



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 16 – MARZO DE 2008

## “ESTUDIO SOBRE EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO, SEGUNDA PARTE”

AUTORÍA <b>M<sup>a</sup> Esther López Español</b>
TEMÁTICA <b>Currículo Escolar</b>
ETAPA <b>Educación, Infantil y primaria</b>

### Resumen

Se trata de la segunda parte parte, de un estudio creado con el fin de mostrar y ayudar a los docentes en el descubrimiento de la importancia que para todo el profesorado tiene la aplicación del currículo escolar en las aulas de nuestros centros, incluyendo, el término competencias básicas con el fin de aclarar su uso y aplicación

### Palabras clave

Educación, currículo, Proyecto Educativo, Programaciones didáctica, unidades Didácticas...

### SEGUNDA PARTE

#### 2.-EL CURRÍCULO ESCOLAR

##### 2.1.-Las funciones del currículo

La educación escolar responde al hecho de que ciertas facetas del desarrollo de la persona, relativas fundamentalmente a aspectos ligados a la cultura en la que está inmerso, sólo están aseguradas si se lleva a cabo una intervención planificada desde la escuela. El avance cultural que se ha ido produciendo a lo largo de la evolución de los grupos sociales no viene incorporado en las capacidades que toda persona tiene por el hecho de serlo, ni se asegura por la mera interacción del sujeto con su entorno físico. Es necesaria la mediación de los agentes sociales, y entre ellos de la educación escolar, para promover el desarrollo integral de los alumnos.

Por ello, todo sistema educativo tiene que plantearse cuáles son estos ámbitos de actuación educativa y en qué va a consistir su intervención. El currículo se entiende como el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y de la incorporación a la cultura que la escuela trata de promover y propone un plan de acción adecuado para la consecución de estos objetivos.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 16 – MARZO DE 2008

El currículo tiene, por lo tanto, dos funciones diferentes. La de hacer explícitas las intenciones del sistema educativo, y, la de servir como guía para orientar la práctica pedagógica. Esta doble función se refleja en la información que recoge el currículo, en los elementos que lo componen, que pueden agruparse en torno a cuatro preguntas

1. ¿Qué enseñar? La respuesta a esta pregunta proporciona información sobre los objetivos y contenidos de la enseñanza.
2. ¿Cuándo enseñar? Es necesario decidir también la manera de ordenar y secuenciar estos objetivos y contenidos.
3. ¿Cómo enseñar? Se refiere a la necesidad de llevar a cabo una planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje que nos permita alcanzar los objetivos marcados.
4. ¿Qué cómo y cuándo evaluar? Por último, es imprescindible realizar una evaluación que permita juzgar si se han alcanzado los objetivos deseados.

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 estas intenciones y sirven de instrumento para desarrollar la práctica pedagógica.

Las intenciones y el plan de acción 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. Esta propuesta curricular diferencia las dos fases, reservando el término de Diseño del currículo para el proyecto que recoge las intenciones y el plan de acción, y el de Desarrollo del currículo para el proceso de puesta en práctica. Estas dos fases tienen una enorme relación entre sí, ya que la información obtenida de aplicación del currículo debe servir para ir modificando el diseño, ajustándolo progresivamente a las condiciones reales. Sólo llevando a cabo este ciclo completo se respeta la naturaleza dinámica del currículo, evitando que se convierta en una serie de principios fosilizados incapaces de generar ningún tipo de innovación educativa.

## 2.2.-Las fuentes de currículo

El currículo trata de dar respuesta a algunas preguntas fundamentales: qué enseñar, cuando enseñar, cómo enseñar, e igualmente qué, cuando y cómo evaluar. Tal respuesta se concreta a partir de fuentes de naturaleza y origen diferentes. Suelen destacarse cuatro tipos de fuentes del currículo, cada una de las cuales realiza una aportación y proporciona una información específica

- La fuente sociológica refiere a las demandas sociales y culturales acerca del sistema educativo, a los contenidos de conocimientos, procedimientos, actitudes y valores 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



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 16 – MARZO DE 2008

sociales de la educación, intentando asegurar que los alumnos lleguen a ser miembros activos y responsables de la sociedad a que pertenecen.

