

Tema 2.–

CONCEPTO DE CURRÍCULO. PLANTEAMIENTO CURRICULAR DEL SISTEMA EDUCATIVO. FUENTES Y FUNCIONES DEL CURRÍCULO. ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA.

0.– INTRODUCCIÓN.

1.– CONCEPTO DE CURRÍCULO.

1.1.– DEFINICIONES DEL TÉRMINO CURRÍCULO.

1.2.– DISTINTOS ENFOQUES DEL TÉRMINO CURRÍCULO.

1.3.– TEORÍAS FUNDAMENTALES DEL CURRÍCULO.

1.4.– CURRÍCULO ABIERTO Y CURRÍCULO CERRADO. DOS MODELOS CURRICULARES.

1.5.– CURRÍCULO EXPLÍCITO Y CURRÍCULO LATENTE.

1.6.– LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO.

2.– PLANTEAMIENTO CURRICULAR DEL SISTEMA EDUCATIVO.

2.1.– INTRODUCCIÓN.

2.2.–DISEÑO CURRICULAR COMO PROYECTO, DESARROLLO CURRICULAR COMO REALIZACIÓN.

2.3.– NIVELES DE CONCRECIÓN.

2.4.– MEDIDAS EMPRENDIDAS POR EL M.E.C. PARA EL DESARROLLO CURRICULAR.

3.– FUENTES Y FUNCIONES DEL CURRÍCULO.

3.1.– FUENTES DEL CURRÍCULO.

3.2.– FUNCIONES DEL CURRÍCULO.

4.– ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA.

4.1.– ESTRUCTURA GENERAL DEL CURRÍCULO ESTABLECIDO EN ESPAÑA.

4.2.– ELEMENTOS ESENCIALES DEL CURRÍCULO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.

4.3.– ESTRUCTURA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y ANÁLISIS DE SUS ELEMENTOS.

5.– BIBLIOGRAFÍA.

Tema 2.-

CONCEPTO DE CURRÍCULO. PLANTEAMIENTO CURRICULAR DEL SISTEMA EDUCATIVO. FUENTES Y FUNCIONES DEL CURRÍCULO. ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA.

0.- INTRODUCCIÓN.

La necesidad de la Reforma del Sistema Educativo en nuestro país se empieza a gestar a nivel político y administrativo durante los años 80, pero ya durante los 70 se dan en España movimientos de renovación pedagógica impulsados por factores legales, políticos y sociales. Muchas de estas experiencias e ideas se plasmarán después en la reforma educativa.

Una reforma de la enseñanza es siempre una reforma del currículo: de las intenciones educativas y de las condiciones para su efectividad. La reforma de todo el sistema tiene sentido en la medida en que se reformen los métodos y los contenidos. Por lo tanto, una reforma únicamente estructural no aseguraría por sí sola un cambio real del Sistema Educativo.

La reforma de las estructuras tiene por finalidad hacer posible y facilitar un determinado currículo. El diseño Curricular hace inteligible e ilustra el proyecto de ordenación; en general la reforma propone una mejor correspondencia entre la estructura y el currículo.

Aunque en nuestro país la teoría Curricular no tiene ninguna tradición, encontrándose su origen en los países anglosajones, el término "currículo" ha venido utilizándose desde siempre con numerosos significados, por ello se ha ido conformando a su alrededor toda una teoría Curricular.

Este proceso histórico va a ir concretizando y enriqueciendo el propio currículo para empezar a confrontarse como un instrumento para la educación y los maestros.

Muchos autores, incluido el propio César Coll, al que se considera como un fundador de la teoría Curricular en nuestro país; piensan que nuestro planteamiento Curricular de la Reforma no sólo es viable, sino también susceptible de impulsar la calidad educativa.

1.- CONCEPTO DE CURRÍCULO.

En primer lugar es necesario definir el término **paradigma**, como un esquema de interpretación básico que abarca supuestos teóricos generales, leyes y técnicas que adoptan una comunidad concreta de científicos (Kuhn, 1962). Este esquema se convierte en un modelo de acción que comprende: la teoría, la teoría y práctica y la práctica educativa. Como tal modelo, influye directamente en el concepto de currículo y su puesta en práctica. A lo largo de este último siglo podemos distinguir tres paradigmas fundamentales relativos al campo de la psicología y la educación. Son el paradigma conductual, el cognitivo y el ecológico-contextual. Estos dos últimos están resurgiendo en la actualidad, mientras que el conductual se encuentra en crisis.

Paradigma conductual

Sus representantes principales son Thorndike, Pavlov, Watson y Skinner. Su concepción de la realidad es mecanicista. Se basan en la creencia de que un método adecuado de enseñanza proporcionará un buen aprendizaje. El alumno sólo se limitará a recibir los conceptos, y la evaluación de éste será por tanto medible, cuantificable y centrada en el producto.

En este paradigma la base de la programación es el objetivo operativo, el currículo es cerrado y obligatorio para todos los alumnos.

Los modelos teóricos que subyacen a este paradigma son la teoría de condicionamiento clásico (estímulo–respuesta) de Paulov y la teoría del condicionamiento operante de Skinner (estímulo–organismo–respuesta). De aquí deriva una enseñanza consistente en el adiestramiento y condicionamiento para aprender y almacenar la información. La programación cerrada es un buen método para este adiestramiento.

La investigación se apoya en el modelo proceso–producto, orientado a la consecución de un buen producto de aprendizaje competitivo, medible y evaluable.

Gimeno Sacristán (1982) critica este modelo por considerar al alumno como una máquina adaptativa, y no como un ser creador, porque insiste más en la pasividad que en la actividad humana estimulando el sometimiento y la homogeneización; por centrarse en destrezas útiles y olvidar la formación de un pensamiento comprensivo. Según Gimeno la escuela es un elemento de reproducción y no de cambio, y el modelo conductual lo asemeja desde esta perspectiva a las modalidades empresariales de producción y gestión industrial.

Paradigma cognitivo

Las principales teorías correspondientes a este paradigma son: las teorías del procesamiento de la información, desde el campo de la psicología y el reconceptualismo desde la teoría del currículo.

En el primer grupo podemos incluir la teoría de los procesos (Hunt, Rose), la teoría de los parámetros modales (Detterman) y la teoría triárquica de la inteligencia (Sternberg). Todas coinciden en considerar la inteligencia de modo dinámico, pretendiendo mejorar el C.I. y elevar la competencia intelectual.

Por otra parte los representantes más importantes del reconceptualismo son Stenhouse, Pinar, Eisner, etc.

Los conceptos básicos de este paradigma son: inteligencia, creatividad, pensamiento reflexivo, crítico, etc.

El modelo de enseñanza–aprendizaje se centra en el proceso y en el sujeto como procesador de la información. Cobran especial relevancia las teorías del aprendizaje significativo (Ausubel), el constructivismo (Piaget) y el aprendizaje mediado (Feuerstein).

La interacción del profesor es un elemento importante que influirá en el proceso de enseñanza–aprendizaje. El profesor ha de ser reflexivo y crítico, de modo que tome decisiones, emita juicios, etc, y su pensamiento oriente y guíe su conducta.

El modelo curricular que subyace a este paradigma es abierto y flexible. Los objetivos terminales son los que orientan la acción pedagógica.

Podemos concluir diciendo que el modelo enseñanza–aprendizaje según este paradigma se centra en los procesos del sujeto que aprende. Son importantes las habilidades y estrategias básicas que el alumno domina y los modelos conceptuales que posee.

El modelo de investigación que se deriva de lo anterior es el mediacional, centrado en el profesor y el alumno, en el análisis y definición de sus procesos de pensamiento.

Paradigma ecológico–contextual

En este paradigma Vigotsky ocupa un lugar preferente, con la teoría del aprendizaje compartido y socializador.

En general podemos definir esta para-digma como el que describe, a partir de estudios etnográficos, las demandas del entorno y las respuestas de los agentes hacia ellas, y también los modos múltiples de adaptación.

A nivel escolar el paradigma ecológico se refiere a las situaciones de clase y los modos como responden los individuos para interpretar las relaciones entre el com-portamiento y el entorno.

El elemento más importante es el "es-cenario" de la conducta escolar y social, la interacción entre el individuo y el ambiente. Así el contesto se constituye en un recurso que favorece la motivación y la conceptualización.

Para Medina (1988) otros elementos importante son: la participación de los alumnos, los componentes de las lecciones, los cambios verbales entre alumnos en el curso de actividades de clase, la discor-dancia entre las formas verbales y no verbales, el lenguaje empleado por los profesores para controlar los eventos de la clase, etc.

La investigación que subyace en este modelo es cualitativa y etnográfica, me-diante la observación participativa.

El modelo del profesor corresponde al técnico–crítico, y el modelo de curriculum al abierto y flexible.

Una vez analizadas las características de estos tres paradigmas, podemos afirmar que los dos últimos se complementan, dando así una verdadera significación a lo aprendido.

Veamos esta complementariedad:

Paradigma cogniti-vo	Paradigma ecológi-co
. Se centra en los procesos cognitivos del profesor (cómo enseña) y del alum-no (cómo aprende).	. Se preocupa el enfoque y la vida del aula
. Es más individua-lista (centrado en los procesos del individuo).	. Es más socializa-dor (centrado en la interacción contex-to–grupo–individuo y viceversa).
. Da significación y sentido a los con-ceptos mediante los mapas, esquemas y redes conceptuales, para estructurar significativamente los contenidos.	. Permite estructu-rar significativa-mente la experien-cia y facilitar el aprendizaje com-partido.

Para Vigotsky (1979) el potencial de aprendizaje (dimensión cognitiva) se desarrolla por medio de la socialización contextua-lizada (dimensión ecológico–con-textual).

El paradigma cognitivo favorece el aprendizaje significativo individual y el paradigma ecológico facilita profundizar en la experiencia individual y grupal contextualizadas (Román, 1989). Ambos paradigmas se encuentran en la base del modelo curricular actual.

Otro autores (Coll, 1989) en vez de hablar de los denomina-dos anteriormente paradigma cognitivo y contextual, se centra en los enfoques cognitivos en sentido amplio. Estos son los siguientes:

- Teoría genética de Piaget.
- Teoría del origen sociocultural de los procesos superiores de Vigotsky.
- Teoría de la psicología cultural (Coll)

- Teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel.
- Teoría de la asimilación de Mayer.
- Teorías de los esquemas de Norman.

El conjunto de estas teorías constituye el marco de referencia psicológico para el actual currículo escolar.

1.1.- DEFINICIONES DEL TÉRMINO CURRÍCULO.

El término currículo ha tenido numerosas acepciones y por ello numerosas definiciones. Algunos autores lo definen como un término polisémico, aunque la mayoría coinciden en que subyace la idea de planificación en cuanto previsión anticipada.

