

ÍNDICE

| | |
|---------------------------------------------------------------------|----|
| I. OBJETIVOS GENERALES | 11 |
| II. BREVE PRESENTACIÓN..... | 13 |
| 1. Tema..... | 13 |
| 2. Propósito de la introducción | 13 |
| 3. Breve descripción del contenido | 14 |
| 4. Competencias a desarrollar..... | 14 |
| 5. Breve presentación del contenido | 16 |
| 6. Metodología para lograr el éxito | 16 |
| III. UNIDADES DIDÁCTICAS..... | 19 |
| Unidad Didáctica 1. <i>Guía de elaboración del Prácticum</i> | 21 |
| Resumen de la Unidad 1 | 21 |
| Desarrollo de la Unidad 1 | 23 |
| 1. Definición del Prácticum | 23 |
| 1.1. Finalidad | 25 |
| 1.2. Objetivos a perseguir | 26 |
| 1.3. Características del Prácticum | 27 |
| 1.4. Actuaciones a llevar a cabo | 27 |
| 1.5. Fases del Prácticum | 28 |
| 1.6. Metodología para el desarrollo del Prácticum..... | 29 |
| 1.7. Instrumentos para la recogida de datos | 30 |
| 1.8. Análisis de la recogida de datos: programas informáticos | 34 |
| 1.9. Competencias a adquirir con el Prácticum..... | 36 |
| 1.10. Documentación de utilidad | 40 |
| 1.11. Ejemplo de Guía del Prácticum | 43 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Autoevaluación de la Unidad 1 | 51 |
| Clave de autoevaluación de la Unidad 1 | 52 |
| Actividades prácticas de la Unidad 1 | 53 |
| Referencias para ampliar contenidos de la Unidad 1 | 54 |
| Glosario de términos de la Unidad 1 | 57 |
| | |
| Unidad Didáctica 2. <i>Diseño Curricular</i> | 57 |
| | |
| Resumen de la Unidad 2..... | 57 |
| Desarrollo de la Unidad 2 | 59 |
| 1. Perspectivas de diseño curricular en la elaboración de planes o proyectos de intervención educativa..... | 59 |
| 1.1 Perspectiva tecnológica | 59 |
| 1.2. Perspectiva humanista | 61 |
| 1.3. Perspectiva cultural | 62 |
| 1.4. Perspectiva interaccionista simbólica | 65 |
| 1.5. Perspectiva sociocrítica | 66 |
| 2. Niveles de configuración curricular de un plan o proyecto de intervención educativa | 67 |
| 2.1. Diseño curricular base | 67 |
| 2.2. Planes provinciales o territoriales | 68 |
| 2.3. Proyecto de base territorial | 69 |
| 2.4. Proyecto curricular de centro o institución | 70 |
| 2.5. El proyecto curricular de aula o materia..... | 70 |
| Autoevaluación de la Unidad 2 | 71 |
| Clave de autoevaluación de la Unidad 2 | 72 |
| Actividades prácticas de la Unidad 2 | 73 |
| Referencias para ampliar contenidos de la Unidad 2 | 74 |
| Glosario de términos de la Unidad 2 | 75 |
| | |
| Unidad Didáctica 3. <i>Programación de aula o materia</i> | 77 |
| | |
| Resumen de la Unidad 3..... | 77 |
| Desarrollo de la Unidad 3 | 79 |
| 1. Programación de aula o materia..... | 79 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1.1. Objetivos específicos | 79 |
| 1.2. Contenidos | 80 |
| 1.3. Metodología | 81 |
| 1.4. Actividades | 81 |
| 1.5. Estrategias de desarrollo | 82 |
| 1.6. Evaluación de los alumnos | 83 |
| 1.7. Adaptaciones curriculares para el tratamiento educativo de la diversidad | 83 |
| 1.8. Flexibilización del currículum | 87 |
| Autoevaluación de la Unidad 3 | 90 |
| Clave de autoevaluación de la Unidad 3 | 91 |
| Actividades prácticas de la Unidad 3 | 92 |
| Referencias para ampliar contenidos de la Unidad 3 | 93 |
| Glosario de términos de la Unidad 3 | 94 |
| | |
| Unidad Didáctica 4. <i>Estructura del plan o proyecto de intervención</i> | 95 |
| | |
| Resumen de la Unidad 4 | 96 |
| Desarrollo de la Unidad 4 | 97 |
| 1. Estructura del plan o proyecto de intervención | 97 |
| 1.1. Definición del marco ideológico | 97 |
| 1.2. Análisis de las dimensiones contextuales | 98 |
| 1.3. Concreción de variables psicopedagógicas | 99 |
| 1.4. Modelos y perspectivas de diseño | 100 |
| 1.5. Necesidades y prioridades | 100 |
| 1.6. Objetivos | 100 |
| 1.7. Contenidos | 101 |
| 1.8. Estrategias de desarrollo | 101 |
| Autoevaluación de la Unidad 4 | 102 |
| Clave de autoevaluación de la Unidad 4 | 103 |
| Actividades prácticas de la Unidad 4 | 104 |
| Referencias para ampliar contenidos de la Unidad 4 | 105 |
| Glosario de términos de la Unidad 4 | 106 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Unidad Didáctica 5. <i>Evaluación del plan o proyecto de intervención educativa</i> | 107 |
| Resumen de la Unidad 5..... | 107 |
| Desarrollo de la Unidad 5 | 109 |
| 1. Evaluación del plan o proyecto de intervención educativa..... | 109 |
| 1.1. Validación preactiva..... | 110 |
| 1.1.1. Validez inmediata | 110 |
| 1.1.2. Validez de contenido | 112 |
| 1.1.3. Validez de constructo | 114 |
| 1.1.5. Validez de contraste | 115 |
| 1.2. Evaluación interactiva | 116 |
| 1.2.1. Autoevaluación..... | 126 |
| 1.2.2. Heteroevaluación o evaluación externa..... | 127 |
| 1.2.3. Coevaluación | 129 |
| 1.2.4. Triangulación | 129 |
| 1.3. Valoración postactiva | 130 |
| 1.3.1. Indicadores de eficacia | 131 |
| 1.3.2. Indicadores de eficiencia | 133 |
| 1.3.3. Indicadores de funcionalidad..... | 135 |
| 1.3.4. Indicadores de impacto | 136 |
| 1.4. Propuesta optimizadora | 139 |
| 1.4.1. Fundamentación | 140 |
| 1.4.2. Reafirmación de aciertos..... | 142 |
| 1.4.3. Corrección de deficiencias | 143 |
| 1.4.4. Nuevas iniciativas | 144 |
| Autoevaluación de la Unidad 5 | 145 |
| Clave de autoevaluación de la Unidad 5 | 147 |
| Actividades prácticas de la Unidad 5 | 147 |
| Referencias para ampliar contenidos de la Unidad 5 | 148 |
| Glosario de términos de la Unidad 5 | 149 |
| | |
| IV. REFERENCIAS DE INFORMACIÓN | 151 |
| 1. Referencias bibliográficas | 151 |
| 2. Webgrafía | 154 |
| 3. Legislación | 154 |

