

¿QUÉ ENSEÑAR Y QUÉ APRENDER EN EDUCACIÓN SECUNDARIA?

*Cristina Granado Alonso
Universidad de Sevilla*

PRESENTACIÓN.

¿POR QUÉ UN DOCENTE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA TIENE QUE PLANTEARSE ESTA PREGUNTA?

La respuesta a esta pregunta puede parecer obvia: si el trabajo de un profesor o profesora es la enseñanza de una materia o área, parecería lógico que se cuestionara, al menos alguna vez, qué ha de ofertar a sus estudiantes y por qué, es decir, qué argumentos apoyan su decisión de seleccionar determinados contenidos y desechar otros. No obstante, el sentido común nos engaña. El profesorado, por lo general, no asume como parte de su cometido profesional la responsabilidad de adoptar una opción concreta de formación para sus estudiantes. Este profesorado piensa que esa decisión compete a las autoridades educativas; está convencido que la legislación vigente determina exhaustivamente qué ha de enseñar a este grupo de alumnos, y las razones que hayan llevado a prescribir estas directrices entra dentro del campo de la política educativa; pero los docentes, se justifican, somos sólo unos prácticos, no somos políticos. Estas explicaciones forman parte de los mecanismos de defensa que utilizamos como seres humanos para justificar nuestras verdaderas opciones. Al fin y al cabo, las determinaciones legales sobre los contenidos que hay que desarrollar en las instituciones escolares, en el terreno de las realidades, no son más que epígrafes de posibles temas o bloques temáticos que ofrecen poca orientación sobre cómo deshilar concretamente las ideas, conceptos o herramientas que finalmente pediremos a los estudiantes que aprendan para evaluarlos.

En realidad cuando un profesor se estrena como tal o cambia de asignatura, su principal preocupación es qué voy a dar mañana en clase, y pasado y el otro... es decir, sí se cuestiona qué va a enseñar. Pero la pregunta alude más al modo en que va a ocupar el tiempo de clase que a la decisión de qué deberían aprender los alumnos dentro de esta materia y cómo se podría organizar la enseñanza para propiciar dichos aprendizajes. La prueba más evidente de ello es que la respuesta se zanja rápidamente: el libro de texto; al fin y al cabo, los manuales escolares son una propuesta ya elaborada, ordenada, que establece límites al conocimiento apropiado para cada nivel, donde los contenidos aparecen estructurados y secuenciados, con actividades ya pensadas, todo lo cual permite relajarse de tal amenazadora pregunta. Pocas veces se asume que la propuesta de trabajo de los libros escolares es una entre otras muchas propuestas posibles y que, al fin y al cabo, las editoriales tienen unos intereses comerciales concretos que mediatizan los productos que elaboran.

Esta realidad hace que la enseñanza parezca más un oficio, la de ejecutar textos escolares, que la de un profesional que toma decisiones fundamentadas en su propio conocimiento. Pero aún así, en la interpretación más pesimista de la labor docente, el profesor explica, trata de hacer comprensible el conocimiento que transmite, da más importancia a unas ideas que a otras, selecciona ciertos ejemplos que ilustran lo explicado, sanciona mediante la evaluación los aprendizajes que los estudiantes realizan de un modo concreto, trata de una manera particular los errores de los estudiantes, selecciona un determinado texto de una determinada editorial... Luego, aunque sea de manera parcial, adopta sus decisiones acerca de qué enseñar y qué deben de aprender sus estudiantes, y si realiza sus opciones

debería cuestionarse por la razón de las mismas.

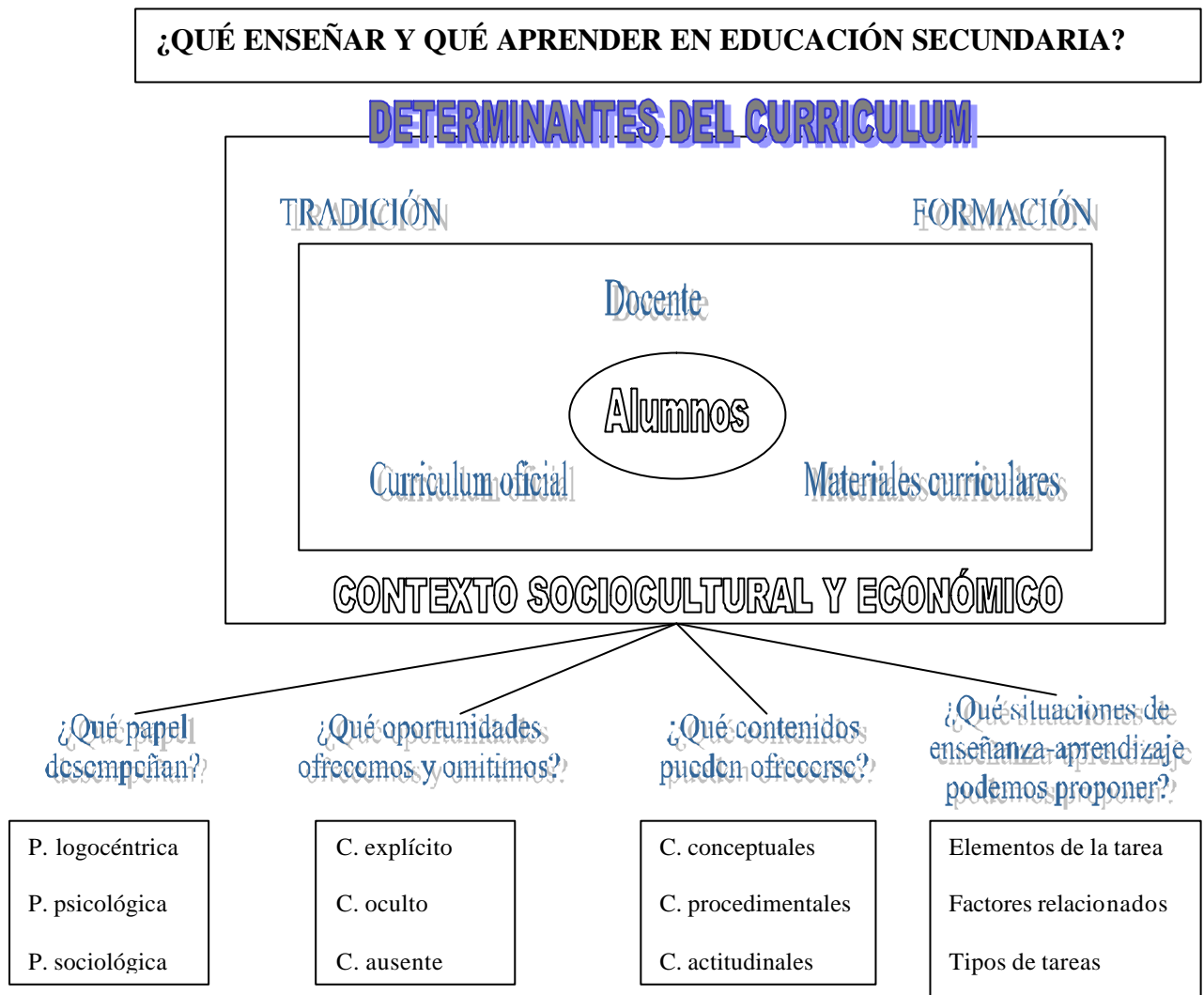
Gran parte de los enseñantes piensa que su trabajo es fundamentalmente práctico y que, por tanto, es la experiencia la que guía las decisiones que adopta. Por una parte, esta experiencia se adquiere en el contexto real de la enseñanza, que viene marcada por la tradición, tradición que, con frecuencia, sacraliza ciertas rutinas y prácticas que se mantienen incuestionadas, de modo que a base de repetirse acaban considerándose como parte de un orden natural inalterable. El caso de los contenidos escolares es representativo en este sentido: a pesar de la evolución del conocimiento científico, de las nuevas teorías pedagógicas, de los cambios sociales que solicitan nuevas demandas a la escuela, a pesar de las propias reformas del *curriculum*, los contenidos se mantienen prácticamente intactos. Por otro lado, la experiencia parece enseñarnos lo que parece funcionar en la práctica y esto se convierte en argumento suficiente para justificar una opción. No obstante, lo eficaz no tiene por qué ser educativo. La enseñanza tiene una dimensión ética que no podemos obviar. La utilización de refuerzos negativos para modificar conductas -por ejemplo, las sanciones administrativas como la expulsión del instituto durante quince días- podría darnos un resultado a corto plazo (nos quitaríamos un sujeto problemático de encima durante un tiempo), pero no sería una intervención educativa, porque no ofrece una oportunidad para educar en ciertas actitudes, valores o comportamientos. Sería más adecuado hacer ver al sujeto las consecuencias naturales de los actos, la necesidad de reparar el daño hecho, hacerle comprender qué significa el principio de reciprocidad que debe guiar nuestro comportamiento (no hacer a otros lo que no deseamos que nos hagan), y establecer algún acuerdo con él o ella acerca de la sanción que se le imponga, que podría ser del tipo servicio a la comunidad (ordenar los libros de la biblioteca, limpiar el patio, dar apoyo escolar a estudiantes más pequeños con dificultades, comprobar el estado de los fluorescentes del centro, etc.).

Esa dimensión ética vuelve excesivamente compleja la tarea educativa. Y ello porque hace que la eficacia de la enseñanza no se circunscriba a los resultados de aprendizaje, en términos de aprobado o suspenso. Nuestra labor será educativa en tanto y en cuanto permita vivir situaciones valiosas en sí mismas, porque de éstas derivarán logros igualmente valiosos. Y situaciones valiosas hacen referencia a aquellas oportunidades de aprendizaje que realizan, que permiten vivir, aquellos valores por los que apostamos en educación. Sobre valores no es posible encontrar consenso. En la retórica de la educación, tanto en docentes cuando formulan sus objetivos como en los políticos cuando justifican sus reformas, aparece siempre referencia a valores como la democracia, el espíritu crítico, la responsabilidad, la autonomía, la curiosidad por conocer y comprender, el desarrollo integral de la persona, la participación, ... pero las prácticas suelen contradecir en muchas ocasiones estas declaraciones de intenciones: las decisiones siempre vienen adoptadas por el profesor, se valora sólo la repetición de contenidos pero no un posicionamiento crítico hacia las interpretaciones ofrecidas de la realidad, sólo valoramos los aspectos acumulativos de los aprendizajes conceptuales... Si apostamos por valores como aquéllos, tendremos que permitir vivirlos en el aula y valorarlos como parte de los resultados obtenidos.

Y así entramos en el terreno de las creencias, de la ideología educativa de cada docente. En la forma que tenemos de ser profesor, en nuestra forma de interactuar con los estudiantes, en lo que consideramos fundamental que aprendan éstos, en lo que valoramos de su trabajo en la evaluación, en el modo en que les ayudamos a comprender la asignatura, en las tareas que les proponemos, en el modo en que les ayudamos o no a resolver sus dificultades... en todo, el docente deja traslucir los valores por los que apuesta, sus creencias acerca de lo que la enseñanza es (la enseñanza obligatoria, la enseñanza postobligatoria),

acerca de cuál es su papel como docente, de qué es y cómo se favorece el aprendizaje, de qué tipo de personas debe formar, de cuál es el papel de su materia en el desarrollo de los sujetos que tiene delante. Aunque el docente no se haya cuestionado expresamente por sus creencias, aunque no tenga una conciencia clara de cuáles son, éstas actúan constantemente, forman parte de nuestras preconcepciones previas que median la interpretaciones de las situaciones y guían la acción humana (Giner, 1997). Las creencias son una forma de conocimiento y como tal, suponen un soporte teórico que media la práctica. Luego, a pesar del rechazo manifiesto de muchos docentes por la formación teórica, que deriva de entender que la enseñanza es un oficio que se aprende tan sólo de la experiencia, la teoría construye las creencias que median su acción (Carr, 1996). Por tanto, las aportaciones teóricas nos permitirán reflexionar críticamente sobre nuestras preconcepciones, cuestionarlas, enriquecerlas y hacer un uso deliberado, informado y consciente de las mismas. Este capítulo tienen por objeto permitir a los lectores problematizar los contenidos que ofrecemos en Educación Secundaria, hacerles pensar que no es una cuestión baladí pensar qué hay de fondo cuando se decide seleccionar ciertas ideas, ciertas herramientas, cierta información, o cuando proponemos tales ejemplos o describimos ciertas situaciones en las tareas que solicitamos a los estudiantes; esto es, pretende ayudar a reflexionar sobre el porqué y para qué de la formación que ofrecemos a lo estudiantes, a qué fines estamos sirviendo, qué valores estamos poniendo en juego, qué tipo de personas estamos formando, que oportunidades les estamos restando, qué dificultades les estamos añadiendo al ya difícil proceso de aprender y qué posibilidades tenemos a nuestro alcance de manejar la complejidad de nuestra labor. Es por ello que consideramos esencial que un docente de Educación Secundaria se plantee qué se debe enseñar y qué se debe aprender en esta etapa.

MAPA CONCEPTUAL



BLOQUE DE CONTENIDOS

1. ¿CÓMO SE DETERMINA LO QUE SE ENSEÑA Y SE APRENDE EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR?

Ni como alumnos, ni como docentes ni como padres nos solemos cuestionar acerca del porqué de la propuesta que la escuela realiza a niños y jóvenes. Sin embargo, la selección del conocimiento que la escuela ha de transmitir constituye una de las decisiones más polémicas, políticas y controvertidas de cuantas tienen que adoptarse en relación al sistema educativo. ¿Quién decide y con qué criterio que se enseñe Historia o Física y Química en los institutos y no se imparta alguna materia que ilustrara a los jóvenes sobre el sistema jurídico-administrativo de nuestro país y los iniciara en el conocimiento del código civil, algo que al fin y al cabo les va a afectar a todos en algún momento de su vida?, ¿quién decide y sobre qué base que hasta este momento los niños no podían aprender a leer hasta los seis años, y sin embargo ahora se va a anticipar un año la iniciación de ese aprendizaje?, ¿por qué es más importante saber qué es una tangente a una función en un punto o una *anacrusa* en música, que aprender algo de atención sanitaria básica o a arreglar una plancha estropeada?, ¿por qué se da más importancia al estudio de la gramática del español que a la promoción del gusto por la lectura y la adquisición del hábito lector?, ¿por qué la enseñanza de la Religión Católica tiene tanto peso en número de horas como las asignaturas de Biología y Geología o Física y Química?, ¿o quién decide que la enseñanza religiosa que se imparta en la escuela se centre en su vertiente adoctrinadora en un determinado credo o en la adquisición de una cultura acerca de las distintas religiones?, ¿por qué se circunscribe el plan de estudios a la cultura y pensamiento del mundo occidental y se obvian los de otras civilizaciones, a pesar de vivir en un mundo cada vez más multicultural?, ¿quién decide el nivel de amplitud de miras con que se introduce el estudio de las ciencias sociales (localismos o regionalismos frente a universalismos -historia, geografía o literatura de la zona, de España o del mundo-)?, ¿qué lleva a decidir que la Ética sea una materia optativa alternativa a la Religión o una materia obligatoria para todos los estudiantes?, ¿sobre qué fundamento se toma la decisión de si la escuela debe ofrecer una educación en valores o no, y cuáles son los valores que debe transmitir?, ¿qué lleva a decidir que la Historia de la Filosofía sea una asignatura que sólo se debe ofertar al Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales o que deben estudiar los alumnos de todos los bachilleratos?

