

FOLL
371.14
2

INV022712
FOLL SIG 371.14
LIB 2



Ministerio de Cultura y Educación
Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos
Programa Nueva Escuela Argentina para el Siglo XXI

**“DEL PROYECTO EDUCATIVO A LA
PROGRAMACIÓN DE AULA ”**

Tercera parte:
**El Proyecto Curricular de Centro, el currículum en
manos del profesional.**

L.M. del Carmen - Antoni Zabala

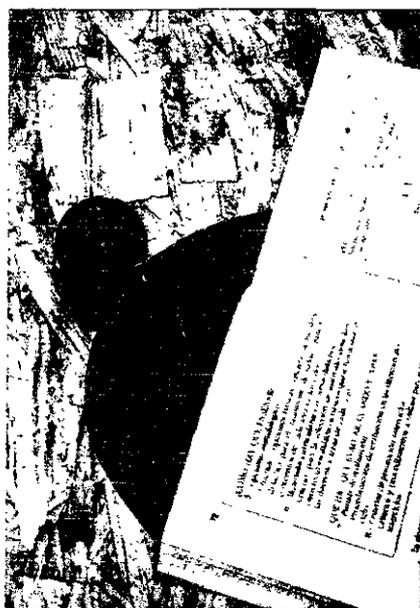
Colección El Lápiz
Graó

1996

DEL PROYECTO EDUCATIVO A LA PROGRAMACIÓN DE AULA

¿ QUÉ, EL CUÁNDO Y EL CÓMO DE LOS INSTRUMENTOS DE LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

/ S. ANTÚNEZ / L. M. DEL CARMEN / F. IMBERNÓN / A. PARCERISA / A. ZABALA /



5

Colección
EL LÁPIZ



Tercera parte:
El Proyecto Curricular de Centro,
el currículum en manos
del profesional*

* Luis M. del Carmen y Antoni Zabala han marcado las líneas directrices de este capítulo

Qué es el Proyecto Curricular de Centro (PCC)

El grado de apertura del currículum determinará hasta qué punto es necesario que cada centro escolar elabore su Proyecto Curricular; cuanto mayor sea la apertura, más esencial será disponer de este instrumento. De todas maneras, el PCC se tiene que entender como un documento muy conveniente *siempre* que nos planteemos la tarea escolar desde una perspectiva de formación integral y funcional y, por consiguiente, contextualizada y adaptada a la realidad específica que configura un centro escolar determinado.

Anteriormente ya se ha visto el lugar que debe ocupar el PCC, tanto en relación con el Proyecto Educativo y los demás instrumentos de gestión como con los diferentes niveles de concreción en que se ha planteado el currículum de la Reforma del Sistema Educativo.

Varias son las definiciones que se han hecho sobre el Proyecto Curricular de Centro (Coll, 1989; Del Carmen, y Zabala, 1988), pero si nos atenemos al papel que ha de cumplir y a sus funciones, lo podemos considerar como:

- el *instrumento* de que disponen los profesionales de la enseñanza de un centro
 - para concretar el *conjunto de decisiones*, en relación a los diferentes componentes curriculares,
 - que se han de *tomar colectivamente*,
 - y que les son *propias*
 - en el período de escolarización que se imparte
 - a fin de *definir los medios y las características* de la intervención pedagógica del centro
 - y dotarla de *coherencia* a lo largo de la enseñanza.
- El PCC es un *instrumento* en manos de los *profesionales* de un centro

Es el medio o *instrumento* que permite a los enseñantes insertar su responsabilidad y su actuación didáctica dentro de un conjunto más amplio, posibilitando que la tarea personal en un aula o grupo clase se articule coherentemente en un marco más general, de cuya definición ha sido protagonista.

Amplía el campo de intervención del educador, puesto que le permite participar en el establecimiento del marco educativo en que ha de situar su intervención concreta.

Posibilita vehicular las concepciones personales sobre cómo entiende la enseñanza y sobre el porqué de esta, en un ámbito de discusión y análisis más amplio que el limitado a su grupo clase.

Permite favorecer y mejorar su trabajo individual, ya que puede garantizar la continuidad de su labor a lo largo de los diferentes niveles de la enseñanza

- Conjunto de *decisiones* en relación con los diferentes componentes curriculares

Decisiones sobre qué se ha de enseñar y evaluar, cuándo y cómo. O sea:

- el establecimiento de los objetivos educativos y los contenidos de aprendizaje de las diferentes áreas en cada una de las etapas;
- la secuenciación de esos objetivos y contenidos a lo largo de los diferentes ciclos y niveles de la enseñanza;
- las opciones metodológicas; y
- los contenidos, los momentos y la manera de evaluar.

- Que se han de *tomar colectivamente*

El profesorado del centro, como equipo, ha de decidir sobre cada uno de estos componentes curriculares. Los diferentes puntos de vista y los diferentes ámbitos de decisión, los departamentos o seminarios, los ciclos o niveles y las especialidades han de estar al servicio de unas finalidades que son comunes. Los diferentes intereses y enfoques han de coincidir constructivamente en un proyecto que supere aquellas diferencias, de manera que se conviertan en elementos enriquecedores y no en factores paralizadores.

El marco de actuación en un nivel o en un área tiene sentido cuando se inserta en el proyecto de enseñanza global que lo justifica. Por consiguiente, éste debe corresponder a las decisiones que se han de tomar en relación con este proyecto global, competencia de todo el colectivo responsable de llevarlo a término.

- Conjunto de decisiones que son *propias del centro*

Es una toma de opción sobre los componentes curriculares, atendiendo a las demandas específicas del contexto en que se tiene que realizar la intervención pedagógica según las intenciones o finalidades educativas definidas en el Proyecto Educativo de Centro, teniendo en cuenta las prescripciones del Diseño Curricular

Las opciones se determinan en relación a un contexto educativo que está conformado por las características socioculturales del ámbito de actuación del centro, sus posibilidades estructurales y el talento profesional del equipo docente.

Por lo tanto, las decisiones que se tomen tienen que responder y ser el medio para que, con aquello de que dispone el centro, se puedan alcanzar los fines educativos pretendidos, definidos en el Proyecto Educativo de Centro.

En ningún caso, pues, se trata de decisiones aleatorias, sino de opciones que dependen del conjunto de prescripciones normativas establecidas en el Diseño Curricular y que en su concreción son el resultado de la adaptación y el desarrollo de esas prescripciones a las finalidades específicas del centro, según las características profesionales del equipo docente.

- En el período de *escolarización* que se imparte

Las decisiones que se han de tomar han de abrazar todas las etapas y los grados del centro. Así pues, el PCC debe dar las pautas sobre qué se tiene que enseñar y evaluar, cuándo y cómo, en cada una de las etapas, ciclos y grados que se imparten en el centro escolar

- A fin de *definir los medios y las características* de la intervención pedagógica del centro

Lo cual permite establecer la necesaria personalidad propia y diferencial del centro, dando respuesta a las demandas específicas de un colectivo de alumnos determinado y diferenciado. Esta respuesta es, a la vez, fruto de una concepción de la enseñanza definida por un equipo de enseñantes concreto.

Dado que no hay ningún centro que se dirija al mismo colectivo de alumnos, y que éstos tienen unas características propias y unas necesidades desiguales, las propuestas educativas han de ser valoradas según su capacidad para responder a la singularidad de los alumnos del centro.

El PCC específico de un centro se justifica, pues, por esta necesidad de dar respuesta a unas demandas concretas y singulares, pero también es el instrumento que traspasa la dimensión profesional del equipo de enseñantes, que tampoco es igual en ningún otro centro: centros que cuentan con unas concepciones, unas capacidades y unas habilidades determinadas que constituyen su patrimonio educativo.

- Y dotarla de *coherencia* a lo largo de la enseñanza.

El hecho de que la Administración haya optado por un modelo de currículum abierto en el momento de prescribir los currículums normativos hace que el campo de actuación de los centros sea mayor y que muchas de las decisiones que hasta ahora ya estaban tomadas queden en manos de los enseñantes. Al no haber establecido la Administración algunos niveles de concreción de los diferentes componentes curriculares, como son, entre otros, los contenidos que hay que tratar en cada uno de los diferentes niveles de la enseñanza, se hace necesario que los equipos docentes tomen las decisiones precisas. Conviene notar que no se trata de decisiones individuales, sino de posturas que se tienen que integrar en un conjunto articulado y coherente, y que de una manera progresiva y estructurada contemplan cada uno de los pasos que hay que dar para conducir al alumnado a lo largo de su recorrido por la enseñanza.