1. PERSPECTIVAS DE DISEÑO CURRICULAR EN LA ELABORACIÓN DE PLANES O PROYECTOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Los diseños son esquemas organizativos que anticipan y fundamentan la acción a desarrollar. Pueden, por tanto, considerarse como propuestas anticipadas de proyectos o planes de actuación, teniendo en cuenta los sujetos a quienes afecta, la fundamentación conceptual y la disponibilidad de los recursos. En el ámbito educativo, el diseño curricular implica una organización previa de los elementos necesarios para la acción formadora de seres humanos. Debe, por tanto, atender a cómo se produce el proceso de aprendizaje, al contexto específico en cada caso, al modelo educativo concreto y al propio currículum que pretenda desarrollarse.

Pero la peculiaridad de la condición humana, en constante evolución y cambio, hace que la perspectiva curricular pueda variar para acomodarse a las circunstancias más convenientes, y para prestar el mejor servicio a dichos individuos en formación. En definitiva, las diferentes perspectivas marcan el camino a seguir en la elaboración del esquema organizativo anticipatorio y hacen, por tanto, referencia a tendencias en la instrumentalización del proceso que conduce a la elaboración del currículum.

La investigación curricular supone, por tanto, reflexionar sobre las perspectivas del mismo, buscar el sentido de su configuración práctica y elegir la más adecuada a cada situación. Y, puesto que la concepción curricular determina el tipo de diseño que realicemos, analizamos seguidamente las perspectivas más relevantes o más claramente definidas (Medina y Gento, 1991: 21 a 28).

1.1. Perspectiva tecnológica

Con la preocupación fundamental de lograr del mejor modo posible los objetivos propuestos, esta perspectiva se apoya en una sistemática reflexión preacción,

lo que propicia que la acción educativa se lleve a cabo posteriormente de acuerdo con lo pensado. Se aproxima al denominado modelo pedagógico «conductista», también conocido como «de proceso-producto» o «pedagogía por objetivos», en cuanto que pretende lograr determinados objetivos a través de las actividades pertinentes y utilizando para ello los recursos más convenientes.

El gran énfasis de esta perspectiva se pone en el diagnóstico riguroso del mayor número de variables que condicionan la acción educativa eficaz. La preocupación fundamental no es, por tanto, qué enseñar, sino cómo hacerlo. El esfuerzo de análisis previo de anticipación de la realidad, de secuenciación rigurosa de la acción y procesos interactivos, de optimización y de control final aseguran que el diseño curricular logre un proceso y unos resultados coherentes con el propio diseño.

