

Actualidad del diseño curricular

Francisco Herrera Clavero
M^a Inmaculada Ramírez Salguero
M^a Inmaculada Herrera Ramírez
Universidad de Granada

RESUMEN

Este trabajo es una reflexión sobre la labor docente de planificación que el equipo de profesores tiene que realizar para adaptar el Diseño Curricular Base a las necesidades de los alumnos. Se centra esta labor en las necesidades, objetivos, contenidos experiencias, estrategias, medios, espacio y tiempo, aspectos ineludibles para que cumplan la misión de ser una guía de la práctica cotidiana en el aula.

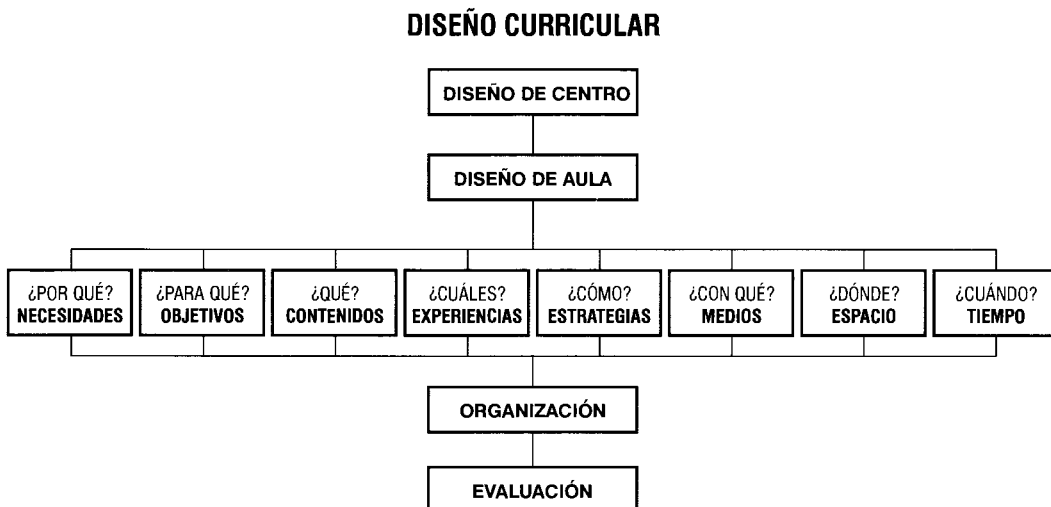
ABSTRACT

This paper is a reflection on the planning which teams of teachers must do to adapt the Basic Curricular Design to the necessities of their pupils. This task is focused on the needs, objectives, contents, experiences, strategies, means, space and time, obligatory aspects to achieve the mission of being a guide for daily practice in the classroom.

1. INTRODUCCIÓN

La educación, como proceso intencional riguroso y sistemático de perfeccionamiento integral de la persona, necesita contar, cada vez más, con profesionales que diseñen y desarrollen convenientemente el proceso y el producto educativo. En consecuencia, al equipo de profesores le compete la comprometida misión de adaptar el Diseño Curricular Base (DCB) a las necesidades de sus alumnos, de manera que su enseñanza logre los objetivos propuestos por el sistema.

Así pues, los elementos básicos que requiere la intervención docente podría esbozarse de la siguiente forma:



En suma, lo que se propone es que, teniendo en cuenta el DCB, el equipo docente realice las adaptaciones curriculares oportunas en su centro y aulas, en función de las **necesidades** de sus alumnos, seleccionando, organizando y secuenciando convenientemente los **objetivos**, los **contenidos** y las **experiencias** más enriquecedoras posibles, utilizando las **estrategias** más adecuadas, con los **medios** disponibles, en un **espacio** y un **tiempo**; para que, una vez organizadas, se constituyan en una guía de la práctica cotidiana en el aula.

2. ¿POR QUÉ? NECESIDADES.

Diseñar el proceso-producto educativo significa, en primera instancia, anticipar las metas que el docente desea lograr con sus alumnos, para lo cual resulta imprescindible realizar el diagnóstico de las **necesidades** de carácter social e individual a cubrir, a tres niveles: *prescriptivas, individualizadoras y de desarrollo*.

Las necesidades prescriptivas, que más que necesidades representan una exigencia, aluden directamente a los componentes del desarrollo afectivo, psicomotor, cognitivo y socio-relacional, que las ciencias humanas identifican como aspectos fundamentales y cuya carencia supone un déficit en el individuo o en el grupo.

Las necesidades individualizadoras se refieren a los componentes del desarrollo o especificidades de éste, que constituyen lo que los individuos o grupos quieren ser, saber o poder hacer, porque se sienten capacitados o tienen un especial interés.

Las necesidades de desarrollo están en la base de intereses específicos y capacidades fuera de lo común, que si no se cuestionasen constituirían un despilfarro individual y social. De la misma manera que hasta los más discapacitados tienen derecho a desarrollar su dotación, sea la que fuere, los bien dotados para cualquier aprendizaje -intelectual, artístico, deportivo, etc.- tienen igual derecho a cultivar sus especiales talentos.

En realidad, las necesidades no son más que la discrepancia entre la forma en que las personas, las cosas y las situaciones deberían ser (exigencias), podrían ser (necesidades de desarrollo) o nos gustaría que fueran (necesidades individuales), y la forma en que son de hecho (realidad).

Así pues, sintéticamente, las **necesidades** que la educación debería atender son las siguientes:

1ª Prescriptivas:

- * Centrar la atención en las necesidades más relevantes del desarrollo afectivo, psicomotor, cognitivo y socio-relacional de los alumnos.
- * Analizar y acotar lo que realmente pretende la intervención educativa.

2ª Individualizadoras:

- * Respetar los deseos de los alumnos, en la medida de lo posible.
- * Delimitar lo que les vendría bien, de acuerdo con sus deseos, posibilidades y adecuación.
- * Facilitar alternativas opcionales.

3ª De desarrollo:

- * Determinar qué se puede hacer más allá de los mínimos.
- * Propiciar experiencias colaterales, tanto en los procesos como en los productos.

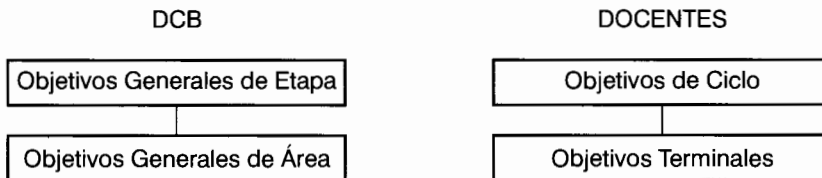
Precisamente, la finalidad de la educación se centra en la satisfacción de esas necesidades educativas de los alumnos, respetando sus características diferenciales, favoreciendo que realicen los aprendizajes necesarios para vivir e integrarse en la sociedad de forma activa, crítica y creativa, y procurando que el proceso enseñanza-aprendizaje le resulte gratificante; lo cual implica: el desarrollo integral de la persona, el logro de la autonomía personal y la consolidación de la identidad personal y social.

3. ¿PARA QUÉ?: OBJETIVOS.

Es evidente que para el diseño y desarrollo de cualquier actividad, sin restricción exclusiva al ámbito educativo, es imprescindible partir de la delimitación clara y precisa de los objetivos que se pretenden alcanzar, en función de las necesidades existentes. En el ámbito educativo, los **objetivos** señalan la dirección del proceso educativo ofreciendo las bases para la selección, organización y secuenciación de contenidos, experiencias, procedimientos y recursos, facilitando además la evaluación.

De todas maneras, es esencial que la selección, organización y secuenciación de objetivos, contenidos y experiencias respondan a una misma identidad, estando perfectamente armonizados, coordinados e integrados, formando un todo global que vitalice los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

El DCB recoge los **objetivos generales de etapa** (Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria) y los **objetivos generales de área**; para que, a partir de ellos, respectivamente, cada equipo docente formule los **objetivos de ciclo** y cada tutor los **objetivos terminales** o **didácticos** en su aula.



Los objetivos generales de etapa establecen las capacidades a conseguir por los alumnos al finalizar cada etapa, como consecuencia de la intervención escolar; lo cual supone la principal referencia para que el profesorado planifique su actividad en el centro. Evidentemente, estos objetivos deberán quedar después debidamente contextualizados en los de cada una de las áreas educativas para satisfacer las necesidades prescriptivas antes citadas.

El desarrollo armónico del alumno impone que la educación contemple todos los ámbitos del comportamiento humano con la misma intensidad, lo que exige la presentación de las capacidades en cada objetivo de forma interrelacionada, apoyadas unas en otras, tal como ocurre habitualmente en la vida cotidiana.

OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA	OBJETIVOS GENERALES DE ÁREA
<ul style="list-style-type: none"> · Establecen las capacidades/aprendizajes que deben haber adquirido los alumnos al finalizar cada etapa: Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. · Posteriormente, se contextualizarán en función de cada área de aprendizaje, dando lugar a los "objetivos generales de área". · Se refieren a cinco grandes tipos de capacidades humanas: cognitivas o intelectuales, motrices, afectivas, de relación interpersonal y de actuación e inserción social. · Vienen expresados en términos de capacidades y no de conductas observables, como propugnaban los modelos de base conductista. Poniendo, pues, el énfasis en los procesos mismos del aprendizaje. · Se trabajan en todas las áreas. 	<ul style="list-style-type: none"> · Para cada área se especifican unos objetivos generales que son una concreción de los generales de etapa, pero añadiéndoles una referencia explícita a los contenidos. · Abarcan y se refieren a una área determinada para toda una etapa. · No son directa ni unívocamente evaluables. · También vienen expresados en términos de capacidades.

Los **objetivos generales de área** establecen las capacidades a conseguir por los alumnos al finalizar cada etapa desde la perspectiva de cada área, procurando la conjunción armónica de todas ellas; lo cual, supone la principal referencia para que cada docente planifique la actividad de su aula.

Las capacidades o competencias recogidas en los objetivos generales de etapa y de áreas podrán manifestarse después en comportamientos concretos muy variados, poniendo el énfasis en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado a lo largo de toda la etapa.

Precisamente por ello, estos objetivos generales no pueden evaluarse directa ni unívocamente. Los docentes serán los encargados de concretar los aprendizajes que se esperan alcanzar, siendo normalmente distintos para cada alumno. Incluso, será frecuente encontrar que un mismo alumno muestre las mismas capacidades en distintos comportamientos o que muestre diferentes capacidades en los mismos comportamientos.