Las decisiones que han de tomar abarcan todos los ámbitos de la escuela, y es el PCC el medio que nos permite situarlas, posibilitando, así, dar sentido y coherencia a la actuación de los diferentes miembros del colectivo docente.

El Proyecto Curricular de Centro, un instrumento fundamental

El Proyecto Curricular de Centro en un sistema educativo que se declare abierto y que, por lo tanto, atribuya al enseñante las competencias educativas que conlleva el conocimiento del proceso de aprendizaje como una construcción o una reestructuración singular a partir de los conocimientos personales que se poseen, se convierte en un instrumento fundamental para la toma de decisiones, para la mejora de la calidad de la enseñanza, para la formación permanente y para la dotación al centro de un documento que ha de permitir registrar las decisiones y la evolución pedagógica de una escuela a lo largo de los años.

- El PCC, instrumento para la toma de decisiones

Como lo hemos descrito anteriormente, esta es su función básica. El PCC es el instrumento dinámico que facilita al equipo docente de un centro las pautas para la planificación de los diferentes componentes curriculares en el transcurso del proyecto de enseñanza específico para el colectivo de alumnos a que se dirige.

- El PCC, instrumento para la mejora de la calidad de la enseñanza

Además de ser el instrumento de que se dota el centro a fin de garantizar la coherencia y el sentido de todas las actuaciones docentes, el PCC, al situarse en un nivel que relaciona el trabajo diario de las programaciones concretas de aula con la planificación a largo plazo y con unos objetivos más amplios, se convierte en una herramienta imprescindible para la reflexión y el análisis de la práctica educativa. La distancia en que se sitúan las decisiones que hay que tomar en el PCC facilita un nivel de reflexión y análisis que difícilmente se da de una manera permanente y organizada en las discusiones de claustro. Este nivel no se fija en los problemas concretos de aula, sino que los ubica en un marco más amplio que justifica las respuestas y les da sentido. No responde tanto a la pregunta concreta de *qué* se está haciendo como a la de *para qué* se hace. Esta dimensión en el análisis y la reflexión de la práctica educativa ha de facilitar pautas y criterios para ir resituando los proyectos escolares de acuerdo con la concepción global del equipo educativo y posibilitar la mejora en la calidad de la enseñanza que se imparte.

Por consiguiente, es el instrumento que, en manos del profesorado, tiene que permitir evaluar la conveniencia de los diferentes medios utilizados para la consecución de los objetivos establecidos, al explicitar las propuestas de intervención pedagógica concretándolas de tal manera que haga posible el análisis y el contraste entre la planificación, el proceso y los resultados, posibilitando a la vez la adaptación y la redefinición de las propuestas a las nuevas necesidades detectadas.

- El PCC, instrumento para la formación permanente

Que el nivel de reflexión y análisis de la práctica no sea el que se refiere al trabajo concreto de aula, pero sí, en cambio, a aquél que lo justifica y le da sentido (definición de objetivos educativos, caracterización de las áreas, secuenciación de contenidos, criterios metodológicos y de evaluación, etc.), hace que todo el proceso de elaboración y de revisión de cada uno de los componentes del PCC se convierta en un inmejorable instrumento para la formación permanente del profesorado, tanto individual como colectivamente (Del Carmen, 1989). La explicitación de lo que se quiere llevar a cabo y el sistemático razonamiento de por qué se hace, el contraste entre diferentes opciones y puntos de vista, la necesidad de tomar decisiones en diferentes terrenos, ofrece un gran abanico de retos profesionales que obligan a la constante búsqueda y

ampliación de nuevos conocimientos. En una profesión que, a pesar de los esfuerzos realizados, todavía se encuentra en el abecé del conocimiento científico sobre cómo se aprende, y las técnicas didácticas están en constante evolución, las necesidades de formación permanente son incuestionables, y por esas mismas razones se hace patente la necesidad de que esa formación esté, en un porcentaje muy elevado, centrada en la práctica diaria. Pero la mejora de esa práctica, si partimos de la concepción constructivista del aprendizaje y, consecuentemente, de la intervención pedagógica, supone una adaptación y una revisión constante de los procesos singulares de enseñanza-aprendizaje, y únicamente se puede hacer si el análisis para el enriquecimiento se realiza no sólo a partir del conocimiento de nuevas técnicas y métodos, sino de la reflexión y el contraste entre éstas, la práctica y las razones que la justifican.

Al mismo tiempo, si la formación individual pasa por el trabajo concreto en el centro, la incidencia y la repercusión en éste es inmediata. La formación basada exclusivamente en cursos garantiza la formación individual, pero muchas veces se hace difícil que ello conlleve cambios reales en el conjunto del centro escolar. Si entendemos que la enseñanza no se puede limitar a una simple suma de diversas intervenciones educativas, sino que es el resultado de la acción, cuanto más coherente mejor, de un colectivo de enseñantes en relación a un proyecto educativo determinado, entenderemos que se hace necesario establecer marcos de formación permanente que potencien la mejora de la actuación docente a partir de su análisis, y en el cual participen todas las instancias que intervienen en la misma.

- El PCC, instrumento documental

El énfasis que hasta ahora hemos puesto en el carácter dinámico del PCC, valorando el proceso de elaboración en detrimento de la explicitación formal de las conclusiones adoptadas, ha sido no tanto por la importancia de ésta, que la tiene y es fundamental, como por el peligro que existe de entenderlo como documento formal sin ninguna incidencia real en el centro. El PCC es importante en tanto que manifiesta y explicita las intenciones de un colectivo de enseñantes, y le sirve de pauta y de marco definidor del trabajo concreto de cada día. Sin las decisiones que expresa, las diferentes actuaciones pierden el sentido y la coherencia necesaria del proyecto docente del centro. El PCC no ha de ser otro papel mojado con valor únicamente administrativo, sino la propuesta educativa y consciente del equipo de profesionales de un centro.

Al mismo tiempo, el PCC como documento cobra su importancia al convertirse, a lo largo de los años, en el registro de la historia educativa del centro, algo que justifica la línea y que puede conservarse, a veces, más allá de las personas concretas.

Los componentes del Proyecto Curricular de Centro

Como ya se ha dicho, el PCC debe dar respuesta, a partir de las propuestas curriculares de la Administración, a las preguntas de qué se ha de enseñar y evaluar en el ámbito de un centro, cuándo y cómo; o sea, que tiene que explicitar las propuestas de intervención educativa y, por tanto, definir las intenciones educativas del centro en cada uno de los niveles, así como también los medios metodológicos que han de permitir su consecución y, por consiguiente, los instrumentos y los sistemas para poder realizar el seguimiento y la evaluación del proceso educativo y de sus resultados.

Por lo tanto, los componentes del Proyecto Curricular de Centro serán (Del Carmen y Zabala, 1991):

¿QUE HAY QUE ENSEÑAR?

- 1.- *Objetivos generales del centro y de las etapas*
Contextualización de los objetivos generales de etapa del Diseño Curricular Base (DCB) en la realidad educativa del centro.
- 2.- *Objetivos generales y contenidos de las áreas*
Contextualización y adecuación de los objetivos generales y contenidos de las áreas del DCB en la realidad educativa del centro.

¿CUANDO HAY QUE ENSEÑAR?

- 3.- *Objetivos generales de área por ciclo*
Contextualización y adecuación por ciclos de los objetivos generales del área del DCB.
- 4.- *Secuenciación de los contenidos*
Secuenciación de los contenidos de cada área, con previsiones generales sobre su organización y temporalización.

¿Qué hay que enseñar?

1.- *Objetivos generales del centro y de las etapas. Contextualización de los objetivos generales de etapa del Db en la realidad educativa del centro*

Es preciso que el centro explicité cuáles son las *intenciones educativas*, o sea, sus finalidades de enseñanza que permitan dar respuesta a las preguntas de ¿por qué hay que enseñar?, ¿qué hay que enseñar? y ¿para qué hay que enseñarlo? en un determinado centro, atendiendo a las características y a las necesidades específicas de su alumnado.

