

El programa de diversificación de ciencias sociales: una propuesta ante la futura ley orgánica de educación.

Ramón LÓPEZ DOMECH
Departamento de Orientación,
IES "San Isidro". Madrid.

Email: luisadom@wanadoo.es

RESUMEN.

Las propuestas del MEC respecto a la futura LOE (Ley Orgánica de Educación) contemplan la aplicación de un Programa de Diversificación. Este artículo quiere aportar una propuesta sobre cuál debería ser la actitud de los docentes ante este programa específico, cuáles las materias que se deben explicar en el aula, pero sobre todo cómo se debe impartir esta enseñanza y cómo se debe llevar a cabo el control del trabajo de los alumnos y la evaluación de su curso. Se presentan unos Objetivos Logísticos, es decir, para conseguir en el aula a lo largo del curso, con independencia de cuáles sean los contenidos. Asimismo, se propone una metodología específica para este curso y se invita a los docentes a aplicar criterios didácticos adecuados, que pasan por la selección del material a impartir, muy diferente al de los demás grupos convencionales.

Palabras clave: Grupo de Diversificación. Metodología propia. Características del grupo. Didáctica aplicada. Objetivos Logísticos.

ABSTRACT.

Government's proposal about the new General Education Law (LOE) look at a specific program of Educative Diversification. This paper should bring a proposal about which should be teacher's attitude dealing with this specific Program; which should be subjects of classes, and anyway, which should be the method: how to deal with learning and teaching and how to follow students' daily work, and how to evaluate it. This paper presents several logistic aims, that's to say, several objectives to achieve in the classroom during the academic year, instead of the course subject contents. This paper presents, furthermore, a specific Method for this Program, and teachers are invited to apply the adequate didactic criteria, which include the selection of course subjects, very different to the same of usual groups of students.

Keywords: Diversification Group. A Specific Methodology. Differential aspects of this group. Applied Didactics. Logistic Aims.

SUMARIO: 1. Objetivos de carácter didáctico. 2. Objetivos de Carácter Logístico. 3. Metodología y estrategias de intervención. 4. Consideraciones Didácticas: qué y para qué enseñar. 5. Evaluación. 6. Referencias Bibliográficas.

La *Propuesta para el Debate* que el MEC ha enviado a los distintos componentes de la Comunidad Educativa, y más tarde el texto del anteproyecto de LOE, vuelven a emplear el término *diversificación* para referirse a un grupo especial de alumnos: aquellos que llegados al nivel de tercer curso de Secundaria no serían capaces de obtener el Graduado sin un programa específico. La nueva ley puede asemejarse a la actual en ese aspecto, salvo (quizás) en la edad en que los alumnos puedan acceder a este programa: en la actualidad es a los dieciséis años, y en el futuro podría ser antes. Pero en ambos casos, en la actual situación y en la futura, se contempla que estos alumnos lleguen a ese programa después de una decisión de la junta de evaluación, un informe del Departamento de Orientación y el permiso de los padres. Es, otra vez, un programa para alumnos seleccionados. De esa selección proviene que el 80% de ellos obtengan el Graduado en la actualidad.

No es momento de recordar las características de este programa ni de sus alumnos, pero sí de recordar que la Epistemología de este tipo de enseñanza se tiene que basar en cuatro aspectos didácticos: la interdisciplinaridad, puesto que las Ciencias Sociales son *indisciplinadas* por esencia (Rozada, 1992, p. 31 y ss.); un currículo integrado (VV AA., 1987, *passim*); el estudio conjunto de las materias y el método constructivista (Coll, 1993; Benejam y Pagés, 1997, cap. III), que sigue siendo el modelo para estos grupos especiales, aunque en la legislación actual queda apartado de los grupos convencionales.

La finalidad de este trabajo es realizar una propuesta básica para la confección del currículo de estos cursos. Para que el proyecto fructifique es necesario primero establecer los objetivos básicos que deben ser alcanzados por los alumnos, y a partir de ellos establecer los objetivos logísticos o de actuación, y todo ello a partir del alumnado cuyas características nos son conocidas: recordemos que ha sido seleccionado entre nuestros alumnos.

1. OBJETIVOS DE CARÁCTER DIDÁCTICO.

Las llamadas *Cajas Rojas* del MEC, en su día publicaron los objetivos de los Programas de Diversificación, que pueden servir de base para plantearse el problema, pero es evidente que ese punto de partida resulta demasiado genérico, y es preciso ajustarlo a los correspondientes cursos. Por otra parte, era evidente en ellos el peso de la Lengua Española, necesaria, pero no hasta el punto de negligir la Historia y la Geografía.

Como los Objetivos Didácticos Generales han de ser señalados en su día por la Administración, cada docente puede especificarlos en su programa de Diversificación cuando los conozca (de hecho no creo que difieran mucho de los actuales), pero *se tienen que complementar con otros Objetivos*. Estos otros no son de carácter didáctico *sensu stricto*, puesto que no persiguen que el alumno aprenda

contenidos, sino de carácter logístico, es decir, que pretenden que esos contenidos se desarrollen y esos objetivos se consigan de una manera adecuada al Programa.

2. OBJETIVOS DE CARÁCTER LOGÍSTICO.

Aquí estriba, a mi juicio, la diferencia del Programa de Diversificación y, por ende, del programa que lo suceda en el tiempo con la nueva normativa. Los objetivos didácticos deberán ser una nueva propuesta a partir de los que aparecen en la legislación actual, pero *después de este punto es donde se deben presentar las novedades* que este trabajo propone como opción docente de estos alumnos no convencionales: los Objetivos Logísticos.

a) Impartir clases no especializadas, y para gente corriente.

En este punto recuerdo dos frases, antológicas, del sabio historiador E. J. Hobsbawm, quizás el más importante de los historiadores aún vivos. En una, recordaba lo que le había dicho su director de Departamento cuando entró como joven ayudante en la Universidad de Londres:

Los estudiantes que vas a tener no son tan inteligentes ni tan trabajadores como tú. Son gentes mediocres que pasan por aquí sin pena ni gloria, sacan el aprobado y escriben las mismas cosas en los exámenes. Tendrás unos pocos brillantes, y disfrutarás con ellos, pero esos saben arreglárselas solos: son los primeros los que realmente te necesitan (Hobsbawm, E. J. Sobre la Historia. 1998, Barcelona: Crítica, p. 23).

Y en otra ocasión, él mismo escribe:

En muchos sentidos el profesor se relaciona con un aula llena de estudiantes como un actor con los rostros ante los cuales recita en un teatro, excepto en que la luz no se apaga. Tanto ellos como nosotros actuamos, y ellos son para los que actuamos. No hay nada como dar clase para darnos cuenta de cuándo estamos perdiendo la atención del público. No obstante, la tarea del profesor es más difícil, porque éste espera que, cuando se vaya a su casa, el público se lleve consigo una carga de información y de tareas concretas que luego deberá recordar y digerir, y no sólo la satisfacción emocional del momento. Incluso un buen profesor comunica sólo lo que irradia cualquier otra persona que actúe y tenga una presencia escénica, a saber la proyección de una personalidad, un temperamento, una imagen, una mente activa; y con un poco de suerte, quizás haga saltar a su vez una chispa en la imaginación de alguno de los que le escuchan. A través de la discusión en clase es como determinamos si realmente hemos comunicado lo que pretendíamos o no. Ése es uno de los motivos por los que, a lo largo de toda mi carrera como profesor universitario, he preferido los cursos generales que los destinados a los especialistas. De hecho, mis libros sobre historia general o bien han sido fruto de las clases para simples estudiantes o bien, aunque

hayan tenido unos orígenes más especializados, han sido ensayados en mis clases para estudiantes corrientes (Hobsbawm, E.J. Años interesantes. Una vida en el siglo XX. Barcelona: Crítica, p. 227).