No obstante, habrá que volver a tener en cuenta los objetivos formulados a la hora de evaluar el avance global que el alumno ha manifestado en sus capacidades, como algo más que la mera suma de las evaluaciones de comportamientos concretos, confrontando la información que las distintas áreas ofrecerán acerca de una misma capacidad. Esta reflexión conjunta es imprescindible para llevar a cabo su evaluación global.

Debido a que los objetivos generales de la etapa indican el nivel en el cual se espera que el alumno haya adquirido la capacidad final en el período educativo correspondiente, es por lo que resulta más fácil comprobar y distinguir la consecución de las capacidades en el último curso de cada ciclo, puesto que se trata de un proceso. Tan sólo una planificación metódica permitirá que los alumnos consigan alcanzar las capacidades expresadas en los objetivos generales, de manera global, contempladas desde la perspectiva de todas las áreas.

A partir de los objetivos generales de etapa, cada equipo docente tiene la misión de fijar los **objetivos de ciclo** adaptándolos a las necesidades y características de sus alumnos, de su centro y de su entorno; aunque, verdaderamente, cuando el currículo se vitaliza y adquiere mayor relieve es a través de la formulación de los **objetivos terminales**, por parte de cada tutor en su aula, los cuales

deberán indicar (deben estar formados por) un **qué** (hechos, conceptos y principios: componente conceptual), un **cómo** (procedimientos, métodos, técnicas, habilidades y destrezas: componente procedimental) y un **para qué** (actitudes, valores y normas: componente actitudinal). En este sentido, su nivel de abstracción es de tipo medio muy superior al de los objetivos operativos y próximo al de los objetivos específicos clásicos. Recordemos que la jerarquización clásica de objetivos los estructuraba de la forma siguiente: universal, generales, formales, específicos (que señalaban los Programas Renovados) y operativos (que diseñaba el tutor para su aula).

Para la formulación de los objetivos terminales o didácticos podrían servir de ayuda las siguientes expresiones:

OBJETIVOS TERMINALES		
RELATIVOS AL QUÉ	RELATIVOS AL CÓMO	RELATIVOS AL PARA QUÉ
<ul style="list-style-type: none"> · Analizar · Clasificar · Comentar · Comparar · Concluir · Conocer · Describir · Dibujar · Distinguir · Enumerar · Explicar · Extraer conclusiones · Generalizar · Identificar · Indicar · Inferir · Interpretar · Marcar · Reconocer · Recordar · Relacionar · Resumir · Sintetizar · Situar · Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> · Aplicar · Componer · Confeccionar · Construir · Demostrar · Diseñar · Emplear · Ejecutar · Elaborar · Examinar · Experimentar · Manejar · Manipular · Observar · Planificar · Probar · Realizar · Recoger · Reconstruir · Representar · Reproducir · Simular · Usar · Utilizar · Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> · Acceder a · Aceptar · Actuar · Apreciar · Comportarse (de acuerdo con) · Conformarse con · Darse cuenta de · Deleitarse con · Estar sensibilizado por · Inclinarsse por · Interesarse por · Obedecer · Permitir · Practicar · Preferir · Preocuparse por · Prestar atención a · Reaccionar a · Recrearse con · Respetar · Sentir · Se consciente de · Tolerar · Valorar · Etc.

Obsérvese el paralelismo de los infinitivos del qué, con los que aglutinaban las categorías del *conocer*, *comprender*, *analizar* y *sintetizar* de la taxonomía de Bloom (1972) (presuntamente conductistas) y, asimismo, los del cómo, con los de la categoría del *aplicar* y los del *para qué*, con los de la categoría del *valorar*. Lo cual debe servirnos para recordar que para que se dé un aprendizaje debe existir *conocimiento, comprensión, análisis, síntesis, aplicación y valoración*.

En este sentido, hay que valorar las palabras de Popham (1975) cuando, al referirse a los objetivos, señalaba que los primeros defensores de los objetivos explícitos, entre ellos él, cometieron el error estratégico de describirlos como objetivos conductuales, porque esto ha llevado a muchos a

relacionarlos con el mecanicismo del condicionamiento psicológico; cuando, en realidad, lo único que se pretendía era, por un lado, centrar la enseñanza en el alumno y, por otro, disponer de un indicador que permitiera discernir con facilidad si un objetivo había sido conseguido o no. Pero, dado que muchos educadores han sido confundidos, dice, cualquier otra frase descriptiva hubiera sido mejor, por ejemplo: *objetivos de ejecución*.

Después de formular los objetivos terminales será preciso plantear qué conceptos debe dominar el alumno para conseguirlos y, posteriormente, repetir la misma pregunta, sucesivamente, hasta llegar al nivel de análisis deseado en función de sus características, teniendo presente el principio de globalización y de integración curricular de todas las áreas.

A partir de ahí, habrá que secuenciar todos los conceptos integrantes seleccionados y organizados (epítome, redes, esquemas y mapas conceptuales); pues, a través de ellos, se trata de unir la significación de los conceptos a la experiencia significativa próxima, partiendo de hechos o ejemplos conceptualizables, para pasar después a preguntarse: **¿cómo se puede afrontar la situación de enseñanza-aprendizaje?**

Las **características** diferenciadoras más notables de los objetivos terminales o didácticos son las siguientes:

- a) Permiten un margen amplio de tiempo para realizar las actividades.
- b) De ellos pueden emanar numerosas y variadas actividades.
- c) Facilitan la evaluación formativa, es más, constituyen el criterio de la misma.
- d) Potencian la enseñanza-aprendizaje del qué, cómo y por qué de las cosas.
- e) Favorecen la autoconstrucción del aprendizaje, mediante su vivencia y significación.
- f) Generan estilos cognitivos y metacognitivos propios.

4. ¿QUÉ?: CONTENIDOS.

El contenido en el DCB aparece por bloques en los que se agrupa la información relativa a lo que se debe trabajar durante la etapa, recogiendo así aquellos que se consideran más adecuados para desarrollar las capacidades indicadas en los objetivos generales de área. Esta reflexión se hace a partir de las consideraciones acerca de la naturaleza del área, de su sentido en la etapa y de los objetivos generales que para ella se establecen.

Estos bloques no constituyen un temario, no son unidades estancas que tengan sentido en sí mismas. Su estructura responde a lo que se quiere que el profesorado tenga en cuenta a la hora de elaborar el Proyecto Curricular de Centro y de Aula. El equipo docente tiene la posibilidad de decidir cómo distribuirlos por ciclos, seleccionándolos, organizándolos y secuenciándolos, para lo cual puede servir establecer cinco tipos de relaciones: factuales, conceptuales, de indagación, de aprendizaje y de utilización.

Por otra parte, habrá que tener en cuenta los contenidos transversales que, aunque sin referencia directa o exclusiva a ninguna área curricular concreta, ni a una edad o etapa educativa

particular, afectan a todas ellas, desarrollándose a lo largo de toda la escolaridad obligatoria, aludiendo directamente a la educación de valores que responden a las realidades de especial relevancia para la vida de las personas y de la sociedad.

Dentro de los bloques se puede distinguir perfectamente entre lo que son grandes epígrafes, que indican contenidos fundamentales de cada una de las etapas, y la pormenorización que se hace de éstos, que pretende ejemplificarlos e ilustrarlos indicando el nivel en que ese contenido debería trabajarse en cada etapa.

El contenido de aprendizaje no tiene exclusivamente el carácter conceptual o disciplinar de la enseñanza tradicional. Hoy se reconocen otros espacios de desarrollo personal que, con diferentes nombres, se extienden a las áreas afectiva y emocional, social, estética, moral, física y motora, de los hábitos, etc. El DCB los sintetiza en estos tres ámbitos:

- a) **Hechos, conceptos y principios.** Referidos a experiencias vivenciadas directamente o diferidas (hechos), a las ideas que de ellas emanan (conceptos) y a los enunciados que describen cómo son producidos los cambios en objetos, fenómenos o relaciones (principios).

- b) **Procedimientos.** Referidos al conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta. Llamados a veces destrezas, habilidades, técnicas, estrategias, etc., según sean de índole más general o específica.
En cualquier caso, no debe confundirse procedimiento, referido a la forma de hacer del alumno, con metodología, propia del docente.

- c) **Actitudes, valores y normas.** Referidos a la postura personal respecto al mundo, las personas y las cosas (actitudes), a la situación más deseable de cada momento (valores) y a las pautas de conducta que hay que observar (normas).

Otras **características** importantes de los bloques de contenido son:

- a) Tener **carácter cíclico**; esto es, durante toda la etapa y sus ciclos correspondientes, se tratarán las mismas cuestiones, pero cada vez con mayor grado de profundización.
- b) Facilitar un **nivel de generalización adaptable** a las diferentes realidades del alumnado.
- c) Implicar en su **desarrollo funcional** a todos aquellos bloques que, en cada caso, se estimen oportunos.
- d) Incluir **procedimientos** (modelos, estrategias y estilos que partiendo de situaciones, hechos, conceptos y principios, puedan generar actitudes, valores y normas).

Para la mejor disposición del contenido del currículo es muy conveniente atender a los siguientes **principios** (Novack, 1982):

- a) Todos los alumnos pueden aprender significativamente un contenido a condición de que dispongan de conceptos relevantes e inclusores en su estructura cognitiva.
- b) El contenido del aprendizaje debe ordenarse de manera que los conceptos generales e inclusivos se presenten desde el inicio.

- c) Las secuencias de aprendizaje tienen que ordenarse partiendo de los conceptos más generales, avanzando de forma progresiva hacia los más específicos, teniendo en cuenta la estructura cognitiva de los alumnos.
- d) Después de presentar los conceptos más generales e inclusivos del contenido, la introducción de los elementos posteriores debe hacerse mostrando tanto las relaciones que mantienen con los primeros, como entre sí.
- e) La presentación inicial de los conceptos más importantes, generales e inclusivos del contenido debe apoyarse en ejemplos concretos que los ilustren empíricamente.
- f) Es preciso potenciar la vivencia de los contenidos del aprendizaje.

