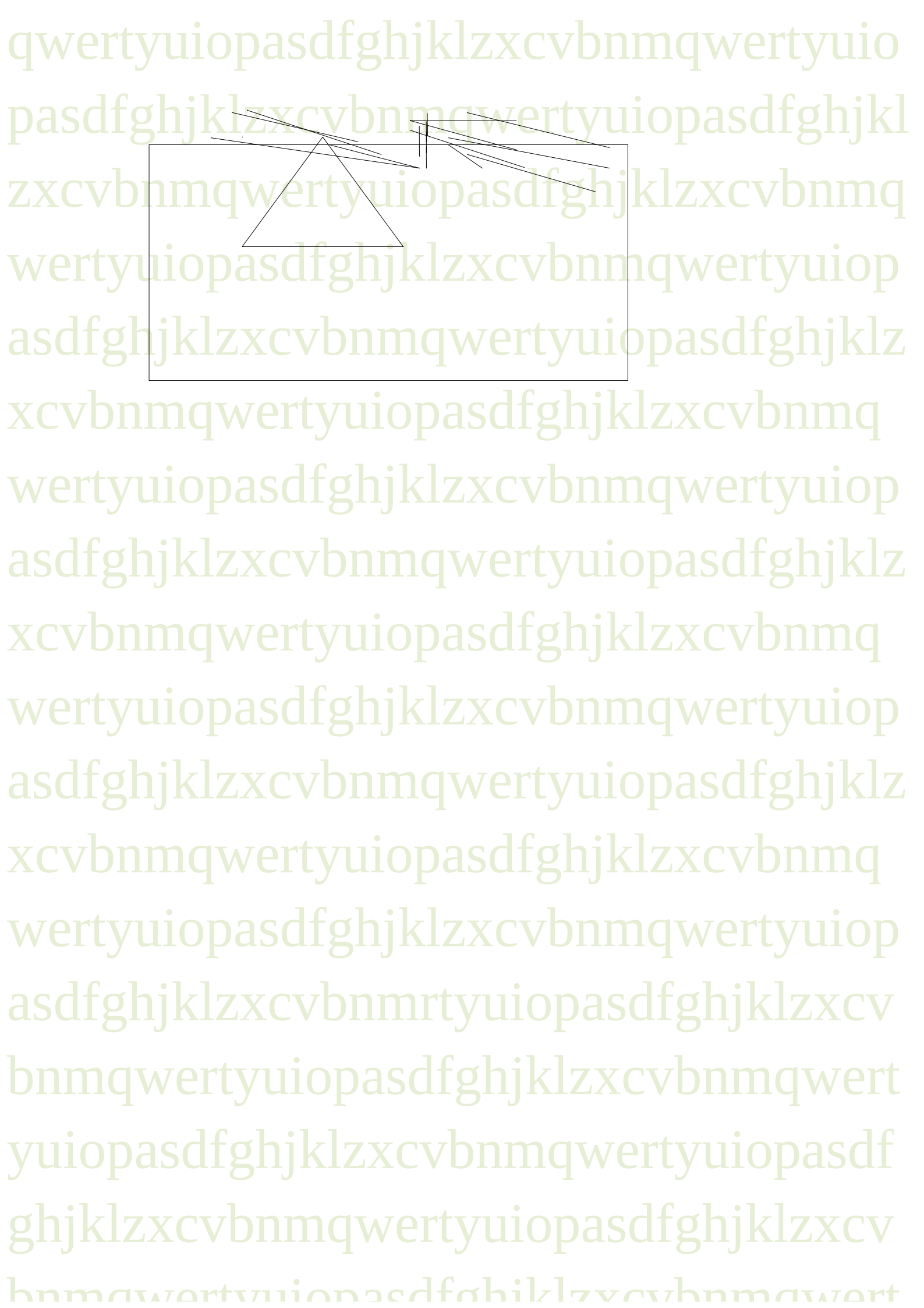




-ÍNDICE-

-TEMA 1-

1.1. La pedagogía como marco de configuración

disciplinar de la didáctica: Pág.11

a) **Lo pedagógico como ecosistema social. Pág.11**

b) **Lo pedagógico como espacio disciplinar. Pág.12**

c) **Lo pedagógico como espacio epistemológico
y conceptual. Pág.13**

d) **Lo pedagógico como lenguaje. Pág.14**

1.2 La didáctica como perspectiva específica del

fenómeno educativo: Pág.16

1.2.1. El concepto de didáctica. Pág.17

1.2.2. La enseñanza como concepto básico

de la didáctica: Pág.19

a) **El concepto de enseñanza. Pág.19**

b) **Condiciones pedagógicas de la enseñanza. Pág.20**

c) **La enseñanza desde la perspectiva
fenomenológica. Pág.20**

d) **La enseñanza desde la perspectiva
lógico-científica. Pág.21**

1.2.3. El aprendizaje como concepto clave

de la didáctica: Pág.23

a) **El aprendizaje como constructo**

teórico o cómo se aprende.	Pág.23
b) El aprendizaje como tarea del alumno.	Pág.24
c) El aprendizaje como tarea del profesor.	Pág.24
1.2.4 Conceptos de formación e instrucción.	Pág.26
2.1. La Enseñanza. Modelos	Pág.28
2.1.1. Concepción de la enseñanza	Pág.29
2.1.2. La concepción de enseñanza: la actividad base del proceso de enseñanza – aprendizaje	Pág.30
2.1.3. Teoría de la enseñanza: modelos y ámbitos de la investigación	Pág.31
2.1.4. La investigación: base del desarrollo de enseñanza	Pág.32
2.1.5. El concepto de enseñanza	Pág.33
2.1.6. Aebli y su aportación a la enseñanza	Pág.34
2.1.7. Síntesis reflexiva en torno a la enseñanza	Pág.35

-TEMA 2-

2.2. La interacción didáctica:	Pág.37
2.2.1. La enseñanza y la interacción comunicativa	Pág.38
2.2.2. La interacción humana y la interacción didáctica	Pág.39
2.2.3. Los componentes de la interacción: agentes, actividad instructivo – formativa, el clima social y el contexto	Pág.40
2.2.4. El aula como ámbito de relación social	Pág.41
2.2.5. El aula y su incidencia en el aprendizaje	Pág.42
2.2.6. La interacción comunicativa y su incidencia en la concepción, aplicación y desarrollo curricular	Pág.43
2.2.7. La interacción: perspectivas de análisis y su aplicación formativa en el aula	Pág.44

2.3. La formación práctica del profesor:

la investigación en el aula **Pág.45**

2.3.1. La formación en investigación

para conocer, aplicar y optimizar la enseñanza. **Pág.46**

2.3.2. La construcción del pensamiento

teórico sobre la enseñanza desde la práctica. **Pág.47**

2.3.3. La complementariedad entre la teoría

y la práctica. El paradigma como marco de

investigación. **Pág.48**

2.3.4. La formación del profesor en la

investigación: ¿Enseñan o investigar?,

investigar para enseñar. **Pág.49**

2.3.5. Perspectivas de la investigación de

enseñanza: problemas y metodología. **Pág.50**

2.3.6. Cómo incorporar la reflexión sobre

la práctica a la formación del pedagogo:

la investigación reflexiva. **Pág.51**

2.3.7. La investigación en la práctica: la

acción reflexiva del estudiante de educación

en el análisis de la realidad educativa. Pág.53

**2.3.8. La práctica en el análisis de la
interacción educativa, un acercamiento
reflexivo – experimental. Pág.54**

**2.3.9. El conocimiento desde la práctica.
El engarce teoría – práctica mediante el
apoyo de los métodos biográficos y de
investigación colaborativa. Pág.55**

**2.3.10. Estrategias e instrumentos para
aprender sistemáticamente desde la práctica. Pág.56**

2.3.11. Síntesis. Pág.57

-TEMA 3-

3. Conceptos de currículum, programa y programación:	Pág.60
3.1. Concepto y definiciones de currículum.	Pág.61
3.2. Construcciones teóricas, metateóricas e historia del currículum.	Pág.63
3.3. Teorías del currículum: técnica, práctica y crítica.	Pág.65
3.4. El currículum oculto.	Pág.66
3.5. El currículum integrado.	Pág.67
3.6. Componentes del currículum.	Pág.68
3.7. Programa.	Pág.70
3.8. Programación.	Pág.72

-TEMA 4-

4. NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR:	Pág.74
4.1. Observaciones a la estructura curricular.	Pág.75
4.2. Niveles de concreción curricular.	Pág.79
4.2.1. Primer nivel de concreción: D.C.B., Decreto de Mínimos del MEC. Y el decreto de currículo de Castilla la Mancha.	Pág.80
4.2.2. Segundo nivel de concreción: proyecto curricular de Centro (PCC)	Pág.81
4.2.3. Tercer nivel de concreción: programaciones curriculares de aula.	Pág.83
4.2.4. Cuarto nivel de concreción: adaptaciones curriculares individuales (A.C.I.)	Pág.84
4.2.5. Cuadro resumen (LOGSE/LOE)	Pág.85
4.3. Ideas centrales de cara al desarrollo curricular.	Pág.86
4.3.1. El desarrollo del currículum.	Pág.89
4.4. Diseños curriculares y enseñanza básica (LOE)	Pág.90

-TEMA 1-

1.1. La pedagogía como marco de configuración disciplinar de la didáctica:

- e) Lo pedagógico como ecosistema social.
- f) Lo pedagógico como espacio disciplinar.
- g) Lo pedagógico como espacio epistemológico y conceptual.
- h) Lo pedagógico como lenguaje.

1.2 La didáctica como perspectiva específica del fenómeno educativo:

1.2.1. El concepto de didáctica.

1.2.2. La enseñanza como concepto básico de la didáctica:

- e) El concepto de enseñanza.
- f) Condiciones pedagógicas de la enseñanza.
- g) La enseñanza desde la perspectiva fenomenológica.
- h) La enseñanza desde la perspectiva lógico-científica.

1.2.3. El aprendizaje como concepto clave de la didáctica:

- d) El aprendizaje como constructo teórico o cómo se aprende.
- e) El aprendizaje como tarea del alumno.
- f) El aprendizaje como tarea del profesor.

1.2.4 Conceptos de formación e instrucción.

1.1.1. Lo pedagógico como ecosistema social y cultural

“La educación comenzó siendo cosas de niños”, solo se refería a niños. En Grecia el educador era aquel que llevaba a los niños a la escuela (Un esclavo).

De esta primera época subsistió el nombre y la idea de lo educativo como guía del niño de su estado infantil a su estado adulto.

Históricamente, lo educativo era considerado, como vemos, como “conducción y guía”, es decir: educar era llevar a los niños al estado adulto.

Posteriormente la educación fue entendiéndose, de manera alternativa, como:

“Desarrollo”

“Liberación”

“Captación socio”

Hoy día cobran especial relevancia dos nuevos conceptos en el ámbito educativo:

- Información: como la captación técnica de los objetos (“solo informo”).
- Formación: como desenvolvimiento individual del sujeto;
“Autorrealización”(“Explico”)

No tienen porque ser complementarios.

