
— Se adquiere...	De una vez.	Gradualmente.
— Se olvida...	Rápidamente sin repaso.	Más lenta y gradualmente.

Cuadro 12: Tomado de Pozo, 1992.

⁸ Pozo, J. I.: *Los contenidos en la Reforma*. Santillana, 1992.

saben o no se saben, sino que puede revestir muchos matices o grados; tal es así, que se podrá decir que el aprendizaje de un concepto es algo inacabado.

Para trabajar los conceptos específicos de una Unidad Didáctica se deberá tener en cuenta:

- a) El tipo de contenido conceptual: hechos, datos, conceptos, principios...
- b) El grado de adquisición de los contenidos.
- c) Las características específicas de los alumnos y alumnas.
- d) Las relaciones de subordinación, supraordenación y coordinación de los conceptos entre sí.

Así, por ejemplo, si se pretenden trabajar los contenidos conceptuales relacionados con el agua para el segundo nivel del segundo ciclo de Primaria, se deberán aplicar los criterios anteriores a la siguiente secuencia de contenidos que nos presenta un Proyecto Curricular de Etapa, para el segundo ciclo.

El agua {

- Características físicas: olor, sabor, color.
- Usos: consumo, higiene, regadío.
- Ciclo del agua: cambios de estado.
- Relación del agua con el paisaje.

Los contenidos conceptuales que nos ofrece este Proyecto Curricular de Etapa son el punto de partida para la adecuación y secuenciación de éstos en función de las características del grupo de alumnos y alumnas.

Se trataría, después de irse preguntando ante cada uno de los contenidos conceptuales anteriores:

- a) ¿Cuáles son hechos o conceptos?
- b) Los alumnos y alumnas a los que se dirige la Unidad Didáctica, ¿hasta qué grado o nivel de profundidad y extensión pueden comprender?

Ejemplo: El ciclo del agua.

— Hay que considerar los conceptos que implica el mecanismo del ciclo del agua.

-
- Los tres estados del agua.
 - Sólido: hielo, nieve, granizo.
 - Líquido: lluvia.
 - Gaseoso: vapor de agua.
 - Evaporación.
 - Condensación.
 - Nubes.
 - Atmósfera.
 - Ciclo.
 - Causa-consecuencia.

De todos estos conceptos anteriores:

- ¿Cuáles conocen?
- ¿En qué grado?
- ¿Son imprescindibles todos?

La respuesta a estas cuestiones nos dará la pauta para elegir los contenidos conceptuales específicos que conformarán el mapa de contenidos de la Unidad Didáctica. El grado de adquisición lo concretaremos a través de los objetivos didácticos de la Unidad, teniendo como referencia las características de los alumnos y alumnas.

- c) ¿Cómo se organizarán los contenidos conceptuales?
 - Guión temático.
 - Mapa conceptual.

Contenidos procedimentales

Un segundo elemento a articular en el mapa de los contenidos de la Unidad Didáctica son los contenidos procedimentales.

«Los procedimientos los define el D. C. B. como un conjunto de acciones ordenadas y orientadas a la consecución de una meta.»

Los contenidos procedimentales requieren para su aprendizaje una repetición, lo que supone una reiteración de acciones que lleven al alumno y alumna a dominar la técnica, habilidad o estrategia objeto de aprendizaje.

Se trata de aprender a hacer algo, recorriendo una serie de pasos un determinado número de veces, hasta que el alumno y la alumna consigan la automatización suficiente para actuar por sí solos, es decir, sin ayuda del adulto.

No todos los procedimientos presentan la misma dificultad para su adquisición y dominio. Algunos se pueden alcanzar en un período relativamente corto, por ejemplo, un curso; otros, en cambio, requieren mucho más tiempo. Leer comprensivamente diversos tipos de textos es un procedimiento que, debido a su complejidad, requiere un período de tiempo, que puede ir incluso más allá de los límites de la etapa de Primaria. Si repasamos, por ejemplo, las habilidades y estrategias que necesita el lector para leer comprensiva y autónomamente diversos tipos de texto, se entenderá la importancia que tiene la ubicación, en cada Unidad Didáctica, de determinados pasos del proceso.

Por tanto, en el caso del contenido procedimental, comprensión de textos escritos..., al tratarse de un procedimiento complejo, se necesitará disponer de los pasos necesarios para su consecución.

Así pues, el P. C. E. nos debe ofrecer el listado de los procedimientos incluidos o implicados en el proceso lector. La secuencia de procedimientos podría ser la siguiente:

1. Conocimiento de las letras.
2. Descubrimiento de la combinatoriedad del sistema alfabético.
3. Formulación y verificación de hipótesis.
4. Extracción de ideas principales.
5. Resumen de textos.
6. Diferenciación de las estructuras textuales.
7. Compensación de errores de comprensión.
8. Controlar la propia comprensión.

Pero, además de la secuencia de procedimientos anterior, el P. C. E. también debe proporcionar la secuencia de cada uno de dichos procedimientos para cada uno de los ciclos y/o niveles educativos.

Por ejemplo, la estrategia “extraer Ideas Principales” de dicha secuencia podría tener los siguientes pasos:

1.º nivel	Ideas principales en listas de palabras.
2.º nivel	Ideas principales en frases.
3.º nivel	Ideas principales explícitas en párrafos.
4.º nivel	Ideas principales implícitas en párrafos.
5.º nivel	{ Ideas principales explícitas en pasajes breves (más de un párrafo). Ideas principales implícitas en pasajes breves.
6.º nivel	{ Esquema de ideas principales explícitas en pasajes breves. Esquema de ideas principales implícitas en pasajes breves. Ideas principales en pasajes extensos.

Cuadro 13: Adaptado de Bauman.

En el cuadro 13 se pueden observar los nueve pasos en los que se ha secuenciado el procedimiento número 5 de la secuencia denominada “comprensión de textos escritos...”, lo que facilita la elección y ubicación en un nivel educativo.

Además de los pasos que requiere un procedimiento en función de su simplicidad o complejidad, será de valiosa ayuda al configurar el mapa de los contenidos de la Unidad tener en cuenta el tipo de procedimientos de que se trata: generales, algorítmicos y heurísticos.

Los **procedimientos generales** son aquellos que son comunes a todas las áreas y que, por tanto, habrá que trabajarlos de un modo común. Los procedimientos generales se pueden clasificar en tres grandes grupos:

- Procedimientos para la búsqueda de información, por ejemplo, extracción de información de cualquier fuente, observación, etc.
- Procedimientos para procesar la información obtenida a través de análisis, elaboración de tablas y gráficos, clasificaciones, etc.

— Procedimientos para la comunicación de la información, a través de puestas en común, informes, etc.

Entre los contenidos de cada Unidad Didáctica se debe procurar incluir, además de los procedimientos específicos que figuran en cada área, algún procedimiento general, a fin de poner a los alumnos y alumnas en situación de adquirir las herramientas necesarias para lograr un aprendizaje autónomo.

Los procedimientos algorítmicos son aquellos que indican el orden y el número de pasos que hay que realizar para conseguir la solución al problema. De tal manera que siempre que se realicen los pasos previstos y en el orden adecuado, los resultados son idénticos; por ejemplo, copiar, orientar un mapa, hallar el área de una figura, etc.

Los procedimientos heurísticos o estrategias de pensamiento son contextuales, es decir, no son aplicables de una manera automática, como los algoritmos, a la situación de un problema siempre y de la misma manera. La resolución de problemas y la interpretación de textos son procedimientos heurísticos. Aunque el alumno conozca los pasos del proceso, por ejemplo para sacar la idea principal de un texto, no la puede aplicar de una manera automática, sino que dependerá del tipo de texto, de sus características, etc., es decir, del contexto al que se aplique.

Como dice Valls⁹, merecen una atención especial aquellos procedimientos que implican un censo de acciones y decisiones de naturaleza interna, con los cuales se tratan los símbolos, las representaciones, las ideas, las letras, las imágenes, los conceptos u otras abstracciones. Nos estamos refiriendo a aquellos procedimientos que sirven de base a la realización de tareas intelectuales. El saber hacer consiste en saber operar con objetos y con información.

Así, el procedimiento anterior, “comprensión de textos escritos...”, es un procedimiento heurístico, pues¹⁰ “las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y metacognitivo, no pudiendo ser tratados en la enseñanza como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas”.

Elijamos, por ejemplo, los pasos del procedimiento “extracción de ideas principales, para sexto curso”:

- Esquema de ideas principales explícitas en pasajes breves.
- Esquema de ideas principales implícitas en pasajes breves.
- Ideas principales en pasajes extensos.

⁹ VALLS, E.: *Los contenidos de la Reforma*. Ed. Santillana. Aula XXI, 1992.

¹⁰ SOLÉ, I.: *Estrategias de lectura*. Ed. Graó, 1992.

Ahora bien, estos contenidos procedimentales se deben formular en contenidos específicos en el nivel correspondiente, en este caso sexto curso.

- Confección de esquemas de pasajes breves con idea principal explícita.
- Comparación de la idea principal con las secundarias.
- Deducción de la idea principal de pasajes breves con idea principal implícita.
- Confección de esquemas de pasajes breves con idea principal implícita.
- Exploración de un capítulo para generalizar las habilidades adquiridas.
- Identificación de la idea principal del capítulo.

Podemos concluir que:

1. Programar contenidos procedimentales requerirá:

1.1. Seleccionar los procedimientos a incluir en la Unidad Didáctica, teniendo en cuenta:

- Los objetivos que se desean alcanzar.
- Los requisitos de aprendizaje que reclama el tipo de procedimiento seleccionado.

1.2. Contextualizarlos al grupo de alumnos y alumnas.

- Diagnosticar en qué lugar del recorrido del procedimiento se encuentran los alumnos y alumnas.
- Adecuarlos priorizando y/o matizando.

2. Para su formulación:

Una vez seleccionados y contextualizados, se procederá a redactarlos tal y como aparecerán en el mapa de contenidos de la Unidad Didáctica.

Para la redacción de dichos contenidos procedimentales se sugiere utilizar sustantivos.

Ejemplo:

- Descripción de las características del barrio.
- Interpretación de los planos del barrio.

El siguiente cuadro de sustantivos facilitará la formulación de los procedimientos seleccionados.

Análisis	Elección	Precisión
Aplicación	Experimentación	Planificación
Comparación	Formulación de hipótesis	Recolección
Composición	Identificación	Reconstrucción
Confección	Interpretación	Representación
Construcción	Lectura	Reconocimiento
Diferenciación	Localización	Simulación
Descripción	Observación	Uso
Distinción	Manipulación	Utilización

Cuadro 14: Sustantivos referidos a la formulación de procedimientos.

Contenidos actitudinales

El tercer tipo de contenidos que integra el mapa de la Unidad Didáctica son los *contenidos actitudinales*.

Los contenidos actitudinales se encuentran presentes en todas las áreas del currículo. Unas veces se refieren a contenidos de una área concreta, y otras son actitudes comunes a todas las áreas y que se pueden denominar actitudes generales.

Las actitudes generales, al ser comunes a las distintas áreas, se incidirá en ellas desde todas y cada una de las áreas del currículo. Así, por ejemplo, la presentación adecuada de trabajos, la atención, la actitud de diálogo, curiosidad por saber, etc., deben estar presentes en todas las Unidades.

Las actitudes específicas de cada área formarán parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de forma parecida al resto de los contenidos conceptuales y procedimentales. Se trata de buscar un equilibrio entre los tres tipos de contenidos, a fin de conseguir una educación lo más integral posible. En definitiva, tanto las actitudes generales como las específicas de cada área no deben trabajarse de forma independiente y compartimentada, sino procurar que impregnen de un modo continuo el trabajo de los otros tipos de contenidos.

Criterios de selección

Al seleccionar contenidos actitudinales, se seleccionarán aquellas actitudes que potencien mejor los ámbitos en los que se quiera incidir, para cubrir las necesidades del grupo de alumnos y alumnas. Así, siguiendo a Bernabé Sarabia, las actitudes pueden responder a uno de los tres ámbitos siguientes:

- Actitudes referidas a la esfera del yo.
- Actitudes referidas a las relaciones interpersonales, adulto/alumno, alumno/alumna.
- Actitudes referidas al comportamiento del individuo con el medio.

En segundo lugar se adecuarán las actitudes seleccionadas a los valores que la escuela seleccionó para su Proyecto Educativo, así como a las características psicoevolutivas de los alumnos.

Formulación de contenidos actitudinales

Los contenidos actitudinales se formularán mediante un sustantivo.

Ejemplo:

- Respeto hacia las plantas de su entorno.
- Cooperación en el mantenimiento de la limpieza de la clase y el colegio.
- ...

El siguiente cuadro facilita una relación de sustantivos referidos a los contenidos actitudinales:

Aceptación	Participación
Atención	Precisión
Aprecio	Responsabilidad
Autoexigencia	Respeto
Colaboración	Rigor
Curiosidad	Solidaridad
Defensa de	Sensibilidad
Espíritu crítico	Tenacidad
Hábito	Tolerancia
Interés por	Valoración

Cuadro 15: *Sustantivos referidos a la formulación de actitudes.*

Actividad número 1

1. Realizar un mapa conceptual con los conceptos que implica el desarrollo de una Unidad Didáctica.

Actividad número 2

1. Seleccionar y secuenciar un contenido para un grupo de alumnos y alumnas de un centro que responda a unas características determinadas o una situación elegida por el grupo.
2. Confrontación con los demás grupos del proceso realizado, explicitando:
 - a) Criterios utilizados en la selección y contextualización.
 - b) Gradación que se ha realizado con el contenido.
 - c) Grado de profundidad de cada aspecto seleccionado.

5

Las actividades en la Unidad Didáctica

Las actividades y su elaboración

En este capítulo trataremos de formalizar una definición de qué entendemos por “actividades”, para, a partir de aquí, ir desarrollando su caracterización y algunas pautas para su elaboración.

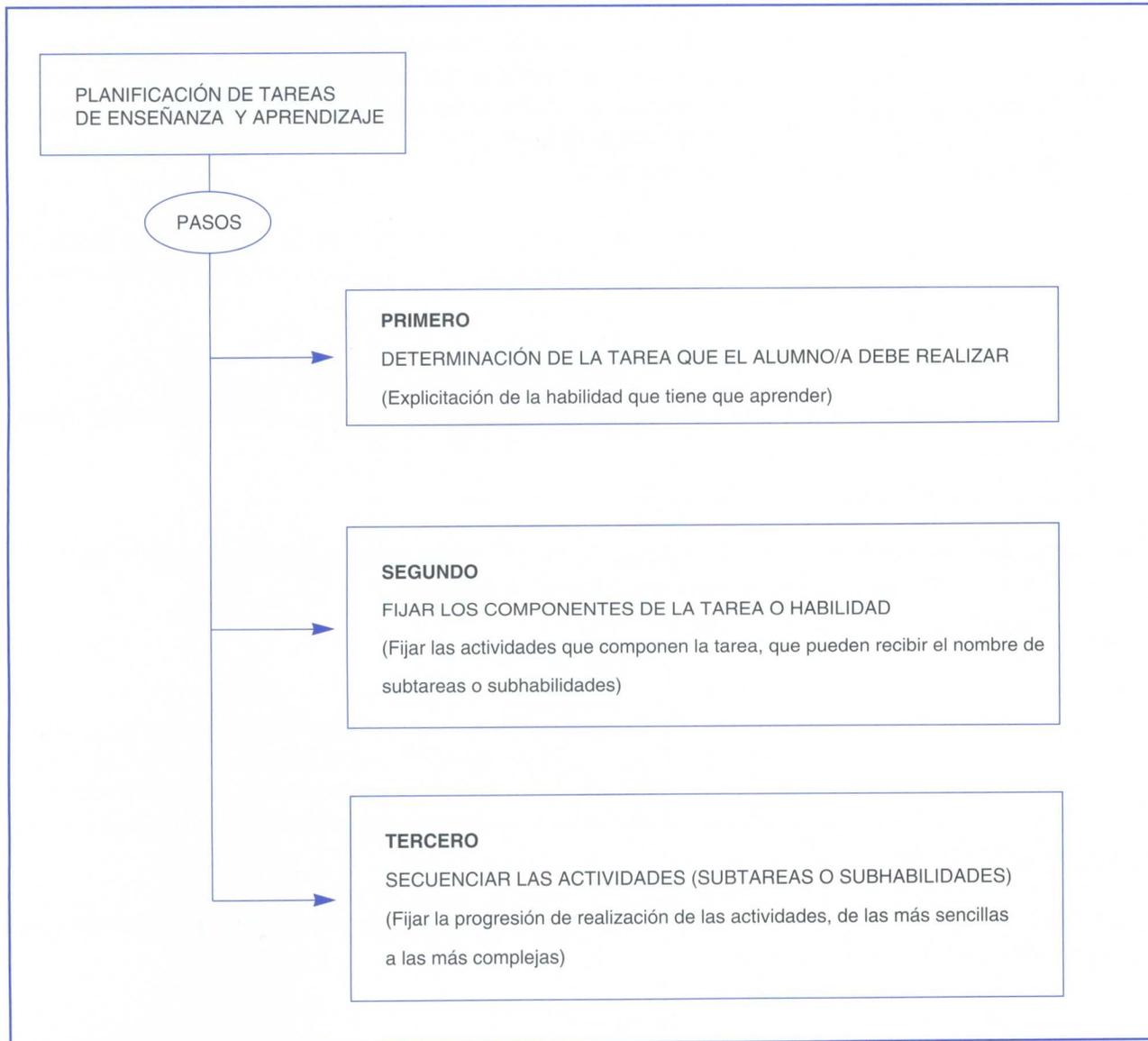
Las actividades condensan en sí los principales elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y constituyen el nexo que pone en contacto los contenidos de enseñanza-aprendizaje con los resultados de la enseñanza y del aprendizaje:



Cuadro 16: Representación esquemática de los procesos de enseñanza-aprendizaje, según Coll.