- La fuente psicológica se relaciona con los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos. 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 cuando aprender, qué es posible aprender en cada momento, y cómo aprenderlo.
- La 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, también en otros países, y no sólo en España, constituye una fuente insustituible de conocimiento curricular. En concreto, el desarrollo curricular en el aula, en la docencia real de los profesores, proporciona elementos indispensables a la elaboración del currículo en sus fases de diseño y de ulterior desarrollo.
- Finalmente, el currículo tiene su fuente epistemológica 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 éstas, realizan también una aportación decisiva a la configuración y contenidos del currículo.

Estas cuatro fuentes desempeñan un papel en todas las fases de elaboración y realización del currículo a) en los distintos momentos de diseño: de Diseño Curricular Base, de Proyectos Curriculares, de Programación; b) en el desarrollo del currículo en el aula, Así pues, tanto la Administración educativa, al establecer un currículo normativo, cuanto los profesores, en sus proyectos, programaciones y práctica educativa, han de referirse a esas fuentes, de las cuales recaba el currículo tanto sus contenidos cuanto su legitimación.

La referencia psicológica y pedagógica del presente Diseño Curricular Base se desarrolla más adelante, al exponer los principios de intervención educativa (cf. 2.2.). La referencia epistemológica consta en las correspondientes áreas. Conviene, pues, exponer brevemente ahora los supuestos sociológicos desde los que está elaborado.

### **3.3.-Supuestos sociológicos**

El currículo expresa intenciones educativas. Estas deberían, en definitiva, reflejar las intenciones de la sociedad acerca de la escuela en un determinado momento histórico. Toda sociedad educa a sus jóvenes generaciones, pero no siempre lo hace a través de instituciones específicas. La escuela -o sistema educativo- se caracteriza por constituir una institución y sistema social específicamente ordenado a la finalidad educativa. Con su extraordinario auge en las sociedades modernas, que han desarrollado la escuela obligatoria para todos los ciudadanos hasta cierta edad, la escuela es un importante subsistema social dentro del contexto y sistema global de la sociedad. En relación con esa posición dentro de la sociedad, la escuela es ampliamente dependiente del sistema social. Sin embargo, las relaciones entre



ISSN 1988-6047    DEP. LEGAL: GR 2922/2007    Nº 16 – MARZO DE 2008

educación y sociedad no son de una sola dirección, de la sociedad a la escuela sino multidireccionales. Varias direcciones pueden señalarse en su relación:

- Cada sociedad tiene unas demandas específicas acerca de lo que espera de la escuela. Esas demandas se vinculan a funciones sociales importantes de socialización de las nuevas generaciones y de su preparación para sus futuras responsabilidades como adultos dentro de una concreta organización del trabajo y de los roles sociales.
- La educación sirve, por tanto, a fines sociales, y no sólo a fines individuales. La escuela forma parte de una determinada sociedad y educa para esa determinada sociedad. En concreto: prepara para vivir como adulto responsable en una sociedad y también para desempeñar determinados roles dentro de ella. En esta función, a menudo, además la escuela tiene un fuerte carácter conservador en la medida en que se limita a reproducir las relaciones sociales existentes.
- La educación transmite conocimientos, técnicas, procedimientos y patrimonio cultural de una sociedad. Pero juntamente con ello transmite también los valores sociales y las ideologías dominantes. A menudo esta transmisión se hace de modo implícito, más que explícito.
- Sin embargo, y sin perjuicio de todo lo anterior, la educación puede llegar a despertar en los alumnos el sentido crítico ante las actitudes y relaciones sociales dominantes, permitiéndoles tomar distancia respecto a los valores e ideologías establecidas. La clarificación explícita de las intenciones educativas y de los contenidos de enseñanza facilita su posible crítica y contribuye a la madurez de los alumnos. Como consecuencia de esta madurez, y a través de ella, la educación coopera a la creación de ciudadanos que serán capaces de modificar las relaciones sociales existentes. Al servicio de esa clarificación está que el currículo, en el que se plasman las intenciones educativas, haga explícitos los valores y actitudes que se propone transmitir a los alumnos .
- En una sociedad pluralista como es la actual, son plurales y diversas las demandas de los distintos grupos sociales respecto a la escuela. Esta pluralidad hace desaconsejable, por no decir imposible, un currículo cerrado, fuertemente normativo y normalizado, que no deja margen alguno a la libertad del profesor y del alumno. La diversidad de opciones y de valores en los protagonistas del proceso educativo -alumnos, padres, profesores reclama, en cambio, un currículo abierto, donde estén prescriptivamente definidos tan sólo aquellos elementos que forman parte de los saberes y valores que pueden considerarse universalmente compartidos o compatibles por toda la sociedad.
- En la actualidad, puede considerarse que constituye un interés social unánimemente compartido el educar no sólo para unos determinados roles productivos, sino también para la tolerancia para la convivencia pacífica y democrática, para la participación ciudadana para el respeto a los derechos humanos y el reconocimiento de la igualdad entre las personas, para la salud y la protección del medio ambiente y no en último lugar para el ocio y la cultura.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 16 – MARZO DE 2008

