

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULUM

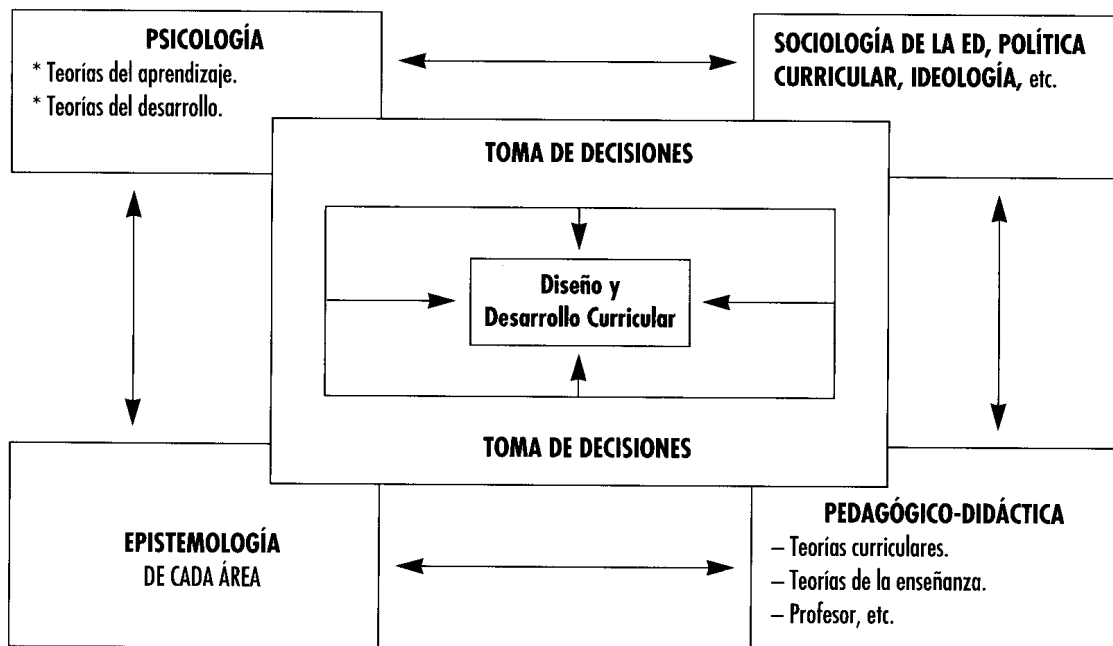
1. CONCEPTUALIZACIÓN Y CARACTERÍSTICAS

La educación constituye un fenómeno de naturaleza muy compleja en el que los aspectos históricos, ideológicos, psicológicos, prácticos, políticos, etc., constituyen un difícil y denso entramado, al que el currículo trata de dar una configuración tanto teórica como práctica.

Para ello, es necesario *optar* por alguna de las teorías, presupuestos, visiones o aportaciones de entre las muchas que actualmente integran el campo de la política educativa, la psicología escolar, la sociología de la escuela, la práctica pedagógica o el avance científico de cada área de conocimiento. Los fundamentos del currículum explicitan precisamente esas opciones y los por qué de su elección y del rechazo consecuente de las otras posibles. Por eso, el Diseño Curricular Base (DCB) considera los fundamentos como las “fuentes, de las cuales recaba el currículo tanto sus contenidos cuanto su legitimación”.

Así pues, los fundamentos del currículum permiten justificar científicamente las decisiones que se toman a nivel teórico y práctico, y se constituyen en “referentes que se emplean para tomar decisiones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Los fundamentos curriculares no constituyen una base fija e inamovible, sino que son elementos dinamizadores de todo el proyecto, el “humus” y los nutrientes del mismo. Una conceptualización dinámica como la que aquí se mantiene puede muy bien estar esquematizada por un gráfico de síntesis como el siguiente:



2. LOS FUNDAMENTOS DE NUESTRO DISEÑO CURRICULAR

La selección y clasificación de los fundamentos del Currículum varía de unos movimientos o otros, de unos autores a otros. Para Schwab (1978) son: el alumno; el profesor; el contexto; las materias de aprendizaje. Para Stenhouse (1984): psicología del aprendizaje; estudio del desarrollo infantil; psicología social; la lógica de la materia; la experiencia práctica acumulada por los profesores. Por su parte, Coll (1987:132) habla de estas cuatro 'fuentes básicas': las que se refieren a las formas culturales, cuya asimilación es necesaria para el crecimiento personal del niño (análisis sociológico y antropológico); las que se refieren a los factores y procesos implicados en el crecimiento personal (análisis psicológico); las que se refieren a la naturaleza y estructura de los contenidos del aprendizaje (análisis epistemológico); y las que se refieren a la propia práctica pedagógica (análisis pedagógico).