Veamos a continuación una reacción de definiciones del término a estudio con el fin de generar una perspectiva amplia y compleja, de la que poder sacar conclusiones individuales. Es importante tener en cuenta que cada una de estas definiciones viene avalada por el marco conceptual en el que se ha desarrollado.

- Caswell y Campbell, (1935): Currículo como un conjunto de experiencias que los alumnos llevan a cabo bajo la orientación de la escuela.
- Bestor, (1958): currículo como un programa de conocimientos verdaderos, válidos y esenciales, que se transmite sistemáticamente en la escuela, para desarrollar la mente y entrenar la inteligencia.
- Inlow (1966, pg.7): afirma que el currículo es "el esfuerzo conjunto y planificado de toda la escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje predeterminados".
- Johnson (1967, pg. 130): precisa: "en vista de las deficiencias de la definición popular actual, diremos aquí que currículo es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira a lograr. El currículo prescribe (o por lo menos anticipa) los resultados de la instrucción".
- Wheeler (1967, pg. 15); indica: "Por currículo entendemos las experiencias planificadas que se ofrecen al alumno bajo la tutela de la escuela".
- Foshay (1969), define el currículo como todas las experiencias que tiene un aprendiz bajo la guía de la escuela.
- Taba, Mc Donald (1974), concreta que el currículo es en esencia un plan de aprendizaje.
- Stenhouse (1981, pg. 29): "Un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica".
- Beauchamp (1981, pg. 7): "es un documento escrito que diseña el ámbito educativo y la estructuración del programa educativo proyectado para la escuela".
- Dieuzeide (1983); Entiende por currículo una organización sistemática de actividades escolares destinadas a lograr la adquisición de un cierto número de conocimientos".
- Zabalza (1987, pág. 14): "el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, ... que se considera importante trabajar en la escuela año tras año."

– Coll (1987, pág. 31): "entendemos por currículum el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución."

– Gimeno Sacristán (1988, pág. 34). "curr. es el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y la práctica posible, dadas unas determinadas condiciones. El currículum es la expresión y la concreción del plan cultural que una institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto".

(Las definiciones citadas hasta el momento, ordenadas por orden cronológico, vienen recogidas en, **Martiniano Román, 1991**, pág. 110).

A las citadas podemos añadir:

– Academia de la lengua (1984): "Conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades".

– Beauchamp, G. (1981): "documento escrito que diseña el ámbito la estructura del programa educativo proyectado para una escuela".

– Knab, W.B. (1983): "totalidad de las afirmaciones relativas a las tareas de una institución educativa y las posibilidades de su realización. Debe ofrecer una relación implicativa, una interacción entre metas, contenidos culturales y decisiones organizativas de la enseñanza.

– MEC, Guía General, Cajas Rojas (1992), pág. 85.: "Curr. escolar abarca todo aquello que el medio escolar ofrece al alumno como posibilidad de aprender. Los elementos del currículum según la LOGSE son los objetivos, contenidos, principios metodológicos y criterios de evaluación".

(debes realizar un análisis de contenido de todas las definiciones)

1.2.– **DISTINTOS ENFOQUES DEL TÉRMINO CURRÍCULO.**

A.– **Clasificación de las teorías curriculares según Gimeno Sacristán.**

Gimeno (1983, pgn. 191) agrupa las diversas concepciones del currículum en estos cinco grandes grupos, "que poseen una relativa homogeneidad interna a la hora de afrontar los fenómenos y problemas del mismo":

A.1.– El currículum como estructura organizada de conocimientos.

Dentro de esta perspectiva se incluyen a aquellos que enfatizan la función transmisora de la enseñanza escolar. El currículum es concebido como un curso de estudio, como un cuerpo organizado de conocimientos que se transmiten sistemáticamente en la escuela.

Dentro de este amplio enfoque se diferencian tres posiciones:

* El esencialismo y perennialismo (Hutchings, Bagley, Bestor); resaltan la dimensión estática del conocimiento. El currículum como un programa de conocimientos que se transmite sistemáticamente en la escuela.

* La reforma del currículo y la estructura de las disciplinas: Schwab, Phenix, Ford, Pugno... Desarrollan un movimiento de reforma de currículo basado en la concepción disciplinar del conocimiento científico, aquel conocimiento que tiene que ser transmitido en la escuela. De la misma manera que se produce la ciencia debe provocarse su adquisición y desarrollo en la escuela.

* El desarrollo de los modos de pensamiento: se consideran la dimensión sintáctica de las disciplinas como el eje del currículo. Schwab. Se concibe el currículo como un proyecto complejo a desarrollar modos de pensamiento reflexivo sobre la naturaleza y la experiencia del hombre. Provocar el pensamiento reflexivo requiere la integración equilibrada en el currículo de los contenidos, conceptos y métodos. El currículo es algo más que la transmisión de información, supone un proyecto para desarrollar modos peculiares y genuinos de pensamiento. Para Dewey, aprender es aprender a pensar.

A.2.– El currículo como sistema tecnológico de producción.

Se parte de una concepción tecnológica de la educación, y el currículo se reduce a un documento donde se especifican los resultados pretendidos en dicho sistema de producción. Se concibe como una estructura o declaración estructurada de principios de aprendizaje, definidos en aprendizajes específicos. El currículo entonces prescribe los resultados de la instrucción pero no los medios de instrucción; hace referencia a instrucciones pero no a medios ni estrategias.

La base de este modelo es conductual. Un representante significativo puede ser Gagné, el que entiende por currículo un conjunto de unidades y contenidos estructurados en una secuencia jerárquica.

A.3.– El currículo como plan de instrucción.

El currículo es un documento de planificación del aprendizaje, que como plan de instrucción incluye con precisión y detalle objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación. Es una planificación racional de la intervención didáctica. Requiere entonces una teoría de la instrucción. Taba (1974), define el currículo como:

"Un plan para el aprendizaje ... Planificar el currículo es el resultado de decisiones que afectan a tres ámbitos:

1. la selección y ordenación del contenido.
2. La elección de experiencias de aprendizaje.
3. Planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje.

A.4.– El currículo como conjunto de experiencias de aprendizaje.

Desde esta concepción el currículo ocuparía todas las oportunidades de aprendizaje que proporciona la escuela. Conjunto de experiencias escolares planificadas y no planificadas.

Surge un movimiento preocupado por estudiar aquellos aspectos y fenómenos educativos, que se producen en la escuela y que, aunque no fueron explicados previamente, ejercen una influencia decisiva en el alumno. Es lo que conocemos como currículo oculto o latente. Se incluirían experiencias formales y no formales facilitadas del aprendizaje.

Representantes: Caswell y Campbell (1935); Tyler (1949); Saylor

A.5.– El currículo como solución de problemas.

A comienzo de los 70, a partir del modelo de Schawb del currículo centrado en la práctica, surge el enfoque que considera el currículo centrado, principalmente en la práctica Curricular y en la orientación de la teoría del currículo a la solución de problemas.

Esta corriente enfatiza el carácter artístico de la enseñanza y el carácter singular de la práctica escolar. Por ello orienta el currículo hacia la solución de problemas. Pretende que éste proporcione bases y criterios generales para planificar, evaluar y justificar el proyecto educativo. Se convierte así en un proyecto flexible, que indica principios y orientaciones sobre contenidos y procesos, el qué, el cómo y el cuándo de la práctica escolar.

Sólo enuncia principios generales y criterios para orientar la práctica escolar como un proceso de solución de problemas.

Los problemas escolares son situacionales y concretos, situados en un espacio y tiempo determinados... y es el profesor quien debe solucionarlos desde la perspectiva de un currículo abierto y flexible. Podemos decir que se trata de la corriente con más vigencia en la actualidad. (Stenhouse, Eisner, Tanner, Coll...)

B.– Clasificación de las teorías del currículo según McDonald.

B.1.– Quienes consideran que la teoría Curricular elaborada prescribe y guía.

B.2.– Quienes consideran la teoría del currículo como validación empírica de variables.

B.3.– Quienes usan la teoría como crítica.

C.– Según Zabalza.

C.1.– El currículo como normativa oficial sobre la estructuración de los estudios a realizar por los alumnos en los diferentes niveles de enseñanza. Eje estructural la planificación.

C.2.– El currículo como conjunto de oportunidades de aprendizaje, que se ofrecen a los alumnos en situaciones concretas.

C.3.– El currículo como proceso educativo real que se ofrece en un contexto particular de enseñanza.

1.3.– TEORÍAS FUNDAMENTALES DEL CURRÍCULO.

a) Qué entendemos por teoría de currículo

La teoría del currículo es un marco relacionado que da sentido a la acción de la escuela al puntualizar las relaciones entre sus elementos, al dirigir su desarrollo, uso y evaluación. La teoría Curricular es el marco normativo y regulado que proporciona la fundamentación racional sobre las decisiones a tomar en el aula. Coll, (1987), afirma que la teoría del currículo debe responder a estas preguntas. ¿qué enseñar?, ¿Cuándo enseñar?, ¿Cómo enseñar? y ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?. La respuesta adecuada constituye el Diseño Curricular. Elaborar una teoría del currículo nos exige diseñar un modelo que no sólo anticipe la interpretación de la realidad, sino que, además la reduzca a ámbitos razonables de explicación y comprensión. Los modelos proporcionan reglas y normas para deliberar acerca de las actividades e interacciones y también para determinar criterios de intervención.

BEAUCHAMP, 1982, entiende por teoría del curriculum el conjunto de proposiciones que le dan significado a los fenómenos relacionados con el concepto curriculum, su desarrollo, su uso y su evaluación, es decir, una teoría del curriculum debe dar cuenta de la dimensión sustantiva del campo del currículo que la compone, aquello que llamamos Currículo, algo con entidad propia, y de la dimensión de proceso que está formada por

la planificación, la puesta en práctica y la evaluación del mismo.

TABA, 1974, "Una teoría del currículo es una manera de organizar el pensamiento sobre todos los asuntos que son relevantes para su evolución: en qué consiste, cuales son sus elementos, cómo organizarlos, cuáles son sus fuentes para las decisiones y como la información y los criterios provenientes de esas fuentes se trasladan a las decisiones acerca del currículo".

Según McCUTCHEON, 1982 la teoría del currículo es un conjunto organizado de análisis, interpretaciones y comprensiones de los fenómenos curriculares. Dentro de estos fenómenos incluye las fuentes del currículo (los procesos de desarrollo, la política curricular, la sociología del conocimiento, etc.) y el currículo en uso (la planificación del profesorado, los materiales, el currículo que recibe el alumnado, etc). A toda teoría curricular subyace una fuente base valorativa, puesto que la razón de la teoría y la investigación en este campo es mejorar alguna cuestión relacionada con el currículo, y no teorizar de una forma distante.

b) Corrientes teóricas del currículo.

a) TEORIAS QUE HACEN UNA OPCION NORMATIVA PARA LA ENSEÑANZA

Son teorías que se han centrado primordialmente en el aspecto sustantivo del currículo, aquellas que definen una opción concreta respecto a cuál debe ser el contenido de la práctica instructiva:

- a) Racionalismo académico.
- b) El curriculum como auto-realización
- c) Crítica y Cambio Social.
- d) Desarrollo de procesos cognitivos.

b) TEORIAS QUE PLANTEAN UN PROCESO TECNICO CIENTIFICAMENTE FUNDAMENTA-DO

Estas teorías han marcado el modelo dominante en la teoría y la práctica curricular.

