



RECIBIDO EL 9 DE NOVIEMBRE DE 2016 - ACEPTADO EL 11 DE NOVIEMBRE DE 2016

# DISEÑOS CURRICULARES DE AULA POR CAPACIDADES Y VALORES

**David Frago Franco**

Universidad Nacional Autónoma De México,  
Facultad De Estudios Superiores Acatlán.  
Universidad Salesiana México

## RESUMEN.

El presente artículo da a conocer un modelo de diseño curricular de Aula basado en la propuesta de Martiniano Román Pérez y reformado por el autor de este escrito. En él se destaca una forma de planear diferente a la tradicional carta descriptiva y a las planeaciones que se realizan hoy por competencias. Este modelo pretende recuperar los fines de la educación (cognición y afecto) y regresar los medios (contenidos y métodos) al rol que deberían desempeñar. Además, reposiciona la figura del docente como estrategia, quien toma decisiones de fondo para la educación de sus alumnos y planea desde tal. Se rescatan las competencias docentes como mediador y diseñador.

Palabras Clave: diseño curricular de aula, cognición, afecto, situación didáctica, docente, estrategia.

El objetivo de este artículo es Identificar las posibilidades transformadoras de un diseño

curricular de aula que integre cognición, afecto, contenidos y métodos desde diversos enfoques pedagógico-didácticos, a través de la reflexión individual con sinceridad y apertura.

## Problemática

El mundo actual en el que vivimos demanda entender que la materia prima de la globalización es el conocimiento (Román, 2004), pero el proceso de generación del mismo se da por el aprendizaje, de ahí que tanto sujetos como organizaciones estemos implicados en la nueva era, que, precisamente, es la del aprendizaje.

Ante ello, los procesos educativos deben mirar hacia la formación de la persona en tanto que aprende información, genera conocimiento y lo lleva a su vida diaria propiciando adecuaciones y transformaciones situadas en realidades concretas, donde tome decisiones, previendo y proyectando y lo lleve a crear posibilidades que miren a futuro (Marina, 2012).

De aquí que la escuela, tenga el firme



compromiso de educar hacia el futuro, gestándose en el presente y recuperando la riqueza del pasado, todo esto, por supuesto, promoviendo el desarrollo de la cognición y el afecto integrados en las acciones de la persona y su relación con sus mundos.

Es de esta forma que la propuesta pedagógico-didáctica de la escuela y de los profesores sea ya no de elaborar planeaciones con las cartas descriptivas conductistas ni por competencias que confunden la formación de la persona y sus procesos con los productos vistos desde el desempeño o los aprendizajes esperados.

El maestro, en tanto estratega (Monereo, 2014) que no operario, tiene la posibilidad de aprender a diseñar currículum de aula donde integre el desarrollo de las capacidades y valores como fines con contenidos y métodos de aprendizaje como medios, situados desde las realidades de los alumnos, pero desarrollando competencias que formen a la persona en su vinculación con su entorno, no que dirijan la conducta.

De aquí que esta ponencia recupera el modelo de diseño curricular de aula propuesto por Martiniano Román Pérez en los años noventa (1992), pero transformado, a la luz de la experiencia del autor de este artículo, en el diseño pedagógico-didáctico, en diferentes instituciones públicas y privadas.

El objetivo de tal presentación es dar cuenta metodológica de cómo elaborar ese diseño, de forma tal que el alumno desarrolle talento (Marina, 2014) a partir de la puesta en práctica de sus capacidades y valores y del trabajo sobre su pensamiento crítico, creativo, de solución de problemas y de ejecución.

Antes de iniciar con el desglose de este modelo, primero definiré qué entendemos por diseño curricular de aula. Un diseño de una acción creativa del sujeto que genera un concepto de una realidad posible, con base en necesidades

o problemas del entorno y a partir de sus propias intenciones. De aquí que el diseñador de cualquier producto, primero tiene información de lo necesario y con base en ella, produce un concepto en su mente que luego traducirá en algo concreto, de manera que lo conforme y lo evalúe en tanto las necesidades a atender.

Un currículum, es un curso de formación, es un trayecto formativo, son las imposiciones culturales de la sociedad en un momento determinado que traspasa a las generaciones jóvenes a través de las instituciones. Estas conformaciones culturales generan formas de mirar el mundo y maneras de pensar las realidades. Son decisiones institucionales de formación.