“Valpid” dice que formarse es desde lo profundo de uno mismo y no solo informarse: “Autorrealización”.

En el acto educativo se integran (según la valoración social de cada momento) las necesidades sociales y las individuales, las ideas culturales estándar y las formas singulares, la cosmovisión colectiva del proyecto de futuro de cada sujeto o grupo.

Además de esto cosas de ámbito social como la política también influyen en la educación.

1.1.2. Lo pedagógico como espacio disciplinar

Siempre ha estado bastante indefinido ¿qué aspectos del espacio disciplinar pedagógico ejercen más influencia en la configuración de la didáctica?

En primer lugar decir que tanto la pedagogía como la didáctica se centran en el conocimiento y desarrollo de la educación.

En segundo lugar decir que el hecho educativo es un fenómeno complejo que necesita la confluencia de distintas disciplinas, entre las que ha de definir sus propios parámetros la didáctica y que mientras la didáctica no trascienda, para otras disciplinas lo educativo es un ámbito más.

Pero ¿cómo queda la didáctica en ese reparto de funciones dentro de las ciencias de la educación?

Algunas clasificaciones plantean la didáctica como brazo instrumental de la pedagogía. Otras reservan a la pedagogía la educación integral de los sujetos y la didáctica su instrucción (formación intelectual/cultural)

Otras asocian la pedagogía con la formación teórica general y la didáctica con una formación técnica específica.

1.1.3. **Lo pedagógico como espacio epistemológico y conceptual**

Varios aspectos del hecho educativo han de ser destacados aquí por su incidencia en la configuración de la Didáctica. Aspectos:

1. El hecho educativo como acción humana. (Los sujetos hacen, viven. Implica alejarnos de la teorización. Doble dimensión del proceso producto)
2. Uno de cuyos componentes necesarios es la intencionalidad. (Se actúa para algo. Es un hecho consciente que se rige por un objetivo. No es casual. Ej. el escudo lleva la intención de atraer adeptos).
3. Intencionalidad que se concreta en el perfeccionamiento del sujeto. (Se concreta a la educación. Perfección buscada: los padres, el profesor, el alumno... son los que demandan las intenciones de lo que quieren hacer. Cambia según el marco de referencia [padres, profesor...]).
4. Y que se operativiza a través de la estructura nominativa. (Se refiere a lo que ser [presente] y el deber ser[futuro]. Hay que llegar del ser al deber ser).

1.1.4. **Lo pedagógico como lenguaje**

También desde este apartado se pueden extraer importantes consideraciones de cara a la didáctica.

Como campo específico de conocimiento y acción, las disciplinas pedagógicas poseen también un “campo semántico” con un amplio abanico de términos especializados.

La propia “estructura normativa” del campo pedagógico se transfiere al lenguaje.

- El lenguaje pedagógico vs cientificidad de las disciplinas pedagógicas:

Existe un enfrentamiento.

El lenguaje científico es exacto, fijo, no ambiguo.

El lenguaje pedagógico es ambiguo, comparativo, se habla en metáforas.

Se pretende llegar del lenguaje pedagógico al lenguaje científico.

No se puede hablar igual del desarrollo de varios individuos. Se puede intentar equiparar lo que pasará en el futuro.

Se usan muchas metáforas.

- La “función exhortativa” viene muy destacada en el lenguaje pedagógico habitual:

Se usa a la hora de llevar a cabo ejemplos.

Sin querer el lenguaje del profesor es exhortativo porque el profesor es el que enseña, el que más sabe y eso tiene que quedar claro, se tiene que demostrar en el lenguaje a utilizar. Un ejemplo es la típica pregunta del alumno: ¿Por qué? A lo que el profesor responde: ¡Por que lo digo yo!

- El lenguaje pedagógico es un conjunto de cruce entre formas vulgares y formas especializadas del lenguaje. (Comprensible y preciso).

El profesor pretende que sus alumnos tengan un lenguaje técnico.

- A veces el discurso pedagógico se convierte en una mera “retórica” de la que se desvanece la propia visibilidad y sentido de la proposición que contiene.

Llega un momento en el que los alumnos, padres, administración... pierden la confianza.

Un ejemplo sería cuando el profesor “dice mucho” pero “no hace nada”.

1.2. **La didáctica**

Al finalizar este apartado estaremos en condiciones de:

- Definir la didáctica (Indicando contenidos, qué estudia, funciones que cumple...).
- Definir la enseñanza (Dar las diversas definiciones de enseñanza y saber explicar sus diferencias; saber como ha evolucionado el concepto de enseñanza y el sentido que se le ha ido otorgando).
- Hacer un análisis analítico en los componentes de la enseñanza desde la perspectiva didáctica (Actividades que la integran, qué condiciones requiere, etc.).
- Identificar la vertiente normativa y orientadora de la didáctica con respecto a la enseñanza (Qué supone entender la enseñanza como arte y/o como ciencia de cara a su desarrollo práctico).
- Conocer algunas aportaciones de la investigación sobre la enseñanza (de cara a la mejora de los procesos de enseñanza).

1.2.1. El concepto de didáctica

- Aproximación al concepto de didáctica en términos genéricos (aceptación vulgar):
 - o 1ª Idea de didáctica: Inicialmente la idea de didáctica estuvo vinculada a diversas formas de representación teatral (Arte dramático).
 - o El diccionario de la RAE la define como: “arte de enseñar” (arte de hacer las cosas fáciles de aprender) ó (Actividades de transmisión de ideas a las que el receptor se pretende que preste atención).
- A través de las definiciones de los expertos se refleja el concepto culto o técnico de la didáctica, sus contenidos y sus límites:

- o La delimitación disciplinar expresa la posición de la disciplina definida en el contexto de otras disciplinas (Titone, Larroyo, Moore...).
 - o En cuanto al contenido disciplinar suele venir dado por los diferentes términos básicos que los autores utilizan para aplicar los referentes de la didáctica: enseñanza, aprendizaje, instrucción, formación...
- La didáctica actual es ese campo de conocimiento, investigaciones, propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Comenio (s.XVII) decía que la didáctica era el artificio de enseñar todo a todos, realmente, rápidamente con solidez y no superficialmente con el mayor atractivo y agrado.
- Gartner tiene una visión descriptiva y normativa de la didáctica:
- “La didáctica ha de ofrecer indicaciones, principios y obras para una amena enseñanza”.

1.2.2. La enseñanza como concepto básico de la didáctica

Según Escudero (1981) decía que la enseñanza es el término clave en la definición de didáctica.

Para estructurar este apartado vamos a dividirlo en los siguientes puntos:

- a) El concepto de enseñanza.
- b) Condiciones pedagógicas de la enseñanza.
- c) La enseñanza desde una perspectiva fenomenológica.
- d) La enseñanza desde una perspectiva lógico-científica.

a) El concepto de enseñanza:

En términos generales se puede decir que la enseñanza es “la acción desarrollada con la intención de llevar a alguien al aprendizaje”.

Etimológicamente viene de “in-signare” que significa: mostrar a través de signos.

La enseñanza adquiere todo su sentido didáctico a partir de su vinculación al aprendizaje. Se convierte así en un proceso interactivo en el que participan profesor y alumno, así como el contexto en el que se producen los cambios.

Transmitir información forma parte de la enseñanza pero enseñar es mucho más que eso. Yo creo que se podrían distinguir cinco etapas en el enriquecimiento semántico-didáctico del concepto de enseñanza.

1. Una primera etapa que identifica el enseñar con el transmitir información o conocimientos.
2. La enseñanza como creación de nuevas conductas y hábitos, esto es, como condicionamiento.
3. La enseñanza como dirección del aprendizaje, como manejo técnico de las situaciones didácticas.
4. La enseñanza como orientación del aprendizaje.
5. La enseñanza como articulación de la experiencia extra e intraescolar.

b) Condiciones pedagógicas de la enseñanza:

Habitualmente se ha acostumbrado a enfocar el tema de la cualificación pedagógica de la enseñanza desde dos perspectivas:

1. Marcando diferencias respecto a conceptos y modalidades de acción próximas a la enseñanza pero completamente distintas: entrenamiento, condicionamiento, adoctrinamiento...
2. Estableciendo una serie de condiciones y debe reunir una buena enseñanza.

Desde esta perspectiva la literatura didáctica ha acostumbrado mencionar una serie de especificadores cualitativos a unir al término de enseñanza para que esta sea una “enseñanza educativa”.

- La valía de los contenidos.
- La realidad, actualidad y utilidad de lo que se enseña.
- La adaptación a los sujetos aprendices.

c) **La perspectiva fenomenológica:**

Consiste en identificar las acciones que componen la actividad de enseñar (lo que hacen los profesores cuando enseñan). Este enfoque admite dos tipos de planteamientos: formal y descriptivo.

El ejemplo clásico del enfoque formal es el de los pasos o grados formales de Herbart:

1. Presentación (clara).
2. Asociación (significativa, que pueda guardarse en la mente).
3. Generalización (sistemática, resumir).
4. Aplicación (útil y actual).

Otro ejemplo lo hacen Fernández Huerta y Titone (1981) que dice: “la enseñanza está constituida en un ser que enseña, un ser al que se enseña, un contenido, unos medios y un acto didáctico”.

Otro enfoque distinto viene representado por los modelos descriptivos. Estos modelos, apareciendo a la par investigaciones didácticas de tipo analítico (proceso-producto). Ejemplos de este modelo son los nueve componentes del evento instructivo de Gagné o el modelo general de instrucción efectiva de Rosenshine y Sterens (1986).

Gagné:

1. Lograr la atención.
2. Informar al alumno del objetivo.
3. Estimular el recuerdo de los aprendizajes previos.
4. Presentar el nuevo material de estímulo (dar la clase).
5. Proporcionar guías de aprendizaje (2Trucos”, “atajos”...consejos para asimilar mejor lo dado.).
6. Facilitar el resultado.
7. Proporcionar “feedback” sobre la corrección o incorrección de lo trabajado. (retroalimentación. Enseñar sobre los propios errores).
8. Valorar el rendimiento o resultado.
9. Intensificar la retención y el “transfer” (Terminar resumiendo).

Un nuevo enfoque en torno a la enseñanza ha ido consolidándose en los últimos años. No se puede comprender lo que sucede en la enseñanza, sí junto a lo que hacen los profesores y alumnos no se considera también el por qué lo hacen.

El punto teórico de partida es considerar la enseñanza como una acción.

d) La perspectiva lógico-científica:

Las cuestiones a plantearnos en este punto son:

- ¿Qué tiene de arte y qué tiene de ciencia la enseñanza?

Gagné (1978) da cabida en su concepto de enseñanza una y otra dimensión. Titula su obra: “The scientific basic of the art of teaching” (Las bases científicas del arte de la enseñanza).

Schuab (1983) desarrolla la idea de lo artístico aplicando a la enseñanza fuertes bases científicas que requieren de actuaciones artísticas para ser aplicadas.

“Cuanto más artística sea la consideración de enseñanza menos posibilidad hay de configurar una teoría de la enseñanza”.