Desde sus orígenes, esta concepción significa un cambio sustancial respecto a lo que siempre era el problema del currículo. Si la preocupación principal era "qué" enseñar, esta línea de trabajo muestra su interés por el "cómo". El currículo consistirá en una serie de experiencias que los niños deben tener como medio para alcanzar los objetivos (Bobbit).

TAYKER, 1993, continuador de esta teoría, formula cuatro preguntas que deben responderse para desarrollar cualquier currículo:

- ¿Qué objetivos debe pretender lograr la escuela?
- ¿Qué experiencias educativas deben realizarse para lograr esos objetivos?
- ¿Cómo pueden organizarse efectivamente esas experiencias?
- ¿Cómo puede determinarse si se han conseguido esos objetivos?

Sin abandonar este modelo cada vez se le ha otorgado más importancia a las actividades para alcanzar los objetivos y a la evaluación del logro de los mismos.

C) TEORIAS QUE PLANTEAN SOLO LA EXPLICACION–INVESTIGACION DEL CURRICULO.

A medida que el modelo tecnológico cobra fuerza, y se intentaba identificar las diferentes variables, relaciones y procesos que había que constituir su elaboración y aplicación, surge un movimiento preocupado en detectar como eran en la práctica esos elementos y procesos.

De este modo se desarrolla un modelo de investigar y teorizar sobre el currículo que pretende tan sólo describir y explicar los fenómenos curriculares tal y como estos ocurren en la realidad.

D) TEORIAS QUE EXPRESAN UNA VISION CRITICA DEL CURRICULO

Este movimiento crítico sobre el curriculum nunca ha pretendido ser prescriptivo, sino tan sólo descriptivo (PINAR Y GRIMET, 1981). Sin embargo ese ha sido su problema principal, ya que nunca ha dado respuestas prácticas, sino tan sólo la crítica.

E) EL LENGUAJE PRACTICO COMO FORMA DE TRATAR EL CURRICULO.

Esta teoría se caracteriza por su rechazo a la teoría. SCHWAB, en una serie de artículos (1974–78–83), ha expuesto sus tesis, en la que define que el modo adecuado de tratar los problemas del currículo, y de resolverlos, no es mediante el uso de teorías, sino mediante la práctica.

De esta forma, la teoría estaría al servicio de la modalidad práctica del tratamiento del currículo. El método práctico para la solución de problemas del currículo que propone es la deliberación. Su propuesta dice que la construcción del currículo debe contar con la consideración de cuatro tópicos: el alumno, el profesor, el entorno y la materia que se enseña. Ellos constituyen las fuentes de decisión del currículo, debiendo tener todos igual rango.

F) La corriente encabezada por STENHOUSE ha tenido dos aspectos de suma importancia, retomar las ideas y perspectivas más interesantes que han aparecido en las corrientes anteriores, superando sus defectos, dándole un fuerte contenido educativo a su propuesta, y por tanto haber avalado en su trabajo práctico lo que defendía en sus obras.

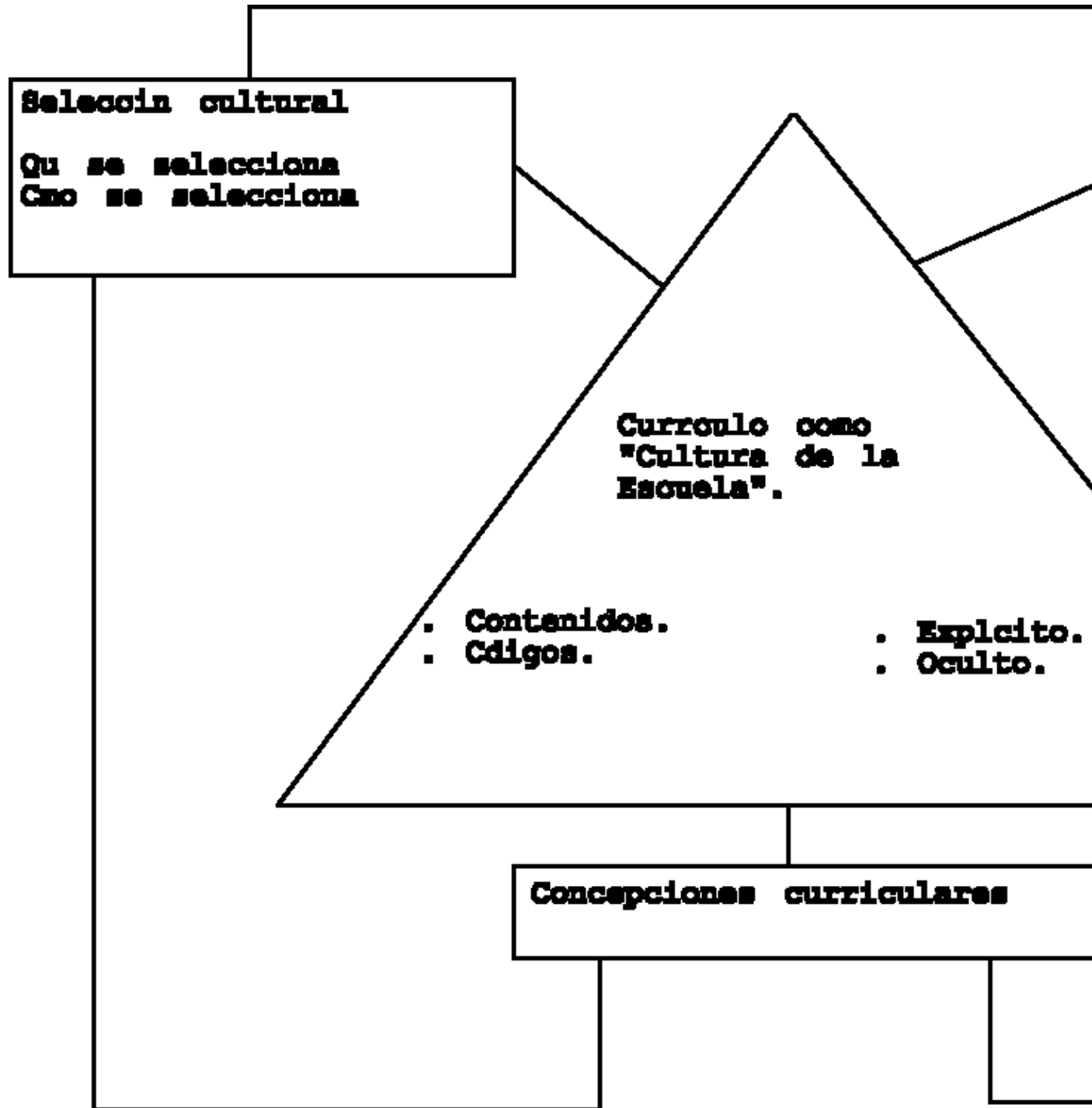
Para esta teoría el currículo no es una serie de respuestas al qué y cómo enseñar, es una herramienta en las manos del profesor y es él mediante su continua búsqueda e investigación quien va encontrando sus propias respuestas a los problemas que éste plantea. Propone que un currículo tiene que traducir sus fines educativos en principios de procedimiento, de tal modo que constituyan una expresión operativa de lo que significa actuar de acuerdo a los fines propuestos. Estos principios no indican que es lo que hay que hacer exactamente. Mantienen abierta la decisión de cómo se trasladan a las actuaciones del aula, lo cual exige del profesor reflexionar y deliberar tanto sobre sus actuaciones como sobre los principios de los que aquellos trata de ser su expresión. (1984).

De este modo la concepción de currículo, tanto como la de su investigación es esencialmente problemática. No es algo que se construye como medio para conseguir resultados, sino que constituye la expresión, en materiales y principios de actuación de ideas y valores educativos. Por lo tanto, no es algo cerrado y acabado, sino abierto a indagar el carácter esencial del propio currículo: la forma de tomar conciencia de la brecha que se abre entre las intenciones educativas y la realidad práctica, y la forma de indagar en los procedimientos para cerrar dicha brecha. Es a la vez un proyecto educativo. No es un medio para educar, sino que en sí es educativo.

F) LA TEORIA CURRICULAR SEGUN GIMENO SACRISTAN, (1988): **"El currículo, una reflexión para la práctica"**.

El afirma que las teorías del currículo son metateorías sobre los códigos que los estructuran y la forma de pensarlo.

Son modelos que desarrollan prácticas y perspectivas. Suelen influir en los formatos que adopta el currículo de cara a ser consumido e interpretado por los profesores, teniendo un valor formativo y profesional para ellos. Ofrecen una determinada racionalidad a las prácticas escolares. Se convierten en mediadoras entre el pensamiento y la acción de los profesores.



Lo que aprende el alumno en la escuela está mediado y organizado en función de un proyecto cultural que implica una selección cultural, en forma de contenidos culturales, particularmente organizados y que están codificados de una manera singular. El proyecto cultural se realiza en función de unas determinadas condiciones políticas, administrativas e institucionales. En el contexto surge la escuela como marco cultural organizado, que ordena la experiencia de alumnos y profesores. En la práctica también son fuente de un currículo oculto y paralelo. Este proyecto cultural y sus condiciones escolares están culturalmente condicionadas por una realidad mucho más amplia, y que está compuesta por un conjunto de supuestos, ideas y valores, que apoyan y justifican esta selección cultural. Estas concepciones curriculares implican opciones políticas, concepciones psicológicas y epistemológicas, unos valores sociales y unas filosofías y modelos educativos. Es importante recoger aquí, como Gimeno, entiende que toda la estructura Curricular gira en torno a las tareas escolares, considerando estas como el contenido de la práctica. Estas tareas pueden ser formales o informales.

G) LA TEORIA CURRICULAR PROPUESTA POR CESAR COLL, (1987): "Psicología y Curriculum":

Esta teoría es la que sustenta los principios básicos y teóricos del actual sistema educativo, por ello la descripción de la misma, es en definitiva la descripción del resto de los epígrafes de este tema, respondiendo con ellos a sus elementos y a sus fuentes.

1.4.- CURRÍCULO ABIERTO Y CURRÍCULO CERRADO. DOS MODELOS CURRICULARES.