Cesar Coll¹ ha señalado que la planificación de actividades y tareas (P. A. T.) constituye uno de los niveles de elaboración del currículo escolar. Así, en una Unidad Didáctica se realiza, en primer lugar, la determinación de la “tarea”, entendida como un conjunto coherente de actividades que conducen a un resultado final que se puede observar y medir. Este elemento configura la vida del aula de modo dinámico, ya que desarrolla los procesos de interacción sobre la base de los objetivos y contenidos, y utilizando unos determinados recursos.

¹ COLL, C.: “Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares”, en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 168. Barcelona, 1989.



Cuadro 17: El Proceso de Planificación de Tareas.

En la realización de una tarea podemos identificar tres elementos básicos: el estímulo o situación desencadenante, la secuencia de actividades y el producto que nos indica que la tarea ha sido ejecutada. La planificación de tareas permite formular hipótesis sobre la secuencia de aprendizaje, o lo que es lo mismo, determinar el posible orden en que pueden efectuarse las actividades de enseñanza y aprendizaje para alcanzar, de la manera más rápida y eficaz posible, los objetivos que nos planteamos para una Unidad Didáctica.

En una tarea confluye al mismo tiempo la acción de los alumnos y la del profesor, los procesos cognitivos y la interacción social. Dentro de una tarea podemos identificar un conjunto de elementos básicos tales como:

- La finalidad o productos que se espera obtener con la tarea.
- Las actividades que deben realizarse, descritas secuencialmente y con la información necesaria.
- Los recursos que se van a utilizar.
- Las condiciones organizativas del trabajo. Modelos y tipos de agrupamientos de los alumnos y modos de interacción (alumno/alumna y profesor/alumnos).
- Las dificultades que deberán ser superadas.

Las actividades constituyen uno de los aspectos básicos de las Unidades Didácticas cuya finalidad es la consecución de los objetivos didácticos. Recogen contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales y regulan las acciones, comportamientos e interacciones entre el profesor o profesora y sus alumnos, así como de los alumnos y alumnas entre sí a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A la hora del diseño de actividades, J. A. Raths² recomienda tener en cuenta una serie de principios que nos pueden servir de guía:

² RATHS, J. A.: "Teaching Without Specific Objectives", en *Education and Psychology*. Ed. R. A. Magoom, Columbus, Ohio, 1973, pp. 265-268. Cita tomada de COLL, C.: *Psicología y currículum...*, *op. cit.*, pp. 62-63.

Condiciones para el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje

1. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si permite al alumno o alumna tomar decisiones razonables respecto a cómo desarrollarla y ver las consecuencias de su elección.
2. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si atribuye al alumno o alumna un papel activo en su realización.
3. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si exige al alumno o alumna una investigación de ideas, procesos intelectuales, sucesos o fenómenos de orden personal o social y le estimula a comprometerse en la misma.
4. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si obliga al alumno o alumna a interactuar con su realidad.
5. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si puede ser realizada por alumnos de diversos niveles de capacidad y con intereses diferentes.
6. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si obliga al alumno o alumna a examinar en un contexto nuevo una idea, concepto, ley, etc., que ya conoce.
7. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si obliga al alumno o alumna a examinar ideas o sucesos que normalmente son aceptadas sin más por la sociedad.
8. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si coloca al alumno o alumna y al enseñante en una posición de éxito, fracaso o crítica.
9. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si obliga al alumno o alumna a reconsiderar y revisar sus esfuerzos iniciales.
10. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si obliga a aplicar y dominar reglas significativas, normas o disciplinas.
11. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si ofrece al alumno o alumna la posibilidad de planificarla con otros, participar en su desarrollo y comparar los resultados obtenidos.
12. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si es relevante para los propósitos e intereses explícitos de los alumnos y alumnas.

El concepto de actividad que acompaña al nuevo currículo requiere una reflexión sistemática por parte del profesorado sobre aspectos como los siguientes: el carácter funcional y significativo de los aprendizajes que pretenden generar, la relación de las actividades con las anteriores y posteriores, la coherencia y el grado de articulación de las actividades con los restantes elementos que configuran la Unidad Didáctica y los tipos de interacción que éstas implican.

En este sentido, para elaborar actividades de enseñanza-aprendizaje conviene tener en cuenta que:

- Los aprendizajes parten de los conocimientos previos de los alumnos, son modificados por nueva información o planteamientos y dan lugar a nuevas ideas o formulaciones; por tanto, es necesario que existan distintos tipos de actividades que favorezcan cada uno de estos procesos.
- Las actividades deberán propiciar aprendizajes interactivos que permitan establecer relaciones de comunicación eficaces en el seno del grupo y entre el alumno y el profesor.
- El profesor o profesora actúan como mediador y referente en los aprendizajes.
- Toda actividad contempla la actuación externa del alumnado (manipulación, juego, experimentación, verbalización, etc.) y la reflexión sobre lo realizado (la confrontación de los conceptos previos con lo que sucede en la realidad cotidiana, la elaboración de conclusiones, la recopilación de lo aprendido y el análisis del avance producido desde las ideas previas).
- Las actividades deberán contemplar en su diseño la posibilidad de atender ciertos niveles de actuación autónoma de los alumnos (capacidad autónoma de aprendizaje).
- Se evitará caer en el “activismo no significativo”. La complejidad del proceso de aprendizaje requiere una actividad previamente diseñada (trabajo prospectivo del profesorado), la negociación de los objetivos de aprendizaje (trabajo del profesorado como orientador), la toma de decisiones acerca de los métodos, y la evaluación y autoevaluación del proceso de aprendizaje (el profesorado como asesor e investigador).
- En las actividades en que se desarrollan aprendizajes actitudinales se deberá atender a ciertos niveles de compromiso del equipo de ciclo; así, por ejemplo, atender a criterios tales como:
 - Promover aquellos valores que, como grupo social, consideramos importantes y todos compartimos.
 - Promover en el alumnado procesos de valoración, con la finalidad de contribuir al incremento de su autonomía y sentido de la responsabilidad para comprometerse con los valores personales y sociales que considere adecuados para su realización como persona.

- Se establecerán los elementos de flexibilidad que permitan un tratamiento educativo adecuado a la diversidad del alumnado del grupo-clase. Algunos de éstos pueden ser: diversidad de acercamiento a los temas, variedad de elaboraciones con distintos enfoques o niveles, secuencias múltiples para atender a diversos ritmos, agrupaciones flexibles, actividades de refuerzo o consolidación, la relación y el apoyo mutuo en el grupo, etc.
- Es importante que se establezca la secuencia de actividades que se van a realizar y la relación que existe entre ellas. Para ello se tendrá en cuenta el tipo y complejidad de los contenidos que se están trabajando, de manera que se puedan ir escalonando a lo largo de las sucesivas actividades.
- Se tendrá que prever el tiempo que van a requerir para su realización. Siempre hay actividades que, por su complejidad, exigen un tratamiento horario más amplio que otras. Las dificultades, la motivación y el interés de los alumnos por una determinada actividad son aspectos a tener en cuenta. Estos aspectos pueden dar lugar a una mayor duración de la actividad de lo que en principio se tenía previsto.
- La previsión de los recursos y materiales.

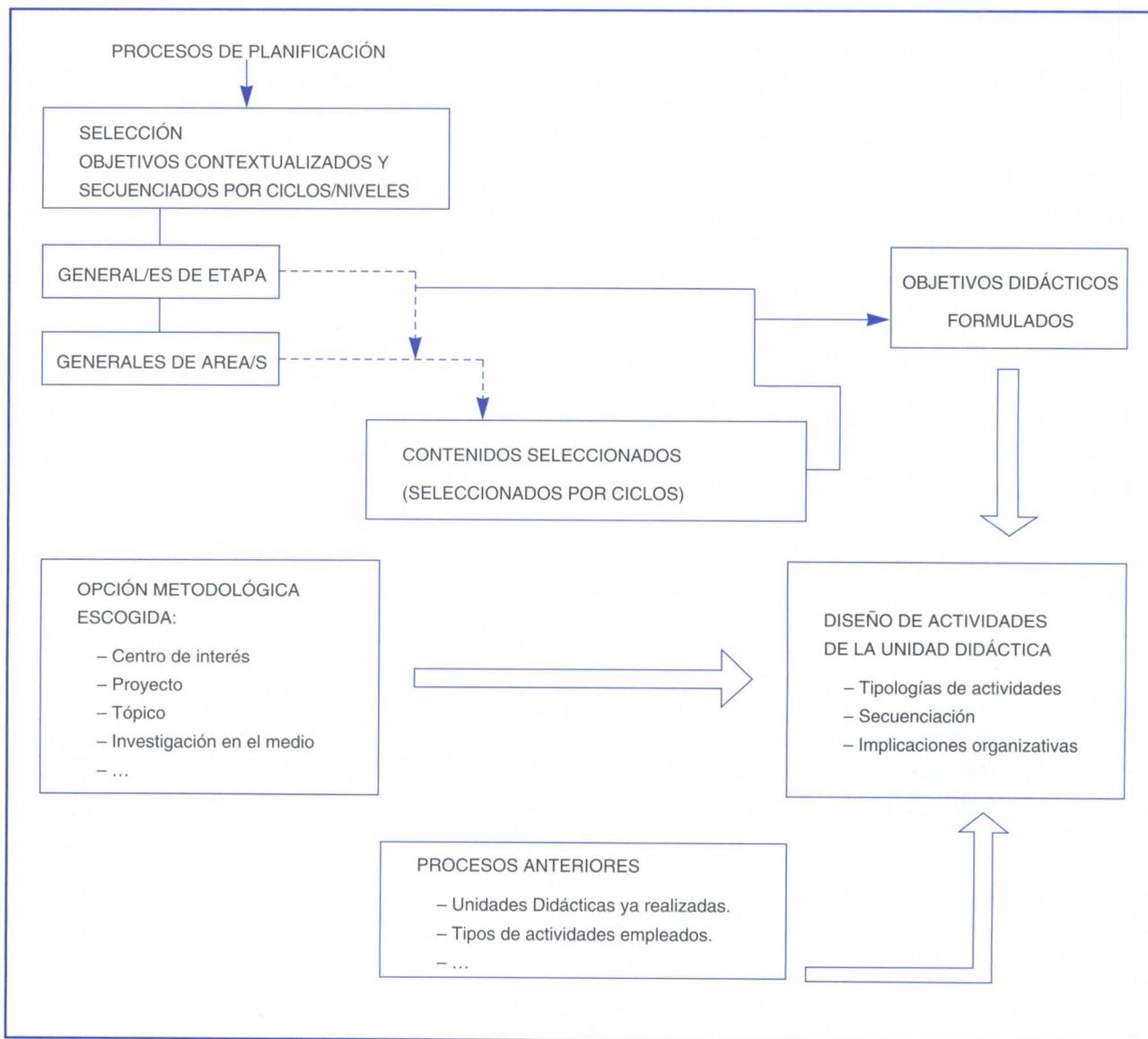
Los tipos de actividades y su secuencia

El abanico de posibles actividades de aprendizaje es muy amplio, y cada profesor o profesora tendrá que seleccionar las que considere más apropiadas para desencadenar los procesos de aprendizaje, teniendo presente su capacidad para orientar estos procesos y los recursos disponibles. El valor formativo, la oportunidad y la eficacia de muchas actividades dependen en buena parte de las orientaciones que marca el profesor o profesora, de los aspectos de la actividad de aprendizaje que él o ella favorezca o valore y, especialmente, de las relaciones educativas que sea capaz de establecer en el aula.

Por ello, conviene que los equipos de profesores repasen los principios y criterios relativos a las actividades que favorecen el aprendizaje significativo, y la coherencia y continuidad del proceso diseñado para un ciclo o nivel.

Siguiendo todos estos criterios las actividades se configuran, según F. Imbernon, como:

«... la manera activa y ordenada de llevar a cabo las estrategias metodológicas o experiencias de aprendizaje.



Cuadro 18: Fuentes para el diseño y elaboración de las actividades de la Unidad Didáctica.

Unas estrategias determinadas (proyectos, resolución de problemas, elaboración de fichas, investigación, centro de interés...) conllevarán siempre un conjunto de actividades secuenciadas y estructuradas»³.

En la realización de actividades se tendrá en cuenta la necesaria secuenciación de las mismas de acuerdo con los objetivos que se pretenden cubrir con el trabajo de la Unidad Didáctica. Así podemos fijar distintos tipos de actividades:

- *Actividades de iniciación-motivación*, cuya finalidad es introducir a los alumnos en el tema, predisponiéndolos para realizar las tareas que se les propone.
- *Actividades de explicitación de los conocimientos previos*. En algunas ocasiones pueden fundirse con las anteriores y su función es la de propiciar que los alumnos y alumnas expliciten sus ideas previas acerca del tema que se aborda. Este tipo de actividades nos permiten obtener información sobre el anclaje conceptual, procedimental y actitudinal que los alumnos poseen para de esta manera ir ajustando adecuadamente el proceso de trabajo a todos los niveles (grupo-clase, pequeño grupo, equipo, individual, etc.).
- *Actividades de reestructuración de ideas*, destinadas a que los alumnos se cuestionen sus propias ideas acerca del tema o algún aspecto del mismo; también buscan producir cambios conceptuales. Este grupo de actividades incluirían las de contraste entre los propios alumnos, es decir, aquellas que contemplan las diferentes apreciaciones, concepciones y opiniones de los mismos acerca del tema que se trabaja en la Unidad Didáctica, trabajar estos aspectos de contraste supone el inicio del proceso de evolución conceptual⁴ a través de propiciar la existencia de distintas corrientes de opinión en la clase que pueden ser objeto de hipótesis organizadoras de la posible investigación de los alumnos y alumnas.
- *Actividades de desarrollo y aplicación de las nuevas ideas*, a través de las cuales los alumnos y alumnas pueden trabajar los diferentes tipos de contenidos que caracterizan la Unidad y que anteriormente han sido expuestos; también implicarán la comunicación a los demás. Es importante que los alumnos vayan aprendiendo a responsabilizarse de la planificación y desarrollo de las actividades que se les proponen a lo largo de la Unidad Didáctica; por

³ IMBERNON, F.: "El trabajo de cada día, la programación del aula", en S. Antúnez, Luis M. del Carmen y otros: *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. Barcelona, 1992, p. 117.

⁴ Sobre este aspecto véase PORLÁN ARIZA, R.: "El currículum en acción", en R. Porlán, M. P. Jiménez Aleixandre y A. Bautista García-Vera: *Teoría y práctica del currículum*. Materiales para el Curso de Actualización Científico-Didáctica de Ciencias Naturales, M. E. C., Madrid, 1992, pp. 40-41.

tanto, se debe prever el tiempo necesario para que se inicien en las estrategias de organización de su aprendizaje y para que comenten los posibles errores que han ido apareciendo, de tal manera que les permitan ir reconstruyendo sus adquisiciones.

En cualquier caso el profesor o profesora debe prestar una especial atención al ritmo del aprendizaje de sus alumnos y alumnas, de manera que se vayan intercalando actividades tanto de grupo como individuales, que le resulten atractivas, interesantes y llenas de sentido, al tiempo que den siempre cabida a la autorreflexión (individual o colectiva) sobre sus propias acciones.

La previsión de un diseño flexible de las actividades (en cuanto a espacios a utilizar, materiales, tiempos, etc.) facilitará la necesaria atención a los diferentes ritmos, intereses y necesidades que existen en todo grupo-clase. Por ejemplo, pueden organizarse al mismo tiempo varias actividades de desarrollo de manera que los alumnos y alumnas trabajen los distintos contenidos de la Unidad Didáctica en función de las variables mencionadas y las previsiones realizadas.

Dentro de las actividades de desarrollo-aplicación pueden generarse algunas destinadas a la *consolidación de los aprendizajes* que se hayan ido adquiriendo a lo largo de la Unidad Didáctica. Este tipo de actividades son muy selectas e implican que los alumnos y alumnas apliquen los aprendizajes a nuevas situaciones de manera que se vaya produciendo una generalización de los mismos.

- *Actividades de revisión* para que los alumnos y alumnas puedan apreciar el cambio que han experimentado sus ideas iniciales después del trabajo realizado. Esto implica el trabajo complejo con los propios esquemas de conocimiento, y por tanto, el uso de estrategias de aprendizaje específicas tales como las de asociación y reestructuración. En este sentido este tipo de actividades desarrollan el *aprender a aprender* que implica la introducción, en la medida de lo posible y paulatinamente, de estrategias denominadas metacognitivas, que implican el conocimiento de uno mismo en lo concerniente a los propios procesos de aprendizaje; es decir, conocer lo que conocemos y sabemos, cómo lo conocemos y almacenamos en la memoria a largo plazo, lo que facilita el empleo de lo que se ha aprendido y posibilita la mejora del propio conocimiento.
- *Actividades de refuerzo y recuperación.* Este grupo de actividades tratan de influir positivamente sobre la autoestima y autoconcepto de los alumnos que presentan fracasos repetidos debidos a diferentes tipos de problemas y necesidades. Se trata de tener presente a la hora del diseño de actividades específicas, no sólo el desarrollo de las capacidades, sino también, de manera muy relevante, el esfuerzo a aplicar en las tareas que tienen que realizar. Se debe conseguir que el esfuerzo sea valorado por nuestros alumnos y alumnas. Cuando este tipo de alumnos con dificultades logra realizar con éxito una tarea y sabe que ha realizado un esfuerzo importante, sin duda se ve recompensado con un sentimiento favorable de autoestima y valía.