En esa dicotomía se mueve la Didáctica con respecto a su principal objeto de estudio.

La didáctica como disciplina puede y debe constituir el marco de teorización adecuada para la enseñanza (Gimeno, 1981). Se debe de ceñir a tres puntos:

1. Debe recoger en su totalidad el objeto de enseñanza.
2. Debe recoger el dinamismo del concepto de enseñanza y la relación entre sus componentes.
3. Debe sistematizar, estructurar y coordinar los datos de observación y conocimientos.

1.2.3. El aprendizaje como concepto clave de la didáctica

Vamos a realizar una aproximación indirecta al tema del aprendizaje tomando en consideración no tanto los componentes específicos de las diversas teorías del aprendizaje cuanto las aportaciones que desde el conjunto de todas ellas se derivan para el proceso didáctico. Par ello seguiremos los siguientes puntos:

- a) El aprendizaje como constructo teórico. Las teorías del aprendizaje.
(¿Cómo se aprende?)

Más que hacer un recorrido por las diversas teorías, quiero exponer algunas ideas clave sobre el aprendizaje que resultan básicas para entender el sentido que intento dar al conocimiento didáctico.

El aprendizaje es una acción que se desarrolla a dos niveles, el comportamiento y el pensamiento.

El aprendizaje escolar en tanto que educativo y productivo principalmente en un medio institucional reúne unas características particulares: orientado por objetivos, dirigido al desarrollo integral del sujeto, delimitado por las necesidades personales y las convenciones sociales.

El aprendizaje escolar es un proceso en el que participan activa y conscientemente profesor y alumno. Por ello los parámetros serán preferentemente los de las teorías cognitivas.

El sentido de análisis de la didáctica no es tanto llegar a “modelos de” sino a “modelos para” (Escudero, 1981). O cómo lo expresa Ausubel (1977), saber cómo aprende el alumno y qué variables influyen en ello, no se dirige a saber más sobre el aprendizaje, sino que la didáctica está en relación directa con

saber más sobre que hacer para ayudarlo a aprender mejor. Esta idea de aplicación es el sentido que subyace, también, al análisis de los diversos paradigmas y modelos conceptuales que realiza (Pérez Gómez, 1983).

- b) El aprendizaje como tarea del alumno. (Factores que inciden en los procesos de aprendizaje de los alumnos. ¿Cómo aprenden los alumnos?).
- c) El aprendizaje como tarea del profesor. (Factores de la interacción de los profesores que inciden en el aprendizaje. ¿Cómo enseñar a aprender?).

La enseñanza se relaciona, sobre todo, con el “enseñar a aprender”. El profesor pasa de ser “el que enseña” a ser “el que facilita el aprendizaje”.

Esta idea tiene repercusiones a varios niveles:

1. El ya señalado *la ampliación del campo semántico de la Didáctica*. Los temas referidos a procesos y estrategias de aprendizaje...
2. En la *formación de profesores* que adquiere una nueva perspectiva (Técnico en contenidos y en estrategias de facilitación del aprendizaje).
3. En la acción práctica, el profesor tendrá que distribuir su tiempo entre la enseñanza de contenidos (conceptos) y la de estrategias de aprendizaje (procedimientos).

A nivel general se podría señalar que la incidencia del profesor en la optimización del aprendizaje en los alumnos se produce por dos vías principales:

por una *vía técnica* y por una *vía relacional*. Y en ambos casos dicha influencia se halla mediada por los procesos cognitivos y afectivos de los estudiantes.

1. La vía técnica expresa un mecanismo de incidencia a través del manejo de técnicas por parte del profesor y a través de la enseñanza de técnicas a los alumnos.
2. La vía relacional de incidencia en el aprendizaje de los alumnos sigue unos derroteros distintos en los que juegan un importante papel los propios alumnos como mediadores y el proceso de transacción multinivel que define la interacción profesor alumnos en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

“Dice Scurati: el profesor interpreta las necesidades y exigencias, fija las metas, dirige y guía la actividad de los alumnos y valora los resultados”.

1.2.4. Los conceptos de información e instrucción

Formación e instrucción son dos términos con una gran tradición que con frecuencia se han convertido en reflejo de posturas contrapuestas en torno a lo educativo (modelos tecnológicos frente a modelos humanistas).

En otras ocasiones ambos términos han sido usados como constructos complementarios, cada uno de los cuales acota un espacio específico de la acción pedagógica (la formación referida al crecimiento en cuanto a la “dimensión humana” del sujeto y la instrucción entendida en cuanto a su “desarrollo intelectual”).

Se entiende por formación el plan que deben de llevar a cabo todos los sujetos hasta hacerse adultos, personas plenas. Otro autor indica que el camino sigue hasta que encuentra su propia competencia realizándose un concepto propio. También podría definirse como el proceso de desarrollo que sigue una persona hasta alcanzar su punto de plenitud, plan que deberían de llevar a cabo todos los alumnos hasta hacerse adultos. Sería mucho más amplio instruir, dotar a las personas de ciertas habilidades o destrezas que las asignaturas puras y duras no las dotarán.

“En definitiva, para concluir este apartado, quisiera volver a destacar la idea de que más allá de lo que puedan suponer las disquisiciones terminológicas para señalar qué son y en qué se diferencian conceptos como instrucción, formación, enseñanza...etc, me parece importante destacar su sentido en el conjunto del proceso didáctico. Es ahí donde el concepto de formación adquiere enorme relevancia por la dimensión cualitativa que introduce en la acción didáctica. Es ahí también donde la instrucción cobra

sentido como acción educativa especializada. Una instrucción sin formación se quedaría en un simple entrenamiento, en un simple ejercicio técnico despreocupado de sus efectos en el desarrollo general del sujeto. Una formación sin formación es puro ejercicio lingüístico o especulación sobre ideas. Ambas juntas, lo axiológico y lo técnico, constituyen la enseñanza del discurso didáctico y su expresión operativizada”.

2.1. La Enseñanza. Modelos

2.1.1. Concepción de la enseñanza

2.1.2. La concepción de enseñanza: la actividad base del proceso de enseñanza – aprendizaje

2.1.3. Teoría de la enseñanza: modelos y ámbitos de la investigación

2.1.4. La investigación: base del desarrollo de enseñanza

2.1.5. El concepto de enseñanza

2.1.6. Aebli y su aportación a la enseñanza

2.1.7. Síntesis reflexiva en torno a la enseñanza

2.2. La interacción didáctica

2.3. La formación del profesor: la investigación en el aula

2.1.1. **Concepción de enseñanza**

El conjunto de decisiones que lleva a cabo un profesor está estructurado en acciones que se ajustan a elaboraciones previas, de ahí la importancia de la reflexión pre y post actuación en la enseñanza, por ello:

- La investigación de la enseñanza ha de considerar que esta es eminentemente intencional, que se explica por el empleo de rutinas y actividades de pensamiento manifiesto. Lo característico del profesor es actuar por intenciones asumidas en marcos de referencia específicos.
- La enseñanza cumple funciones de orientación, ejecución y control, que se llevan a cabo de modo complementario y sucesivo en el proceso, nuestra investigación hace orientarse ha conocer el sentido e interrelación de las mismas en diversos marcos y situaciones.
- La enseñanza es una actividad mediada por el profesor y los alumnos, que no solo es lo que se explicita en el comportamiento, sino que queda enriquecida por las intenciones, juicios, sentimientos y configuraciones que poseen los agentes en el aula.

Lowych, J. (1986) suscita nuevas líneas de investigación que propicien un conocimiento sistemático de los complejos procesos de enseñanza.

2.1.2. La concepción de la enseñanza

Hay autores que parten del modelo triangular, que consideran tradicional, en el que el profesor muestra a los alumnos unos contenidos para su adquisición.

Partiendo de esta visión tradicional se critican las soluciones dadas por el Conductismo, por la Teoría Cognitiva, o por el modelo Interaccionista.

“aprendizaje es la causa y el fin de la enseñanza”

TRIÁNGULO CLÁSICO

Profesor

Enseñanza

Alumno

Currículum (materia)

En el modelo socio – histórico propuesto por Engeström (1984) el aprendizaje es mediado tanto por la comunidad, como por el conocimiento social, ligado a los instrumentos materiales (recursos).

La Didáctica ha de investigar los modelos de desarrollo integral del sujeto insistiendo en la adquisición de un modo real de interacción que lleva a:

- Evitar que las relaciones sean alienantes o desencontextualizadas.
- Adecuar el conocimiento a la realidad de los alumnos.
- Configurar el aprendizaje como actividad.

- Investigar el aprendizaje.
- Desarrollar la experimentación de la enseñanza como primer método para investigar el aprendizaje.

2.1.3. **Teoría de la enseñanza: modelos y ámbitos de la investigación**

Si deseamos elaborar una teoría de la enseñanza no podemos omitir el aprendizaje que complementa y que hace transitiva la enseñanza.

Shulman considera que el potencial determinante de la enseñanza y el aprendizaje en el aula es el conjunto de atributos de los agentes:

- Capacidades: actitudes, habilidades... en continuo perfeccionamiento.
- Pensamientos.
- Las acciones: actividades en armonía con las capacidades y pensamientos de cada uno (poner en práctica las capacidades y pensamientos).

El modelo de Shulman pretende explicitar el conjunto de relaciones y causas entre los diversos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, para investigarlos minuciosamente. El profesor, alumno, los contenidos (currículum oculto y currículum explícito), las instituciones, la interacción, los diversos contextos...

2.1.4. La investigación: base del desarrollo de la enseñanza

Entre los autores que han propiciado la investigación en la acción en el ámbito de la enseñanza, destacamos a J. Eliot, fundamentado en los trabajos de L. Stenhouse sobre reflexión – acción.

La exigencia social de responder a una enseñanza de calidad demanda a los propios profesores un análisis más riguroso de su propia acción, así se actualizan desde la reflexión y reelaboración de su propia acción en el aula, buscando mayores fundamentos para la elaboración y desarrollo del currículum.

La investigación en la acción nos ofrece la posibilidad de ahondar en la enseñanza como actividad desarrollada en la clase día a día.

“este estilo investigador convierte a los profesores en protagonistas responsables de su propia innovación y de las transformaciones que afecten al sistema educativo. Solo desde la reflexión y la práctica comprometida, fuente de nuevas reflexiones, pueden ofrecerse innovaciones justificadas de la enseñanza”.

2.1.5. El concepto de enseñanza

Etimológicamente, el concepto viene de “in-signare”, que significa dar sentido a una realidad, además, enseñar es mostrar algo a alguien, por lo tanto, enseñar sería una actividad de presentación sistemática de una realidad.

Ha evolucionado desde su concepción etimológica a su acepción real como ciencia y arte del bien hacer tanto en la instrucción como en la adaptación y reelaboración del currículum.

“la enseñanza es una actividad intencional y socio – comunicativa, que genera las situaciones más propicias para el aprendizaje formativo de los alumnos, en un ambiente peculiar como puede ser el aula”

Se manifiesta como una actividad social, singular, que demanda del profesor una capacidad artístico – tecnológica para interactuar con ella.