Es imposible realizar cualquier labor educativa reflexivamente si no se conocen las razones que la justifican. Cualquier decisión que se tome, por muy concreta que sea, tanto si se refiere a la pertinencia o no de un contenido de aprendizaje como de una actividad específica o de un tipo de organización, o de una pauta de evaluación, depende de la concepción que se tenga sobre la función que ha de cubrir la enseñanza en un contexto social determinado y, por consiguiente, de las finalidades educativas. Ello hace que sea imposible que todos los miembros del equipo docente conozcan y participen, en su nivel de responsabilidad decisoria, en la determinación de aquellos grandes rasgos que han de definir y justificar todas las actuaciones pedagógicas que hay que llevar a cabo para la consecución de aquellos objetivos. De alguna manera, los objetivos definidos son la «carta magna» de que se dota un colectivo para que sirva como referente fundamental para la toma de decisiones en cualquiera de los niveles de actuación, tanto en la planificación como en la ejecución y la evaluación de los diferentes procesos y campos de intervención educativa.

La concreción de estas intenciones educativas ha de ser el resultado de los rasgos de identidad, de los objetivos que se han definido en el Proyecto Educativo de Centro y de los objetivos normativos establecidos en el DCB. Así pues, el primer componente del PCC deberá ser aquél que defina los objetivos generales del centro, y que corresponda a la contextualización y a las características del centro y de los objetivos generales de etapa del Diseño Curricular. Evidentemente, serán los objetivos generales de la etapa final del centro los que tendrán que generar los objetivos generales del centro, pero en aquellos centros que no abarquen toda la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, es imprescindible

que el claustro no se inhiba del conocimiento ni de la discusión de las intenciones educativas que presiden globalmente la enseñanza. Difícilmente se puede determinar aquello que es pertinente en la etapa de Educación Infantil o de Primaria, si no se tiene una visión clara sobre los últimos objetivos de la enseñanza obligatoria, puesto que estas intenciones finales, y no otras, son las únicas que nos pueden orientar sobre los objetivos de las diferentes etapas previas, per muy específicas que sean.

La discusión previa sobre el *tipo de ciudadano/a* que se quiere ayudar a formar, iniciada paralelamente al PEC, actúa, pues, de referente para establecer las finalidades educativas que han de presidir cada una de las etapas del centro. Para definir las tendremos que partir de las prescripciones dadas por la Administración sobre lo que han de ser los objetivos generales de etapa para todo un territorio, y, a partir de éstas, realizar la contextualización con las características socioculturales del centro.

Por lo tanto, todo PCC deberá tener objetivos generales para cada una de las etapas que se imparten, y serán el resultado de la contextualización de los correspondientes objetivos del DCB con las características del centro, siendo los objetivos generales de la última etapa los que definirán los objetivos generales del centro.

Esta *contextualización* de los objetivos generales de etapa del DCB puede realizarse de diferentes maneras. La forma que ha de tener no es lo más importante. Lo que ha de primar es, en primer lugar, no traicionar los fundamentos ni los principios del DCB; en segundo lugar, són éstos los que se han de adaptar a las necesidades del centro, y no al revés, pero teniendo en cuenta que en ningún caso se puede prescindir ni rechazar ninguno de los objetivos del DCB; y en tercer lugar, lo que es más importante es la comprensión por parte del claustro y de los miembros del equipo del Consejo Escolar, lo cual supone que la manera en que se redacten debe responder a esta necesidad de ser comprendidos. Hemos de tener presente que lo que cuenta es la función que ha de cumplir y, por lo tanto, que los objetivos generales del centro y los de las etapas se puedan convertir en unos instrumentos comprensibles y operativos para todos, que sean vividos por todo el equipo docente, de manera que se conviertan en un referente constante a la hora de tomar decisiones.

Así pues, la concreción de esta contextualización de los objetivos del centro puede tomar diversas formas:

- **Priorización**

Aunque la ordenación de los objetivos generales de etapa del

DCB de la Administración no obedece a ningún criterio jerárquico y, por consiguiente, todos los objetivos definidos tienen el mismo valor, una de las formas de adecuarlos a las demandas específicas de un centro puede consistir en una reordenación que suponga una cierta priorización de unos objetivos sobre los demás. Esta reordenación debería ir acompañada de una orientación explicativa de los criterios que la justifican razonando las necesidades específicas del centro que la aconsejan.

- **Agrupación**

La definición de los objetivos y la manera en que se diferencian unos de otros se justifican por la necesidad de clarificar las intenciones educativas, pero todos obedecen a unos ejes directores que hacen que se complementen y se interrelacionen, lo cual permite que puedan agruparse de forma que sea posible una nueva redacción más apropiada a las necesidades y a las características del centro. Las agrupaciones conllevan a la vez reordenaciones y, por tanto, la facultad de enfatizar en un caso y de ampliar en el otro el marco interpretativo de cada uno de los objetivos.

- **Incorporación**

Añadir nuevos objetivos es una posibilidad que hay que contemplar, pero se ha de hacer con mucho cuidado. Hemos de tener en cuenta que es a partir de los objetivos y, en relación a ellos, del análisis epistemológico, sociológico y psicopedagógico que se desprenden y se determinan los contenidos de aprendizaje, tanto en su cantidad como en su calidad. La incorporación de nuevos objetivos habrá que hacerla cuando se vea que de ninguna manera aquellas ideas que el colectivo de enseñantes considera fundamentales y posibles de conseguir se traslucen en los objetivos existentes. En el caso de centros con una opción confesional determinada, es evidente la necesidad de incorporar objetivos nuevos que recojan la dimensión trascendente que proponen, o, en esos casos, quizás es mejor efectuar una nueva lectura de cada uno de los objetivos introduciendo esta concepción en cada uno.

- **Explicitar más las capacidades y matizarlas**

Los objetivos generales hacen referencia a las capacidades cognitivas, psicomotrices, de equilibrio personal, de interrelación personal y de inserción social, de manera que casi todas las capacidades se encuentran en cada uno de ellos. Esto, que es notablemente valioso —ya que en la persona nunca se pueden diferenciar y cada una influye en las demás— puede ocasionar, en

cambio, que algunas capacidades se vean como desdibujadas y, dado que en algunos colectivos hay que prestar una atención especial a unas más que a otras, sería conveniente que se ampliasen o se matizarasen con una nueva redacción que así lo contemplase.

- **Añadir un comentario explicativo**

Esta fórmula puede ser la más fácil e incluso la más efectiva. Tal como están definidos, los objetivos admiten lecturas muy diferenciadas, sobre todo cuando esas lecturas se hacen pensando en un colectivo determinado. La lectura por parte del equipo docente de cada uno de los objetivos y la discusión de cada uno de ellos valorando lo que implica para el centro, sus consecuencias y las propuestas que conllevan, la interpretación que se ha de hacer de aquel objetivo en el centro de que se trate, puede ser la manera más clara de realizar la adecuación. De este modo, nos encontraremos que a continuación de cada objetivo habrá un comentario y una explicación del sentido que éste ha de tener en relación con las necesidades del centro.

2.- Objetivos generales y contenidos de las áreas.

Contextualización y adecuación de los objetivos generales y de los contenidos de las áreas del DCB a la realidad educativa del centro

Para poder pasar de los objetivos generales de etapa a definiciones más concretas de intervención educativa, se tienen que determinar los contenidos de aprendizaje que han de permitir la consecución de los objetivos previstos. Definir estos contenidos directamente desde los objetivos generales no es una labor fácil, pues hemos de tener en cuenta que éstos hacen referencia al desarrollo de todas las capacidades de la persona y, por lo tanto, no afectan de una manera directa a ninguna de las disciplinas en que está organizado el saber. Por consiguiente, el conocimiento disciplinar no es el objetivo fundamental, sino uno de los medios para la consecución de los objetivos que se pretenden.