Seguramente, cada ítem de conocimiento escolar, asignatura o área podría plantearnos una duda razonable sobre su pertinencia, utilidad y valor y, en esa reflexión, sería imposible llegar fácilmente a un consenso con otras personas (profesores, alumnos, políticos, padres, ciudadanos de a pie) acerca de qué debería ser objeto de estudio y reflexión en la institución escolar. Aún más difícil sería establecer prioridades entre esos contenidos, asignándoles una carga lectiva mayor o menor dentro de la jornada establecida para cada etapa, que no puede dilatarse hasta el infinito porque todo nos parezca importante de aprender. No, no es fácil responder a la pregunta sobre qué contenidos deben formar parte de la educación de las nuevas generaciones, porque eso querría decir que tendríamos claro, y existiría consenso acerca de, qué tipo de sociedad y de ciudadanos queremos, qué ideología debe inspirar la socialización de niños y jóvenes, dónde están los límites de la tarea educativa de la escuela y dónde empiezan los de otras instituciones con responsabilidad sobre la educación, entre ellas la familia. Y significaría igualmente que, a todo esto, estaríamos seguros acerca del modo en que el conocimiento científico, humanístico o social -y qué conocimiento concreto de todo el disponible- contribuiría a la realización de dicho proyecto educativo. Pero lo cierto es que, sobre todo esto, no ha y respuestas contundentes que susciten

acuerdos; más bien hay perspectivas en competencia que luchan por conseguir terreno dentro del *currículum* escolar. Por eso decimos que la selección cultural y epistemológica que éste, el *currículum*, supone es un asunto tremendamente político que, con frecuencia, pasa inadvertido a los profesores.

La institución escolar, al menos la pública, se ha definido como un espacio de neutralidad ideológica, lo que, más que entenderse como el reconocimiento de un lugar donde tienen cabida diferentes culturas, ideologías, religiones u opciones en general, un contexto donde se promueve y se enriquece esa pluralidad, se ha traducido como la exigencia de permanecer impermeable e insensible a las diferencias, realizando una oferta cultural monolítica, sin fisuras, donde el conocimiento se entiende como objetivo, universal, incuestionable y dado. Esa interpretación reducida de su labor educadora contribuye a hacer de la escuela una agencia social de homogeneización cultural, pero al servicio de ¿qué modelo cultural?, ¿cómo se determina, al fin y al cabo, el *currículum* que habrá de desarrollarse en centros y aulas?

Por un lado, hay una *definición oficial de dicho currículum* (recogida en los decretos de enseñanzas comunes o básicas para cada etapa escolar) que, con carácter prescriptivo, encorseta las enseñanzas que los docentes habrán de impartir y los aprendizajes que los estudiantes habrán de realizar para promocionar por niveles y etapas y obtener las acreditaciones correspondientes. Reformas sucesivas de este *currículum* oficial llevan a alterar, aunque muy parcialmente, la selección cultural que realiza: ofrece una hora más a una materia que, consiguientemente, se resta a otra, modifica la propuesta de asignaturas optativas (generalmente para reducir su oferta), cambia la combinación de materias que hay que cursar en función de los distintos itinerarios formativos o introduce alguna novedad (por ejemplo, la asignatura de Tecnología fue una propuesta de asignatura nueva que se introdujo en el *currículum* de Educación Secundaria a raíz de la LOGSE; un ejemplo de modificación más modesta ha sido la de eliminar la asignatura de Informática como una optativa, para incorporarla como bloque temático de la asignatura de Tecnología que es obligatoria durante varios cursos de la ESO, en el caso del *currículum* actualmente en vigor); también es posible que, dentro de una asignatura, se altere la propuesta de temas a tratar, detallando más o menos el temario que hay que desarrollar. Sin embargo, en lo sustancial, la oferta cultural varía poco: las asignaturas tradicionales siguen ocupando un lugar central en el *currículum*, las novedosas suelen ser optativas u ocasionales (sólo se ofertan en algún curso), y la selección de conocimiento que realizan y el planteamiento con que se desarrollan tampoco han experimentado una variación notable con respecto a planes de estudio de leyes educativas anteriores.

La necesidad de reformar el *currículum* surge de procurar que el modelo cultural que trata la escuela de imponer se adecúe a los intereses y necesidades de la sociedad tal y como son definidos y analizados por el gobierno en el poder, mediatizados por los grupos de presión (iglesia, bancos, empresas, instituciones, grupos profesionales, etc.). Ese *currículum* legal define los objetivos generales del sistema educativo en cada una de sus etapas, las áreas curriculares y su peso en forma de carga lectiva que habrán de impartirse en cada tramo, los objetivos y contenidos que han de trabajarse en el ámbito de cada área, y los criterios de evaluación, es decir, los referentes por los que será evaluado el aprendizaje de los alumnos, en relación a cada etapa y a cada área. Sólo se reconoce la autonomía del docente a nivel metodológico, de manera que no existen prescripciones legales acerca de cómo enseñar (estrategias, recursos, materiales, libros de texto) ni acerca de cómo evaluar, esto es, qué procedimientos se van a utilizar para constatar el aprendizaje adquirido. Los temas

transversales completan la oferta curricular del *currículum* oficial, apelando a ciertas necesidades y demandas sociales que la escuela puede satisfacer mediante formación. Estos temas tienen un carácter transversal en el sentido de que no pertenecen al ámbito de un área curricular concreta, sino que pueden y deben ser trabajados desde todas ellas. En el caso de la Educación Secundaria son transversales los siguientes temas: educación para la salud, educación para el consumo, educación vial, educación ambiental, educación para la paz y la convivencia, educación sexual y educación para la prevención de drogodependencias. Pero no se regula qué aspectos deben trabajarse en cada uno de ellos, con qué objeto ni qué debería evaluarse en relación a la transversalidad, por lo que entra dentro de la voluntad y sensibilidad de cada docente incorporarlos o no a su enseñanza; de este modo, se han ido convirtiendo en tierra de nadie. No deja de ser esta situación un ejemplo más del modo en que un gobierno distingue entre aquellos aspectos curriculares que tiene interés en que se lleven a cabo, y los que forma parte del ritual de retórica política que acompaña cualquier intento de reforma educativa.

Aunque lo que comentamos resulta válido para las dos reformas curriculares que hemos tenido en Educación Secundaria en los últimos tiempos, hay ciertas diferencias entre el grado de determinación del *currículum* derivado de la LOGSE (en Andalucía, Decreto 106/1992, de 9 de junio -BOJA de 20 de junio-) y el nuevo *currículum* oficial que se está desarrollando ya, especialmente en el caso de la ESO (también en nuestra comunidad, Decreto 148/2002, de 14 de mayo -BOJA, de 27 de junio-), y que fue decretado antes de aparecer siquiera el proyecto de la LOCE (Ley Orgánica de la Calidad en Educación, 2003). El primer de ambos currícula oficiales gozaba de un carácter más abierto, más indeterminado, en el sentido de que, tanto los contenidos a trabajar durante dicha etapa como los criterios de evaluación eran genéricos, no estaban especificados por curso o nivel, por lo que se reconocía cierta autonomía al profesorado para concretar, contextualizar y distribuirlos a lo largo de los cuatro cursos de la etapa; era el objeto de los Proyectos Curriculares de Centro. Aunque no todo el profesorado desea y utiliza dicha autonomía, esta apertura en el *currículum* ha permitido muchas experiencias de atención a la diversidad que pasaban por una alteración sustancial del *currículum* común. El nuevo decreto de enseñanzas comunes introduce una modificación considerable al respecto al proponer un temario concreto y secuenciado para cada uno de los cursos de la ESO y criterios de evaluación para el primer ciclo y para cada nivel del segundo ciclo.¹ Esto supone cerrar mucho más el *currículum*, eliminar la autonomía curricular del profesorado y de los centros, y dejar sin cobertura legal a muchas de las experiencias antes comentadas. Hay una definición más precisa, exhaustiva y detallada de lo que debe enseñarse y aprenderse en los centros educativos. En el caso de Bachillerato, al ser una etapa postobligatoria, tanto en el *currículum* anterior como en el actual, los contenidos y criterios están especificados por curso.

De todos modos, una cuestión es en qué medida está determinado legalmente el *currículum* y qué libertad tiene el profesorado para hacer sus propuestas, y otra sería qué es lo que lleva a decidir que la selección realizada sea una u otra. Hamilton (1981) denomina a los contenidos escolares como las “tierras altas” del sistema escolar; con esta expresión quiere denominar el fenómeno por el cual, a pesar de que las reformas del sistema educativo provoquen alteraciones sustantivas en la estructura y organización de la enseñanza, en los

¹ Entendemos que el hecho de que los criterios de evaluación sean comunes para los dos cursos del primer ciclo responde a la situación previa de promoción automática que impedía repetir 1º de ESO. Pero como la LOCE, aprobada después, elimina este tipo de promoción y permite la repetición de este curso, suponemos que ello obligará a establecer criterios de evaluación diferenciados para 1º y 2º de ESO.

principios teóricos que las respaldan o en las propuestas metodológicas que promueven, la selección cultural permanece inmutable. Y ello, no sólo porque las prescripciones legales sobre el *currículum* varíen poco en el fondo, sino porque, aunque lo hicieran, el profesorado se mantiene, por lo general, bastante impermeable a los cambios, especialmente a los cambios de tipo epistemológico. La tradición construida a lo largo del tiempo acerca de lo que se considera el formato escolar del conocimiento científico y humanístico, donde se establecen unos límites precisos a las disciplinas, unos contenidos prevalentes no sé sabe sobre la base de qué criterio, y un orden aparentemente lógico e incuestionado en el que deben ir apareciendo los contenidos a lo largo de la trayectoria escolar de un alumno, se ha reificado hasta tal punto que en la mente de muchos persiste la idea de que existe una ley natural que define el *currículum* escolar y que, por tanto, ha de ser así y no puede ser de otra manera. No se asume que la escuela y su oferta cultural es una construcción social que puede manipularse y alterarse para cumplir propósitos distintos; por ejemplo, se exigirán planteamientos distintos acerca del *currículum* escolar si se asumen principios como la igualdad de oportunidades en y a través de la educación, la atención a la diversidad o la escuela como vehículo para la inclusión social de todos y todas, o si el principio rector es construir una escuela selectiva y diferenciadora que sólo permita ascender a través del sistema educativo a los más capaces, a los más esforzados o a los que cuentan con más apoyo fuera de la escuela.

Luego el *profesorado* es otra vía de determinación del *currículum* que se ofrece a niños y jóvenes. En esa traducción que realiza en el aula del conocimiento que ha de aprenderse, influyen factores como su propia ideología educativa, es decir, sus creencias conscientes o no acerca del sentido de la educación, de la institución escolar, de su papel como docente, del aprendizaje de los alumnos o de la función que desempeña su área de especialidad en la formación de una generación. Y todo ello viene condicionado por la formación recibida. Por una parte, la formación académica recibida en los estudios universitarios que evidentemente inculca una visión determinada acerca del conocimiento propio de la especialidad a la que se pertenece, una visión muy especializada que, a la hora de enfrentarse a una clase de Educación Secundaria, en ocasiones nos resultará superfluo porque nunca tendremos oportunidad de enseñarlo, y a veces insuficiente, porque nuestra especialidad constituye una mínima parte del área correspondiente en la enseñanza en esta etapa (por ejemplo, ser licenciado en Historia del Arte para ser profesor de Geografía e Historia, o ser licenciado en Física para dar Física y Química). Durante los primeros años de docencia, un profesor novel tiene que hacer la tarea de deconstruir el aprendizaje realizado en la Universidad acerca del conocimiento de su disciplina científica o humanística, para construir una visión distinta de la misma con el formato de conocimiento escolar del área a la que corresponde como docente de Educación Secundaria.

Por otra parte, la formación recibida para el ejercicio de la docencia también constituye un factor a tener en cuenta, puesto que durante ésta se ofrecen oportunidades para pensar y comprender lo que la enseñanza y el aprendizaje significa, y dotarse de herramientas para abordar la enseñanza. Ahora bien, si por un lado la formación teórica es fuente de preconcepciones universales que, dado la singularidad de los procesos educativos, pueden actuar como prejuicios - por ejemplo, si aprendemos que alumnos procedentes de extracto social bajo tienen más dificultades para conseguir éxito académico y menos expectativas en relación a su formación, esto puede llevar al docente a esperar menos de ellos y ofrecerles menos ayuda-, por otro lado, la fuerza de la práctica en la socialización de los profesores moldeará pronto a éstos conforme a las reglas que las rutinas escolares imponen, llevándolos a olvidar rápidamente las aspiraciones e ideales que emanan de la teoría (Contreras, 1987; Liston y Zeichner, 1993; Pérez Gómez, 1996). El carácter casi anecdótico de la actual

formación inicial de profesores de Educación Secundaria (el actual Curso de Aptitud Pedagógica -CAP-) deja a éstos casi sin referentes para contextualizar la formación teórica en situaciones particulares de enseñanza y para contrarrestar la fuerza reaccionaria de la práctica.

Esta escasa preparación llevará a los profesores debutantes a agarrarse a una tabla de salvación para sobrevivir a la complejidad de conducir a varios grupos de estudiantes por el aprendizaje de su materia: los *libros de texto*. Éstos constituyen el principal determinante de lo que se enseña y se aprende en los centros educativos. Un texto escolar constituye una propuesta curricular completa, que selecciona y organiza contenidos desde una perspectiva concreta y ofrece un modelo didáctico determinado. Para muchos enseñantes, es el principal inspirador, cuando no dictador, de su labor; para la mayoría de los estudiantes es el único contacto de que disponen con el conocimiento y la cultura. Puesto que las editoriales de libros de texto se mueven por intereses comerciales, se buscan propuestas de amplio espectro que persuadan a una mayoría de profesores de seleccionarlos para desarrollar en clase; si los formatos metodológicos que sugieren son muy innovadores o la propuesta de contenidos que realizan está muy alejada de lo tradicional, estos textos se utilizarán de forma minoritaria, como demuestran los estudios de seguimiento de ventas de textos escolares de editoriales y títulos distintos (Gimeno, 1995; Martínez Bonafé, 2002) Los escasos intentos de editoriales de realizar una propuesta de materiales curriculares con un talante más renovador y un enfoque diferente han sido fracasos económicos, como demuestra éste último autor. Por otro lado, se buscan textos atemporales, que no introduzcan ejemplos de situaciones, datos o temas de debate muy actuales, porque quedarían desfasados enseguida y ello obligaría a una nueva reedición revisada, incrementando los costes evidentemente. Por consiguiente, se ofrecen contenidos de siempre, con ilustraciones abstractas o lejanas, que aguanten bien el paso del tiempo, con el consiguiente perjuicio para los estudiantes, que, evidentemente, llegan a la conclusión de que el conocimiento escolar no mantiene conexión alguna con su mundo, su tiempo, sus problemas, su realidad; lo sienten como una imposición, al no ser capaces de dotar de sentido a dichos contenidos, porque realmente los libros de texto se lo ponen difícil.

Por otro lado, esa versión estandarizada, sistematizada y estática que ofrecen del conocimiento, para simplificar la vida a docentes y estudiantes, promueve la reproducción mecánica de información, más que la activación de la curiosidad de los aprendices por comprender el mundo en que viven, planteando preguntas con sentido para el que aprende, utilizando materiales diversos, y animando procesos activos de producción de conocimiento. Los procesos mentales que han de poner en funcionamiento los alumnos para manejar la información suministrada por un manual escolar suelen reducirse a la memorización, la identificación de respuestas correctas en el texto, la síntesis de lo leído o la aplicación de un conocimiento general a una situación particular, con tareas del tipo papel y lápiz y una reducción de los posibles materiales de aprendizaje a aquello que pueda insertarse en un texto escrito, dejando fuera todo lo que sea susceptible de manipulación, observación directa, construcción o experimentación. Sólo recientemente se están incorporando otro tipo de materiales educativos a la enseñanza, que utilizan un soporte audiovisual o informático principalmente, pero entendidos como materiales complementarios, es decir, dependientes de un libro de texto al que completan en su oferta.