Currículo abierto	Currículo cerrado
1.- Renuncia a la postura de unificar y homogeneizar el currículo en beneficio de una mejor educación y un mayor respeto a las características individuales y al contexto educativo, por lo tanto concibe el diseño curricular como algo inseparable del desarrollo del currículo.	1.- Tiende a unificar y a homogeneizar al máximo el currículo para toda la población escolar y, por consiguiente, contempla el desarrollo curricular como una aplicación fiel del diseño curricular.
2.- Propuesta de interacción entre el sistema y lo que le rodea. Está sometido a un continuo proceso de revisión y reorganización.	2.- Sus objetivos, contenidos y estrategias pedagógicas están ya determinados, por tanto, la enseñanza es idéntica para todos los alumnos.
3.- Gran importancia a las diferencias individuales y del contexto social, cultural y geográfico en que se aplica el programa.	3.- La individualización se centra en el ritmo de aprendizaje de los alumnos, pero los contenidos, los objetivos y su metodología son invariables.
4.- Los objetivos son definidos en términos generales, terminales y expresivos.	4.- Los contenidos son definidos en términos conductuales y operativos.
5.- Énfasis en el proceso.	5.- Énfasis en los resultados.
6.- Evaluación centrada en la observación del proceso de aprendizaje, con la finalidad de determinar el nivel de comprensión del contenido y la utilización del mismo en situaciones nuevas. Evaluación formativa.	6.- Evaluación centrada en el progreso de aprendizaje del alumno. Se traduce en un progreso en la jerarquía de secuencias de instrucción planificadas.
7.- Quien elabora el programa y quien lo aplica es el mismo profesor.	7.- La elaboración del programa y la aplicación a cargo de diferentes personas.
8.- Profesor reflexivo y crítico.	8.- Profesor competencial.
9.- Currículo: Instrumento para la programación.	9.- Currículo: Programación.
10.- Modelo de investigación: Mediacional profesor y alumno.	10.- Modelo de investigación: Proceso-producto.
11.- Subraya la creatividad y el descubrimiento.	11.- Transmite conocimiento, alumno-receptor, maestro-transmisor.

12.– Investigación en el aula y en el contexto.	12.– Investigación: Laboratorio.
13.– Investigación cualitativa y etnográfica.	13.– Investigación cuantitativa y experimental.
14.– Facilitador del aprendizaje significativo.	14.– Facilitador del aprendizaje memorístico.

1.5.– CURRÍCULO EXPLÍCITO Y CURRÍCULO LATENTE.

Ya hemos destacado la idea de currículo como conjunto de experiencias de aprendizaje. Pues bien, esta idea no es concebible a partir de lo explícito únicamente, es necesario saber, aunque no reflejar esos aspectos que se encuentran dentro del currículo oculto, latente o invisible.

La calidad de un desarrollo Curricular irá en aumento en la medida en que el contenido del currículo oculto sea menor.

Desde el punto de vista sociológico, es considerado ya que todo se desarrolla dentro de la institución escolar. Para esta corriente los sistemas de enseñanza van a configurar sistemas de pensamiento subyacentes a una determinada cultura. De este enfoque se deduce que cada sistema educativo tiene dos tipos de funciones: latentes y manifiestas. Ello implica que ambas tendrían que ser explicitadas, la primera en términos políticos y económicos, y la segunda en términos de procesos de enseñanza aprendizaje.

Desde el punto de vista del currículo como conjunto de experiencias de aprendizaje, se trata de estudiar la repercusión que sobre la educación en las escuelas tienen todos aquellos aspectos que no se hacen explícitos, y que sin embargo tienen gran incidencia significativa sobre la praxis, tanto a nivel de profesores, como de grupo de alumnos, como de la interrelación entre ambos, bien desde los procesos de enseñanza aprendizaje, bien desde los aspectos organizativos del propio centro.

Para Dreeben, citado por Sacristan (1984) el currículo oculto abarca tres tipos de resultados:

- Los resultados no previstos y considerados negativos.
- Los resultados pretendidos a través de una parte del currículo implícito.
- Los resultados ambiguos y genéricos.

Desde el punto de vista del currículo latente como trasmisor de valores, trataríamos de discutir sobre la importancia que en la educación tienen las consecuencias posibles no previstas. Sería recomendable una perspectiva educativa abierta que permita canalizar los imprevistos de la forma más enriquecedora posible.

Características del currículo manifiesto:

- a) Existe un proyecto Curricular, cuyo proceso de desarrollo se concretiza por la explicitación de todos aquellos factores, características, rasgos, cualidades, necesidades que afectan al proceso de enseñanza–aprendizaje y que tienen que ver tanto con el profesor, como con los alumnos, como con la institución concreta, como con el contexto espacio–temporal donde se realiza. Este proceso de explicitación va a tender a guiar tanto la práctica pedagógica diaria como el marco referencial sobre el cual esta práctica ha de sustentarse.
- b) Las normas reguladoras del funcionamiento interno son explícitas y claras.
- c) En cada etapa educativa se conoce a priori lo que el alumno debe conocer–aprender.
- d) Un currículo se desarrolla al máximo por todos los profesionales que realizan la tarea de enseñanza, explicitando, también el marco de referencia de las teorías psicopedagógicas que sustentan la práctica

educativa, y el desarrollo y proceso de adaptación particular.

e) El desarrollo pedagógico está muy explicitado en cada una de sus etapas.

f) Se ofrecen pautas o guías respecto a las necesidades de cada niño y cada etapa.

g) Los criterios de evaluación deben ser explícitos, tanto en relación con el alumno, como con el proceso como con cada uno de los agentes.

h) El currículo manifiesto explicitará al máximo todo aquello que tenga que ver, en su práctica, con el qué hacer, cuándo hacerlo y cómo hacerlo.

El currículo latente:

Cuanto menos especificados estén los items anteriores, más latente será el currículo. El currículo latente afecta a todo aquello que no se explicita:

- El modo de planificar, en función de la concepción individual de la enseñanza.
- Los estilos pedagógicos desarrollados en clase.
- Forma de utilización de los materiales, en función de la concepción pedagógica.
- Configuración de las tareas.
- Tipo de evaluación y control de la enseñanza.
- Formación del profesorado.

Todos estos factores junto con muchos otros, pero que se escapan del alcance de la escuela, van a ser los que van a estar configurando de forma latente y no manifiesta, determinados rasgos, que la escuela por este carácter de latencia muchas veces no va a ser capaz de analizar, interpretar o resolver. Por ello cada vez se intenta poner más énfasis en la necesidad de que los proyectos y desarrollo curriculares hagan explícito todo este proceso de toma de decisiones, para poder reflexionar mejor sobre qué está repercutiendo en qué.

1.6.– LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO.

Los elementos básicos del currículo responden a las preguntas:

- qué enseñar
- cuándo enseñar
- cómo enseñar
- qué, cómo y cuándo evaluar.

Respondiendo a estas cuatro preguntas responderemos a los objetivos y contenidos de la enseñanza, a la ordenación y secuenciación de dichos objetivos y contenidos, a la necesidad de planificar las actividades de la enseñanza y aprendizaje que nos permitan alcanzar los objetivos previstos. Criterios de evaluación, técnicas y momentos de la evaluación.

2.- PLANTEAMIENTO CURRICULAR DEL SISTEMA EDUCATIVO.

2.1.- INTRODUCCIÓN.

Desde el punto de vista Curricular la mejora del sistema educativo supone ofrecer un marco Curricular más coherente que no presente rupturas entre las diferentes eta-pas. En términos generales puede decirse que esta nueva orientación debe caracterizarse por:

- Establecer con claridad las intenciones educativas y los elementos comunes que deben desarrollarse en la enseñanza que afecta a todos los niños y jóvenes del Estado.
- Plantear un currículo abierto susceptible de concreción por las Comunidades Autónomas con competencias educativas y de adaptarse posteriormente al entorno de los alumnos utilizándose medios y situaciones muy diferentes.
- Señalar explícitamente las razones que llevan a establecer tanto las intenciones educativas como la forma concreta de llevarlas a la práctica.
- Otorgar al profesorado un papel activo en el proceso de desarrollo de las propuestas curriculares que vaya más allá del mero ejecutor de unos programas, proporcionándole mayor autonomía en la elaboración de proyectos curriculares.
- Orientar de forma práctica al profesorado, para organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan la consecución de las intenciones educativas planteadas.
- Incorporar las aportaciones realizadas desde el campo de la Pedagogía y de la Psicología, adaptándose en cada momento a las diferentes necesidades de los alumnos.
- Ofrecer una información común para todos, integral y de carácter polivalente, que se combine en los últimos ciclos con una progresiva optatividad.
- Incorporar al sistema escolar contenidos que actualmente se ofrecen fuera de él y que son reclamados por el interés de la sociedad.
- Preparar a los jóvenes para vivir su papel de ciudadanos activos proporcionándoles los suficientes elementos de transición a la vida adulta y activa.

(Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, 1989)

2.2.- DISEÑO CURRICULAR COMO PROYECTO, DESARROLLO

CURRICULAR COMO REALIZACIÓN.

El currículo incluye tanto el proyecto educativo como su puesta en práctica y esta diferencia entre las dos fases son las que constituyen el diseño de currículo y el desarrollo del currículo respectivamente.

El diseño Curricular es un proceso en el que las concepciones sobre el sujeto, el proceso de aprendizaje, el contexto, el rol del profesor y la evaluación van a pasar de implícitas a explícitas.

El desarrollo del currículo como realización hace referencia a todo el conjunto de instituciones y profesionales que puedan estar implicados en la puesta en marcha del currículo escolar.

Podemos decir que en este proceso hay participantes externos e internos.

Características del diseño Curricular:

- Abierto y flexible.
- Prescrito y orientador.
- El diseño Curricular, hace explícitos los supuestos bajo los cuales se ha diseñado: fuentes del currículo y niveles de concreción.
- Carácter jerárquico de decisiones en cascada.

2.3.– NIVELES DE CONCRECIÓN.

A.– Diseño Curricular Base (D.C.B.)

El DCB, constituye el primer nivel de concreción de la propuesta Curricular, y debe llegar a los centros como un instrumento pedagógico que señala las intenciones educativas y orienta sobre el plan de acción que habría que seguir en los siguientes niveles de concreción y en el desarrollo del currículo.

Sus características fundamentales son: ser abierto y flexible, orientador y prescriptivo.

Los elementos que componen el D.C.B. son:

- . Los objetivos generales de la etapa, que establecen las capacidades que se espera hayan adquirido los alumnos al finalizar la etapa y como consecuencia de la intervención escolar. Aquí se concretan las intenciones educativas, las finalidades del sistema para con todos los alumnos. Esto convierte los objetivos generales en el referente principal para el profesorado a la hora de planificar su práctica en el aula. Estos objetivos quedan contextualizados posteriormente en los de cada una de las áreas.
- . La áreas curriculares.
- . Los objetivos generales de área.
- . Bloques de contenido.
- . Orientaciones didácticas.
- . Criterios de evaluación y orientaciones para ella.

B.– Proyectos Curriculares de Centro (P.C.C.).