#### **2.4.-Razones de un currículo abierto**

Las funciones del currículo destacan claramente su carácter dinámico. Este carácter supone una renuncia a un propósito de homogeneización y unificación curricular. El Diseño del currículo puede y debe orientar la práctica educativa, pero es imposible que la determine y la cierre del todo ya que al tener que ofrecer principios válidos para cualquier situación concreta no puede simultáneamente tener en cuenta lo que de específico tiene cada realidad educativa.

Se considera entonces necesario que exista 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, puedan cursar un currículo básicamente similar relevante 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 autonomía e iniciativa profesional de los docentes que quedarían convertidos en meros ejecutores de un plan previamente establecido. La profesionalidad de los docentes exige que éstos desempeñen un papel fundamental en las decisiones relativas a los objetivos y contenidos de la enseñanza ya que son ellos los que mejor conocen a sus alumnos y los más indicados por tanto para establecer la ayuda pedagógica que se les deba ofrecer.

#### **2.5.-Niveles de concreción en el diseño del currículo**

Las razones en uno y otro sentido han llevado a que el Ministerio de Educación y Ciencia opte por una propuesta en la que el diseño del currículo estaría articulado en sucesivos niveles de concreción. El primero de ellos el Diseño Curricular Base, es el que recoge este marco común en el que se formulan en términos muy generales un conjunto de prescripciones sugerencias y orientaciones sobre la intencionalidad de la educación escolar y sobre las estrategias pedagógicas más adecuadas a dicha intencionalidad. Su elaboración es competencia del Ministerio de Educación y Ciencia y tendrá un carácter normativo para los centros ya que éstos deberán seguir las directrices que en él se indiquen. Este primer nivel de concreción deberá completarse con las propuestas que las Comunidades Autónomas con competencias educativas realicen en su ámbito territorial.

En un segundo nivel de concreción los equipos docentes de los centros escolares contextualizaran y pormenorizarán los objetivos y contenidos que el DCB propone, así como los



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 16 – MARZO DE 2008

medios para alcanzarlos, adecuándolos a su realidad, Las decisiones que a tal efecto se tomen constituirán el Proyecto Curricular de Centro que forma parte del Proyecto Educativo cuya elaboración establece la Ley Orgánica del Derecho a la Educación como responsabilidad de los centros escolares. El Proyecto Educativo es lógicamente más amplio e incluye aspectos tales como objetivos prioritarios y básicos, formas de organización y coordinación organigrama reglas de funcionamiento, vinculación con la comunidad. etc. El Diseño Curricular Base en coherencia con el planteamiento de una propuesta abierta, deja un gran número de decisiones sin establecer. La función básica de los Proyectos Curriculares es, precisamente, tomar estas decisiones para garantizar la adecuada progresión y coherencia en la enseñanza de los contenidos escolares de la etapa a la que se refiera el proyecto.