A ello hay que añadirle el hecho de que no exista supervisión alguna por parte de la Administración como requisito previo para la aprobación de un libro de texto antes de poder ser seleccionado y utilizado en las aulas. Sólo mediando denuncia actuará la inspección

educativa para comprobar la conveniencia de un manual escolar desde el punto de vista de su respeto a los principios constitucionales esenciales. Esto quiere decir que, en último término, son las editoriales y los autores de libros de texto, con sus intereses comerciales y su ideología concreta quienes decidirán el contenido y formato de la oferta curricular que se presenta a los estudiantes. Pensar que tales textos responden a las exigencias del *currículum* oficial, y que al estar éste elaborado por el partido político que gobierne cuenta con el respaldo social que deriva de ostentar la mayoría, desconsidera varios aspectos: primero, el hecho de que, como decimos, no haya supervisión ni siquiera en ese sentido de si cumple o no con las exigencias legales; segundo, que es mucho suponer que de los epígrafes de un plan de estudios se derive de forma unívoca el desarrollo concreto de los contenidos, ejemplos e ilustraciones, finalidades, visiones o perspectivas y modelo didáctico particular; tercero, el poder ejecutivo de un gobierno, que le otorga la potestad para desarrollar leyes y, por tanto, para elaborar los decretos de enseñanzas comunes o mínimas, olvida que el *currículum* escolar que va a ser transmitido a las nuevas generaciones debería ser fruto de un consenso social para poder respetar, acoger y dar voz a toda la pluralidad cultural, social, política, religiosa, étnica, etc. y no imponer, aludiendo a la legitimidad de la mayoría de votantes, una visión particular e interesada del mundo².

En conclusión, el *currículum* viene determinado principalmente por las prescripciones legales en torno al mismo, por los libros de texto y por el propio profesorado, en función de las variables condicionantes descritas. Sin embargo, es, a nuestro juicio, el docente el principal agente de definición del *currículum*, en la medida en que podrá asumir acriticamente las imposiciones tanto del *currículum* oficial como de las editoriales, podrá filtrarlas e interpretarlas ofreciendo a los estudiantes perspectivas distintas para captar significados diferentes de los pretendidos originariamente, o podrá realizar su propia oferta cultural, realizando su propia selección, construyendo sus propios materiales, y estableciendo su propia jerarquía de valores al considerar ciertos más aspectos del aprendizaje como más importantes y relevantes que otros.

2. ¿QUÉ PAPEL DESEMPEÑAN LOS CONTENIDOS EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES?

Otra pregunta clave cuando uno se cuestiona acerca de lo que debe enseñarse y aprenderse en la institución escolar es el sentido que tienen los contenidos seleccionados, la función que desempeñan, dentro de la educación y preparación de las nuevas generaciones. Realmente, esta pregunta y sus posibles respuestas deberían preceder a la decisión sobre cuál debería ser la oferta curricular, más que dejar que sea la tradición, la costumbre, la rutina, la nostalgia de un pasado añorado o los intereses ideológicos, económicos o comerciales los que guíen las opciones realizadas.

Existen tres perspectivas distintas respecto al papel que pueden desempeñar los contenidos escolares en la formación de niños y jóvenes que, en diferente grado y momento, han influido en las decisiones políticas acerca del *currículum* escolar. Pero también pesan en las decisiones de los docentes a la hora de decidir y organizar su enseñanza, aunque en muchas ocasiones esas opciones formen parte de sus creencias tácitas, no conscientes. Estas perspectivas son:

² Las leyes orgánicas relacionadas con la educación son debatidas en el seno del Parlamento (LOGSE, LOCE), pero el *currículum* oficial, recogido en los reales decretos, son competencia del gobierno; no interviene ni en su elaboración ni en su aprobación el resto de los representantes de los ciudadanos en el Congreso.

- **Perspectiva logocéntrica:** Asume que hay conocimientos que tienen un valor intrínseco en sí mismos, de modo que su selección obedece a la intencionalidad de formar personas cultas, cultivadas. Esta perspectiva ha sido predominante en la educación escolar y ha dado lugar a una enseñanza enciclopédica, acumulativa, libresco, basada esencialmente en el lenguaje escrito, que ha primado el contenido factual y conceptual sobre otros aprendizajes más de tipo competencial o de tipo ético. A pesar de su hegemonía como principio rector, esta forma de traducir el criterio ha recibido fuertes críticas desde los teóricos de la educación, por construir un aprendizaje desvinculado del contexto experiencial de los aprendices y del de aplicación del propio contenido, con un elevado nivel de abstracción, dependiente absolutamente de la competencia lingüística de los sujetos, y orientado hacia su apropiación acrítica; por tanto, es una práctica orientada a la reproducción social, en la medida en que sitúa a ciertas clases sociales en desventaja para su adquisición, y a la reproducción cultural, al imponer cierta cultura, más cercana a ciertos grupos sociales, como conocimiento valioso (Apple, 2000; Torres, 1994).

Por otro lado, en la llamada sociedad del conocimiento, la velocidad a la que se produce éste y quedan obsoletos contenidos indiscutibles, así como los nuevos modos de acceso a la información, están llevando a cuestionar también esta concepción escolar de instruir en conocimientos para ser asimilados, para incorporarlos a nuestro acervo cultural; la sociedad del conocimiento requiere sujetos preparados para localizar, seleccionar, organizar y comunicar información a través de las nuevas vías a nuestro alcance, especialmente a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y, además, para capacitadas para las exigencias de un aprendizaje continuo, dado que los rápidos cambios que actualmente caracterizan el plano laboral, epistemológico y tecnológico van a exigir trabajadores en formación permanente, lo que lleva a primar la importancia de adquirir estrategias de aprendizaje frente a la apropiación de contenidos disciplinares (Claxton, 2001).

De todos modos, esa versión enciclopédica del *curriculum* escolar es sólo una posible interpretación del criterio del que se parte. Iniciarse en la comprensión de la estructura semántica y sintáctica del conocimiento dota a los sujetos de herramientas para comprender mejor el mundo, para manejarse en él con mayor dominio, y para disfrutar más del mismo. Es evidente que el conocimiento científico, humanístico y tecnológico nos dota de categorías que hacen inteligibles las experiencias, fenómenos, datos o acontecimientos que nos afectan como seres humanos, y que de otro modo se seguirían alimentando prejuicios, supercherías o creencias mágicas que, por otro lado, cada vez son más habituales en nuestra sociedad; la confianza ciega en la razón, propia de la ilustración, que ha inspirado a la escuela desde entonces, ha sido desbancada en la posmodernidad por un cuestionamiento permanente del valor del conocimiento científico que ha fermentado el terreno para la proliferación de “creyentes” en brujas, videntes, curanderos, horóscopos, etc. que están haciendo su agosto. Pero es que, además, esa comprensión de la estructura de conocimiento, con su trama conceptual, su propia lógica, sus propios procesos de generación de conocimiento, su propia forma de pensarse a sí misma y de pensar sobre su objeto de estudio, permiten desarrollar cierta forma de razonamiento transferible a otras situaciones o contextos, que nos permite ser más competentes en otras áreas, y en este sentido, esta perspectiva va a enlazar con la que a continuación explicaremos, la perspectiva psicológica.

En conclusión, la interacción con las disciplinas o áreas de conocimiento tiene un valor en sí indudable, siempre que no se reduzca a la memorización de informaciones estructuradas desconectadas del sentido de la propia disciplina, esto es, del entendimiento de

cierto ámbito de la realidad desde una determinada perspectiva.

- **Perspectiva psicológica:** Esta perspectiva adopta una visión de los contenidos como artífices para la adquisición de ciertas operaciones mentales. Es decir, no se trata de seleccionar unos u otros en función de su valor intrínseco, sino en virtud del potencial que demuestran para el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas intelectuales en los sujetos. El sentido originario del término instrucción apela a ese proceso de construcción interior, de edificación de la mente. En esta línea, se defendería el estudio de las matemáticas por el sentido instrumental de esta materia para el desarrollo del razonamiento lógico-matemático, el estudio de latín para el desarrollo de la capacidad de análisis o el dibujo técnico para potenciar el razonamiento espacial, por poner algún ejemplo.

De hecho, es un hecho constatado que la adquisición de las operaciones formales, el estadio de desarrollo cognitivo superior de un ser humano, no se adquiere por simple evolución, sino que hace falta entrenamiento expreso y deliberado para ello, como el que ofrece la escuela. El pensamiento hipotético-deductivo, la capacidad de manejarse en la abstracción, el razonamiento verbal... son habilidades cognitivas que se adquieren mediante instrucción planificada en dicho sentido, y que difícilmente se encuentran en sujetos no escolarizados o que no hayan recibido algún tipo de instrucción, aunque la estancia en la escuela tampoco asegure su adquisición.

De cualquier forma, la utilización de este criterio estuvo mediatizada en un principio por una concepción piagetiana del desarrollo cognitivo de los sujetos. Piaget, célebre psicólogo de profesión y origen suizo, consideraba que las operaciones mentales eran genéricas e invariantes y, por tanto, podrían aplicarse y transferirse directamente a otras áreas de conocimiento. En consecuencia, lo relevante no era tanto la selección del contenido en sí, como la decisión acerca de qué procesos cognitivos había que fomentar para encauzar el trabajo escolar en dicha dirección. El contenido en sí era menos relevante, lo fundamental era qué demandas hacer en torno él para contribuir a desarrollar las operaciones seleccionadas. Todavía hoy, superada en bastantes puntos las afirmaciones de Piaget, encontramos programas de intervención educativa para el enriquecimiento intelectual que parten de la misma premisa: se entrena al sujeto en ciertos procesos de pensamiento que después transferirá automáticamente a las áreas de conocimiento o a las disciplinas escolares.

Sin embargo, otras aportaciones en el campo de la psicología cognitiva, como las de Vygostki, Luria o Bruner, descartan la adquisiciones de operaciones invariantes aplicables a cualquier campo; por el contrario, defienden la idea de que el aprendizaje está “sustantivamente contaminado” (Bruner, 1991), con lo que quieren decir que es la propia naturaleza del material que se aprende -y el conocimiento difiere sustancialmente de una disciplina a otra- la que mediatiza el desarrollo intelectual de un sujeto; por ejemplo, un alumno puede adquirir una capacidad notable para la abstracción en filosofía y no lograrla en matemáticas. No existe, por tanto, desde este planteamiento, la posibilidad de transferencia automática de las operaciones cognitivas desarrolladas en un área de conocimiento a otra área. Y esto enlaza con el planteamiento que hacíamos en la perspectiva anterior: cómo es la propia lógica y trama epistemológica de cada disciplina lo que nos permite desarrollar ciertas formas de funcionamiento cognitivo a la hora de interpretar y manejar información de diversa índole. Por tanto, la decisión sobre qué enseñar y qué aprender debe considerar al mismo tiempo ambos criterios.

Esto ha llevado al planteamiento de la enseñanza basada en el desarrollo de capacidades. Frente a un modelo exclusivamente logocéntrico o uno exclusivamente psicologicista, las capacidades hacen referencia a un conjunto de habilidades o destrezas intelectuales, afectivas o motrices que se van trabajando conforme se va enfrentando un sujeto a problemas o situaciones para los que requiere dotarse de contenidos para su comprensión y/o resolución. Esto lleva a que la selección de contenidos gire en torno a cuáles deben ser esos problemas o situaciones para los que los aprendices deben hacerse competentes, qué informaciones o destrezas o actitudes requerirían para ello y cómo tendrán que manejarlas para adquirir esa aptitud. Es evidente que este planteamiento exige que esa decisión sobre qué contenidos trabajar y cómo trabajar con ellos, supere la parcela siempre limitada de una asignatura, porque los problemas o fenómenos naturales, sociales o tecnológicos son en sí mismos multidisciplinares. En muchos casos nos llevaría, incluso, a necesitar informaciones de campos de conocimiento que no han tenido cabida tradicionalmente en el *currículum* escolar. Y exigiría el trabajo conjunto de profesores de materias diferentes. No son pocas las dificultades si nos atenemos a la estructura y dinámica habitual de los centros educativos, con sus horas parceladas para asignaturas distintas, con un profesorado individualista sin tradición, ni hábito, ni condiciones materiales para el trabajo en equipo. De cualquier forma, los proyectos curriculares interdisciplinares no son tan infrecuentes como se supone.

- **La perspectiva sociológica:** Esta perspectiva parte de la premisa de que los seres humanos somos fundamentalmente sujetos culturales, es decir, nacemos, crecemos y nos desenvolvemos en un contexto cultural determinado que va configurando nuestra identidad en todas sus facetas: nuestra forma de ser, de actuar, de pensar, de conocer, de sentir. En consecuencia, la escuela debe ofrecernos las herramientas necesarias para conocer, comprender, intervenir en y reconstruir críticamente la cultura en la que estamos inmersos. La decisión acerca de qué enseñar y aprender en la institución escolar debe estar justificada por esa necesidad humana de desenvolverse en un entorno cultural con conocimiento de causa y trascender las posibilidades y limitaciones que éste supone.

Esta perspectiva se ha interpretado desde intereses distintos. De una parte, se ha utilizado el *currículum* para formar a las nuevas generaciones en una identidad colectiva; esto es, para desarrollar conciencia de pertenencia a una nación, con su historia, su lengua, sus símbolos, sus hitos, sus personajes heroicos, sus tradiciones, su bandera, sus himnos, sus valores culturales y religiosos. Precisamente, en la mitad del siglo XIX, en el proceso de construcción de los llamados estados modernos, en gran parte de los países de Europa Occidental, el Estado asume el control de la enseñanza para definir un *currículum* que permita crear esa identidad nacional, que consiga generar ese sentido de pertenencia a una nación frente a naciones vecinas. En nuestro país, por ejemplo, durante mucho tiempo, el *currículum* estatal soterró las diversas naciones que conviven en nuestro país (catalanes, vascos, gallegos...) imponiendo la lengua, la historia, etc. de España, más circunscrita a la corona de Castilla y León. El estado de las autonomías y la concesión sucesiva de competencias plenas en educación a las distintas comunidades llevó, a su vez, a utilizar ese margen que la ley permite para contextualizar el *currículum* nacional en virtud de la identidad cultural de las distintas autonomías, para hacer resurgir -o inventar en algunos casos- y fomentar el espíritu de nación circunscrita a la comunidad. Reducir la historia del país a la participación local en cierto eventos, destacar figuras autóctonas a veces irrelevantes y obviar otras de mayor calado pero de distinta procedencia geográfica, poner límites autonómicos en el estudio de la geografía, reducir el estudio de tradiciones, folclore o costumbres a las locales, resaltar ciertos personajes emblemáticos de los movimientos

nacionalistas... son algunos ejemplos de esta utilización de la perspectiva sociológica para inculcar en los estudiantes cierto sentido de patriotismo regional. Han sido muchas las críticas que al respecto ha recibido esa apertura curricular por suponer que favorece la expansión de los nacionalismos y que amenaza la integración cultural del estado español. Una de las razones que ha llevado al actual gobierno a acometer una reforma de los currícula oficiales ha sido precisamente intentar frenar esa tendencia, proponiendo un plan de estudios más cerrado, es decir, especificando exhaustivamente los contenidos que han de ser desarrollados por curso y que constituyen enseñanzas básicas y comunes. De este modo, aunque las comunidades siguen manteniendo su porcentaje de decisión (55% en las comunidades con lengua propia, y el 45% en el resto) respecto del *currículum* autonómico, las prescripciones estatales han de ser respetadas e incluidas en la formación que se ofrezca a los alumnos y alumnas dentro del porcentaje restante.