Antes de nada es necesario diferenciar entre P.C.C. y Proyecto Educativo de Centro. El 1º hace referencia al 2º nivel de concreción, mientras que el 2º define la identidad del centro.

El P.C.C. es el conjunto de decisiones articuladas que permiten concretar el D.C.B. y las propuestas de las comunidades autónomas con competencias en educación.

Es competencia del equipo docente, y encuentra su máxima justificación en la necesidad de garantizar una actuación coherente, coordinada y progresiva de los equipos docentes para que favorezca el desarrollo integral de los alumnos.

Las decisiones fundamentales que se han de tomar en el P.C.C. son:

- Definir los objetivos generales de los ciclos.
- Seleccionar el conjunto de contenidos que serán desarrollados en el proyecto Curricular y considerar los posibles criterios de tratamiento.
- Secuenciar los contenidos por ciclos.
- Establecer los criterios de evaluación.
- Definir los supuestos metodológicos generales.
- Definir criterios de organización espacio–tempo-ral.
- Establecer los principales materiales didácticos a utilizar.

C.– Programaciones.

Son el tercer nivel de concreción Curricular, son el conjunto de unidades didácticas ordenadas y secuenciadas para las áreas de cada ciclo.

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

Los elementos de cada unidad didáctica son:

- contenidos
- objetivos
- actividades de enseñanza–aprendizaje
- actividades para la evaluación.

2.4.– MEDIDAS EMPRENDIDAS POR EL M.E.C. PARA EL DESARROLLO CURRICULAR.

Para que la opción del Ministerio de un desarrollo Curricular abierto sea posible, son necesarias una serie de medidas de política educativa imprescindibles para que se pueda llevar a la práctica. Las medidas abarcan seis ámbitos:

- Formación del profesorado:
 - . reflexión sobre la práctica
 - . Centro como unidad de formación
 - . ofrecer tiempos, espacios y condiciones
- Materiales curriculares:
 - . elaborados por los propios profesores

- . traducciones y adaptaciones
- . elaborados por los equipos técnicos de apoyo
- . suficientes para una posible selección'
- . al servicio de las intenciones educativas
- . colaboración con las editoriales.
- Apoyos a la escuela:
 - . Equipos psico–pedagógicos–apoyos externos
 - . asesores de formación de los C.E.P.S.
 - . departamentos de orientación.
- Organización de los centros.
- Investigación educativa.
- Evaluación (de alumnos, de centros y del sistema educativo).

3.– **FUENTES Y FUNCIONES DEL CU-RRÍCULO.**

El desarrollo Curricular ha de sustentarse sobre unas bases para su elaboración. Esto es lo que conocemos como fuentes del currículo, las cuales hacen referencia de forma más o menos explícita a una síntesis de las distintas posiciones filosóficas, científicas y sociales.

Cuando pretendemos plasmar en la realidad un deter-minado proyecto Curricular con la intención de que este sea real y válido para modificar la realidad, no podemos hacerlo de otra manera que no sea partiendo de esa misma realidad y de sus necesidades, para ello lo correcto es realizar un estudio sistémico que se nutra entre otras cuestiones de lo que deno-minamos fuentes del currículo.

3.1.– **FUENTES DEL CURRÍCULO.**

Es en las fuentes donde encontramos la información precisa para elaborarlo. Suelen destacarse cuatro tipos de fuentes del currículo, cada una de las cuales realiza una aporta-ción y proporciona una información específica:

A.– Fuente sociológica:

Se refiere a las demandas sociales y culturales acerca del sistema educativo, a los contenidos de conocimien-tos, procedimientos, actitudes que contribuyen al proceso de socialización de los alumnos, a la asimilación de los saberes sociales y del patrimonio cultural de la sociedad.

El currículo ha de recoger la finalidad y funciones sociales de la educación, intentando asegurar que los alumnos lleguen a ser miembros activos y responsables de la sociedad a la que pertenecen.

B.– Fuente psicológica:

Nos va a aportar la información sobre los factores y procesos que intervienen en el crecimiento personal del

alumno (que es la finalidad última de la educación).

El conocimiento de las regularidades del desarrollo evolutivo en las distintas edades y de las leyes que rigen el aprendizaje y los procesos cognitivos en los seres humanos, ofrece al currículo un marco indispensable acerca de las oportunidades y modos de la enseñanza: cuándo aprender, qué es posible aprender en cada momento, y cómo aprenderlo.

C.– Fuente Pedagógica:

Recoge tanto la fundamentación teórica existente como la experiencia educativa adquirida en la práctica docente. La experiencia acumulada, a lo largo de los últimos años, constituye una fuente indiscutible de conocimiento Curricular.

En concreto, el desarrollo Curricular en el aula, la docencia real de los profesores, proporciona elementos indispensables a la elaboración del currículo en sus fases de diseño y de posterior desarrollo. Ya que el diseño Curricular lo que pretende es transformar y mejorar la práctica, se ha de partir de la práctica pedagógica, recibiendo información sobre la misma y, una vez analizada, conocer los fallos para corregirlos.

D.– Fuente epistemológica:

Tiene su base en los conocimientos científicos que integran las correspondientes áreas o materias curriculares. La metodología, estructura interna y estado actual de conocimientos en las distintas disciplinas científicas, así como las relaciones interdisciplinarias entre estas, realizan también una aportación decisiva a la configuración y contenidos del currículo, ya que nos permitirá separar los conocimientos esenciales de los secundarios.

%%%%%%%%%

% ANÁLISIS %

%SOCIOCULTURAL%

%%%%%%%%%

%

% avances científicos

organización social %%%%%%%%%%

%%%%%%%%% cambios de valores

%%%%%%%%%

evolución % práctica educativa

%%%%%%%%%

% % tipo de sujeto

%%%%%%%%%

%%%%%%%%%

% ANÁLISIS %%%%%%%%%%CURRÍCULO %%%%%%%%%% ANÁLISIS %

%EPISTEMOLÓGICO% %%%%%%%%%% % PEDAGÓGICO%

%%%%%%%%%

%%%%%%%%%

lógica interna % % Finalidad de

de las disciplinas % % la educación

%%%%%%%%%

proceso de %

aprendizaje %%%%%%%%%% características

%%%%%%%%% % de los sujetos

% %%%%%%%%%%

%%%%%%%%%

% ANÁLISIS %

%PSICOLÓGICO%

%%%%%%%%%

3.2.- FUNCIONES DEL CURRÍCULO.

Hablamos de funciones del currículo cuando hablamos de cada una de las respuestas a los elementos del currículo Podemos decir que el currículo tiene dos funciones bien diferenciadas:

– **La de hacer explícitas las intenciones** del sistema educativo.

– **La de servir de guía para la práctica pedagógica.**

Esta doble función se refleja en la información que nos proporcionan los elementos que componen el currículo y que pueden agruparse en torno a cinco grandes preguntas que determinan a su vez los elementos curriculares:

* Qué enseñar--> objetivos y contenidos.

* Cuándo enseñar--> ordenación y secuencia

* Cómo enseñar--> planificación de actividades de enseñanza y aprendizaje, que nos permitan alcanzar los objetivos. Metodología.

* Qué, cómo y cuándo evaluar—> criterios de evaluación, momentos (inicial, formativa y final) metodología y técnicas.

* Recursos a utilizar—> material Curricular adecuado. Criterios de selección de dicho material.

Recordemos que las intenciones y plan de actuación- que se establecen en el currículo se plasman en último término en una determinada práctica pedagógica. El currículo incluye tanto el proyecto como su puesta en práctica. Sólo cuando se lleva a cabo el ciclo completo se respeta la naturaleza dinámica del currículo impidiendo que se convierta en una serie de principios fosilizados incapaces de generar ningún tipo de innovación educativa. Las funciones del currículo destacan claramente por su carácter dinámico. Su diseño puede orientar la práctica pero nunca debe determinar-la ni cerrarla, ya que tiene que ofrecer principios válidos para cualquier situación concreta, no puede simultáneamente tener en cuenta lo que de específico tiene cada realidad educativa.

4.- ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA.

0.- INTRODUCCIÓN.

El momento de reforma educativa en España, consideró necesaria la existencia de una propuesta Curricular común para todo el país, ya que ello permite establecer unos objetivos accesibles a todos los alumnos cualesquiera que sean sus capacidades, asegurando con ello que, con independencia de sus características individuales y sociales, pueden cursar un currículo básicamente similar, relevante y vinculado a la experiencia propia y valioso para la vida adulta.

Un marco común asegura también la progresión, la coherencia y la continuidad en el transcurso de las etapas educativas. Y permite, por último, que el currículo impartido en todos los centros escolares posea elementos comunes suficientes para permitir a los alumnos cambiar de centro sin sufrir desajustes innecesarios.

Esta propuesta debe ser sin embargo suficientemente abierta como para permitir la intervención de las Comunidades Autónomas con competencias educativas y su adecuación a la realidad del contexto socioeconómico y cultural de cada centro escolar y a las características específicas de sus alumnos. Su carácter abierto y flexible permitirá respetar el pluralismo cultural y dar una respuesta educativa que tenga en cuenta la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos.

Por otra parte, renunciar a una propuesta abierta llevaría a anular la iniciativa y la autonomía del profesor que quedaría convertido en un mero ejecutor de un plan previamente establecido.

Los elementos que componen el currículo los agruparemos conforme venimos viendo hasta ahora, en cuatro preguntas:

- Qué enseñar.
- Cuándo enseñar.
- Cómo enseñar.
- Qué, cómo, cuándo evaluar.

En la primera pregunta se recogen los aspectos del currículo relativos a la primera función, al establecimiento de las intenciones. Las tres restantes se refieren al plan de acción que se debe seguir de acuerdo con las intenciones y sirve de instrumento para desarrollar la práctica pedagógica.

4.1.– ESTRUCTURA GENERAL DEL CURRÍCULO ESTABLECIDO EN ESPAÑA.

A.– Enseñanzas de régimen general:

- Educación Infantil de 0 a 6 años
- Educación Primaria de 6 a 12 años
- Educación Secundaria:

Comprende la Educación Secundaria Obligatoria de 12 a 16 años, y el Bachillerato y la Formación Profesional.

- Formación Profesional de grado superior

Educación Universitaria.

B.– Enseñanzas de régimen especial:

- Enseñanzas artísticas
- Enseñanzas de Idiomas.

4.2.– ELEMENTOS ESENCIALES DEL CURRÍCULO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.

La L.O.G.S.E. (3 de octubre de 1990), en su artículo cuarto, determina que constituyen elementos integrantes del currículo los objetivos, los contenidos, métodos y criterios de evaluación, en cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades en que se organiza la práctica educativa.

Para poder estudiar los elementos en los distintos niveles del sistema educativo, vamos a desarrollar cada uno de ellos.

A.– Los objetivos.

Los objetivos generales de etapa constituyen una elección pedagógica que establece las capacidades que se espera hayan adquirido los alumnos a consecuencia de la intervención escolar, al finalizar cada uno de los tramos educativos.