Al aula la entendemos como el espacio simbólico de relaciones donde los sujetos intercambian configuraciones de significado del mundo y generan sentidos diversos de acuerdo a los contextos personales y colectivos que se entrecruzan en dicho escenario.

Así un diseño curricular de aula es una acción creativa por parte del profesor, en tanto estratega, que decide trayectos formativos recuperando el currículum institucional y orientando hacia el desarrollo de capacidades y valores necesarios para la conformación del proyecto formativo del alumno, a través de los contenidos y los métodos que para ello se requieran.

Este diseño curricular de aula es una oportunidad para la escuela y el profesor de reaprender y de transformar su práctica educativa, en el sentido de poder recuperar fines y medios y poder reconfigurar la figura del docente, para que pase de ser un operario a un diseñador que toma decisiones y prevee, proyecta y genera posibilidades, es decir un estratega.

Así, el diseño curricular de aula lo organizo en dos grandes momentos: uno que rescata el papel del profesor como diseñador, es decir aquí



que intenciona, genera concepto formativo y lo traduce a acciones. El otro, donde el profesor gestiona el desarrollo formativo en el aula y que lo lleva a concretar las intenciones de forma integrada.

El primer paso entonces es:

A. Para direccionar la intención del profesor

1. Ubicación de la asignatura en el plan de estudios. Para ello, lo primero que tendríamos que hacer es identificar la asignatura en el mapa o malla curricular, desde lo vertical y lo horizontal; esto nos permitirá situar la materia con los antecedentes y consecuentes de la misma área de conocimiento, además establecer las relaciones de la misma asignatura con las otras materias que el alumno lleva en el mismo semestre, cuatrimestre o período. Asimismo, se deberá analizar el objetivo o propósito de la asignatura, que el propio plan de estudios nos presenta. Seguramente, éste estará formulado desde el modelo conductual, recuperando la taxonomía de Bloom. (No importa cómo esté construido, lo único que necesitamos saber es qué verbo conductual dice que va a trabajar y con qué contenidos). Este apartado nos permite reconocer cuáles son las intenciones o propósitos de la institución desde el propio diseño curricular de la carrera o del nivel en el que estemos centrados. Asimismo, lleva al profesor a recuperar los esquemas conceptuales del área de conocimiento con las asignaturas que están implicadas en ella y poder en su momento reconstruirlo con el fin de poder llevar al alumno a la construcción de esos esquemas desde su propia autonomía.

2. El siguiente paso es: Relacionar

la asignatura con el entorno y sus situaciones problema y que requieren la actuación integrada del profesional en esas realidades. Para ello, hay que establecer la finalidad de la asignatura que se trabajará a partir de plantearse la pregunta: ¿para qué le sirve a un alumno esta asignatura en su vida diaria, o en su vida profesional, o laboral? Aquí es muy importante no confundir un objetivo con la finalidad. El objetivo nos muestra la conducta que se mueve en función del contenido. A nosotros lo que nos interesa es identificar el uso que esa asignatura puede tener en la vida. Por supuesto, este uso puede ser teórico, metodológico o práctico. Lo importante es que nos refiera a lo que el alumno sabrá hacer en el entorno con lo aprendido de esa asignatura.

3. El tercer paso es responderse esa pregunta buscando ser muy claro en dichos usos. Por ejemplo, si yo trabajo la materia de Modelos Constructivistas para los alumnos de sexto semestre de la licenciatura en Pedagogía, seguramente el objetivo me refiere a que “el alumno reconocerá las diferentes corrientes constructivistas en el ámbito educativo”. Sólo reconocerla no habla del uso. Así la respuesta que yo doy a esa pregunta es: esta materia le sirve para que elabore diseños curriculares de aula desde cada postura constructivista y los aplique, con el fin de probar la pertinencia de esos programas generados.