De los cinco tipos de capacidades (cognitivas, psicomotrices, de autonomía y de equilibrio personal, de relación interpersonal y de inserción social), las disciplinas atienden, fundamentalmente, a las de tipo cognitivo. Por lo tanto, difícilmente pueden ser los únicos referentes para la determinación de todos los contenidos de aprendizaje necesarios. Ahora bien, dado que no nos podemos

desprender de nuestra formación y tradición escolar ni renunciar a ella, se hace casi imprescindible utilizar algunas disciplinas como ejes articuladores de todos los contenidos de aprendizaje. De alguna manera aceptamos, con cierto convencionalismo, que para establecer y estructurar todos los contenidos de aprendizaje hay que definir unas agrupaciones de los mismos que permitan operativizarlos. Estas agrupaciones se llamarán áreas de aprendizaje y recibirán el nombre de aquella o aquellas disciplinas a partir de las cuales se han articulado y estructurado todos los contenidos de aprendizaje. Por consiguiente, las áreas, y no las disciplinas, también tienen que tener unos objetivos generales que contemplen las cinco capacidades, y, en el momento de inventariar los contenidos que las configuran, éstos se agruparán en tres grandes bloques: el conceptual (hechos, conceptos y sistemas conceptuales), el procedimental (técnicas, métodos, estrategias, etc.) y el actitudinal (valores, normas y actitudes).

En ese punto, contemplando esta tipología de contenidos, es bueno recordar, y esto es lo que lo justifica, que el DCB ha optado por un modelo que busca la formación integral del alumno, lo cual implica la educación en todos los ámbitos educativos de la persona. El hecho de hablar de áreas y no de disciplinas o materias, y que en cada una de las áreas aparezcan contenidos que no son estrictamente disciplinarios, como es en muchos casos los contenidos referidos a valores, normas y actitudes, obedece al hecho de haber adoptado un modelo de enseñanza que contempla la formación de la persona en todas sus vertientes. Así pues, las áreas nunca se pueden asimilar a las disciplinas de las cuales han adoptado el nombre: el área de lengua no es la lingüística, el área de matemáticas no es la matemática, ni el área de ciencias sociales es el conjunto de disciplinas enmarcadas en ese título, etc. Las áreas establecidas en el DCB hemos de entenderlas como agrupaciones de contenidos de aprendizaje que, en torno a unas determinadas disciplinas, han de permitir la consecución de unos objetivos que abarquen todas las capacidades del ser humano.

Dado que la tradición y la práctica profesional en la enseñanza están mediatizadas por un discurso fundamentado en el valor preeminente de las disciplinas, la elaboración de este segundo componente del PCC, la contextualización en las características del centro de los objetivos generales de área y sus contenidos, puede estar claramente condicionada por esa tendencia disciplinar. Para ser fieles a los principios del DCB, donde, como hemos expuesto, las áreas no son disciplinas, sería bueno que antes de pasar a elaborar este componente y hacer las adaptaciones de los objetivos

de las áreas, el equipo docente realizase la «caracterización de cada una de las áreas» según las demandas de los objetivos generales de etapa del centro. O sea, que a partir de los objetivos generales que el centro se ha atribuido, y que, como hemos dicho, es el referente director de todas las decisiones curriculares de un centro, pasamos a determinar cuál es la concepción general que debe tener cada una de las áreas como medio para el logro de las intenciones educativas.

Esta concepción general nos debería permitir, dado el caso, de apreciar cuál es el valor y la función de cada uno de los contenidos de aprendizaje en cada una de las áreas, desde los claramente disciplinarios (cuál es la función de la ecuación de segundo grado, o del sintagma nominal, o de una historia descriptiva por encima de una historia explicativa, o de la geografía regional frente a la geografía cuantitativa, o la función de la economía o del derecho o de la psicología social) hasta los considerados fundamentales para la formación de la persona (tolerancia, solidaridad, dominio instrumental, etc.). Y darnos cuenta, también, de los posibles huecos que pueden aparecer, como contenidos que nunca incluiríamos en ninguna disciplina y que, en cambio, son fundamentales. Hemos de tener en cuenta que un discurso fundamentado exclusivamente en las disciplinas prácticamente sólo posibilitaría el aprendizaje de capacidades cognitivas, abandonando todas las demás. En un modelo disciplinario en que quisiéramos conseguir la formación del alumno en todas las capacidades, además de las disciplinas, deberíamos establecer unas «asignaturas» que trataran las demás capacidades, lo cual, evidentemente, sería un notable absurdo. Esta es la razón que justifica la necesidad de realizar la caracterización de las áreas antes de pasar a la contextualización de los objetivos y los contenidos de cada una de las áreas del DCB.

El procedimiento que habrá que seguir será el de hacer una lectura de los objetivos generales del centro y de las etapas, e identificar para cada una de las áreas establecidas en el DCB aquellos objetivos que nos permitan definirlos. O sea, buscar para cada área aquellos objetivos que nos parece que nos hacen referencia y nos facilitan las claves para *caracterizar* y dar sentido a cada una. Una vez descubiertos los objetivos para cada área, nos daremos cuenta que muchos de ellos pueden situarse en muchas de ellas, y también que quizás para algunos objetivos sea difícil su atribución a alguna en concreto. Esa dificultad nos ha de permitir tomar conciencia de la necesidad de relativizar el carácter disciplinario de la enseñanza y la necesidad de ampliar la concepción y la capacidad educativa de las áreas.

A partir de la atribución de unos objetivos determinados para cada área y su lectura, podemos ir definiendo el carácter y el sentido general que han de tener éstas para la consecución de las intenciones educativas. Esta caracterización ha de permitirnos dar respuesta a las preguntas sobre la función de determinados contenidos disciplinarios y su pertinencia, el rol y el tipo de disciplina que ha de estructurar las áreas, los contenidos no estrictamente disciplinarios que se han de vehicular, etc.

Esta discusión previa sobre el carácter y el sentido de las áreas es de gran importancia, ya que muchas de las divergencias concretas que surgen en muchos claustros sobre el papel de algunos contenidos concretos o sobre la importancia relativa de un contenido a detrimento de otro, o el enfoque que ha de tener un aprendizaje determinado, no se pueden resolver si no se desarrollan en este nivel más amplio y general de discusión, en un nivel de análisis en que las diferentes opciones no se pueden determinar a partir de concepciones más o menos intuitivas sobre qué ha de ser la enseñanza de un determinado contenido, sino que éstas han de responder a unas orientaciones generales más amplias que las justifiquen, y que en este caso corresponden a los acuerdos tomados sobre los objetivos generales de etapa.

Una vez hecha esta caracterización de las áreas, ya podemos pasar a *contextualizar* los objetivos y los contenidos de las áreas del DCB. Para realizar esta labor, hemos de partir de dos referentes: de los objetivos generales del centro y de las etapas (primer componente del PCC), y de los objetivos y los contenidos definidos en el DCB.

En relación con la contextualización de los objetivos generales de las áreas, o sea, la respuesta a cuáles han de ser los objetivos de cada una de las áreas para alcanzar los objetivos generales de etapa del centro, la labor que hay que realizar es muy similar a la hecha en el primer componente, y los criterios pueden ser los mismos; es decir, a partir de los objetivos generales de las áreas del DCB, *priorizar* unos objetivos sobre otros, hacer agrupaciones de objetivos, *incorporar* otros nuevos, *explicitar* más las capacidades y matizarlas, o añadir un *comentario explicativo* a cada uno de ellos.

El segundo paso en este componente será la *definición de los contenidos* de aprendizaje de cada una de las áreas. En este trabajo se ha de dar respuesta, para cada área, a la pregunta: ¿cuáles son los contenidos de aprendizaje (hechos, conceptos, sistemas conceptuales, procedimientos, valores, normas y actitudes) que puedo enseñar para conseguir todos los objetivos previstos en esta área?

En el Diseño Curricular Base, en cada una de las áreas, los contenidos de aprendizaje están distribuidos en tres grandes bloques: el conceptual, el procedimental y el actitudinal. Estos contenidos son los que la Administración considera como necesarios para la consecución de los objetivos generales de área, y son obligatorios; ahora bien, dado que en el proceso de adecuación de aquello que prescribe la Administración a las características del centro habrá sufrido cambios, será necesario hacer una revisión de los contenidos del DCB para ver, sin excluir a ninguno, cómo se han de concretar en relación con las características del centro explicitadas en la contextualización de los objetivos generales de área. Ello comportará una redefinición de los contenidos, con una posible pero comedida ampliación, si se da el caso, y la manera más apropiada puede ser la de incluir comentarios generales en relación con algunos contenidos o con agrupaciones de contenidos.