Por tanto, las actividades de refuerzo y recuperación se programarán para aquellos alumnos que presentan dificultades para alcanzar el grado de desarrollo de las capacidades que se pretenden trabajar con la Unidad Didáctica. El diseño de este tipo de actividades implica la evaluación del alumno y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del profesor o de la profesora. No se trata de que el alumno que necesita un refuerzo o una recuperación vaya a repetir una vez más las actividades elaboradas para ir desarrollando las capacidades recogidas en los objetivos, sino que todos los componentes de la Unidad Didáctica tendrán que ser revisados por el profesor o profesora con la intención de proceder a formular una nueva propuesta de actividades que recojan las revisiones que se han efectuado.

Se trata de que con este formato de actividad se ofrezca al alumnado implicado una serie de nuevas situaciones a través de las cuales pueda desarrollar las capacidades previstas.

- *Actividades de ampliación:* cuya finalidad es la de permitir la continuación del proceso de construcción de nuevos conocimientos al grupo de alumnos que han realizado de manera muy satisfactoria las propuestas contenidas en las actividades de la Unidad Didáctica, tanto las de desarrollo como las que no tienen un carácter fundamental. Este tipo de actividades permiten a los alumnos aplicar los aprendizajes construidos a situaciones totalmente novedosas para ellos.

- *Actividades de evaluación:* estarán muy ligadas a las de desarrollo. En esta línea la evaluación se concibe ligada al proceso de enseñanza-aprendizaje, hasta el punto de que las actividades de evaluación no se debieran diferenciar del resto de actividades de aprendizaje, ya que cualquier actividad llevaría en sí misma ambos aspectos (enseñanza-aprendizaje y evaluación).

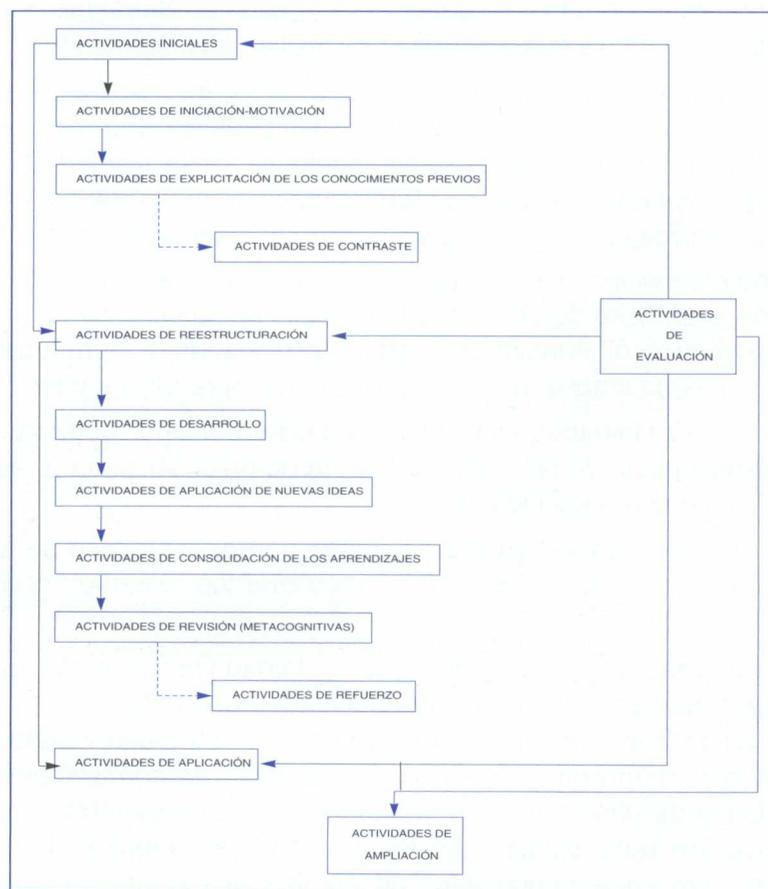
A pesar de esto, en las Unidades Didácticas se podrán diseñar actividades específicas para obtener información susceptible de ser usada a la hora de enjuiciar, valorar, apreciar y analizar los procesos de aprendizaje que realizan los alumnos.

Estas actividades no deberían ser apreciadas como un rígido proceso de “control” por parte de los alumnos, sino como actividades del mismo rango que las restantes que realizan durante el desarrollo de la Unidad Didáctica.

Este formato estará presente a lo largo de toda la Unidad Didáctica. Así desde el mismo inicio del proceso se debe contar con un grupo de actividades destinadas a la evaluación inicial del grado de desarrollo del conjunto de capacidades que se van a trabajar y de los conocimientos previos; estas actividades forman parte de las de *explicitación de conocimientos previos*. También dentro de las actividades de *desarrollo* se deberán incluir las correspondientes de evaluación que nos permitirán conocer los aprendizajes que los alumnos van adquiriendo, las dificultades y los problemas que se les van presentando, etc., de manera que el profesor o profesora puedan ir ajustando su ayuda a las necesidades que los alumnos manifiestan.

Por último, también se dispondrá de un repertorio de actividades destinadas a informarnos del grado de consecución, por parte de cada alumno y alumna, de los *objetivos didácticos* que se plantearon en el diseño de la Unidad Didáctica (en este grupo se incluyen las actividades correspondientes a la autoevaluación, cuyo componente actitudinal es muy importante).

En el siguiente cuadro se presenta un esquema de *secuenciación de las actividades* de una Unidad Didáctica.



Cuadro 19: La secuenciación de las actividades en la Unidad Didáctica.

Diversas formas de realizar actividades

El desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje implicados en una Unidad Didáctica es una tarea compleja que hace necesaria la utilización de estrategias y recursos didácticos diversos. Hay que señalar que no existe una “receta” uniforme de actividades capaces de dar respuestas a las necesidades de diseño de cada Unidad Didáctica. Partiendo de esta premisa nos atrevemos a señalar en forma de ejemplos algunas actividades que de una u otra manera pueden utilizarse, al tiempo que destacamos el papel que pueden cumplir.

El torbellino de ideas (Brainstorming). Se trata de una actividad creativa que consiste en la promoción del máximo número de ideas sobre el tema con objeto de propiciar el descubrimiento de nuevos conceptos, de nuevas soluciones a un problema y/o seleccionar las propuestas más válidas de trabajo para llegar a un consenso entre toda la clase. Esta actividad lleva aparejado un proceso posterior de agrupación de las respuestas en categorías (categorización), lo que implica un análisis de las aportaciones⁵.

Entre los objetivos que se le pueden asignar en el marco de la Unidad Didáctica estarían:

- Desarrollar la capacidad creadora e imaginativa de los alumnos.
- Favorecer la motivación por el tema propuesto.
- Propiciar un clima de participación y comunicación espontáneo en el seno del grupo-clase.
- Ofrecer a todos los alumnos y alumnas de la clase el máximo de oportunidades de interacción y enriquecimiento ante aportaciones diferentes.
- Aprovechar el pensamiento divergente de los alumnos para obtener una fuente de información sobre la constelación de ideas que produce un tema determinado.
- Hallar diferentes soluciones a un problema común.

Durante su uso se deben tener en cuenta las cuatro reglas fundamentales que el creador de esta actividad, A. Osborn, señaló como fundamentales:

1. Nadie puede adoptar una actitud crítica. La crítica eliminaría la creatividad.

⁵ Sobre cómo realizar un “torbellino de ideas” sobre un tema véase: MORENO, J. M.: *Sociología de la Educación. Dinámica de Grupos*. Zaragoza, 1978.

-
2. Las ideas que van apareciendo en el desarrollo de la técnica se asociarán libremente, sin restricción ni conducción exógenas.
 3. Deberá evitarse la repetición, ya que el objetivo es generar nuevas ideas.
 4. Pueden combinarse ideas ya verdidas mejorando propuestas.

Los murales o pósters que se pueden realizar de manera individual o colectiva y que consisten en representaciones gráficas sencillas sobre las ideas que les sugieren el tema o un problema que se les presenta por primera vez. Cuando se realizan en pequeño grupo se producen procesos de debate y negociación sobre el contenido de los mismos, lo que ya produce un primer nivel de “contraste”.

En algunos casos estos murales-pósters pueden utilizarse como “*mapas semánticos*”⁶ fundamentados en una técnica básica de elaboración de vocabulario y que proporcionan una rápida evaluación del conocimiento previo, o de la existencia de esquemas, de los alumnos sobre el tema.

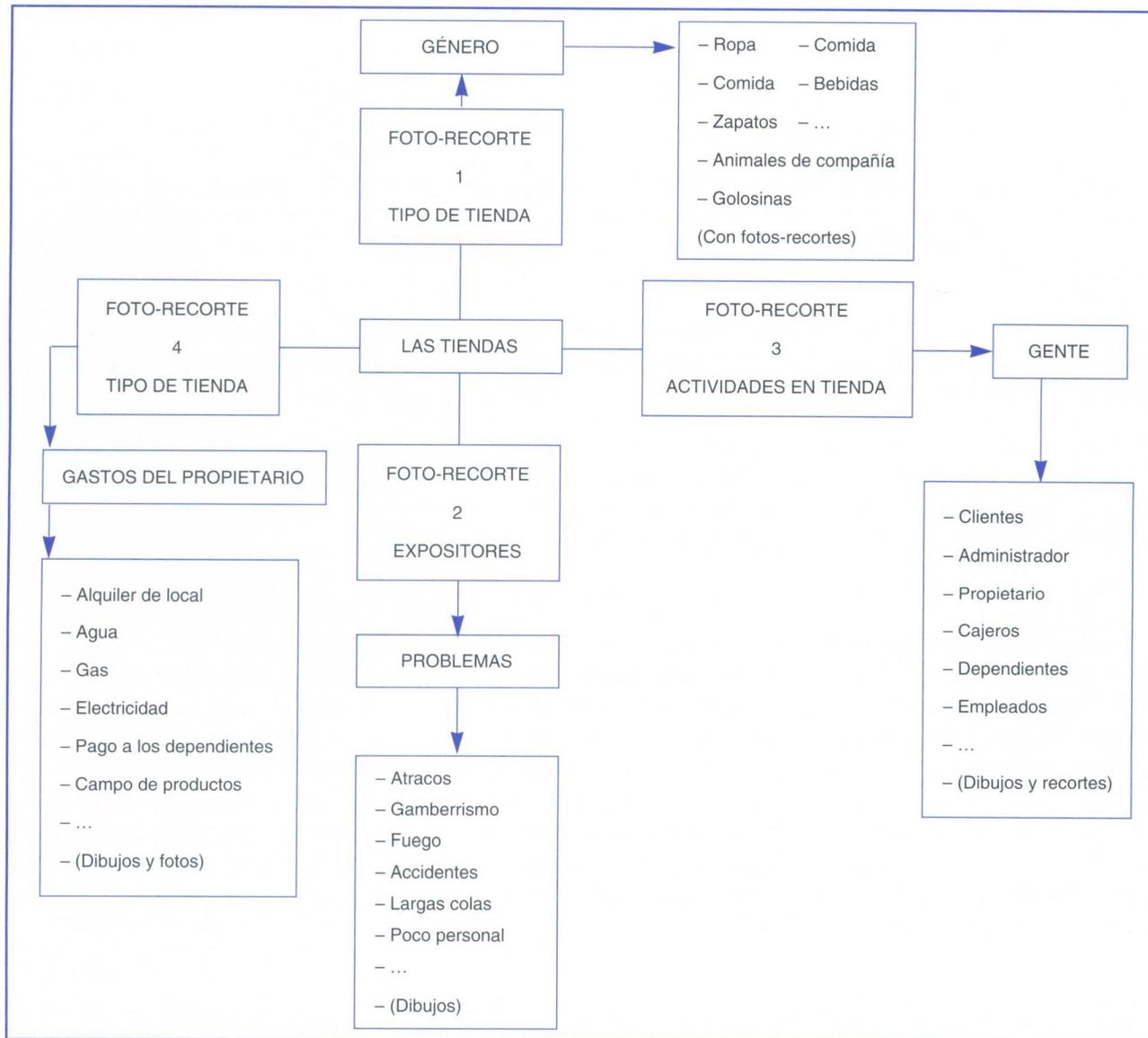
Bien sea a través de murales-pósters o de mapas semánticos lo importante es activar el conocimiento previo que los alumnos poseen sobre el tema objeto de estudio, ayudándoles a centrarse en los esquemas relevantes, y por consiguiente esto les prepara para entender mejor, asimilar y evaluar la información inicial que se les suministrará.

Ejemplo: *¿Dónde compramos las cosas y objetos que necesitamos?*

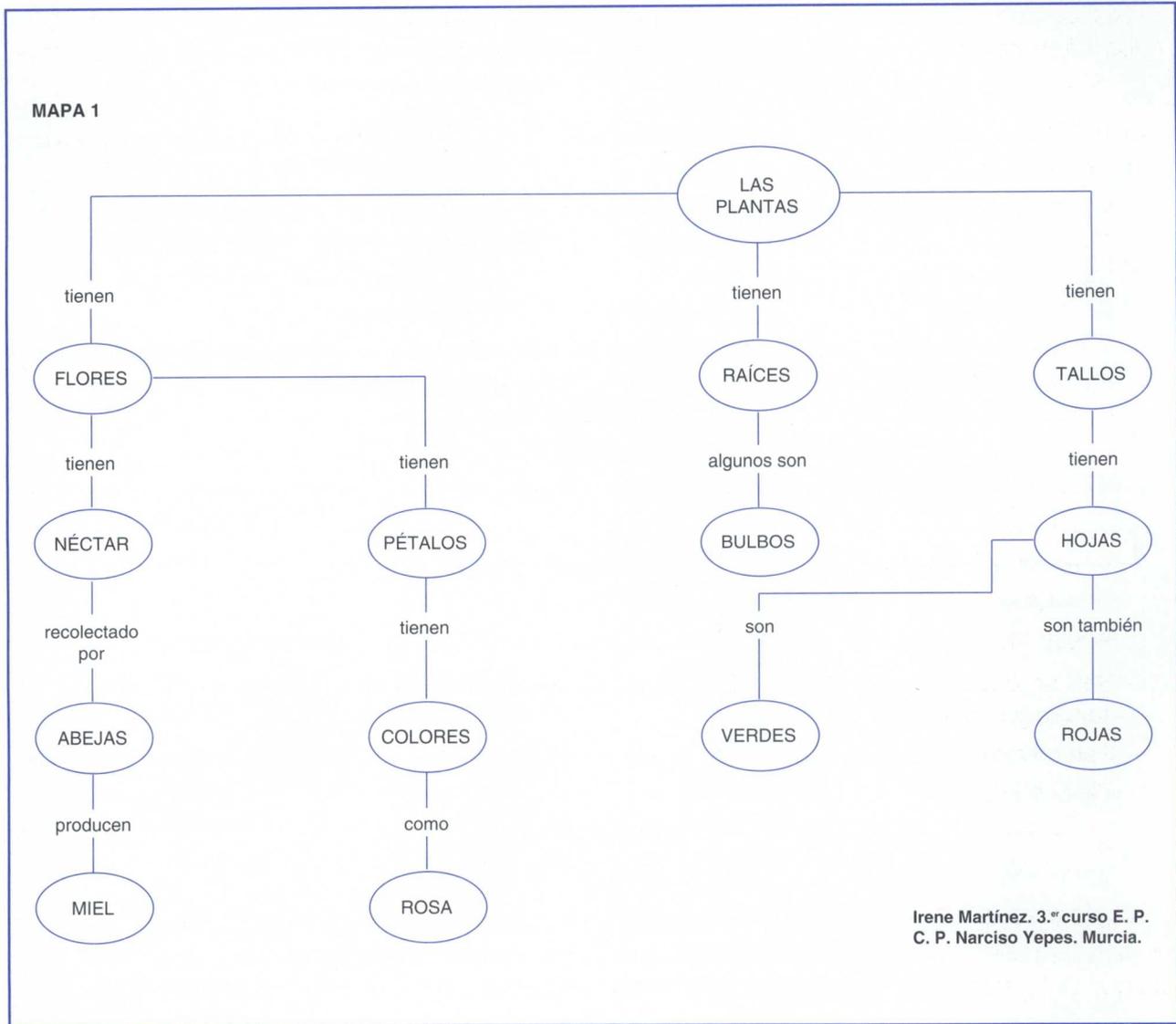
Los mapas conceptuales. A partir de la teoría del aprendizaje de Ausubel, Novak diseñó una técnica de instrucción denominada de esta manera y que tenía por objeto desarrollar en los alumnos a elaborar diagramas bidimensionales que tienen por objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones, en su forma más simple, un mapa conceptual constaría de sólo los conceptos unidos por una palabra enlace para formar una proposición, así por ejemplo: “el mar es azul”. Según su autor, el mapa conceptual puede hacer las veces de un “*mapa de carretera*” donde se muestran algunos caminos que se pueden seguir para conectar los significados de los conceptos de manera que resulten proposiciones. También una vez realizada una tarea de aprendizaje, los mapas conceptuales proporcionan un resumen esquemático de todo lo que se ha aprendido⁷.