La elaboración del Proyecto Curricular de Centro puede seguir caminos diferentes. Uno de ellos sería partir de los principios que se señalan en el Diseño Base e ir tomando las decisiones relativas a los distintos ciclos y áreas, No parece, sin embargo, este el proceso más habitual en los centros. Será más probable que los diversos equipos de ciclo y de seminario vayan articulando su propuesta y que posteriormente se revise la coherencia entre ellas hasta llegar al marco conjunto del Proyecto Curricular del Centro.

Las decisiones que se tomen en el Proyecto Curricular de Centro serán « marco de referencia para el tercer nivel de concreción: las programaciones. Los acuerdos que se tomen en el centro relativos a los objetivos de ciclo se desarrollarán posteriormente en estas programaciones que los profesores diseñarán de manera más o menos explícita para articular el proceso de enseñanza y aprendizaje de su grupo de alumnos. En estas programaciones que pueden referirse a una o a varias áreas se establecerá una secuencia ordenada de las unidades didácticas que se vayan a trabajar durante el ciclo que tenga a su vez en cuenta el conjunto de la etapa.

### **3.-EL DISEÑO CURRICULAR BASE**

#### **3.1.-Naturaleza y funciones del Diseño Curricular Base.**

El Diseño Curricular Base constituye el primer nivel de concreción de la propuesta curricular, es responsabilidad de las Administraciones Educativas 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. Estas funciones requieren que el Diseño Base sea abierto y flexible, pero también que resulte orientador para los profesores, y justifican, asimismo, su carácter prescriptivo. Estos tres rasgos básico configuran la naturaleza de este documento.

El Diseño Curricular Base representa el grado máximo de apertura y flexibilidad de la propuesta curricular con el fin de posibilitar una amplia gama de adaptaciones y concreciones. Este carácter abierto y flexible se refleja tanto en la selección de los elementos que lo constituyen como en el grado de generalidad que cada uno de éstos muestra. El Diseño Base deja gran parte de las decisiones curriculares en las Comunidades Autónomas con competencias



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 16 – MARZO DE 2008

educativas y, posteriormente, en manos de los profesores, al incluir únicamente objetivos y grandes bloques de contenido, con el fin de asegurar el carácter abierto del currículo. Y, por otra parte, define los elementos que lo componen en términos lo suficientemente generales como para que puedan hacerse concreciones diversas según los centros. Los elementos que lo componen, y que se expondrán con más detalle en el punto 3 de este capítulo, son los siguientes:

- Objetivos generales de la etapa, expresados en términos de capacidades que el alumno habrá alcanzado al final de la misma.
- Definición de las áreas en las que se van a organizar los distintos ámbitos de conocimiento.
- Objetivos generales de área, derivados de los de etapa a partir de la aportación específica de cada área.
- Grandes bloques de contenido en los que aparecen los hechos, conceptos, procedimientos, valores y actitudes que se consideran especialmente adecuados para el desarrollo de las capacidades señaladas en los objetivos del área.
- Orientaciones didácticas y para la evaluación, donde se sugiere una serie de principios para el diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación coherentes con las opciones psicopedagógicas que subyacen al resto del Diseño Base.

El Diseño Curricular Base ha de tener una segunda característica la de ser orientador. Solamente si su contenido resulta significativo para el profesorado, sirviéndole de guía e instrumento para su actividad educativa, puede el Diseño Curricular cumplir con su función. Ahora bien, para que realmente el Diseño resulte orientador es preciso que a los profesores les llegue no sólo como producto elaborado, en su hechura final, sino también como proceso, declarándose de modo explícito el itinerario que ha conducido a una determinada formulación. Para esto último, hace falta que el Diseño Curricular Base haga explícitos en todo momento los supuestos sociológicos, epistemológicos y psicopedagógicos, a partir de los cuales ha sido elaborado. En realidad, todo currículo presupone determinadas opciones, sean estas explícitas o inconfesadas. Es, en todo caso, preferible hacer explícitas tales opciones para que, al menos, puedan ser discutidas de manera crítica y, si es preciso, puedan también ser corregidas.