4. Con base en la respuesta a la pregunta planteada, entonces elaboro el objetivo o competencia que guiará el curso que trabajaremos alumnos y profesor. Este armado nos lo presenta Martiniano Román con los siguientes componentes: CAPACIDAD +

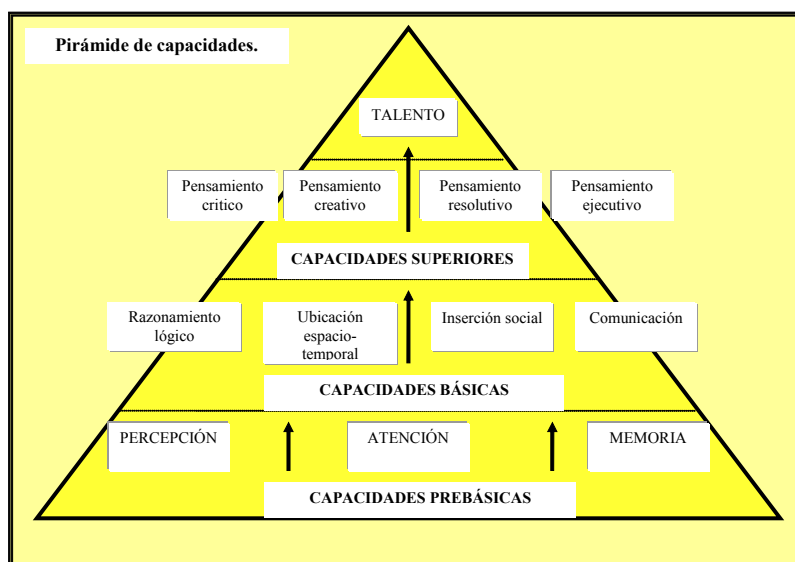


CONTENIDO GENERAL + MÉTODO DE APRENDIZAJE + VALOR (y si queremos plantearlo como competencia, entonces ubicamos la situación donde éste objetivo se realizará), entonces queda así: CAPACIDAD+CONTENIDO GENERAL+MÉTODO DE APRENDIZAJE+VALOR+ SITUACIÓN.

A una capacidad la entendemos como una posibilidad de la mente de hacer algo. Dice Martiniano Román (2005, p. 54) que es “una habilidad general que utiliza o puede utilizar un aprendizaje para aprender; cuyo componente fundamental es cognitivo”.

Para identificar la capacidad y el nivel que quiero trabajar, de acuerdo a la pregunta, me sitúo en la pirámide de capacidades, la cual me

muestra: capacidades pre-básicas (percepción, atención y memoria), capacidades básicas ( comprensión o razonamiento lógico, expresión oral y escrita, ubicación espacio-temporal, socialización), capacidades superiores (pensamiento crítico, pensamiento creativo, pensamiento resolutivo o solución de problemas y pensamiento ejecutivo); todas estas capacidades nos llevarán al talento, definido por José Antonio Marinas (2014, p. 16) como “es la inteligencia triunfante, la inteligencia en acto, que resuelve problemas y avanza con resolución”. De tal suerte que el desarrollo de las capacidades en sus diferentes niveles apuntan a poner a la inteligencia en acción frente a las situaciones-problema que nos plantea el entorno.





Ahora, cómo construyo el objetivo o la competencia: primero, entonces, identifico la capacidad a desarrollar; ubico el contenido general de la asignatura según el plan de estudios; ahora defino el método de aprendizaje (no de enseñanza, no de cómo va a hacer el profesor para enseñar un contenido, sino qué propongo que haga el alumno para aprender), este método se decide en función de la capacidad planteada no del contenido. Entonces me pregunto: ¿qué tendría que hacer el alumno para desarrollar esa capacidad? ¿leer textos, elaborar textos, reflexionar individualmente, discutir grupalmente, elaborar cuadros, esquemas, mapas, redes, productos?. La consigna es que si el método no desarrolla la capacidad no nos sirve.

Con base en el método de aprendizaje planteado ahora vamos a decidir el valor que se trabajará; para ello me pregunto: ¿cómo tendría que ser el alumno cuando realiza ese método? ¿es responsable, honesto, respetuoso, atento, flexible, abierto?

Si voy a proponer la competencia, ubico la situación donde el alumno mostrará el desarrollo de la capacidad, esta situación asimismo, nos puede mostrar los lineamientos y normas desde las cuales se tendría que trabajar. Por ejemplo, no es lo mismo situarme en el salón que con profesores, o con mis padres, o con personas externas; o en situaciones familiares, sociales, de amigos, de trabajo, del campo profesional, etcétera.

5. Elaborar el modelo T, que contenga lo cognitivo, lo afectivo, los contenidos y los métodos de aprendizaje con sus respectivos desgloses.