Aunque el profesor Hobsbawm habla de docencia universitaria, la idea se aplica perfectamente a la Secundaria, y mucho más a un Programa de Diversificación: estudiantes nada motivados, que no van a trabajar fuera del aula y que esperan ser instruidos de una forma no convencional. Es en estas ocasiones cuando más actor debe ser el profesor, cuando más debe proyectar una manera de ser y de entender la clase, y cuando más debe hacer una enseñanza basada en la participación, la discusión y la interacción. De eso se tiene que derivar una docencia optimista, constructiva y que despierte la imaginación de los alumnos: una docencia activa, una metodología participativa y la idea de que la mayoría de los alumnos sólo van a estar pensando en acabar la clase para irse. Y, desde luego, no podemos esperar que trabajen.

b) Cambiar la labor del profesor: de enseñante a asesor docente.

Hace ya casi diez años que Clarke y Wrigley (Clarke, J. y Wrigley, K., 1994, *passim*) señalaban a los alumnos con necesidades de atención diferente de los demás, y a quienes lo mejor que les puede suceder es sentirse integrados en los mismos grupos que los demás, pero recibiendo una atención específica por parte de sus profesores. La idea tiene validez aplicada a un grupo completo de un programa específico.

El docente debe cambiar su enfoque metodológico: no le basta esperar a que un asesor le indique lo que tiene que hacer (le *asesore*) sino que él mismo o ella misma debe ser su propio asesor y asesor de sus alumnos, aplicando sus conocimientos de forma específica a ese grupo de alumnos de programa (a su vez) específico. Con ello pondrá las Humanidades al alcance de todos (*Humanidades para todos*, como dice el título del libro de estos dos autores).

Eso se logra asumiendo los puntos c), d) y e) y aplicando la metodología del punto f).

c) Aplicar una pedagogía de contrato

La pedagogía de contrato (Przesmycki, H., 2000) debe ser básica en esta propuesta de proyecto.

Los alumnos de tipología especial necesitan que se les explique lo que están haciendo y lo que les están haciendo. Es necesario dejar claros desde el primer momento los términos del contrato por el que ellos serán la parte discente y nosotros la docente, y dejar claro, además, el reglamento para que la labor de los unos y los otros dé el fruto lógico. No el apetecido, ni el deseado ni el conveniente, sino el lógico a partir del desarrollo de los términos contractua-

les. Así, cuando acabe el curso los alumnos que superen la materia deben saber que la han superado por haber cumplido el contrato, más que por haber aprendido o sabido las materias.

Es esencial que los alumnos sepan que ellos tienen una serie de deberes académicos que no pueden dejar de cumplir, y que para un curso de estas características es más importante llevar al día el cuaderno y saber en cada momento qué se está haciendo que ser capaz de reproducir unos conocimientos. Los alumnos deben ser instruidos en el cumplimiento del diario de aula, en el seguimiento de las materias y en la responsabilidad, de forma que al final superen la asignatura los que hayan cumplido. Si además han aprendido, mejor.

d) Aplicar una Pedagogía Diferenciada.

La Pedagogía Diferenciada (Przesmicki, H., 1994) ya dejaba claro hace años lo que después se desarrollaría en nuestros programas de integración, algunos de los cuales ya eran anteriores a la LOGSE (Rodríguez Rodríguez, J. A., 1988). El alumno debe recibir una enseñanza diferente según las circunstancias cognitivas en que se encuentra, para lo cual es necesaria un aula abierta y sensible.

Los criterios pedagógicos generales que deben presidir nuestra tarea se pueden resumir en cuatro:

- El primero, dejar al alumnado el desarrollo del trabajo, actuando el profesor sólo como ordenador u orientador del mismo.
- El segundo, dejar al alumnado la valoración (no la evaluación) y la comparación de sus trabajos, para estimular la tarea y despertarles el interés.
- El tercero, desarrollarle el sentido de la responsabilidad y el cumplimiento serio de los programas, y fomentarle la estima por el trabajo bien hecho.
- Y el cuarto, dejarles claro que no por estar en un Programa de estas características van a aprobar por las buenas, sino que el Suficiente hay que ganarlo y el Notable hay que merecerlo.

e) Desarrollar una enseñanza que aplique realmente los conceptos de atención a la diversidad en un grupo más o menos compacto.

Para eso es preciso empezar identificando las necesidades educativas, que empiezan por el ambiente familiar y acaban por la selección de los recursos, y que constituyen el reto más importante de la educación del siglo XXI (Illán Romeu, N., y García Martínez, A., 1997).

Por eso, aparte de los criterios pedagógicos generales que aparecerán en el punto siguiente, están los criterios pedagógicos particulares y previos, es

decir, los que deben aplicarse según las características de los alumnos, los que condicionarán el desarrollo de las clases, y que pueden ser cuatro:

- El primero, seleccionar a qué alumnos hay que exigirles esto y no aquello: es decir, que cuando se trate de leer en alta voz, no debe hacerlo quien lo haga realmente mal, y cuando se trate de confeccionar un mapa, se debe encargar a quien mejor lo pueda realizar.
- El segundo, encargar a los alumnos de forma diferenciada una serie de ejercicios de clase distintos entre sí, de forma que sólo sean comunes los que van a permitir una evaluación sumativa.
- El tercero, incidir en los diferentes ejercicios que puedan hacerles mejorar en los aspectos en que presenten deficiencias, repitiendo lo que sea necesario.
- Y el cuarto, evitar por todos los medios que les caiga la autoestima por "hacerlo mal", y conseguir que les aumente por "hacerlo bien".

Parece difícil, pero no lo es, siempre y cuando los Grupos no sean demasiado abundantes: hoy día el Programa de Diversificación ya se desarrolla en grupos reducidos.

Y este punto d) enlaza directamente con el otro objetivo de carácter logístico:

f) *Desarrollar una Estrategia Metodológica propia y unas estrategias de intervención adecuadas.*

Es decir, aplicar nuestra propia Metodología. Pero eso exige nuevo apartado.

3. METODOLOGÍA Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN.

3. 1. METODOLOGÍA.

Los objetivos didácticos y logísticos que se han explicado se han de llevar a cabo con una metodología que se basa en los seis apartados siguientes: *la atención, la comprensión, la aplicación de conocimientos, la continuidad del trabajo, la retroalimentación de las actividades de clase*, y los pasos a seguir, pero en ningún caso en el desarrollo del estudio como acumulación de conocimientos para superar las pruebas. En este caso la cultura del esfuerzo, que tanto se oye nombrar, está perfectamente definida. Se trata del esfuerzo de atender, de comprender y de realizar los trabajos encargados a partir de esa comprensión (Álvarez, E. y Soler, J. A., 1996).

- *La atención.* Como decía Hobsbawm, "No hay nada como dar clase para darnos cuenta de cuándo estamos perdiendo la atención del público". El profesor debe ganarse la atención del público, lo que ha de conseguir a base de lograr que los alumnos sean partícipes de la tarea docente. Se tienen que programar materiales que exijan una atención perenne del alumnado, de manera

que cuando se imparta teoría se haga en forma de diálogo, de discusión, como decía, otra vez, Hobsbawm, "A través de la discusión en clase es como determinamos si realmente hemos comunicado lo que pretendíamos o no".

El alumnado ha de estar atento a base de exigir toma de apuntes, y de obligarles a entregar el cuaderno de aula de forma periódica: son dos acicates muy importantes para mantener la atención del alumnado.