Cambiando el orden de estas últimas, las siguientes son las *cuatro fuentes* que reconoce como fundamentos el DCB de nuestro país (MEC, 1989:22):

1.- *Sociológica*, que explicita las demandas sociales y culturales que la sociedad tiene y espera del sistema educativo, de los conocimientos, actitudes y valores que considera necesarios para socializar a los alumnos y para que asimilen su patrimonio cultural.

2.- *Psicológica*, que explica las opciones psicológicas elegidas como base del aprendizaje escolar: las constructivistas, por ejemplo, frente a las conductistas.

3.- *Pedagógica*, que declara la importancia de la práctica del aula y de las construcciones que hacen los profesores a partir de ella frente a teorías que las silencian o se infravaloran.

4.- *Epistemológica*, cuyo componente es la estructura interna y el estado actual del conocimiento en cada materia.

3. FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS

Los sociólogos de la educación se quejan de que en la fundamentación de nuestro DCB la Sociología "brilla, a la hora de la verdad, enteramente por su ausencia", hasta el punto de que el actual proyecto curricular "no es otra cosa que el triunfo de la psicología sobre la pedagogía, con la sociología como convidado de piedra". Sin embargo, mediante el análisis relacional de los conceptos de hegemonía, ideología y tradición selectiva, los criterios sociológicos en general y los políticos-ideológicos en particular, son fundamentales para desenmascarar las auténticas propuestas subyacentes en un proyecto de Currículum.

Es, pues, función primordial de los fundamentos de naturaleza sociopolítica, preguntar y responder el por qué se han seleccionado unos conocimientos, unos métodos y unos objetivos y al servicio de qué clase y tipo de educación están y para qué sujetos, ya que el Currículum refleja las intenciones asignadas a la escuela por el grupo o grupos sociales. El DCB parte, en este sentido, de una concepción multidireccional de las relaciones sociedad-escuela, poniendo el énfasis en las siguientes direcciones:

* Cada sociedad espera de la escuela la satisfacción de ciertas demandas que, en nuestro caso, se concretan en preparar para vivir como adultos responsables a los jóvenes actuales asumiendo los roles sociales adecuados.

* Por tanto, la educación sirve a fines sociales, y no sólo individuales. Se educa para una determinada sociedad.

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULUM

* 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.

* Pero el currículo también debe permitir la clarificación de las relaciones sociales dominantes y su mejora y transformación por los futuros ciudadanos.

* En una sociedad pluralista como la nuestra, también la demandas a la escuela son diferentes para los distintos grupos. Este hecho obliga a ofertar un currículo abierto y flexible, en el que sean posibles adaptaciones específicas.

* Este interés por la educación también demanda el cultivo escolar de otros valores, más allá de los meramente productivos: preparar para la tolerancia, la convivencia democrática, la participación ciudadana, la igualdad, la salud, el medio ambiente, etc.

En resumen, no debe olvidarse que el Currículum es el mecanismo a través del cual el conocimiento se distribuye socialmente. La trascendencia política que tiene esta distribución social del conocimiento, lleva a algunos tratadistas a diferenciar las fuentes políticas e ideológicas de las sociales. En este sentido, se habla de la “política curricular” como fuente del Currículum, que decidiría sobre aspectos tan importantes como:

- lo que se entiende por “cultura común”,
- lo que se consideran conocimientos “mínimos” necesarios,
- los mecanismos curriculares (flexibilización, adaptación, etc.),
- la organización del conocimiento dentro de la escuela (áreas, disciplinas, etc.),
- el control de la calidad de la práctica, etc.

Al señalar las características del Currículo, se habla de la importancia de adaptar los programas a las características del entorno, pero los nuevos programas recogen multitud de elementos culturales del momento sociocultural que estamos viviendo. Las relaciones entre escuela y sociedad son multidireccionales y son varias las direcciones que pueden señalarse en su relación. Podemos decir que:

- 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 sus 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 y para desempeñar determinados roles dentro de la sociedad. En esa función, a menudo, además, la escuela tiene un 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, conjuntamente 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, la educación puede llegar a desempeñar en los alumnos el sentido crítico ante las actitudes sociales dominantes, permitiéndoles tomar distancia respecto a los valores e ideologías establecidas. La clarificación explícita de las intenciones educativas de los contenidos de la enseñanza facilita su posible crítica y

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULUM

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. Así, en el Currículo se explicitan los valores y actitudes que se propone transmitir a los alumnos.