CONTENIDOS (4)	MÉTODOS (2)
Generales	Métodos de aprendizaje
Particulares	Procedimientos
Específicos	Actividades
COGNITIVO (1)	AFECTIVO (3)
Capacidad	Valor
Destrezas	Actitudes (que implican emociones, sentimientos, afectos)
habilidades	Comportamientos



El modelo inicia en lo cognitivo. La razón de por qué iniciar en este cuadrante es que la primera relación que tenemos con las realidades es cognitiva, la cual nos lleva a la acción; ponemos atención al entorno, de ahí percibimos y se genera todo el proceso de la mente que nos llevará por las distintas capacidades y sus niveles hasta llegar al talento. Entonces si lo cognitivo es lo primero, tendremos que ubicar el proceso que se desarrollará.

Para ello:

- a. Identificamos la capacidad a trabajar. (recordemos que la capacidad es la posibilidad de la mente de hacer algo. Es una cualidad del capaz; es una fuerte tendencia a recoger o contener en su interior. Así las capacidades son los procesos que nos permiten recoger el exterior y contenerlo en nuestra mente a partir del funcionamiento del intelecto y la inteligencia.
- b. La defino, desde mí mismo o si es en grupo mejor. Recuerda que la definición marca el camino.
- c. Ahora la desgloso en destrezas, a las cuales defino como el dominio de las fases del proceso de la capacidad. Es una habilidad específica (Román 2005, p. 55). Para esto, me pregunto ¿cómo le hago para...? La respuesta a esta pregunta me va a dar las destrezas, las cuáles son operaciones mentales que desarrollan ese proceso de la capacidad. Un conjunto de destrezas desarrollan una capacidad (ibid).
- d. Del mismo modo, desgloso cada destreza en sus habilidades donde ésta es un paso mental, un componente del proceso de la destreza, una herramienta mental; es la cualidad de tener algo. Por lo tanto, la habilidad me permite tener apropiado ese paso mental. Siguiendo el mismo proceso: la defino, me pregunto ¿cómo le hago para...? Y la respuesta

me da las habilidades.

Una vez que ya desglosamos la capacidad, la cual es una forma de hacer interna, ahora nos vamos a los métodos de aprendizaje, los cuales los entendemos como formas de hacer externas. Éstos nos permiten trabajar la información y las realidades desde diversas herramientas que tenemos para aprenderlas. De aquí que los métodos de aprendizaje que son procesos generales de acción, se van a desglosar en procedimientos, es decir en maneras sistemáticas de actuar cognitivamente y que se concretarán en actividades, en tanto maneras específicas de llevar a cabo las acciones y que nos muestras elementos concretos como tarea, tiempo, recursos, productos, etcétera.

La pregunta para identificar el método de aprendizaje es ¿qué puede hacer el alumno para desarrollar esa capacidad?, para desglosar el procedimiento ¿cómo lo va a hacer? Y para la actividad ¿qué pasos va a seguir y que va a requerir para desarrollar cada uno de esos pasos?.

Ya desglosados los métodos en procedimientos y actividades, entonces pasamos a la parte afectiva. El planteamiento teórico es que los métodos son formas de relación externa entre el sujeto y su objeto a partir de la actividad. Toda relación humana siempre conlleva un tono afectivo, contiene una serie de emociones, sentimientos y afectos, que se manifiestan en las actitudes y comportamientos que tenemos frente a alguien o algo, y estas nos reflejan los valores que se ponen en juego.

Lo afectivo, según Martiniano Román (2005) es la tonalidad del método. Es el clima en el que se genera la relación. Así los métodos son relación externa del sujeto y lo afectivo implica una relación humana interna que muestra la disposición del ser frente a algo. Pero, los métodos provocan los valores, por ello es importante el considerarlos como un aspecto



trascendental, son un fin de la educación al igual que lo cognitivo.

Al valor lo defino como la disposición del ser humano a reconocer la importancia de algo para sí mismo y para los demás. En este sentido el valor es aprecio por algo.

Los pasos que seguimos para identificar el valor y desglosarlo en actitudes y comportamientos son:

Primero, para poder identificar el valor que se pone en juego en tanto los métodos de aprendizaje, me pregunto: ¿cómo debe ser el alumno cuando hace ...? La respuesta me da el valor. Posiblemente, hayan varias respuestas, sin embargo escogemos aquella que pensamos sería importante trabajar en este proceso formativo. Segundo, defino el valor ya sea desde mi propia manera de pensar, en equipo con otros profesores o con el grupo mismo, o a partir de algún autor o textos que me ayude a este cometido. Recuerda que la definición marca el camino.