Esta redefinición de contenidos sería tanto más orientadora cuanto más permitiese una concreción que de alguna manera ayudase a dar pautas sobre cómo desarrollarlos en grandes unidades o ejes estructuradores temáticos que permitiesen guiar en la elaboración de las programaciones de aula y en la definición de la opcionalidad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. De acuerdo con lo que hemos dicho anteriormente sobre el proceso de elaboración del PCC, aunque los diferentes componentes tienen una lógica jerárquica, esta redefinición de contenidos será más real y orientadora, y, por tanto, útil, si se acaba de definir a partir de las decisiones tomadas en los componentes 3 y 4.

¿Cuándo hay que enseñar?

- 3.- Objetivos generales de área por ciclos.
Contextualización y adecuación por ciclos de los objetivos generales de área del DCB

Los objetivos generales de área del PCC definen las intenciones educativas que se han de conseguir a lo largo de una etapa. Dado que esta definición aún es muy general para poder ayudar al proceso de planificación de la intervención pedagógica, se hace necesario establecer unos niveles de definición intermedios que permitan concretar estas intenciones en cada uno de los ciclos. Esto será la contextualización y la adecuación por ciclos de los objetivos generales de área.

Este trabajo consiste en el establecimiento de *matizaciones, grados de desarrollo y/o priorizaciones* sobre las capacidades que se establecen en los objetivos generales, en función de las peculiaridades de los alumnos de cada ciclo.

Esta labor de contextualización puede ser muy compleja si ha de consistir en una nueva elaboración de objetivos para cada ciclo; por lo tanto, la manera más apropiada de realizar esta contextualización puede ser la de hacer un comentario para cada objetivo de área en que se definan los grados, las priorizaciones y las matizaciones convenientes para cada ciclo.

En la Enseñanza Secundaria Obligatoria esta contextualización nos tiene que proporcionar criterios sobre el espacio de opcionalidad. En la elaboración de las pautas para el establecimiento de esta opcionalidad se deberá tener presente todo aquello que se define en el componente siguiente, que trata de la secuenciación de los contenidos.

4.- Secuenciación de los contenidos.

Secuenciación de los contenidos de cada área, con previsiones generales sobre su organización y su temporalización

En el componente 2 se han establecido los contenidos para cada una de las áreas, y en el 3, la contextualización de los objetivos generales de área en cada ciclo. A partir de esta contextualización, hemos de poder dar respuesta a las preguntas del tipo: ¿cómo se han de distribuir los contenidos en los diferentes ciclos?, ¿cuál es el orden más adecuado de presentación?, ¿cómo hay que establecer una progresión que permita un conocimiento cada vez más profundo y funcional? y, al mismo tiempo, ¿cómo hay que agrupar y organizar los diferentes contenidos de manera que se favorezca su aprendizaje en relación a los objetivos generales de la enseñanza? y ¿cómo temporalizarlos a lo largo de los ciclos?

De la respuesta a estas preguntas tienen que surgir, en relación con los contenidos de aprendizaje, criterios de distribución y secuenciación, previsiones sobre organización y pautas para la temporalización.

• Criterios de secuenciación

Como podemos apreciar, hemos diferenciado la secuenciación de los contenidos de su *temporalización*, puesto que la primera es mucho más general y puede dar lugar a temporalizaciones

diferentes, por lo tanto, hay que concretarla previamente. Al mismo tiempo, aunque trataremos de manera separada la secuenciación de la organización de los contenidos, la propuesta que hacemos aborda de una manera simultánea la secuenciación y la organización, ya que ambas responden a la idea de aprendizaje significativo, por lo cual los contenidos han de secuenciarse y organizarse atendiendo a los mismos principios: presentación lógica, posibilidad de relacionarse con los conocimientos previos de los alumnos y establecimiento de un gran número de relaciones pertinentes entre unos contenidos y otros. Por otro lado, los criterios para la secuenciación de los contenidos tienen una repercusión directa en la manera de organizarlos.

El establecimiento de criterios de secuenciación y de organización de contenidos no puede basarse en modelos sencillos ni lineales (Del Carmen, 1990a), sino que, por ahora, es necesario proceder a la utilización de criterios de naturaleza diferente, que se complementen y se integren en la práctica. De entre los cuales, los derivados de la práctica en el aula serán fundamentales.

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

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

- Pertinencia en relación al desarrollo evolutivo de los alumnos

Esta adecuación no se ha de entender en el sentido de limitación, sino en el de establecer una distancia óptima entre lo que los alumnos son capaces de hacer y los nuevos contenidos que se trata de enseñar. El establecimiento de esta distancia óptima es lo que potenciará un mayor desarrollo.

- Coherencia con la lógica de las disciplinas de las que dependen los contenidos de aprendizaje

Los contenidos educativos están imbuidos de contenidos disciplinarios de naturaleza diferente (disciplinas científicas, tecnología, concepciones culturales, etc.). Estas disciplinas tienen una lógica interna y unos modelos de desarrollo propios. Poder conseguir estos contenidos implica comprender esta lógica interna y su modelo de desarrollo específico. Por consiguiente, como

señala Ausubel (1976), la comprensión de los contenidos educativos estará facilitada si éstos se organizan y se secuencian de manera que su lógica interna y su desarrollo se hagan comprensibles.

- Adecuación de los nuevos contenidos a los conocimientos previos de los alumnos

Esta adecuación requiere una exploración de las ideas y las experiencias que los alumnos tienen en relación a lo que se enseñará, y también requiere encontrar puntos de conexión que permitan hacerlas progresar en el sentido de las intenciones educativas; progreso que no será único ni definitivo, sino susceptible de efectuar nuevos progresos en niveles posteriores.

- Priorización de un tipo de contenido a la hora de organizar las secuencias

El establecimiento de una secuencia de contenidos se puede facilitar si adoptamos uno de los tipos como «contenido organizador» y si los demás tipos se estructuran en relación a éste como «contenidos de apoyo» (Reigeluth y Stein, 1983). De hecho, el enfoque de algunas áreas en el DCB ya lleva implícita esta priorización (lectura, escritura, etc.). Los aspectos conceptuales y actitudinales aparecen en la medida que son necesarios para enseñar los procedimientos básicos. En cambio, las ciencias naturales en el Ciclo Medio presentan una organización centrada en los conceptos.

- Delimitación de unas ideas eje

La estructuración de las secuencias se garantiza si hay unas ideas centrales que actúan como eje de desarrollo (Bruner, 1972). Estas ideas centrales han de sintetizar los aspectos fundamentales que se trata de enseñar.

- Continuidad y progresión

La enseñanza de los contenidos fundamentales de cada área ha de tener continuidad a lo largo de los diferentes niveles educativos, de manera que los alumnos puedan relacionar y progresar adecuadamente reemprendiendo cada proceso nuevo allí donde se quedó anteriormente. Esta idea de «currículum en espiral» (Bruner, 1972) es especialmente adecuada para facilitar la construcción progresiva de conocimientos y permitir una atención adecuada a la diversidad del grupo clase. La progresión permitirá avanzar del conocimiento espontáneo, simple y concreto hacia un

conocimiento conceptualizado de forma abstracta y cada vez más compleja.

- Equilibrio

Una vez establecidas las secuencias de contenidos, y después de haber tomado como referencia los objetivos generales de área en los cuales se plantea un desarrollo integral y equilibrado de las capacidades de los alumnos, hay que comprobar si los diferentes tipos de contenidos trabajados cubren todos estos planteamientos y no ponen un acento excesivo en unos en detrimento de otros.

- Interrelación

Los diferentes contenidos presentados han de aparecer fuertemente interrelacionados a fin de favorecer que los alumnos comprendan su sentido y favorecer, así, el aprendizaje significativo. Esta interrelación se ha de contemplar, siempre que se considere pertinente, entre distintos contenidos de áreas diferentes, dando así entrada a posibles planteamientos globalizadores o interdisciplinares.