- En una sociedad pluralista, como la actual, son múltiples 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 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 para el ocio y la cultura.

La fuente sociológica configura un cuerpo de conocimientos de enorme trascendencia, dado que se relaciona con aspectos tales como:

1. Las demandas sociales y culturales existentes sobre la educación que deben recibir los ciudadanos.
2. La determinación de los contenidos relativos a conceptos, procedimientos y actitudes que contribuyen al proceso de socialización de los alumnos.

4. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

Los constituyen la estructura y los contenidos del Currículo. Esta fuente nos proporciona información referida a:

- Los conocimientos científicos que integran las correspondientes áreas, su estado actual y la evolución que han sufrido.
- La metodología del área.
- Las vinculaciones interdisciplinarias.

No hay enseñanza que pueda estar vacía de contenidos. En consecuencia, el diseño y desarrollo del Currículo debe tener en cuenta de modo especial los contenidos y conocimientos de cada materia, respetando su estructura epistemológica, su lógica interna específica y los avances del momento. Esto es lo que constituye la fundamentación epistemológica.

En cada área del DCB se explicitan las consideraciones epistemológicas correspondientes. Es imposible hacer aquí un recorrido por cada una de ellas. No obstante, hay documentos relacionados que sí nos permiten un acercamiento a la posición epistemológica global que se viene defendiendo en nuestros diseños curriculares. Así, se podría optar por las siguientes posiciones:

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULUM

- * No todos los individuos conocemos igual en todos los momentos.
- * En cada momento existen influencias sobre nuestros conocimientos que provienen de nuestra experiencia pasada y anterior o del contexto y situación presentes.
- * El conocimiento es, pues, el resultado de la interacción entre nuestra preparación previa y la situación presente. Interpretamos lo presente según nuestra experiencia pasada.
- * El conocimiento tiene, en consecuencia, un carácter *constructivista, social e interactivo*.
- * La enseñanza debe buscar interacciones cada vez más ricas y significativas con los elementos proporcionados por los diferentes *soportes* (textos, medios audiovisuales, etc.), *mediadores* (profesores, compañeros) y *situaciones o hechos* (de la vida ordinaria, descubrimientos, centros de interés de los alumnos, etc.).
- * El conocimiento, en consecuencia, no es algo a transmitir sino algo a construir mediante la práctica.
- * *Lo objetivo*, desde esta perspectiva, no es lo verificable sino lo *público*, lo *compartido* en su significado, lo *intersubjetivo*.
- * Un tema puede tener diferentes lecturas, planteamientos y significados, pudiendo ser todos objetivos. Enseñar/aprender es siempre contrastar perspectivas, enriquecer esquemas conceptuales con aportaciones de otros, cambiar perspectivas erróneas, etc.
- * Hay, pues, en todo lo anterior un planteamiento epistemológico de tipo *fenomenológico* (construir y compartir significados), *constructivista* (interacción con experiencias del medio) y *abierto y democrático* (conocimiento compartido y crítico).

5. FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS

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: cuándo aprender, qué es posible aprender en cada momento, y cómo aprenderlo. Esta información es especialmente relevante, ya que de cada concepción psicopedagógica se deriva una manera específica de contestar a las preguntas del currículo.

— Aspectos esenciales de la psicología del alumno: La fuente psicológica hará posible profundizar en el conocimiento de rasgos esenciales que conforman la personalidad del alumno según el momento madurativo: los rasgos esenciales de su pensamiento; la madurez de su lenguaje; su dimensión socioafectiva; sus intereses, inquietudes y factores de motivación; sus capacidades perceptivas; su dominio motor grueso y fino; su nivel de integración psicomotriz.

— Aspectos esenciales de la personalidad del educador: La fuente psicológica del currículo también nos aportará datos sobre cuáles son las características fundamentales que definen el papel mediador del docente, los principales estudios sobre los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica.