La presentación explícita de los supuestos y opciones de partida que han servido para la elaboración del Diseño Curricular favorece la reflexión de los profesores y su análisis crítico del Diseño, a la vez que hace posible que los equipos docentes vuelvan a tomar tales puntos de partida para la elaboración de sus propios proyectos curriculares de centro y programaciones de aula.

La necesidad de hacer explícitas las opciones que subyacen al currículo obliga a que el presente Documento desarrolle, con carácter general, los principios psicopedagógicos de los que se deriva, así como las condiciones sociales a las que trata de responder y los supuestos epistemológicos de los que parte.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 16 – MARZO DE 2008

Un tercer rasgo definitorio del Diseño Curricular Base lo constituye su carácter prescriptivo. Este carácter le resulta esencial si ha de cumplir todas las funciones que se le han señalado anteriormente, en el prólogo. Los contenidos curriculares del presente Documento tienen una vocación prescriptiva. Están destinados no solo a orientar al profesorado, y a los centros, sino también a prescribir determinados objetivos y contenidos. En la propia organización interna del Diseño Curricular Base, sin embargo, se diferencian elementos que probablemente han de alcanzar plena prescriptividad, frente a otros, de menor rango o de distinta naturaleza, que posiblemente permanecerán sólo orientadores, y no estrictamente prescritos. El léxico en cada caso utilizado dentro del texto da a entender cuáles pueden ser unos y otros elementos .

En todo caso, el presente Diseño Curricular Base constituye una primera aproximación a los elementos prescriptivos del currículo. Es una primera propuesta tentativa para tratar de delimitar qué puede llegar a ser prescrito a los centros educativos. Es posible que algunos de los contenidos en él recogidos no deban llegar a ser objeto de prescripción; o, al contrario, que otros elementos, que en él no se recogen deban llegar a incluirse, y precisamente con carácter prescriptivo. Una y otra posibilidad solamente podrán clarificarse en el análisis y la discusión de la presente propuesta.

### **3.2.- Principios de Intervención Educativa.**

Entre las fuentes del currículo está la información procedente de la investigación psicológica y pedagógica. Esta información es especialmente relevante ya que de cada concepción psicopedagógica se deriva una manera específica de contestar a las preguntas del currículo: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Por otra parte, si se quiere asegurar la coherencia vertical y horizontal de las propuestas curriculares es imprescindible que todas ellas respondan a unos mismos principios psicopedagógicos para que adopten una misma postura.

Los principios psicopedagógicos que subyacen al Diseño Curricular Base que se presenta se enmarcan en una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica entendida en sentido amplio, sin que pueda identificarse con ninguna teoría en concreto, sino más bien con enfoques presentes en distintos marcos teóricos que confluyen en una serie de principios que se exponen en este apartado.

Desde esta concepción se entiende la educación como un conjunto de prácticas y actividades mediante las cuales los grupos sociales tratan de promover el desarrollo individual de sus miembros. El proceso de desarrollo, si bien tiene una dinámica interna, es inseparable del contexto cultural en que se produce. Los procesos educativos no son sino prácticas o actividades sociales mediante las cuales los grupos humanos ayudan a sus miembros a asimilar la experiencia colectiva culturalmente organizada.

La educación escolar pretende la construcción por parte del alumno de significados culturales. Cumple, por lo tanto, un papel mediador entre el alumno y el conocimiento culturalmente organizado. A ella le corresponde asegurar que se produzcan los aprendizajes necesarios para vivir en sociedad mediante una intervención activa, planificada e intencional. De no producirse



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 16 – MARZO DE 2008

dicha intervención nada asegura que tengan lugar los aprendizajes necesarios para el desarrollo global del alumno.

La intervención educativa debe tener en cuenta una serie de principios básicos que impregnan todo el currículo y que se refieren a continuación:

1. El primer principio se refiere a la necesidad de partir de nivel de desarrollo del alumno. La psicología genética ha puesto de manifiesto la existencia de una serie de períodos evolutivos con características cualitativamente diferentes entre sí, que condicionan en parte los posibles efectos de las experiencias educativas escolares sobre el desarrollo del alumno, la intervención educativa tiene entonces que partir de las posibilidades de razonamiento y de aprendizaje que las capacidades que caracterizan estos estadios brindan al alumno.