De otra parte, se entiende que el uso de esta perspectiva podría utilizarse con fines muy distintos del descrito. Frente a esa misión de socializar en una visión homogeneizadora de una determinada identidad cultural, se propone aprovechar el potencial del *currículum* escolar para educar en la pluralidad, en la heterogeneidad. Las aspiraciones de una escuela que eduque en y para la democracia nos llevaría a un *currículum* intercultural, donde los contenidos seleccionados nos abriera al conocimiento y comprensión de identidades culturales distintas y a lo que de común y de diferente tienen, pero no como identidades estáticas, estereotipadas o exóticas, sino identidades vivas, producto de la historia de los pueblos, de sus condicionantes y de las relaciones entre los mismos. Desde esta perspectiva, no se trata de seleccionar contenidos para la reproducción de un determinado modelo cultural, sino para traspasarlo, transformarlo y enriquecerlo desde la visión crítica del mismo que permite su análisis desde ese contexto más global de una educación intercultural.

Estas tres perspectivas acerca del papel que pueden o deben desempeñar los contenidos en la formación de las nuevas generaciones no son excluyentes. Se pueden combinar con mayor o menor peso en la selección de contenidos. Cada docente debería cuestionar qué perspectiva está adoptando en las decisiones que realiza en torno a la oferta cultural que hace.

3. OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE QUE LA ESCUELA OFRECE Y OMITE

Este epígrafe parafrasea la definición de *currículum* que acuña McCutcheon y con la cual quiere hacernos llamar la atención de que lo que en la escuela se enseña y se aprende va más allá de los contenidos escolares y de un repertorio de estrategias intelectuales con las que procesar información. Sustituir la pregunta qué enseñar por qué oportunidades de aprendizaje ofrecer puede hacernos cambiar la perspectiva acerca de nuestro trabajo como docentes. Por una parte, recalca la idea de que enseñar consiste no tanto en transmitirles un conocimiento organizado y estructurado listo para ser asimilado, como en **organizar experiencias** en las que los estudiantes puedan interactuar de un modo deliberado, planificado, con el mundo y su comprensión. La enseñanza no es causa directa del aprendizaje; se puede no aprender nada de las enseñanzas de un docente, se puede aprender en ausencia de éste de manera autodidacta, e incluso se puede aprender “a pesar” del profesor. Nadie puede suplantar a nadie en el acto de aprendizaje. Éste se realiza desde cada persona; los agentes externos sólo pueden organizar situaciones que puedan posibilitar prender esa mecha, enriquecer y articular esa experiencia de aprendizaje. Dicho de otro modo, la experiencia cotidiana nos ofrece situaciones múltiples de aprendizaje que pueden ir conformando nuestra visión del mundo, pero este proceso suele ser irreflexivo, realizarse en ausencia de argumentos que amplíen nuestra perspectiva de

comprensión y actuación, y puede limitar lastimosamente los horizontes que contemplamos. La tarea del docente es ampliar esas experiencias, ofreciendo las herramientas necesarias para posibilitar ese proceso de acercamiento y comprensión del mundo de manera deliberada y justificada. Pensar en qué experiencias de aprendizaje podemos facilitar a los alumnos va más allá de decidir qué temas vamos a tratar en clase. Por lo general no caemos en la cuenta de que para muchos de nuestros estudiantes, la institución educativa es la única oportunidad que van a tener de interactuar con la ciencia y la cultura. De nosotros depende, en muchas ocasiones, que no cerremos para siempre esa puerta.

Si hablamos de oportunidades de aprendizaje como experiencias hablamos de vivencias. Es curioso que los estudios demuestren que la tarea escolar, los contenidos que se trabajan, las actividades que se realizan o las evaluaciones que se practican, apenas forman parte de las conversaciones entre adolescentes (Bank, 2000). La conclusión es obvia: para los estudiantes el tiempo escolar es un tiempo que se les sustrae de sus vidas, no es un tiempo vivido, sólo es un tiempo que transcurre sin su participación. Y quizás la explicación resida en que les ofrecemos una versión estática, aséptica, inalterada de la cultura, una cultura enlatada pero no viva. Le ofrecemos informaciones, datos, definiciones, conceptos, teorías... pero no experiencias vividas y pensadas desde esos contenidos. Recientemente acudí a una Feria de la Ciencia dedicada a la exposición de trabajos realizados por escolares relacionados con la tecnología y las ciencias en general. Mi mayor sorpresa fue el enorme deseo que se apreciaba en los alumnos, mayoritariamente de Educación Secundaria, de explicar a los visitantes en qué consistía el artefacto o experimento creado; disfrutaban cuando alguien les hacía oídos y a su vez solicitaban alguna explicación más detallada. Era evidente que, para estos alumnos, sus trabajos escolares habían sido auténticas experiencias vitales, que les había dado la oportunidad de ver, pensar, saber y hacer cosas, y, como tales experiencias, habían sido incorporadas a su bagaje personal. En este sentido, nos remitimos a una frase que Freinet, impulsor de la llamada escuela moderna, reiteraba a menudo: *la escuela debe parecerse más a un taller que a un templo del saber.*

Organizar oportunidades de aprendizaje como experiencias para ser vividas implica que los estudiantes participen activamente de estas situaciones; han de hacer algo, elaborar algo, construir algo, decidir sobre algo, planificar algo... De esta manera, los estudiantes percibirán que la enseñanza que reciben va dirigida a incrementar su capacidad de entender, de actuar, de optar. Para ello, la primera condición reside en **plantear preguntas con sentido** a las que, mediante las experiencias que decidamos, se les podrá dar respuesta. Y esto supone organizar la enseñanza de otro modo. En concreto implica organizar los contenidos que ofrecemos en torno a las preguntas o problemas a los que nuestra materia puede dar alguna respuesta. Cualquier área de conocimiento afronta la tarea de describir, comprender o interpretar la realidad de la que se ocupa, social, natural o cultural, desde una perspectiva particular. El conocedor de la Historia podría ayudar a comprender la situación de Palestina, el de las Ciencias de la Naturaleza el proceso que se desarrolla en una charca de agua estancada, el de Lengua Extranjera cómo podemos solicitar información para poder trabajar un verano en Inglaterra... No obstante, solemos utilizar un criterio lineal para organizar y estructurar nuestras materias, que vamos desconectando de la realidad que quieren explicar. Habrá que plantearse, por tanto, qué situaciones, problemas o cuestiones pueden convertirse en el núcleo organizador de nuestra materia, para ir deshilvanando los contenidos de forma que vayan dando respuesta o facilitando la comprensión de tales preguntas. Esto no supone renunciar a contenidos, simplemente supone utilizar otro criterio de organización que potencie la significatividad de las informaciones que ofrecemos. Implica buscarle funcionalidad al aprendizaje que aspiramos a potenciar en los alumnos y hacerles ver a éstos

que realmente la formación que la escuela proporciona puede tener un significado para ellos. Esto nos lleva a la segunda condición: que las preguntas o problemas planteados como organizadores del *currículum* tengan **sentido para aquellos a los que van dirigidas**. Es decir, el acto de enseñar implica un proceso de descentramiento fuerte: hay que situarse en el punto de vista del aprendiz. Muchas veces, como docentes, planteamos tareas que consideramos motivadoras, pero que no provocan reacción alguna en nuestros estudiantes más que la apatía o el desinterés, con nuestra consiguiente frustración. Y es que solemos utilizar nuestros propios criterios de motivación, más que los de aquellos que realmente han de motivarse. Para evitar esta situación, es conveniente ahondar en la cultura vivenciada de los sujetos a los que nos dirigimos, en el mundo de los adolescentes, sus intereses, sus preocupaciones, su música, sus héroes, sus ocupaciones de tiempo libre... para encontrar cuestiones que puedan despertar su motivación. Evidentemente, no para quedarnos ahí; las oportunidades de aprendizaje deben ampliar el horizonte de sus intereses, de los problemas o preguntas, que pueden ser significativos para ellos, pero sus necesidades o preocupaciones actuales son el punto de arranque del que partir para ello.

Estas consideraciones acerca del modo de plantear oportunidades de aprendizaje están en consonancia con las teorías acerca de la motivación. Para Alonso Tapia (1991), la primera condición que explica la motivación de un estudiante es el significado que para éste tiene aprender lo que se pretende. Entre esos posibles significados, incrementar las capacidades del aprendiz es el principal motor de la motivación intrínseca. Para disfrutar de esta competencia hace falta cierto nivel de destreza; antes de disfrutar jugando al tenis, nos pasamos un tiempo recogiendo pelotas, algo poco estimulante en sí. Esto hace que en los primeros momentos de un aprendizaje nuevo sea difícil experimentar la promesa de un placer posterior. Por ello, hay que garantizar cierta experiencia de éxito en las fases iniciales de una secuencia de aprendizaje. De otro lado, ofrecer un *currículum* tipo mosaico, esto es, una serie de retazos de información, datos y conceptos, desconectados entre sí y de la realidad que intentan explicar, no puede incidir en modo alguno en la capacitación de un sujeto.

Que la tarea o el contenido escolar se perciba como útil por parte del estudiante constituye una segunda garantía de motivación. Útil para comprender y actuar en el mundo actual y presente del adolescente. Esas preguntas con sentido a las que nos hemos referido, otorgan ese sentido de funcionalidad al aprendizaje que se deriva de la búsqueda de respuestas. Pero no nos equivoquemos. Un adolescente se halla en un momento de reconstrucción de su identidad que le exige vitalmente entender el mundo que lo rodea para sobrevivir en él, un mundo complejo y contradictorio, que no podemos falsificar y simplificar o dar por sentado lo que este sujeto en construcción requiere descubrir. Por tanto, no se debe eliminar lo controvertido, lo problemático, de los contenidos escolares en aras de una neutralidad y un cientifismo inexistentes. Abordar problemas o preguntas para las que no hay una respuesta clara, evidente o consensuada, donde hay perspectivas en competencia, es un criterio para seleccionar contenidos que tiene en cuenta esa condición de utilidad desde el punto de vista de un adolescente (por supuesto de un joven o adulto y, casi con total seguridad, de un niño). Ahora, en muchas ocasiones se reduce la utilidad de la tarea escolar a la consecución de incentivos externos, como las calificaciones, obtener algún premio o evitar algún tipo de sanción. Cuando esto ocurre, estamos favoreciendo un aprendizaje memorístico y mecánico, más que uno cuya significatividad reside en su utilidad intrínseca para el sujeto que aprende. Evitar estas situaciones es difícil dentro de las condiciones materiales que definen la organización de la enseñanza escolar, pero cabe algún recurso, como tener más en cuenta, en la valoración de los aprendizajes, el proceso mediante el que se busca respuestas a las preguntas o problemas planteados que las soluciones en sí mismas.

Una tercera cuestión que habría que considerar respecto a la motivación al aprendizaje apela al hecho de que los estudiantes vivan como imposición éste. Esta situación habitual puede sortearse cuando se ofrece cierto espacio de decisión al alumno, bien ofreciendo distintas opciones de tareas donde los alumnos puedan elegir, bien implicando al alumno en el proceso mediante el que se decide qué o cómo va a llevarse a cabo: qué problema nos planteamos o, una vez decidido éste, cómo va a dársele respuesta. En este sentido, el método de proyecto es una estrategia metodológica que potencia la implicación de los estudiantes en la tarea. Consiste en organizar una situación de trabajo, la realización, elaboración o construcción de algo, donde los alumnos y alumnas participan en la decisión de cómo desarrollar el proyecto en sí. Por ejemplo, organizar un periódico escolar, realizar una maqueta del instituto, planear y desarrollar unas jornadas de educación intercultural o montar una orquesta musical para interpretar un tema. En estas situaciones, los estudiantes junto con el profesor, deben tomar decisiones acerca de qué proyecto abordar, en qué va a consistir, cómo nos vamos a organizar, en qué tipo de realización final va a desembocar, etc. Las tareas son abiertas e indeterminadas, hay un margen amplio para la decisión, para la asunción de responsabilidades con cierto rango de opcionalidad, y se solicita del alumno que realice algo. En este tipo de estrategias, los contenidos se hallan supeditados a dar respuesta a esa situación de trabajo que se desea acometer, de modo que adquieren su funcionalidad en ese contexto y los estudiantes perciben que, a través de ellos, se les capacita el algo.

Pero hasta ahora nos hemos estado refiriendo en todo momento al *curriculum explicito*, es decir, a aquel que declaramos abiertamente, planificamos y expresamos de manera pública, sea por escrito o verbalmente. Pero la expresión “oportunidades de aprendizaje que se ofrecen y se omiten a los estudiantes” amplía en otra índole de cosas nuestra percepción de lo que la enseñanza es. Nos llama la atención sobre lo que ha dado en denominarse *curriculum oculto* y *curriculum ausente*, términos acuñados respectivamente por Jackson y Eisner. El primero de ellos hace referencia a esos aprendizajes a los que la escuela da acogida pero de manera tácita e implícita. En la institución escolar se aprenden otras muchas cosas no relacionadas precisamente con las áreas curriculares. Se aprende a ser uno más entre un grupo indiferenciado de estudiantes, por lo que, aparcamos nuestra idiosincrasia para que nos traten de igual modo que a cualquier otro alumno; se aprende a seguir un horario donde las tareas y las materias se van iniciando e interrumpiendo al tiempo que nos marca; se aprende a vivir en una microsociedad, con sus roles característicos y el estatus social asignada a cada uno; se aprende a tener amigos y enemigos, a dar y solicitar ayuda, a falsificar la conducta para obtener valoraciones positivas y evitar sanciones, por ejemplo a copiar en los exámenes porque acaba siendo más importante conseguir una calificación positiva que aprender, o se simula seguir el discurso del docente cuando se está pensando en las musarañas...; aprendemos a modificar nuestra actitud en función de lo que pensamos que agrada al profesor; aprendemos a obedecer a un “jefe” y a acatar sus órdenes por muy arbitrarias que sean; aprendemos unos hábitos, rutinas y comportamientos asociados a la situación escolar, como realizar tu trabajo como si estuvieras solo a pesar de estar rodeado de treinta personas más...³

Pero además de esos múltiples aprendizajes derivados de las condiciones de hacinamiento, elogio y poder que caracterizan la ecología del aula, el *curriculum oculto* apela también a los sesgos e intenciones tácitas que pueden formar parte de la oferta escolar. Por

³ Para un tratamiento más exhaustivo de esta dimensión del *curriculum oculto*, se puede consultar la obra de Jackson (1991)

ejemplo, es frecuente que los movimientos migratorios se estudien con connotaciones distintas cuando los que emigran son nuestros compatriotas con fines de colonización, o cuando nos referimos a la inmigración actual en España de personas del Tercer Mundo: es fácil suponer que la visión dada en nuestro país sobre “el descubrimiento de América” en el otro lado del Atlántico se describa como un proceso de colonización. Y sin embargo, nos encontramos en muchos textos escolares la idea de la inmigración actual en nuestro país asociada a fenómenos de delincuencia. También es habitual encontrar una versión o interpretación parcial de la guerra de independencia española, sin apelar a la pérdida que pudo suponer desterrar los principios ilustrados asociados a los afrancesados, u olvidando el retroceso que pudo suponer en algunos aspectos destituir la Constitución de Bayona en relación a la de las Cortes de Cádiz (por ejemplo, ésta vuelve a instaurar la inquisición). Tampoco es raro encontrarse, en la asignatura de Lengua, análisis morfosintácticos de oraciones que dejan entrever estereotipos para el hombre y la mujer que atentan contra el principio de igualdad o problemas de Matemáticas que incluyen el mismo sesgo (“Mientras María friega los platos, su marido lee el periódico en el salón”). O encontrar en Literatura ejemplos que connotan una visión de los gitanos igualmente estereotipada, folclórica o asociado a valores indeseados. Referencias a Dios o a tradiciones y visiones característicos de una religión concreta, a la familia ortodoxa sin apelar a otras formas actuales de institución familiar, etc. constituyen también formas de *currículum* oculto. Hay que tener en cuenta que la escuela sacraliza aquellos contenidos que ofrece que, de esta forma, actúan adoctrinando a las nuevas generaciones en una determinada visión del mundo, del orden, de “lo normal”, etc., desterrando como aceptable cualquier otra opción que se desvíe de la norma establecida. De igual modo, la imposición de esta visión a estudiantes que formen parte de esas minorías desechadas vivirán el *currículum* como un acto de “violencia simbólica”, utilizando la expresión de Bourdieu y Passeron (1981), un atentado contra su identidad cultural.