⁶ Sobre mapas semánticos véanse: HEIMLICH, J. E., y PITTELMAN, S. D.: *Los mapas semánticos. Estrategias de aplicación en el aula*. Madrid, 1990.

⁷ NOVAK, J. D., y D. BOB GOWIN: *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, 1988.



Cuadro 20: Ejemplo de un mural-póster. Esquema del realizado por un grupo de alumnos de 4.º curso de Educación Primaria para presentar sus conocimientos previos sobre “LAS TIENDAS”.



Cuadro 21: Ejemplo de mapa conceptual elaborado por una alumna de 3.º curso de Educación Primaria después de trabajar una Unidad Didáctica sobre las plantas del jardín utilizado en la evaluación sumativa.

Los mapas conceptuales engloban grupos de conceptos o significados conceptuales bajo otros conceptos más amplios o inclusores; por tanto, deben ser jerárquicos, es decir, los conceptos más generales deben situarse en la parte superior del mapa y los más específicos (menos inclusivos) en la inferior.

La utilidad de los mapas conceptuales, siguiendo a Novak, en cuanto a sus aplicaciones educativas, residiría en:

- Permiten la exploración de lo que los alumnos ya saben, es decir, el “*punto de partida conceptual*”. Como instrumento educativo se desarrollaron para establecer comunicación con la estructura cognitiva del alumno y para exteriorizar lo que éste ya sabe de forma que quede a la vista, tanto de él mismo como del profesor o profesora.
- Pueden constituir el “*trazado de una ruta de aprendizaje*”, pueden ayudar a los alumnos y alumnas a trazar una ruta que les ayude a desplazarse desde donde se encuentran en el momento de iniciar la Unidad Didáctica hasta el objetivo final.
- Son un buen instrumento para la “*extracción del significado en las lecturas*”, ya que:
 - La organización jerárquica de los mapas conceptuales modela el significado de las ideas que contiene un texto.
 - Permiten repasar fácilmente la información presentada.
 - Ayudan a identificar conceptos y relaciones clave.
 - Contribuyen a saber interpretar los objetos y acontecimientos que se narran.
- Son un buen instrumento para la “*extracción del significado en el trabajo de laboratorio, de campo y/o estudio*”.
- Permiten investigar los cambios en la estructura conceptual de los alumnos durante el proceso de instrucción:
 - Ponen de manifiesto las relaciones erróneas.
 - Ayudan a reconocer y valorar el cambio conceptual.

Novak propone una serie de estrategias previas para poder introducir los mapas conceptuales entre los alumnos de las edades que se corresponden a la Educación Primaria que pueden consultarse en el libro que ya hemos citado anteriormente, así como actividades para la elaboración de los mapas.

Debate dirigido: Se trata de una discusión sobre el tema que se va a abordar, ya sea desde su globalidad o en algunos de sus aspectos, en la que participarán todos los alumnos y alumnas de la clase como totalidad u organizada en pequeños grupos. El debate como actividad permite:

-
- Cuestionar determinados aspectos del tema que se afronta.
 - Favorecer la toma de decisiones personales ante cuestiones que pueden tener diversos enfoques o diversas interpretaciones.
 - Favorecer el desarrollo de la expresión oral.
 - Desarrollar de manera espontánea y libre la participación activa e implicativa de la clase.
 - Romper con un estilo tradicional, expositivo y unidireccional e iniciar un estilo interactivo.

Para un óptimo aprovechamiento es necesario que exista una preparación previa: los alumnos y alumnas deben conocer el tema o los aspectos del tema que se van a tratar, por lo que se anunciará con tiempo suficiente, e incluso se pueden dar a conocer las cuestiones o epígrafes del debate para que puedan elaborar su respuesta personal. Esta preparación se puede realizar en pequeños grupos o con carácter individual.

Durante el desarrollo del debate se formularán las preguntas ordenadamente invitando a la participación. Una vez iniciado se suelen producir interferencias del tema, predominio de unos e inhibición de otros, etc.; por tanto, hay que estar atento a la reconducción continua hacia lo esencial.

En algunas ocasiones surgen temas colaterales que los alumnos consideran importantes; en ese momento se pueden hacer concesiones estratégicas o bien sugerir que se tratarán en otros debates, evitando así los vaivenes del debate que suelen producir confusión y desorientación, pudiéndose perder el objetivo con que se iniciaba todo el proceso.

Al finalizar la sesión es aconsejable evaluar los aspectos esenciales del debate:

- El tratamiento que se ha dado al tema o cuestiones presentadas.
- Las novedades aportadas y los “agujeros” que han quedado.
- Los elementos de procedimiento: función del coordinador, la intervención del grupo-clase, el interés demostrado, las expectativas cubiertas, etc.

Elaboración de índices de trabajo: Se trata de una actividad que permite a los alumnos realizar propuestas de trabajo secuenciadas sobre determinados contenidos que se abordan en la Unidad Didáctica. La elaboración de un índice implica buscar información y conservar su abordaje de estudio; se trata, pues, de una actividad individual en principio y colectiva en su terminación⁸.

⁸ Sobre esta actividad véase: HERNÁNDEZ, F., y VENTURA, M.: *La organización del currículo por Proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona, 1992.

Por ejemplo: se está trabajando una Unidad Didáctica sobre “El mercado de abastos del barrio” y se introdujo un debate sobre la experiencia personal de cada alumno en torno al tema, producto del cual se clasificaron una serie de preguntas básicas que les gustaría trabajar (¿de quién es el mercado?, ¿quién lo dirige?, ¿cuál es el horario de trabajo?, ¿cuántas personas por término medio lo visitan?, etc.).

A partir de este punto se propone a los alumnos elaborar un índice. Para ello se procederá a:

- Realizar propuestas de índices individuales, como respuesta a las preguntas del momento anterior, que sitúan a cada alumno y alumna frente a su propio conocimiento.
- Se recogen las propuestas individuales y una vez categorizadas y ordenadas se las devuelve al grupo.
- El resultado de este trabajo será una ordenación de subtareas y de preguntas, que servirán para ubicar cada una de las partes del listado presentado por el profesor o profesora como resultado de las intervenciones de los alumnos.
- Estructuración del índice por apartados, al tiempo que se destaca lo que se debe estudiar.

Ejemplo de índice elaborado por un alumno de segundo curso de Educación Primaria sobre el tema del “Desierto” trabajado como Proyecto:

Los habitantes del desierto y sus costumbres. ¿Cuál es su raza? Los habitantes del desierto: los tuaregs. Cómo viven: las casas, las caravanas, las tiendas. La alimentación de los tuaregs, sus vestidos, sus defensas. La orientación en el desierto. ¿En qué se trabaja en el desierto?

Características del desierto del Sahara. ¿Es pobre el desierto? ¿Dónde están los desiertos? El suelo del desierto: la arena. La temperatura del desierto. Las tormentas de arena. Los pozos de arena. Los remolinos de arena y las dunas. Los oasis del desierto. ¿Cuántos kilómetros mide el Sahara?

La fauna del desierto. Los animales del desierto del Sahara: ¿Cuáles hay? ¿Qué comen? ¿Cómo son? ¿Cómo viven?

La vegetación del desierto del Sahara. ¿Por qué hay palmeras y no otros árboles? Los cactus: ¿Cómo pueden vivir en el desierto? ¿Por qué no hay demasiada vegetación en el desierto?

Curiosidades del desierto del Sahara. El París-Dakar, las pirámides. ¿Hay pulpos de arena?

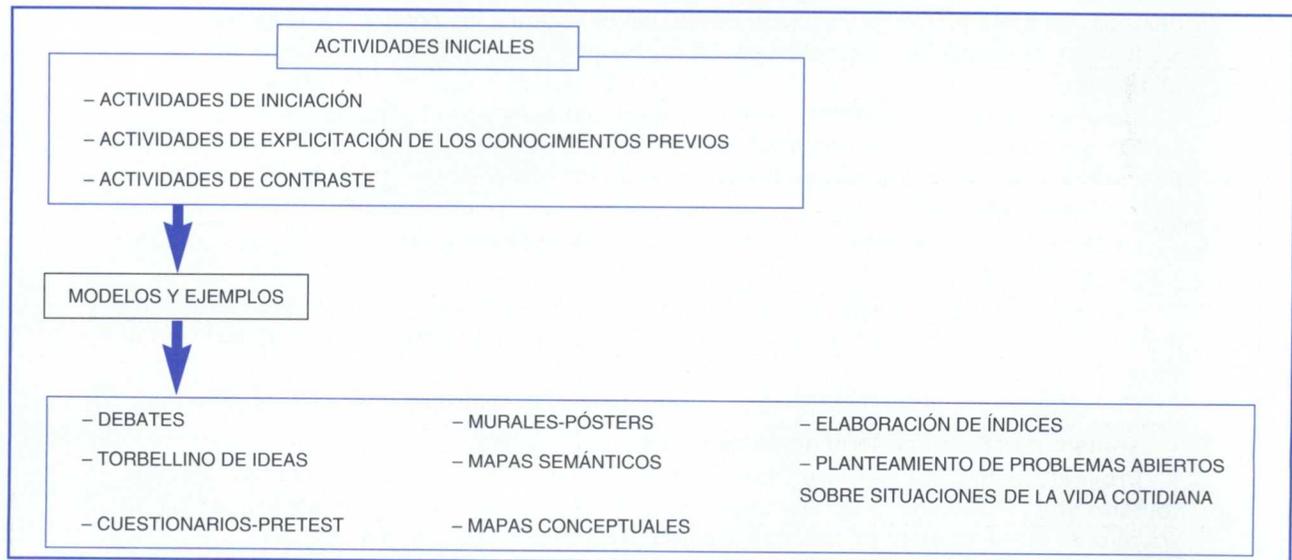
Transcripción de la intervención de un alumno.

Proyecto sobre “El desierto” realizado en 2.º de E. G. B. durante el curso 1987-88, tomado de F. HERNÁNDEZ y M. VENTURA: *La organización del currículum por Proyectos de trabajo. El conocimiento es un calisdocio.* Barcelona, 1992, p. 105.

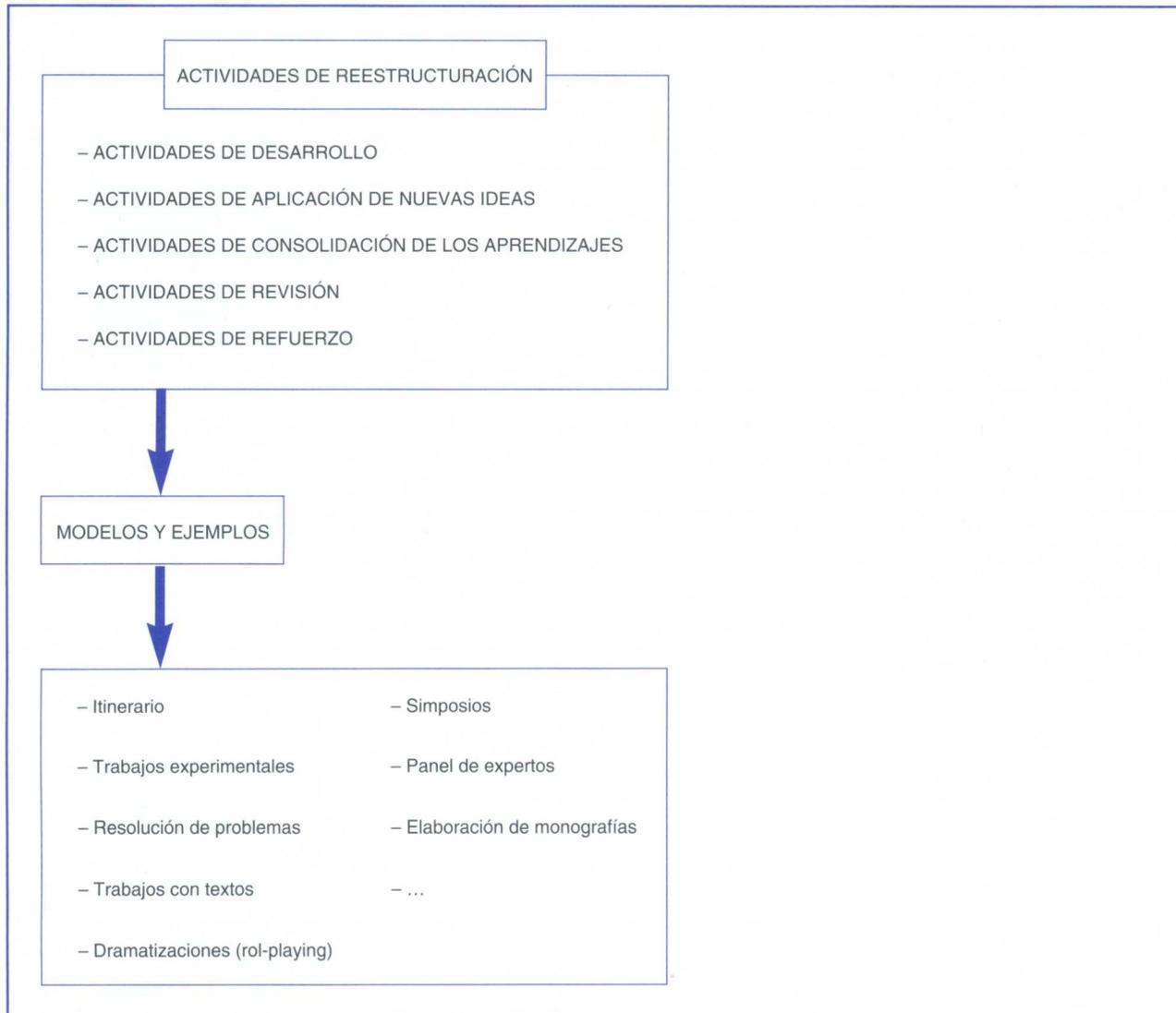
Los diálogos simultáneos: Es una actividad que implica la organización del grupo-clase en parejas para la discusión, debate o estudio del tema o un aspecto del mismo dentro de la Unidad Didáctica. Con esta actividad se logra:

- Favorecer la participación de todos los miembros del grupo-clase en la solución de un determinado problema.
- Propiciar el trabajo simultáneo de la clase reduciendo a la mitad el número de opiniones posibles cuando se ha llegado a un consenso.
- Ayudar al alumno y la alumna a tomar decisiones y a sentirse implicados en los acuerdos que se tomen.
- Facilitar la comprensión de determinados aspectos del tema que se aborda en la Unidad Didáctica, mediante la participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Estimular el conocimiento mutuo entre los compañeros.

Para su realización hay que tener previstas una o dos cuestiones a debatir sobre el tema objeto de trabajo; después se divide la clase en parejas y se formula la pregunta o preguntas de manera clara y breve. A partir de aquí las parejas debaten en voz baja hasta llegar a una respuesta consensuada. Posteriormente, cada pareja informa al resto de la clase de la respuesta que han elaborado y en gran grupo se reelabora una síntesis final de las aportaciones o unas conclusiones.



Entre las actividades que hemos denominado de **reestructuración** presentamos algunos modelos que pueden concretar su diseño:



Actividades

Actividad número 1

1. En pequeños grupos realizad un listado con actividades que normalmente lleváis a cabo con vuestros alumnos a lo largo del trabajo en un tema, Unidad Didáctica o lección.
2. Clasificarlas según la tipología sugerida en este documento y escribirlas en forma de pósters.
3. Comentario en clase sobre los distintos pósters acerca de las actividades que frecuentemente proponemos a nuestros alumnos y alumnas.
4. ¿Qué conclusiones podemos sacar después de comentar los pósters?

Actividad número 2

1. Escribe en una hoja cinco criterios básicos que debieran tenerse en cuenta a la hora de diseñar actividades. (Cinco minutos máximo).
2. Discute con un compañero o compañera esos criterios hasta realizar un listado común. (Diez minutos máximo).
3. Consensuar en un pequeño grupo de seis miembros una lista común a partir de las listas de las parejas y escribirlas o presentarlas mediante un cartel. (Diez minutos máximo).
4. Exposición de los carteles y realización de un listado con los criterios comunes a todos los grupos. (Cinco minutos máximo).
5. El listado de los cinco criterios comunes a todo el grupo se puede tener como base para la realización de actividades en las respectivas Unidades Didácticas.

Actividad número 3

1. En pequeños grupos escoged una actividad de un libro de texto y proceder a su análisis:
 - ¿De qué tipo de actividad se trata?
 - ¿Para qué sirve o qué capacidades desarrolla?
 - ¿Qué tipo de contenidos desarrolla?
 - ...
2. Cada grupo, a través de una transparencia, realizará una exposición de su análisis.

Actividad número 4

1. En pequeño grupo desarrollar una secuencia de actividades para la enseñanza y aprendizaje del siguiente concepto:
“La representación gráfica como forma de presentar una información. Tipos de gráficos estadísticos.”
(Nivel tercer curso de Educación Primaria. Ámbito, una Unidad Didáctica).
2. Presentar, en una transparencia, los resultados del trabajo y realizar una síntesis de conclusiones del debate que se suscite.

6

La evaluación en la Unidad Didáctica

En torno al concepto de evaluación

La evaluación es considerada por una buena parte del profesorado como uno de los aspectos más problemáticos del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en su diseño como en su ejecución, y aún lo es más cuando se refiere a otros ámbitos educativos tales como: el proceso programador y planificador, los aspectos organizativos de los centros, las propias actuaciones profesionales, los sistemas relacionales de los centros, los productos de la planificación institucional (P. E. C., P. C. E., U. D.), etc.