• Previsión sobre la organización de los contenidos

Entendemos por organización de los contenidos la manera en que éstos se articulan y las relaciones que se establecen entre ellos en las programaciones escolares. Por lo tanto, es aquí donde se plantean las consideraciones relacionadas con los conceptos de tratamiento disciplinario, interdisciplinario o globalizado, pero no sus aspectos metodológicos, que corresponden al componente 5. El problema de la organización de contenidos en este apartado no es aún una cuestión sobre cómo se ha de enseñar (o sea, metodológica), sino que exclusivamente hace referencia a cómo han de presentarse los diferentes contenidos de las diversas áreas a fin de conseguir los pretendidos objetivos generales de etapa del centro. Por consiguiente, las preguntas que tenemos que hacer son: ¿de qué manera hemos de relacionar los contenidos dentro de una misma área y entre diferentes áreas para que su organización sea más potente para la consecución de los objetivos?, y ¿de qué manera tienen que estar integrados los diferentes contenidos para que nos ofrezcan modelos más explicativos que nos permitan entender mejor la realidad? La respuesta a estas preguntas posibilitará una organización determinada de los contenidos, con unos vínculos o unas separaciones que serán determinantes en el momento de establecer las unidades didácticas y las previsiones horarias y de profesorado.

- Previsiones sobre la temporalización de los contenidos

La secuenciación de los contenidos nos informa de cuál es el orden en que éstos se han de tratar, pero no nos dice nada sobre en qué ciclos o niveles se deben trabajar ni el tiempo que hay que dedicarles. La diferente tipología de los contenidos y la diversidad en el ritmo de su aprendizaje hacen que la temporalización de los contenidos nunca se pueda plantear de una forma rígida, y por lo tanto, **ha de tener un carácter fundamentalmente orientativo.**

El centro, sin embargo, ha de poder establecer una temporalización general que permita situar en el tiempo las diferentes secuencias de aprendizaje y colocar en cada ciclo aunque sólo sea como referente, aquellas fases de las secuencias que se crean más apropiadas. Para tomar una decisión sobre este tema, hay que considerar la diversidad de los procesos de aprendizaje del alumnado y la posibilidad de establecer pautas de intervención en relación a los contenidos que la contemplan. Ello quiere decir que el orden definido en las secuencias nos permite analizar el proceso que cada alumno ha de seguir en su recorrido y precisar los pasos y las ayudas necesarias para cada uno. Pero si el camino está definido, no pasa lo mismo con el tiempo de dedicación. Hay que buscar pautas temporales que sean generales para el conjunto de alumnos de un ciclo, pero teniendo en cuenta que ese intento de generalización no es posible para todos los tipos de contenidos.

¿Cómo hay que enseñar?

5.- Opciones metodológicas.

Criterios y opciones concretas de metodología didáctica para el tratamiento de todos o parte de los contenidos de cada área en los ciclos

En este apartado, al igual que en los dos anteriores, la Administración no da ninguna pauta o norma obligatoria a partir de la cual haya que realizar contextualizaciones o adecuaciones; en todo caso, las consideraciones en torno a cómo hay que enseñar se limitan a orientaciones generales. Por lo tanto, aquí el grado de autonomía del equipo docente es total. La definición de los criterios metodológicos sólo viene determinada por su eficacia en la consideración de los objetivos.

Ahora bien, hay que hacer dos consideraciones: una referida a un posible malentendido sobre qué se entiende por metodología;

y la otra ligada a lo que podemos considerar eficacia de la enseñanza. Cuando nos decantamos por una metodología determinada, no sólo nos estamos inclinando por un modelo de enseñanza más eficiente y por unos contenidos específicos, sino que muchas veces dicha opción está determinada porque con ese modelo se trabajan otro tipo de contenidos que son considerados también como fundamentales. Por ejemplo, la opción por un modelo basado en el diálogo entre los alumnos o que utiliza la investigación personal no se realiza solamente por la consideración de que de esta manera los alumnos aprenden mejor unos contenidos determinados, sino porque, además, en ese modelo son objeto de trabajo otros tipos de contenidos que de ninguna manera aparecen en un modelo más directivo. La opción por un modelo de enseñanza, como decíamos, no es solamente el producto de su supuesta eficacia para producir aprendizajes, sino que fundamentalmente tiene en cuenta sus diferentes objetivos educativos, propuestos explícita o implícitamente y, por consiguiente, los contenidos que se trabajan en él. Así, encontramos unos modelos que pretenden enseñar, básicamente, contenidos conceptuales, y otros que, fundamentalmente, se centran en los contenidos procedimentales o actitudinales.

Dado que el DCB, al optar por unos objetivos centrados en la formación integral del alumno, ha introducido como obligatorios contenidos de las diferentes tipologías en cada una de las áreas, es necesario encontrar estrategias de enseñanza para cada uno de los contenidos u opciones metodológicas que contemplan el aprendizaje conjunto de todos los contenidos. Así por ejemplo, en el área de conocimiento del medio natural, social y cultural, de primaria, encontramos un contenido procedimental redactado así: «Realización de observaciones del paisaje y de los elementos que lo configuran y confección de maquetas, croquis y dibujos a partir de esa observación». Para el aprendizaje de este contenido, que implica que el alumno autónomamente sea capaz de saber recoger datos del paisaje haciendo una observación directa, la estrategia de enseñanza tiene que ser la realización sistemática y progresiva de actividades en las cuales intervenga la observación directa y la toma de datos. Por lo tanto, el hecho de que los alumnos hagan observaciones de situaciones y fenómenos reales, o que realicen una entrevista, o hagan un recorrido siguiendo las pautas de un mapa, no es el resultado de una opción metodológica, sino que es la correspondencia a una decisión en el campo de los objetivos educativos y no en el de las estrategias didácticas. Ello quiere decir que muchas de las actividades que hay que realizar que hasta ahora

considerábamos opciones metodológicas (la observación directa, la experimentación, el trabajo en grupo, la realización de proyectos, etc.), al convertirse en objetivos de aprendizaje, sustituyen la vieja cuestión de si son convenientes o no por la de cómo podríamos hacerlas mejor. Por consiguiente, muchas de las decisiones que hasta ahora podríamos considerar como metodológicas ya no lo son, por el contrario vienen determinadas por los propios objetivos generales de etapa y de área.

La otra consideración hace referencia a la concepción constructivista sobre la enseñanza y el aprendizaje en el DCB. Esta concepción, que se corresponde con lo que hoy conocemos sobre cómo aprenden las personas, nos proporciona pautas y criterios sobre en qué principios se han de mover las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, los principios asociados a la concepción constructivista y a la idea de aprendizaje significativo son los referentes que tendremos que utilizar a la hora de establecer las pautas metodológicas.

O sea, el objetivo no es tanto definirse sobre un modelo metodológico concreto como el de buscar tipos de intervención que posibiliten aprendizajes significativos. Lo que se necesita es que todos los contenidos sean aprendidos lo más significativamente posible por todos los alumnos, lo cual supone atender simultáneamente a sus características, a la naturaleza del contenido de que se trate y a las diversas posibilidades de concretar la actividad educativa.

En este apartado, pues, habrá que hacer un análisis de cuáles son aquellas maneras o medios metodológicos generales que, atendiendo a las características del alumnado y a las competencias y habilidades del profesorado, sean las más adecuadas para la consecución de los objetivos educativos, respetando los principios del constructivismo (Coll, 1987; Solé, 1989; Coll, 1990; Solé, 1991), el aprendizaje significativo y el tratamiento de todos los contenidos previstos atendiendo a la opción de formación integral de la persona.