Tiene un fundamento científico, un enmarque tecnológico y un hacer artístico, diríamos que el profesor construye su enseñanza desde una reflexión crítica, sistemática y exigente de su propia práctica.

En el modo peculiar de entender el hacer y la reflexión sobre la práctica y en la particular construcción de la teoría científica sobre ella, encontramos el dilema permanente.

2.1.6. Aebli y su aportación a la enseñanza

Deja claro en su obra que el artífice de la innovación educativa es el maestro/profesor, proponiendo como esenciales características como “compromiso con la labor”, “activo”, y “abierto a las nuevas ideas”.

Construye un modelo tridimensional explicativo del proceso de enseñanza compuesto por:

CONTENIDOS:

- Cursos de acción.
- Operaciones.
- Conceptos.

MEDIOS DE ENSEÑANZA (estrategias):

- Narrar y referir.
- Mostrar e imitar y reproducir.
- Observación común de objetos e imágenes.
- Leer.
- Escribir.

PROCESOS DE APRENDIZAJE:

- Formación o construcción de conceptos mediante la resolución de problemas.
- Elaboración.
- Ejercicio/repetición.
- Aplicación.

2.1.7. Síntesis reflexiva en torno a la enseñanza

La enseñanza en su concepción y práctica ha tenido y mantiene numerosas aceptaciones y perspectivas:

- El paradigma proceso – producto (tanto enseñó, tanto aprenden).
- El paradigma mediacional (se enseña lo que se interesa).
- El paradigma mediacional centrado en el alumno (se enseña lo que al alumno le interesa; está llamado al fracaso por lógica).
- El paradigma cultural y simbólico – interaccionista.
- El paradigma sociocrítico (aprovechar la sociedad de cada momento y hacer una crítica constructiva).
- El paradigma del profesor práctico – reflexivo (el más moderno, avanzar reflexionando sobre lo que se está haciendo, es decir, aprender de los errores).

La enseñanza como estilo de reacción humana, reconstrucción de significados, comprometido en una visión formativa de calidad, facilitadora de la profesionalización del docente y creadora de aprendizajes formativos y profundos en los alumnos. (Que deje huella en el alumno).

“La enseñanza es la actividad característica del profesor merced a la cual aplica y pone en tela de juicio el diseño curricular y se compromete a

impulsar un estilo diferenciado de aprendizaje en cada alumno, contribuyendo a su profesionalización como docente”.

-TEMA 2-

2.2. La interacción didáctica:

2.2.1. La enseñanza y la interacción comunicativa

2.2.2. La interacción humana y la interacción didáctica

2.2.3. Los componentes de la interacción: agentes, actividad instructivo – formativa, el clima social y el contexto

2.2.4. El aula como ámbito de relación social

2.2.5. El aula y su incidencia en el aprendizaje

2.2.6. La interacción comunicativa y su incidencia en la concepción, aplicación y desarrollo curricular

2.2.7. La interacción: perspectivas de análisis y su aplicación formativa en el aula

2.2.1. La enseñanza y la interacción comunicativa

- La enseñanza es una actividad reflexiva.
- La enseñanza es una actividad esencialmente intencional.
- La enseñanza es desde la dimensión socioafectiva una actividad esencialmente interactiva.

La interacción es la relación de reciprocidad que se establece entre los agentes del aula, fruto de la cual se crea un modelo de relaciones sociales característico. Patersens define la interacción *“como un modelo de encuentro profesional entre docente y discente, así como la capacidad de implicación personal del educador y educando en su proceso de educación”*.

Podemos decir que la enseñanza es un núcleo esencial de la didáctica, es el campo de análisis y estudio característico, al promover el aprendizaje, y de modo similar la interacción es el eje y base de la enseñanza.

La enseñanza es una actividad de profesionalización y capacitación crítico – reflexiva de los profesores; la interacción es una actividad de profunda relación entre profesor y alumnos y de estos entre sí.

2.2.2. La interacción humana y la interacción didáctica

En la interacción humana el tipo de relación y su calidad de intercambios (con diferentes niveles de intensidad) así como la jerarquía asumida entre los participantes son dos componentes cruciales.

La interacción didáctica es un intercambio recíproco, formativo, que implica en el profesor y los alumnos nuevos modos de acercamiento, basados en el respeto mutuo y en la búsqueda permanente de funciones y roles de realización humana.

La interacción didáctica puede plantearse desde tres niveles de análisis:

- a) Como una realidad de confrontación institucional.
- b) Como una situación de colaboración y empatía que surge de la cultura interpretativa de los miembros del aula y el centro (Sería la ideal).
- c) Como una realidad institucional que determina el trabajo crítico – reflexivo del profesor y el alumno y establece las pautas de la interacción (Sería el políticamente correcto, el oficial).

2.2.3. Los componentes de la interacción: agentes, actividad instructo – formativa, el clima social y el contexto

La interacción como coimplicación existencial y social que propicia un conjunto de relaciones entre el profesor y los alumnos y estos entre sí, precisa de los siguientes componentes:

- a) Los agentes: maestros, alumnos, padres, administrativos del centro, inspectores, expertos en educación...etc (Sería toda persona o institución que intervenga en la educación).

Deben haber y desarrollarse entre ellos: diálogo, contraste de ideas, el acercamiento empático, la autonomía, la tolerancia y la colaboración.

- b) El discurso del profesor (“El librito de cada maestrillo”): es un conjunto multidimensional que caracteriza el estilo de enseñanza que emplea y singulariza a cada docente.

- c) El clima social (la cultura del aula): el clima hace referencia al conjunto de actitudes hacia el centro, aula, tareas formativas, que los agentes de las clases generan y que definen en su totalidad un estilo de relación humana.
- d) El contexto: centro, aula, iluminación, nivel de ruidos...etc. (Un maestro puede modificar todo lo referente al aula).

2.2.4. El aula como ámbito de realización social

El aula es un entorno físico y humano construido como fruto de una decisión socio – administrativa, que se caracteriza por generar un microsistema particular. En cada una de ellas tiene lugar un micro – proceso relacional, peculiar y singular que demanda al profesor una sensibilidad especial.

La clase es un microsistema social, caracterizado por un conjunto de relaciones que simultanea y sucesivamente se dan entre sus miembros y cuyo entramado define el clima social que en la misma tiene lugar.

- Para hacer grupos:

- o ¿Con qué criterios?
 - Que se junten como quieran los alumnos.
 - El profesor elige (Da mejores resultados).
- o ¿Qué número de miembros?
 - Entre 3 y 5 personas es el número ideal.
- o ¿Qué estructura de grupo hacer? (constructiva y evolutiva)
 - Democracia.
 - Autoritario.
- o Analizar la vida del grupo.

El profesor analiza la vida del aula y su rol en la gestión y organización de la misma, en el sentido, dirección y significatividad de los intercambios, desde este estudio se plantea reflexivamente la orientación de su práctica y toma las decisiones más adecuadas a la misma.

2.2.5. El aula y su incidencia en el aprendizaje social

El aula a juicio de Gilly (1982) es un entorno singular que facilita a los alumnos el conocimiento, interpretación e imitación de conducta, que se ofrecen para ser seguidos.

La clase propicia el aprendizaje de modelo y esquemas sociales en la medida en que se fomenta la vida del grupo, se facilita el intercambio reflexivo y

se aúnan esfuerzos para crear en ella y en el centro modos de relación basados en:

- La colaboración responsable en el desarrollo de las tareas.
- La crítica constructiva y sincera entre los miembros del aula.
- El acercamiento y respeto a las más diversas opiniones y opciones.
- La búsqueda de las tareas comunes y la atención a las diferencias, expectativas e intereses de cada miembro del aula.
- El intercambio entre alumnos y profesor, entre aulas y centro.
- La construcción de climas sociales abiertos, confiados e innovadores para los miembros del centro y del aula.

El aula no se encuentra aislada sino que cobra su sentido en la relación y diálogo entre profesores y alumnos, de ahí que el centro llega a ser una unidad organizativa, que por su amplitud, a la vez que limitación, llega a ser un contexto fundamental para la innovación curricular.

2.2.6. La interacción comunicativa y su incidencia en la concepción, aplicación y desarrollo curricular

La concepción que el docente tenga del currículum como proyecto educativo valioso para la formación de los alumnos, apoyado en una visión singular de la enseñanza y de los procesos de aprendizaje, contextualizando en

un ámbito sociopolítico e institucional definido, es esencial para el desarrollo de la interacción socio – comunicativa en el aula.

La aplicación correcta de un diseño curricular en la clase depende de la acción/interacción que genera. La interacción es la síntesis de tres dimensiones que se imbrican estrechamente y en las que tiene lugar la tarea instructivo – formativa:

- Ambientales.
- Sociales.
- Comunicativas.

La interacción, en sus componentes ambientales socio – comunicativos, se convierte en el pilar, del desarrollo curricular, al evidenciar qué diseños pueden llevarse a cabo en el aula, a qué adaptaciones deben obtenerse y qué transformaciones procede llevar a cabo.

2.2.7. La interacción: perspectivas de análisis y su aplicación formativa en el aula

La interacción didáctica ha sido estudiada como conducta verbal y no verbal manifiesta, y como expresión de un conjunto de comportamientos específicos cuyo dominio por el profesor es garantía de calidad de enseñanza.

El modelo de Flanders pretende describir las conductas verbales más significativas del profesor, formado por siete categorías que reflejan los eventos más característicos del docente, compendiados en los siguientes:

1. Acepta los sentimientos de los alumnos.
2. Alaba o anima.
3. Emplea las ideas de los alumnos.
4. Hace preguntas.
5. Expone o explica.
6. Da órdenes.
7. Se justifica y critica la actuación de los alumnos.

Las intervenciones de los alumnos se recogen en dos sucintas categorías: una cuando responde al profesor y otra cuando inicia la participación de modo autónomo.

Titone propone otros modelos de categorías, como el CIVEL y el SACLE, para describir la conducta del profesor.

2.3. La formación práctica del profesor: la investigación en el aula

2.3.1. La formación en investigación para conocer, aplicar y optimizar la enseñanza.

2.3.2. La construcción del pensamiento teórico sobre la enseñanza desde la práctica.

2.3.3. La complementariedad entre la teoría y la práctica. El paradigma como marco de investigación.

2.3.4. La formación del profesor en la investigación: ¿Enseñan o investigar?, investigar para enseñar.

2.3.5. Perspectivas de la investigación de enseñanza: problemas y metodología.

2.3.6. Cómo incorporar la reflexión sobre la práctica a la formación del pedagogo: la investigación reflexiva.

2.3.7. La investigación en la práctica: la acción reflexiva del estudiante de educación en el análisis de la realidad educativa.

2.3.8. La práctica en el análisis de la interacción educativa, un acercamiento reflexivo – experimental.

2.3.9. El conocimiento desde la práctica. El engarce teoría – práctica mediante el apoyo de los métodos biográficos y de investigación colaborativa.

2.3.10. Estrategias e instrumentos para aprender sistemáticamente desde la práctica.

2.3.11. Síntesis.

2.3.1. La formación en investigación para conocer, aplicar y optimizar la enseñanza

¿Qué es investigar para enseñar y en la enseñanza?