Una vez definido, tercero, voy a desglosar los valores en actitudes, a las cuales las podríamos entender como: “predisposiciones estables de la conducta que como tal orienta y dirige la misma” (Román, 2005, p. 113), o como evaluaciones afectivas que pertenecen al ámbito de los sentimientos y en tanto valoraciones de realidades como perjudiciales o favorables para la vida del sujeto (Escámez, 2007, p. 42), lo llevan a asumir una postura frente a alguien o algo. De esta manera las actitudes manifiestan la postura personal afectiva que asume el sujeto frente al objeto (personas, cosas, realidades, etcétera), en función de los sentimientos y emociones que se ponen en juego en tanto beneficio o perjuicio de su propia persona.

Para desglosar, entonces, los valores en actitudes, me pregunto ¿cómo soy cuando soy...? La respuesta a esa pregunta me va a

dar las actitudes. A diferencia del desglose de las capacidades en destrezas y habilidades, los valores no son procesos, sino son disposiciones de las personas y ante tal las actitudes son predisposiciones, por ello surgen de manera momentánea y desaparecen o se hacen estables, por ello no hay orden en el nombrar las actitudes.

Ahora voy a desglosar las actitudes en comportamientos, a los cuales los defino como el resultado de la manera de conllevarse con los demás; Según Nicola Abbagnano (2012, p. 180), es la respuesta de una persona ante un estímulo, que tiene dos características: observable y uniforme. Y este concepto se diferencia de: Acción, porque el comportamiento es una manifestación de la totalidad del organismo y se puede observar y descriptibles, constituye una reacción habitual y constante del organismo a una situación determinada. Actitud, que es un comportamiento propiamente humano y que incluye elementos anticipadores y normativos (proyección, previsión, elección, etc.); y de Conducta, porque aunque es reacción, no es uniforme, sólo es respuesta a un estímulo en un momento determinado.

En este sentido, al desglosar las actitudes en comportamientos, lo hacemos identificando las conductas para descubrir esos comportamientos como respuestas uniformes. Para ello, defino la actitud y con base en la definición me pregunto ¿cómo soy cuando soy...? La respuesta a esta pregunta me va a dar las conductas, y en tanto respuestas específicas tienen que ser concretas. El conjunto de conductas que yo identifique me ayudará a reconocer mi comportamiento frente a alguien o a algo de la realidad.

Por ejemplo, si trabajo el valor respeto, lo defino como el reconocimiento de la dignidad del otro en tanto persona, o según el diccionario: “consideración hacia alguien o algo” (1997). Me pregunto, ¿cómo soy cuando respeto?, me respondo, soy atento, soy considerado, soy



abierto, etcétera. Si tomo la primera actitud, soy atento, me pregunto ¿cómo soy cuando soy atento?, me respondo de manera concreta, pongo atención cuando el otro habla, pido la palabra para participar, te escucho pensando lo que dices, no te prejuzgo por lo que dices o por quien eres, etcétera.

Una vez que tengo trabajado lo cognitivo, los métodos y lo afectivo, ahora voy al cuarto paso del modelo T que son los contenidos. Éstos se anotan como los presenta el plan de estudios y de la asignatura específica, o el tema que voy a tratar. Sin embargo, se trabajan en tanto la conformación de esquemas mentales que nos lleven a establecer relaciones de simples a complejas entre los conceptos que ya tenemos en la memoria con los nuevos que estamos conociendo. La manifestación de la complejidad de nuestro pensamiento, en principio, puede reconocerse a partir de los organizadores de información, que van de la mera asociación, la jerarquización, la relación y hasta la generación de esquemas y modelos.

Para el caso del modelo T, sólo anoto los temas generales, con sus subtemas y conceptos específicos que haya que trabajar.

6. Diseño de los ejes procesuales (nombre tomado de Tobón 2010, p. 13). El objetivo o la competencia se conciben aquí como procesos formativos que muestran diferentes dominios, los cuales serán trabajados didácticamente y servirán de orientación para el trayecto. Estos ejes son las fases del proceso que llevarán al desarrollo del objetivo.

Se estructuran con los siguientes componentes:

Destreza + contenido particular + procedimiento + actitud (s). Estos elementos ya los tengo trabajados en el modelo T, sólo tengo que atraerlos a la

redacción de este punto y darles lógica y coherencia. Este trabajo implica vincular los cuatro cuadrantes del modelo de acuerdo al objetivo o la competencia formulados.