- *La comprensión.* Es muy preferible que los alumnos comprendan, aunque olviden, a que se "queden" con la materia sin comprenderla. Por eso es necesario seleccionar materiales que puedan ser comprensibles, aunque a primera vista no sean tan profundos como los que debería aprenderse el alumnado de Secundaria.

Y por eso, cuando sean necesarios materiales más complejos (algunos textos históricos) no tenemos que dudar en desglosarlos en el aula y comentarlos hasta que los comprendan, aunque eso ralentice el programa.

- *La aplicación de conocimientos.* Se trata de que el alumnado haga algo con lo que sabe, no sólo que lo reproduzca. Por eso es necesario que los materiales sean de tipo práctico, y que cada paso que se dé sirva como base del siguiente, para que los conocimientos adquiridos puedan ser plasmados en los ejercicios de clase y en el cuaderno de aula.
- *La continuidad del trabajo.* Quizás la clave de nuestro programa: el número de actividades que producen evaluación ha de elevarse a un mínimo de diez por trimestre de evaluación sumativa, y un número indeterminado de otras actividades de evaluación formativa. Eso significa que el trabajo no debe interrumpirse, sino mantenerse en la misma tónica todo el curso. Los alumnos deben entender que es así, con el trabajo permanente y mantenido, como van a lograr un Graduado, y que ese mismo graduado no lo iban a conseguir de otra manera, con asignaturas y evaluación sólo sumativa (exámenes).
- *La retroalimentación de las actividades de clase.* Es fundamental programar de forma que en varios momentos se exija al alumnado volver sobre sus pasos, utilizar como base de un trabajo o ejercicio lo que se hizo en su día, para lo que resulta indispensable que hayan seguido el curso con un trabajo continuo.

Los pasos a seguir. Por todo lo cual la metodología a seguir ha de ser la siguiente:

- 1.- Presentar al alumnado unos materiales de partida, con los que se inicia el trabajo: comprenderlos y discutirlos.
- 2.- Una vez aclaradas las dudas, se plasma lo conocido mediante un ejercicio de clase, que resulta diferente para unos y otros según su grado de comprensión y de seguimiento de la materia.
- 3.- Se evalúa mediante una serie de ejercicios comunes, que deberán ser realizados en el aula, porque es evidente que fuera de ella no los van a

hacer.

4.- Se pone en común lo sabido, con aclaración de toda clase de dudas, y

5- Se pasa a otros ejercicios posteriores en los cuales debería haber una referencia a lo que se haya hecho anteriormente, siempre que esto sea posible.

Como parte de esta metodología, y complemento de la misma, señalemos tres estrategias de intervención.

3. 2. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN.

El logro de esa metodología depende de la forma de intervenir en el aula. Las estrategias de intervención del desarrollo de este programa deben ser tres: el diseño de unidades didácticas, las interacciones docente-alumnado y las estrategias de instrucción y gestión del aula (Sender, C. y Negro, A., 2002).

3.2.1 DISEÑO DE UNIDADES DIDÁCTICAS.

Las Unidades se planean en función de las características del alumnado, utilizando actividades de "instrucción" (aquellas en las que necesitan apoyo y ayuda ya que cometen errores pero en las que tendrán éxito en un tiempo razonable) o "independientes" (las que se basan en ideas o destrezas aprendidas pero que provocan un reto interesante), pero no de "frustración" (las que se sitúan lejos de sus posibilidades) o "repetitivas" (tareas sin dificultad que no motivan). Se pretende atajar la explicación que la mayoría suelen dar a su fracaso previo: "no sé hacerlo".

Este argumento anula su motivación para esforzarse y superarse. Había que cambiarlo por el "no le he dedicado suficiente tiempo" o "no me he organizado bien el estudio". Mientras el primer argumento (no soy capaz) deja al alumno sin recursos para mejorar, los otros le permiten buscar solución a su fracaso. Pasan de ser sujetos pasivos a activos. La Unidad Didáctica es, para este fin, mucho más adecuada que los clásicos temas o los trabajos de encargo.

Una Unidad Didáctica es una alternativa al Libro de Texto, que al secuenciar un proceso de aprendizaje no está sometida a la rigidez didáctica de éste, y en esta flexibilidad está su secreto (Loste Rodríguez, M^a. A., 1995). La opción por la Unidad Didáctica frente al texto convencional debe ser la culminación de un proceso: de la lección explicada y evaluada con contenidos concretos a la posibilidad de que el mismo alumnado desarrolle sus potencias cognitivas a través del material de la Unidad (Rodríguez Ratia, F., 1997).

La Unidad tiene que cumplir un papel muy diferente al de la mera actividad de plasmación de conocimientos: debe secuenciar un proceso de aprendizaje, no sus-

tentar ejercicios de demostración de que ya se ha aprendido, y debe hacerlo de forma gradual. El secreto de una buena Unidad Didáctica estriba en los criterios con que se elabora (Sánchez Ogallar, A., 1997):

- 1.- Seleccionar un núcleo conceptual. El secreto de una Unidad Didáctica es elegir un tema lo bastante amplio para que las dos partes (docente y alumnado) tengan capacidad de maniobra al aproximarse a ese núcleo, al contrario que la presentación de un tema cerrado y estructurado. En nuestro caso debemos combinar, además, las materias de nuestro ámbito.
- 2.- Formular los objetivos didácticos. Igual que hemos visto más arriba al formular los objetivos generales de la etapa, en las Unidades deben elegirse objetivos asequibles, pero que estén en el ordenamiento docente, seleccionando los que nos interesan.
- 3.- Detallar los contenidos. Para encarar la Unidad con el plan previsto, el alumno debe conocer previamente qué se va a trabajar, cómo y para qué. Se les definirán claramente los objetivos, los contenidos, y las actividades: tienen un plan que seguir, y es el mismo que tiene el docente. Sienten que el docente también está comprometido con esa materia, y perciben que ninguna de las dos partes (ni el docente ni ellos) se puede salir del programa.
- 4.- Especificar los criterios de evaluación. Los criterios de evaluación generales deben estar presentes siempre en todas las Unidades, pero cada una de ellas debe llevar explícitos los suyos, de forma que serán especificados en cada una de ellas.

Naturalmente, se podrían especificar más criterios de elaboración de estas Unidades (de hecho el mismo Sánchez Ogallar señala más), y algunos autores ya lo han hecho de forma más prolija, pero esos cuatro son los necesarios.

3.2.2. LAS INTERACCIONES DOCENTE-ALUMNADO.

Es necesario cuidar muchísimo las interacciones verbales para evitar la consolidación del fenómeno de "indefensión aprendida" presente en muchos de ellos y ellas. En primer lugar, se adecuarán éstas a las atribuciones mayoritarias del grupo, se cuidará mucho el clima de aula para que se facilite el diálogo abierto y se intentará mantener una actitud de comprensión y aceptación sincera.

3.2.3. ESTRATEGIAS DE INSTRUCCIÓN Y GESTIÓN DEL AULA.

Al margen de las consideraciones anteriores, conviene poner en juego las siguientes estrategias, que se deben recoger en el diseño de las Unidades Didácticas, con el objeto de dar solución a los problemas detectados (Sender, C. y Negro, A.,

2002, punto 4.2., muy modificado por mí).