El *currículum* ausente, que muchos engloban también dentro del concepto de *currículum* oculto, apela a esas oportunidades de aprendizaje que se omiten de la escuela. Cuando se adoptan decisiones sobre aquello que va a formar parte del *currículum* escolar, evidentemente se opta por aquello que va a quedarse fuera del mismo. Cuando se seleccionan contenidos conceptuales sin incluir en la oferta educativa a la aplicabilidad de los mismos, se está dejando fuera de la escuela la oportunidad de aprender a ser capaces de intervenir en la realidad. Aprendemos que es una corriente eléctrica, una resistencia, un condensador, la intensidad, el voltaje, qué son ohmios, voltios o amperios, pero cuando abrimos una plancha estropeada no tenemos ni idea de lo que estamos viendo. Cuando se omite del *currículum* escolar una formación básica acerca del ordenamiento jurídico-administrativo de nuestro país, nos dejan sin un mínimo referente para desenvolvemos con cierto conocimiento de causa en el mundo laboral, jurídico y administrativo que condicionará gran parte de nuestra vida (qué es un procurador y cuando lo necesitamos, las cuestiones básicas acerca de la ley de procedimiento administrativo, el estatuto de los trabajadores, el código civil...). Esta ignorancia nos deja, en muchas ocasiones, en una situación total de indefensión. Cuando prescindimos en el *currículum* escolar de referirnos a otras culturas, otras religiones, otras civilizaciones, otras costumbres y valores, pero tratamos con cierto detenimiento otras (¿quién ha estudiado algo de la historia o de arte del continente africano?, ¿y la guerra de secesión estadounidense?) aprendemos que hay pueblos, etnias y credos de primer orden y otros de segunda categoría, por no decir inexistentes. La construcción de la identidad cultural a partir de la interacción con el *currículum* escolar puede hacerse desde la pluralidad, la tolerancia y el respeto que deriva del conocimiento y reconocimiento de otras opciones y posibilidades, o desde la homogeneización excluyente de una visión parcial y sesgada basada en la prepotencia.

4. TIPOS DE CONTENIDOS Y SU ORGANIZACIÓN

Cuando hablamos de contenidos escolares o de lo que la institución escolar enseña solemos pensar en la información que ofrecemos, en la “teoría” de una materia o asignatura. Pero el aprendizaje escolar excede, con mucho, esa simplificación de los aprendizajes que podemos o debemos promover. No sólo adquirimos ideas o conceptos acerca de una realidad o situación, sino que también adquirimos ciertas destrezas, ciertas habilidades y técnicas con las que resolvemos tareas o problemas o con las que podemos manejar y procesar información de diverso modo; pero además de todo ello, la escuela nos permite adquirir ciertas actitudes y comportamientos, ciertos valores y normas que van conformando la formación que reciben los estudiantes. Estas distintas caras del aprendizaje escolar apelan a contenidos distintos, denominados contenidos conceptuales o conocimiento declarativo, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales. Cada uno de ellos engloba, a su vez, distintos tipos de aprendizaje que han de ser enseñados deliberadamente. Por tanto, en la planificación de la tarea docente debemos detenernos a pensar y explicitar qué contenidos específicos dentro de cada tipo vamos a trabajar con los estudiantes, de modo que a través de las tareas o actividades que les propongamos estemos permitiendo que adquieran los contenidos especificados. No demos por supuesto que los alumnos saben localizar información, o interpretar gráficas, o argumentar o elaborar informes o que es algo dado confiar en las propias capacidades para resolver las tareas o cuidar los aspectos formales de los trabajos que realicen. Todos esos matices, por los que después evaluamos a nuestros estudiantes, no se adquieren de manera espontánea, sino que hace falta organizar experiencias de aprendizaje que permitan a los aprendices desarrollar esas potencialidades que condicionarán, en gran medida, el proceso de apropiación y reconstrucción del conocimiento ofrecido.

Para describir en qué consiste cada uno de estos tipos de aprendizaje, transcribimos en este espacio un apartado de un artículo previo que se centra en esta temática (Granado, 2001) y que desglosa los elementos constituyentes de los tres tipos de contenido referidos.

Los **contenidos conceptuales** constituyen el saber de la ciencia y la cultura, es decir, apelan a la estructura semántica de una materia, el conjunto de hechos o datos, conceptos, principios y teorías que le son propios. Un hecho o dato supone un conocimiento factual que ha de recordarse literalmente y por tanto aprenderse de forma memorística: una fecha, el título de una obra, los nombres de los autores o el de los aminoácidos... Pero además de datos necesitamos comprender conceptos que les den significados: cualquier persona puede observar fácilmente que el agua al calentarse llega un momento que comienza a hervir y, con un termómetro, puede apreciar que tal fenómeno o hecho sucede a 100°C. Pero el concepto de ebullición le permitirá entender por qué ocurre eso, por qué a pesar de suministrarle más calor el agua no incrementa de temperatura sino que se irá evaporando, y que otro líquido que no sea agua hervirá a otra temperatura, o cualquier sustancia que disolvamos en el agua cambiará la temperatura de su punto de ebullición. O el concepto de enlace le permitirá entender por qué al suministrar calor, al agua en este caso, se incrementa la temperatura.

Ahora bien, los conceptos no se memorizan, se comprenden, luego no pueden aprenderse mecánicamente sino significativamente. En consecuencia, los primeros se olvidan con más facilidad si no se activan con cierta frecuencia, mientras que los segundos, si realmente se han entendido, se olvidan más lentamente y son más fácilmente recuperables.

Los conceptos científicos, a su vez, se relacionan entre sí formando redes o sistemas conceptuales organizados y jerarquizados, por tanto habrá, por un lado, conceptos que resulten de la relación de varios otros conceptos (por ejemplo, una teoría) y conceptos que sean más generales, globales e inclusivos (por ejemplo, un principio) que otros más específicos y concretos. La comprensión de estas relaciones va permitiendo a un sujeto construir una red conceptual propia cada vez más compleja y entretejida lo que vendrá a incrementar su capacidad para establecer relaciones significativas con otros conceptos y entender más y mejor los hechos y datos de una materia, disciplina o área de conocimiento. Por eso la comprensión de un concepto no se realiza de una vez, sino que se van adquiriendo distintos grados de entendimiento del mismo conforme nos apropiamos de otros conceptos y datos relacionados.

Es nuestra tarea cuando diseñamos Unidades Didácticas decidir qué conceptos y datos debemos ofrecer a los alumnos, con qué orden, con qué profundidad y con qué relaciones, para ir facilitando su apropiación mediante la construcción de esa red conceptual propia cada vez más significativa y densa.

Los **contenidos procedimentales** constituyen el saber hacer, el saber actuar. El Diseño Curricular Base define un procedimiento como un conjunto de acciones ordenadas dirigidas a la consecución de un fin o meta. En este sentido apela a técnicas, destrezas, habilidades y estrategias cuya adquisición permite una actuación eficaz. Realizar comentarios de texto, interpretar gráficas estadísticas, realizar sumas llevándose, hacer esquemas, elaborar informes, analizar sintácticamente una oración, comprender órdenes orales en inglés... son ejemplos de procedimientos. Resulta evidente que este tipo de aprendizajes no constituyen novedad alguna, de una forma u otra han estado siempre presentes, pero su distinción expresa viene a llamar la atención sobre el hecho de que adquirir estos procedimientos, aprender a hacer y actuar, requiere un esfuerzo expreso y deliberado de enseñarlo. A veces solicitamos a los alumnos que realicen con los conceptos ofrecidos acciones que no les hemos enseñado: les damos información sobre cierto autor y les pedimos que hagan un análisis crítico del mismo, para lo cual, además de más información, necesitarían aprender cómo se realiza un análisis crítico (analizar consecuencias de su obra, ausencias, críticas recibidas por otros autores, corrientes alternativas, el contexto histórico y social que da significado a su obra, perspectiva desde la actualidad, etc.). Otras veces ofrecemos exclusivamente la vertiente conceptual de un contenido, sin su componente procedimental, lo que puede volver bastante estéril y poco significativo al primero: por ejemplo, enseñamos conceptos de electricidad en Física (resistencia, voltaje, potencia, corriente eléctrica continua o alterna, electrodos, ley de Ohm...) pero no aprendemos a construir un circuito eléctrico donde haya que empalmar cables, poner enchufes, interruptores, bombillas, timbres o resistencias que por lo menos permita ver la aplicación de tales conceptos, aunque sea para hacer chapuzas en casa.

Los procedimientos pueden ser disciplinares, es decir, propios y característicos de un área concreta (aplicar el algoritmo de la radicación o realizar el análisis morfosintáctico de una oración) o interdisciplinares cuando son comunes a distintas áreas y materias (buscar en el diccionario, observar, expresar por escrito) que incluirían las llamadas estrategias de aprendizaje (adquirir técnicas de estudio y habilidades metacognitivas: cómo plantearse preguntas, cómo leer comprensivamente, cómo programar el tiempo, cómo controlar la comprensión, cómo razonar inductivamente y deductivamente, etc.) y las habilidades cognitivas necesarias para saber operar con información (habilidades para definir temas o problemas - hacerse preguntas, planificar trabajo, etc.- para la búsqueda de información - moverse en una biblioteca, consultar libros, diccionarios, periódicos, soporte informático-, para su selección -distinguir lo relevante de lo irrelevante en función de los interrogantes

planteados-, para su organización y transformación -tablas, cuadros sinópticos, clasificaciones, síntesis, resolución de problemas, etc.-, para realizar inferencias -sacar conclusiones, aventurar hipótesis, extrapolar a otros contextos, etc.-, para comunicar y presentar información -informes, gráficos, murales, exposiciones, mesas redondas, etc.-.

También es posible diferenciar entre procedimientos algorítmicos en los que la secuencia establecida de pasos marca el camino exacto para la resolución de una tarea, como es el caso de la realización de cálculos en las operaciones matemáticas, o procedimientos heurísticos que sólo ofrecen una orientación general en la secuencia que se ha de seguir sin determinar los pasos exactos y el orden en que hay que darlos para alcanzar una meta, esto es, definen más una estrategia de actuación que una técnica; es el caso de la resolución de problemas, donde contamos con unas indicaciones generales (identificar el problema, definir el problema -datos disponibles, demandas que nos plantea- explorar posibles estrategias, actuar en función de una estrategia, evaluación de resultados y de los efectos de nuestra actuación) pero que no expresan acciones específicas y cerradas que aseguren la consecución del resultado. En los aprendizajes escolares hay muchos más aprendizajes que implican procedimientos heurísticos que algorítmicos.

Una cuestión clave en relación al aprendizaje de procedimientos es que no basta con plantear actividades en las que los alumnos tengan que aplicarlos, sino que hay que enseñarlos expresamente; es decir, planificar expresamente tareas con el objetivo de que el alumno vaya adquiriendo el procedimiento. Hay que permitirles conocer primero la composición de las acciones de que consta el procedimiento y la secuencia que ha de seguir y ejercitarlas hasta que la ejecución sea correcta; la automatización del procedimiento permite al sujeto disminuir la atención que requiere aplicarlo para poder enfrentarse a otras demandas de la tarea. Cuanto más frecuentes sean aquellas situaciones que exigen la utilización del procedimiento y éstas más pertinentes y significativas, más fácil será la apropiación del procedimiento y su automatización; por ejemplo, la adquisición del algoritmo de sumar y restar se aplica con tal frecuencia y en situaciones tan cotidianas que su interiorización está casi asegurada, lo que no podemos decir del algoritmo de la radicación.

Por último, los **contenidos actitudinales, valores y normas** constituyen el tercer tipo de contenido que se contempla en los currículos oficiales. Orientan formas de ser y comportarse y su enseñanza resulta mucho más difícil que los dos contenidos anteriores, puesto que intervienen en su adquisición variables situacionales y afectivas que difícilmente pueden ser controladas en el aula por el profesor. No obstante, sí hay aspectos de las actitudes, como hay valores y normas, que son promovidos y transmitidos en la escuela, por lo que es preciso explicitar cuáles y de qué forma se va a trabajar con ellos.

Sarabia, (Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1992), sintetizando definiciones de varios autores, concluye que las actitudes son *“tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación.”* (p. 137). Por tanto, una actitud tiene tres componentes que nos permitirán dirigir nuestros esfuerzos hacia el aprendizaje de nuevas actitudes. Un componente cognitivo que apela a nuestro conocimiento de la realidad (objeto, persona, situación...), incluyendo las creencias que conforman igualmente nuestra visión del mundo; así tener información acerca de una persona nos llevará a desarrollar una actitud hacia ella diferente de si no la conociéramos de nada. En consecuencia, enfrentarse a una discrepancia entre una actitud y cierta nueva información sobre la realidad (nuevos datos, nuevos conceptos, nuevas perspectivas y relaciones de éstos) puede favorecer el cambio de

aquella.

Las actitudes tienen también un componente afectivo fundamental en la medida en que viene configurada en gran parte por sentimientos y preferencias; al fin y al cabo una actitud organiza de cierta manera los procesos emocionales y motivacionales de una persona con respecto a cualquier elemento de mundo. No siempre una actitud es fruto de un proceso de reflexión sistemático que lleva al sujeto a actuar de determinada forma sobre la base de unas convicciones firmes; a veces la actitud de un sujeto nos sorprende porque parece que no le corresponde, considerando sus creencias y disposición habitual. Y es que los elementos afectivos y emotivos presentes en cualquier situación que afrontamos nos puede llevar a manifestar una actitud por un objeto o persona diferente de la que podría esperarse. De igual modo, la actitud de un sujeto en una situación puede depender de los intereses implicados en la misma; podemos manifestar una disposición diferente de la habitual ante un sujeto u objeto si hay alguien presente de la que nos interese ganarnos su afecto o su confianza.