De esta manera la evaluación es un tema de debate profesional de primer orden, y lo es en buena parte por sus repercusiones sociales, que lo proyectan fuera del marco escolar estricto. Todo lo tocante al término se mueve en unos perfiles de controversia, discusión, posicionamientos extremos, etc., y, a menudo, entre los mismos profesionales, la evaluación se reviste de un halo de misterio que la transforma en la “cuestión central” de cuya resolución pende el continuo del proceso educativo.

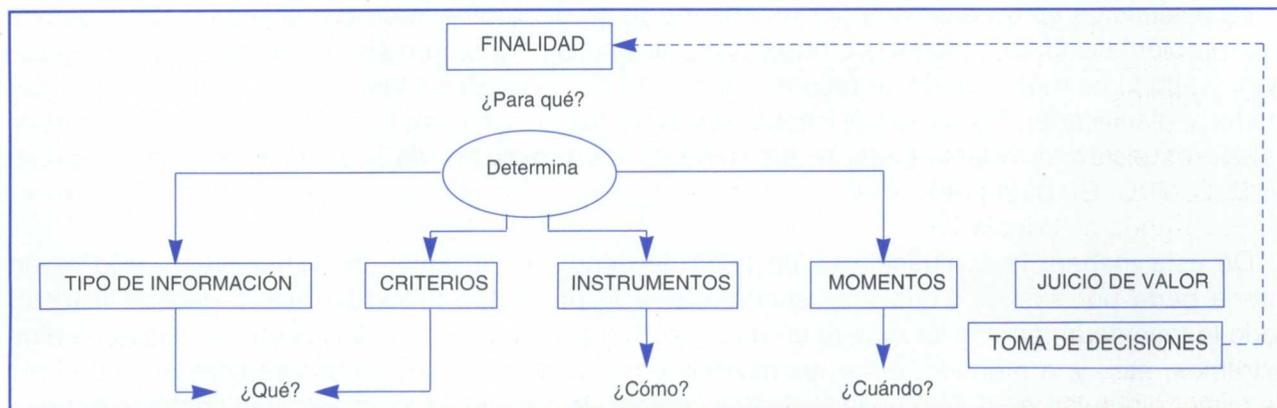
Podríamos definir la evaluación como:

Una actividad a través de la cual y en función de unos criterios preestablecidos podemos obtener informaciones adecuadas sobre el funcionamiento de un proceso o de una persona, emitir un juicio sobre el desarrollo de la situación y adoptar un conjunto de decisiones.

Dentro de esta definición está implícita la importancia que tiene la **finalidad** dentro de una evaluación educativa (¿para qué?), lo cual implica, en la mayoría de los casos, tomar un conjunto de decisiones sobre el proceso o persona que se evalúa. La finalidad es un componente esencial porque también determina en buena parte el tipo de informaciones que se consideran adecuadas para la toma de decisiones, los criterios que se toman como referencia, la selección de instrumentos y los momentos evaluativos (ubicación temporal de la actividad evaluativa).

Otro elemento de especial relevancia lo constituyen los **criterios**, ya que se configuran como el referente de la evaluación educativa al determinar los logros que los alumnos y alumnas deben haber alcanzado al término tanto de un proceso puntual como de una etapa; por tanto, concretan el tipo de información y señalan las pautas a seguir en el tipo de juicio que se ha de emitir a partir de la información recogida. Formular criterios de evaluación implica determinar el tipo de aprendizaje y el grado respecto a un contenido concreto.

En el siguiente esquema se interrelacionan las distintas variables que hemos mencionado:



Cuadro 22: El proceso educativo.

El desarrollo curricular, en cualquiera de sus niveles de concreción, debe estar recorrido por un proceso evaluador de triple naturaleza: la evaluación diagnóstica (evaluación inicial), la evaluación procesual (evaluación formativa) y la evaluación de término (evaluación sumativa). Este recorrido debe entenderse de manera circular, no meramente lineal, y dinámico.

La evaluación diagnóstica o inicial

Constituye el punto de partida indispensable para organizar y secuenciar la enseñanza; es decir, cumple la función reguladora de asegurar que las características del proceso (por ejemplo, una Unidad Didáctica) se ajusten lo más posible a los alumnos a quienes se dirige. Por tanto, la importancia de este tipo de evaluación desde el punto de vista de una “enseñanza adaptativa” (que tiene en cuenta las características individuales de los alumnos) es obvia.

Hoy en día parece fuera de toda duda la importancia que tiene evaluar los “conocimientos previos” del alumnado. Así, autores como Ausubel, Novak y Hanesian¹ han puesto de relieve el papel que juegan los esquemas de conocimientos previos de los alumnos de cara a la planificación y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también otros autores han señalado que es necesario atender a otras variables de carácter no cognitivo tales como los factores actitudinales, motivacionales, afectivos, intereses y valores, curiosidad, sensibilidad social, experiencia anterior, etc., que condicionan igualmente los citados procesos.

La evaluación procesual o formativa

Trata de evaluar el proceso que el alumno o alumna sigue en la aproximación a un concepto, en el dominio de un procedimiento o en el descubrimiento, aceptación e interiorización de determinados valores.

La evaluación formativa se ajusta como modelo al paradigma de investigación², que considera la enseñanza como un proceso de toma de decisiones y al profesor o profesora como al profesional encargado de adoptarlas.

¹ AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D., y HANESIAN, H.: *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México, 1983. También el trabajo de NOVAK, J. D.: *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, 1982.

² En este sentido véanse los trabajos de STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid, 1984; PÉREZ GÓMEZ, A.: *La comunicación didáctica*. Málaga, 1985, y ELLIOT, J.: *Investigación-acción en el aula*. Valencia, 1986.

En este tipo de evaluación prima el factor de la “toma de decisiones”, ya que el profesor o profesora recaba informaciones diversas acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y de acuerdo con ellas introduce las modificaciones necesarias para lograr un mayor ajuste a las características y capacidades de los alumnos.

La evaluación formativa es un elemento o instrumento importante para la regulación y reordenación del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que ofrece datos relevantes sobre las dificultades y progresos de los alumnos y sobre la adecuación de los distintos elementos curriculares que se han elegido en un contexto específico (por ejemplo, en una Unidad Didáctica).

La evaluación de término o sumativa

Tiene lugar al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje y su finalidad principal es la de determinar el grado de dominio del alumno en un determinado aspecto del currículo, es decir, establecer un “balance del aprendizaje” que éste ha realizado. Por tanto, pretende recoger información que permita emitir juicios de valor sobre la situación en que se encuentra cada uno de los alumnos y alumnas en relación con los objetivos propuestos.

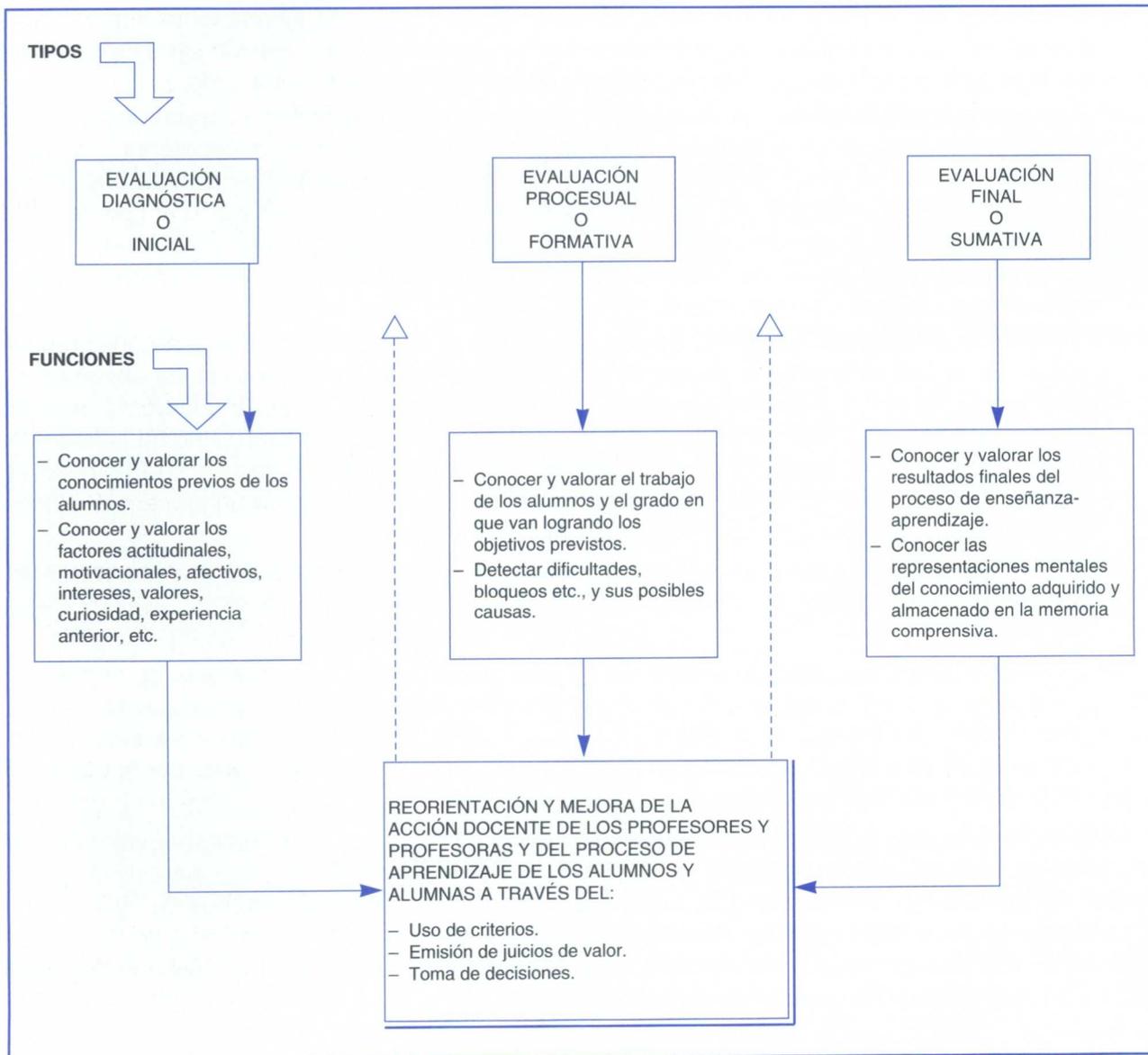
La información que proporciona debe, pues, servir para:

- Detectar las necesidades específicas de aquellos alumnos que requerirán de un diseño específico (adaptación curricular) de intervención pedagógica, y de esta manera propiciar la adecuación de los procesos a las realidades concretas.
- Reorientar y mejorar la planificación del proceso de aprendizaje.

Parece fuera de toda duda que la importancia de este tipo de evaluación reside en su función de control y acreditación del aprendizaje, imprescindible para una correcta planificación y sistematización de las prácticas educativas.

A la hora de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje habrá que tener en consideración:

- *La propia disciplina o área y los distintos tipos de contenidos*: Las distintas disciplinas y/o áreas o los tipos de contenido pueden requerir la utilización intensiva de unos procedimientos evaluativos sobre otros. Así, por ejemplo, en aquellas áreas en que los contenidos procedimentales tienen un peso mayor será fundamental utilizar procesos de observación; por el contrario, en aquellos que tenga mayor relevancia el ámbito conceptual se podrán utilizar pruebas escritas, trabajos de los alumnos, etc.



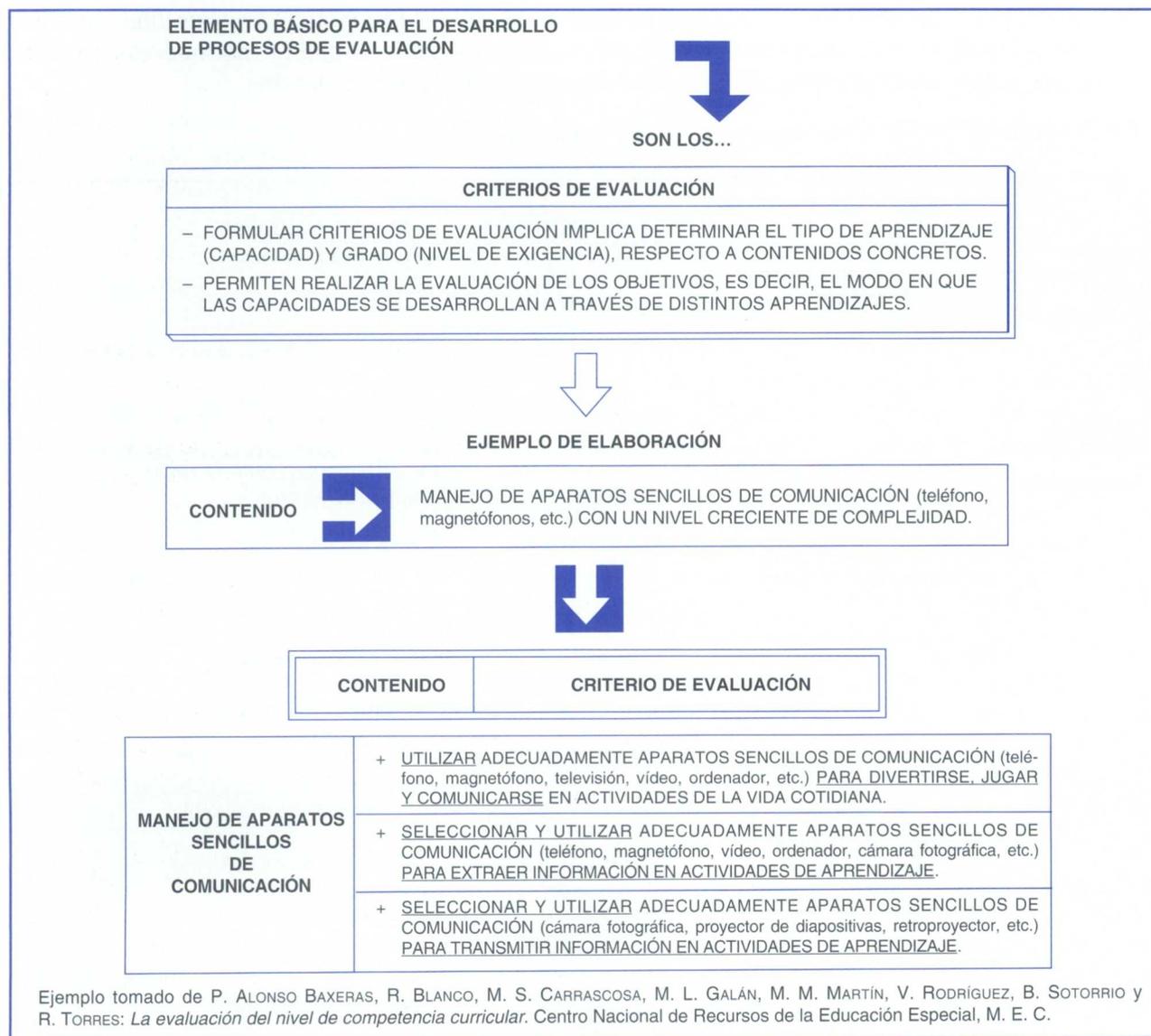
Cuadro 23: Evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos.

-
- *La edad de los alumnos*: Los alumnos de los primeros niveles no suelen tener los recursos suficientes para plantearles, por ejemplo, pruebas escritas u orales, siendo aconsejable utilizar en mayor medida la observación, análisis de sus trabajos, entrevistas, etc.
 - *El estilo de aprendizaje*: Es necesario tener en cuenta las preferencias y características individuales con las que el alumno se enfrenta y responde a las tareas escolares. Así, por ejemplo, algunos alumnos pueden sentirse más cómodos haciendo una prueba oral, otros haciendo una entrevista, etc. Es importante tener en cuenta en la evaluación el tipo de ayudas pedagógicas que se han puesto en marcha para enseñar a aprender al alumno o alumna: la utilización del medio de comunicación o expresión que maneje cotidianamente, darles más tiempo, utilización de materiales, etc.
 - *El estilo de enseñanza*: La forma en que se evalúa al alumno debe estar en consonancia con la forma con la que se le ha enseñado. Si, por ejemplo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje no se ha propiciado la reflexión y el razonamiento, no sería coherente evaluar su situación respecto a esas capacidades porque el proceso de enseñanza no ha favorecido su desarrollo. Por el contrario, si en el proceso de enseñanza-aprendizaje se favoreció el análisis, relación, razonamiento, etc., no tendría ningún sentido plantear un proceso evaluativo basado en la memoria mecánica de los distintos contenidos.
 - *Las necesidades educativas* de los alumnos: Es necesario tener en cuenta qué procedimientos de evaluación pueden compensar más las dificultades de aprendizaje que presentan algunos alumnos, así como las adaptaciones necesarias en los procedimientos o instrumentos de uso común.

En todo caso habrá que evitar lo que M. A. Santos³ ha denominado “patologías de la evaluación” que afectan a todas y cada una de las vertientes evaluativas: por qué y para qué se evalúa, quién evalúa, cómo se evalúa, para quién se evalúa, cuándo se evalúa, a quién se evalúa, con qué criterios se evalúa, cómo se evalúa la misma evaluación, etc. Véase anexo del documento sobre evaluación de esta misma serie.