## B. PARA GESTIONAR EL DESARROLLO FORMATIVO DEL ALUMNO EN EL AULA.

1. Evaluación inicial o diagnóstica. En este diseño curricular de aula la evaluación se define en tanto sujeta a criterios (evaluación), como aprecio de lo que la persona o los procesos son (valoración) y juega dos papeles muy importantes: formativa y sumativa. La evaluación formativa es aquella que aprecia las cualidades o defectos de alguien no desde el que aprecia, sino desde el apreciado. Esto permite reconocer con respeto lo que el otro es y sus propios procesos. Mientras que la evaluación sumativa, en tanto sujeta a criterios nos permite evaluar productos.

La evaluación inicial o diagnóstica tradicionalmente busca reconocer los conocimientos antecedentes que el alumno posee para poder iniciar con un tema nuevo o más complejo. Pocas veces recupera las capacidades, destrezas, habilidades que el alumno domina, menos el reconocimiento de sus valores, actitudes y comportamientos. Por ello, la evaluación diagnóstica o inicial, en este diseño busca ser formativa y sumativa, es decir, reconocer que procesos cognitivos tiene el alumno dominados y que sirvan de soporte para las nuevas capacidades que se buscan desarrollar; asimismo, cuál es el ámbito afectivo que lo hace ser de una manera determinada. Ambos sirven





para reconocer a la persona en tanto cognición y afecto.

Además, es importante reconocer que conocimientos tiene el alumno y en qué grado de dominio los maneja de manera que podamos situar el plano de los contenidos. Todo ello puede conocerse a partir de la realización de prácticas, problemas, casos, proyectos, que nos den esa información y que nos lleven a tomar decisiones.

2. Diseño de la situación didáctica. Con este apartado iniciamos propiamente el trabajo con el alumno en su desarrollo integral desde el modelo T. Para ello, definimos la situación como el escenario donde se dan las relaciones entre las personas, localizadas en un tiempo y en un espacio determinado a partir de las posibilidades de desarrollo de ambas y de la construcción de experiencias o vivencias con sentido. Si a la didáctica la defino como el conjunto de relaciones que se dan entre los diferentes actores del ámbito educativo, entonces la situación didáctica como el escenario formativo donde se llevan a cabo las relaciones entre los diferentes actores educativos en el espacio simbólico del aula. Para Gaston Mialaret (1995, p. 13), la situación pedagógica (didáctica) es “el contexto común a los enseñantes y a los enseñados: espacio-tiempo para vivir, para compartir, para habitar juntos, para una acción recíproca de dos sujetos, el uno hacia el otro, que conducirá a la transformación de dos personalidades puestas en relación”.

De aquí que la situación didáctica en tanto escenario y contexto servirá de base para iniciar los trayectos formativos

en los propios proyectos formativos de los alumnos. Es la conformación del escenario a partir del cual el alumno junto con el profesor desarrollarán competencias u objetivos planteados al inicio y a partir del cual se integran capacidades, contenidos y valores a través de métodos de aprendizaje con una intención consensuada desde el principio del periodo y que se va valorando y evaluando de forma continua hasta llegar a su conclusión y presentación.

Las situaciones didácticas que generalmente se trabajan son: proyectos: de investigación, de intervención, de innovación, formativos (2014), integradores interdisciplinarios (Fragoso 2016). También lo son la resolución de problemas, el estudios de caso, y las preguntas generadoras.

Para construirlos se siguen las metodologías de proyectos, cuyos pasos son: partir de una situación del entorno o contexto próximo o profesional del alumno. Definir el proyecto a desarrollar, planear las acciones, llevarlo a cabo y obtener resultados, rescatando los aprendizajes que se construyeron a lo largo del trayecto.

El proyecto permite la integración entre personas, disciplinas y sujetos con contextos.

Desde mi punto de vista, es la estrategia más completa para la formación del alumno y del profesor.

3. Organización de la secuencia didáctica. A ésta la defino como el proceso formativo de los alumnos (desarrollo de capacidades y valores) en su relación



con el profesor y con los contenidos, a través de métodos de aprendizaje que tienen la intención de desarrollar persona en su vinculación con el mundo. Una secuencia no es por lo tanto solo un conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación, que con la mediación del docente buscan ciertas metas (Tobón 2010, p. 20). En nuestro modelo las actividades, en tanto tareas sólo provocan que se pongan

en juego lo cognitivo y lo afectivo, junto con los contenidos. Por ello la secuencia es un proceso formativo más que una planeación de actividades, o un desglose de competencias en actividades y formas de evaluación.