Este componente afectivo es en gran medida situacional. En circunstancias distintas se generan emociones y sentimientos distintos que nos pueden llevar a manifestar actitudes en principio contradictorias. En situación de clase, el componente afectivo se halla siempre presente; en las relaciones entre alumnos y con los profesores se van generando afectos y sentimientos que van a incidir fuertemente en el modo en que se conforman las actitudes. Una de las cuestiones que hemos de considerar para la modificación de actitudes es que este cambio viene favorecido cuando el sujeto encuentra discrepancias entre su actitud y la actitud de las personas que le resultan significativas; éstas pueden ser familiares, amigos, compañeros de clase o también, por qué no, docentes con los que los alumnos mantengan cierta relación afectiva, lo que nos exige, al menos, ser coherentes en nuestra actuación con el tipo de actitudes que deseamos promover en nuestros estudiantes, sean relativas al trabajo escolar y al aprendizaje en general (disfrutar con lo que se enseña, curiosidad científica, cuidado del material, esfuerzo y perseverancia, reconocer el error como parte del aprendizaje, rigor en las tareas...) o actitudes generales (puntualidad, respeto a los otros, empatía, disponibilidad y ayuda, afrontar los problemas, superar dificultades, coherencia, etc.).

El tercer componente de una actitud es el conductual o conativo que hace referencia a las acciones manifiestas y declaración de intenciones. Es la parte más visible de las actitudes y lo que nos lleva a evaluar y juzgar éstas en los otros. El componente conductual hace públicas nuestras actitudes; en nuestro lenguaje gestual, nuestras palabras, nuestros hechos, nuestras justificaciones a nuestras actuaciones... se desvelan nuestros valores, ya que las actitudes cumplen una función expresiva de éstos, es decir, expresan los valores que asumimos en relación al mundo y a nosotros mismos.

C. CONCEPTUALES	C. PROCEDIMENTALES	C. ACTITUDINALES
Desequilibrios en el crecimiento de la población y reparto desigual de los recursos (superpoblación, envejecimiento, control de natalidad y migraciones).	Lectura e interpretación de gráficos y diagramas de distinto tipo y elaboración de éstos a partir de tablas y cuadros estadísticos.	Rechazo ante el reparto desigual de los recursos entre los pueblos del planeta y solidaridad con aquellos que sufren la escasez de recursos y alimentos.

Ejemplo de contenidos en el área de Ciencias Sociales

C. CONCEPTUALES	C. PROCEDIMENTALES	C. ACTITUDINALES
Funciones modificadoras del núcleo del predicado.	Construir frases que incluyan las funciones de objeto directo, objeto indirecto, complemento circunstancial, complemento agente. Identificar tales elementos en frases dadas.	Apreciar el valor expresivo de las oraciones en función del uso expresivo de los modificadores del verbo.

Ejemplo de contenidos en el área de Lengua.

C. CONCEPTUALES	C. PROCEDIMENTALES	C. ACTITUDINALES
Concepto de ecuaciones. Ecuaciones equivalentes. Ecuaciones imposibles e indeterminadas. Tipos de problemas que se resuelven mediante una ecuación.	Aplicación de transformaciones para convertir ecuaciones en otras equivalentes y efectuar comprobaciones. Resolución de ecuaciones aumentando el grado de dificultad: quitar paréntesis, suprimir denominadores. Resolución gráfica de ecuaciones de primer grado. Distinción en problemas de ecuaciones de primer grado los datos y la incógnita, los datos relevantes de los irrelevantes. Resolución de problemas en los que se precise plantear ecuaciones de primer grado.	Confiar en la propia capacidad para resolver problemas, procurando orden y rigor pero sin descartar la intuición como aproximación a la resolución de situaciones matemáticas. Gusto por la comprobación de las soluciones y por la presentación ordenada del proceso seguido en la resolución de problemas.

Ejemplos de contenidos en el área de Matemáticas.

Una de las vías de modificación de actitudes consiste en contrastar la actitud con las propias acciones, puesto que no tiene porqué haber una correspondencia biunívoca entre unas y otras. Cuando me sorprende actuando de manera contraria a mi disposición habitual, se puede generar un conflicto que puede favorecer la modificación de mi actitud inicial o del tipo de actuaciones contrarias a ésta. En este sentido, el cambio de actitud puede verse favorecida por la acción, especialmente cuando ésta es pública, es decir, visible por otros, y hay una implicación personal del sujeto en ella, herramientas que podemos utilizar en el aula.

Los valores y normas son elementos fundamentales para orientar actitudes. Los valores son principios éticos con los que nos comprometemos emocionalmente y nos llevan a juzgar conductas propias o ajenas. Hay bastante consenso sobre los valores democráticos que hay que promover en las nuevas generaciones a través de la educación como institución social de un estado democrático. Este proyecto compartido de educar una ciudadanía democrática debe conferir sentido al trabajo de formación de actitudes en la escuela, siendo éstas opciones personales.

Por su parte, las normas son patrones de conductas que comparte un grupo social. La convivencia exige el establecimiento de reglas que definan los comportamientos adecuados cuando interaccionamos con otros en un contexto particular. Explicitar claramente las normas y las sanciones que conlleva el respeto o no a las mismas (a ser posible, negociadas y acordadas por todos aquellos sujetos a los que les va a afectar), explicar el sentido de las mismas y las consecuencias naturales de su incumplimiento, y aplicarlas de modo coherente e imparcial, constituyen prácticas fácilmente realizables en el instituto y en clase que da buenos frutos. Es preciso conseguir que los alumnos funcionen según la norma no sólo por miedo a la sanción, sino por que lleguen a interiorizar la necesidad de respetarla por beneficio propio y ajeno, es decir, que utilicen la comprensión de la norma y de las consecuencias de su incumplimiento como información que oriente su actitud.

Los tres tipos de contenidos descritos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) no constituyen componentes aislados e independientes unos de otros que puedan adquirirse de manera independiente, sino las tres aristas de un mismo contenido que se refuerzan y completan al trabajarse conjuntamente. Esta es una condición fundamental cuando diseñamos nuestras propuestas didácticas: que haya una reconstrucción coherente entre los tres, es decir, que haya continuidad, coherencia y unidad entre unos y otros, porque es frecuente encontrar unidades didácticas que, al diferenciar entre los tres tipos de contenidos aludidos, cada uno de ellos responde a un aprendizaje diferente y no al mismo contenido. Por ejemplo, si el contenido conceptual implica conocer la escala diatónica en música, el procedimental no puede ser ejecutar una partitura, porque éste exige un conocimiento más amplio del lenguaje musical. Con las actitudes ocurre igual, no podemos asumir como contenido actitudinal en este ejemplo que el alumno desarrolle el gusto por la música clásica, sino que buscaremos más bien actitudes que vayan encaminadas al descubrimiento de la necesidad esfuerzo y perseverancia para ejecutar piezas musicales, que es más coherente con el aprendizaje del lenguaje musical y la ejecución de una partitura.

5. LAS TAREAS ESCOLARES COMO SITUACIONES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Las tareas o actividades que proponemos dentro de nuestras secuencias didácticas configuran en gran medida los aprendizajes que los estudiantes realizan. En la medida en que implican “hacer algo en relación a algo” pueden posibilitar la experimentación, la vivencia,

de una situación de enseñanza-aprendizaje. No obstante, el diseño de tareas no ocupa apenas espacio en la formación de los docentes ni en las preocupaciones de éstos cuando diseñan sus materiales y unidades didácticas. En una tarea de aprendizaje se solicita de los alumnos y alumnas que manejen en un sentido determinado uno o varios tipos de los contenidos referenciados en el apartado anterior, por tanto, marca una dirección y sentido concreto del tipo de aprendizaje que se pretende que realice en torno a dichos contenidos. Las actividades materializan de un modo u otro el trabajo del escolar, de manera que, para el aprendiz, los límites del conocimiento que el docente establece y la forma que adquiere éste vienen configurados por el tipo de tarea en la que se embarca. Si proponemos exclusivamente tareas donde se trata de localizar la respuesta correcta en el texto, hacer resúmenes o esquemas, los estudiantes se llevarán esa visión superficial del conocimiento ofrecido; si los animamos a implicarse a analizar relaciones, causas y consecuencias, a inferir, extrapolar, proponer alternativas, decidir, diseñar, etc., les estaremos ofreciendo otra imagen del conocimiento ofrecido. Por ello, es conveniente prestar la atención y el cuidado necesarios en el diseño de tareas de enseñanza-aprendizaje y en su secuenciación. Por eso, vamos a dedicar este espacio a intentar sistematizar ciertos aspectos relacionados con la planificación de la tarea, como pueden ser sus elementos, los factores relacionados con las actividades que condicionan el modo en que los estudiantes afrontan su resolución, y algunas tipologías de actividades en función de criterios distintos que puedan orientar la práctica docente en este cometido.

5.1. Elementos de las tareas escolares

A la hora de diseñar tareas de enseñanza-aprendizaje hay que contemplar una serie de elementos que vienen a perfilar la función que desempeña dicha actividad en el proceso formativo de los estudiantes. En primer lugar, las tareas han de venir orientadas por un **objetivo** de aprendizaje, es decir, deben ir encaminadas a inducir o favorecer un determinado encuentro entre los estudiantes y el material que ha de trabajarse en la realización de la actividad. No se trata de planear situaciones que llenen el tiempo de clase, que mantengan ocupados a los estudiantes (a fin de que no se dediquen a otras cosas) o que sirvan de mecanismo de control sobre el comportamiento de los mismos, práctica frecuente por otra parte. Se trata de planificar deliberadamente la actividad dentro de una estrategia didáctica encaminada a realizar los objetivos didácticos de la unidad en la que estemos, en relación a los contenidos seleccionados. Por tanto, iniciar el diseño de tareas pasa por reflexionar y adoptar decisiones acerca de la finalidad de cada una de ellas, del sentido que tienen dentro de nuestra propuesta docente: ¿para qué planteamos esta tarea?, ¿qué esperamos que aprendan los alumnos durante su realización?, ¿qué función va a desempeñar en el momento concreto en que vamos a presentarla dentro de la secuencia por la que discurre nuestra propuesta didáctica: preparar el terreno, motivar, permitir que se familiaricen con el nuevo material, aplicar lo aprendido, integrar informaciones, conectarlo con otras áreas o con otros temas vistos con anterioridad, entrenarse suficientemente en el manejo de ciertas destrezas o procedimientos...? Cuando los estudiantes son informados del sentido de la tarea, pueden abordarla desde un contexto de significación que facilita y orienta la realización de la misma; esto facilitará la transferencia del aprendizaje implicado en la resolución de otro tipo de tareas similares o afines.

En segundo lugar, un elemento constituyente de las tareas escolares es su **presentación**, es decir, el modo en que se ofrecen indicaciones para resolver la situación propuesta. En este sentido, muchos de los obstáculos que encuentran los estudiantes para dar respuestas a las peticiones de una actividad residen en la dificultad que encuentran para interpretar unívocamente estas directrices. Expresiones como reflexiona, interpreta,

concluye... no dan una idea clara de lo que realmente hay que hacer. Por otro lado, las preguntas siempre están más claras para quien las plantea que para quien ha de responderla (Astolfi, 1999), porque el que plantea la tarea lo hace desde el contexto de la respuesta que busca, y éste es desconocido para quien ha de resolverla. Por ello, a la hora de diseñar una actividad, hay que cuidar que los estudiantes comprendan exactamente en qué consiste su implicación en la misma. Si la tarea reviste cierta complejidad en su resolución, puede estructurarse en las etapas, fases o momentos por los que discurriría la realización de la misma; es decir, se ofrece un esquema-modelo de cómo abordar este tipo de actividad. Una vez conseguida cierta práctica en ese tipo de tarea, puede presentarse otras sin estructura o guía alguna. Por ejemplo, si los estudiantes están aprendiendo a resolver sistemas de ecuaciones, tras presentarle un problema se les podría desglosar la resolución de éste en los momentos por los que discurre: qué datos tenemos, cuál es la incógnita, qué relación hay entre ellos, cómo podemos expresarlo numéricamente, cuál de los siguientes sistemas de ecuaciones correspondería a la situación descrita en el problema, resolución matemática del sistema, descripción de los resultados. Es decir, se trata de ofrecer un modelo de razonamiento ante una tarea, de forma que éste facilita ese proceso metacognitivo por el que un aprendiz puede gobernar su proceso de aprendizaje.

Un tercer elemento de una actividad sería la **demanda** o demandas que realiza al estudiante. La demanda hace referencia al tipo de habilidades implicadas en la resolución de tareas en relación los contenidos implicados (conceptuales, procedimentales y/o actitudinales). Las habilidades que se ponen en funcionamiento para resolver la tarea pueden ser cognitivas, afectivas o motrices. Las primeras, las de tipo cognitivo, pueden apelar a habilidades discretas o a estrategias de procesamiento de la información que suponen la combinación de varias a la hora de manejar la información con diferentes propósitos. Así, sugerimos algunas de las posibles herramientas intelectuales que les podemos pedir a los alumnos que utilicen en relación a los contenidos concretos que han de trabajar a la hora de realizar la tarea:

HABILIDADES COGNITIVAS		
- Observar	- Memorizar	- Comparar
- Ordenar	- Clasificar	- Representar
- Recuperar	- Buscar alternativas	- Indagar
- Relacionar	- Inferir	- Evaluar
- Aplicar	- Transferir	- Demostrar
- Argumentar	- Elaborar hipótesis	- Crear
- Sintetizar	- Asociar	- Etc.

Evidentemente, no todas tienen el mismo nivel de complejidad ni tienen porqué aparecer de manera aislada; en el diseño de tareas pueden ir graduándose y combinándose en función del modo en que creamos que debemos orientar el aprendizaje de los alumnos. Cualquiera de estas herramientas intelectuales van a activarse en relación a uno o varios contenidos que pueden ser de distinto tipo, como sabemos, de modo que el aprendizaje de éste o éstos estará mediatizado por el tipo de operación que pongan en funcionamiento.

ESTRATEGIAS DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

- Definir un tema: ser capaz de interrogarse, planificar la manera de responder a las preguntas.
- Localizar información: destrezas para buscar información en fuentes documentales, tecnológicas, personales...
- Seleccionar información: Comprender la información para distinguir lo relevante de lo irrelevante, lo fundamental de lo accesorio.
- Organizar la información: Analizar la información para estructurarla: clasificar, sintetizar, realizar sinopsis, subrayar, esquematizar, categorizar, etc.
- Realizar inferencias: sacar conclusiones, aventurar explicaciones, extrapolar a otros contextos.
- Comunicar y presentar información: informes, gráficos, murales, exposiciones, etc.

Las tareas también pueden implicar la activación y, por tanto, desarrollo, de habilidades afectivo-sociales que forman parte igualmente de la labor educativa de la institución escolar y que pueden condicionar el éxito de una tarea, y en algunos casos, pueden apelar también a habilidades psicomotrices que se hallan en la base de muchos aprendizajes.

HABILIDADES AFECTIVO-SOCIALES	HABILIDADES PSICOMOTRICES
<ul style="list-style-type: none"> - Conocerse y valorarse. - Saber escuchar. - Saber expresar claramente lo que se desea comunicar. - Saber pedir y ofrecer ayuda. - Descentrarse de uno mismo y adoptar la perspectiva del otro. - Desarrollar la empatía. - Controlar pulsiones - Sentido del esfuerzo y hábito de perseverancia. - Resolver conflictos sociales - Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinación y dinámica general. - Coordinación viso-motórica; óculo-manual. - Orientación espacio-temporal. - Motricidad gruesa y fina. - Equilibrio. - Resistencia. - Ritmo. - Expresión corporal. - Etc.