4.1. SELECCIÓN DEL CONTENIDO.

Los contenidos científicos susceptibles de ser tratados en la enseñanza son enormemente amplios, por ello es necesario realizar la **selección** más adecuada en cada caso, en función de las necesidades y características de los alumnos. No obstante, la selección del contenido, y sus criterios, depende en gran medida del papel que la escuela y la sociedad -paradigma científico y filosofía educativa del momento- les atribuya y según lo entiendan: como fin o como medio (instrumento); ya que el mal entendido "sentido progresista" relega el contenido al lugar de mero instrumento del "desarrollo de capacidades", expresión que se utiliza hasta la saciedad en la literatura legal de la Reforma, cuando además es necesario el contenido como fin, como dato objetivo del saber.

Los **criterios clásicos** de selección del contenido, así como de los objetivos y experiencias, han sido los siguientes:

1º Logocéntrico, seleccionando los contenidos en función de su importancia científica, según la perspectiva de la disciplina que se trate y de su estructura interna.

2º Psicocéntrico, basado en la importancia e interés relativos que para cada nivel de desarrollo de los alumnos podía tener la información a tratar.

3º Sociocéntrico, apoyado en la importancia social de los contenidos.

A estos tres criterios se les podía añadir otro, el **integrador**, que aglutinaba a todos ellos a la vez.

Aunque, a partir de los años ochenta, se han venido realizando diversas propuestas de criterios de selección que, sintéticamente, podrían quedar resumidas de la siguiente forma:

- **Validez epistemológica (relevancia científica).**
- **Significatividad (facilidad para enlazar con los conocimientos previos del alumno).**
- **Funcionalidad (comodidad para ser transferido y aplicado).**
- **Consenso (vigencia y reconocimiento por los especialistas).**
- **Adecuación (posibilidad de adquisición e interés).**
- **Potencialidad (capacidad para generar nuevos conocimientos o experiencias).**

4.2. ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO.

Aunque la **organización** del contenido también depende del **enfoque** que se le quiera dar, aquí conviene destacar al menos los siguientes:

1º. Tradicional o disciplinarista: *El contenido como objetivo (producto).*

Este enfoque ha sido el clásico, desde la óptica de los especialistas en las diferentes áreas (matemáticas, lengua, etc.), entendiendo el contenido como producto, como elemento objetivo del saber. Basado en la especificidad conceptual y metodológica, con prevalencia del contenido sobre cualquier otra consideración, conduciendo al estancamiento (lagunas de aprendizaje, falta de interés, desmotivación, dificultades técnicas, etc.). Se trata, pues, de un enfoque eminentemente disciplinarista, donde la “disciplina” se impone a través de la lectura selectiva, diferenciada de la realidad, cuyo valor cognoscitivo e informativo es muy específico y difícilmente alcanzable alternativamente a través de otras áreas o materias, con lo que no se favorece la transferencia de los aprendizajes.

2º. Renovador o interdisciplinarista: *El contenido como instrumento (proceso).*

Este enfoque, propio de pedagogos y psicólogos, especialmente a partir de la aparición del Libro Blando de la Reforma, con la sana intención de romper la compartimentación estanca de las áreas, produce una ruptura epistemológica, entendiendo el contenido como proceso en detrimento de los productos: los propios conocimientos científicos. De esta forma, se intenta primar lo formativo frente a lo informativo, tomando como válido cualquier contenido que provoque una experiencia enriquecedora; lo que lleva aparejado una pérdida considerable del potencial cognitivo y el empobrecimiento del pensamiento disciplinado. Así, por ejemplo, se impone la lectura convergente como supuesto de mejora del conocimiento de la realidad, con el consiguiente peligro de favorecer procesos superficiales de análisis, sacrificando las aportaciones de cada una de las disciplinas en beneficio de su conexión, a veces, totalmente artificial. Las Unidades Didácticas, los Centros de Interés o las Globalizaciones, han sido con frecuencia “monumentos al disparate” al forzar relaciones conceptuales racionalmente insostenibles. Es el mismo peligro que acecha, en buena medida, a las llamadas “áreas transversales”.

3º. Integrador: *El contenido como proceso-producto.*

Como respuesta a uno y otro exceso, se impone el enfoque integrador, ecléctico, que debe ser común tanto a los especialistas de áreas (matemáticos, lingüistas, etc.), como a los de la educación (pedagogos y psicólogos), y cuya misión se debe centrar especialmente en complementar lo experiencial y lo disciplinar, proyectando la práctica sobre los contenidos y los contenidos sobre la práctica. Favoreciendo, así, un conjunto de nociones sistematizadas con plena conciencia de la noble naturaleza, finalista e instrumental, de las disciplinas, desarrollando la capacidad para utilizar los códigos específicos de cada una de ellas individual y conjuntamente, y potenciando el paso y la comunicación de unas a otras para obtener una visión unitaria de la realidad, lo que decantará un sentido personal del conocimiento y su uso más adecuados.

4.3. PRIORIZACIÓN DEL CONTENIDO.

Esta cuestión suele confundirse con la ordenación u organización conceptual. La priorización hace referencia a la secuenciación temporal o disposición con que los contenidos han de ser presentados a los alumnos en función de la importancia de la materia y los déficits que éstos presentan en ella.

El orden de presentación puede sujetarse a los siguientes criterios:

1º. El orden propuesto en los programas oficiales o, con mayor frecuencia, por los textos comerciales. Ordinariamente, son los libros los que concretan el contenido oficial y su secuencia, sin tener en cuenta la realidad concreta del centro y grupo de alumnos.

2º. Por la magnitud de los déficits. El profesor investiga las lagunas de aprendizaje y las aborda con carácter preferente.

3º. Por la combinación de los dos casos anteriores: armonizando importancia conceptual y déficits. En este sentido, cabe destacar las propuestas de los siguientes autores:

a) Según Klein, el producto de la importancia conceptual por su nivel de déficit, determina la prioridad del contenido.

Importancia	X	Déficits	=	Prioridad
I	X	D	=	P

Según este procedimiento, un profesor puede dedicar más atención a la ortografía de la "h" que a la de la "x", si estima que en una ordenación por importancia la "h" puede tener un valor 8 y un déficit de 4 ($8 \times 4 = 32$), mientras que la importancia de la "x" sea 3 y su nivel de déficit sea 9 ($9 \times 3 = 27$).

En matemáticas podría ocurrir:

	I	X	D	=	Prioridad
Raíz cuadrada:	5		9		45
Restar decimales:	7		8		56

La resta de decimales habría de ser tratada con prioridad a la raíz cuadrada.

b) Según Wulf y Shave, si se distribuyen en las diferentes casillas los contenidos de aprendizaje según su importancia y el rendimiento obtenido, observaremos fácilmente

		Resultados apropiados		
		Bajo	Medio	Alto
Importancia objetiva	Alto	1	2	3
	Medio	2	3	4
	Bajo	3	4	5

1 = Máxima prioridad. 2 = Segundo nivel. 3 = Tercer nivel. 4 y 5 = Menor prioridad.

información acerca de la prioridad con que deben ser abordados.

4º. Atender a la organización conceptual de la materia: Significación.

En otras ocasiones, la priorización es requerida:

- a) Por la propia estructura lógica del contenido.
- b) Para potenciar la significatividad.

En materias de fuerte estructura lógica (vg.: matemáticas, física, biología, lenguaje, etc.), ciertos conceptos son condición previa para el aprendizaje de otros. Un ejemplo muy simple es: en qué orden deben presentarse las operaciones aritméticas.

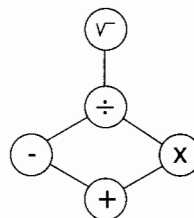
Si utilizamos una matriz de Morganov - Heredia, observaremos que:

1º. La suma es previa a la resta, multiplicación, división y radicación.

2º. La resta sólo es previa a la división y la radicación.

3º. La multiplicación sólo es previa a la división y la radicación. Etc.

+	0	1	1	1	1
-	0	0	1	1	1
x	0	0	0	1	1
÷	0	0	0	0	1
√	0	0	0	0	0



Luego el orden de aprendizaje será: primero la suma, después la resta o el producto, indiferentemente, luego la división y, por último, la radicación, cuyo cálculo exige todos los anteriores.

5. ¿CUÁLES?. EXPERIENCIAS.

Entre los profesionales de la educación es muy frecuente hablar de objetivos y contenidos, aunque no se pueden concebir los unos sin los otros. Los objetivos están en el DCB y en el Proyecto Curricular de Centro, y los contenidos están en los libros, las bibliotecas, los museos, el paisaje, etc., y, en general, en la realidad. Ambos se dan cita en el aula en forma de **experiencias** de aprendizaje; de ahí, que la verdadera tarea del docente, en la que demuestra verdaderamente su talla profesional, es en el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje. Por ello, es preciso dedicar a esta cuestión una atención preferente.

Las experiencias o tareas del aprendizaje son estructuras de actividad donde adquieren realidad los objetivos y contenidos curriculares, de forma que las experiencias de aprendizaje son la verdadera expresión del currículum llevado a la práctica.

Sus principales **características** deben ser las siguientes: **1)** Tener un propósito, **2)** ser continuas, **3)** ser interactivas y **4)** ser integradoras.

Eúphoros

Las experiencias **más integradoras** son comunes a más de una unidad, curso, materia o nivel; relacionan hechos específicos con principios y generalizaciones; están relacionadas con problemas y experiencias vitales; y utilizan información, comprensión y habilidades intelectuales, junto a creencias, sentimientos y valores.

Las **menos integradoras** se limitan a una sola unidad, curso, materia o nivel; se reducen al conocimiento de hechos; aquellas que se recuerdan no conectan con la experiencia propia; y utilizan sólo la información y habilidades intelectuales.