— Aspectos esenciales de la relación educativa: Esta fuente nos aportará, asimismo, datos de inestimable proyección sobre los mecanismos de interacción en la relación profesor/alumno y alumno/alumno, y profesor/profesor, en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

"Si hubiera que resumir en una sola frase la concepción constructivista adoptada en la Reforma educativa, tal vez pudiéramos hacerlo recurriendo a la célebre y feliz idea de Ausubel, tantas veces citada, según la cual 'el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese en consecuencia'." (Pozo, 1991:12). Pero antes de nada, conviene advertir que la psicología cognitiva alberga en su seno numerosas teorías y perspectivas, no siempre coincidentes, pero cuyos postulados más comunes van a servir de hilo conductor a nuestra explicación.

5.1. Necesidad de partir del nivel de desarrollo del alumno

El desarrollo sigue una serie de períodos evolutivos con características cualitativas que condicionan las experiencias que la escuela ofrece a los niños y que deben respetarse y potenciarse mediante la intervención didáctica. Tener en cuenta el nivel de desarrollo del alumno exige atender a:

- su nivel de competencia cognitiva,
- los conocimientos que ha construido anteriormente.

5.2. Necesidad de asegurar aprendizajes significativos

El aprendizaje escolar puede ser clasificado de manera general en aprendizaje repetitivo y significativo:

* El aprendizaje exige que se produzca una *conexión*, integración, entre el material y los contenidos nuevos con los que el alumno ya tiene, de forma que la estructura o esquema previo que posee el estudiante se enriquezca, amplíe, modifique y perfeccione con los nuevos datos y aportaciones.

* Si no se produce tal conexión, el aprendizaje se convierte en algo memorístico y repetitivo.

* Aprender no es adquirir datos, conceptos o hechos aislados y desconexos. Es, por el contrario, adquirir *esquemas y estructuras* cada vez más amplios, exactos, contrastados, compartidos y ricos en matices.

* Para modificar los esquemas de conocimiento en que consiste el aprendizaje significativo, debe:

1º.- Partir de las concepciones o estructuras previas poseídas en ese momento por el alumno sobre el tema a trabajar.

2º.- Crear, y ésta es función básica de la enseñanza y del profesor, una cierta contradicción, —conflicto cognitivo— entre esos conocimientos previos y los nuevos que se le presentan. Ese 'desequilibrio' debe conducir a un nuevo 'equilibrio', es decir, a la posesión de un esquema más amplio, rico y completo, que integre los conocimientos válidos anteriores.

* En este contexto, resulta punto de partida imprescindible el diagnóstico de los conocimientos o concepciones previas de los alumnos, de sus esquemas presentes en ese momento. Pozo (1991) matiza estas concepciones previas en tres categorías:

- *espontáneas*,
- *inducidas* por la experiencia social cotidiana del alumno,
- *analógicas*, cuando por carecer de ideas específicas para explicar algo 'inventan' una explicación útil para darle significado.

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULUM

Por su parte, Driver (1986) les atribuye las siguientes características que pueden ser útiles para el futuro profesor:

- No son ideas arbitrarias, sino de esquemas que tienen cierta coherencia para el propio niño.
- Se expresan, a menudo, con lenguaje impreciso y con términos poco específicos.
- Son esquemas que no suelen coincidir con los esquemas considerados como científicos.
- Son esquemas de interpretar los fenómenos comunes a estudiantes de diferentes medios sociales y edades.
- Son persistentes, por lo que resultan difíciles de cambiar.

* Como síntesis de todo lo expuesto en relación con el aprendizaje significativo, se podría decir que **es el aprendizaje en el que el alumno, desde lo que sabe y gracias a la manera como el docente le presenta la nueva información, reorganiza su conocimiento del mundo, pues encuentra nuevas dimensiones, transfiere ese conocimiento a otras situaciones o realidades, descubre el principio y los procesos que lo explican, lo que le proporciona una mejora en su capacidad de organización comprensiva para otras experiencias, sucesos, ideas, valores y procesos de pensamiento que va a adquirir, escolar y extraescolarmente.**