- 1.- La tarea de clase se mostrará en un principio de forma muy explícita, marcando claramente los pasos a seguir y siempre planteando metas asequibles. El alumnado conocerá los resultados previstos. Se realizará a corto plazo y en el transcurso de ella se introducirán órdenes verbales nuevas que obligarán al alumno a mantener el interés y seguir centrado. Posteriormente se introducirá de forma progresiva un tipo de tarea más independiente, basado en ideas o destrezas ya aprendidas, pero que les suponga un mayor reto y les comporte un mayor nivel de exigencia.
- 2.- Generación de hábitos y estrategias autónomas de los que carece el alumnado. Tienen habitualmente una deficiente organización del tiempo de estudio y desde tutoría se les debe dar las pautas necesarias, a la vez que se les exija el uso de la agenda y en cada uno de los ámbitos se trabajen técnicas de estudio específicas.
- 3.- Es necesario que el alumnado pueda participar en los distintos momentos de la evaluación. Tenemos que centrar su atención en aquellos aspectos relacionados con metas de aprendizaje y en el conocimiento de su propia evolución personal. Conviene que vean cómo su esfuerzo sostenido les permite alcanzar las metas propuestas y de esta manera se reforzará la motivación. La información de la evaluación no debe ser exclusivamente cuantitativa. Debe ir acompañada de un informe cualitativo en el que se señalen las posibles deficiencias y sus correspondientes medidas de corrección.

Con estas estrategias de intervención se pretende lograr:

- que el alumnado sea progresivamente más autónomo en la realización de su aprendizaje, con independencia del nivel de éxito que alcance;
- que utilicen sus destrezas de aprendizaje para abordar tareas y resolver situaciones, no para acumular conocimientos,
- y que utilicen sus recursos de forma racional y adecuada, evitando la adquisición repetitiva y mecánica de esas estrategias.

4. CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS: QUÉ Y PARA QUÉ ENSEÑAR.

4.1. DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA.

Por encima de cualquier consideración didáctica propia del aula, nos tenemos que plantear para qué sirve la Geografía en la formación de los ciudadanos y qué valores les puede transmitir. La línea de investigación de la Asociación de Geógrafos Españoles en su Grupo de Didáctica de la Geografía, lleva algunos años en esta tarea (González Ortiz, J. L. y Marrón Gaité, M^a. J., 2000; Marrón Gaité, M^a. J., 2001), que

debe superponerse a las cuestiones meramente didácticas (Souto, X. M., 1998), y a la solución de las dificultades habituales (Liceras, A., 1997 y 2000).

La Geografía debe proporcionar al alumnado los conocimientos y las herramientas para poder interpretar (a su nivel) los cambios y las realidades sociales de un mundo que está en estos momentos en perpetuo proceso de cambio, y donde estas estructuras no cambian, que es en el Tercer Mundo, cambia la forma de relación entre las partes de estas estructuras (Marrón Gaité, M^a. J., Moraleda Nieto, C. y Rodríguez de Gracia, H., 2003).

Por eso creo que la Didáctica de la Geografía debe proporcionar al alumnado no tanto una información sino una capacidad crítica y reflexiva de conocimiento de su medio. Dentro de nuestro marco legal en los programas específicos de diversificación tenemos más posibilidad de hacernos este planteamiento. El desarrollo de las Unidades Didácticas debe adaptarse a esta premisa.

Este nuevo planteamiento necesita una innovación didáctica (López Domech, R., 2005 y en prensa) pues las realidades actuales de la Geografía no se pueden enseñar desde los planteamientos didácticos convencionales: a nuevos condicionantes (Piñeiro Peleteiro, M^a el R., 2000) nuevos métodos, para que la docencia de la Geografía tenga una repercusión sobre la formación social del alumnado, para que aprenda a interpretar (a su nivel) el mundo en el que vive.

Para eso es necesario saber trasladar el conocimiento científico al plano didáctico (Álvarez Orellana, M., 2000): que perciban y entiendan el entorno. Es decir, educar en valores desde dos perspectivas: la motivación y la evaluación (Quintero Rodríguez, S., Plata Suárez, J. y Martín Teixé, G., 2001). Desde la motivación por conocer el entorno en que se mueven y la evaluación de lo que ese entorno significa para sus vidas de ciudadano.

4.2. DIDÁCTICA DE LA HISTORIA.

Hay que remontarse a un texto clásico (Pluckrose, H., 1993): las materias se pueden aplicar a cualquier nivel por medio de la docencia adecuada. La historia, pues, se debe y se puede enseñar a cualquier grupo de alumnos teniendo en cuenta quienes son y cómo aprenden. El primer paso, pues, consiste en ver quienes son los alumnos y cómo tenemos que enseñarles.

Una vez en esta línea de salida, debemos decidir qué queremos que aprendan para seleccionar los materiales. Desde el punto de vista del profesorado que la imparte (Galindo Morales, R., 1992) la Historia es una materia difícil de enseñar porque los docentes tenemos ideas particulares al respecto, y además tropezamos con indecisiones a la hora de elegir los materiales. En los umbrales del siglo XXI la situación de la Historia en la Enseñanza del Nivel Medio (González Muñoz, M^a el C., 1996) se debate entre qué enseñar y cómo enseñarlo para lograr tres fines: a) la

formación de la ciudadanía en un ambiente de democracia y libertad; b) la comprensión de la realidad social para poder insertarse en ese ambiente, y c) la conciliación de los contenidos con las capacidades de conocimiento de los alumnos.

En una palabra, para qué enseñar Historia, qué Historia enseñar y cómo hacerlo. Debemos enseñar una Historia que forme al alumnado para que sean parte de una ciudadanía participativa, inserta en un sistema democrático, crítica respecto al pasado de su sociedad y con un principio de memoria histórica, o al menos, conocimiento de lo que eso significa: es decir, la Historia sirve para la formación del pensamiento social (Benejam, P., y Pagés, J., Cap. VII). En definitiva, la Historia se debe enseñar no tanto para que los alumnos la aprendan, sino para que por medio de su reflexión y estudio aprendan a formarse un pensamiento crítico respecto a su sociedad. En este punto, la Historia está en la "encrucijada entre la Epistemología y la Psicología" (Lautier, N. 1994).

En ese sentido el Programa de Diversificación nos da una oportunidad magnífica de ordenar esos contenidos para que esto sea posible sin caer en el error que tanto airearon en su momento los contrarios a la LOGSE: la reducción de esta materia y la geografía a un "magma", una especie de "metaconcepto" indigerible, que se puede y se debe evitar (López Domech, R., 2000).

4.3. DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA E HISTORIA COMO CIENCIAS SOCIALES.

Todos recordamos la polémica de la coma: ¿Se debía emplear en el currículo el término Ciencias Sociales, Geografía e Historia o más bien se debía enunciar Ciencias Sociales Geografía e Historia? La cuestión no era sencilla, porque se entendía que de con el primer enunciado las Ciencias Sociales eran otras, y había que impartirlas, y la Geografía y la Historia eran las de siempre; mientras que con el segundo se entendía que de todas las ciencias sociales eran esas dos, la Geografía y la Historia, las que debían ser impartidas. Lo que no cabe duda es que la Geografía y la Historia son Ciencias Sociales, y que como tales deben ser abordadas.

El problema que puede presentar la enseñanza de estas Ciencias Sociales en un ámbito de conocimiento es doble: la integración de ambas en el currículo, como parte de un solo ámbito, y las dificultades de enseñanza y aprendizaje de ambas conjuntamente.

Respecto al primer aspecto (integración de ambas ciencias sociales en una sola docencia conjunta), lo podemos solucionar seleccionando unos soportes ("procedimientos") de la actividad docente que nos permitan combinarlas. Pero eso tiene un problema: exceptuando el uso de los mapas de geografía humana o las diapositivas de arte, no es posible combinar la Geografía con la Historia en un mismo ejercicio. La solución es evidente: tendremos que usar procedimientos diferentes en las dife-

rentes etapas del curso, pero podemos disponer los ejercicios y las prácticas de forma que se relacionen entre sí y se interaccionen unos a otros. A eso me refería cuando hablaba a la retroalimentación de las materias en el apartado de Metodología: si me empeño en usar procedimientos ambivalentes estoy condenando la actuación al fracaso; si me empeño en usar procedimientos propios de cada materia, pero que se puedan comparar para sacar conclusiones, estoy intentando abrir una nueva vía de comprensión para los alumnos (López Domech, R., 2002).