Asimismo, y de acuerdo con las opciones adoptadas anteriormente sobre la manera de organizar los contenidos de aprendizaje, habrá que definirse sobre la utilización de propuestas metodológicas centradas en las disciplinas, u otras con planteamientos interdisciplinares o en aquellas llamadas globalizadoras (centros de interés, proyectos, tópicos, investigación sobre el medio, etc.). En este caso, también hemos de insistir en lo que ya hemos dicho antes: la importancia no radica en la elección de un modelo metodológico ni en su seguimiento estricto, que muchas veces

puede ser consecuencia de una «moda», sino en su eficacia para producir aprendizajes significativos. Pero sí que podemos decir que un aprendizaje es más significativo - el alumno le atribuye un grado más alto de significatividad- cuantos más vínculos sustantivos y no arbitrarios consiga establecer entre los conocimientos previos y los nuevos contenidos de aprendizaje. Ello, por extensión, nos vendría a decir que las situaciones educativas que tengan un enfoque globalizador, o sea, que permitan el mayor número de relaciones entre los múltiples y variados conocimientos de que se dispone y los nuevos, y, a la vez, los presenten como interrelacionados y interrelacionables, dará lugar a que el alumno sea capaz de atribuirle más sentido a lo que aprende, y, por tanto, ese aprendizaje pueda ser utilizado convenientemente cuando haga falta.

Cuando la atribución del sentido de aquello que se aprende y su significatividad más amplia son los objetivos a conseguir, el enfoque globalizador es el más coherente, y hablamos de enfoque y no de métodos, ya que ello no quiere decir que las únicas opciones consistan en la adopción de métodos globales. Lo que importa es que el enfoque sea globalizador (Zabala, 1989), aunque se haga con un tratamiento de área por área. En un tratamiento disciplinario, tendremos un enfoque globalizador cuando el aprendizaje de un contenido no se realice por una decisión más o menos arbitraria, sino cuando éste esté en función de unas necesidades de conocimiento o de respuesta a unos problemas más amplios que los estrictamente disciplinarios, de manera que el sentido que le pueda dar el alumno le permita proveerlo de unos recursos lo más potentes posible para la comprensión y la actuación en contextos y situaciones reales.

En este apartado, un aspecto que hay que atender es el relacionado con los criterios de organización del espacio y del tiempo. Estas decisiones son de gran importancia, ya que muchos problemas que se plantean en los centros son por falta de acuerdos sobre el uso apropiado del espacio y del tiempo. Por consiguiente, es especialmente importante que existan unos criterios compartidos que faciliten las tareas docentes y respondan a las necesidades educativas del alumnado.

6.- *Materiales curriculares y recursos didácticos.*

Criterios para la selección de materiales curriculares y otros recursos didácticos básicos a utilizar en las diferentes áreas de cada ciclo

En este apartado situaremos las decisiones del claustro en relación con las características y la función de los diferentes materiales curriculares que se prevé que hay que utilizar en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las diferentes áreas de cada ciclo. Estas decisiones se tienen que justificar por la capacidad de los diferentes materiales de atender a las demandas de enseñanza-aprendizaje en relación con la adquisición de los objetivos educativos previstos y la adaptabilidad de cada material a las opciones o características metodológicas adoptadas en el PCC (Zabala, 1990).

Hemos de tener presente que los materiales curriculares editados difícilmente pueden dar respuesta exacta a las demandas específicas de cada centro. Al mismo tiempo, es imposible concebir una actuación docente sin el apoyo de recursos didácticos. Esta posible contradicción hay que resolverla estableciendo unos criterios que pasan por el reconocimiento de la necesidad de uso diversificado y generalmente parcial de materiales.

Los materiales curriculares que seguramente existirán en el mercado corresponderán a unos objetivos educativos y tratarán unos contenidos determinados según las propuestas curriculares de la Administración, pero, dado que ésta ha optado por un currículum abierto, nos encontraremos que existirán propuestas editoriales diferenciadas, donde la concreción de los objetivos y de los contenidos, su secuenciación y las propuestas metodológicas serán muy diferentes según las opciones que hayan adoptado los equipos de autores. Por lo tanto, en el mejor de los casos podemos encontrar un gran abanico de opciones y, en consecuencia, la posibilidad de buscar aquellos que utilizándolos convenientemente, y seguramente no en su totalidad, se adecúen a las demandas del centro.

Así pues, para poder establecer las características de los materiales y de otros recursos didácticos a adoptar serán básicas las decisiones tomadas en los otros componentes del PCC: los objetivos generales de etapa, de área y de ciclo, los contenidos de aprendizaje, su secuenciación, organización y temporalización, las opciones metodológicas y sus criterios y pautas de evaluación.

¿Qué hay que evaluar, cuándo y cómo?

7.- *Pautas de evaluación.*

Procedimientos de evaluación en las diferentes áreas del ciclo

En este componente se definen los contenidos y las características de los procedimientos que hay que utilizar para la evaluación en cada una de las áreas de cada ciclo. Hay que precisar, pues, cuáles serán los contenidos, la forma y los momentos de la evaluación.

En primer lugar, hay que insistir en que la evaluación se entiende como el instrumento que tiene el profesorado para ir mejorando su labor de enseñanza, y ello a partir del conocimiento que se posee sobre cómo evoluciona cada alumno en relación con los objetivos educativos previstos y con el análisis de los medios que se han puesto a su alcance (intervención, materiales, organización de la tarea, etc.). Por lo tanto, la finalidad de la evaluación es la mejora y la regulación progresiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje que el profesorado planifica y ejecuta. El medio para conocer y establecer las regulaciones pertinentes es el conocimiento sobre la misma evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje y de cómo cada uno de los alumnos progresa en relación a los objetivos y los contenidos establecidos.

Por consiguiente, son dos los elementos que hay que contemplar: el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el aula –profesorado, grupo clase, alumnado y medios–, y el grado de aprendizaje de cada alumno/a.

Ello supone que el claustro debe definir las características que permitan un seguimiento del proceso y de su regularidad constante, lo cual implica la realización de la evaluación inicial, la formativa y la sumativa, entendiendo ésta última no sólo como el análisis de los resultados obtenidos por un/a alumno/a en relación a unos objetivos determinados, sino también el proceso realizado que contemple el punto de partida, su evolución y el tipo y el grado de aprendizaje conseguido.

Es a partir de estos presupuestos que hay que establecer criterios que permitan reconocer los tipos y los grados de aprendizaje de los contenidos para cada área en cada ciclo, de acuerdo con los objetivos educativos previstos.

Una de las dificultades que plantea la evaluación es el uso que se da a la observación obtenida, o sea, la transmisión del conocimiento que se posee a las diferentes partes interesadas. La

tradicción sobre este tema hace que la información que se tiene, que generalmente sólo es un resultado comparativo en relación con un promedio, sea la misma independientemente de los receptores del mensaje y de la utilización que éstos puedan hacer de ella. Así, nos encontramos con que esa información se transmite de la misma manera sin tener presente si los receptores son el equipo de ciclo, el propio alumno, los padres o la Administración, y sin demasiada reflexión sobre el uso que hará cada uno de esos receptores. Si se tiene en cuenta la diversidad de los destinatarios y, sobre todo, la incidencia que esta información puede tener en el mismo proceso de aprendizaje —la información al alumno y a los padres se convierte en un instrumento que incide en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, y no siempre para favorecerlo—, se hace necesario que el equipo docente establezca cuáles han de ser los medios que utilizar para transmitir la información atendiendo a las características del receptor y a la incidencia que ésta tendrá en el mismo proceso educativo.

8.- *Criterios de promoción interciclos.*

Criterios y procedimientos que utilizar para la promoción interciclos

El modelo curricular adoptado ha tomado una opción fuerte fundamentada en una enseñanza respetuosa con la diversidad de características y necesidades de todo el alumnado, por lo tanto, todos los elementos del PCC han de contemplar aquellas dimensiones que faciliten una intervención educativa efectivamente adecuada a todo el alumnado y que sea lo más integradora y normalizadora posible. Dentro de este marco exclusivo, tenemos que contemplar los criterios de promoción.

Los criterios de promoción han de establecer la conveniencia o no de que un alumno pase de un ciclo a otro. Esta conveniencia vendrá determinada no sólo por la consecución de los aprendizajes previstos, y sin duda no por las dificultades que puede acarrear al profesor, sino fundamentalmente por las condiciones que se consideren más favorables para que el alumno siga progresando. Ello dependerá de las características del grupo clase, del profesorado, del efecto emocional sobre el alumno, de la actitud de los padres, etc.

¿Quién ha de elaborar el PCC y cómo lo tiene que hacer?