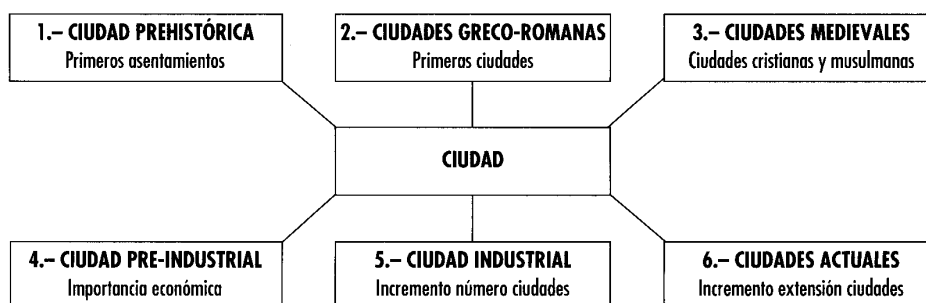
5.3. Favorecer el aprendizaje autónomo

La intervención didáctica debe tener como objetivo el que los alumnos *realicen aprendizajes significativos por sí solos*. Esto significa que aprendan a aprender, para lo cual se requiere la adquisición de estrategias cognitivas y el desarrollo de la memorización comprensiva. Román y Díez (1989) desarrollan un modelo curricular de naturaleza procesual basado en la puesta en juego de procedimientos y estrategias de aprendizaje cognitivo:

1º.- Redes conceptuales que permiten de forma sencilla y clara representar toda la estructura de una materia. Aconsejan tres niveles de redes progresivas:

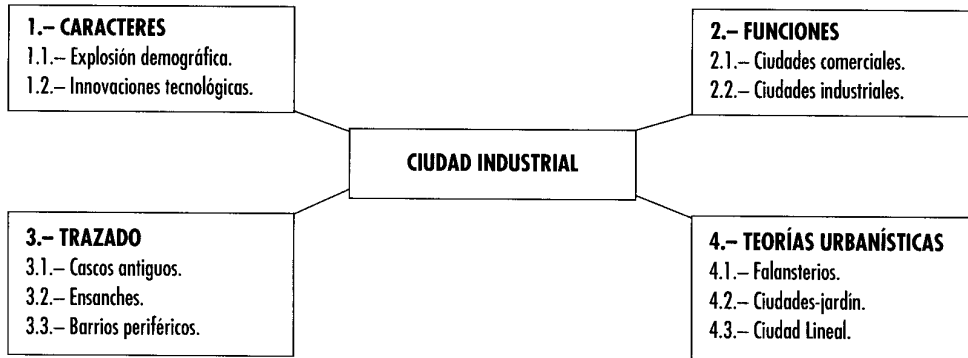
- Establece los bloques generales de la materia. Por ejemplo:

RED I. EVOLUCIÓN DE LA CIUDAD. PRIMER CICLO DE SECUNDARIA.

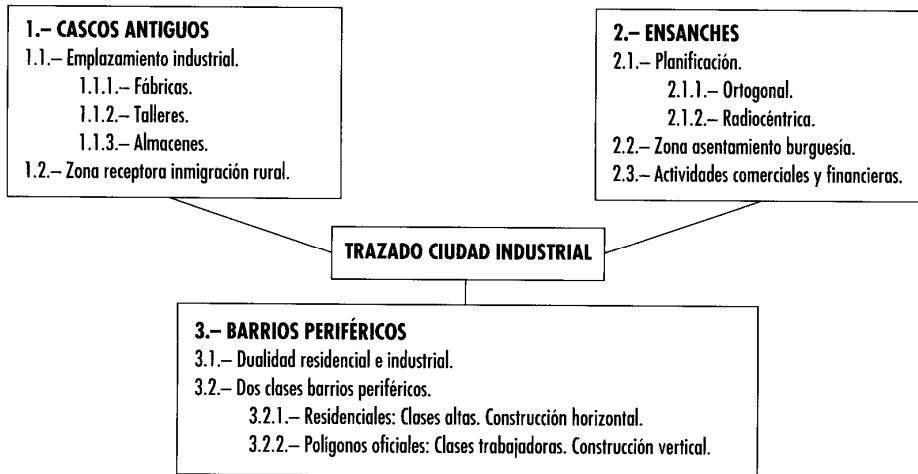


CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULUM

RED II. CIUDAD INDUSTRIAL. CIENCIAS SOCIALES. PRIMER CICLO DE SECUNDARIA.



RED III. TRAZADO CIUDAD INDUSTRIAL. PRIMER CICLO DE SECUNDARIA.