Como referente para la evaluación en las Unidades Didácticas hay que resaltar el valor de las decisiones adoptadas sobre este tema en el Proyecto Curricular de Etapa, que marcan el “estilo evaluativo” general que se ha de seguir. Entre ellas destacan el establecer criterios de evaluación. Los *criterios* de evaluación permiten reconocer los tipos y los grados de aprendizaje de los contenidos para cada una de las áreas curriculares en cada ciclo, de acuerdo con los objetivos (priorizados, contextualizados y secuenciados por ciclos).

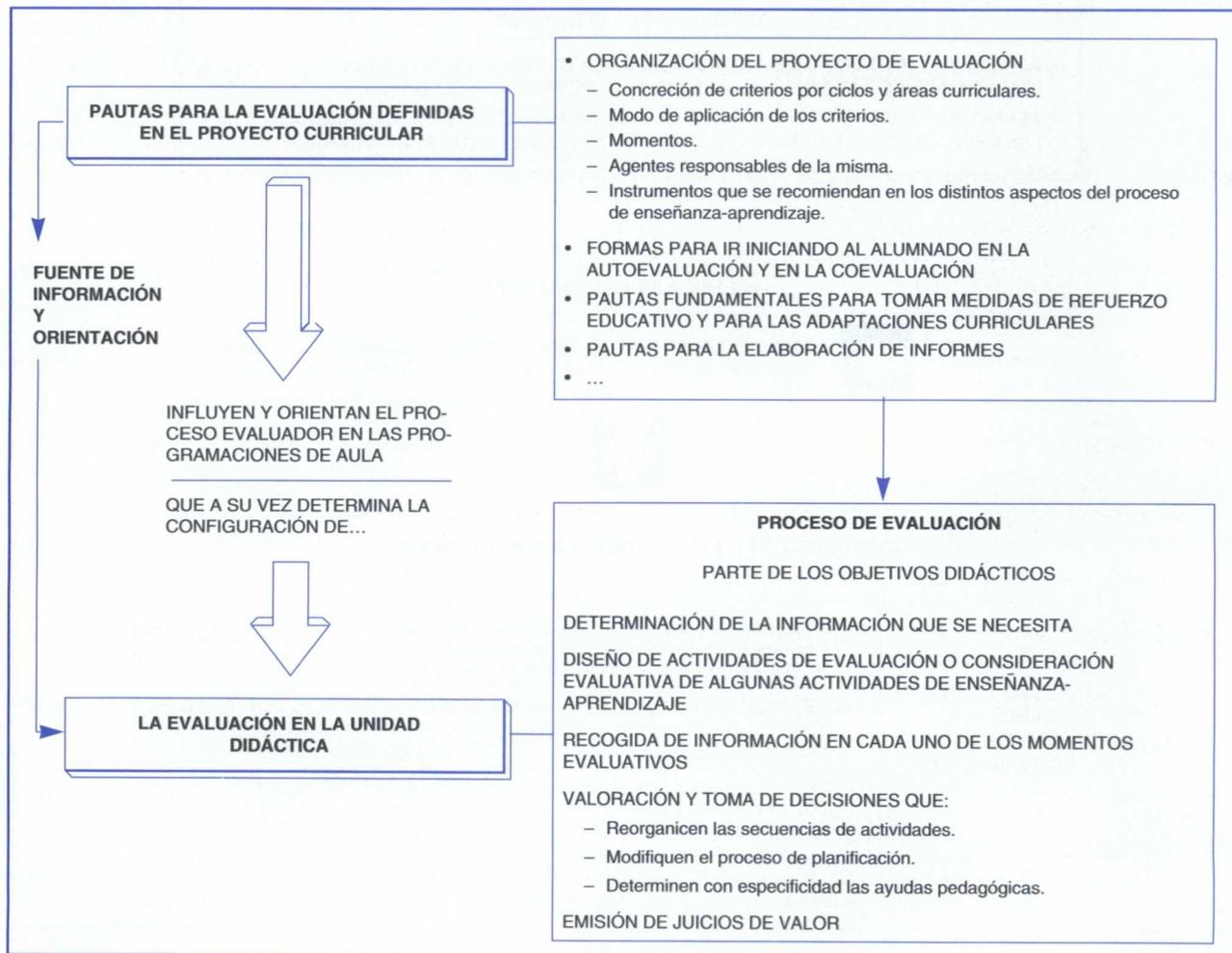
³ SANTOS, M. A.: “Patología general de la evaluación educativa”, en *Infancia y Aprendizaje*, número 41, año 1988, páginas 143-158.



Cuadro 24: La elaboración de criterios de evaluación.

Todo un cúmulo de elementos y decisiones que configuran el Proyecto Curricular influyen decisivamente en la orientación del proceso evaluador que se realizará en cada Programación de nivel o aula y, por tanto, en el diseño y aplicación de las correspondientes Unidades.

En el siguiente esquema se pueden apreciar estas relaciones:



Cuadro 25: El proceso evaluador en la Unidad Didáctica y sus fuentes de información.

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Unidad Didáctica

La evaluación en la Unidad Didáctica se ocupa fundamentalmente de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, permitiendo obtener una información precisa sobre el grado de dominio de los contenidos de las distintas áreas curriculares.

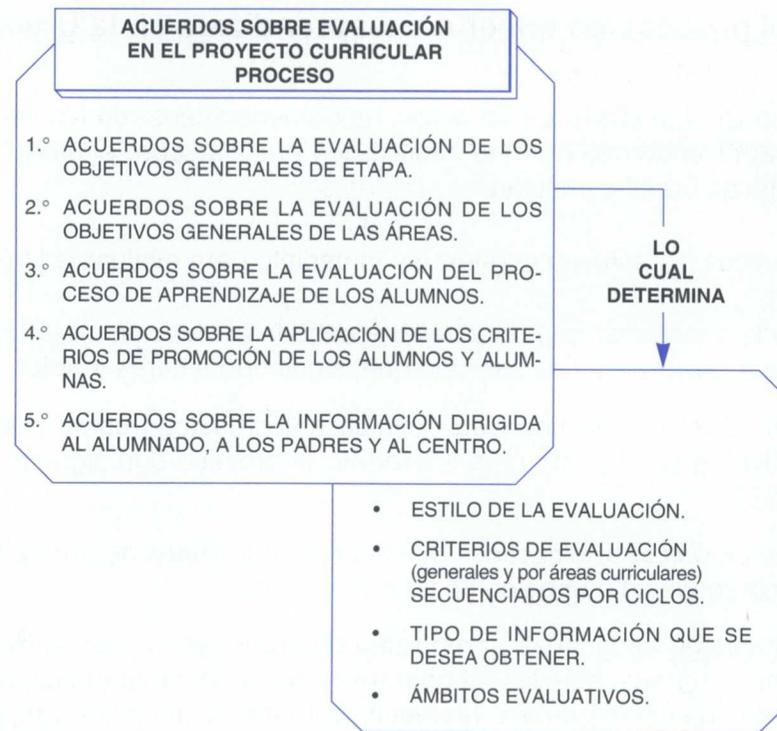
Los objetivos didácticos constituyen el referente inmediato para evaluar la Unidad Didáctica.

En general se puede considerar que para llevar a cabo la evaluación en la Unidad Didáctica se deben cumplir una serie de condiciones básicas, que, siguiendo a Miras y Solé⁴, serían:

- Disponer de un objetivo, una finalidad definida, que funciona como referente, tanto para organizar la actividad en sí como para interpretar el proceso que sigue el alumno o alumna en su construcción.
- Definir una serie de objetivos didácticos que concreten los tipos de aprendizajes y el grado o nivel de exigencia respecto a unos contenidos concretos.
- Articular situaciones de enseñanza-aprendizaje que requieren la actuación conjunta del profesor y del alumno; a través de ellas, el primero puede ir constatando los pasos que va realizando el segundo, lo cual le permite intervenir de forma contingente (proponiendo una solución alternativa, haciendo una pregunta, refiriéndose a alguna experiencia previa, aportando nuevo material, etc.).
- Observar a los alumnos y utilizar instrumentos que permitan sistematizar la observación.

Los objetivos didácticos como referente inmediato han de ser coherentes con el referente general constituido por el conjunto de decisiones adoptadas en el proyecto curricular.

⁴ MIRAS, M., y SOLÉ, I.: "Avaluació formativa: observar, comprendre i adaptar", en *Guix*, números 141-142, páginas 25-29.



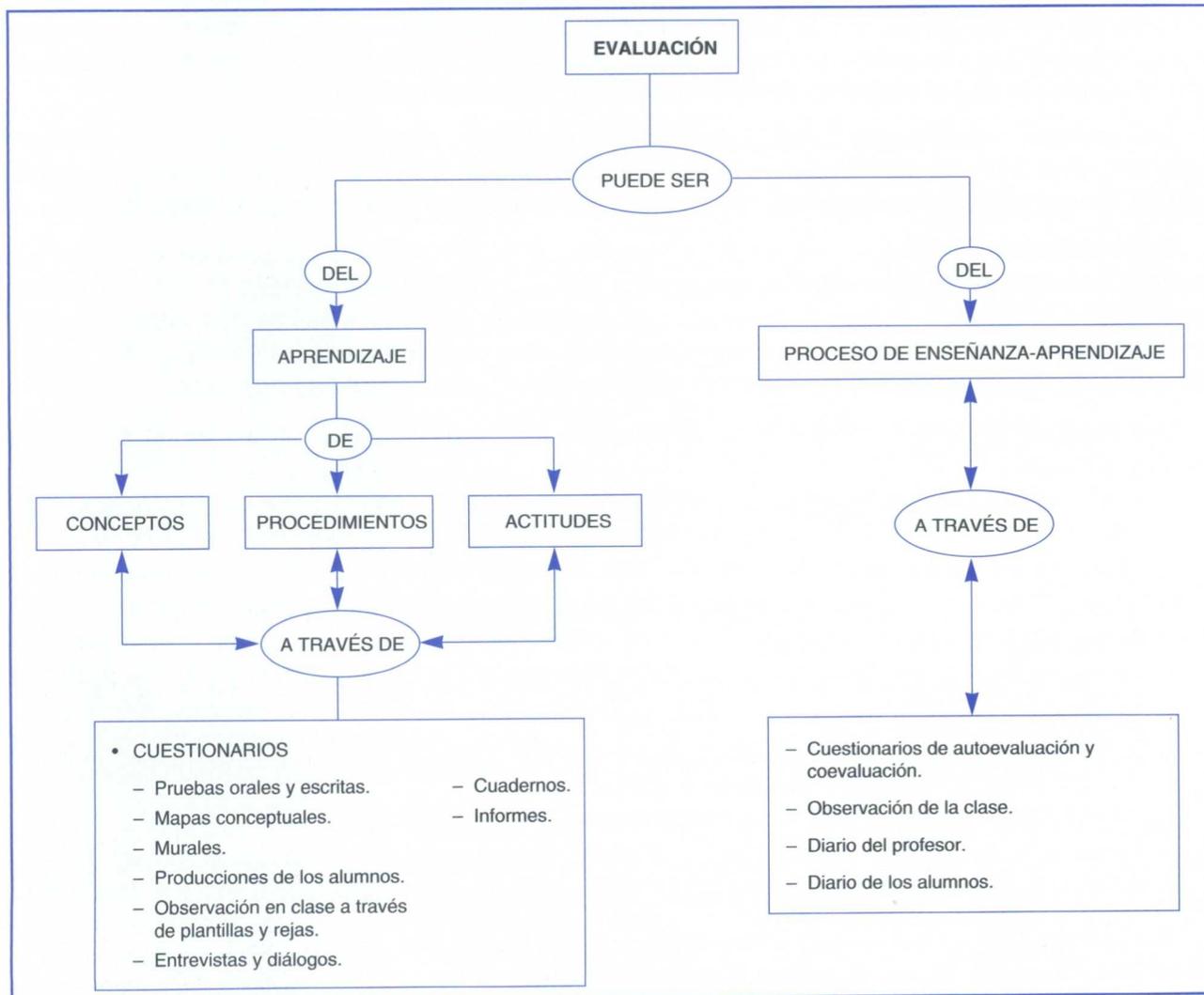
En el diseño de actividades evaluadoras se puede seguir una serie de pasos:

1. Se identifica un objetivo didáctico.
2. Se decide qué actividades de enseñanza-aprendizaje son las idóneas para la consecución del objetivo, sin dejar de pensar en estrategias variadas.
3. Se piensa igualmente en actividades de evaluación dirigidas a obtener información sobre el proceso de aprendizaje desarrollado en las actividades.

Las actividades de evaluación, intercaladas en las actividades de enseñanza-aprendizaje, sirven de orientación y reajuste permanente, tanto del aprendizaje del alumnado como de la práctica docente. De este modo la Unidad Didáctica podrá obviamente ser mejorada.

Otro aspecto de especial relevancia lo constituye la decisión sobre instrumentos o procedimientos a utilizar para recabar la información sobre la que se apoya todo el acto evaluativo. Sobre este aspecto hay que tener en cuenta una serie de variables que ya se citaron en apartados precedentes (págs. 88-89).

En el siguiente cuadro se presenta de forma esquemática la elección de procedimientos y actividades para la realización de la evaluación en una Unidad Didáctica.



Cuadro 26: Recursos, procedimientos y actividades para la evaluación.

A continuación analizamos una serie de actividades y recursos para evaluar el aprendizaje de los alumnos y alumnas.

A) Para la *evaluación de los contenidos conceptuales* se pueden utilizar un amplio abanico de actividades, muchas de las cuales pueden servir al mismo tiempo como actividades de aprendizaje (actividades que pretenden la revisión de las nuevas ideas e incluso las actividades que implican la aplicación de las mismas). Entre las más habituales podemos citar:

Las pruebas escritas, que se han utilizado frecuentemente y que son un elemento más en el proceso de evaluación, aunque no el más importante. Este tipo de actividad permite obtener información de una forma más rápida que mediante la observación continua del proceso de aprendizaje del alumno.

En la actualidad existe una tendencia a desvalorizar la idoneidad de las pruebas escritas para evaluar. Las razones que se aducen, aun siendo válidas, no están relacionadas con el instrumento en sí, sino con la forma en que se han realizado y utilizado. Estas pruebas se han elaborado para medir más la memoria mecánica que la comprensión real, se ha abusado de su utilización, se han calificado de forma cuantitativa y se han penalizado sin más las respuestas erróneas.

Las pruebas escritas pueden ser un instrumento válido para evaluar si se tienen en cuenta algunos aspectos:

- Plantear preguntas o temas que no impliquen sólo el uso de la memoria mecánica, sino también comprensión de conceptos, razonamientos, resolución de problemas, creatividad, etc.
- Tener muy presente la edad de los alumnos. Este tipo de pruebas requiere un dominio de la lecto-escritura y es más difícil el desarrollo de un tema que plantear preguntas cortas.
- La corrección de estas pruebas debe adoptar también un punto de vista cualitativo, con comentarios y modificaciones. En muchas ocasiones se considera que dejar una pregunta en blanco no “quita puntos” y sí una respuesta errónea; de tal manera que este tipo de prácticas puede conducir a los alumnos, antes de cometer un error, a no responder nada y, por tanto, dificultar la obtención de información sobre sus errores de cara a su modificación.

Dentro de esta modalidad existe un amplio abanico de posibilidades:

- *Desarrollo de temas*: Permite que los alumnos expresen sus conocimientos, pudiendo relacionarlos, argumentar puntos de vista, realizar análisis y comparaciones, etc. De esta manera se pueden evaluar no sólo los conceptos, sino también las actitudes y algunos tipos de procedimientos. El desarrollo de temas relativamente amplios permite evaluar el nivel de integración de distintos contenidos del área y de otras áreas curriculares, aunque ese tipo de prueba es sólo idóneo a partir del tercer ciclo y sobre todo en Secundaria.

- *Preguntas abiertas cortas*: No sólo sirven para obtener información sobre hechos, conceptos y principios, sino que también pueden ofrecer información sobre la asunción de procedimientos y actitudes por parte de los alumnos.
- *Preguntas cerradas*: Pueden ser de doble opción, de opción múltiple, para completar información, etc., y fundamentalmente sirven para evaluar la memoria mecánica sobre contenidos conceptuales. Para otro tipo de uso que implique razonamiento, análisis, relación entre conceptos, etc., habría que poner un especial cuidado en la redacción de las preguntas.

Ejemplo de preguntas abiertas cortas:

- Describe los factores más importantes que producen contaminación en el medio ambiente (**contenidos conceptuales**).
- Realiza un plano del barrio y sitúa el colegio, la biblioteca pública y el parque (**contenidos procedimentales**).
- Valora la importancia de los medios de comunicación para el desplazamiento y el intercambio comercial (**contenidos actitudinales**).
- Si notas olor a gas en una cocina, ¿qué deberías hacer? Explica por qué (**contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales**).

Ejemplo tomado de P. Alonso, R. Blanco, M. S. Carrascosa y otros.

En todas las preguntas están simplicados los tres tipos de contenidos, aunque uno de ellos predomina, y eso es lo que se resalta en los paréntesis.

Ejemplo de preguntas cerradas:

- ¿Cómo se llama el río que pasa por la localidad?

Señala la respuesta que consideres más adecuada.

Para evitar los accidentes de bicicleta hay que:

- No montarse en ellas.
- Ponerse un casco.
- Pasear sólo por el campo.
- Respetar las normas de circulación.