Respecto al segundo aspecto (las dificultades de docencia) (Liceras, A., 1997 y 2000), hay que empezar por detectar esas dificultades, que en el fondo son siempre las mismas y que se pueden resumir en dos: a) una dificultad de base, derivada de la falta de costumbre de estudiar, del desinterés y de la falta de preparación; y b) otra de carácter específico, derivada del cambio de enfoque docente, de una asignatura específica en segundo o tercer curso (con un enfoque disciplinar) a un ámbito global en tercero o cuarto curso (con un enfoque multidisciplinar y globalizado). Las demás dificultades son de orden técnico, serán más en Historia que en Geografía y serán muchas en Lengua Española, pero se debe ir tratando cuando vayan surgiendo: dificultad de comprensión de conceptos, dificultad de adquisición de conocimientos, etc.

4.4. DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA.

Enseñar Lengua es enseñar tres realidades: habilidades lingüísticas, sistema lingüístico y la relación entre el discurso y el sujeto (Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G., 1994, 7ª Edición, de 2001). Es decir, lo que el profesor de Lengua debe enseñar a sus alumnos es el manejo del lenguaje como instrumento de expresión y de comprensión de los textos escritos y de la comunicación oral. De la enseñanza secundaria el alumno debe salir con la capacidad necesaria para usar estas habilidades a un nivel aceptable, y de ahí la importancia de la lectura, la escritura y la comprensión de los medios de comunicación.

De ahí, también, la enorme diferencia de tratamiento de esta materia en los manuales de Didáctica comparado con las ciencias sociales: lo normal es un tratamiento científico, es decir, la didáctica desde el punto de vista del estructuralismo, de la composición científica del lenguaje, de la psicología del lenguaje como forma de conocimiento, de las distintas teorías lingüísticas, etc (González Nieto, L., 2001). Este aspecto científico es notable en algunas de las publicaciones didácticas sobre Ciencias Sociales, sobre todo por parte de los psicopedagogos, pero comparte espacio con otros tratamientos más cercanos al aula, al docente y a relación alumno-sociedad, mientras en el ámbito de la Lengua es el aspecto dominante.

Naturalmente, la "competencia" lingüística, la literaria y la comunicativa (Mendoza Fillola, A., López Vaquero, A. y Martos Núñez, E., 1996) exigen de unas

reglas: gramática, morfología, sintaxis y conjugación, normas que algunas veces los alumnos absorben simplemente con el día a día del aula (Cassany, D., 1989), pero que es preciso especificar. Estas normas afectan no sólo a la lengua escrita como ejercicio literario, sino también a la lengua usada de forma coloquial, sea de forma escrita o de forma oral: las habilidades de comunicación son básicas para el desarrollo de las personas, porque todos utilizamos la Lengua todos los días y a todas las horas de actividad social, y además es el vehículo por el que podemos acercarnos y comprender las otras materias de clase. A partir de este planteamiento se debe enfocar la didáctica de la Lengua, que conjuga los dos aspectos, el de las ciencias (relación de los componentes formales de las cosas: gramática y sintaxis) y el de las humanidades (expresión de la esencia de esas cosas: comunicación y comprensión).

Ya tenemos, pues, que la lengua debe enseñarse como una herramienta de aprendizaje de la comunicación (Lomas, C. y Osoro, A., 1993), como lo que los alumnos necesitan para desarrollar las habilidades básicas de lectura, habla y escritura, de forma que mientras mejor la conozcan, mejor podrán usarla en este sentido, pero es preciso caer en la cuenta de dos detalles de gran interés:

- a) no se puede imponer una competencia lingüística superior a las posibilidades del hablante. Como decían Mendoza Fillola, A., López Vaquero, A. y Martos Núñez, E. (1996, p. 175), hay que ir "...de la prescripción a la aceptabilidad" en las normas de la gramática.
- b) la lengua es el soporte de la comunicación de masas, de forma que tiene mucho que ver con la educación de esas masas, porque de la educación de los futuros receptores de los mensajes depende el entendimiento crítico o la aceptación pasiva de los mismos. En un mundo como el nuestro el dominio del lenguaje, pero sobre todo la habilidad lingüística de entendimiento del mensaje, es fundamental para la educación del ciudadano (Lomas, C., 1997).

Todo ello confiere a la didáctica de esta materia una especificidad bien diferenciada (Camps, A., 1997), porque está entre en el límite de las ciencias y las letras, y es una técnica que sirve de vehículo a la expresión de una esencia. Por eso lo fundamental en una didáctica de la Lengua es enseñar a escribir y a leer con un fundamento técnico de competencia lingüística. Y aquí tenemos los profesores de ámbito un serio problema: nos llegan alumnos que, a pesar de todo, no saben ni leer ni escribir en los niveles que serían exigibles en una etapa final de enseñanza obligatoria.

El docente de ámbito (recordar, son ámbitos en el nuevo programa) debe retomar esta tarea, pero no puede empezar de cero, porque no puede retrotraer al alumnado a los niveles de primaria en que debió aprender esto. La solución no es enseñar a los alumnos a escribir, sino a que aprendan cómo se aprende a escribir (Cassany, D., 1989), y a continuación enseñarles a reparar la escritura, es decir a que aprendan a corregir lo escrito (Cassany, D., 1993), y que puedan alcanzar el nivel exigible de habilidad escritora. Los alumnos no deben entender que les estamos enseñando a escribir, sino que les estamos dando pautas para que escriban bien, que

la corrección no está para sacar fallos sino para producir mejora, y que el profesor no es un quisquilloso que no se conforma más que con la perfección, sino que es un asesor que no quiere que sus alumnos salgan del Instituto sin escribir y leer correctamente.

4.5. DIDÁCTICA DE LA LITERATURA.

Desde nuestro punto de vista de docentes de ámbito la didáctica de la Literatura debe tener un triple enfoque. La literatura sirve para que el alumno se introduzca en el mundo de la lectura, y por eso debe ir asociada a la enseñanza de la lectura; que relacione la realidad social y geográfica con la creación literaria, y que se aproxime a los diferentes estilos como expresión de los diferentes momentos de la Historia de España.

Respecto a lo primero (introducción a la lectura), no debemos enfocar nuestro trabajo como si fuéramos a formar lectores de literatura, sino para que los alumnos aprendan a leer los textos que estamos manejando en el aula. Los profesores de ámbito tenemos que asumir la imposibilidad de formar buenos lectores, pues es evidente que nuestros alumnos nunca lo van a ser, y si alguno lo es, ya nos ha llegado iniciado en la lectura. Lo que sí podemos hacer es iniciarlos en la lectura creadora, es decir, en la forma de obtener de la lectura de los textos literarios más que la mera información del argumento y la narración. Es asombroso lo que puede dar de sí una lectura dirigida, con un buen cuestionario y la intención de arrancar de los textos informaciones que pueden aún superar las intenciones del autor (Lacau, M. H., 1966).

Respecto a lo segundo (relación realidad social-literatura), si esta dirección sirve a la relación de la Literatura y la Historia, o la Geografía, o el Arte, hemos logrado que los alumnos utilicen la lectura como normalización, es decir, que los alumnos formen su clave interpretativa relacionando elementos, bloques de información, etc. (García Rivera, G., 1995).

Bajo mi punto de vista, esta es la Didáctica de la Literatura adecuada para un grupo de estas características. Los supuestos teóricos de García Rivera, y (algo más moderno) Sanz Marco (San Marco, C., 1998) sólo podemos seguirlos como orientación.