CRITERIOS DE SELECCIÓN
<p>1º. Validez: Relacionando la experiencia con el comportamiento deseado.</p> <p>2º. Comprensividad: Distinguiendo diferentes tipos de experiencias para distintos tipos de aprendizajes.</p> <p>3º. Variedad: Cubriendo diferentes intereses, modalidades de aprendizaje, ritmos, etc.</p> <p>4º. Adaptación: Acomodándose al nivel general de desarrollo individual y grupal.</p> <p>5º. Estructuración: Organizando redes o constelaciones alrededor de un plan general.</p> <p>6º. Continuidad: Asegurando, dentro de la misma competencia, el progreso continuo y la unificación entre la experiencia escolar y extraescolar, dentro del mismo tiempo escolar, sin fragmentarlo.</p> <p>7º. Acumulación y repetición: Adensando y fijando los conocimientos y competencias.</p> <p>8º. Relevancia para la vida: Facilitando que el alumno aprenda para responder a sus necesidades y no a las percibidas por el docente.</p> <p>9º. Participación del alumno: Favoreciendo el protagonismo del alumno, que siempre selecciona; por lo que una planificación conjunta evitará el aprendizaje parcial.</p> <p>10º. Transferencia: Propiciando que las experiencias en determinados campos o áreas puedan servir para su utilización en otros distintos.</p>

COMPONENTES	FASES
<p>1º. Producto o finalidad.</p> <p>2º. Recursos que se utilizan.</p> <p>3º. Operaciones que se realizan.</p> <p>4º. Constricciones o dificultades.</p> <p>5º. Significado en función de los planteamientos pedagógicos y culturales.</p>	<p>1ª. Preparar el contexto y/o definir la situación.</p> <p>2ª. Informar sobre el objetivo.</p> <p>3ª. Despertar, mantener y dirigir la atención (motivación).</p> <p>4ª. Organizar y presentar la información.</p> <p>5ª. Delimitar las tareas restrictivas.</p> <p>6ª. Organizar los recursos.</p> <p>7ª. Diseñar y analizar las relaciones de comunicación.</p>

ESPACIOS DE INTERVENCIÓN
<p>1º. Dominio sensible: Capacidad de emisión, recepción y discriminación de estímulos por diferentes sentidos.</p> <p>2º. Dominio motor: Adquisición, coordinación y desarrollo de destrezas, estructuras y cualidades motoras.</p> <p>3º. Dominio afectivo: Adquisición, desarrollo y asentamiento de emociones y sentimientos, actitudes y valores.</p> <p>4º. Dominio cognitivo: Recepción, análisis y estructuración de la información, desarrollo de habilidades operativas e intelectuales y de estrategias cognitivas (uso de las habilidades).</p> <p>5º. Dominio comunicativo: Expresión y comprensión del lenguaje y el pensamiento.</p> <p>6º. Dominio socio-relacional: Desarrollo de experiencias cooperativas y participativas.</p>

6. ¿CÓMO?: ESTRATEGIAS.

Para favorecer el aprendizaje significativo de los alumnos ha de procurarse que el contenido a transmitir-recibir sea potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de la estructura conceptual de la materia, como de la estructura cognitiva del alumno; de ahí la necesidad del desarrollo de estrategias en ambas direcciones.

6.1. ESTRATEGIAS CONCEPTUALES (DE LA ENSEÑANZA DE LA MATERIA).

Con ellas se pretende identificar los elementos fundamentales del contenido y organizarlo en esquemas jerárquico-relacionales en torno a los elementos que tengan la máxima generalidad y que puedan integrar el mayor número posible de elementos restantes, atendiendo a la estructura, densidad y dificultad de la materia. Lo que exige saber cuáles son las preguntas claves a las que responde el conocimiento de la disciplina, cuáles son sus conceptos fundamentales, qué métodos de investigación utiliza, cuáles son los principios que emanan de las preguntas claves y qué juicios de valor hace intervenir.

Lo que se pretende con ello es que el alumno tenga una actitud favorable hacia su propio aprendizaje, que sea el constructor del mismo, pero de un aprendizaje con significado y que se sienta motivado hacia él, sobre todo, intrínsecamente.

Desde esta perspectiva, habrá que tratar, pues, de propiciar una cascada de esquemas conceptuales jerárquicamente establecidos de manera que, partiendo de los conceptos más generales, pasando por los intermedios, lleven a los más específicos de forma cíclica, ya que es muy difícil captar estructuras sin un entrenamiento previo.

Según Coll (1989), *los resultados del aprendizaje serán tanto mejores, cualitativa y cuantitativamente, cuanto más se acerque la organización de la enseñanza a un modelo que presente el contenido, que es objeto de la enseñanza, en términos muy generales y/o simples, a título de panorámica global, e introduzca el nivel de complejidad deseado, en cada uno de los componentes de dicha panorámica global, velando por resituar continuamente en la misma las elaboraciones sucesivas.*

La panorámica global que constituye el primer paso de la secuencia elaborativa recibe el nombre de *epítome*, que viene a ser algo así como el marco conceptual estructural general del contenido de la enseñanza a transmitir.

Este marco, partiendo de la realidad cognitiva personal del alumno, puede quedar organizado de la siguiente forma por el docente:

1º. Elaboración del epítome.

Para ello, habrá que delimitar los bloques conceptuales, procedimentales y actitudinales con los que organizar una materia, pretendiendo fundamentalmente globalizar conceptos y procedimientos, buscando la unidad y relación de qué aprender y cómo hacerlo. Visión que trata de armonizar hechos, conceptos y principios con procedimientos para la generación de actitudes, lo que implica una opción conceptual y metodológica global equilibrada.

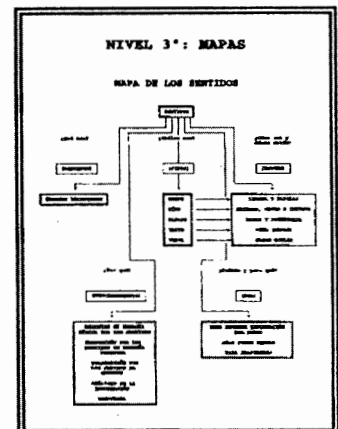
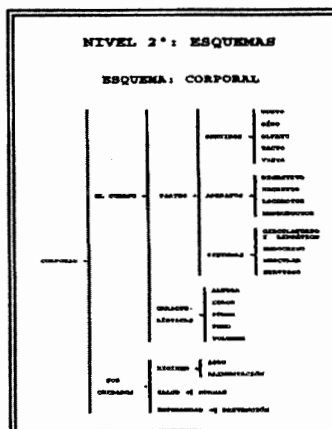
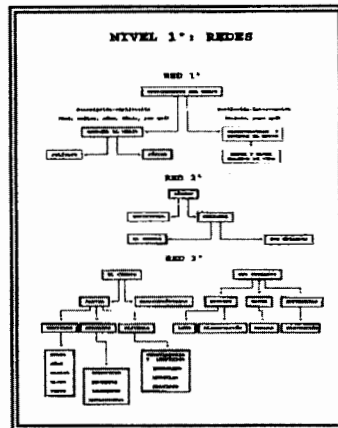
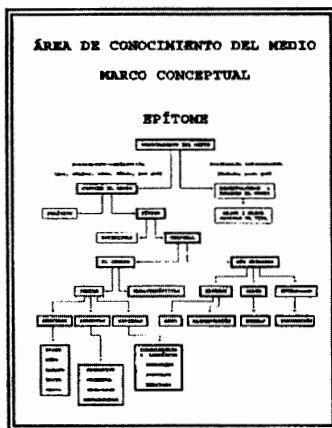
2º. Establecimiento de niveles.

a) **Primer nivel (red)**, cuya misión es ofrecer las informaciones más detalladas o complejas sobre los elementos del epitome, estructuradas a partir de una idea base (hilo conductor u organizador previo), que dé unidad y globalidad, siendo necesaria su claridad y sencillez, para facilitar el aprendizaje constructivo.

b) **Segundo nivel (esquema)**, cuya misión es ofrecer las informaciones más detalladas o complejas sobre los elementos del primer nivel, igualmente, estructuradas a partir de una idea base.

c) **Tercer nivel (mapa)**, cuya misión es ofrecer las informaciones más detalladas o complejas sobre los elementos del segundo nivel, igual que en el caso anterior. He aquí algunos ejemplos ilustrativos:

La importancia de enseñar y aprender la estructura del conocimiento reside en que facilita la comprensión, permite una mayor y mejor retención, favorece la transferencia y asegura la continuidad de la enseñanza. Por ello, es necesario investigar cómo debe presentarse la estructura del conocimiento para facilitar su aprendizaje. En este sentido, algunos autores, proponen el siguiente esquema de trabajo:



TIPOLOGÍA DE LAS RELACIONES ENTRE LOS ELEMENTOS DEL CONTENIDO

FACTUALES	CONCEPTUALES
<p><i>(Que describen las relaciones empíricas entre hechos o personas)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Espaciales, atendiendo a su ubicación espacial. • Temporales, atendiendo a su distribución temporal. • De atributo, atendiendo al grado en que poseen determinado atributo (edad, peso, forma, tamaño, volumen, color, complejidad, etc.). 	<p><i>(Que describen la estructura lógica de los esquemas conceptuales)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • De clase, entre diferentes conceptos (unión, intersección, pertenencia, etc.). • Proposicionales, entre proposiciones diferentes (conjunción-disyunción, premisas-conclusión, regla-ejemplo, etc). • De sofisticación, entre conceptos o proposiciones, atendiendo al grado de complejidad, nivel de abstracción, nivel de precisión, etc. • Lógicas de requisito, entre conceptos o proposiciones, atendiendo a que la comprensión de uno sea necesaria para la comprensión de otro.

DE INDAGACIÓN

<p><i>(Que describen las relaciones entre los elementos en el proceso de indagación, descubriendo y unificación del conocimiento)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lógicas de indagación, atendiendo a la lógica del proceso de indagación. • Empíricas de indagación, atendiendo al momento en que aparecen en el proceso de indagación.

DE APRENDIZAJE

<p><i>(Que describen las relaciones entre los elementos según el papel que juegan en el proceso de aprendizaje)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Empíricas de requisito, atendiendo a que el aprendizaje de un elemento es imprescindible para el aprendizaje del otro. • De familiaridad, atendiendo al mayor o menor grado de familiaridad para el alumno. • De dificultad, atendiendo al mayor o menor grado de dificultad de su aprendizaje. • Vinculadas al nivel de desarrollo, atendiendo al nivel de desarrollo del alumno. • De interiorización, atendiendo al mayor o menor grado de interiorización que exige su aprendizaje. 	<p><i>(Que describen las relaciones entre los elementos según se vinculan entre sí en contextos de aplicación)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • De procedimiento, atendiendo a cómo se vinculan entre sí cuando se utilizan para resolver tareas concretas. • Anticipadas de utilización, atendiendo a su mayor o menor frecuencia en contextos futuros de utilización.
---	---

6.2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (DEL APRENDIZ DE LA MATERIA).

Con ellas se pretende ordenar y adaptar los conceptos de acuerdo con las leyes de la organización psicológica del conocimiento, atendiendo a la etapa de desarrollo en la que se encuentren los alumnos, respetando sus singularidades estructurales cognitivas y sus ritmos particulares de aprendizaje.