Las pruebas orales son poco indicadas para los alumnos que se bloquean a causa de la timidez o de determinadas dificultades en su expresión oral. En caso de utilizarlas hay que valorar la edad y el nivel de expresión de los alumnos y alumnas a quienes se dirigen.

B) En cuanto a la *evaluación de los contenidos procedimentales*, debe correr pareja al esfuerzo que generalmente se realiza al evaluar los contenidos anteriores, aunque el aspecto de “actividades prácticas” será el más relevante a la hora de efectuarla. Como en el caso anterior, se pueden emplear actividades específicas de evaluación o aprovechar las propias de aprendizaje para obtener información.

A la hora de iniciar la evaluación de procedimientos hay que tener en cuenta que se puede abordar desde dos perspectivas diferenciadas:

- Evaluación de detalle, que implica el diseño de actividades específicas para cada procedimiento que se ha trabajado en la Unidad Didáctica.
- Evaluación global, que se desarrolla a través de la realización de trabajos prácticos con un carácter investigativo.

En ambos casos siempre es necesario contar con una serie de criterios que nos permitan ver hasta qué punto es competente el alumno respecto al dominio del procedimiento o procedimientos que se trabajan en la Unidad Didáctica.

Básicamente la evaluación de los procedimientos se realiza por medio de actividades tales como: la observación, las preguntas durante la realización de un trabajo determinado y la revisión de las producciones de los alumnos y alumnas. A continuación analizamos algunas de ellas:

a) La observación es útil para evaluar contenidos procedimentales en situaciones naturales o en actividades de enseñanza-aprendizaje intencionadamente diseñadas para observar lo que pretendemos. En primer lugar hay que definir claramente los criterios que se van a utilizar y a partir de ellos emplear distintos registros, desde los más cerrados, donde se expresa una gradación de conductas, a los más abiertos, en los que se describen ampliamente las conductas o situaciones objeto de la observación.

La observación no sólo sirve para evaluar contenidos procedimentales, sino que también constituye una actividad fundamental para evaluar contenidos actitudinales. Muchos de ambos tipos de contenidos tienen que evaluarse en distintas situaciones para llegar a captar el verdadero grado de adquisición que han alcanzado los alumnos.

b) Las preguntas durante la realización de un trabajo. La función principal de este tipo de evaluación es obligar a los alumnos a reflexionar, explicar y argumentar sus respuestas.

También constituyen un medio eficaz para que los alumnos verbalicen los procedimientos, explicando por qué hacen de una determinada manera las cosas y expresen en sus opiniones sobre para qué sirven y cuáles podrían ser usos alternativos.

Son un complemento ideal para las observaciones, ya que permiten saber por qué el alumno o alumna actúa, piensa o da determinadas respuestas, y obtener una mayor información de sus procesos de reflexión y razonamiento.

Es necesario atender a una serie de aspectos básicos a la hora de preparar los diálogos con preguntas:

- Las preguntas no deben inducir la respuesta.
- Huir del uso de términos difíciles.
- Realizar pocas preguntas y bien seleccionadas.

Empleo de preguntas

“...dos niños quisieron descubrir la fuerza de los caracoles comprobando su fuerza de arrastre... Se plantearon de antemano técnicas de apreciación de la necesidad de los controles para llevar a cabo una prueba aceptable, considerando la necesidad de prever el efecto de variables que pudieran contribuir a confusiones y de aceptar la importancia de repetir las pruebas”.

Profesora: ¿Cómo sabréis cuánto puede arrastrar un caracol?

K: Viendo cuánto pesa la piedra.

Profesora: ¿Cómo sabréis lo que pesa?

AM: Midiéndola.

K: Pesándola.

Profesora: ¿Cómo lo haréis?

K: Poniendo la piedra en un lado de la balanza y el caracol en otro.

Profesora: Vamos a ver, ¿qué queréis saber?, ¿queréis saber qué pesa más, el caracol o la piedra?, ¿o queréis saber cuánto pesa la piedra?

K: Distintos caracoles arrastrando la misma...

Profesora: ¿Qué haréis después?

A: Coger los caracoles y la piedra.

Margaret Armitage: “Tras la pista del caracol”, tópico realizado con alumnos y alumnas de seis años. En C. S. Tann: *Diseño y desarrollo de Unidades Didácticas en la Primaria*. Madrid, 1990.

C) Respecto a **la evaluación de los contenidos actitudinales** para evaluar contenidos actitudinales, la mayoría de autores recomiendan utilizar la observación en situaciones naturales o en actividades de enseñanza-aprendizaje intencionadamente diseñadas para observar lo que se pretende.

Por ejemplo, si se quiere evaluar el nivel de participación de un alumno podemos confeccionar un registro del tipo que se presenta, en el cual se reflejan los criterios de la observación. Este registro puede realizarse de forma periódica para ir observando las variaciones.

Alumno/a: **Fecha:**

- No interviene nunca.
- Respeta el turno de palabra.
- Aporta opiniones.
- Argumenta sus ideas.
- Se pone en el punto de vista de otro.
- Rebate a los otros.
- Relaciona distintas opiniones.
- Se deja arrastrar por las opiniones de otro.

Observaciones:

.....
.....

En algunos casos es necesario utilizar plantillas de evaluación que partan de la descripción de los comportamientos deseables agrupados por categorías y a partir de ellas utilizar la observación con carácter sistemático. A continuación presentamos un modelo basado en la descripción de objetivos de actitudes científicas elaborado por Host y reformulado por Giordan⁵.

⁵ GIORDAN, A.: *Enseñanza de las Ciencias*. Madrid, 1978.

	DEFINICIÓN GENERAL DE OBJETIVOS	INDICADORES ÓPTIMOS DE COMPORTAMIENTO DEL NIÑO
CURIOSIDAD	<ul style="list-style-type: none"> – Ser capaz de plantearse preguntas durante el trabajo o el juego y tener deseo de conocer. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ser capaz de asombrarse, incluso fuera del marco escolar, de un hecho que contradice lo adquirido, y saber traducir este asombro en preguntas precisas. Intentar encontrar la respuesta mediante un esfuerzo personal. – Cogerle el gusto a manipular un objeto, a modificar un fenómeno natural, a desprenderse de actividades repetitivas durante el juego, para desembocar en un tanteo experimental.
CONFIANZA EN SÍ MISMO	<ul style="list-style-type: none"> – Pensar en encontrar una solución por sí mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Buscar una información en lugar de pedírsela al profesor o profesora. – Tratar de resolver un problema por la observación y la experimentación en lugar de remitirse a las fuentes de información. – Decidir un procedimiento en lugar de esperar las órdenes.

Objetivos de actitudes científicas. Tabla de Host-Giordan

A partir de estos objetivos, Giordan ha diseñado unos indicadores que permiten analizar la evaluación de las conductas de los alumnos y alumnas, y de esta manera poder orientarlas progresivamente. Así, por ejemplo, para los objetivos relacionados con la categoría “Curiosidad” formula:

DEFINICIÓN DE NIVELES DE ACTITUD

CURIOSIDAD

Nivel 1

El alumno o alumna no se interesa por nada; esto no significa que no exista curiosidad, sino que no se manifiesta en estas condiciones.

Nivel 2

Observa superficialmente, toca, se aburre ante los animales o plantas, pasa de una cosa a otra sin ideas directrices. Sus preguntas son implícitas —sin formulación— y las exposiciones de sus observaciones contienen ideas preconcebidas.

Nivel 3

Se sorprende ante algunas cosas, comienza a reordenar sus observaciones y plantea preguntas sobre hechos, anécdotas, etc., centradas todavía en el mundo egocéntrico del niño.

Nivel 4

Se extraña ante una situación o un hecho, vuelve a dudar o completa su labor anterior. Propone preguntas precisas que motivan el interés de la clase y conducen hacia una investigación posterior.

El alumno o alumna realiza observaciones precisas producidas por una motivación. Su curiosidad produce actividades intelectuales productivas.

El proceso de revisión de la Unidad Didáctica

A lo largo de la fase de aplicación en el aula de la Unidad Didáctica, la puesta en marcha del registro del proceso es una actividad fundamental, ya que nos permite recopilar información de lo que ha ocurrido en la realidad (¿qué quería hacer?, ¿por qué?, ¿qué está sucediendo?, ¿por qué?...), es decir, del contraste de lo diseñado con lo realizado. Toda esta información debe servir para la toma de decisiones sobre la misma marcha de la Unidad Didáctica y para más tarde poder confrontar con los compañeros y compañeras del grupo (diálogos reflexivos) los distintos fenómenos que han sucedido ante un diseño que tenía una construcción compartida, pero que ha dado

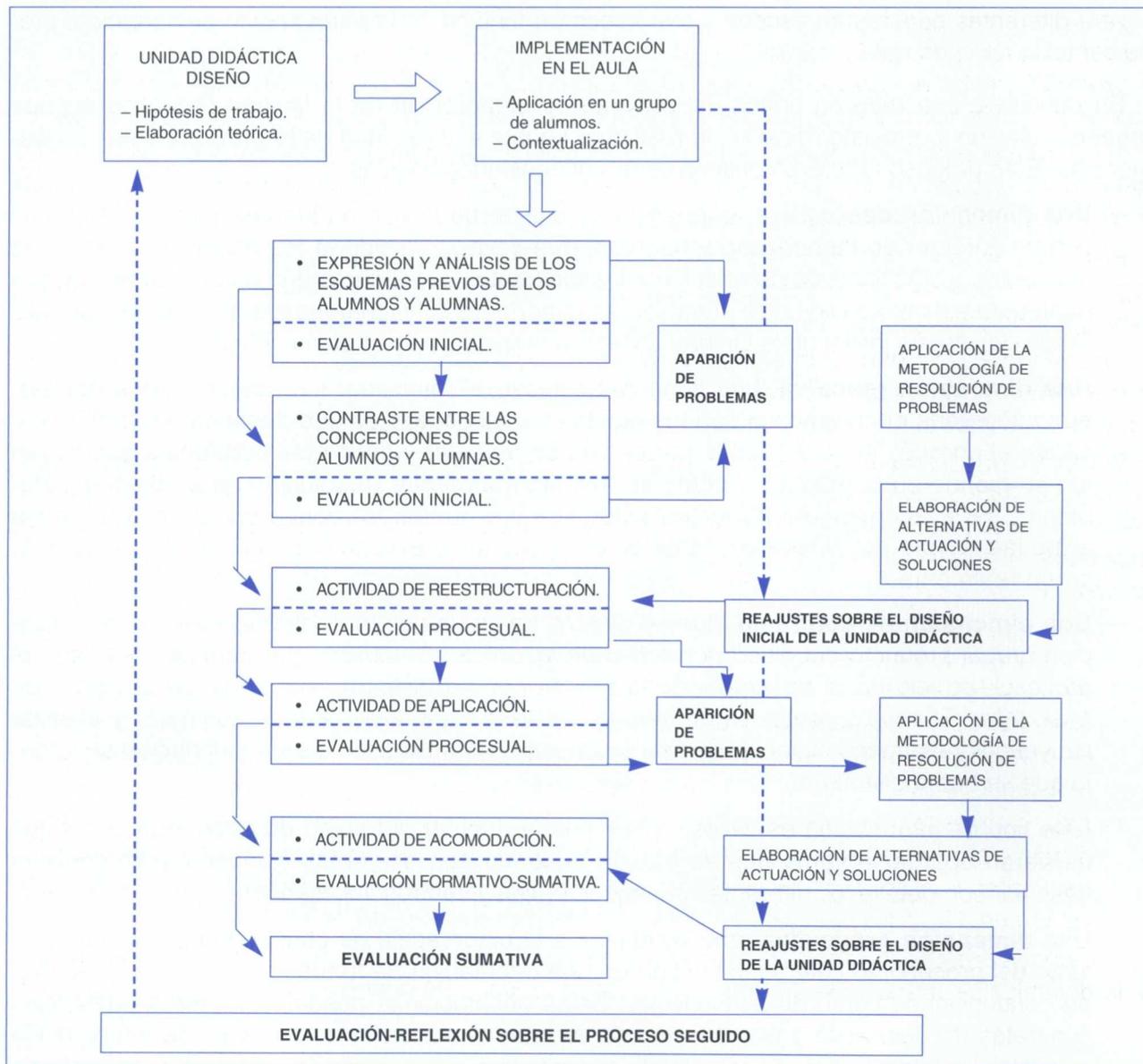
lugar a diferentes puestas en escena y resultados en función de la intervención personal y el propio contexto de cada aula.

En definitiva, una revisión crítica del proceso de elaboración de la Unidad Didáctica supone poner en relación lo previsto (diseño), lo realizado (ajuste a la realidad de lo previsto) y sus consecuencias. Este proceso reflexivo conlleva cuatro dimensiones básicas:

- **Una dimensión descriptiva**, que utiliza el registro de lo que ha ido sucediendo en el aula con un carácter pormenorizado y riguroso, que lleva a considerar los acontecimientos más relevantes y significativos en relación a los elementos curriculares que figuran como componentes de la Unidad Didáctica. También es importante consignar los ajustes que se han realizado del diseño inicial de la Unidad Didáctica respecto a los mencionados elementos.
- **Una dimensión reflexiva**, que tiene por objetivo el relacionar las actuaciones o decisiones adoptadas en la práctica con los efectos y consecuencias que desencadenaron, explicando el porqué. También con la pretensión de detectar y definir los problemas que hayan ido surgiendo en la práctica y cómo se han ido abordando (resolución de problemas). Por último, sería aconsejable poner en evidencia los puntos de concordancia o disonancia entre las teorías-prácticas expuestas en el diseño de la Unidad Didáctica y las que se aplicaron realmente.
- **Una dimensión de contraste**, que se plantea como una serie de actividades de comunicación grupal producto del diseño colectivo de la Unidad Didáctica, que permite contrastar el proceso seguido en el desarrollo de la misma por los distintos miembros del equipo y en base a los diferentes contextos de trabajo. De esta manera se podrían comparar y analizar las variaciones-concomitancias que se producen en la aplicación a partir del núcleo de trabajo que se había diseñado.

Este tipo de información es valiosa, pues puede orientar el trabajo de otros profesores que quisieran abordar el tema que se trabaja al contar con diferentes opciones; esto conlleva describir con detalle los diferentes contextos (aulas y centros implicados).

- **Una dimensión proyectiva**, que conduzca a la elaboración de conclusiones sobre el conjunto del proceso, lo cual puede incidir en una orientación de futuras prácticas, tanto a nivel de concepciones como de actuaciones. Estas orientaciones pueden referirse a cuestiones concretas de desarrollo y planificación de elementos curriculares, a pautas de intervención (modelos de interacción), claves para la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en función del contexto, etc.



Cuadro 27: El proceso de revisión en la Unidad Didáctica.

Las actividades de evaluación sirven de orientación y reajuste permanente tanto del aprendizaje del alumno o alumna como de la práctica docente. La valoración de la información y el diálogo con el alumnado producirá efectos de corrección o refuerzo, ayudando a mejorar el aprendizaje de los alumnos, individualmente considerados o en grupo, y el diseño y desarrollo del proceso educativo por parte del profesor.

En el aula el profesor o profesora ocupa una posición semejante a la de un *observador participante*, pudiendo utilizar los procedimientos investigativos de la observación participante para de esta manera poder evaluar el cambio actitudinal que impregna todo proceso educativo.

Ese enfoque evaluativo se utiliza en distintas ciencias sociales (sociología, antropología, pedagogía, etc.) y se basa en reconocer el doble papel del profesor o profesora, que, por un lado, investiga y, por otro, participa en los acontecimientos que estudia.

Un instrumento de primer orden para realizar este tipo de observaciones participantes lo constituye el denominado “diario del profesor”, que refleja el punto de vista de su autor sobre los procesos más significativos de la dinámica educativa en la que está inmerso.

Por tanto, puede servir para obtener información para reconstruir una visión panorámica y particularista al mismo tiempo de lo que sucede en la clase desde el punto de vista personal, describiendo las actividades, relatando procesos, categorizando las distintas observaciones que se van recogiendo. En este sentido, el Grupo de Investigación en la Escuela⁶ señala posibles metas de observación de un diario:

- *Las referidas al profesor o profesora.* Tipos de comportamientos instruccionales: actividades y secuencias más frecuentes que plantea. Conductas normativas, sancionadoras y reguladoras. Otras conductas de carácter más efectivo.
- *Las referidas a los alumnos y alumnas.* Comportamientos individuales, implicación y grado de participación en las actividades. Ideas y concepciones más frecuentes. Comportamientos relacionados con otros alumnos y el profesor o profesora.
- *Las referidas a la comunicación didáctica.* Características físicas de la clase. Organización y distribución del espacio y del tiempo. Cronograma de la dinámica de la clase. Tareas más frecuentes que se dan “de hecho” en la clase. Acontecimientos generales relacionados con las tareas. Otros no directamente relacionados que suceden en paralelo con las mismas.

Podemos afirmar que el objetivo de un diario del profesor o profesora es la descripción general de la dinámica de la clase durante un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje (por ejem-

⁶ Grupo de Investigación en la Escuela: Proyecto Curricular IRES (Investigación y Renovación escolar). Documento inédito. Sevilla, 1991.

plo, una Unidad Didáctica), debiendo diferenciarlo de las interpretaciones y valoraciones espontáneas y escasamente reflexivas. También puede ser un buen instrumento para, a partir de las observaciones y descripciones sobre lo que se hace y ocurre en el aula, *detectar problemas y hacer explícitas las concepciones*, tanto del profesor/a como del alumnado.