Por otra parte, estos posibles efectos de la intervención educativa están también condicionados, en gran medida, por los conocimientos previos con los que el alumno llega a la escuela. El inicio de un nuevo aprendizaje escolar se realiza siempre a partir de los conceptos, representaciones y conocimientos que ha construido el alumno en el transcurso de sus experiencias previas. Estos conocimientos le sirven como punto de partida e instrumento de interpretación de la nueva información que le llega.

Por lo tanto, tener en cuenta el nivel del alumno en la elaboración y desarrollo del currículo, exige atender simultáneamente a los dos aspectos mencionados su nivel de competencia cognitiva, es decir el nivel de desarrollo en el que se encuentra, y los conocimientos que ha construido anteriormente.

2. Un segundo principio básico de la intervención psicopedagógica se refiere a la necesidad de asegurar la construcción de aprendizajes significativos. El proceso de enseñanza y aprendizaje puede dar lugar tanto a aprendizajes significativos como a aprendizajes repetitivos. Si el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma significativa y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe puede llegar a asimilarse e integrarse en su estructura cognitiva previa, produciéndose entonces un aprendizaje significativo capaz de cambiar esa estructura previa, a la vez que duradero y sólido. Si por el contrario no se alcanza dicha conexión, se producirá tan solo un aprendizaje meramente memorístico o repetitivo, sin arraigo en la estructura cognitiva del sujeto y condenado, por lo general, a rápido olvido.

La educación escolar debe asegurar, entonces, la construcción de aprendizajes significativos de contenido escolar de todo tipo tanto contenidos conceptuales o de tipo procedimental, como contenidos relativos a valores, normas y actitudes. Carece de sentido, por lo tanto, polemizar sobre cuáles de estos contenidos merecen mayor hincapié. Lo decisivo está en centrar la atención en la consecución de aprendizajes significativos frente a aprendizajes respectivos.

Para asegurar un aprendizaje significativo deben cumplirse una serie de condiciones. En primer lugar, el contenido debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de la estructura lógica de la disciplina o área que se esté trabajando, como desde el punto de vista de la estructura psicológica del alumno. Una segunda condición se refiere a la necesidad de que el alumno tenga una actitud favorable para aprender significativamente, es decir, que esté



ISSN 1988-6047    DEP. LEGAL: GR 2922/2007    Nº 16 – MARZO DE 2008

motivado para conectar lo nuevo que está aprendiendo con lo que él ya sabe, con el fin de modificar las estructuras cognitivas anteriores.

Si se producen aprendizajes verdaderamente significativos, se consigue uno de los objetivos principales de la educación: asegurar la funcionalidad de lo aprendido. La educación escolar pretende que los conocimientos adquiridos puedan ser utilizados en las circunstancias reales en que el alumno lo necesite. Por lo tanto, cuanto más complejas sean las relaciones entre los nuevos conocimientos y la estructura conceptual del alumno, mayor será el nivel de significatividad del aprendizaje, y mayor será también su funcionalidad, al establecerse conexiones con una gran variedad de nuevas situaciones y contenidos.

3. La intervención educativa debe tener como objetivo prioritario el posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos, es decir, que sean capaces de aprender a aprender. Por lo tanto, hay que prestar especial atención a la adquisición de estrategias cognitivas de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje. La posibilidad de realizar aprendizajes significativos por uno mismo está íntimamente relacionada con el funcionamiento de la memoria. Hasta hace poco tiempo existió una concepción de la memorización como un proceso meramente mecánico y repetitivo. Ahora sabemos que todo aprendizaje significativo supone memorización comprensiva. La memoria no es sólo el recuerdo de lo aprendido, sino el punto de partida para realizar nuevos aprendizajes. Cuanto más rica sea la estructura cognitiva donde se almacenan la información y los aprendizajes realizados, más fácil será poder realizar aprendizajes significativos por uno mismo.