Es un esfuerzo comprometido para comprender, interpretar y mejorar (innovar) el proceso de comunicación y aprendizaje de profesores y alumnos.

Escudero (1986) subraya que la investigación educativa se caracteriza por las siguientes notas:

- Empeñada en un tipo de conocimiento que facilite su relación y comunicación con la práctica.
- Educadora (propiciadora) del sistema de conocimiento pedagógico y del sistema de práctica.
- Orientada a la mejora del sistema educativo.

La investigación en enseñanza supone conectar:

- Con los problemas, necesidades y expectativas que preocupan a los profesionales que actúan en la realidad educativa en los más variados contextos y singularmente en los centros y en las aulas.
- Con el modelo interactivo innovador en el que profesores, profesionales, directivos, investigadores...etc generen programas de investigación sobre los problemas, necesidades y ámbitos que posibiliten la innovación de la enseñanza.

2.3.2. La construcción del pensamiento teórico sobre la enseñanza desde la práctica

¿Qué sentido tiene la práctica en la construcción de la teoría?

El conocimiento personal de cada docente y su tarea compartida con los demás compañeros son el eje de la acción en el aula, la fundamentación de la misma. Paralelamente la práctica en el componente más destacado para facilitar al profesor un adecuado proceso reflexivo, que le permita configurar teorías más realistas y consolidadas. La reflexión en la acción y la epistemología de la práctica han sido consolidadas como centrales en la formación del profesor.

Mi propuesta es que la reflexión atenta y la observación del hacer en el aula ha de enriquecerse con un saber hacer, una práctica profesional, apoyada en una tecnología educativa y permanentemente abierta a la observación de la construcción singular de cada alumno y clase, como grupo social. La síntesis entre la acción y el pensamiento está en el conocimiento que desde la práctica estructura cada profesor.

2.3.3. La complementariedad entre la teoría y la práctica.

El paradigma como marco de investigación

Schön (1983) ha considerado al profesor como “un práctico que reflexiona en la acción”, y desde esta reflexión genera un estilo peculiar de enfrentarse a la misma práctica, superando rutinas y afianzando un estilo de acción crítico – reflexivo.

La práctica es un ámbito generador de teoría, configurador de esquemas y constructor de nuevos pensamientos sobre la acción. Esta elaboración del pensamiento desde la práctica representa un modo profundo de hacer y entender el proceso de enseñanza, más mi propuesta es que no es posible aplicar literalmente toda teoría, ni es la práctica la única fuente de construcción de teoría, por su limitación intrínseca a trascenderse y abstraerse.

Entre los paradigmas/modelos que han tenido y continúan teniendo incidencia en la investigación de la enseñanza destacamos el Proceso – Producto, el Mediacional y el Interaccionista – Simbólico y Socio – Contextual.

2.3.4. La formación del profesor en la investigación.

¿Enseñar o investigar?, investigar para enseñar

La investigación como actividad rigurosa de análisis, interpretación y desarrollo del conocimiento exige la consideración y aplicación de unas normas,

parámetros, métodos, teorías y modelos que la comunidad científica ha construido y sistematizado.

La concepción de formación en la enseñanza ha de ser una síntesis entre el proceso de construir el conocimiento del científico y del didacta, justificándolo pedagógicamente.

La formación del profesor como investigador del sentido de su teoría y práctica educativa es una exigencia imprescindible, *“sin capacidad investigadora para analizar su enseñanza en cuanto propiciadora del aprendizaje de los alumnos, el profesor es un mero autómatas que realiza una tarea rutinaria”*.

La práctica y la teoría de la formación debe generar estilos y formas de investigación, enseñar e investigar, investigar para enseñar, así se construye una opción fundamentada en la que el profesor es un activo generador de procesos, marcos y espacios de investigación.

2.3.5. Perspectivas de la investigación de enseñanza: problemas y metodología

Walberg completa la perspectiva proceso – producto facilitándonos una síntesis de las investigaciones en educación, extractándonos algunos de los tópicos más estudiados como: la innovación curricular y los rasgos específicos

de la enseñanza y su influencia en el aprendizaje (claridad, flexibilidad, compromiso, clima social, motivación...).

Carr y Kemmis sistematizan la amplitud del campo curricular en el que tiene sentido analizar la enseñanza.

Smith se plantea si los profesores necesitan de la teoría psicológica del desarrollo mental para orientar y mejorar la práctica.

Calderhead considera que el proceso de prácticas, desde el que los alumnos adquieren un contrato real con la profesión docente les ayuda a cuestionar y poner en tela de juicio sus teorías.

Popkewitz dice que las teorías y las prácticas de investigación en su sentido profundo no son independientes, ni neutrales ante la historia y el contexto social en el que trabajamos.

2.3.6. Cómo incorporar la reflexión sobre la práctica a la formación del pedagogo: la investigación reflexiva

Reflexionar sobre la práctica, para mi como pedagogo y para vosotros como estudiantes en formación, significa incorporar el análisis de las complejas realidades en que trabajamos y/u observamos, como base de conocimiento y

muestra visión crítico – científica de las mismas, aspirando a ser unos profesionales de la educación.

Zabalda nos recuerda que llegar a ser un profesional exige capacidad para enfrentarse con flexibilidad ante los problemas y actuar justificadamente, ampliando el conocimiento general que se posee y la experiencia práctica acumulada.

Los planes diversos de estudios incorporan el *prácticum* como un periodo y ámbito de formación específico. Mas desde esta asignatura quiero que dicho periodo sea considerado como esencial en vuestra formación como maestros/as.

Una correcta incorporación al prácticum conllevaría:

- Una adecuación administrativa y eficiente de la Universidad y Centros Asociados para propiciar estas prácticas (Mas centros donde hacer estas prácticas; ej: rurales).
- El compromiso asumido de tutores, profesores, alumnos y centros educativos para formar a los futuros maestros en el conocimiento práctico y la enseñanza reflexiva (Aprender de forma más práctica).
- La construcción pormenorizada de un esquema/programa que sin peliativos incorpore la práctica a la formación esencial de los maestros.
- La capacitación y colaboración eficiente de supervisores, profesores, expertos en el reconocimiento y convencimiento de la necesidad insoslayable de tales prácticas.
- La redefinición y la actualización de actividades, tareas y trabajos que se llevan a cabo (Que estas actividades, tareas y trabajos sean actuales).
- La coordinación entre todos los profesores.
- La asunción crítico – reflexiva por profesores y alumnos de la urgencia de la práctica como núcleo del pensamiento teórico del

pedagogo/maestro (Mentalizarnos que las prácticas son necesarias)

2.3.7. La investigación en la práctica: la acción reflexiva del estudiante de educación en el análisis de la realidad educativa

El estudiante de educación, por ejemplo, podrá incorporarse al trabajo de un centro en el que aprenderá y comentará críticamente con el tutor, con los

profesores y narrará en su cuaderno de campo la coherencia entre la concepción teórica y la realidad.

El estudiante construirá desde la práctica las interpretaciones, reflexiones y aspectos relevantes que le sugiere la propia práctica, así se verá obligado a aprender de la reflexión de la propia práctica, y junto con el tutor, profesores, alumnos, compañeros...etc, irá sacando su propia visión e interpretación de la enseñanza, como actividad nuclear que tiene lugar en el centro.

La reflexión en la práctica puede tener en cuenta el siguiente esquema según Huber (1988):

- Seleccionar un ámbito de educación.
- Recoger selectiva y justificadamente el mayor número de datos.
- Delimitar los problemas más significativos en ese contexto y para las personas implicadas.
- Decidir en colaboración con los agentes del centro hipótesis y subproblemas a analizar.
- Delimitar el campo, metodología y ámbito de reflexión.
- Constatar e intercambiar con los agentes del centro el sentido de la práctica como base del conocimiento y de análisis de la realidad.
- Delimitar los datos, filtrarlos y justificar la metodología de investigación.
- Proponer nuevas hipótesis.
- Retomar la reflexión permanente y el diálogo con los agentes.
- Decidir el estilo de reflexión – acción – investigación a considerar, aplicar y las adecuaciones más pertinentes.

- Propuestas de contrastes, comparaciones y resultados.

**2.3.8. La práctica en el análisis de la interacción educativa,
un acercamiento reflexivo – experimental**

El compromiso de optimización y mejora cualitativa del proceso de enseñanza – aprendizaje está estrechamente ligado a la concepción y práctica comunicativa que el profesor y los alumnos establecen en la clase. La propuesta de innovación en la comunicación y en el trabajo del profesor está ligada al compromiso de mejora permanente de la propia “actividad comunicativa y de enseñanza”

La práctica innovadora puede consistir en:

- Reformular nuevos problemas.
- Afianzar discursos expresivos – comprensivos facilitadores de la actuación de los alumnos.
- Construir opciones expresivo – contextuales que caractericen la teoría y el modelo de enseñanza que asume el profesor de modo mas consciente.
- Impulsar un estilo de profesionalización e intercambio entre profesor – alumnos y colaboradores de investigación.
- Replantear la metodología, estrategias y pautas de investigación.
- Sistematizar acciones innovadoras en el uso y el enfoque del discurso en el aula.

2.3.9. El conocimiento desde la práctica. El engarce teoría – práctica mediante el apoyo de los métodos biográficos y de investigación colaborativa

Desde la perspectiva de investigación colaborativa es necesario insistir en la implicación de los participantes en procesos de reflexión y acercamiento experiencial de la realidad, así las funciones de “*planificación, actuación, observación, participación y revisión permanente*” es la base de la construcción del conocimiento desde esta perspectiva.

Par la aplicación y familiarización con la investigación – acción es imprescindible generar un clima y cultura de centro innovadora.

El modelo de análisis de las experiencias que hemos construido consta de:

- Dónde, cuándo: contexto, clima social.
- Quién: realidad del sujeto, con quién tuvo lugar la experiencia.
- Qué: contenido de la experiencia: teorías, principios, conceptos y práctica.
- Para qué: finalidad formativa.
- Por qué: análisis permanente del sentido de la misma.
- Cómo: metodología de análisis, investigación y didáctica.
- Innovación: realizada con la experiencia, o como consecuencia de aquella.

La complementariedad entre el análisis del conocimiento práctico personal, construido y explicitado mediante el estudio autobiográfico y la investigación – acción facilitan los ejes de análisis y desarrollo de la teoría y práctica de la enseñanza.

2.3.10. Estrategias e instrumentos para aprender directamente desde la práctica

La más característica de las situaciones de enseñanza es la interactiva, sí somos los protagonistas de la práctica hemos de emplear:

- La autoreflexión.
- La grabación diferida (Ver como trabaja el “contrario” y realizar estrategias; ej. Poner una cámara en clase y analizar tu trabajo para mejorarlo).
- El diario/cuaderno de campo (Narración de la propia práctica).
- El recuerdo en voz alta.
- La auto observación (Observación en general).

Estas estrategias e instrumentos de la recogida de la información son esenciales para construir y retomar con rigor el análisis de la práctica.