La secuencia didáctica que se propone desde un cuadro llamado por Román (2005), Actividades como estrategias de aprendizaje implica:

Cognición	Contenidos	Métodos	Afectividad
Capacidad	Contenido General	Métodos de Aprendizaje	Valor
Destreza	Contenido particular	Procedimiento	Actitud (es)
Habilidad	Contenido específico	Actividades de aprendizaje	Comportamientos via conductas

Todos estos elementos los recuperamos del modelo T, cuadrantes que ya fueron desglosados y que al retomarlos de forma organizada e intencionada nos permitirán el desarrollo del proceso formativo. Traslamos la capacidad con sus destrezas y habilidades y luego vamos desarrollando renglón por renglón, vinculando capacidad más contenido general, más métodos de aprendizaje, más valores. Asimismo, recuperamos los ejes procesuales que implican: destreza más contenido particular, más procedimiento, más actitudes. De igual forma, tomamos cada habilidad de cada destreza y la relacionamos con el contenido específico, que pueden ser conceptos, métodos, entre otros; asimismo, la vinculamos con las actividades, las cuales nos mostrarán las tareas a desarrollar, los recursos materiales,

temporales, de presupuesto, de capital humano, etcétera y los productos que se generarán con esa actividad. Asimismo, lo relacionamos con los comportamientos específicos que se requieren para el desarrollo de cada actividad.

En esta secuencia didáctica estamos manejando dos desarrollos simultáneamente: el desarrollo de la situación didáctica y el de la secuencia didáctica. Por supuesto, la situación didáctica sólo es el pretexto para trabajar la clase, pero las finalidades están contenidas en la secuencia didáctica que proviene del objetivo, del modelo T y de los ejes procesuales.

El alumno desarrolla cognición y afecto, contenidos y métodos a partir del pretexto del proyecto. Éste permite articular los cuatro elementos en un



proceso.

4. Evaluación formativa y sumativa.

Ya acotamos en el punto 1 de la segunda parte lo que entendemos por evaluación, ahora diremos metodológicamente cómo trabajarla.

La evaluación la trabajaremos a partir de unas matrices de doble entrada, donde trabajaremos los dos tipos de evaluación.

Evaluación formativa de capacidades:

Por grado de dominio

Cognición			Dominó totalmente (cubre las fases de la habilidad)	Domino medio (cubre algunas fases de la habilidad)	Dominio bajo (cubre sólo alguna de la fases de la habilidad)	Dominio nulo (no cubrió ninguna de las fases de la habilidad)
C A P A C I D A D	D	Habilidad				
	E	1				
P A R T E	S	Habilidad				
	T	2				
R E Z A 1	R					
	E					
D A 1	Z					
	A					
D	A					
	1					



Por grado de autonomía

Cognición			La realiza como el profesor le dice	Aporta cosas nuevas a lo que el profesor dice	Él genera el proceso de la habilidad y el profesor lo aprueba	Propone un proceso de desarrollo de la habilidad por si mismo.
C A P A C I D A D	D E S T R E Z A 1	Habilidad 1				
		Habilidad 2				

De la misma forma la evaluación de valores se puede realizar utilizando la escala Lickert, la cual nos muestra un conjunto de proposiciones presentadas en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos a los que se les administra (Damián 2006)



Afectividad		Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo.	Muy en desacuerdo
V A L O R	A C T I T U D	Comportamiento 1				
		Comportamiento 2				

Estos valores de acuerdo, pueden cambiarse por la repetición de los actos en tanto: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca. También por Completamente verdadero, verdadero, ni falso ni verdadero, falso, completamente falso.

También puede evaluarse por observación con una matriz donde se ubiquen los comportamientos y si se hizo o no (Damián 2006).

Afectividad		Se hizo	No se hizo	Dusoso
V A L O R	A C T I T U D	Comportamiento 1		
		Comportamiento 2		



La evaluación sumativa se puede trabajar por rúbrica (Frade 2008), como matriz de doble entrada:

Concepto	Dimensión	Indicadores	Índices

Donde el concepto es el producto a evaluar, las dimensiones conformarían los aspectos del producto a evaluar, los indicadores serían los aspectos de esa dimensión y los índices las calificaciones que se otorgarían.