Otro instrumento para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje es la **entrevista** entendida como diálogo con los alumnos; se trata de hablar de la forma más natural posible con ellos para conocer cómo se sienten ante las tareas que realizan, cómo viven sus éxitos, fracasos, bloqueos, etc., o cómo se perciben a sí mismos, cómo perciben a su profesor o profesora, a sus compañeros, etc.

De acuerdo con esta caracterización la entrevista sirve para recoger datos e información sobre creencias, expectativas, actitudes, sentimientos, opiniones, etc., del alumnado respecto al ambiente y situación del aula durante el desarrollo de la Unidad Didáctica. Los autores R. González y A. Latorre⁷ recomiendan un uso muy selectivo de este procedimiento y lo caracterizan como se recoge en el siguiente cuadro:

VENTAJAS, INCONVENIENTES Y USOS DE LAS ENTREVISTAS		
ENTREVISTA MAESTRO/A-ALUMNO/A		
VENTAJAS	INCONVENIENTES	USOS
<ul style="list-style-type: none"> • Permite el contacto directo. • Se obtiene información de primera mano. • Se puede realizar en horas de clase. • Permite conocer los problemas cuando surgen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Requiere bastante tiempo. • Precisa equipo de grabación. • Es difícil que los niños expresen sus ideas y sentimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico. • Conocer puntos de vista del alumnado.
ENTREVISTA OBSERVADOR EXTERNO-ALUMNO/A		
<ul style="list-style-type: none"> • Deja libre al maestro. • El alumno suele ser franco con el observador u observadora. • El observador u observadora suele ser más objetivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno o alumna puede estar no identificado. • Incertidumbre mutua. • El maestro o maestra tiene una información de segunda mano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico. • Triangulación. • Puntos de vista del observador/a.
ENTREVISTA OBSERVADOR EXTERNO-MAESTRO/A		
<ul style="list-style-type: none"> • El observador puede ser más objetivo. • Más capaz de prever problemas. • La discusión de ideas podría conducir a posteriores estudios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Requiere tiempo. • Es difícil de encontrar observador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Puntos de vista del observador/a. • Triangulación.
ENTREVISTA ALUMNO/A-ALUMNA/O		
<ul style="list-style-type: none"> • Suelen ser más francos entre sí. • Deja libre al maestro. • Puede realizarse en clase. • Puede aportar perspectivas imprevistas. 	<ul style="list-style-type: none"> • La falta de familiaridad. • Puede crear distracción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Puntos de vista de los alumnos/as.

Cuadro 28: R. GONZÁLEZ y A. LATORRE: *Tipos de entrevistas.*

⁷ GONZÁLEZ, R., y LATORRE, A.: *El maestro investigador. La investigación en el aula.* Barcelona, 1987.

Por último, señalaremos otro procedimiento dedicado a la obtención de información en el aspecto que venimos reseñando: se trata del **Registro de anécdotas**, que consiste en un relato descriptivo de episodios o anécdotas significativas relacionadas con algunos aspectos de las conductas de los alumnos y alumnas durante el desarrollo de la Unidad Didáctica; por tanto, es una forma de registro muy válido para recoger lo que éstos dicen o hacen en situaciones muy concretas.

CURSO:..... ALUMNO/A:..... UNIDAD DIDÁCTICA:.....				
FECHA DE LA OBSERVACIÓN	LUGAR DE LA OBSERVACIÓN	INCIDENTES	COMENTARIOS	EVALUACIÓN
17 de febrero	Aula (Trabajo en pequeño grupo)	No ha realizado la tarea que tenía bajo su responsabilidad y ha retrasado al grupo, produciéndose cierto debate y recriminaciones de sus compañeros.	No termina de adaptarse al ritmo del trabajo en el grupo y suele entretener al resto de compañeros y compañeras con sus comentarios y continuos requerimientos.	Podría realizar el trabajo si pudiera superar su continua distracción. He hablado con él y reconoce este hecho, me ha pedido ayuda.
19 de febrero	Excursión a la depuradora de aguas del municipio (Toma de datos e informaciones)	Ha tenido una buena intervención en la entrevista al	Parece que está asimilando la	Hay

Modelo realizado por A. P. Martínez Soto y G. Martínez Cerón para el seguimiento del proceso de aplicación en el aula de la Unidad Didáctica "Una visita al dentista" con alumnos de 4.º de E. G. B.

Cuadro 29: Modelo de registro de anécdotas.

Los registros de anécdotas proporcionan evidencias objetivas sobre los cambios de un alumno o alumna determinado. Algunos autores recomiendan, a la hora de realizar estos registros, tener en cuenta aspectos tales como:

- Registrar el incidente, hecho o anécdota inmediatamente después de ocurrir, asegurándose que se recoge de manera precisa y comprensible.
- Utilizar un lenguaje directo, usando citas directas siempre que se pueda para conservar de esta manera las características objetivas de la información; incluir preguntas, afirmaciones, respuestas y personajes centrales de la anécdota o incidente.
- Registrar los hechos sin perder de vista la secuencia, el contenido y el contexto en que han ocurrido.

Actividad número 1

“La rueda de prensa” (*rol-playing*)

El M. E. C. va a celebrar una rueda de prensa para dar a conocer el nuevo modelo de evaluación y los procedimientos generales para efectuarla en Educación Primaria.

A la rueda de prensa asistirán las revistas pedagógicas más prestigiosas del país, que van a realizar un monográfico sobre el tema.

CON EL FIN DE REALIZAR UNA DRAMATIZACIÓN SE PODRÍAN SEGUIR
LOS SIGUIENTES PASOS:

- 1) Se formarán grupos de cinco o seis miembros, que constituirán cada uno el Consejo de Redacción de una importante revista pedagógica que está preparando un número monográfico sobre “La evaluación en la Reforma Educativa” para informar al profesorado que está preparando los Proyectos Curriculares y las Programaciones de Aula.
- 2) Los actores y actrices serán: un representante por cada revista pedagógica (por cada grupo), tres miembros del M. E. C. y un/a moderador/a.
- 3) El resto actuarán de observadores/as del proceso.
- 4) Tiempo de desarrollo (aproximado): entre 45 minutos a dos horas.

PROCESO

- 1) Se entrega una hoja a cada asistente (modelo adjunto), que debe rellenar. La hoja es el esquema de preparación de la rueda de prensa (6-10 minutos).
- 2) En pequeño grupo se consensúa la hoja de “rueda de prensa” y el/la representante de la revista (10-20 minutos).
- 3) Se realiza la rueda de prensa (15-25 minutos).
- 4) Cada grupo debe inventar un titular para el tema (5 minutos). Se coloca en papel como póster.
- 5) Una vez finalizado el *rol-playing* se procederá a realizar una evaluación del mismo en la que se contemplará:
 - Los observadores y observadoras expondrán sus puntos de vista respecto al tema tal y como ha sido observado.
 - Actores y observadores dialogan entre sí contraponiendo puntos de vista, abordando dialécticamente el problema objeto de la dramatización, interpellando la realidad a partir de la escena simulada.
 - La organización y el funcionamiento del grupo.
 - El tratamiento del problema o tema.
 - La actitud de los observadores.

Modelo de ficha-guión a cumplimentar (individualmente y grupo redacción)

NOMBRE DE LA REVISTA PEDAGÓGICA:.....

DEFINICIÓN PROPIA DE "EVALUACIÓN EDUCATIVA":.....

.....
.....

PROBLEMAS DEL PROFESORADO
A LA HORA DE EVALUAR

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

PREGUNTAS SOBRE EL NUEVO
MODELO DE EVALUACIÓN

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Actividad número 2

1. Elaborar, en pequeño grupo, un posible guión de una sesión de intercambio de información sobre la aplicación que se ha hecho de una Unidad Didáctica al resto de compañeros y compañeras de un curso.

Actividad número 3

1. Preparar un posible esquema sobre el proceso de evaluación, valoración que se realizará sobre una Unidad Didáctica (desde su diseño hasta su implementación en el aula), determinando los principales criterios que se seguirán, los momentos evaluativos y los instrumentos que se utilizarán.

El esquema se realizará en transparencias o murales y se expondrá al resto de compañeros y compañeras del curso, procediendo a debatirse destacando aspectos tales como: viabilidad, posibles problemas que puede presentar, calidad y valor de los indicadores utilizados por cada grupo, etc.

1

Bibliografía

La bibliografía que se presenta a continuación es una síntesis que trata de recoger una serie de títulos que consideramos básicos a la hora de realizar unas lecturas que sirvan para el diseño de Unidades Didácticas.

Los criterios que hemos escogido a la hora de proceder a la selección han sido la claridad de exposición, sencillez, síntesis, accesibilidad y funcionalidad de las obras en cuestión. Como toda bibliografía mínima, se corre el riesgo de olvidos significativos, pero éstos pueden estar compensados por las numerosas citas bibliográficas y comentarios que aparecen al final de cada capítulo.

Obras de carácter general

Su consulta es necesaria para el diseño de la Unidad, bien sea por su aportación para enmarcarla o bien por servir de orientación en la elaboración de los diferentes elementos que la configuran.



CANO, M. I., y LLEDÓ, A. (1990): *Espacio, comunicación y aprendizaje*. Sevilla: I. C. E. de la Universidad de Sevilla. Díada Editores.

Trabajo claro, sintético y práctico sobre las condiciones psicosociales y ambientales en las que se desenvuelven los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula: medio ambiente escolar, espacios y entornos educativos (su concepción y características básicas), el papel del profesorado y del alumnado (relaciones que mantienen), etc.

COLL, C. (1987): *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del Currículum Escolar*. Barcelona: Ed. Laia.

Se trata de la obra que ha orientado la propuesta curricular de la LOGSE. Su lectura y relectura siempre aporta nuevas perspectivas para entender la articulación de todo el entramado del currículo y el funcionamiento de sus elementos.

COLL, C.; DEL RÍO, M. J.; BARIL, C., y otros (1990): *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Compilación de César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi. Madrid: Ed. Alianza Editorial.

Obra fundamental por su aportación a los diferentes campos y ámbitos del desarrollo educativo y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B., y VALLS, E. (1992): *Los contenidos en la Reforma*. Madrid: Ed. Santillana.

Se trata de una clasificadora aportación sobre el ¿qué enseñar?, destacando la perspectiva desde la que se realiza: características propias de cada tipo de contenido, criterios para su inclusión en el currículo, cómo se aprenden de manera funcional y significativa, estrategias indicadas para su enseñanza, pautas y recursos para evaluar su aprendizaje.

HERNÁNDEZ, F., y VENTURA, M. (1992): *La organización del currículum por Proyectos de Trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Ed. Graó-I. C. E., Universitat Barcelona.

GONZÁLEZ, R., y LATORRE, A. (1987): *El maestro investigador. La investigación en el aula*. Barcelona: Ed. Graó.

Se trata de una guía práctica sobre el conjunto de recursos, estrategias e instrumentos para que un profesor o profesora pueda investigar sobre su propia práctica docente a partir de su pro-

pia realidad educativa. Muy interesantes también los modelos y procedimientos de evaluación que presenta sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Materiales para la Reforma*. Madrid (Cajas Rojas).

Este material, enviado a todos los centros en formato de caja, está concebido como un instrumento de apoyo al profesorado para el desarrollo del proceso de implantación de la LOGSE y desarrollan su práctica docente en una perspectiva de calidad. Junto a documentos de carácter normativo (referidos a las enseñanzas mínimas y al currículo básico) aparecen otros con un marcado carácter institucional, como son los referidos al Proyecto Curricular, Orientación y Tutoría y Adaptaciones Curriculares, y finalmente los que desarrollan las áreas curriculares, temas transversales y orientaciones didácticas.

NOVAK, J. D., y GOWIN, D. B. (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.

Obra fundamental para obtener la información precisa en lo relativo a la elaboración y utilización de mapas conceptuales y la técnica heurística U. V. E.

Aportación importante sobre la globalización y la utilización de la metodología de Proyectos

ANTÚNEZ, S.; DEL CARMEN, L. M.; IMBERNÓN, F.; PARCERISA, A., y ZABALA, A. (1992): *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. Barcelona: Ed. Graó.

DEL CARMEN, L., y ZABALA, A. (1991): *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos Curriculares de Centro*. Madrid: Ed. C. I. D. E.-M. E. C.

GAIRÍN, J. (1991): *Planteamientos institucionales en los centros educativos. Curso de Formación para Equipos Directivos. Unidad Temática II*. Ed. Subdirección General de Formación del Profesorado, M. E. C.

GAIRÍN SALLÁN, J. (1992): "Proyecto Curricular en el marco de una escuela renovada", en *Orientaciones teórico-prácticas para la elaboración de Proyectos Curriculares*. Curso de Actualización Científica y Didáctica de Ciencias de la Naturaleza. Madrid: Ed. M. E. C., Dirección General de Renovación Pedagógica, Subdirección General de Formación del Profesorado.

MAURI, T.; SOLÉ, I.; DEL CARMEN, L., y ZABALA, A. (1990): *El currículum en el centro educativo*. Barcelona: Ed. I. C. E.-Horsori.

Este grupo de obras fundamentan y desarrollan los niveles de concreción curricular que se articulan a través de los proyectos de centro (P. E. C. y P. C.). Los autores presentan, a través de análisis conceptuales, metodológicos y operativos, una serie de reflexiones sobre el papel que juegan los diferentes instrumentos de planificación curricular como elementos para la toma de decisiones, de cara a la mejora de la calidad educativa en los centros, para la formación permanente del profesorado, como registro de la actividad de los centros y como herramientas para generar cultura de trabajo colaborativo entre el profesorado.

Además, el conjunto de esquemas, notas, explicaciones, ejemplificaciones, etc., que contienen sirven de auténtica orientación para el profesorado a la hora de abordar la realización de los mencionados proyectos y articular la Unidad Didáctica como último eslabón del proceso.

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

GIMENO, J.; PÉREZ, A., y otros (1983): *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid: Ed. Akal.

NOVAK, J. D. (1992): *Teoría y práctica de la educación*. Salamanca: Ed. Anaya.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1988): *Currículum y enseñanza. Análisis de los componentes*. Sevilla: Ed. Publicaciones, Universidad de Sevilla.

SANCHO, J. M. (1990): *Los profesores y el currículo*. Barcelona: Ed. I. C. E. Horsori.

ZABALZA, M. A. (1987): *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Ed. Narcea.

Este grupo de obras son distintas aportaciones al tema del currículum, ofreciendo un amplio abanico de posicionamientos y alternativas para entender el desarrollo en la práctica.

Obra Sobre la Unidad Didáctica

CAAMAÑO ROS, A., y HUETO PÉREZ DE HEREDIA, A. (1992): *Orientaciones teórico-prácticas para la elaboración de Unidades Didácticas*. Curso de Actualización Científica y Didáctica de Ciencias

de la Naturaleza. Madrid: Ed. M. E. C., Dirección General de Renovación Pedagógica, Subdirección General de Formación del Profesorado.

Se trata de un trabajo para orientar la elaboración de Unidades del área curricular de Ciencias de la Naturaleza de la E. S. O.; presenta un esquema sencillo, claro y fundamentado. Destaca especialmente el tratamiento de la evaluación y las ejemplificaciones.

DE PABLO, P., y otros (1992): *Diseño del currículo en el aula. Una propuesta de autoformación*. Madrid: Ed. Mare Nostrum.

El tratamiento de la Unidad Didáctica como elemento que desarrolla otros niveles inmediatos de desarrollo curricular. También se explica un esquema de elaboración claro y fundamentado.

DE PABLO, P., y VÉLEZ, R. (1993): *Unidades Didácticas, Proyectos y Talleres*. Madrid: Ed. Alhambra-Longman.

Obra muy clarificadora sobre la correlación existente entre esas tres formulaciones; también ofrece un esquema muy elaborado sobre el entramado de cada una de ellas. Consulta ágil y sugerente. Se traduce la amplia experiencia práctica de las autoras sobre los mencionados instrumentos de planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y su traducción en lenguaje asequible, pero al mismo tiempo riguroso en su fundamentación teórica.

RODRÍGUEZ ROMERO, M. M. (1991): "Las Unidades Didácticas y el aprendizaje del profesor", en la revista *Signos, Teoría y Práctica de la Educación*. Ed. CEP de Gijón, núm. 3, abril-junio 1991, págs. 4-13.

Artículo que analiza la actuación docente de los profesores en cuanto a diseñadores del currículo de su propia aula a través de la "herramienta didáctica" que constituye la Unidad Didáctica. Aportación muy interesante sobre los elementos de la Unidad Didáctica y su visión de ésta como instrumento de profesionalización docente.

TANN, C. S., y otros (1990): *Diseño y desarrollo de Unidades Didácticas en la Escuela Primaria*. Madrid: Ed. M. E. C.-Morata.

Este trabajo se refiere a Unidades Didácticas globalizadas siguiendo la metodología de los "tópicos", muy clarificador y en lenguaje muy asequible.

ZABALA, A. (1992): "Los Proyectos de Investigación del Medio. Los problemas reales como eje estructurador de los procesos de enseñanza-aprendizaje", en la revista *Aula de Innovación Educativa*, núm. 8, noviembre de 1992, págs. 17-23.

Presentación de un modelo globalizador para el diseño de Unidades Didácticas basado en la investigación en el medio. Propuesta sintetizada y muy clarificadora sobre esta metodología.



DIRECCIÓN GENERAL de RENOVACIÓN Pedagógica

Subdirección GENERAL
de FORMACIÓN del PROFESORADO