- La observación: es considerada tanto como un método como un proceso de descubrimiento. Es un proceso y un estilo de análisis y registro de una realidad, mediante ella deseamos conocerla en todas sus perspectivas sin alterar su curso.
- El diario es un documento personal que pone de manifiesto los aspectos más representativos que recoge el profesor de su vida en el aula. Es un organizador de la estructura de la clase. Descriptor de tareas del profesor y de los alumnos. Expresión de las características del profesor y de los alumnos.

2.3.11. Síntesis

He pretendido ofrecer una visión sobre la orientación y empleo de la práctica como un modo de extraer y construir el conocimiento, proponiendo un esquema de reflexión y análisis de la misma. En este destacamos los siguientes componentes:

- Decidir el aspecto o problema esencial objeto de nuestra reflexión en la práctica.
- Determinar con la colaboración del profesor, experto en educación o pedagogo, el campo objeto de estudio y los subproblemas en los que se van consolidando y aclarando el problema general a investigar.
- Elegir la perspectiva de investigación desde la que estudiar el problema, insistiendo en la complementariedad metodológica cuantitativa – cualitativa resultando el predominio de la investigación – acción y biografía del profesor para construir el conocimiento práctico.
- Delimitar el marco, estrategias, técnicas e instrumentos que faciliten el desarrollo del conocimiento.
- Proponer nuevos subproblemas y procesos de análisis que han de estudiarse.
- Ir construyendo un marco teórico y práctico de referencia y actuar eficientemente sobre la realidad.

“Debemos de actuar desde la base de un riguroso pensamiento y generar pensamiento a partir de una práctica reflexiva, crítica y eficiente”.

-TEMA 3-

3. Conceptos de currículum, programa y programación:

3.1. Concepto y definiciones de currículum.

3.2. Construcciones teóricas, metateóricas e historia del currículum.

3.3. Teorías del currículum: técnica, práctica y crítica.

3.4. El currículum oculto.

3.5. El currículum integrado.

3.6. Componentes del currículum.

3.7. Programa.

3.8. Programación.

3.1. Concepto y definiciones del currículum

Etimológicamente, el término “currículum” proviene del latín, “currere”, que significa “recorrer”.

1924 (Bobbitt): escribe su obra “How to make a Currículum”.

1950-1970: “Cornelly” y “Lanzt” seleccionan nueve definiciones de autores diversos, entre los que podemos destacar:

- El currículum debe consistir esencialmente en el estudio disciplinado de 5 grandes áreas:
 1. Dominio de la lengua materna y estudio sistemático de la gramática, la literatura y la escritura.
 2. Matemáticas.
 3. Ciencias.
 4. Historia.
 5. Un idioma extranjero (Bestor).
- Plan general del contenido o de los materiales específicos de la enseñanza que la escuela debe ofrecer al estudiante, como medio de calificarlo para obtener un certificado o título que te permita iniciar unos estudios profesionales (Good).
- Todas las experiencias del alumno en el contexto escolar (Foshay).
- Un currículum es un plan para el aprendizaje (Taba).
- 1983 (Gimeno y Pérez): presentan 5 tendencias teóricas a partir del análisis de las definiciones del currículum:
 1. El currículum como estructura organizada de conocimientos.

2. El currículum como sistema tecnológico de producción.
 3. El currículum como un plan de instrucción.
 4. El currículum como conjunto de experiencias de aprendizaje.
 5. El currículum
- 1987 (Zabalza): el conjunto de supuesto de partida de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarla: el conjunto de conocimientos, habilidades actitudes... que se considera importante para trabajar en la escuela año tras año.
 - (C. Coll): el proyecto que preside actividades educativas escolares, precisa intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución.
 - 1993 (Stenhouse): como una forma particular de pauta ordenadora de la práctica de la enseñanza... es un modelo de traducir cualquier idea educativa a una hipótesis comprobable en la práctica.
 - 1994 (Escudero): el currículum como apuesta de calidad...
 - (Stenhouse): currículum es un proyecto global, integrado y flexible, siempre abierto a la crítica y a la revisión desde la práctica.

* Currículum: es aquello que hay que aprender de manera obligatoria, aquello que en nuestro país nos ofrecen de manera obligatoria.

3.2. Construcciones teóricas, metateóricas e historia del currículum

Teoría del currículum: según “Gimeno” (1995), para una elaboración teórica del currículum hay que considerar lo siguiente:

1. El estudio del currículum ha de servir para dar un enfoque de cultura que se ofrece en las escuelas, de manera oculta y explícita, y tener en consideración las condiciones que se llevan a cabo.
2. Se refiere a un proyecto históricamente condicionado, ubicado en una sociedad, seleccionado de acuerdo al poder dominante en ello con capacidad de reproducción y de intervención.
3. El currículum es un área donde confluyen recíprocamente teoría y praxis.
4. El currículum es un proyecto elaborado que condiciona a los profesores en su acción y por ello hay que entenderlo como una pauta más o menos flexible a fin de que los profesores intervenga en el.

“Lundgren” (1992) define la teoría del currículum como un vínculo sistemático entre el currículum y la enseñanza.

Un currículum incluye una selección de contenidos, fines para la reproducción social, una organización del conocimiento y unos métodos para la secuenciación y control de los conocimientos.

Metateoría del currículum:

La metateoría del currículum viene precisamente de la defensa de la práctica realizada por “Schwab” (1983) el método del currículum no es educativo ni inductivo, es deliberativo.

Volver a los problemas prácticos significa para este autor volver al debate del pensamiento filosófico en los términos de Aristóteles sobre la “razón técnica” y la “razón práctica”. Este cambió la historia del debate sobre la teoría curricular, constituye la metateoría, es decir se refiere a la teoría a partir de la cual será posible considerar y estudiar tipos diferentes de construcción teórica sobre el currículum (Kemmes, 1993)

Historia del currículum:

“Landgren” (1992) utiliza el término código del currículum para mostrar la historia del mismo y ver como estos códigos que se van superando unos a otros de manera consecutiva, son productos de sus épocas.

- El código clásico (griegos y romanos): incluían un equilibrio entre educación intelectual, física y estética.
- El código realista (renacimiento... s. XVIII): enfatizaba el conocimiento a través de los sentidos y lo científico. Se trataba de introducir en el currículum el nuevo conocimiento aportado por las ciencias naturales y el estudio de las ciencias modernas.
- El código moral (finales del s. XVIII y principios del s. XIX): este código se asocia al seguimiento de la cultura de masas. La revolución francesa, la industrialización, la racionalización de la agricultura y la emigración cambiaron la estructura social del mundo occidental en el s. XIX.
- El código racional (s.XX): el centro de la educación lo constituía el interés hacia el individuo y la enseñanza debía posibilitar que los sujetos organizaran sus experiencias.
- El código invisible u oculto (código actual)

3.3. Teorías del currículum: técnica, práctica y crítica

La teoría crítica: retoma las relaciones abiertas entre sociedad y educación, entre escolarización y estado. Se centra en el análisis de la escolarización en el estado moderno, cómo la escolaridad funciona para reproducir el saber, las habilidades y formas de interacción social (“Giroux”, “Lundgren”, “Car” y “Kemmis”, “Apple”... etc.)

La teoría crítica del currículum parte del supuesto de que las estructuras sociales están creadas mediante procesos y praxis ordenados según criterios de injusticia, desigualdad y dominancia. Por tanto la crítica a la ideología y su falsa conciencia en el proceso de enseñanza.

Como señaló “Apple” (1994) “Las ideologías no son solo conjuntos globales de intereses, cosas impuestas por un grupo a otro. Están formadas por nuestros métodos y acciones cotidianas. Por consiguiente si se quiere entender la ideología de trabajo de la escuela hay que fijarse tanto en la vida pedagógica y curricular cotidianas como en los modelos de las declaraciones de los portavoces del Estado o la Industria.

LODE (1985)}

LOGSE (1990)} tienen que ver con la teoría crítica

LOPGGCE}

3.4. El currículum oculto

El concepto de currículum oculto hace referencia a las prácticas y resultados de la enseñanza que no aparecen de una manera explícita pero que tienen un poder eficaz en la experiencia escolar. Se trata de un concepto impreciso porque es un fenómeno encubierto y no intencionado.

Entre las prácticas didácticas que podemos considerar como parte del currículum oculto están: la formación de los grupos, las relaciones profesores-alumnos, las reglas que se establecen en el aula de manera implícita, el contenido implícito en los textos escolares, la diferenciación del rol de los alumnos por sexos, el sistema de recompensas, las discriminaciones...etc. (“Vallance”, 1989)

Ha recibido otras denominaciones como “currículum no escrito” (“Dreeben”, 1983), “currículum latente”, “currículum encubierto”...etc.

En los años noventa destacamos a “Giroux”, “Gimeno”, “Willis”, “Freire”, “Macedo”...etc, representantes de la corriente crítica del currículum. Estos autores se proponen en cierta manera, según dice “Giroux”: “lo que es necesario llevar más allá de estas posiciones es una perspectiva del currículum oculto que abarque todas las distancias ideológicas del proceso de escolarización que silenciosamente estructuran y reproducen los supuestos y prácticas ideológicas en las escuelas”.

3.5. El currículum integrado

Uno de los problemas que surgen en la planificación del currículum es la cuestión de la interrelación de sus elementos en una modalidad cada vez más integradora, evitando las divisiones independientes y desconectadas entre sí.

“*Justo Torres Santomé*” (1988) recoge varias formas de currículum integrado:

- **El currículum de campo amplio** combina diversas materias de estudio en una sola: el ejemplo más típico es el de las ciencias sociales: esta materia se inició como una combinación de historia y geografía en una sola, posteriormente se le añadieron otras tales como la economía, sociología, ciencias políticas, derecho y antropología.
- **El currículum emergente** ha conducido en educación primaria al día integrado. El ejemplo de llevar los niños a ver el mercado de excursión y combinar distintas materias posteriormente: las matemáticas con el coste de la fruta, las ciencias naturales con el cultivo de estas, la lengua con la terminología usada en el mercado...etc.
- **El currículum asociado** relaciona dos o más áreas de estudio de manera que lo que se aprende en un área refuerza y desarrolla lo que se estudia en otra. Por ejemplo, la relación que existe entre los conceptos matemáticos y el contenido de las ciencias naturales: los problemas de física necesitan de un aprendizaje simultáneo en matemáticas para resolverlos.
 - o **Los estudios interdisciplinares.** En España son importantes las líneas de trabajo que se perfilan desde la reforma educativa actual con las áreas transversales que han impulsado experiencias de interdisciplinariedad entre equipos de profesores/as, por ejemplo,

los trabajos prácticos más recientes, interdisciplinares, de educación ambiental.

El currículum Integrado por tanto tiene la función características de asociar varias materias.