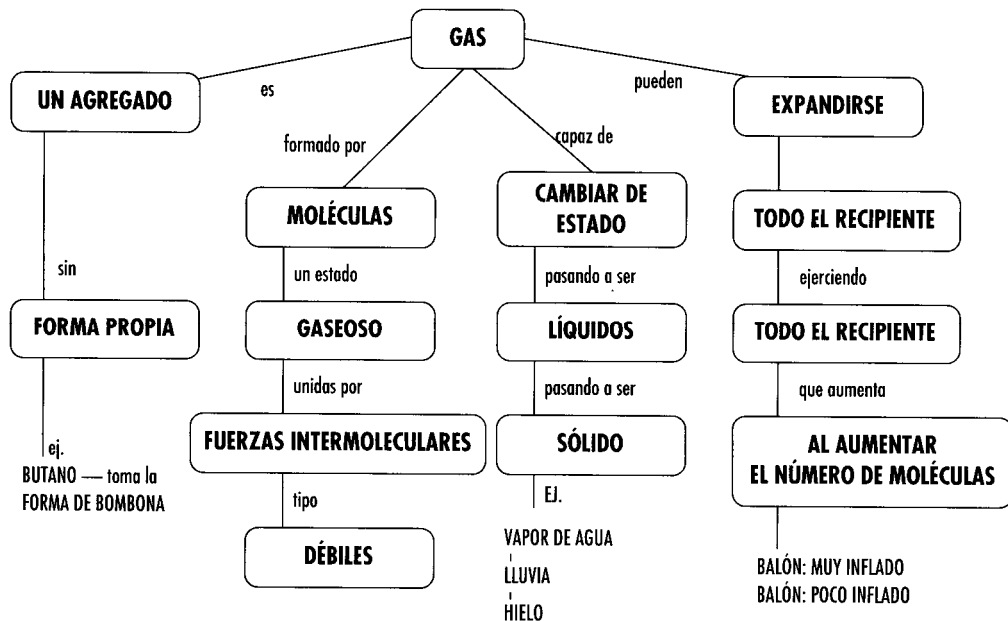
2º.- Esquemas conceptuales o cognitivos: De cada red se construye un esquema cognitivo añadiendo los correspondientes contenidos a aprender.

ESQUEMA II: (BLOQUE CONCEPTUAL): LA CIUDAD INDUSTRIAL. PRIMER CICLO DE SECUNDARIA

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULUM

FUNCIONES	<ul style="list-style-type: none"> – Comercios – Industrias 	<ul style="list-style-type: none"> – Élite: Capital y medios de producción – Proletariado: mano de obra
CARACTERÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> – Explosión demográfica – Innovaciones Tecnológicas 	<ul style="list-style-type: none"> – Descenso de la mortalidad – Avances en medicina – Más higiene – Mejor alimentación – Motor extracción agua de las minas – Expansión industrias siderometalúrgicas – Mejoras de la maquinaria textil – Utilización de nuevas fuentes de energía
TRAZADO	<ul style="list-style-type: none"> – Casco antiguo – Ensanches 	<ul style="list-style-type: none"> – Elementos nuevos <ul style="list-style-type: none"> – Puertos – Estaciones de ferrocarril – Canales – Transporte público debido a la extensión de las ciudades – Emplazamiento industrial <ul style="list-style-type: none"> – Fábricas – Talleres – Almacenes – Planificación <ul style="list-style-type: none"> – Ortogonal – Radiocéntrico – Zona de asentamiento de la burguesía – Actividades comerciales y financieras – Dualidad residencial e industrial <ul style="list-style-type: none"> Residencial <ul style="list-style-type: none"> – Clases altas – Construcción horizontal Polígonos oficiales <ul style="list-style-type: none"> – Clases bajas – Construcción vertical
TEORÍAS URBANÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> – Falansterios – Ciudad Jardín – Ciudad Lineal 	<ul style="list-style-type: none"> – Distribución regular de la población (1.600 a 1.800 habitantes) – Viviendas construidas tres lados de una plaza rectangular – Integración ventajas campo-ciudad – Integración espacios verdes <ul style="list-style-type: none"> – Vivienda – Núcleos – Cinturones verdes – Ruta de transporte Forma recta: Viviendas a los lados de una calle con espacios verdes

3º.- Mapas cognitivos que establecen relaciones entre los distintos contenidos facilitando la percepción de su estructura. Por ejemplo:



MAPA CONCEPTUAL: EL GAS, Primer año de Secundaria

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULUM

Estos tres procedimientos encadenados o de forma aislada caen de lleno dentro de los planteamientos cognitivos y del aprendizaje significativo, por lo que resultan de enorme utilidad práctica para los docentes.