Partiendo de una preparación literaria del docente (García Padrino, J., 1993), imprescindible para hacer un buen papel en el aula, debemos seleccionar los temas que relacionen la naturaleza, la historia, la sociedad... con la literatura. Es evidente que para eso se necesita una adecuada preparación, pero es de suponer que los profesores de Enseñanza Secundaria conocen la literatura española (los del viejo plan de Filosofía y Letras, desde luego que sí), y si no, siempre pueden trabajar conjuntamente en este aspecto con los del Departamento de Lengua y Literatura. Siempre

hay una posibilidad de asesoramiento.

Y respecto al tercero (reflejo en la Literatura del momento Histórico o de la realidad geográfica), creo que se puede aplicar un método comparativo que no he visto reflejado en ninguno de los trabajos que he utilizado: la comparación de textos. Se supone que el alumno de nuestro Programa ha pasado ya por clases de Literatura, y se ha enterado (o no se ha querido enterar) de las características literarias de los diferentes estilos. Ahora vamos a introducirlo en la comparación de unos textos con otros, para que él mismo saque las diferencias y logre relacionarlos con el momento histórico en que se producen. Con este tratamiento quizás podamos lograr los objetivos de "producción, comprensión y reflexión" que se pretenden de la enseñanza de la literatura (González Nieto, L., 2001) y que los alumnos "degusten la expresividad" de los textos literarios (Escudero Martínez, C., 1994).

4.6. DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN RELACIÓN CON LAS CIENCIAS SOCIALES.

El problema del profesor de ámbito es el de la interrelación de los conocimientos de las materias que lo componen, de forma que una vez introducido en la Didáctica de cada una de ellas tiene que encontrar el medio de coordinarlas para hacer una enseñanza conjunta.

El Ámbito proporciona la posibilidad de enseñar Lengua y Literatura a la vez que Geografía e Historia y como soporte de éstas, puesto las primeras proporcionan a las segundas el medio de entenderlas y la ilustración (los ejemplos) de lo que enseñan. Naturalmente esto no quiere decir que el ámbito sea una materia de Ciencias Sociales complementada o ampliada con docencia de Lengua y Literatura, sino que a través de la enseñanza de las ciencias sociales, que pueden ser más atractivas al alumno, se le enseña lengua y literatura.

No puedo pretender que los alumnos de este ámbito aprendan sintaxis pero sí puedo pretender que cuando lean un texto literario puedan aprender qué clase de realidad social nos está presentando, y a qué tiempo histórico puede asociarse, y puedo esperar que vean la necesidad de asumir unas reglas lingüísticas mínimas para producir y entender ese texto.

La Lengua y la Literatura deben ser herramienta complementaria en la docencia de la Historia y la Geografía, pero de ningún modo subordinada a ella: lo que se pretende es que los alumnos no se encuentren con clases de Lengua y Literatura, sino que se encuentren la Lengua y la Literatura en las clases de Ciencias Sociales, y que se la encuentren al mismo nivel de dedicación. Como profesor de Geografía e Historia no tengo inconveniente que un profesor de Lengua y Literatura imparta la docencia de ámbito en sentido contrario, pero yo creo que debemos hacerlo de ésta manera porque creo que si presento la parte técnica primero (análisis literario y lin-

güístico) el alumno se puede desanimar, mientras que si presento la parte literaria como vehículo de conocimiento de Geografía e Historia, puedo conseguir que el alumno se haga con las dos. Y cuando se haya hecho con las dos, puedo intentar que entre en la gramática que subyace bajo esa novela o ese párrafo literario que acaba de leer.

Lo que pretendo es conseguir una didáctica de la lectura creadora (Lacau, M. H., 1966) aplicada a la enseñanza-aprendizaje de los contenidos de Ciencias Sociales, Lengua y Literatura. A mí no me parece tan complejo para el nivel de un Programa de Diversificación o similar, pero está claro que no es lo adecuado para un Itinerario de Secundaria convencional, tal como aparecen en el BOE. Insisto en que tenemos que hacernos a la idea de que los alumnos que lleguen a este Programa no van a ser ni buenos lectores ni buenos estudiantes, y si pretendemos que aprendan la técnica del lenguaje y los estilos literarios, estamos perdiendo el tiempo: sencillamente, fracasaremos.

5. EVALUACIÓN.

Las características de nuestro programa nos impiden tratar la Evaluación desde el punto de vista tradicional, sea con los antiguos exámenes o con los criterios de la legislación actual. En un curso de nuestras características la evaluación ha de ser de otra manera, y (bajo mi punto de vista) sus fundamentos serían las siguientes:

5.1. EVALUACIÓN COMO PARTE DEL PROGRAMA.

En un programa de este tipo la evaluación debe ser una parte más del desarrollo de la enseñanza-aprendizaje. No podemos aplicar al alumnado criterios convencionales, sino que la evaluación ha de ir integrada en el propio desarrollo del curso. Por eso tenemos que hacer de cada actividad una minievaluación que vaya acumulando datos para una evaluación final. La actividad evaluadora debe ser una parte más del desarrollo de las clases, y debe enfocarse no tanto a una calificación como a un control del trabajo desarrollado, no tanto a obtener una nota como a obtener una referencia del resultado del trabajo de cada alumno.

5.2. EVALUACIÓN PARTICIPADA POR LOS ALUMNOS.

- El alumnado debe participar en la evaluación, para lo cual deberá:
- conocer previamente qué se le va a pedir que logre en cada unidad.
 - cómo va a tener que desarrollar su trabajo.

- qué objetivos debe alcanzar, y
- en qué debe cambiar y en qué afianzarse.

y cuando esté enterado de eso podrá hacerse su propia evaluación, que luego contrastará con el resultado de la evaluación del docente. Se pretende que los mismos alumnos sean uno de los dos evaluadores. El otro es el docente.

Por eso entre los instrumentos de evaluación deben estar:

- el diario de clase,
- el cuaderno de aula,
- el sumario de actividades y sus comentarios, además de las pruebas, las síntesis, ejercicios, etc., y
- el diario del profesor, que ha de ser usado indistintamente por el docente y los alumnos, para que entre ambos puedan llevar un control (evaluación) del desarrollo de la clase (Souto, X. M., 1998, p. 179 y ss).

5.3. TRATAMIENTO DE LAS TRES EVALUACIONES: INICIAL, FORMATIVA Y SUMATIVA.

En cuanto a las evaluaciones como tales, es decir, inicial formativa y sumativa, deben tener el siguiente tratamiento:

5.3.1.- EVALUACIÓN INICIAL.

No importa el nivel de conocimientos previos, que sí podría ser importante en una materia de ciencias, como las matemáticas: en el caso de los alumnos de programas específicos de diversificación, la evaluación inicial debe ser un test de capacidad lectora, capacidad comprensiva y capacidad de expresión, porque necesitamos saber cómo vienen preparados (es decir, si saben leer, escribir, expresarse y obtener información de los textos) y no cuántos conocimientos tienen. Esto nos va a dar la pauta de comportamiento en el desarrollo del curso, y nos va a permitir saber a quien podemos encargar trabajos más exigentes y a quien no, y cómo tenemos que preparar el desarrollo de las clases.

El segundo día de clase, dedicado el primero a conocerse y a explicar qué se va a hacer, se puede hacer un primer test:

- a.- Se facilita al alumno un texto asequible, que puede ser un fragmento de una novela (no de un libro de texto, que son para estudiar) de unas veinte líneas, y se le pide un resumen escrito en no más de la mitad de extensión: si el texto tiene 400 palabras, lo ha de resumir en menos de 200.
- b.- Se facilita al alumno una imagen o una secuencia de imágenes (pueden ser de un cómic) y se le pide que escriba la descripción de lo que ve en pocas

palabras, pero dando detalles.

c.- Se facilita al alumnado una noticia de prensa que tenga actualidad y se le piden dos cosas: que la lea en voz alta y que responda a una pregunta concreta.

d.- Se les lee en voz alta una noticia y se les pregunta lo que han entendido.