Son el referente primero y último del proceso educativo al responder a la pregunta: ¿Qué quiero conseguir educando?. Representan las finalidades educativas que nos hemos propuesto.

Los objetivos en el currículo se caracterizan por:

- Estar expresados en términos de capacidades.
- Ser adecuables a diferentes realidades.

Expresar los objetivos en términos de capacidades y no de comportamientos (como en los currículos cerrados), quiere decir que no se hace referencia a contenidos o conocimientos concretos, sino que, basándose en el carácter de currículo abierto, el planteamiento de estos objetivos se presenta a nivel de competencias o aptitudes que deben alcanzar los alumnos. Estas aptitudes se desarrollan en contenidos diversos, ya que son traducibles a diversas formas de actuación. Esto deriva en ofrecer distintos tipos de

contenidos que, dependiendo de cada contexto, pueden escogerse para alcanzar los objetivos previstos.

Las capacidades no se desarrollan a través de comportamientos concretos, sino a través de ámbitos o contenidos diferentes. La forma de desarrollarlos dependerá del contexto y de las necesidades de los alumnos.

Las capacidades que se han escogido para ser desarrolladas gradualmente a través de todas las etapas de enseñanza, son cinco:

- Cognitivo–lingüísticas (Intelectuales).
- Motrices.
- De equilibrio personal (afectivas).
- De relación interpersonal.
- de inserción social.

Como se nos señala en el DCB, el desarrollo armónico del alumno supone que la educación escolar incluya todos estos ámbitos con igual importancia.

Los objetivos, con un criterio de realidad, presentan las capacidades interrelacionadas. No tienen correlato unívoco con ningún área o bloque de contenidos específicos y se expresan sin prioridad en su ordenación.

Con respecto a la característica de adecuabilidad que tienen los objetivos, diremos que son de carácter prescriptivo, son lo suficientemente amplios como para permitir las adaptaciones curriculares que cada equipo de educadores considere necesarias hacer en su contexto concreto, por lo que cada centro debe adecuarlos a su medio.

La consecución de los objetivos generales al término de cada etapa, indica que la educación ha cumplido con su función primordial de estimulación del desarrollo, posibilitando el tránsito al siguiente nivel de enseñanza.

Las actividades de enseñanza–aprendizaje, así como la evaluación de todo el proceso, quedarán organizadas en torno a los objetivos generales, si bien al tratarse de capacidades, los objetivos no son unívocamente evaluables, por lo que se deberán concretar en la programación qué aprendizajes traducirán la consecución de estas competencias.

En tanto que concreción de las intenciones y finalidades de la educación, los objetivos generales resultan un marco de referencia idóneo para organizar en torno a ellos la actividad docente. Proporcionan pautas para la evaluación continua de las capacidades de los niños a lo largo de todo el proceso, para la evaluación del proceso mismo y para la valoración final de su resultado.

En la determinación y formulación de objetivos, se han tenido en cuenta las capacidades a desarrollar gradualmente por etapas educativas (en función del desarrollo psicopedagógico de los alumnos en cada una de ellas), y las áreas como marcos en los que se desarrollan.

B.– Contenidos.

Los contenidos se presentan en el currículo organizados en bloques por áreas. Las áreas tienen características diferentes según las etapas educativas, de acuerdo con las exigencias pedagógicas, psicológicas y sociológicas de cada alumno y de cada etapa respectivamente. Por tanto se ha considerado pertinente en todas las etapas elegir el área como unidad Curricular de ordenación de los conocimientos. Las áreas tienen un carácter

exclusivamente de ámbito de experiencia en la Educación Infantil, mientras que la educación Primaria se introduce como ámbitos de conocimiento.

Las áreas son el referente de realidad que guían a través de todas las etapas con la finalidad de sistematizar y ordenar los contenidos.

Los contenidos son objeto culturales de conocimiento que el diseño curricular aborda desde tres ópticas:

B.1.– Contenidos Conceptuales.

El concepto nos sirve para comprender e interpretar la realidad. El proceso de conocimiento iría de nuestros conceptos a los conceptos científicos. En educación se trabaja para enriquecer estos esquemas que ya posee el alumno, ayudándole para que los amplíe e introduciéndole en nuevos conceptos que se constituyen en nuevos marcos de referencia.

Cuando se aborda un concepto no es necesario hacerlo en toda profundidad, sino hacer aproximaciones sucesivas a él, según vaya surgiendo la necesidad para el alumno, a partir de los conflictos cognitivos que se le plantean en un marco concreto.

La asimilación de conceptos se nos presenta en el currículo como un proceso continuo de negociación de significados entre el profesor y los alumnos. Los profesores les presentan actividades que comportan experiencias que ayudan a su asimilación.

B.2.– Contenidos Procedimentales.

Son un conjunto ordenado de acciones en función de conseguir una meta. Se puede hablar, por lo tanto de estrategias, destrezas o técnicas generales como sinónimas.

Hay procedimientos cuya tarea de mejoramiento no acaba nunca; otras sin embargo, tienen un período de consecución limitado.

Los procedimientos se caracterizan porque siempre tienen una vertiente de "hacer" que los hace observables, suelen aprenderse por repetición de acciones prácticas.

B.3.– Contenidos Actitudinales.

Pueden ser un tema polémico dentro del currículo, puesto que de acuerdo con su elección vamos a formar un tipo de individuo u otro, socialmente hablando.

En cualquier caso es mejor explicitarlos que mantenerlos en el currículo oculto.

Los contenidos Actitudinales constan de los siguientes aspectos que los constituyen:

- Valores, ideas, o principios escogidos que rigen la conducta de las personas (ideología).
- Normas: reglas de comportamiento social que se nos imponen (y que por tanto son susceptibles de aprendizaje).
- Actitudes: formas de comportarse o de estar que manifiestan unos valores y unas normas.

Estos contenidos se aprenden por comportamiento vicario o influencia de las personas que tienen un carisma social frente al alumno (padre, profesores). Su transmisión es más vivencial que verbal.

Contenidos transversales:

Los constituyen un conjunto de contenidos de especial relevancia para el desarrollo de la sociedad durante los últimos años, relacionados con el consumo, la igualdad entre los sexos, la paz, el medio ambiente, la salud, el ocio, etc...

No parece apropiado incluir estos aspectos en el currículo ni como áreas aisladas ni tampoco como bloques de contenidos dentro de un área. Esto podría dar pie a abordarlos de forma compartimentada y durante un período limitado de tiempo. Parece mejor impregnar la actividad educativa en su conjunto con estos contenidos, por ello se introducen en varios bloques de las distintas áreas.

Los ejes transversales enunciados en el Proyecto de Reforma son los siguientes:

- Educación del Consumidor.
- Educación para la igualdad de oportunidades.
- Educación para la paz.
- Educación ambiental.
- Educación para la salud.
- Educación sexual.
- Dimensión europea de la educación.

C.– Principios Metodológicos.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar, lleva consigo unas opciones básicas sobre como enseñar y, por tanto, tiene una incidencia en el currículo que determina las orientaciones didácticas más importantes del mismo.

Según este planteamiento constructivista, basado en el desarrollo de los aprendizajes significativos es preciso que la metodología de la enseñanza se fundamente en tres principios:

Principio de Individualización.

Consiste en adaptar los métodos a las características individuales de los alumnos. No existe un único método de enseñanza aplicable a todos. También es necesario adaptarse al ritmo de aprendizaje de cada alumno y no al de la mayoría.

El principio de individualización supone que la capacidad cognitiva de los alumnos está en relación inversa con la cantidad y la calidad de ayuda pedagógica para realizar nuevos aprendizajes: cuanto menor sea el nivel de conocimientos previos, mayor será la ayuda que el alumno necesite. A esto es a lo que se debe adaptar la metodología empleada.

Principio de Globalización.

El aprendizaje significativo siempre es un aprendizaje globalizado, en la medida en que supone que el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma sustancial y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe.

La estructura cognitiva del alumno es como un conglomero de esquemas de conocimiento. Pues bien, el nivel mínimo de globalización consiste en establecer relaciones elementales entre el nuevo contenido de aprendizaje y alguno de los esquemas ya existentes; en cambio, el nivel máximo de globalización supone el establecimiento de relaciones complejas con la máxima cantidad posible de esquemas de conocimiento.

El nuevo modelo Curricular ha asumido el principio de globalización. De ese modo la concreción y la ordenación temporal de las intenciones educativas y de los bloques de contenido de las distintas etapas pretenden relacionar los nuevos aprendizajes con el mayor número posible de elementos de la estructura cognitiva del alumno.

Concepción constructivista de la ayuda pedagógica.

La ayuda pedagógica consiste esencialmente en crear las condiciones de aprendizaje más apropiadas para que el alumno construya, modifique, enriquezca y diversifique sus esquemas de conocimiento en la dirección que indican las intenciones educativas.

La tarea del profesor es facilitar a los alumnos la construcción de esquemas de conocimiento y hacer que estos evolucionen correctamente. El alumno se constituye así en el verdadero artífice del proceso de aprendizaje, de quien depende en última instancia, la construcción del conocimiento.

Es un hecho, que los alumnos se diferencian progresivamente en cuanto a su capacidad para aprender. Ahora bien, desde los principios que subyacen al currículo, capacidad para aprender no es sinónimo de capacidad intelectual (entendiendo esta como algo estadístico); muy al contrario la experiencia educativa incide en el desarrollo del alumno, en su capacidad de aprender, y, por ello, el ajuste de la ayuda pedagógica por parte del profesor es tan básico, como las condiciones que se requieren en el alumnado.

Entre los alumnos que manifiestan dificultades, cuando no limitaciones en lo que se ha llamado capacidad para aprender, se halla un colectivo importante al que tradicionalmente se ha venido conociendo como alumnos con necesidades educativas especiales. Este término hace referencia a las ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados alumnos necesitan a lo largo de su escolaridad. Los niveles de concreción Curricular son niveles de adaptación óptimos para favorecer las adecuaciones necesarias.

D.- Evaluación.

La finalidad de la evaluación no es seleccionar a los alumnos a partir de unos niveles promedio que deban alcanzar, sino verificar la adecuación del proceso de enseñanza a las distintas características y necesidades educativas de los alumnos y en función de ellos realizar las mejoras pertinentes en la actuación docente.

La evaluación, pues, debe cumplir dos funciones:

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

En el currículo en referente de la evaluación se encuentra en los objetivos generales de etapa y en los objetivos generales de área. Tanto unos como otros señalan las capacidades que la intervención educativa tiene que ayudar a desarrollar en los alumnos al final de cada etapa. En el primer caso las capacidades son muy generales, mientras que en los objetivos de área estas capacidades se concretan y conceptualizan para los contenidos del ámbito de saber correspondiente.