3.6. Componentes del currículum

El diseño curricular base (DCB, MEC, 1989) establece como componentes del currículum los siguientes:

- **Objetivos generales de etapa:** es lo que se debe alcanzar al acabar una etapa (En España en la actualidad existen tres etapas: infantil, primaria y secundaria)
- **Las áreas curriculares:** en la etapa “x” las áreas son: lengua, matemáticas...etc.
- **Los objetivos generales de cada área:** en la etapa de primaria, en el área de lengua: leer, escribir....etc, son objetivos generales a alcanzar.
- **Los bloques de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes):** dentro del área de matemáticas en la etapa “x”: decimales, fracciones, operaciones, números enteros...etc. Todo ello se debe de saber realizar al final de 6º por ejemplo.
 - o **Conceptos** □ lo que hay que aprender.
 - o **Procedimientos** □ estrategias para aprender.
 - o **Actitudes** □ la forma en que aprendemos.
- **Las orientaciones didácticas:** son los consejos, la metodología a llevar para dar esos bloques de contenidos.
- **La evaluación:** criterios para evaluar q correlacionan con los objetivos generales.

Podríamos delimitar a cinco componentes o dimensiones sobre los que existe un amplio acuerdo, según el estudio de “Rodríguez Diéguez” (1994)

- o Estructura de supuestos acerca de la persona y la sociedad.

- o Fines y objetivos.
- o Contenidos o asignaturas, con su selección y secuenciación.
- o Modos de interacción didáctica, por ejemplo actividades de enseñanza-aprendizaje, metodología, ambiente de aprendizaje, etc.
- o Evaluación.

“se entiende por currículum el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente ley” (LOE, 2006. Art. 6.1)

3.7. Programa

Por programa podemos entender el documento oficial de carácter nacional o autonómico en el que se indican el conjunto de objetivos, contenidos, evaluación, etc, a desarrollar en un determinado nivel educativo.

Por lo tanto el programa es el conjunto de prescripciones oficiales, respecto a la enseñanza, emanadas del Poder Central.

El programa recoge lo que en cada momento cultural y social es definido como los conocimientos, habilidades, valores y experiencias comunes y compartidas por un pueblo. Y, dado que se plantea en términos prescriptivos, podemos referirnos a él como el conjunto de experiencias de aprendizaje por las que han de pasar todos los niños de un sistema escolar.

Características formales del programa:

- **A nivel del lenguaje:** estar expresado en términos claros y dejar claro lo que es normativo, mínimo u orientativo.
- **A nivel de las indicaciones:** lo más consensuadas posibles, y, una selección esencial de conocimientos.
- **A nivel de conocimientos:** establecer lo básico y lo fundamental.

Funciones del programa:

- **Funciones referidas a los profesores:**
 - o De control: el programa facilita el saber si se cumplen los términos.
 - o De comparación: facilita comparar lo dado.
 - o De protección: suministra garantías de que se cumple y estás protegido porque das lo mínimo o incluso más.
 - o De contrato: compromiso del profesor.

- o De profesionalización: cumplir el programa es una garantía de profesionalidad.
- **Funciones referidas a los padres:**
 - o De información: informa a los padres.
 - o De facilitación: facilita lo que dan los hijos.
 - o De participación: los padres pueden participar.
- **Funciones referidas al sistema educativo:**
 - o La continuidad (selección y coordinación): cualquier niño que sea trasladado de una punta a otra del país el sistema propicia que den los mismos mínimos. Esto garantiza que este niño no sabrá menos que los otros niños, es decir, no tendrá problemas. El único problema surgiría si el cambio de centro lo hace a mitad de una etapa pero este problema sería mínimo.

En general será “Real Decreto de Mínimos Nacional”

3.8. Programación

Por programación entendemos el proyecto educativo, didáctico, específico desarrollado por los profesores para un grupo de alumnos concreto, en una situación concreta y para una o varias materias.

“Lodini” define así la programación:

“... la programación es, por tanto, una serie de operaciones que los profesores, llevan a cabo para organizar a nivel concreto la actividad didáctica y con ello poner en práctica aquellas experiencias de aprendizaje que irán a constituir el currículo efectivamente seguido por los alumnos”.

La programación es ese camino que recorre cada escuela a partir del programa para responder a las necesidades educativas de sus alumnos e incluso para colaborar en el desarrollo comunitario de todo el grupo social en el que está enclavada.

La relación existente en cada caso entre Programa y programación, entre unidad curricular y territorialización de la enseñanza, constituye uno de los puntos más importantes de la innovación educativa, de la contextualización y protagonismo de cada escuela en la configuración de un modo particular de hacer la enseñanza.

-TEMA 4-

4. NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR:

4.1. Observaciones a la estructura curricular.

4.2. Niveles de concreción curricular.

4.2.1. Primer nivel de concreción: D.C.B., Decreto de Mínimos del MEC. Y el decreto de currículo de Castilla la Mancha.

4.2.2. Segundo nivel de concreción: proyecto curricular de Centro (PCC)

4.2.3. Tercer nivel de concreción: programaciones curriculares de aula.

4.2.4. Cuarto nivel de concreción: adaptaciones curriculares individuales (A.C.I.)

4.2.5. Cuadro resumen (LOGSE/LOE)

4.3. Ideas centrales de cara al desarrollo curricular.

4.3.1. El desarrollo del currículum.

4.4. Diseños curriculares y enseñanza básica (LOE)

4.1. Observaciones a la estructura curricular

Quiero hacer, a continuación, algunas consideraciones, que permitan situar mejor este marco curricular en el contexto de la teoría.

MODELOS TÉCNICOS Y MODELOS PRÁCTICOS:

El modelo curricular adoptado es mixto en lo que se refiere a los agentes curriculares que han participado en la elaboración de los componentes prescriptivos del mismo (modelos técnicos y modelos prácticos).

- **CENTRAL-PERIFÉRICO:**

El modelo curricular asumido es también mixto en el sentido de que en él se combinan los niveles central y periférico de toma de decisiones. De esta manera coexisten componentes curriculares determinados a nivel de gobierno (central y/o autonómico) y que son obligatorios, con otros componentes curriculares que se dejan a libre determinación de los Centros Escolares y de los profesores individuales.

Cesar Coll recoge algunos de los argumentos a favor y en contra de la existencia de unas bases curriculares comunes.

- o **Argumentos a favor:**

- Asegurar a todos los alumnos el acceso, a lo largo de su escolaridad, a un abanico de contenidos amplio y equilibrado.
- Establecer unos objetivos de la educación obligatoria accesibles a todos los alumnos, cualesquiera que sean sus capacidades.
- Asegurar que todos los alumnos, con independencia del sexo, origen étnico, lugar de residencia y otras características individuales y sociales puedan causar un currículum básicamente similar, relevante, vinculado a la experiencia propia y valioso para la vida adulta.
- Disponer de un instrumento que permita valorar el progreso realizado por los alumnos en los sucesivos niveles de la escolaridad obligatoria con el fin de exigir más a los que puedan avanzar más y proporcionar mayor ayuda a los que la necesiten.
- Asegurar la progresión, la coherencia y la continuidad en el transcurso de la educación obligatoria.
- Asegurar que el currículum impartido en todos los Centros Escolares posee elementos comunes suficientes para permitir a los alumnos cambiar de Centro sin sufrir desajustes innecesarios.

o Argumentos en contra:

- Se opone al derecho de los alumnos a seleccionar los contenidos de aprendizaje y las actividades de acuerdo con sus motivaciones e intereses.
- En la medida en que determina lo que han de aprender todos los alumnos sin distinción, constituye un obstáculo para dar una respuesta educativa que tenga en cuenta la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos.
- Traduce necesariamente las preferencias y los valores del grupo o grupos sociales dominantes, puesto que es imposible llegar a un acuerdo de toda la sociedad sobre lo que han de aprender los alumnos en las escuelas.
- No respeta el pluralismo cultural, que es un rasgo distintivo de las sociedades democráticas modernas.
- Implica una centralización y una burocratización de las decisiones educativas, que se alejan así irremediablemente de las necesidades reales de los alumnos y de la comunidad escolar en su conjunto.
- Anula la autonomía y la iniciativa profesional de los docentes, que quedan convertidos en simples ejecutores de un plan previamente establecido.

ESTRUCTURA JERARQUIZADA DE LOS DOCUMENTOS:

La estructura jerarquizada de los documentos curriculares facilita, sin duda, la comprensión del edificio curricular puesto que delimita el rango, la fuerza prescriptiva y los ámbitos competenciales.

4.2. Niveles de concreción curricular

La LOGSE nace con dos objetivos muy claros, por un lado garantizar que todos los alumnos, independientemente de las características particulares o de las condiciones de los grupos de pertenencia, reciban una cultura común y unos conocimientos acordes con la realidad que les rodea, por otro lado garantizar educación adecuada con las características individuales de cada uno, atendiendo a la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones que caracteriza a toda la población.

Para conseguir esto es necesaria una concepción abierta y flexible del currículum como plantea la LOGSE, promoviendo una mayor descentralización en la forma de decisiones educativas que se traduce en los sucesivos niveles de concreción curricular y en la autonomía pedagógica de los Centros.

La coherencia existente entre los niveles de concreción curricular garantizará una enseñanza comprensiva y abierta a la diversidad donde se redistribuyan las competencias y responsabilidades de la Administración Educativa, de los Centros Docentes y de los profesores en el establecimiento del currículum escolar.

4.2.1. Primer nivel de concreción: D.C.B., Decreto de Mínimos del MEC. Y Decreto de Currículo de Castilla la Mancha

Tiene carácter normativo, su elaboración es competencia de las Administraciones Educativas y tiene como finalidad determinar las experiencias educativas que se han de garantizar a todos los alumnos de una determinada etapa, ciclo o nivel educativo sin distinción. En él se reflejan las intenciones educativas del sistema, así como los principios psicopedagógicos que lo fundamentan.

Sus principales características son:

- Abierto y flexible.
- Orientador
- Prescriptivo (Su cumplimiento es obligatorio)

El primer nivel de concreción está compuesto por los siguientes elementos:

- Objetivos generales de las diferentes etapas.
- Las áreas curriculares.
- Objetivos generales de áreas.
- Bloques de contenidos.
- Orientaciones metodológicas.
- Orientaciones para la evaluación.

4.2.2. Segundo nivel de concreción: proyecto curricular de Centro (PCC)

El Proyecto Curricular de Centro (P.C.C.) constituye el instrumento pedagógico-didáctico que articula a medio y largo plazo el conjunto de actuaciones del equipo docente de un Centro Educativo y tiene como finalidad alcanzar las capacidades previstas en los objetivos de cada una de las etapas en coherencia con las Finalidades Educativas del mismo (Real Decreto sobre Reglamentos Orgánicos de Centros)

Es un conjunto de decisiones articuladas que permitan concentrar el primer nivel del currículum en proyectos de intervención didáctica adecuados a un contexto específico.

Con su elaboración se pretende garantizar la adecuada progresión y coherencia en la enseñanza de los contenidos educativos a lo largo de la escolaridad. Su diseño y elaboración es competencia de los equipos docentes siendo coordinados por la Comisión de Coordinación Pedagógica (C.C.R.), debiendo ser aprobado por el Claustro de Profesores.

El Proyecto Curricular de Centro debe incluir, de manera coordinada, los proyectos curriculares de las distintas etapas educativas y ciclos que se impartan en el mismo.