La estructura cognitiva del hombre se concibe como un conjunto jerárquico de esquemas conceptuales que recogen una serie de informaciones mejor o peor organizadas respecto a la realidad. A su vez, los esquemas tienen complejas relaciones entre sí, de tal manera que cuando la tarea o información está alejada de la capacidad, no se conectará con los conocimientos previos y, en consecuencia, no se habrá producido ninguna modificación en los esquemas de conocimiento. Por el contrario, si es excesivamente familiar, se resolverá de forma automática sin que suponga un nuevo aprendizaje.

Resulta habitual comprobar como muchos estudiantes malgastan su tiempo intentando aprender de memoria, lo que indica que no disponen de estrategias de aprendizaje efectivas y que es necesario que alguien se las enseñe. Las estrategias de aprendizaje se vinculan, pues, a la consecución de un aprendizaje eficaz. De ahí que los profesores deben trascender la fase de la enseñanza y preocuparse por la del aprendizaje.

Se han identificado numerosas estrategias de aprendizaje cuyo desarrollo capacita a los alumnos para ser aprendices independientes, creativos y eficientes, con capacidad para resolver problemas. Entrenándolos adecuadamente en dichas estrategias pueden mejorar su rendimiento cognitivo y metacognitivo, paliando muchas de las dificultades que se les presentan, especialmente, a los de rendimientos académico bajo.

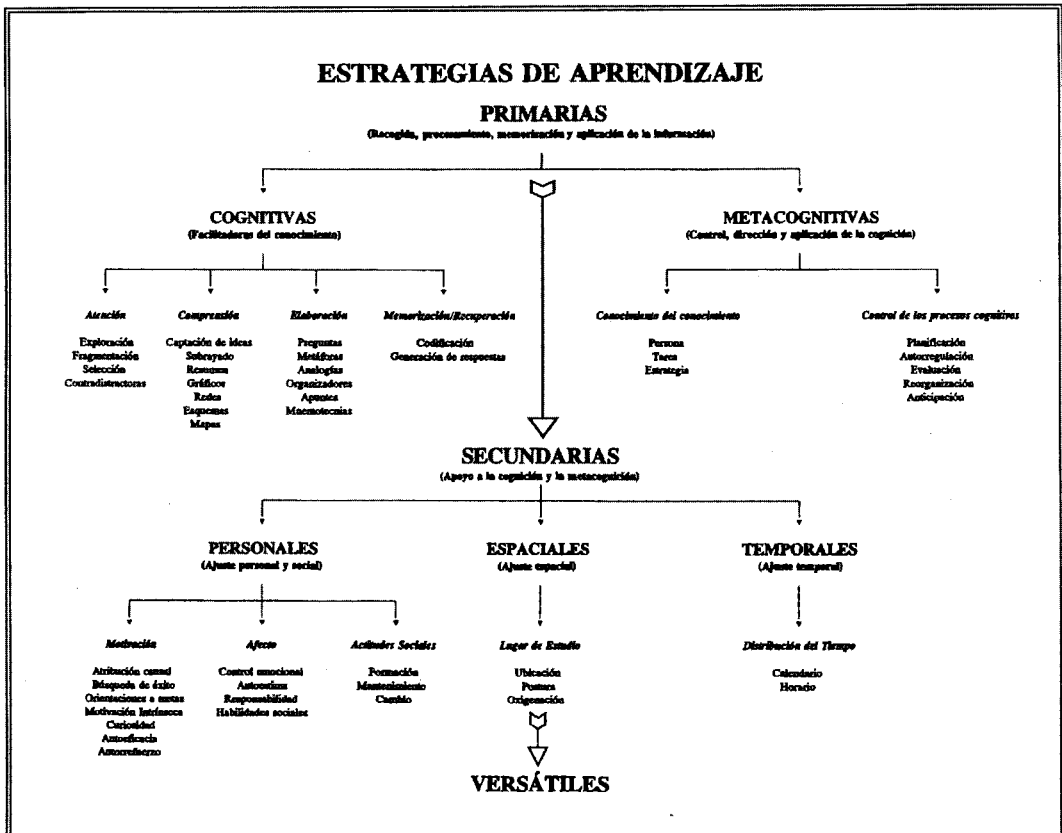
Las estrategias de aprendizaje que el profesor de cualquier disciplina ha de promover son: *primarias, secundarias y versátiles.*

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	
PRIMARIAS O BÁSICAS	SECUNDARIAS O DE APOYO
<p><i>Aquellas que operan directamente sobre la información: recogiendo, analizando, comprendiendo, procesando y guardando información en la memoria, para, posteriormente, poder recuperarla y utilizarla dónde, cuándo y cómo convenga.</i></p>	<p><i>Aquellas que tratan de crear el mejor ambiente o clima posible, las mejores condiciones y el mejor apoyo a las estrategias primarias; que, de lo próximo a lo distal, siempre parten del conocimiento y dominio del hombre en su espacio y su tiempo, para conocer y dominar lo que le rodea en el espacio y en el tiempo.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> · Cognitivas (microestrategias): Facilitadoras del conocimiento. 1. Atención: Exploración, fragmentación, selección y contradistractoras. 2. Comprensión (técnicas o habilidades de trabajo intelectual): Captación de ideas, subrayado, traducción a lenguaje propio y resumen, gráficos, redes, esquemas y mapas conceptuales. 3. Elaboración: Preguntas, metáforas, analogías, organizadores, apuntes y nemotecnias. 4. Memorización/Recuperación (técnicas o habilidades de estudio): Codificación y generación de respuestas. Como ejemplo clásico y básico, el método 3R: Leer, recitar y revisar (read, recite, review). · Metacognitivas (macroestrategias): Facilitadoras del conocimiento, de la cantidad y calidad de conocimiento que se tiene (productos), su control, su dirección y su aplicación a la resolución de problemas, tareas, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> · Personales (De ajuste personal y social): 1. Motivación: Atribución causal, búsqueda del éxito, motivación intrínseca, curiosidad, autoeficacia y autorrefuerzo. 2. Afecto: Control emocional, autoestima y responsabilidad. 3. Actitudes sociales: Formación, mantenimiento, cambio y habilidades sociales. · Espaciales (De ajuste espacial): Lugar de estudio: ubicación, postura y oxigenación; más adecuados. · Temporales (De ajuste temporal): Establecimiento y respeto del calendario y el horario de trabajo. <p style="text-align: center;">Y en general, todas las que puedan contribuir a mejorar las primarias: relajación, control de ansiedad, organización de los materiales y recursos, etc.</p>

1. **Conocimiento del conocimiento:** Persona, tarea y estrategia.
2. **Control de los procesos cognitivos:**
 - 2.1. **Planificación:** Diseño de los pasos a dar.
 - 2.2. **Autorregulación:** Seguir cada paso planificado.
 - 2.3. **Evaluación:** Valorar cada paso individualmente y en conjunto.
 - 2.4. **Reorganización (feed-back):** Modificar pasos erróneos hasta lograr los objetivos.
 - 2.5. **Anticipación (forward):** Avanzar o adelantarse a nuevos aprendizajes.

VERSÁTILES

Las estrategias *versátiles* suponen la perfecta integración de las estrategias primarias y las secundarias, sin que, en ningún caso, se deba interpretar como un simple sumatorio de las mismas. El término versátil supera la concepción ecléctica convencional, añadiéndole la facultad de auto-optimización, favoreciendo su adecuada interacción e interrelación y, sobre todo, como si del manejo de ordenadores (software) se tratase, versátil de la idea de asequible, adaptable, motivable, moldeable, aplicable, contrastable y favorable a un proceso de enseñanza-aprendizaje recurrente e interactivo.



6.3. PRINCIPIOS PSICODIDÁCTICOS.

En general, los principales *principios* psicodidácticos a tener en cuenta son los siguientes:

1º. Universalidad. La educación debe servir a todo tipo de alumnos, todos son susceptibles de mejora a través del aprendizaje, por ello no se debe dar a ninguno de ellos por perdido.

2º. Diagnósis. Partir siempre de una evaluación inicial de las características individuales y sociales de los alumnos, que servirán de base para todo lo que ha de venir.

3º. Respeto de las leyes de la maduración. Partir del nivel de desarrollo madurativo de los alumnos, conectando su nivel de desarrollo real y potencial, atendiendo sus diferencias individuales, de lo próximo a lo distal. Esta atención a la diversidad requerirá la elaboración de programas específicos que asuman la función compensatoria de la educación.

4º. Afectividad. Crear y mantener un clima afectivo rico en vivencias basadas en el respeto mutuo y en la comunión familia-escuela.

5º. Motivación. Facilitar la motivación de los alumnos, especialmente la intrínseca, procurando despertar, dirigir e incrementar el interés de los alumnos.

6º. Mediación. Fomentar el rol de profesor mediador, gestor y organizador.

7º. Comunicación y diálogo, participación y cooperación, democracia y libertad. Empleándolos como herramientas básicas de socialización.

8º. Aprendizaje constructivo-significativo. Practicar aprendizajes constructivos-significativos, partiendo de la consolidación de los conocimientos anteriores, con el refuerzo de aquellos que servirán de prerrequisitos básicos para enlazar con los organizadores previos de los conocimientos nuevos a adquirir, y, asimismo, detectando posibles lagunas y errores.

9º. Selección, organización y secuenciación de objetivos, contenidos y experiencias, procurando que exista armonía entre las metas y los medios que se utilizan para conseguirlas.

10º. Estructuración. Estructurar los contenidos a enseñar-aprender de acuerdo con la propia estructura cognitiva de los alumnos.

11º. Instrumentalización. Procurar los elementos materiales de soporte adecuados.

12º. Globalización. Respetar el progreso de lo general a lo particular, de forma cíclica, en función del pensamiento globalizado del alumno, integrando las áreas con la formulación de contenidos y experiencias conceptuales, procedimentales y actitudinales comunes, teniendo en cuenta la transversalidad del currículo.

13º. Individualización y autonomía. Adaptar la actividad educadora a las diferencias personales de los alumnos (capacidad, intereses y ritmo de aprendizaje), como base del desarrollo integral y autónomo.

14º. Socialización. Fortalecer el espíritu de grupo con el ejercicio de la participación y la cooperación en el aprendizaje, y la interacción e interrelación entre iguales y entre discentes y docentes.