Con estos cuatro pasos, se clasifica al alumno según sus niveles de comprensión y de expresión.

A lo largo de las dos o tres primeras semanas, que pueden coincidir con la llamada "Evaluación Cero" que se practica en algunos centros, el docente puede tener suficiente información para hacer una evaluación individual.

No es necesario hacer una tabla de resultados y establecer un número de respuestas para ordenar al alumnado en tres grandes categorías:

1.- Quienes saben leer y escribir.

2.- Quienes se defienden leyendo y escribiendo.

3.- Quienes tienen una deficiencia notable en lectoescritura.

Una vez sabido el tipo de alumnado que tenemos, podemos saber a quienes les podemos encargar determinados trabajos y con quienes no podemos contar.

5.3.2.- LA EVALUACIÓN FORMATIVA.

Es ya un lugar común que la Evaluación ha de ser formativa porque debe servir para que los alumnos reflexionen sobre el desarrollo de su actividad, de forma que la evaluación no sea un juicio, una amenaza o un temor, sino una herramienta de control del trabajo realizado.

Es imprescindible que tenga continuidad. La evaluación de lo desarrollado a través del curso es casi diaria, o por lo menos semanal, y recae sobre dos aspectos fundamentales: la participación y la realización del trabajo. En este caso no importa que el alumnado sea de un grupo no convencional, porque este aspecto de la evaluación debería afectar a todos los alumnos.

El docente debe realizar esta evaluación al menos antes de cada una de las evaluaciones sumativas (con calificación) que se realizan en el curso, es decir, tres o cuatro veces al año.

Se puede hacer el siguiente cuadro general (es sólo un modelo: se puede hacer desde esta simplicidad hasta la más compleja de las complicaciones), que marcará el docente con una periodicidad discrecional, pero no inferior a cada una de las evaluaciones sumativas:

5.3.2.1. Control del docente.

Participación	
1. No falta a clase.	Si No Parte
2. Es puntual.	Si No Parte
3. Participa en los debates y en las actividades.	Si No Parte
4. Demuestra interés y ganas de trabajar.	Si No Parte
5. Realiza puntualmente los trabajos encargados.	Si No Parte
Realización de trabajos y actitud en clase	
6. Se limita a hacer lo justo, sin poner de su parte más.	Si No Parte
7. Lleva al día el cuaderno de aula con seriedad.	Si No Parte
8. Si puede, hace más que lo que sería esperable, para lucirse.	Si No Parte
9. Demuestra que está con normalidad en el aula.	Si No Parte
10. Da motivos de queja.	Si No Parte

Esta evaluación formativa es más importante que la sumativa final, pues en un curso de las características de éste Programa se puede aprobar al alumno o alumna que no sepa, pero no se puede aprobar a quien no tenga en clase la debida composición de interés, participación y reconocimiento de su situación.

5.3.2.2. Controles del alumno/a.

La evaluación formativa no sólo es parte del docente, sino también del alumno. Cada uno o una debe llevar la cuenta de lo que hace, y el control de su actuación.

5.3.2.2.1.- Control general de periodicidad:

Quando el docente pase revista de cuaderno antes de cada Evaluación, en éste debe estar relleno el siguiente formulario, que se puede comparar con el que lleve el profesor (ambos coinciden en el tiempo):

Participación	
1. Tomo notas y apuntes sin necesidad de que me lo mande el docente.	Si No Parte
2. Participo en cuando puedo sin necesidad de que me pregunten.	Si No Parte
3. Entrego trabajos y ejercicios con puntualidad.	Si No Parte
4. Llevo al día el diario de aula, con seriedad y dedicación.	Si No Parte
5. Busco hacer por mi cuenta más de lo que sería lo justo para pasar.	Si No Parte
Realización de trabajos y actitud en clase	
6. Interrumpo y provoco que el profesor me llame la atención.	Si No Parte
7. Preparo los trabajos con organización y sin improvisar.	Si No Parte
8. Trabajo pensando en el Junio, no en mañana por la mañana.	Si No Parte
9. Creo que estoy haciendo algo que vale la pena.	Si No Parte
10. Si puedo, intento lucirme en los ejercicios y en clase.	Si No Parte

5.3.2.2.2.- Control diario de autorregulación.

Además del anterior, el alumno debe llevar un control diario de actividad, con el que debe seguir minuciosamente su clase, que el profesor revisará antes de cada evaluación sumativa, de manera que es el primer paso de los "deberes" de cada día, que algunos días será lo único que haya que hacer en casa, y algunos otros días será lo primero, además de alguna otra actividad.

Se formula en torno a seis preguntas generales y un cuestionario:

Control de regulación

Apellidos y nombre:

Fecha:

Preguntas a responderse brevemente, pero no con una sola palabra

- a) ¿Qué hemos hecho en clase y de qué hemos hablado?
- b) ¿Qué técnica de estudio o explicación ha seguido el profesor?
- c) ¿Qué se me ha quedado claro?
- d) ¿Qué No he entendido?
- e) ¿Qué me ha aportado de bueno y de útil?
- f) ¿Algo ha resultado desagradable o evitable?

(En caso de haber faltado al aula, señalar la ausencia y las causas, con la justificación pertinente)

Cuestionario para realizar en clase al día siguiente: (INDICAR FECHA)

Pregunta al profesor:

Respuesta del profesor:.....

Los cuestionarios de control, el del docente y el de los alumnos, se tomarán en cuenta antes de cada una de las evaluaciones sumativas, y se comentarán en el aula.

5.3.3.- LA EVALUACIÓN SUMATIVA.

Como evidencia inmediata, le evaluación sumativa debe dar al profesor el conocimiento de lo que el alumno ha aprendido respecto a las exigencias del programa:

- si cumple los objetivos generales del Programa,
- si conoce los contenidos, y
- si se adecua a los criterios de evaluación.

Los objetivos ya han sido descritos, y los contenidos lo serán en el desarrollo de las Unidades, de forma que faltan los criterios de evaluación.

5.3.3.1. Criterios de evaluación propios de unidad.

En principio tenemos lo más sencillo: acudir al BOE, que nos los proporcione, pero eso sería un reduccionismo inútil, porque este grupo necesita otros criterios de evaluación, pese a que puede servirse de los mismos contenidos conceptuales que otros grupos, aunque debidamente preparados para ellos. Dichos criterios se señalarán en los correspondientes de cada una de las Unidades, puesto que son propias de ellas, y se deben señalar cuando se sepa el currículo de las diferentes materias. Pero, además, debe haber unos criterios específicos de evaluación de este Programa.

5.3.3.2. Criterios específicos de Evaluación del Programa.

Engloban los ya expuestos anteriormente, y resumen la filosofía del mismo, y a los que se deben adecuar las actividades de cada una de las Unidades Didácticas. Estos criterios no los vamos a encontrar en ninguno de los Boletines Oficiales, ni del Estado ni de las Autonomías, pero deben ser el Norte de la actividad de cualquier profesor de un grupo no convencional. Se observará que algunos de ellos son herederos directos de los antiguos procedimientos, y que otros son lo bastante abstractos que sólo se logran con una actividad continuada a lo largo del curso. En eso se debe diferenciar este Programa de los Cursos Convencionales.

Naturalmente, no se pueden fijar hasta saber cuales van a ser los currícula y los contenidos de los diferentes cursos de Secundaria.