Un cuarto elemento de las tareas de enseñanza-aprendizaje apela a las **condiciones de realización**, es decir, a los determinantes materiales que delimitan la realización de las mismas. Estas condiciones hacen referencia a los materiales o recursos empleados, los agrupamientos o situaciones de aprendizaje propuestos, los tiempos destinados al desarrollo de la tarea o a los espacios en que ha de llevarse a cabo.

En cuanto a los *recursos* que configuran el diseño y ejecución de la tarea, éstos pueden ser de varios tipos. Hay que tener muy en cuenta que la variedad, pertinencia y riqueza de los recursos puestos al alcance de los aprendices favorece enormemente y amplía las posibilidades de aprendizaje que éstos realicen a través de la tarea propuesta. Nuestra labor debería consistir en permitir que los estudiantes interactuaran con múltiples materiales dirigiendo su proceso de razonamiento en la dirección que marquen nuestras intenciones al diseñar y desarrollar la tarea. Los recursos observacionales suponen introducir elementos o

procesos susceptibles de ser observados directamente; por ejemplo, cuando el docente realiza un experimento en el aula o en el laboratorio, analizamos un ecosistema real como puede ser un acuario o una charca, tomamos registros sistemáticos del clima anotando ciertos datos (pluviosidad, temperaturas, tipos de nubes), cuando visitamos ciertos edificios históricos o museos para ilustrar un determinado movimiento artístico, etc. Los recursos manipulables son aquellos que pueden ser manejados, utilizados o incluso transformados, como cuando son los estudiantes los que manipulan elementos en un proceso de transformación química, se aportan rocas y minerales para su distinción, utilizamos dominós, bloques multibase o cualquier otro material para el desarrollo del pensamiento matemáticos, hacemos uso de las herramientas del taller de tecnología, de cuerdas o picas en educación física, etc. Las tareas pueden implicar también el uso de recursos representacionales que engloban todos aquellos materiales que, de un modo u otro, representan la realidad (fotografías o diapositivas, imágenes, mapas, planos, estructuras de átomos o del ADN, etc.). Los recursos abstractos implican el uso de un tipo de lenguaje y, por tanto, son de naturaleza simbólica, esto es, se presenta el material utilizando el lenguaje verbal, el matemático, el musical o el corporal, que, con total seguridad, son los que más se utilizan en el ámbito escolar por la reducción abusiva que hacemos de las posibilidades educativas de los recursos a nuestro alcance a tareas de tipo papel y lápiz.

Los *agrupamientos* solicitados para la realización de las tareas dirigen y condicionan también los aprendizajes que se promueven al diversificar las habilidades implicadas en la ejecución de las mismas. Las situaciones de aprendizaje pueden ser individuales, por parejas, bien estableciendo relaciones de tipo tutorial o simplemente entre iguales. Se pueden emplear los pequeños grupos o equipos de trabajo que dan pie a utilizar criterios de agrupamiento diferentes: grupos homogéneos donde reunimos alumnos con un nivel de destreza o de competencia curricular similar, grupos heterogéneos donde aglutinemos a sujetos con capacidades, ritmos o niveles distintos. Podemos organizar tareas donde todos los grupos realicen el mismo tipo de cometido o situaciones en los que cada equipo desempeñe una tarea particular dentro de un proyecto conjunto de aula. Es posible, igualmente, establecer una estructura competitiva, cuando introducimos algún tipo de torneo, o cooperativa cuando el logro obtenido por cada miembro del grupo depende del desempeño del equipo. Por ejemplo, el sistema denominado como rompecabezas supone que cada equipo se forme en la realización de un determinado tipo de tarea para que, en un segundo momento, se reconstruyan los equipos integrando en un grupo un miembro de cada uno de los grupos anteriores, que ahora formarán a sus compañeros en el modo en que se lleva a cabo dicha actividad. En definitiva, las posibilidades son múltiples y cada una de ellas aporta un matiz diferente en las herramientas de aprendizaje que van adquiriendo los estudiantes.

El *tiempo* hace referencia a la duración que se acuerde para la realización de la tarea, de modo que encontramos tareas de un sólo objetivo que pueden llevarse a cabo en el mismo espacio del aula y tareas complejas que implican un desarrollo dilatado de la actividad, incluyendo varias sesiones de clase e, incluso, tiempo extraescolar. Estas últimas suponen integrar tareas de diferente naturaleza dentro de una situación global que da sentido a cada una de ellas dentro de la estrategia que se precisa para ser realizada, dentro de un plan de trabajo. Por ejemplo, si hemos decidido proponer a nuestros alumnos analizar la imagen que de los adolescentes se da en los medios de comunicación, esto puede llevarnos a plantear distintas actividades que pueden ir desde planificar la investigación, seleccionar las fuentes de información que vamos a utilizar (programas de televisión, anuncios publicitarios, noticias en el periódico), recoger los datos, analizarlos, organizarlos en categorías (aspectos positivos y negativos, tipos de productos destinados al consumo por adolescentes, valores, estereotipos,

intereses, etc. que se deducen...) realizar informes, realizar debates, indagar sobre la correspondencia de los datos con la realidad del mundo adolescente de los alumnos, montar un guión audiovisual donde quede reflejado la imagen que los adolescentes quisieran dar a la sociedad y un largo etcétera.

Los *espacios* apelan a los lugares en donde se llevan a cabo las tareas: el aula, rincones distintos de la misma creando espacios diferentes para tareas diferentes, otras instalaciones del centro (aula de informática -y el espacio virtual que ofrece Internet-, salón de actos, laboratorios, patio) o fuera del centro, en el barrio o mediante visitas didácticas a lugares de interés. Abrir las posibilidades didácticas que puede ofrecernos una idea más amplia y versátil de los espacios. ¿Por qué todos los aprendizajes deben realizarse en un aula (además fea e impersonal, sin decorar, sin sentir que es un espacio que pertenece a sus habitantes y que puede reflejar su identidad), sentados ante una mesa, con un cuaderno y un lápiz?

5.2. Factores asociados a la tarea

A la hora de diseñar tareas de enseñanza-aprendizaje hay que tomar en cuenta una serie de factores que influyen en el modo en que los estudiantes se sitúan ante las mismas y abordan su resolución. Entre la diversidad de variables influyentes, vamos a destacar algunas que nos parecen relevantes y más fáciles de controlar.

*** Autoeficacia y concepto de riesgo**

Cualquier aprendizaje supone un desafío, un riesgo, a la imagen que un aprendiz tiene de sí mismo, en la medida en que puede desembocar en una situación de éxito o de fracaso. Es evidente que todos los seres humanos rehuimos de las situaciones que nos hacen sentirnos incompetentes. De hecho, una variable que hace diferir a unos estudiantes de otros en su capacidad de aprendizaje estriba en la resistencia que tengan a la frustración, a los sentimientos negativos que genera el fracaso (Claxton, 2002). Aquellos sujetos que presentan un autoconcepto académico negativo, porque su experiencia previa le ha hecho asumir la idea de que no sirven para ese tipo de tareas (“Las matemáticas no son mi fuerte”), tienen un sentido de autoeficacia muy mermado que les lleva, en ocasiones, a desarrollar mecanismos de defensa para protegerse de esas situaciones; por ejemplo, se niegan a hacerla, rechazan la asignatura al completo o proyectan contra el docente su malestar; pero puede ocurrir que su defensa se lleve a cabo realizando las tareas mecánicamente, copiando o respondiendo de manera automática (algunos memorizan todo porque consideran que son incapaces de comprender) o simplificando las demandas de la tarea hasta convertirla en algo distinto de lo solicitado (por ejemplo, contestan con monosílabos).

Por ello, para intentar sortear estas situaciones, se puede proponer una secuencia de actividades que varíe el grado de dificultad de las mismas y garantizar así alguna experiencia de éxito en los momentos iniciales de la tarea. De igual forma, los profesores deberíamos tener en mente que algunas de las actitudes y comportamientos de los estudiantes en relación a la realización de tareas no constituyen un desafío a su autoridad, sino un sistema de proteger su autoconcepto.

*** La ambigüedad de la tarea**

Este factor asociado a la tarea, igual que el de riesgo, fue propuesto por Doyle (1986)

dentro de su modelo ecológico de la enseñanza. Hace referencia a que los aprendices interpretan las demandas de la tarea con la intención de reducir su ambigüedad. Por una parte, y como ya comentábamos, las presentaciones de la tarea no suelen ser claras y, con frecuencia, no establecen unos límites precisos a la realización que requieren. Pero, al mismo tiempo, los alumnos, como cualquier ser humano, tienden a reducir el esfuerzo y el costo que le supone la realización de una actividad. En consecuencia, pueden reinterpretar la actividad convirtiéndola en algo más simple de lo que en un principio es. Por otro lado, las actividades indeterminadas, es decir, las que no tienen unos límites muy concretos o son abiertas y no directivas, porque suponen aportaciones por parte del estudiante (hay que buscar informaciones, hay que opinar sobre algo, hay que escribir una poesía o un relato, etc.) son las que, con mayor frecuencia, son simplificadas por los estudiantes para reducir su ambigüedad. Por eso, una práctica recomendable en este tipo de tareas es especificar las subtareas, pasos o etapas que deben ir cubriendo los alumnos para realizar la tarea, algo así como un protocolo de realización de la misma.

*** Nivel de complejidad de la tarea**

Evidentemente, no todas las tareas tienen el mismo nivel de exigencia, riesgo y ambigüedad. Cuanto más compleja es la actividad, más mecanismos disuasorios o de defensa pone en funcionamiento el alumno, y más probabilidades habrá de dificultades o errores de aprendizaje. El nivel de complejidad de una tarea depende de la cantidad de habilidades y contenidos implicados en su resolución y de la propia dificultad de éstos. No es lo mismo resumir un texto que escribir una noticia periodística, no es lo mismo buscar un dato en Internet que interpretar un informe estadístico e inferir la variación de esos datos para un período de tiempo; tampoco es lo mismo entender el pensamiento de Hegel que distinguir entre un nombre común y uno propio. No se trata de trivializar la enseñanza que ofrecemos, pero sí de graduar el nivel de dificultad y complejidad de la tarea mediante secuencias organizadas, para apoyar un nuevo aprendizaje sobre uno previo y ofrecer el soporte necesario para permitir que los aprendices asciendan en esa secuencia.

*** Experiencia previa**

El hecho de que los estudiantes cuenten con un cierto entrenamiento previo en la realización de cierto tipo de tareas puede ofrecerles un contexto de familiaridad que facilite el éxito en su resolución. Por ello, es fácilmente previsible que cuando cambiamos drásticamente el enfoque metodológico que utilizamos, los alumnos se desconcierten y cometan más errores. Hay veces que abandonamos el método por ineficaz, sin dar tiempo a que los estudiantes se acostumbren a esa estructura de tarea. También puede ocurrir que, a partir de su experiencia previa con un cierto tipo de actividad, los estudiantes hayan rutinizado modelos de resolución inadecuados o erróneos y esto constituye una dificultad añadida. Por otro lado, la experiencia previa puede haber sido exitosa, lo que predispone positivamente al estudiante hacia su ejecución, o hacer provocado esa autoeficacia negativa a la que antes nos referíamos por fracasos continuados y conducir a aquél a desimplicarse en el proceso de resolución de la misma.

*** Grado de control**

Monereo (1994) hace referencia a este factor asociado a la tarea como una posible variable a considerar cuando diseñamos secuencias de aprendizaje. El grado de control de una actividad puede variar desde una mayor directividad por parte del profesor al estructurar y

orientar la realización de la actividad, y por consiguiente una mayor dependencia del alumno en su aprendizaje, hasta una menor directividad, menor control, que conduce a un aprendizaje autónomo. Para este autor, se trata de plantear itinerarios de aprendizaje que vayan desde un extremo a otro, organizando los estados intermedios para favorecer la ascensión por la secuencia. En un primer momento se trataría de presentar el tipo de tarea y el sentido que tienen; a continuación pasaríamos a una fase de práctica guiada donde el profesor ofrece un modelo de resolución o razonamiento, es decir, ejemplifica cómo se resuelve (modelando en voz alta, ofreciendo una guía, utilizando tareas estructuradas en pasos, etc.); en un tercer momento, se suministraría práctica en ese tipo de tareas en contextos variados (distintas variables, situaciones diversas, excepciones, casos particulares), para pasar, en una cuarta fase, al uso estratégico que implica que, al proponer una tarea, el alumno es capaz de tomar por sí solo la decisión de cómo resolverla, es decir, tiene que analizar qué caso o contexto de resolución se trata para aplicar el procedimiento aprendido (generalización del aprendizaje); incluso ya en esta fase, puede irse más allá de la competencia adquirida y proponer una nueva situación para resolver mediante transferencia. La última etapa consistiría en ofrecer suficiente práctica como para generar sobreaprendizaje, es decir, para que se rutinice el proceso; es lo que se llama práctica independiente (por ejemplo, un sujeto adulto escolarizado durante un largo período de tiempo, resuelve cualquier situación o problema de cálculo aplicando las cuatro operaciones básicas, porque tenemos suficiente práctica independiente como para que la resolución de dicho tipo de problemas sea casi automática).

5.3. Tipología de actividades

La clasificación de actividades constituye una tarea casi inabarcable por la variedad de criterios que pueden conjugarse. Ya hemos comentado la diferenciación entre actividades simples, o de un solo objetivo, y actividades complejas. También podríamos distinguir las que están destinadas al aprendizaje reproductivo, es decir, a manejar y apropiarse de un contenido dado, estructurado y ofrecido por el docente o el libro de texto, o las que tienen como intención orientar el aprendizaje productivo que supone la implicación del estudiante en la construcción de ese contenido, buscando información, organizándola, estructurándola, comunicándola o planificando la realización de un proyecto, llevándolo a cabo y elaborando informes del mismo. Ambos tipos de aprendizaje deben formar parte del trabajo escolar. También hemos visto que las actividades pueden variar según el grado de directividad o estructuración o por el nivel de complejidad de las mismas, según el tipo de demandas implicadas, según las características de los recursos empleados, los agrupamientos o situaciones de aprendizaje propuestos, etc.

Un criterio de clasificación de tareas apunta a la función que cumplen dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, incluimos aquí una síntesis de un trabajo previo (Granado, 2001):

- Actividades de introducción y motivación. Este tipo de actividades encabeza la secuencia metodológica de una unidad didáctica y pretende ofrecer un contexto de significación a los contenidos que van a trabajarse en la misma, es decir, proponen una tarea que sitúa éstos en las coordenadas que le confieren sentido y utilidad, una situación que despierte el interés y la curiosidad de los alumnos hacia el objeto de estudio y que ofrece un ejemplo de la relevancia, aplicación, actualidad o utilidad del mismo. Estas actividades pueden adquirir cualquier formato y cualquier nivel de complejidad: una simple pregunta (¿por qué no hay flores verdes?, si vamos a hablar de la clorofila y su función en la respiración de las plantas.), un debate (la movida o el derecho a divertirse de unos y el derecho de otros a

descansar, para trabajar la cuestión de los derechos de las mayorías y de las minorías en el tema de justicia e igualdad en ética), una dramatización (simulación de un programa de televisión de corte exotérico -horóscopos, brujas, etc.- para hacer preguntas en futuro para explicar el modal “will” en inglés), la observación de un fenómeno, directamente o a través de imágenes o de su descripción (lectura de recortes de prensa sobre conflictos bélicos de actualidad para analizar las causas que inician y mantienen las guerras y cómo se concretan en otros conflictos históricos; hacer jabón con aceite usado y sosa para explicar ciertas reacciones químicas; etc.) o cualquier actividad de papel y lápiz que pueda provocar interés y ofrezca ese contexto donde los contenidos que vamos a ofrecer a continuación adquieran significado.