15º. Actividad. Promover la actividad del alumno, sin caer en el activismo, entendiéndola como herramienta básica del aprendizaje autorregulado.

16º. Flexibilidad. Dispensar la flexibilidad adecuada en las diversas situaciones de aprendizaje, tanto en la selección de la metodología más aconsejable en cada caso, como en los aspectos organizativos espacio-temporales y agrupamiento del alumnado.

17º. Juego. Utilizar el juego como elemento motivador fundamental en la construcción de la moralidad, amortiguando el paso de la heteronomía a la autonomía personal y social.

18º. Creatividad. Respetar e incentivar la creatividad de alumnos y docentes, como forma diversificada y enriquecedora de comunicación.

19º. Formación de hábitos y actitudes. Facilitar el tránsito desde la formación de conceptos y aplicación de procedimientos a la construcción de hábitos y definición de actitudes, que culmine la consolidación de valores y el respeto de normas.

20º. Orientación. Apoyar continuamente el proceso de enseñanza-aprendizaje para evitar lagunas y fracasos.

21º. Imaginación. Poner en marcha la imaginación creadora puesto que no existen fórmulas magistrales en educación. Cada docente ha de buscar, encontrar y recorrer su propio camino.

22º. Espíritu de grupo. Tener fe en el grupo de compañeros, vitalizarlo y encaminarlo a un objetivo común, utilizando la cooperación para la resolución de problemas y la toma de decisiones por consenso.

23º. Neutralidad. Superar cualquier tipo de conflicto ideológico o académico que dificulte la relación interpersonal docente.

24º. Crítica. Aceptar las críticas como punto de partida de la revisión constante de las intervenciones.

25º. Responsabilidad. Definir y asumir con claridad las funciones y responsabilidades encomendadas.

26º. Actualización. Estar al día, abiertos a las propuestas y cambios sociales, científicos y culturales.

27º. Relación escuela-familia. Mimar el contacto escuela-familia como marco afectivo-efectivo de relaciones inter e intrapersonales y, por extensión, de toda la comunidad educativa.

6.4. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS.

Una vez que se ha diseñado qué es lo que se quiere enseñar, cuáles son las intenciones educativas, es preciso preparar cómo se va a desarrollar prácticamente, para lo cual se sugiere seguir las siguientes **fases**:

1º. Preparación del contexto.

La preparación del contexto o definición de la situación hace alusión al ambiente concreto donde se va a llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo cual habrá que tener en cuenta sus dimensiones objetivas: físicas, funcionales y comunicativas (como mensaje);

los modelos de organización: territorios personales y de las áreas de trabajo; y sus dimensiones subjetivas: zona de acción y zona marginal. A partir de ahí, se recomiendan las siguientes acciones: formación de grupos, reparto de espacios y responsabilidades entre todos sus componentes, cambiarlos periódicamente de lugar, movilidad a través de la clase, y dirigirse a todos los alumnos, especialmente a los de la zona marginal.

2ª. Información sobre los objetivos.

Después de haber dispuesto el contexto, los alumnos necesitan información sobre los objetivos que se pretenden alcanzar y cómo hacerlo, por lo que debe hacerse con lenguaje claro y adaptado a su nivel de comprensión, conectando con tareas ya realizadas y otros propósitos más generales, utilizando ejemplos e información redundante para clarificar mejor, y, si el trabajo fuera complejo, mostrar trabajos anteriores de diversas calidades, analizando aciertos y errores.

3ª. Centrar y mantener la atención.

Teniendo en cuenta que la atención actúa como filtro selectivo de estímulos que depende tanto de componentes cognitivos como afectivos, proponemos el uso de recursos tales como:

- *El humor*: la enseñanza no tiene por qué ser seria necesariamente.
- *El juego*: ciertas actividades lúdicas constituyen un excelente medio de activación de la atención.
- *Cambios de intensidad en los mensajes*: vg. diferentes tonos de voz, palabras de aprestación o preparatorias, tamaño de letra, colorido, etc.
- *Movilidad*: entre las mesas, dirigir la palabra hacia diferentes puntos de la clase, utilización adecuada del gesto y del cuerpo, etc.
- *Novedad*: presentación intuitiva, aplicaciones originales, enlaces creativos e inusuales con otras áreas.
- *Significación*: conectar con las experiencias del alumno; referencias personales, familiares o ambientales, etc.

4ª. Presentación de la información.

La presentación de la información implica, por una parte, facilitar información explicando su contenido y, por otra, describir las tareas a realizar. Para ello, se pueden seguir los siguientes **pasos**:

1º. Comunicar la información, rechazando la pasividad y el memorismo, y potenciando el procesamiento y la organización personal; puesto que la comunicación supone poner algo en común, es interpersonal. Con los monólogos no se da comunicación y por tanto se reduce las posibilidades de la enseñanza. La comunicación exige el feed-back y la lección magistral ofrece pocas oportunidades para que se lleve a cabo; mientras que si se entrega un guión para seguir la exposición, un listado de preguntas, problemas, ejercicios a realizar, visualización de las respuestas, o preguntas durante la clase, aumentará el interés y la motivación por conseguir las metas fijadas.

2º. Conocimiento significativo, mediante el establecimiento de organizadores conceptuales (pistas de codificación incluidas en el propio mensaje), estructurales, semánticos, de sentido o referencia y personales. Por otra parte, la fijación de conocimientos

del alumno no es un problema que le afecte sólo a él, el docente debe enseñarle a aprender (estrategias de aprendizaje), empleando diferentes medios (seminarios, tutorías, trabajo en grupo, puestas en común, etc.).

3º. Neutralizar la pérdida informativa de los mensajes, teniendo en cuenta los factores que la provocan: el número de fases de la cadena, siendo el docente la primera fase, y los datos superpuestos, complejos o rechazados; y los factores de fijación: estructurales, mensajes sencillos (unidades informativas breves), temas generales, ideas habituales o familiares y temas connotados.

4º. Reforzar la comprensibilidad de los mensajes por su simplicidad, orden, brevedad-pregnancia, o a través de una estimulación suplementaria. En este sentido, es muy importante desarrollar en los alumnos habilidades para simplificar, discriminar, generalizar, comparar, simultanear, distribuir el tiempo, juzgar y tomar decisiones. Además, pensemos que los comunicantes intercambian signos no comunicados, que el significado no es un atributo del signo y el papel que juega la redundancia y la superposición de códigos. Por otra parte, conviene apreciar la importancia del curriculum implícito, oculto o latente; por ejemplo, a través de la seguridad que transmite el docente, su entusiasmo, sus métodos, sus actitudes y valores, su posición científica y crítica, etc., y hasta sus gestos, movimientos, su voz (tono, dicción, fluidez, etc.).

6.5. EVALUACIÓN.

La evaluación ha sido definida como *una sistemática recogida e interpretación de la información, orientada a un juicio de valor de cara a la acción.*

En el ámbito educativo, **evaluar** supone la recogida de información precisa sobre los alumnos, los docentes, el diseño-desarrollo curricular y demás elementos intervinientes en el proceso educativo, para su posterior análisis cuantitativo y cualitativo, de manera que se pueda diagnosticar su situación real y elaborar juicios de valor, el objeto de facilitar la toma de decisiones de cara a su optimización.

FASES

- 1ª. Recogida de la información suficiente.
- 2ª. Análisis cualitativo y cuantitativo de los datos.
- 3ª. Diagnóstico de la situación o elaboración de juicios.
- 4ª. Toma de decisiones para optimizar el proceso educativo.

OBJETIVOS

- 1º. Averiguar la necesidad, viabilidad, idoneidad, oportunidad, aprovechamiento y rentabilidad del diseño-desarrollo curricular.
- 2º. Estar en función del alumno, atendiéndolo como persona, tanto individual como socialmente.
- 3º. Proporcionar datos de todos los participantes en el proceso educativo: alumnos, docentes, diseños-desarrollos curriculares, etc.; para poder decir y predecir, en cada caso, lo que mejor convenga.
- 4º. Obtener información cuantitativa y cualitativa acerca de la asimilación del programa y, por tanto, de su eficacia.
- 5º. Constatar que se van adquiriendo y desarrollando las capacidades previstas en los objetivos curriculares.
- 6º. Valorar adecuadamente el aprovechamiento docente-discente para poder orientarlo de la mejor manera.

- 7º. Conocer exhaustivamente los elementos que integran el proceso educativo, especialmente al alumno, para poder elaborar diagnósticos lo más ajustados posibles.
- 8º. Informar a la comunidad educativa, especialmente a los padres, y recabar su ayuda.
- 9º. Motivar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 10º. Facilitar información a las Instituciones reconocidas que lo requieran.
- 11º. Pronosticar y orientar las posibilidades de los alumnos y prevenir el fracaso escolar.
- 12º. Conocer la calidad de actuación docente, individual y grupal, y del sistema educativo.
- 13º. Establecer programas de reciclaje ante la detección de malos resultados.
- 14º. Superar la antigua concepción de la evaluación como control exclusivamente.

FUNCIONES

- 1ª. Diagnosticadora, que permite hacer una composición de lugar al detalle de cómo marcha el desarrollo del currículo y/o cada alumno individualmente.
- 2ª. Pronosticadora, que, en base al diagnóstico previo, puede avanzar expectativas sobre qué ocurrirá y, de esta forma, estar preparados para prevenir y solventar los posibles problemas que se vayan produciendo.
- 3ª. Adaptadora, que posibilita la acomodación de los diferentes métodos y recursos a poner en práctica, a los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos, con miras a la máxima personalización del proceso educativo.
- 4ª. Orientadora, que facilita datos suficientes para conocer los procesos de desarrollo curricular, de manera que se pueda asumir con responsabilidad la superación de los obstáculos y lagunas hallados, canalizando los esfuerzos y poniéndolos en situación de encontrar el camino más adecuado. Quizás sea ésta la función esencial y diferencial respecto a la evaluación tradicional.
- 5ª. Controladora, que, necesaria y no exclusivamente, debe certificar la calidad y cantidad de los objetivos conseguidos, para asegurar el rigor en cuanto a la adecuada cualificación, calificación y promoción, y respecto a las capacidades conseguidas y su grado de desarrollo cuantitativo y cualitativo.
- 6ª. Reguladora, que permite conocer el grado de eficacia del currículo, en su diseño y desarrollo, y el camino para su optimización. Entendida como evaluación no sólo de alumnos, sino además de los docentes, del centro educativo, del currículo en todos sus niveles de concreción y del sistema educativo en general.