En definitiva, el diseño curricular acomodado a esta perspectiva incluye: objetivos, contenidos, metodología, actividades, evaluación, proacción y retroacción, de acuerdo con las propuestas de Tyler (1973), Taba (1987), Landshere (1977). Pero, para determinar los objetivos, Tyler propone la sociedad, las disciplinas y los alumnos como fuentes de los mismos, tamizados por el análisis psicológico y el uso de principios filosóficos (Contreras, 1990: 192). Taba (1987: 26) propone que la elaboración del currículo se lleve a cabo siguiendo las siguientes etapas:

- Diagnóstico de las necesidades.
- Formulación de objetivos.
- Selección de contenidos.
- Organización del contenido.
- Selección de actividades de aprendizaje.
- Organización de tales actividades.
- Determinación de qué se va a evaluar, modo y medios de hacerlo.

Consiguientemente, esta perspectiva da lugar a una estructuración curricular más cerrada, frente a la realidad, que otras visiones. Se considera imprescindible el conocimiento de los alumnos o participantes, contextos y procesos educativos; pero se profundiza menos en el nivel de colaboración y participación de los educandos. Ello supone, partiendo de una concepción de la división del trabajo (propia del enfoque tecnológico), que unos son los que elaboran los proyectos curri-

culares (definiendo anticipadamente la práctica educativa) y otros los que deben poner en marcha lo previsto.

Por otra parte, el enfoque tecnológico no puede plantearse en sí mismo el problema de los valores, sino que sólo opera con materiales transformables y con la comparación entre estadios iniciales y finales (Contreras, 1990: 194).

En la práctica, sin embargo, el responsable de la elaboración del currículum puede, a partir de una aceptación básica de los elementos fundamentales de esta perspectiva, introducir elementos de apoyo de quienes han aplicar el diseño. De este modo se situaría en un proceder tecnológico, pero que comparte con los alumnos las claves de su actuación, y que busca cambiar con ellos la realidad de un modo tecnológico, pero a través de un compromiso mutuo para lograr niveles de racionalización y eficacia.

Pero la propia reflexión y acomodación del modelo tecnológico puede llevarnos a otra perspectiva diferente.

1.2. Perspectiva humanista

Esta perspectiva considera al hombre y a la concepción antropológica como fundamento de la configuración del currículum. Asume, por tanto, peculiaridades del denominado modelo educativo «humanista», y supone que son las propias necesidades de los alumnos y sus especiales características personales las que orientan básicamente el proyecto curricular. Además de fuertemente influido por la visión antropológica de quien diseña el currículum, éste es considerado como un proyecto global que potencia, desarrolla y forma a las personas dentro de contextos peculiares.

Tal perspectiva es extremadamente relevante para la educación, toda vez que los alumnos o participantes son considerados los auténticos protagonistas de su historia, y son los responsables de la elaboración de los procesos más pertinentes para la solución de los problemas que les afectan. Consiguientemente, debe partirse de una profunda participación de los propios alumnos o participantes en el diseño del proyecto curricular que han de desarrollar. Posteriormente, y a través de una activa intervención colaborativa, los mismos adultos deberán asumir la responsabilidad de llevar a cabo convenientemente la solución de sus propios problemas.

Ferrández (1990) propone dos modalidades de plasmación de esta perspectiva humanista: la personalista, encabezada por Mounier, que considera la persona como «abierta, intencional, comunicativa y trascendente»; y la de Freire, representada fundamentalmente por este autor, que considera al hombre como un ser dialéctico en proceso de permanente concienciación en contraste con los problemas del medio, a cuya solución debe comprometerse.

La perspectiva humanística de tipo personalista destaca la importancia en sí del proceso de aprendizaje, por el valor humano de las relaciones personales que se establecen a través del encuentro de profesor y alumnos a la búsqueda de sí mismos y de su propia configuración (Contreras, 1990: 189). Consiguientemente, los alumnos participan con el profesor en la exploración, integración y trascendencia de la configuración de su propio diseño (Klein, 1986).

1.3. Perspectiva cultural

Esta perspectiva considera el desarrollo curricular como síntesis selectiva del conjunto de sistemas de creencias, valores, ideas, usos, costumbres, grupos de comunicación y estilos de vida (familiar, roles según sexo, etc.) que definen la cultura de un grupo social determinado.

Cuando un colectivo se convierte en el grupo de incidencia de una acción educadora puede surgir la propia cultura de dicho grupo (con determinadas subculturas dentro de ella) frente a la del propio profesor o educador.