4. Aprender significativamente supone modificar los esquemas de conocimiento que el alumno posee. La estructura cognitiva del sujeto se concibe como un conjunto de esquemas de conocimiento que recogen una serie de informaciones que pueden estar organizadas en mayor o menor grado, y, por tanto, ser más o menos adecuadas a la realidad. Los distintos esquemas tienen a su vez complejas relaciones entre sí. Durante el proceso de aprendizaje el alumno debería recibir una información que entre en alguna contradicción con los conocimientos que hasta ese momento posee, y que de ese modo, rompa el equilibrio inicial de sus esquemas de conocimiento. Si la tarea o la información que se le propone está excesivamente alejada de su capacidad, no conseguirá conectar con los conocimientos previos; por lo tanto, no supondrá ninguna modificación de los esquemas de conocimiento. Si la tarea o información que se le plantea, es, por el contrario, excesivamente familiar para el alumno, éste la resolverá de una manera automática, sin que le suponga un nuevo aprendizaje. Esta fase inicial de desequilibrio debe ir seguida de una nueva reequilibración, la cual depende, en gran medida, de la intervención educativa, es decir, del grado y grupo de ayuda pedagógica que el alumno reciba.

5. Un último principio postula que el aprendizaje significativo supone una intensa actividad por parte del alumno. Esta actividad consiste en establecer relaciones ricas entre el nuevo contenido y los esquemas de conocimiento ya existentes. Dentro de un marco constructivista, esta actividad se concibe como un proceso de naturaleza fundamentalmente interna y no simplemente manipulativa. La manipulación es una de las vías de actividad, pero no es en



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 16 – MARZO DE 2008

absoluto la única ni la mas importante. Si después de la manipulación no se produce un proceso de reflexión sobre la acción, no se está llevando a cabo una verdadera actividad intelectual.

Sin embargo, a pesar del postulado claro de que el alumno es quien, en último termino construye, modifica y coordina sus esquemas, y que, por tanto, es el verdadero artífice del proceso de aprendizaje, la actividad constructiva que lleva a cabo no aparece como una actividad individual sino como parte de una actividad interpersonal en la cual él sólo es uno de los polos. En la educación escolar hay que distinguir entre aquello que el alumno es capaz de hacer y de aprender por si solo y lo que es capaz de aprender con la ayuda de otras personas. La zona que se configura entre estos dos niveles, delimita el margen de incidencia de la acción educativa. El profesor debe intervenir precisamente en aquellas actividades que un alumno todavía no es capaz de realizar por sí mismo, pero que puede llegar a solucionar si recibe la ayuda pedagógica conveniente.

La intervención educativa es un proceso de interactividad, profesor-alumno, o alumno-alumno, De ahí que se hable de un proceso de enseñanza y aprendizaje destacando los dos polos que en él se producen. Un proceso, por tanto, en el que siempre existe una interacción intencional responsable del desarrollo que se produce.

Para que esta interacción profesor-alumno sea realmente eficaz es indispensable que las intervenciones del profesor estén ajustadas al nivel que muestra el alumno en esa tarea de aprendizaje. La mejor ayuda pedagógica será aquella que se plasme en diferentes grados de intervención, según los distintos casos. Por lo que se refiere a la interacción alumno-alumno. Las actividades que favorecen trabajos cooperativos aquellas que provocan conflictos socio cognitivos en los que se confrontan distintos puntos de vista moderadamente discrepantes o aquellas en las que se establecen relaciones de tipo tutorial en las que un alumno cumple la función de profesor con otro compañero, son las que han mostrado mejores repercusiones para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

### **Bibliografía.**

- COLL, C: Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva. Madrid. Alianza Editorial.
- MARCHESI, A: Desarrollo psicológico y educación II. Madrid. Editorial Alianza psicológica.
- SOBRADO, L: Intervención psicopedagógica y orientación educativa. Barcelona. 1990

### Autoría

---

- Nombre y Apellidos: M<sup>a</sup> Esther López Español
- Centro, localidad, provincia: Villanueva del Duque, 14.250, Córdoba
- E-mail: estherle79@hotmail.com