5.4. La modificación de esquemas previos

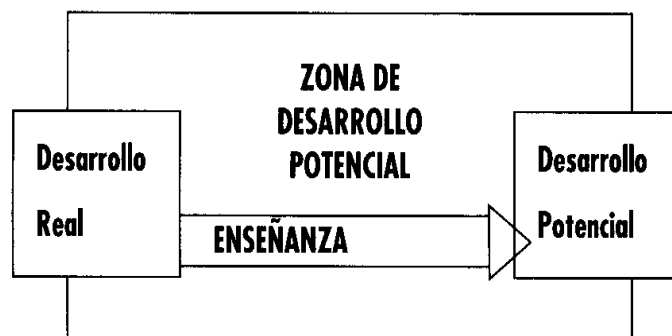
Las actividades curriculares buscan la progresiva transformación del “conocimiento cotidiano” que poseen los escolares en “conocimiento científico”, elaborado y riguroso. Desde la perspectiva constructivista, el Currículo viene a ser el puente entre esos dos universos, cuyas características se ven reflejadas en el siguiente esquema:

CONOCIMIENTO COTIDIANO	CONOCIMIENTO CIENTÍFICO
Centrado en problemas significativos para cada sujeto concreto. El saber sirve para resolver los problemas cotidianos. Perspectiva antropocéntrica: el ser humano como «distinto» al medio y «dueño» de éste.	Centrado en la investigación rigurosa, sistemática y distanciada de la realidad. Se intenta una descripción y explicación de la misma. Perspectiva no antropocéntrica: lo humano se integra en el conjunto de la biosfera.
Perspectiva localista en la visión de la realidad. Planteamientos individualistas y previsión o corto plazo.	Perspectiva, a la vez, sintética y analítica. Planteamientos colectivistas y previsión a más largo plazo. Solidaridad planetaria.
Actividad intelectual, común y poco organizada. Coherencia psicológica del saber. Tratamiento anecdótico y narrativo de los contenidos: superficialidad, predominio de los intereses (uso del medio) y de lo emotivo (consecuencias del uso) sobre lo reflexivo.	Actividad organizada y sistemática. Saber organizado en cuerpos de conocimiento, más ligado a la reflexión. Necesidad de superar las contradicciones y de llegar a un consenso entre los científicos. Se busca una coherencia lógica del saber. Visión compleja y profunda de lo ambiental.
Conceptos ambiguos y poco definidos. Se asumen unas concepciones prototípicas, propias de nuestra sociedad: el medio como «decorado»; como «mercancía»; como «aventura», etc. Las relaciones se entienden desde una causalidad lineal.	Conceptos claramente definidos que responden al acuerdo existente, en cada momento concreto, dentro de la comunidad científica. Conceptos organizados en estructuras jerárquicas (teoría). Las relaciones se entienden desde una casualidad interactiva (interdependencia e integración).
Los métodos y estrategias de conocimientos responden a procesos cognitivos comunes a todos los individuos. No existe una comprobación sistemática de las creencias; se admiten las contradicciones internas y la diversidad de opiniones sin más.	Procedimientos acordados por cada comunidad científica (métodos científicos). Se intenta que las creencias puedan ser verificables y verificadas.

5.5. El principio de actividad del alumno

El alumno es el que, en definitiva, construye y modifica sus esquemas y, por tanto, sin su actividad no hay aprendizaje, ni repetitivo, ni significativo. Se trata, pues, de una actividad reflexiva que no debe confundirse con la mera manipulación.

La intervención del profesor adquiere aquí todo su sentido posibilitando que el alumno llegue a hacer aquellas actividades que aún no es capaz de hacer solo, pero sí capaz de realizarlas con la ayuda pedagógica conveniente. Es la noción de “Zona de desarrollo potencial” de Vygotski: La *zona de desarrollo potencial* es la distancia o espacio entre el desarrollo real y el desarrollo potencial, y constituye el campo en el que debe actuar la intervención didáctica del profesor, tratando de ampliar el desarrollo potencial del alumno a partir de su nivel de desarrollo real:



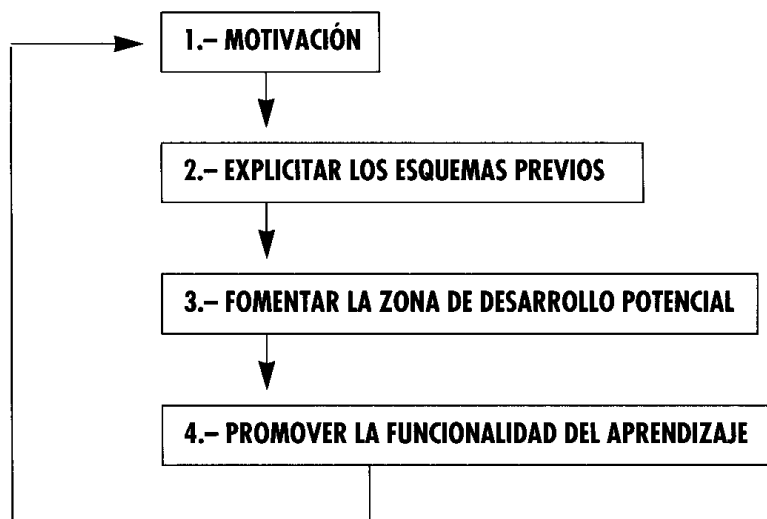
6. FUNDAMENTOS PEDAGOGICOS

Nos proporcionarán información relativa a la práctica docente y su fundamentación teórica. Así, la Filosofía de la Educación nos permitirá reflexionar sobre los objetivos de la educación, sobre las posibilidades y las dificultades que nuestro alumnado puede encontrar en el trabajo propuesto. Otras disciplinas pedagógicas como la Didáctica y la Organización Escolar nos ofrecen datos relativos a cómo arbitrar y gestionar las medidas necesarias para alcanzar los objetivos educativos deseados.

Por otro lado, la amplitud con que se han tratado los fundamentos psicológicos del DCB no es producto de una preferencia personal del autor ni de una deformación profesional. Realmente es que la psicología inunda todo el proyecto en detrimento del resto de las fuentes. Habría que ser algo prudentes en elaborar Currícula estructurados por grupos de profesores y de investigadores según normas evolutivas, y ello no sólo porque la educación existe para cambiar tales normas, sino también por el hecho de que los alumnos, dentro de una misma clase, están en diferentes estadios de desarrollo. La función más importante de tales normas puede ser diagnóstica e individual.

La cultura idiosincrática, particular y específica de cada aula, que es el Currículo en acción, no sólo se genera a partir de los marcos sociológicos, políticos o psicológicos impuestos o aconsejables, sino que es, simultáneamente, generadora de pautas, criterios y contenidos curriculares. Teoría y práctica curricular son interdependientes. El desarrollo del Currículo se realiza en los centros, y al constituirse éste en un proceso de investigación del propio profesorado, se establecerá una revisión de la fundamentación a la luz de la práctica, así como un replanteamiento de ésta según aquella, en una relación dialéctica continua.

En cualquier caso, de los diferentes Diseños Curriculares manejados en la elaboración de este capítulo, es posible deducir lo que podrían constituir las bases de una metodología curricular coherente con el resto de los fundamentos, especialmente constructivistas, enunciados hasta ahora. Estos podrían ser, con las posteriores adecuaciones de cada profesor en la práctica:



1.- Motivación:

* Crear situaciones que conecten con los intereses y expectativas de los estudiantes, partiendo de sus experiencias.

* Sólo así:

- Se producirá la significatividad psicológica.
- Se iniciará la movilización de los esquemas previos.
- Se producirá ese “desajuste” necesario entre su nivel de desarrollo real y el potencial, la Zona de Desarrollo Potencial de Vygotski.

2.- Explicitación de los esquemas previos:

* Es el camino imprescindible para construir, mejorar, ampliar o rectificar los esquemas o estructuras cognitivas en que consiste el aprendizaje significativo.

* Se facilita, pues, esa conexión entre concepciones previas y nuevas.

* Pone al alumno en actitud de actividad e investigación, de construcción de su propio saber y de un saber compartido con el grupo de clase.

3.- Fomentar la Zona de Desarrollo Potencial:

* Propiciar, mostrar contenidos y tareas nuevas, a partir de las concepciones previas.

* Deben presentar una dificultad un tanto superior a lo que el alumno resuelve ya por sí mismo.

* La presentación de contenidos debe ser organizada, coherente, interrelacionada (significatividad lógica).

* Los mapas, tramas, esquemas y redes conceptuales vistos anteriormente son instrumentos muy idóneos para todo ello.

4.- Promover la funcionalidad de lo aprendido:

* El aprendizaje significativo es funcional: se aplica, se transfiere a otras situaciones o contenidos distintos de aquél en el que se ha aprendido.