Construir el currículum según esta perspectiva implica asumir la riqueza cultural diferenciadora de cada grupo de incidencia, que puede reflejarse en la de cada centro y en la de la respectiva aula. Ello supone tomar como punto de partida las aportaciones biográficas y etnográficas del componente cultural del grupo en formación, así como sus estilos de vida y modalidades relacionales.

La concepción curricular basada en la simbolización cultural supone, por tanto, un desafío a partir de la potencialidad de las propias personas en formación quienes, a partir del análisis de su propia peculiaridad cultural, y orientados por los profesionales de la educación, aportan las bases del diseño.

La perspectiva de tipo cultural que considera el currículo básicamente como un plan de instrucción, podría sintetizarse en la definición que sobre currículo formula Taba (1987), quien lo considera como un plan de aprendizaje en el que

ha de preverse: la selección y ordenación del contenido; la elección de experiencias de aprendizaje; y los planes para lograr las condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje.

En esta modalidad se pretende que los alumnos adquieran el cúmulo de conocimientos que constituyen un núcleo cultural determinado. El enfoque ha cobrado renovada fuerza a partir de los recientes análisis de la estructura del conocimiento, lo que está llevando a la profundización en los requisitos lógicos, en la dependencia mutua de los contenidos, y en los modos de investigación que dan sentido a estos contenidos (Contreras, 1990: 188).

La complejidad y diversidad de las aportaciones multiculturales suponen igualmente un reto que puede dar origen a planteamientos innovadores del diseño y desarrollo curricular. La Didáctica Diferencial y Especial pueden a este fin ser de utilidad para una planificación rigurosa del currículum.

Dentro de la perspectiva cultural, el enfoque «constructivista», propiciado por Ausubel (1973) y Novak (1982), propone la construcción del aprendizaje a través de la conexión de los conocimientos previamente poseídos por quienes aprenden con los nuevos a adquirir. De la perfecta acomodación de los nuevos aprendizajes con los ya poseídos surgirá la fácil asimilación de los primeros, lo que producirá como resultado el denominado «aprendizaje significativo». En este enfoque, tanto el dominio cognitivo, como las experiencias de aprendizaje deben conjugarse oportunamente.

El aprendizaje significativo se construye, a veces, relacionando los conceptos nuevos con los que ya se poseen y, a veces, relacionando los conceptos nuevos con la experiencia (Román, y Díez, 1989: 76). De aquí que el punto de arranque de la construcción del diseño curricular puedan ser, en su caso: los contenidos a abordar, que llevan a la concepción del currículo como un plan de instrucción; o las actividades a realizar, lo que conduce a la idea del currículo como experiencias de aprendizaje: se interesa, por tanto, más por el cómo que por el qué, lo que desemboca en que la finalidad primordial es «aprender a aprender».

Este enfoque significativo-constructivista ha recibido aportaciones desde diferentes teorías del aprendizaje formuladas en el ámbito de la psicología cognitiva: cabe, en este sentido, citar el «aprendizaje significativo» (de Ausubel), el «aprendizaje por descubrimiento» (de Brunner), el «constructivismo» (de Piaget) o el «aprendizaje mediado» (de Feuerstein).

La otra modalidad que incluimos en la perspectiva cultural, que considera que las experiencias y actividad del alumno son lo más sustantivo, entiende el currículo como el conjunto de experiencias que los propios alumnos llevan a cabo con la orientación del profesor. Puesto que las experiencias de los alumnos son, en definitiva y según esta concepción, las que configuran el currículo, se llega a la conclusión de que, además del explícito y previamente definido, puede aparecer un currículo oculto, determinado por las vivencias no anticipadas de los alumnos y por transferencias personales y circunstanciales igualmente no programadas anteriormente.

Un adecuado desarrollo curricular desde la perspectiva constructivista requiere atender a:

- El nivel de desarrollo de los alumnos.
- El grado competencial cognitivo o conocimientos que poseen.
- La vinculación de los nuevos contenidos cognoscitivos con los ya poseídos.
- La potenciación de la actividad de los alumnos, como constructora de los propios conocimientos.
- El aprovechamiento de la interacción profesor-alumnos y de alumnos entre sí, como elementos de aprendizaje.

Otros componentes que deben concurrir en este enfoque constructivista supone (Román y Díez, 1989: 26; 74):

- Que los propios alumnos muestren una actitud favorable a los nuevos contenidos a desarrollar, lo que requiere generar su motivación a partir de sus propios intereses.
- Ha de potenciarse que tales alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos.
- Este autoaprendizaje se consigue mediante la intervención activa del alumno para adquirir nuevos conocimientos a través de la relación con los que ya posee.
- La mediación cognoscitiva puede también realizarse con ayuda de otros compañeros, apareciendo entonces el aprendizaje compartido y socializado.