El Diseño Curricular ofrece también otra información que puede ayudar a los profesores en la evaluación y que se encuentra recogida en las orientaciones didácticas y para la evaluación. En ellas se indican algunos

principios psicopedagógicos que se aconseja que el profesor tenga en cuenta a la hora de diseñar actividades de evaluación.

También se señalan algunas situaciones especialmente adecuadas para evaluar, ciertos instrumentos que puedan resultar especialmente útiles y orientaciones sobre algunos contenidos que muestran especial dificultad para ser evaluados.

Será dentro de cada unidad didáctica o secuencia de aprendizaje donde el profesor realizará propiamente la evaluación. Para ello establecerá los objetivos didácticos en los cuales todas o algunas de las capacidades de los generales se contextualizan para los contenidos que se vayan a trabajar en la unidad, tanto de tipo conceptual, como procedimental y actitudinal y se establecerá el grado en el que se desarrollan los aprendizajes. Estos objetivos guiarán el diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación.

Llegar a saber si se han alcanzado o no las capacidades de los objetivos didácticos, exige que el profesor establezca criterios para valorar la actuación de los alumnos en las actividades, ya que las capacidades no son directamente observables.

El proceso de evaluación supone, pues, establecer el grado de aprendizaje en los objetivos didácticos, diseñar unas actividades que sean coherentes con los objetivos observables que nos permitan reconocer en la actuación del alumno el nivel de adquisición de los aprendizajes.

La evaluación consiste en un seguimiento continuo del proceso de enseñanza-aprendizaje, a pesar de lo cual pueden distinguirse en él tres aspectos distintos: el de la evaluación inicial, la evaluación formativa y la evaluación sumativa.

La primera nos permite adecuar nuestros objetivos y actividades a los conocimientos previos de los alumnos, con la segunda se irá ajustando la ayuda pedagógica según la información que vayamos obteniendo, y con la evaluación sumativa, podemos saber si el grado de aprendizajes que, para cada uno habíamos señalado, se ha obtenido o no, en cualquier caso, cual es el nivel de aprendizajes que se ha producido para tomarlo como punto de partida de una intervención.

Evaluar el currículo es, sin embargo, algo más que evaluar aprendizajes de los alumnos. Es también evaluar la función de los profesores como mediadores entre el conocimiento y el alumno, evaluar la adecuación de las características generales del funcionamiento del centro escolar, y es evaluar, igualmente, el papel de las administraciones educativas como responsables, tanto de la propuesta Curricular, como del suministro de recursos necesarios para hacerla visible. Evaluar el currículo supone, pues, evaluar todos los elementos del sistema educativo que toman parte, tanto en el diseño como en el desarrollo.

4.3.- ESTRUCTURA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y ANÁLISIS DE SUS ELEMENTOS.

A.- INTRODUCCIÓN.

En la Reforma, la Educación Infantil es la primera etapa del Sistema Educativo, ya, el cambio de nombre lleva consigo un significado importante: una modificación en la función y estimación de esta etapa. Hasta el momento las instituciones encargadas de esta edad tenían sobre todo una función de custodia (sobre todo menores de tres años), y pocas o ningunas obligaciones de acogerse a ninguna normativa educativa. Con la nueva ley, resulta todo lo contrario. El reconocimiento, expresión y regulación de esta situación nos lleva a considerar la educación infantil como una etapa educativa específica, y en consecuencia una etapa con finalidades y modos de intervención propios vinculados a las características evolutivas del niño desde que nace hasta los seis años.

La especificidad de la etapa, no supone la independencia del resto del sistema educativo, sino que implica de forma manifiesta la estrecha colaboración y coordinación que debe existir en cuanto a objetivos, contenidos y métodos con el nivel posterior, de manera que garantice el tránsito adaptativo y se eviten rupturas en un momento importante de la vida del niño como es el de su acceso a la educación obligatoria.

B.– CICLOS.

La consideración de la Educación Infantil como una etapa integrada se apoya en dos puntos:

- El desarrollo es un proceso continuo en el que es difícil delimitar momentos de clara diferenciación o brusca ruptura.
- Los cambios que se dan no se producen de forma uniforme para todos los niños, ni en el mismo momento, ni a la misma edad.

A pesar de lo expuesto anteriormente, la educación infantil se estructura en dos ciclos, primer ciclo 0–3 años y segundo ciclo 3–6 años, esta división no obedece a criterios psicoevolutivos, sino que obedece a otro tipo de razones:

- . Sociales y estructurales: esta división contribuye a racionalizar y ajustar la oferta educativa.
- . Metodológicas y de organización de centros: favorecen la distribución y optimización de recursos materiales y humanos.
- . Existen un conjunto de características psicológicas que permiten introducir una cierta diferenciación y ajustar de forma adecuada los elementos del diseño Curricular.

C.– DISPOSICIONES PARA SU PUESTA EN PRACTICA.

- La Educación Infantil será impartida por maestros con la especialización correspondiente. En el primer ciclo, los centros dispondrán de otros profesionales con la debida cualificación para la atención educativa apropiada a los niños de esa edad.
- Los centros de Educación Infantil podrán impartir el primer ciclo, el segundo ciclo o ambos.
- La educación infantil no es obligatoria, es voluntaria.
- Las administraciones educativas desarrollarán la Educación Infantil. A tal fin determinarán las condiciones en las que podrán establecerse los convenios con las corporaciones locales, otras administraciones públicas y entidades privadas, sin fines de lucro.
- La ratio de 0–3 años es de 15 alumnos.
- La ratio de 3–6 años es de 25 alumnos.

D.– BASES DE LA FUNCIÓN EDUCATIVA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL.

a) Intervención sistematizada.

La intencionalidad educativa debe ser manifiesta. Esto conlleva dos ventajas:

- . dirigir la acción y controlar la evolución de los niños.

. posibilidad de evaluar el propio proceso, comparando diseño y desarrollo, para hacer efectivo un verdadero feed-back de proceso.

Si es así, cada vez se conseguirán intervenciones más adaptadas al grupo y más sistemáticas. Intervenciones que en ningún caso serán puntuales y casuales sino que formarán parte de un proceso de desarrollo. Es indiscutible por lo tanto la continuidad de la intervención. Es cierto, que al tratarse de una etapa no obligatoria, se plantean muchos problemas de cómo hacer real esa continuidad, pero en ellos no está la justificación de la intervención asistemática.

b) Adaptación a las características de la etapa.

Aunque partimos de la base de la gran diversidad psicoevolutiva que nos plantea la etapa, de la diferenciación en cuanto a ritmos de maduración se refiere y la complejidad que resulta de las influencias socio-ambientales en estas edades, podemos decir (basándonos en los estudios de Piaget), que la etapa de la Educación Infantil se puede caracterizar por:

- Período sensoriomotor (0–2 años), destaca el aspecto afectivo y motor, permitiendo el desarrollo del lenguaje.
- Período preoperacional simbólico (2–3 años), domina el lenguaje, adquisición, utilización e inicio de su empleo como herramienta de pensamiento.
- Período preoperacional intuitivo (4–6 años), incorporación del interés por el entorno. Período de consolidación y ampliación de los logros de períodos anteriores.

En función de esta división cabe preguntarse el porqué de la división en dos ciclos, pues bien, se ha pensado así para en un primer ciclo orientarse en el trabajo del desarrollo individual, el sí mismo. En este ciclo se atenderá, sobre todo, a los aspectos relacionados con la autonomía motora, el control corporal y las primeras manifestaciones de independencia, el acceso a las convenciones de los lenguajes y a su utilización para la comunicación de pensamientos y sentimientos, el conocimiento de los rasgos más sobresalientes del entorno inmediato, el descubrimiento de la identidad personal, las pautas más elementales de convivencia y relación.

Y un segundo ciclo orientado hacia el entorno y los compañeros (perspectiva social), aquí se dedicará una especial atención al progresivo control de la motricidad, el desarrollo del lenguaje como instrumento al servicio de la comunicación, la imaginación y la reflexión; al fomento de otras formas de expresión y comunicación; a la estimulación de una actividad de curiosidad, observación y creatividad del medio físico y social en que el niño se desenvuelve; a la elaboración de una autoimagen positiva y equilibrada a la estimulación de relaciones sociales marcadas por la convivencia y la cooperación; al desarrollo de actitudes y hábitos que fomenten el cuidado del propio cuerpo y la conservación del entorno; al desarrollo de actitudes de respeto y tolerancia a las diferencias entre unas personas y otras.

c) Características físicas y personales.

Es necesario adecuar el entorno físico y personal que está alrededor del niño según sus necesidades y sus continuos cambios. Así, es importante controlar los estímulos, organizar el espacio, elegir los materiales, etc.

El progreso del niño está muy condicionado a los estímulos físicos y socio-personales, a través de ellos, se posibilita o dificulta su desarrollo.

d) El profesor como agente responsable.

Es responsabilidad del profesor responder a las preguntas que se describen para diseñar un currículo. Desde esta perspectiva el profesor tiene que estar preparado para valorar y elegir de entre diversidad de alternativas

pedagógicas, aquella que le parezca más adecuada a la realidad de su centro y de su aula.

El DCB, habla de "maestros debidamente especializados" y otros profesionales para el primer ciclo.

Como característica fundamental el maestro de infantil deberá ser un especialista en estimulación del aprendizaje, para lo cual debe: organizar las actividades adecuadas para que se produzca la interacción de cada alumno con el objeto de conocimiento, seleccionar los aprendizajes funcionales y significativos, hacer de mediador de aprendizajes para desarrollar potenciales, diversificar el currículo según nivel de maduración y necesidades, ser un investigador en la práctica sobre todo a través de métodos cualitativos y basados en la observación.

e) Coordinación con los padres.

Durante esta etapa los padres son las figuras que más peso tienen en la formación del niño; si su participación es necesaria en cualquier nivel educativo, en éste es imprescindible. La coordinación del centro con los padres no sólo facilita la información sobre el desarrollo del niño, sino que es un canal abierto a la misma formación de los padres, además de resultar indispensable para la eficacia de un modelo educativo como el propuesto. La educación será más eficaz y eficiente cuanto mayor sea la continuidad en la forma de relacionarse e intervenir entre todos aquellos que tienen algo que ver con la vida y el desarrollo del niño.

E.– FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL.

El centro de Educación Infantil debe suponer una decisiva contribución al desarrollo del niño en sus primeros años de vida. Dado que este desarrollo no se realiza por una simple expansión autonómica de potencialidades y que tanto las actividades que los niños realizan, como los intercambios entre iguales, como las aportaciones de los adultos son determinantes cruciales de este desarrollo. El centro educativo debe organizar de forma adecuada esas actividades e interacciones, proporcionando espacios, materiales y ambientes que constituyen un medio óptimo para que el desarrollo se vea estimulado por unos procesos de aprendizaje adecuadamente dirigidos.