- Actividades relacionadas con las ideas previas. Estas tareas buscan que los alumnos expliciten y tomen conciencia de lo que saben, piensan, creen, sienten o han vivido previamente en relación al objeto de estudio de nuestra unidad didáctica. El aprendizaje significativo se posibilita cuando el sujeto que aprende establece una relación con sentido, no arbitraria, entre la nueva información que le llega y la que ya dispone en sus estructuras cognitivas; esta información ya presente no se circunscribe al conocimiento escolar que le ha sido ofrecido a lo largo de la escolaridad, sino que abarca todo el conjunto de experiencias, creencias, prejuicios, mitos, vivencias, etc. que le han ido configurando una forma de interpretar el mundo, una estructura mental que utilizamos todos para dar significado a cada dato que observamos, a cada idea que escuchamos o cada suceso que vivimos. Es como el diccionario que utilizamos para interpretar todo lo que sucede a nuestro alrededor, toda la información que nos llega.

Cuando proponemos tareas que persiguen que los alumnos, en su búsqueda de respuestas, hagan aflorar sus ideas previas (nos narren experiencias vividas, proyecten sus prejuicios en sus comentarios, den explicaciones simples o mágicas) conseguimos, por una parte, que los estudiantes activen sus estructuras y ello facilita su modificación, es decir, el aprendizaje de la nueva información mediante la transformación de ideas previas en ideas más ajustadas a la realidad, que es algo muy diferente del aprendizaje memorístico que deja intactas las preconcepciones de los alumnos, y, por otra parte, obtenemos pistas que nos orienten sobre cómo facilitar el choque entre ideas previas y la nueva información para que se produzca un desajuste que induzca a la transformación de las primeras.

Para explorar las ideas previas de los alumnos pueden utilizarse los procedimientos formales de recogida de información (cuestionarios, entrevistas, observación, etc.), pero cualquier actividad pensada con tal propósito podría servir y resulta menos obstrusiva que una técnica formal, que hay que administrarla, analizar los datos, organizarlos y categorizarlos antes de su utilización, lo que lleva a que entre su detección y su uso haya pasado el suficiente tiempo como para que ya no resulte significativa la tarea en cuanto a su potencial para activar la estructuras cognitivas previas del sujeto.

Las actividades para explorar ideas previas deben motivar al alumno para que haga el esfuerzo de buscar dentro de sí respuesta a las cuestiones planteadas. No es lo mismo que le pregunten a uno qué piensa del racismo a verse en la situación de aceptar que su propia hija va a casarse con alguien de otra raza y color; las ideas previas sólo se activan en situaciones significativas para el sujeto, significativas porque son cercanas, familiares, interesantes o afectan de manera personal. Luego explorar ideas previas no puede reducirse a examinar los conocimientos previos adquiridos por los estudiantes en cursos anteriores: preguntar qué son las monarquías absolutistas no implica excesivamente a un estudiante de Secundaria, que se

sentirá algo más inclinado a cuestionarse por qué en nuestro país hay monarquía si en los países vecinos (Francia, Portugal o Italia) hay presidente del estado elegido democráticamente; esto podría llevarnos a analizar qué tipo de monarquía es la que puede admitirse en un régimen democrático, qué razones pudo llevar a erradicarla en algunos estados como el francés, etc. y podremos descender así hasta el concepto de monarquía absoluta recorriendo las preconcepciones de los alumnos.

Es posible que las actividades de introducción y motivación también nos lleven a explorar las ideas previas de los alumnos, cuando en su formato se busca que la tarea ofrezca un contexto de significación y motivación mediante la explicitación de las experiencias y preconcepciones de los alumnos. En los ejemplos anteriores, preguntas como por qué las flores no son nunca verdes llevan a los estudiantes a utilizar sus ideas previas para responderla, mientras que elaborar jabón siguiendo las indicaciones del profesor constituye una actividad de motivación y significación de los contenidos que van a trabajarse pero no explora ideas previas; para esto, a continuación del experimento, podrían observar la reacción de la sosa al introducirla en agua, para preguntarles por qué al disolver el jabón en agua no se produce la misma reacción si el jabón está hecho con sosa, con lo que podríamos conocer qué idea se han hecho de la reacción química que se produce al fabricar jabón.

- Actividades de desarrollo. Constituyen el grueso de la secuencia didáctica, ya que su función es la de permitir a los alumnos el desarrollo de los objetivos mediante el trabajo adecuado con los contenidos previstos en la misma. Hasta ahora, las actividades descritas han ido preparando el terreno para la adquisición de los aprendizajes seleccionados. Por tanto, las actividades de desarrollo tendrán que cubrir todos los contenidos y objetivos contemplados y habrán de establecer la secuencia u orden más adecuado para facilitar su comprensión y apropiación.

El tipo de tareas que puede llevarse a cabo en esta sección variarán según concretemos sus propósitos, demandas, código de presentación, situación de aprendizaje y cualquier elemento de los constituyentes de una actividad. Ahora bien, los aprendizajes esperados no se consiguen con la realización de una actividad tipo o representativa de cada uno de objetivos o contenidos previstos, sino que hay que ofrecer práctica suficiente como para ir afianzando progresivamente dichos aprendizajes. Para ello, hay que seguir una secuencia que varíe el grado de control que sobre la actividad ejerce el profesor para ir gradualmente hacia mayor autonomía por parte del alumno, como hemos visto anteriormente.

- Actividades de consolidación. Alude a tareas de recapitulación de lo aprendido hasta el momento. Busca consolidar aprendizajes y facilitar el proceso de reestructuración de las ideas de los alumnos que, presumiblemente, se han visto modificadas a través de las actividades de desarrollo. Generalmente vamos tan deprisa cuando trabajamos la programación que pasamos de una unidad a otra sin dedicar un espacio a recapitular los aprendizajes realizados. Realizar actividades de consolidación, que pueden concretarse en una actividad de aplicación, un debate final, una exposición, la construcción de algo o cualquier tipo de tarea que suponga la puesta en funcionamiento de los aprendizajes realizados, además de servir para afianzar éstos, permite a los alumnos obtener una sensación de logro que predispone positivamente hacia el aprendizaje. Si la actividad de recapitulación nos informa de que no se han adquirido convenientemente los aprendizajes buscados, bien en algunos alumnos o en toda la clase, habrá que tomar las medidas oportunas para subsanar estas dificultades.

- Actividades de refuerzo. Contemplar este tipo de actividades nos permite expresamente abordar las lagunas detectadas. Estas tareas vienen a incidir en los aprendizajes adquiridos a lo largo de las actividades de desarrollo y ofrecen nuevas situaciones donde adquirir y practicarlos convenientemente. La experiencia docente nos informa suficientemente de las dificultades más frecuentes que encuentran los alumnos para comprender nuestra materia, por ello en el diseño de Unidades Didácticas es fácil prever donde hay que insistir. De cualquier forma, el diseño del currículo ha de ser lo suficientemente flexible como para añadir nuevas tareas en función de los problemas que observemos en nuestros estudiantes. Estas actividades de refuerzo pueden ir dirigidas a la totalidad del grupo o a aquellos alumnos que mostraron dificultad en la unidad.

- Actividades de recuperación. Son diferentes de las anteriores porque éstas van dirigidas a aquellos alumnos que presentan dificultades previas a la realización de la unidad didáctica. Es decir, aquellos sujetos que muestran menor competencia curricular en algún aspecto, o carecen de conocimientos previos suficientes como para seguir sin dificultad el trabajo programado, deben contar con un material de apoyo que les permita subsanar estas lagunas para poder seguir con provecho el trabajo de la unidad, aunque sea parte de la misma (ciertos objetivos, ciertos contenidos, ciertas actividades, etc.).

- Actividades de ampliación. Éstas irán dirigidas a aquellos alumnos que por su interés particular o por su mayor preparación y nivel desean o pueden profundizar en ciertos aspectos de la unidad, introduciéndoles nuevos contenidos o presentándoles tareas de mayor nivel de complejidad.

También podemos clasificar las tareas según el procedimiento que implican. Así obtenemos:

- Tareas dirigidas a obtener o movilizar información, como por ejemplo, la exposición por parte del docente, una lluvia de ideas, realizar entrevistas, escuchar o realizar un coloquio, hacer lecturas, buscar información en fuentes bibliográficas o tecnológicas, etc.

- Tareas dirigidas a elaborar o transformar información: Estas pueden ser de diverso tipo como: a) organizar y estructurar información, que suponen tareas como seleccionar, ordenar, clasificar, resumir, etc. b) realizar planes y diseños, que implican actividades de planificar, inventar o reformular conceptos, hipótesis, artefactos, procedimientos... c) evaluar y decidir, que conducirían a valorar datos, procesos, resultados; optar, elegir, elaborar conclusiones, tomar decisiones, etc.

- Tareas dirigidas a comunicar información: Incluye una gran variedad de posibilidades como exponer oralmente, debatir, poner en común, redactar un informe, realizar carteles, murales o posters, comunicar mediante soporte audiovisual o tecnológico, hacer una demostración, dramatizar, simular, montar una exposición o una mesa redonda...

Por último, podemos clasificar las tareas en función del tipo de fuente de información que se utilice en su realización, y así podemos distinguir:

- Tareas que implican fuentes personales: Es decir, donde la información procede de un sujeto, como el propio docente, los alumnos, personas ajenas al aula (otro profesor, un invitado, recabar información entrevistando a ciertas personas, a través de correspondencia electrónica o epistolar...).

- Tareas que implican fuentes bibliográficas: En este caso, la información proviene de documentos como libros de texto, enciclopedias, diccionarios, atlas, materiales complementarios, libros divulgativos, literarios o científicos, documentos, revistas, periódicos, comics...

- Tareas que implican fuentes audiovisuales y tecnológicas: La información es aportada por la televisión, el cine, el video, el ordenador (materiales informáticos, red), diapositivas, audio...

- Tareas que implican fuentes del propio medio sociocultural: Esto es, donde la fuente de información se sitúa en objetos y procesos naturales (visita a un paisaje kárstico), tecnológicos (un motor diesel) y socioculturales (un concierto, una tradición popular, casco histórico de la ciudad).

De la combinación de todo este tipo de variables resulta un abanico impresionante de posibilidades de configurar una oferta amplia, compleja y rica de tareas que construyan oportunidades de aprendizaje valiosas en sí mismas, que merezcan la pena ser vividas, porque seguramente ese es el único criterio de calidad que podemos manejar en relación a una propuesta de enseñanza-aprendizaje.

AUTOEVALUACIÓN

Indica si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas:

- | | | |
|---|---|---|
| 1. El <i>currículum</i> viene determinado exclusivamente por las directrices legales acerca del mismo. | V | F |
| 2. La perspectiva logocéntrica justifica el papel que desempeñan los contenidos escolares en la formación de niños y jóvenes apelando al valor de aprehender la cultura de la sociedad a la que se pertenece para conformar una identidad nacional. | V | F |
| 3. El hecho de que en la institución educativa, dentro del <i>currículum</i> común, no se estudie la historia de los movimientos sindicales, sería un ejemplo de <i>currículum</i> ausente. | V | F |
| 4. Interpretar la partitura de una pequeña canción con la flauta constituye un ejemplo de contenido conceptual. | V | F |
| 5. El aprendizaje de normas apela al componente más conceptual de los contenidos actitudinales. | V | F |
| 6. La demanda de una tarea hace referencia a la situación de aprendizaje en que se exige al estudiante que realice la actividad. | V | F |
| 7. La ambigüedad de la tarea tiene que ver con la experiencia previa de éxito que los estudiantes hayan tenido en actividades similares. | V | F |
| 8. Las actividades de consolidación tienen por objeto facilitar la | | |

reestructuración de las ideas previas después de presentar nueva información y realizar actividades de desarrollo.	V	F
9. Llevar a cabo una investigación sobre la evolución de los procesos migratorios en España es un ejemplo claro de actividad compleja.	V	F
10. El uso estratégico hace referencia a la propuesta de una tarea variando las variables, situaciones o contextos de realización.	V	F

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO TAPIA, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- ASTOLFI, J.P. (1999): *El "error", un medio para enseñar*. Sevilla: Diada.
- BANK, B.J. (2000): La cultura de iguales y el reto que plantean a la enseñanza, en B.J. BIDDLE, T.L. GOOD y I.F. GOODSON: *La enseñanza y los profesores, II. La enseñanza y sus contextos*. Barcelona: Paidós.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1981): *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- BRUNER, J. (1991): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- CARR, W. (1996): *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- CLAXTON, G. (2001): *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Barcelona: Paidós.
- COLL, C., POZO, J.I., SARABIA, B. y VALLS, E. (1992): *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana/Siglo XXI.
- CONTRERAS, J. (1987): De estudiante a profesor: Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza, *Revista de educación*, 282, 203-231.
- DOYLE, W. (1986): Classroom organization and management, en M. WITTROCK (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan.
- GIMENO, J. (1995): Materiales y textos: Contradicciones de la democracia cultural, en GARCÍA MINGUEZ, J.G. y BEAS, M. (Comps.) (1995): *Libros de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur.
- GINER, S. (1997): Intenciones humanas, estructuras sociales: para una lógica situacional, en M. CRUZ (Coord.): *Acción humana*. Barcelona: Ariel.
- GRANADO, C. (2001): Unidades didácticas en Educación Secundaria, en C. HERVÁS y J.

- RODRÍGUEZ (Coords.): *Cómo elaborar unidades didácticas: Diseño, desarrollo y evaluación*. Sevilla: FETE-UGT/GID.
- HAMILTON, D. (1981): Orígenes de los términos educativos “clase” y “curriculum”, *Revista de Educación*, 295, 187-205.
- JACKSON, P.W. (1991): *La vida en las aulas*. Madrid: Morata-Paideia.
- LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002): *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- MONEREO, C. (Coord.)(1994): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- PÉREZ GÓMEZ, A.(1996): Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar. El mito de las prácticas. Ponencia presentada al *VIII Congreso Nacional de Formación del Profesorado*. Avila, 5-7 junio.
- TORRES, X. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad. El curriculum integrado*. Madrid: Morata.

ACTIVIDADES

1. Justifica por escrito la contribución que puede hacer tu área de especialidad a la formación de los estudiantes de Educación Secundaria.
2. Selecciona al menos cinco problemas a los que tu área de especialidad permite dar respuesta (o al menos ampliar su comprensión) y redáctalos en términos de preguntas con sentido para los estudiantes de Educación Secundaria.
3. Selecciona de un libro de texto de Educación Secundaria de tu especialidad tres actividades, de manera que cada una de ellas trabaje en mayor medida contenidos conceptuales, o procedimentales, o actitudinales. Transcríbelas (o fotocópialas) y especifica qué contenidos concretos irían implicados en la realización de cada una de ellas (aunque cada actividad implique especialmente un tipo concreto de contenido que tenga más peso en el desarrollo de la tarea, puede suponer también poner en juego otro tipo de contenido).
4. Selecciona una actividad que consideres de gran ambigüedad para los estudiantes. Redáctala de nuevo de modo que simplifiques dicha ambigüedad. Para ello, cambia la presentación para redactarla en términos más específicos y señala las subtareas o pasos que habría que dar para realizar la actividad completa (modelo de resolución).
5. Plantea tres actividades para tu área de especialidad que impliquen como demandas distintas estrategias de procesamiento de la información.