Pero sí podemos adelantar cual debe ser el criterio global de evaluación de un grupo de estas características:

5.3.3.3. Criterio de Evaluación global.

Este criterio general sí se puede proponer aunque no se conozcan los detalles del

currículo de la nueva enseñanza: consiste en comprobar si el/la alumno/a ha cumplido su parte del contrato. Es decir, demostrar que ha conseguido los objetivos fijados, no sólo los didácticos (que no se expone en este artículo por razones obvias) y los logísticos, que sí se han expuesto en este artículo.

Superado este criterio general, la calificación la darán los diferentes criterios aplicables a cada una de las Unidades, que serán expuestos en las mismas.

Espero haber aportado algo original a un reto apasionante: la diversificación curricular.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ÁLVAREZ, E. Y SOLER, J.A. (1996). *La diversidad en la práctica educativa. Modelos de Orientación y Tutoría*. Madrid: Ediciones CCS.

ÁLVAREZ ORELLANA, M., (2000). De los contenidos científicos a los problemas didácticos en la enseñanza de la Geografía. En J. L. González Ortiz y M^a. J. Marrón Gaité (Eds.) *Geografía, Profesorado y Sociedad: Teoría y Práctica de la Geografía en la Enseñanza* (pp.301-337). Murcia: Consejería de Educación.

BENEJAM, C. Y PAGÉS, J. (1997). *Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona: ICE.

CAMPS, A. (1997). La especificidad del área de Didáctica de la Lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la Lengua y la Literatura. En A. Mendoza Fillola, *Conceptos clave en la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: ICE-Horsori.

CASSANY, D.

(1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

(1993). *Reparar la escritura. Didáctica de corrección de lo escrito*. Barcelona, Graó.

CASSANY, D., LUNA, M. Y SANZ, G. (2001). *Enseñar Lengua (7ª Edición)*. Barcelona: Graó.

CLARKE, J., Y WRIGLEY, K. (1994). *Humanidades para todos en Secundaria*. Madrid: Narcea.

COLL, C., Ed., (1993). *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

ESCUDERO MARTÍNEZ, C., (1994). *Didáctica de la Literatura*. Murcia: Universidad de Murcia.

GALINDO MORALES, R. (1992). *La Enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria. Una perspectiva desde el profesorado que la imparte*. Sevilla: Algaída.

GARCÍA PADRINO, J. (1993). El papel de la Literatura en la Formación el Profesorado. En L. Montero Mesa y J.M. Véz Jeremías, *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 201-212). Santiago de Compostela: Tórculo Edicions.

GARCÍA RIVERA, G. (1995). *Didáctica de la Literatura para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal.

GONZÁLEZ MUÑOZ, M^a DEL C. (1996). *La Enseñanza de la Historia en el Nivel Medio. Situación, Tendencias e Innovaciones*. Madrid: Marcial Pons.

GONZÁLEZ NIETO, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la Lengua (lingüística para profesores)*. Madrid: Cátedra.

- GONZÁLEZ ORTIZ, J. L. Y MARRÓN GAITE, M^a J. (2000). *Geografía, Profesorado y Sociedad: Teoría y Práctica de la Geografía en la Enseñanza*. Murcia: Consejería de Educación.
- ILLÁN ROMEU, N. Y GARCÍA MARTÍNEZ, A., Coords. (1997). *La diversidad y la difeencia en la Educación Secundaria Obligatoria: retos educativos para el Siglo XXI*. Archidona: Aljibe.
- LACAU, M. H. (1966). *Didáctica de la lectura creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- LAUTIER, N. (1994). At the crossroad of Epistemology and Psychology: Prospect of a Didactic of History. En *Poznan Studies in the Phylosophy of the Sciencies and Humanities, n° 24: Historiography between Modernism and Postmodernism. A Contribution to the Methodology of the Historiacl Research*. (pp. 201-212). Amsterdam-Atlanta: Poznan Studies.
- LICERAS, A. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- LIVERAS, A. (2000). *La superación de las dificultades en el aprendizaje de las Cioencias Sociales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- LOMAS, C. (1997). Comunicación de masas, lenguaje y educación. En J. serrano y J. E. Martínez, Coord. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Oikos Tau.
- López Domech, R. (2000). Impartir Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria. Una reflexión sobre datos y resultados. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 13, 391-402.
- LÓPEZ DOMECH, R.
 (2002). El uso de los mapas en la Diversificación Curricular. *Didáctica Geográfica*, 2^a época, 5, 89-102.
 (2005). Enseñar a estudiar Geografía en la escuela del siglo XXI. En E. Sande Lemos, Coord. *Ensinar Geografia na Sociedades do Conhecimento. II Congresso Ibérico de Didáctica da Geografia* (pp. 13-20). Lisboa: APG-AGE (Associação de professores de Geografia - Asociación de Geógrafos españoles).
 (en prensa). Uso de Internet y del programa Power Point en el aula de Geografía de Bachillerato. *Didáctica Geográfica*, 4.
- LOSTE RODRÍGUEZ, M^a. A. (1995). Las Unidades Didácticas en el currículo de Ciencias Sociales de la enseñanza obligatoria. *Íber*, 4, Diseño y Unidades Didácticas, 7-15.
- MARRÓN GAITE, M^a. J., Ed. (2001). *La formación Geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio*. Madrid: AGE.
- MARRÓN GAITE, M^a. J., MORALEDA NIETO, C. Y RODRÍGUEZ DE GRACIA, H., Coords. (2003). *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales*. Toledo: AGE-UCLM (Asociación de Geógrafos españoles - Universidad de Castilla-La Mancha).
- MENDOZA FILLOLA, A., LÓPEZ VAQUERO, A. Y MARTOS NÚÑEZ, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal.
- PIÑEIRO PELETEIRO, M^a DEL R. (2000). Innovaciones Didácticas para la Geografía ante los nuevos retos sociales. En J. L. González Ortiz, y M^a. J. Marrón Gaité, Geografía, *Profesorado y Sociedad: Teoría y Práctica de la Geografía en la Enseñanza* (pp. 103-117). Murcia: Consejería de Educación.
- PLUCKROSE, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Madrid: Morata-MEC.
- PRZESMYCKI, H.
 (1992). *Pédagogie Différenciée*. París: Hachette.
 (1994). *La Pedagogía de Contrato. El contrato Didáctico en Educación*. Barcelona: Graó.

QUINTERO RODRÍGUEZ, S., PLATA SUÁREZ, J. Y MARTÍN TEIXE, G. (2001). Educar en valores desde la Geografía de la ESO. En M^a. J. Marrón Gaité (Ed.), *La formación Geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio* (pp. 73-82) Madrid: AGE.

RODRÍGUEZ RATIA, F. (1997). Del libro de texto al libro guía de Unidades Didácticas. En L. Arranz Márquez (Coord.). *Actas del 5º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos*, vol. II (pp. 253-259). Madrid: Universidad Complutense.

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. A. (1988). *LA Integración Escolar en el Ciclo Medio*. Madrid: Ediciones Populares, S.A.-MEC.

ROZADA, J. M^a. (1992). *La enseñanza de las Ciencias Sociales: una cuestión "indisciplinada" necesariamente*. Aula de innovación educativa, 8, 31-52.

SÁNCHEZ OGALLAR, A. (1997). Criterios para la elaboración de Unidades Didácticas. En L. Arranz Márquez (Coord.). *Actas del 5º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos*, vol. II (pp. 283-296). Madrid: Universidad Complutense.

SANZ MARCO, C. (1998). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Valencia: Grupo Edetania.

VV. AA. (1987). *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículo integrado*. Madrid: MEC.