Otra finalidad es contribuir de manera eficaz a compensar algunas carencias y a nivelar los desajustes, que tienen su origen en el entorno social, cultural y económico. Realiza así no sólo una función primordial de estimulación y optimización de las capacidades infantiles, sino también una función de prevención de posibles dificultades que se manifestarán de forma más o menos clara en posteriores edades evolutivas. Igualmente permite la convivencia de niños y niñas de la misma edad, lo que aumenta el conocimiento mutuo y favorece la igualdad entre los dos sexos.

F.– OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL.

a) Conocer y controlar su cuerpo, teniendo en cuenta sus capacidades y limitaciones de acción y expresión, comportándose de acuerdo con ellas y mostrando una actitud positiva hacia su cuidado e higiene y hacia la consolidación de hábitos básicos de salud y bienestar.

b) Valerse por sí mismo en sus actividades habituales escolares y extraescolares, para satisfacer sus necesidades básicas de salud y bienestar corporal, de juego y relación, mostrando un nivel de autonomía, autoconfianza y seguridad, ajustado a sus posibilidades reales, sabiendo pedir ayuda cuando sea necesario.

c) Observar y explorar su entorno físico–natural más inmediato, identificando las características y propiedades más sobresalientes de los elementos que lo conforman y algunas de las relaciones que entre ellos se establecen, mostrando una actitud de curiosidad y cuidado hacia el mismo.

d) Evocar aspectos diversos de la realidad o producto de la imaginación y expresarlos mediante la utilización,

según corresponda, de las posibilidades que ofrecen el juego simbólico y otras formas más de representación de la realidad. (Lenguaje, música, plástica, expresión corporal, matemáticas).

e) Utilizar el lenguaje oral con corrección suficiente para comprender y ser comprendido por los otros, para expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos, de forma ajustada a los diferentes contextos y situaciones de comunicación habituales y cotidianos, para influir en la conducta de los demás y para planificar y regular su propia conducta.

f) Prestar atención y apreciar las formas de representación musical, plástica y corporal, así como utilizar recursos y técnicas más básicas (pintura, música, modelado) para aumentar y diversificar sus posibilidades expresivas,

g) Sentirse miembro de los diversos grupos a los que pertenece, participando activamente en ellos, interesarse y conocer sus características y peculiaridades y las normas y convenciones sociales que los rigen, pudiendo utilizarlas para establecer relaciones fluidas en el seno de dichos grupos.

h) Apreciar y establecer vínculos fluidos de relación con sus iguales y los adultos que le rodean, así como interpretar y recibir los sentimientos de afecto de los otros y responder a ellos de forma adecuada, desarrollando además actitudes de colaboración, ayuda, cooperación y solidaridad.

i) Actuar en grupos iguales aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con los demás y respetando las limitaciones que ello le imponen.

j) Conocer algunas de las características culturales propias de la comunidad a la que pertenecen, manifestando una actitud de respeto y curiosidad hacia las mismas.

G.– ÁREAS CURRICULARES.

De la consideración de la escuela como organizadora de situaciones de aprendizaje y de las características del desarrollo de los niños en estos primeros años se derivan algunos elementos que permiten estructurar la acción pedagógica en ámbitos o áreas de experiencias diferentes.

El fin principal de esta estructuración es ayudar al maestro a sistematizar, ordenar y planificar su actividad docente, no implica una concepción de la realidad en bloques diferenciados, ni tampoco supone que el trabajo se organice delimitando rigurosamente las actividades para cada una de las áreas. Las áreas en Educación Infantil deberán concebirse sin perder de vista el sentido de globalidad y de interdependencia que entre ellas se dan. La expresión "ámbitos de experiencias" o "áreas de experiencias" difieren con los conceptos de "áreas de conocimiento" y de "asignaturas", porque inciden más en las actividades que los niños han de realizar para lograr determinados objetivos educativos que en los conceptos o contenidos a transmitir. Cuando hablamos de experiencia y actividad hacemos referencia tanto al hecho de moverse y manipular, como al hecho de escuchar y reflexionar, aunque en estas edades el aprendizaje debe estar basado fundamentalmente en lo que se hace y se experimenta. Los "ámbitos de experiencia" que se establecen en la Educación Infantil son tres:

- Identidad y autonomía personal.
- Descubrimiento del medio físico y social.
- Comunicación y representación.

4.4.– LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA LOGSE

El capítulo 2 de la LOGSE está dedicado a la Ed. Primaria. Los aspectos curriculares están desarrollados en las siguientes disposiciones legales:

- R. D. 1006/91 de 14 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas.
- R. D. 1344/91 de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de Ed. Primaria.
- Decreto 105/92 de 9 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Ed. Primaria en la Junta de Andalucía.

4.5.– CARACTERÍSTICAS GENERALES, FINALIDADES, ESTRUCTURA CURRICULAR Y ÁREAS DE APRENDIZAJE.

4.5.1.– CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA ED. PRIMARIA.

La Ed. Primaria se encuentra entre la Ed. Infantil y la Secundaria. Es el comienzo de la enseñanza obligatoria, de la que comprende los primeros 6 años. Ya no supone la totalidad de la enseñanza obligatoria. Se propone iniciar y/o proseguir la actuación educativa sistemática para favorecer el desarrollo integral. Para esto es necesaria la coordinación con la etapa precedente y con la posterior.

La Ed. Primaria debe favorecer el desarrollo de forma individualizada. Para conseguir esto, se proponen medidas como:

- La evaluación continua y formativa.
- La adaptación al currículo.
- La incorporación de profesorado de apoyo.
- La orientación educativa.
- La disminución de la ratio.

La Ed. Primaria, al igual que la Ed. Infantil, debe desarrollarse en estrecho contacto con las familias.

4.5.2.– FINALIDADES.

Las finalidades del Sistema Educativo vienen enunciadas en el art. 27 de la Constitución, en el art. 2 de la LODE y en el art. 1 de la LOGSE. La LOGSE además, concreta los fines de cada una de las etapas del sistema educativo. De esta forma la finalidad educativa de la Ed. Primaria es favorecer que el niño realice sus aprendizajes necesarios para vivir en la sociedad de forma crítica y creativa, procurando que este proceso de enseñanza–aprendizaje le resulte gratificante.

4.5.3.– ESTRUCTURA CURRICULAR Y ÁREAS DE APRENDIZAJE.

La Ed. Primaria queda constituida en tres ciclos de dos años cada uno:

1º Ciclo: 6–7, 7–8

2º Ciclo: 8–9, 9–10

3º Ciclo: 10–11, 11–12

El ciclo es un periodo de tiempo de mayor duración que el curso académico. Debe considerarse como una unidad temporal, organizativa y de programación que permite una mayor atención a las características individuales de los alumnos.

La decisión de estructurar la Ed. Primaria en ciclos de 2 cursos se basa en las siguientes consideraciones:

- Los periodos de aprendizaje en la Ed. Primaria exigen periodos más amplios que un año para su correcta adquisición por todos los alumnos.
- La existencia de ciclos más largos de dos años, conlleva el riesgo de que en la práctica sea el curso y no el ciclo el considerado como unidad curricular más relevante.
- La permanencia de un profesor con un mismo grupo de alumnos durante más tiempo, puede generar una excesiva dependencia entre ambos y disminuir las ventajas que supone la relación con otros profesores diferentes.
- La estructuración por ciclos permite agrupamientos flexibles de los alumnos de tamaño superior o inferior a la clase lo que permite una independencia pedagógica mayor que con los agrupamientos tradicionales.

Por otro lado, los contenidos están estructurados en torno a 5 áreas de conocimiento:

- Conocimiento del Medio
- Matemáticas
- Lengua castellana y lengua de la comunidad autónoma, en caso de bilingüismo
- Educación Artística
- Educación Física
- Lengua Extranjera, a partir del 2º Ciclo de Primaria

Los contenidos de estas áreas se verán mediatizados por la presencia de los temas transversales.

La metodología estará orientada al desarrollo general del alumno. La enseñanza tendrá un carácter personal y se adaptará a los diferentes ritmos de cada alumno.

5.– **BIBLIOGRAFÍA.**

- ASENSI, J. (1991): "El Diseño Curricular Base de la Educación Primaria". Madrid. ITE–CECE.
- CARRETERO, M. (1987): "Desarrollo cognitivo y currículum". Madrid. Visor.
- COLL, C. (1986): "Los niveles de concreción del diseño curricular", en Cuadernos de Pedagogía, 139, pp.23–30.
- COLL, C. (1987): "Psicología y Currículum". Barcelona. Laila.
- CUADERNOS DE PEDAGOGIA (1986): "El currículum, hacia un nuevo modelo curricular". 139. Barcelona. Laila.

- CUADERNOS DE PEDAGOGIA (1989): "Reforma y Currículum", n. 168. Barcelona. Laila.
- FULLAT, O. (1987): "Fundamentación política del currículum". Barcelona. Ceac.
- GARCIA, M. (1991): "El Diseño Curricular Base en Educación Infantil". Madrid. ITE–CECE.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1981): "Teorías de la enseñanza y desarrollo del currículum". Madrid. Anaya.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988): "El currículum: una reflexión sobre la práctica". Madrid. Morata.
- GIMENO SACRISTAN, J. Y PEREZ GOMEZ, A. (1983): "La enseñanza. Su teoría y su práctica". Madrid. Akal.
- JUNTA DE ANDALUCIA, CONSEJERIA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, (1992): "Co-lección de materiales curriculares para la educación primaria". Cajas verdes. Sevilla.
- JOHNSON, H.T. (1970): "Currículum y educación". Buenos Aires. Paidos.
- LAZARO. A. (1991): "Fundamentos sobre Diseño Curricular: bases para su elaboración". Madrid. ITE–CECE.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, (1992): "Proyecto curricular de Primaria". Cajas Rojas. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, (1992): "Proyecto Curricular de Infantil". Cajas Rojas. Madrid.
- NOVAK, J.D. (1982): "Teoría y práctica de la educación". Madrid. Alianza.
- REINA, J., y OTROS, (1992): "Proyecto Curricular de Educacion Primaria: qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar". Madrid. Escuela Española.
- REVISTA DE EDUCACIÓN, 81988). "Teoría del currículum". Madrid. MEC.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1985): "Currículo, acto didáctico y teoría del texto". Madrid. Anaya.
- RODRIGUEZ, R. (1984): "Teoría y práctica del diseño curricular". Bogotá. Univ.
- ROMÁN PÉREZ, M. y DÍEZ LÓPEZ, E. (1989): "Diseño curricular y aprendizaje significativo". Madrid, Cincel.
- ROMÁN PÉREZ, M. y DÍEZ LÓPEZ, E. (1991): "Currículum y aprendiza-je". Madrid. Itaka.
- SARRAMONA, J. (1987): "Currículum y educación". Barcelona. Ceac.
- STENHOUSE, L. (1986): "Investigación y Desarrollo del Currícu-lum". Madrid. Morata.
- ZABALZA, M.A. (1987): "Diseño y Desarrollo curricular". Madrid. Narcea.

Tema 2