Por ejemplo, la evaluación de un producto llamado ensayo.

Ensayo	Contenido	Coherencia	Calificación
		Consistencia	Calificación
	Forma	Aspectos de forma	Calificación
		redacción	calificación

En el rubro calificación puede abrirse a dominio o especificar los índices que se desean evaluar con porcentajes o calificaciones.

Con este último paso de evaluación concluimos el diseño curricular de aula. Por supuesto, estos diseños no son camisas de fuerza, sino solo son orientadores de la acción construida en aula por profesores y alumnos, y se pueden modificar las veces que sea necesario, de manera que se vayan adaptando al propio proceso didáctico.

## CONCLUSIONES

1. Que ante los cambios que hay en el mundo, es importante haya cambios en la educación, en la pedagogía y específicamente en la didáctica.
2. Debe haber una redefinición de la didáctica que se centra en la enseñanza, o en el aprendizaje para orientarla al plano de las relaciones, de la integración.
3. Que los diseños curriculares de aula parten de la rol del profesor como diseñador y como mediador, es decir como estrategia de la educación.
4. Que un diseño curricular de aula debe recuperar los fines de la educación,



cognición y afecto, y resituar los medios: contenidos y métodos.

5. Que la conformación del diseño curricular es integrada.
6. Que este tipo de diseño requiere de una reconfiguración de los sujetos docente y alumnos, con el fin de poder entrar en una lógica y dinámica diferente de vinculación aprendizaje-enseñanza.
7. Que este diseño curricular de aula es una oportunidad para la escuela.

innovadoras en la formación de profesionales de la educación: escenarios desde las instituciones formadoras. Colombia: Editorial REDIPE.

8. García, L. y Saiz, B. (2007). Diccionario de valores, virtudes y vicios. México: Trillas.
9. Isaacs, D. (2008). La educación de las virtudes humanas y su evaluación. México: Minos.
10. Marina, J.A. (2012), La inteligencia Ejecutiva, Barcelona: Ed. Ariel.
11. Marina, J.A. (2013), El aprendizaje de la creatividad, Barcelona: Ed. Ariel.
12. Marina, J.A. (2014). La Educación del Talento, Barcelona: Ed. Ariel.
13. Marina, J.A. y López, M. (2013). Diccionario de los sentimientos. México: Editorial Anagrama y Editorial Colofón.
14. Monereo, C. (2014), El docente como estratega. De la enseñanza estratégica a la formación de una identidad profesional, Colombia: Ed. REDIPE.
15. Román, M. (1992). Diseños Curriculares de Aula, Madrid: Ceve.
16. Román, M. (2004), Sociedad del Conocimiento y Refundación de la Escuela desde el aula, Perú: Ediciones Libro Amigo.
17. Román, M. (2005). Capacidades y valores como objetivos en la sociedad del conocimiento. Perspectiva Didáctica. Chile: Arrayán Editores.
18. Román, M. y Díez, E. (2001). Diseños curriculares de Aula. Un modelo de planificación como aprendizaje-

## REFERENCIAS

1. Abbagnano, N. (2012). Diccionario de Filosofía. México: FCE.
2. Barret, G. (1995). La pedagogía de la situación, en expresión dramática y educación. Montréal: Recherche en Expressiion.
3. Damián, L. (2006). Evaluación de capacidades y valores en la sociedad del conocimiento: perspectiva didáctica. Chile: Arrayán Editores.
4. Diccionario Enciclopédico Universal Aula (1997). Madrid: Cultural, S.A.
5. Escámez, J., García, R. et al. (2007). El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y Práctica. España: Ediciones Octaedro.
6. Frade, L. (2008). La evaluación por competencias. México: Ediciones Inteligencia Educativa.
7. Fragoso, D. (2016). *Proyectos Integradores Interdisciplinarios centrados en el desarrollo de Capacidades y Valores*, en Ponce, S., Barrera, M.E. y Alcántar, V. Estrategias



- enseñanza. Argentina: Novedades Educativas.
19. Román, M., y Díez, E. (1999). Currículum y Programación. Diseños Curriculares de Aula. Madrid: Editorial EOS.
  20. Tobón, S. (2014). Proyectos Formativos. Teoría y Metodología. México: Pearson Educación.
  21. Tobón, S., Pimienta, J. y García, J.A. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson Educación.