El Proyecto Curricular de Centro sólo tiene sentido cuando se convierte en el instrumento vivo que permite tomar decisiones que inciden sobre la práctica educativa de todos los profesores de un centro, dando coherencia a la enseñanza que se imparte en él. Ello implica que las decisiones sobre los diferentes componentes del PCC han de ser asumidas por todo el equipo docente, lo cual quiere decir que éstas han de ser el resultado del acuerdo y el consenso. Por consiguiente, en la discusión y la adopción de las propuestas definitivas de cada uno de los componentes tienen que participar todos los miembros del claustro.

Aunque es bueno que en el proceso de elaboración de las propuestas que se tienen que facilitar al claustro para su debate participe el máximo número de maestros, y atendiendo a la cantidad de profesores y a la disponibilidad temporal, es conveniente que, en especial para aquellos componentes que hacen referencia a áreas y ciclos, las propuestas puedan ser elaboradas por los equipos de ciclo, los departamentos o los seminarios, según el tipo de organización del centro. En cualquier caso, la determinación del redactado final de cada uno de los componentes ha de ser el resultado del acuerdo de todos los miembros del claustro.

Hay que hacer un comentario a parte sobre el componente que hemos considerado como eslabón entre el Proyecto Educativo de Centro y el PCC, o sea, los objetivos generales del centro —es decir, la contextualización de los objetivos generales de etapa con las características del centro—. Este componente pertenece a la vez al PEC y al PCC, documentos aprobados por instancias distintas —Consejo Escolar y Claustro, respectivamente—, lo cual condiciona que las personas que participen en él encuentren más complejo el proceso que se debe seguir. Nuestra postura es que sea el Claustro el que haga una propuesta al Consejo Escolar para su revisión y aprobación.

La descripción efectuada de los diferentes componentes del PCC pone un énfasis notable en la dependencia y en las relaciones jerárquicas que existen entre ellos. Dado que en los comentarios a cada componente se han propuesto pautas o se han hecho consideraciones sobre su elaboración, de ello se puede desprender que el único modelo de elaboración debe seguir punto por punto el orden en que los componentes han sido descritos. Para responder a la pregunta de cómo se tiene que elaborar, sería conveniente diferenciar lo que es la estructuración y la coherencia interna de los diferentes componentes del PCC de lo que puede ser

el proceso de elaboración que se seguirá en un centro, y de lo que pueden ser las estrategias que hay que realizar en un centro para que se den las condiciones necesarias a fin de que un claustro pueda iniciar la elaboración de un PCC. Hay que hacer esta diferenciación porque la labor de elaboración del PCC no es fácil, sobre todo por su novedad, y no tanto en la explicitación de cada uno de los componentes como en la dificultad que supone tomar acuerdos sobre aspectos en que existen posturas a veces tan contrapuestas.

Si consideramos la diferenciación que hemos hecho sobre la estructura del PCC, la elaboración y las estrategias previas, podremos llegar a unas conclusiones sobre cuál es el *proceso de elaboración* más apropiado para cada centro.

La estructura del PCC debe tener una coherencia interna que viene determinada por la lógica que va de lo más general a lo más concreto: las decisiones sobre para qué hay que enseñar y qué, condicionan las decisiones sobre los demás componentes.

Ahora bien, la necesidad de la existencia de esta dependencia no quiere decir que para su elaboración haya que partir siempre de la utilización de unos modelos que podemos llamar deductivos, en que, a partir de un orden jerárquico, se vayan tomando decisiones, una detrás de otra, y en el cual no se pueda entrar en el tratamiento de un componente si no se ha elaborado el inmediato anterior. El PCC, en su elaboración, hemos de entenderlo como una suma de temas que hay que abordar, cuyo orden no es lo prioritario, sino que lo que nos interesa es tomar decisiones en común sobre cada uno. En ese caso, lo único que hay que tener siempre presente son las dependencias y las relaciones que tienen todos los componentes entre sí y, por tanto, la necesidad de realizar las previsiones pertinentes en relación con estas dependencias cada vez que se elabore una.

Y en algunos casos, para poder pasar a la elaboración del PCC, habrá que realizar una serie de estrategias o actividades previas que nunca podemos considerar como una elaboración estricta de los componentes del PCC, pero que nos han de permitir situar el claustro en disposición de hacerlo.

El modelo que hemos denominado deductivo es el que, por el hecho de seguir la lógica de las decisiones más generales e independientes a las más condicionadas, hace que sea un proceso lineal fácil de entender, pero bastante difícil de llevar a cabo. La lógica de lo más general a lo más concreto es la misma que de lo más teórico a lo más práctico, y, por lo tanto, la más alejada de las necesidades reales del trabajo educativo diario. Este modelo puede

ser útil en aquellos claustros habituados a tratar temas generales y a tomar decisiones de este orden.

También podemos tomar decisiones sobre los diferentes componentes del Proyecto Curricular de Centro sin seguir un orden de lo más general a lo más concreto, tratando algunos de los componentes de una manera específica: adopción de materiales curriculares, secuenciación de contenidos, metodología, evaluación, organización, o todo ello centrado en un área o en relación con unos objetivos concretos (la orientación y la representación del espacio, la lectura, el cálculo, etc.). En estos casos, tal y como ya hemos dicho, haría falta, no obstante, velar por la coherencia interior, necesariamente jerárquica, de todos ellos.

Estrategias previas a la elaboración de componentes del PCC podemos considerar la explicitación de lo que se puede llamar el PCC implícito, o sea, poner sobre el papel lo que se está haciendo, o la elaboración de unidades didácticas, estrategias que han de permitir ir familiarizándose con la lógica del Diseño Curricular Base, la funcionalidad del PCC y con la toma de decisiones en común. Hay que tener, sin embargo, una prevención en los modelos no deductivos: se trata de la facilidad con que éstos pueden desvirtuar los principios del DCB al no tenerlo constantemente como referente. Si no se tiene cuidado en la utilización de las propuestas del DCB como justificador y eje sobre el cual articular las decisiones, es fácil dejarse llevar por la inercia, añadir más contenidos sin priorizarlos ni justificarlos, o decantarse por unos objetivos que incidan en unas capacidades únicas.

Para terminar, hay que señalar que las páginas precedentes ponen de relieve que ni la elaboración ni la función que ha de cumplir el PCC son cuestiones triviales, sino procesos de reflexión, discusión y toma de acuerdos, que implican, también, ~~estas no~~ despreciables de dificultad. Pero es justamente vencer ~~estas~~ estas dificultades lo que permite una mejora ~~de~~ la práctica educativa cotidiana.

Referencias bibliográficas

- AUSUBEL, D.P. (1976): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Méjico. Trillas.
- BRUNER, J. (1972): *El proceso de la educación*. Méjico. UTEHA.
- COLL, C. (1987): *Psicología y currículum*. Barcelona. Laia.
- COLL, C.: «Diseño Curricular Base y proyectos curriculares», en *Cuadernos de Pedagogía* nº 168, pp. 5-11.
- COLL, C.: «Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza», en Coll, Palacios y Marchesi (comp.) (1990): *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid. Alianza, pp. 435-453.
- COLL, C. y SOLÉ, I.: «Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica», en *Cuadernos de Pedagogía* nº 168, pp. 12-16.
- DEL CARMEN, L.: «Formación permanente del profesorado», en *Cuadernos de Pedagogía* nº 168, pp. 57-59.
- DEL CARMEN, L.: «Què cal ensenyar primer? El complex problema de la seqüenciació», en *GUIX* nº 153-154, pp. 5-9.
- DEL CARMEN, L., ZABALA, A. (1991): *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos Curriculares de Centro*. Madrid. Cide.
- REIGELUTH, C.M. y STEIN, F.S. (1983): «The Elaboration Theory of Instruction», en C.M. Rigeluth (ed.): *Instructional Design Theories and Models: an Overview of their Current Status*. Hillsdale Erlbaum.
- SOLÉ, I. (1991): «Bases psicopedagógicas de la práctica educativa», en Del Carmen (comp.): *La elaboración del currículum en el centro educativo*. Barcelona, Horsori - ICE.
- ZABALA, A.: «El enfoque globalizador», en *Cuadernos de Pedagogía* nº 168, pp. 17-22.
- ZABALA, A. (1991): «Los materiales curriculares», en Del Carmen (comp.): *La elaboración del currículum en el centro educativo*. Barcelona, Horsori - ICE.