UTILIDADES

- 1ª. Poseer un conocimiento inicial de las capacidades de los alumnos lo más fiable y exacto posible, antes de comenzar el diseño y desarrollo del currículo.
- 2ª. Dar al docente la posibilidad de dominar ciertas técnicas que le permitan recoger y procesar los datos necesarios acerca del aprendizaje del alumno y de su propia enseñanza, dentro del desarrollo curricular.
- 3ª. Evaluar de manera objetiva, formativa, individualizada y constructiva, cualitativa y cuantitativamente, de manera que sirva de orientación y ayuda al alumno, al profesor y al diseño y desarrollo del currículo.
- 4ª. Reformular las metas y objetivos de los diferentes niveles de competencia curricular, para su máxima operatividad y optimización.
- 5ª. Efectuar los cambios y adaptaciones necesarios a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje para asegurar su eficacia.
- 6ª. Determinar el grado de evolución de los alumnos en cuanto a la consecución y desarrollo de sus capacidades.
- 7ª. Poner en práctica los mejores modelos, estrategias y estilos de situación, aprendizaje y enseñanza de instrumentos de comprobación de la rentabilidad educativa.
- 8ª. Controlar la calidad y eficacia de cada uno de los ciclos y etapas del proceso enseñanza-aprendizaje.

- 9º. Constatar, en cada caso, que el alumno tiene la suficiente madurez, motivación, autoestima, nivel y estructuración cognitiva, como para afrontar con éxito las experiencias educativas que se le van a proponer.

PRINCIPIOS

- 1º. Ser un medio, no un fin en sí misma.
- 2º. Constituir un proceso continuo, progresivo y sistemático.
- 3º. Atender a las diferencias individuales y grupales.
- 4º. Partir de lo que se quiere evaluar y después evaluarlo.
- 5º. Trabajar en equipo a la hora de su diseño, con la participación de toda la comunidad educativa.
- 6º. Tener la flexibilidad al elegir los criterios o pruebas.
- 7º. Basarse en criterios claros y lo más objetivos posibles.
- 8º. Dotarla de un mínimo de requisitos para su realización.
- 9º. Tratar aspectos cualitativos y cuantitativos.
- 10º. Estar contemplada en el diseño-desarrollo curricular de forma clara y precisa.
- 11º. Temporalizar adecuadamente su diseño y puesta en práctica.
- 12º. Posibilitar la corrección de los procesos una vez detectadas las deficiencias.
- 13º. Recoger al máximo todos los aspectos que forman la personalidad del hombre; es decir, ser integral.
- 14º. Reflejar de manera clara qué, cómo y cuándo debe realizarse.
- 15º. Servir de diagnóstico y prevención de fracasos ulteriores.
- 16º. Propiciar a su término el proceso de reorganización específico y global (feed-back).

TIPOS

- 1º. Evaluación respecto a una norma, que compara los datos obtenidos con arreglo a un punto de referencia determinado, tal como: escalas, categorías, etc.; mientras que, en la evaluación respecto a un criterio, la comparación se hace de acuerdo a la opinión de los expertos, más indicada para niveles de estudios superiores.
- 2º. Evaluación respecto a una capacidad, donde la comparación se efectúa con arreglo a determinadas capacidades previamente seleccionadas por el evaluador, contrapuesta a la evaluación respecto a una conducta. También se puede evaluar respecto a la personalización; es decir, de acuerdo a determinados rasgos personales que se quieran transformar o mejorar.
- 3º. Auto-heteroevaluación, evaluación de sí mismo o por otros, respondiendo a la necesidad de comunicación y autoconocimiento del propio proceso para corregir y mejorar los distintos aspectos del aprendizaje y la enseñanza. La existencia de una evaluación individual no implica que sea individualizada y/o personalizada, la individualización da idea de estar hecha a la medida de cada sujeto. No obstante, la realidad es que en la vida normal de la escuela impera la evaluación colectiva y global. Tanto una como otra es preciso que la realicen alumnos y docentes.
- 4º. Evaluación del logro de los objetivos de enseñanza-aprendizaje, interesada por determinar si se necesita instrucción complementaria o correctiva.
- 5º. Evaluación del diseño curricular y el Proyecto de Centro, que intenta definir las razones de sus posibles aciertos o errores en la consecución de los objetivos educativos marcados para aumentar así su eficacia.
- 6º. Evaluación formativa, que pretende conocer si se van logrando los objetivos propuestos cuando todavía se puede intervenir modificando el camino para conseguirlos, permitiendo perfilarlos progresivamente; es decir, evaluación del proceso y como proceso (más cualitativa que cuantitativa). Este tipo de evaluación tiene carácter regulador, orientador y autocorrector del proceso educativo, dando comienzo en el mismo instante de su puesta en marcha, lo cual requiere una evaluación inicial previa.

- 7º. Evaluación sumativa, que estima los méritos al finalizar el desarrollo del currículo (más cuantitativa), la que informa acerca de los objetivos logrados, valorando, sobre todo, el dominio de las capacidades adquiridas; es decir, evaluación del producto.

En base a todo lo expuesto, los tipos de evaluación que se recomiendan llevar a cabo en el aula son los siguientes:

- 1º. Una evaluación inicial que diagnostique los tipos y grados de conocimiento sobre las cuestiones fundamentales necesarias para iniciar los aprendizajes.
- 2º. Una evaluación formativa, continua e individualizada (hábitos de trabajo y actitud positiva hacia las materias, estrategias, construcción de conceptos y estructuras conceptuales, avances y errores que se dan en el proceso de aprendizaje), que no sólo valore la suficiencia de las capacidades adquiridas, sino además su satisfactoriedad.

Este tipo de evaluación se caracteriza por:

- Incorporar la recuperación educativa al propio proceso instructivo.
- Motivar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que intenta evitar al máximo los errores, lagunas, retrasos, dificultades y problemas.
- Basarse en distintos procedimientos cualitativos y cuantitativos que permiten el conocimiento desde diferentes puntos de vista.
- Flexibilizar el momento de clasificar y orientar a los alumnos de modo permanente y continuado.
- Evaluar el proceso educativo en sus diferentes formas, elementos e intervalos para lograr un reajuste que permita el logro de los objetivos previstos.
- Propiciar la eficacia y el perfeccionamiento progresivo y permanente del docente como profesional de la educación.

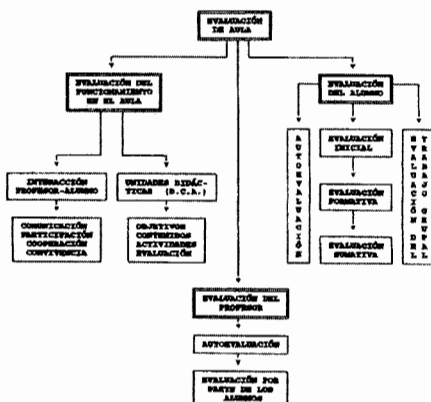
Lógicamente, la decantación por la aplicación de la evaluación formativa no es obstáculo para que también pueda llevarse a cabo una evaluación sumativa que valore el grado de consecución de los objetivos.

- 3º. Una evaluación sumativa, al finalizar cada unidad de aprendizaje, en la que se valoren singular y globalmente cada uno de los apartados en la consecución de los objetivos propuestos.

Ese tipo de evaluación se caracteriza por:

- Basarse en instrumentos de medida objetivos.
- Clasificar a los alumnos partiendo de procedimientos estadísticos comparándolos con los demás.
- Alcanzar los objetivos finales fundamentalmente.

La evaluación sumativa no está destinada a influir sobre la marcha de un proyecto, planificación o programación ya en curso. Sin embargo, puede proporcionar datos esenciales en la toma de decisiones



generales que influyen en la elaboración de los futuros proyectos educativos.

4º. Una autoevaluación del alumno, tanto de la tarea individual como dentro del grupo de trabajo, y del docente, tanto el currículo explícito como del implícito.

5º. Una evaluación del trabajo en equipo realizado por cada grupo.

En suma, de llevarse a cabo adecuadamente el diseño y desarrollo curricular, se podrá verificar la siguiente proposición:

1º. El diseño curricular (planificación, programación, etc.) supone la relación entre datos (elementos previos: alumnos, docentes, medios, etc.) y supuestos (previsiones a alcanzar):

$$\text{Diseño} = \frac{\text{Datos}}{\text{Supuestos}}$$

2º. La evaluación del desarrollo curricular supone la relación entre datos y resultados obtenidos:

$$\text{Evaluación} = \frac{\text{Datos}}{\text{Resultados}}$$

3º. Si hay coincidencia entre el diseño y la evaluación: **Diseño = Evaluación**

4º. Entonces:

$$\frac{\text{Datos}}{\text{Supuestos}} = \frac{\text{Datos}}{\text{Resultados}}$$

5º. Luego: **Supuestos = Resultados**

Lo que quiere decir que si el diseño están bien hecho y los datos y los supuestos son coherentes, entonces se producirá la identidad entre los supuestos y resultados.

7. ¿CON QUÉ?: MEDIOS.

El trabajo escolar es una experiencia fuera de contexto, por lo que es preciso contextualizarla a través de **medios** o recursos disponibles (materiales, personales y funcionales), que faciliten una realidad parcial o permitan una simulación de la realidad global, convirtiéndose en la pasarela entre el mundo de las ideas o palabras y el real.

Las principales **cualidades** que deben reunir los medios son las siguientes:

1ª. **Innovadores**, puesto que reforzar modelos anticuados agota el interés. Un medio novedoso atraerá la atención, mientras que uno usual o rutinario tiende a disiparla.

2ª. **Motivadores**, diversificando la vía verbal. Los medios deben motivar de tal manera a los alumnos que consigan introducirlos, dirigirlos y mantenerlos en la actividad con gusto. Lógicamente, la diversidad en el empleo de medios tendrá efectos motivadores frente a la utilización exclusiva, como suele ocurrir aún con el empleo de la palabra en las aulas.

3ª. **Estructuradores** de la realidad al alcance del aula. Los medios deben servir para ofrecer

a los alumnos modelos estructurados de la realidad en aquellos casos en que ésta resulta inaccesible.