4.2.3. Tercer nivel de concreción: Programaciones

Entendemos por programación curricular del aula el conjunto de estrategias y actividades de enseñanza- aprendizaje que cada profesor realiza con su grupo de alumnos.

Estos aspectos han de ser recogidos en forma de unidades didácticas ordenadas y secuenciadas para las áreas de cada ciclo y/o nivel educativo.

(Se entiende por unidad didáctica una unidad de trabajo escolar relativa a un proceso, de enseñanza- aprendizaje, articulado y completo).

Las programaciones deben de estar de acuerdo con el D.C.B. y en consecuencia con lo recogido en el Proyecto Curricular de Centro, para ello es necesario planificar y distribuir los contenidos de aprendizaje a lo largo de cada ciclo y temporalizar las actividades de aprendizaje y evaluación correspondientes.

En educación secundaria podemos hablar de un paso previo: las programaciones didácticas son elaboradas por los departamentos de cada una de las áreas y etapas correspondientes siguiendo las direcciones de la Comisión de Coordinación Pedagógica (C.C.P.). La actividad docente de cada profesor y sus programaciones de aula deben de estar de acuerdo con las directrices marcadas por las programaciones didácticas de los departamentos.

4.2.4. Cuarto nivel de concreción: A.C.I. (Adaptaciones Curriculares Individuales)

Cada vez más se consideran las adaptaciones curriculares individuales (ACI) y, en general, a todas las medidas de atención a la diversidad, como el último nivel de concreción.

La ACI es la acomodación o ajuste de la oferta educativa común a las posibilidades y necesidades de cada uno. La propuesta de currículo abierto y flexible ofrece uno de los instrumentos más valiosos para responder a la diversidad.

Desde este punto de vista, los niveles de concreción curricular son niveles de adaptación curricular.

Se requiere del profesor la responsabilidad y la libertad de decisión acerca de los cambios, adecuaciones, etc. que permitirán adecuar el currículo a las necesidades reales. Son los que mejor conocen a los alumnos quienes deben de realizar las adecuaciones pertinentes en el ejercicio de su autonomía y contribuyendo así a su desarrollo profesional.

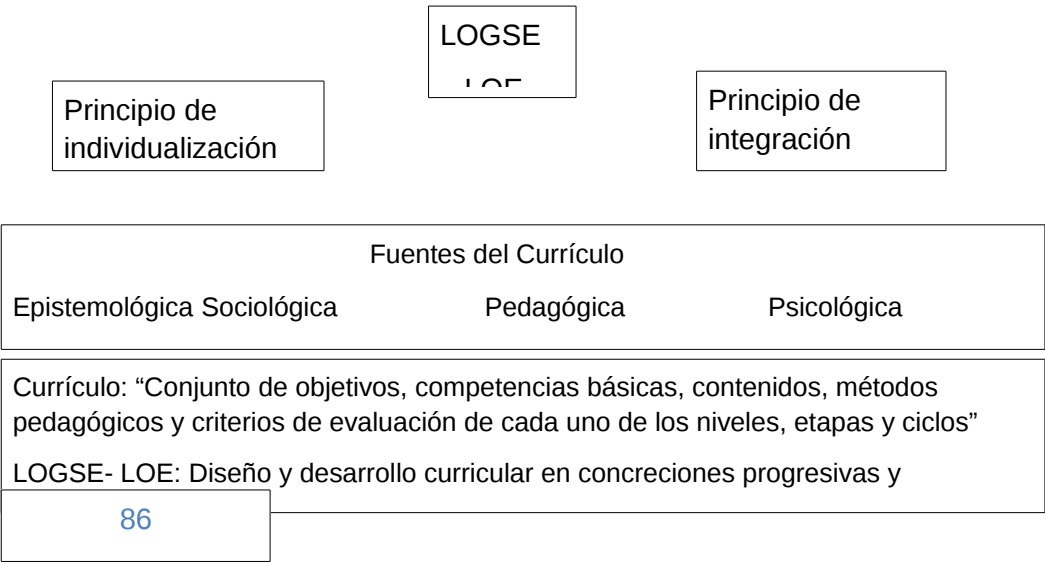
4.2.5.

concreción

Sistema educativo LOGSE-LOE

Cuadro resumen de la

curricular



1º Nivel de Concreción			
LOGSE/LOE: Objetivo=más capacidades por etapa.			
LOGSE/LOE: Decreto de mínimos del MEC (65% ó 55%)			
LOGSE/LOE: Decreto de mínimos del MEC (65% ó 55%)			

2º Nivel de Concreción			
Proyectos institucionales de centro. Autonomía del Centro			
PEC			
PCC	RRI	PGA	MEMORIA
LOGSE/LOE: Currículo al servicio del alumno (contexto)			

3º Nivel de Concreción: aula			
Desarrollo y aplicación curricular: función docente, tutoría, proceso enseñ/aprend.			
Programaciones didácticas: diseño curricular de las distintas unidades didácticas y que contienen todos los elementos curriculares básicos.			

4º Nivel de Concreción			
PRINCIPIO DE INDIVIDUALIZACIÓN. Cuando el 3º nivel no puede dar respuestas a necesidades personales. LOGSE/LOE: Personalización de la enseñanza			
(ACIS)Asociadas a la discapacidad.		Asociadas a la	
discapacidad			
*NEE: Necesidades Educativas Especiales. compensación		Asociadas a la	
		Superdotados. Inmigrantes	
*NEE: Necesidades Educativas Especiales.			

4.3. Ideas centrales de cara al desarrollo curricular

Los ejes sobre los cuales se asienta el edificio curricular del sistema educativo son básicamente tres:

1. La idea de CUSSÍCULUM como proyecto formativo integrado.
2. La idea del CENTRO ESCOLAR como una unidad institucional formativa con identidad propia.
3. La idea del PROFESOR como profesional del currículum.

1. La idea de CURRÍCULUM como proyecto formativo integrado:

Subyace a todo el planteamiento del sistema educativo.

Todo currículum trata de dar sentido y coherencia al itinerario formativo que recorren los sujetos a lo largo de su escolaridad.

Se trata de superar una situación en la que la experiencia escolar viene dada por momentos educativos simplemente yuxtapuestos, cuando no opuestos entre sí.

Frente a un modelo curricular basado en una secuencia débil entre distintas áreas o disciplinas autónomas se postula un proceso en el cual se refuercen las estructuras de integración (una concatenación y continuidad entre los diversos niveles de desarrollo curricular, unos principios de actuación comunes a las diversas concreciones, unos proyectos curriculares capaces de integrar las actuaciones de profesores de diversas áreas, etc.).

2. El CENTRO ESCOLAR como una unidad institucional formativa con idea propia:

La idea de la identidad formativa del Centro Escolar es otra aportación novedosa que el sistema educativo actual hace de la estructura curricular española anterior. Esta es también otra de las ideas clave de la teoría curricular. Hablar de identidad formativa de los Centros Escolares significa situarlos en un contexto de funcionamiento autónomo, tal como recoge la LOGSE (art.2) como uno de los principios de actuación del Sistema Educativo Español.

Desde un punto de vista curricular, la idea de la identidad de los centros se combina con la idea de unos desarrollos curriculares situacionales (eso es basados en las necesidades y recursos que caracterizan las circunstancias particulares de cada Centro Escolar).

Los proyectos de Centro responden a esta necesidad de dotar de identidad formativa a los Centros Escolares. En ellos se recoge y hace público el proyecto formativo que cada comunidad educativa, en sus diversos niveles e instancias,

pone en marcha. En el contexto español, esta idea supone, además, introducir una nueva visión más dinámica y constituyente (más institucional) de los Centros Escolares.

No se trata simplemente de lugares donde se imparte el currículum oficial, sino de instituciones que crean su currículum.

3. La idea del PROFESOR como profesional del currículum:

El profesor como “profesional del currículum” implica ir más allá de lo que podría significar el referirnos a él en la aceptación más habitual de “profesional de la enseñanza”. Quiero con ello destacar la importancia de una perspectiva profesional que trasciende el trabajo sobre la materia o área en la que uno es especialista. El profesor no solo enseña su materia (lo que reduce su trabajo a unos contenidos específicos y un aula) sino que desarrolla un currículum (es decir, integra su trabajo en un proyecto formativo global del que el mismo es responsable como miembro de un equipo docente y de una institución).

Esta visión del profesor como profesional del currículum exige un repertorio de competencias profesionales que van más allá de una mera actitud positiva hacia el cambio y el trabajo colectivo.

En síntesis, yo distinguiría tres grandes espacios competenciales, que complementados por el buen dominio de la materia o área, definirían el perfil profesional del profesor:

1. La programación.
2. La orientación y guía del aprendizaje de los alumnos.
3. La evaluación de procesos.

4.3.1. El desarrollo del currículum

En la medida en que un modelo curricular consiga implantarse y generalizarse, es decir, en la medida en que sea realmente utilizado por los profesores, el proceso de desarrollo y, por tanto, su mejora y enriquecimiento están asegurados. El desarrollo del diseño curricular está pues indisolublemente ligado a su implantación y generalización, aspectos que abogan por el siguiente conjunto de actuaciones:

- Revisar a fondo la formación inicial y poner en marcha un plan coherente y articulado de formación en servicio de los profesores en el contexto de las opciones curriculares realizadas.

- Potenciar la realización de experiencias pedagógicas que exploten la utilización creativa de los diseños curriculares elaborados.
- Promover experiencias e investigaciones que tengan como finalidad la elaboración y contrastación de estrategias y procedimientos de adecuación de los diseños curriculares a las necesidades educativas especiales en los alumnos.
- Promover investigaciones que tengan como finalidad la confección de materiales didácticos y de instrumentos de intervención pedagógica acordes con las opciones curriculares adoptadas.
- Facilitar la incorporación y la difusión de las aportaciones generadas por el desarrollo de los diseños curriculares, velando por su continua actualización y revisión.

4.4. Diseños curriculares y enseñanza básica

“los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas requerirán el 55% de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65% para aquellas que no la tengan” (LOE, 2006: art. 6.2.))

A cada nivel educativo le corresponde un diseño curricular adecuado a las características de las etapas, ciclos, grados y modalidades de sus enseñanzas.

El sistema educativo se organiza en etapas, ciclos, grados cursos y niveles de enseñanza de forma que asegure la transición entre los mismos y, en su caso, dentro de cada uno de ellos.

Las enseñanzas que ofrece el sistema educativo son las siguientes:

- Ed. Infantil. Ed. Primaria. Ed. Secundaria Obligatoria.
- Bachillerato. Formación Profesional.
- Enseñanza de Idiomas. Enseñanzas Artísticas. Enseñanzas Deportivas.
- Educación de personas Adultas. Enseñanza Universitaria.

(Este diseño curricular y enseñanzas básicas establecidas en la Ley Orgánica de Educación <<LOE 2/2006, de 3 de Mayo>> está a la espera de entrar en vigor en su totalidad, según el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, especificado en el Real Decreto 806/2006, de 30 de Junio)