- 4ª. **Configuradores** del tipo de operación mental. Los medios deben facilitar el proceso de pensamiento.
- 5ª. **Solicitadores** de la actividad de los alumnos. Los medios deben incitar a la actividad.
- 6ª. **Informadores y formadores**, transmitiendo conocimientos y valores.

BIBLIOGRAFÍA

- ASHTON, P. Y OTROS (1980): **Los objetivos en la práctica educativa**. Anaya, Madrid.
- AUSUBEL, D.P. (1976): **Psicología Educativa**. Un punto de vista cognitivo. Trillas, México.
- AZCÁRATE, I. (1981): **La programación en la práctica escolar**. Anaya, Madrid.
- BELTRÁN, J.A. (1993): **Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje**. Síntesis, Madrid.
- BELTRÁN, J.A. (1995): **Estrategias de aprendizaje**. En Beltrán, J.A., Bueno, J.A. (Eds.): **Psicología de la educación**. Marcombo, Barcelona.
- BENEDITO ANTOLI, V. (1976): **Teoría y práctica de la programación**. Prima Luce, Barcelona.
- BERNARDO CARRASCO, J. (1976): **Cómo realizar la programación**. Anaya, Madrid.
- BLOOM, B.S. (1975): **Evaluación del aprendizaje**. Troquel, Buenos Aires.
- BRUNER, J.S. (1972 a): **Hacia una teoría de la instrucción**. Uteha, México.
- BRUNER, J.S. (1972 b): **El proceso mental en el aprendizaje**. Uteha, México.
- BRUNER, J.S. (1987): **The transactional self**. En Bruner, J.S. y Haste, H. (Eds.): **Making sense: the child construction of the world**. Methuen, London.
- BURON, J. (1993): **Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición**. Mensajero, Bilbao.
- BURON, J. (1994): **Motivación y aprendizaje**. Mensajero, Bilbao.
- CANO, F. Y JUSTICIA, F. (1993): **Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje**. Revista de Psicología General y Aplicada, 46, 1, 89-99.
- CANO, F. Y JUSTICIA, F. (1994): **Learning strategies, styles and approaches: An analysis of their interrelationships**. Higher Education, 27, 239-260.

- COLL, C. (1987): **Psicología y currículum**. Laia, Barcelona.
- COLL, C. (1989 a): **Psicología Genética y aprendizajes escolares**. Siglo XXI, Madrid.
- COLL, C. (1989 b): **Conocimiento psicológico y práctica educativa**. Barcanova, Barcelona.
- COLL, C. Y SOLE, I. (1989): **Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica**. Cuadernos de Pedagogía, nº 168, Barcelona.
- DE LANDSHEERE, V.G. (1977): **Objetivos de la educación**. Oikos-Tau, Barcelona.
- DÍAZ AGUADO, M.J. (1984): **Estilos de enseñanza**. En BELTRAN, J. Y OTROS: **Psicología Educativa**. UNED, Madrid.
- DUN, R. Y DUN, K. (1984): **La enseñanza y el estilo individual de aprendizaje**. Anaya, Madrid.
- ENTWISTLE, N.J. (1981): **Styles of learning and teaching: an integrative outline of educational psychology**. Wiley, Chichester.
- ENTWISTLE, N.J. (1988): **La comprensión del aprendizaje en el aula**. MEC-Paidós, Madrid, 32.
- ESCUDERO, J.M. (1980): **Cómo formular objetivos operativos**. Cincel, Madrid.
- GAGNE, R.M. Y BRIGGS, L.J. (1976): **La planificación de la enseñanza**. Trillas, México.
- GERVILLA, A. (1986): **Proyecto educativo de carácter curricular**. Magisterio Español, Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1980): **La programación científica de la enseñanza**. Anaya, Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1981): **Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo**. Anaya, Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1982 b): **La pedagogía por objetivos por objetivos. Obsesión por la eficacia**. Morata, Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J. Y PEREZ GOMEZ, J.A. (1983): **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Akal, Madrid.
- GONZÁLEZ, J.A. (1995): **Motivación, cognición y rendimiento académico**. Revista Galega de Psicopedagogía, 12, 8, 183-209.
- GONZÁLEZ ALMAGRO, I. (1985): **La situación interactiva educativa**. En Mayor, J. et Al.: **Psicología de la Educación**. Anaya, Madrid.
- HARGREAVES, D.H. (1979): **Las relaciones interpersonales en la educación**. Narcea, Madrid.
- HERRERA, F. (1985): **Programación del proceso educativo**. UNED, Ceuta.
- HERRERA, F. (1986 a): **Organización del tiempo escolar**. La Escuela en Acción, junio, Madrid.
- HERRERA, F. (1986 b): **La programación del proceso educativo**. La Escuela en Acción, octubre, Madrid.

- HERRERA, F. (1991): **Cómo elaborar un proyecto pedagógico-didáctico de carácter curricular.** PPU, Barcelona.
- HERRERA, F. Y RAMIREZ, M.I. (1988): **Quo vadis educación.** La Escuela en Acción, sep-oct, Madrid.
- HERRERA, F. Y RAMIREZ, M.I. (1989): **La institución escolar como sistema.** La Escuela en Acción, marzo, Madrid.
- HERRERA, F. Y RAMIREZ, M.I. (1990 a): **Reforma de las enseñanzas.** La Escuela en Acción, junio, Madrid.
- HERRERA, F. Y RAMIREZ, M.I. (1990 b): **¡Que viene el currículum!**. La Escuela en Acción, septiembre, Madrid.
- HERRERA, F. Y RAMIREZ, M.I. (1992 a): **La LOGSE: Desde el proyecto educativo de centro al diseño curricular de aula.** INATED-ICH (Instituto de Ciencias del Hombre), Sevilla.
- HERRERA, F. Y RAMIREZ, M.I. (1992 b): **Situación de aprendizaje-enseñanza.** Bordón, Vol. 44, nº 2, Madrid.
- HERRERA, F. Y RAMIREZ, M.I. (1992 c): **Teoría general del currículo. Diseño curricular como proyecto; Desarrollo curricular como realización. Currículo explícito y currículo latente.** Vol. 1, Tema III. En Luceño, J.L. y Maldonado, F. (Eds.): **Temario de oposiciones de Educación Secundaria. Psicología y Pedagogía.** INATED-ICH (Instituto de Ciencias del Hombre), Sevilla.
- HERRERA, F. Y RAMIREZ, M.I. (1992 d): **Estructura y elementos esenciales del currículo establecido en España: Objetivos educativos, contenidos de conceptos, de procedimientos y de actitudes; Criterios de evaluación; Principios metodológicos.** Vol. 1, Tema IV. En Luceño, J.L. y Maldonado, F. (Eds.): **Temario de oposiciones de Educación Secundaria. Psicología y Pedagogía.** INATED-ICH (Instituto de Ciencias del Hombre), Sevilla.
- HERRERA, F. Y RAMIREZ, M.I. (1992 e): **Del currículo establecido a su concreción en el proyecto curricular de etapa y en programaciones curriculares. Contenidos curriculares y criterios de evaluación en los niveles de concreción de centro y aula.** Vol. 1, Tema V. En Luceño, J.L. y Maldonado, F. (Eds.): **Temario de oposiciones de Educación Secundaria. Psicología y Pedagogía.** INATED-ICH (Instituto de Ciencias del Hombre), Sevilla.
- HERRERA, F. Y RAMIREZ, M.I. (1992 f): **El proceso de tomar decisiones: Cómo se aprende y cómo se enseña.** Vol. 6, Tema XXI. En Luceño, J.L. y Maldonado, F. (Eds.): **Temario de oposiciones de Educación Secundaria. Psicología y Pedagogía.** INATED-ICH (Instituto de Ciencias del Hombre), Sevilla.
- HERRERA, F. Y RAMIREZ, M.I. (1992 g): **Principios y modelos generales de evaluación en educación. Sus fines y sus tipos. La evaluación en el proceso educativo y la toma de decisiones curriculares.** Vol. 4, Tema XLIX. En Luceño, J.L. y Maldonado, F. (Eds.): **Temario de oposiciones de Educación Secundaria. Psicología y Pedagogía.** INATED-ICH (Instituto de Ciencias del Hombre), Sevilla.
- HERRERA, F. Y RAMIREZ, M.I. (1995): **Organización de la enseñanza.** En Beltrán, J. et Al.: **Psicología de la educación.** Marcombo, Barcelona.
- M.E.C. (1970): **Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la**

Reforma Educativa, B.O.E. de 6 de agosto, Madrid.

- M.E.C. (1985): **Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación**, B.O.E. de 4 de julio, Madrid.

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

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

- M.E.C. (1989 c): **Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria**. Madrid.

- M.E.C. (1989 d): **Ejemplificaciones del Diseño Curricular Base**. Madrid.

- M.E.C. (1990): **Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo**, B.O.E. de 4 de octubre. Madrid.

- M.E.C. (1992): **Propuestas de secuencia. Lenguas extranjeras**. Escuela Española. Madrid.

- M.E.C. (1995): **Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes**, B.O.E. de 21 de noviembre. Madrid.

- MONEREO, C. (1991): **Enseñar a pensar a través del currículum escolar. (Ponencias de las II Jornadas de Estudio sobre Estrategias de Aprendizaje)**. Casals, Barcelona.

- NIETO, J.M. (1984): **Cómo se elaboran el Plan de Centro y la Memoria de fin de curso**. Escuela Española. Madrid.

- NISBET, J. (1991): **Investigación reciente sobre estrategias de aprendizaje y pensamiento en la enseñanza**. En Monereo, C. (Comp.): **Enseñar a pensar a través del currículum escolar. (Ponencias de las II Jornadas de Estudio sobre Estrategias de Aprendizaje)**. Casals, Barcelona.

- NOVACK, J.D. (1982): **Teoría y práctica de la educación**. Alianza Editorial, Madrid.

- ROSALES, C. (1981): **Criterios para una evaluación formativa**. Narcea, Madrid.

- SÁENZ, O. ET. AL. (1994): **Didáctica General. Un enfoque curricular**. Marfil, Alcoy.

- TITONE, R. (1981 a): **Psicodidáctica**. Narcea, Madrid.

- TITONE, R. (1981 b): **Metodología didáctica**. Rialp, Madrid.

- WALTON, J. (1980): **Diseño y organización del programa**. Anaya, Madrid.

- ZABALZA, M.A. (1987): **Diseño y desarrollo curricular. Para profesores de E.G.B.** Narcea, Madrid.