

# CONSIDERACIONES SOBRE EL CURRÍCULUM DEL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA SENEGALESA: DISEÑO, DESARROLLO Y PROPUESTAS DE MEJORA

Cheikh Guèye

## RESUMEN

Conseguir que el alumnado de español en Senegal aprenda de manera significativa no es sólo cosa del profesorado. El propio alumnado, así como su entorno familiar, la sociedad, las autoridades educativas tanto a nivel del centro como a nivel estatal... han de aportar su grano de arena. Para que así sea, se debe planificar, diseñar y desarrollar un currículum interesante que tome en cuenta los contextos socioculturales, sociopolíticos y socioeconómicos del alumnado. La meta principal de este trabajo es dar a conocer el currículum que utilizan los profesores de español en Senegal y eventualmente hacer propuestas encaminadas a mejorarlo.

**PALABRAS CLAVE:** aprendizaje significativo, aprender a aprender, estrategias, currículum, contextos.

## ABSTRACT

«Considerations on the Spanish Curriculum of Secondary Education in Senegal: Design, Development and Suggestions For Improvement». Succeeding in leading Senegalese students to learn in a significant way, successfully, is not an exclusive task of teachers. The students themselves, as well as their family, society in general and all educative authorities..., have to participate, playing important roles. To achieve that goal, it's necessary to plan, design and implement an interesting curriculum that has sociocultural, sociopolitical and socio-economic contexts of learners in mind. The main objective of this work is to inform about the curriculum that Spanish teachers are using in Senegal and, eventually, offer proposals intended to improve it.

**KEY WORDS:** significant learning, learn to learn, strategies, curriculum, context.

## INTRODUCCION

El mundo globalizado en el que vivimos en la actualidad, con el desarrollo fulgurante notado en muchos ámbitos, debido sobre todo al *estallido* de las TIC a nivel mundial, exige que se vayan readaptando los contenidos curriculares escolares, en función de las necesidades y demandas que surgen. En el caso de Senegal, es cada vez más necesario diagnosticar dichas necesidades, formular objetivos, para luego



seleccionar y organizar coherentemente los contenidos, las actividades de aprendizaje, los métodos y recursos... antes de determinar los criterios de evaluación, dependiendo, evidentemente de cada contexto (Bolívar, 2008). De todos modos, cabe intentar diseñar y estructurar el currículum que utiliza el profesorado de español en aulas senegalesas de secundaria de tal manera que estén presentes tanto contenidos de carácter conceptual, lingüístico como procedimental, etc., sin dejar de lado aquéllos de índole socioemocional y actitudinal.

## 1. ALGUNAS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN CURRÍCULUM DE LENGUA EXTRANJERA

Un buen currículum de lengua extranjera no es algo fácil de diseñar porque en su diseño intervienen unos cuantos aspectos, tales como los factores socioculturales, sociopolíticos, socioeconómicos, etc., de los diferentes actores implicados, la idiosincrasia de los centros, de las aulas a la hora de diseñar los contenidos, los objetivos, planes y materias para enseñar. Es lo mismo que describe Angulo (1994) cuando deja ver que el desarrollo de un currículum debe implicar de una manera u otra que se tomen en cuenta tanto los contextos sociales, escolares como «todos aquéllos, incluidos los docentes, los estudiantes y los padres, que en definitiva viven y ponen en prácticas socioeducativas las ideas, las concepciones sobre el conocimiento, las relaciones y los valores educativos que configuran el currículum» (p. 12).

En el diseño del currículum deben estar presentes no sólo los contenidos culturales sino también sus secuencias, los objetivos y metas para alcanzar, los ámbitos, estrategias docentes, recursos materiales, procedimientos... Por lo tanto, el currículum se compone de un nivel formal, o sea los diseños, planes para la educación institucionalizada (contenidos planificados) y un *nivel de experiencias*, o sea, lo que efectivamente ocurre en las aulas, es decir, lo realmente enseñado y aprendido en la escuela (Bolívar, 2008). Con el auge de los métodos de enseñanza centrados en el alumnado, el profesorado ya no *enseña* un currículum, como lo afirma Bolívar (2008). Más bien lo tienen que vivir, construir «conjuntamente con el alumnado que, para que tenga un significado educativo, pone en juego los itinerarios formativos de las personas, con sus precedentes autobiográficos y sus proyectos futuros» (p. 141). Además, subraya este mismo autor que el currículum ha de tener un carácter fluido y dinámico, no puede ni debe funcionar de manera homogénea o compacta, con un profesorado que lo ejecute de manera mecánica. Según Parcerisa (en Antúnez y otros, 2008), el currículum «cumple varias funciones, a veces no fácilmente compaginables: orientativa, prescriptiva, de control social...» (p. 51).

Este autor, basándose en la Reforma del Sistema Educativo español, recalca tres niveles de concreción curricular. El primero de ellos, el más general también, partiendo de la Constitución o de las leyes orgánicas, fija las finalidades del Sistema Educativo y los objetivos generales a alcanzar. El segundo nivel de concreción «incluye el análisis y la secuencia de los bloques de contenidos» (p. 57). En cuanto al tercer nivel de concreción, incluye la planificación del equipo de ciclo o de departamento y la planificación de cada docente. Desde su punto de vista, la elaboración del cur-



riculum se puede sustentar en varias fuentes: la epistemológica, la pedagógica, la sociológica y la psicológica. Además, en un buen diseño curricular, sigue el mismo autor, no deben relegarse a un segundo plano ni los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, ni los objetivos didácticos, ni las estrategias... Deben desempeñar también una función capital los recursos, los criterios y momentos de la evaluación, el establecimiento de la dinámica del grupo-clase.

Por lo tanto, diseñar el currículum no es tan simple como puede parecer, y tampoco debe ser cosa exclusiva de especialistas. Para Guarro (2005), construir un currículum no debe ser una «cuestión que se pueda dejar al azar o a la improvisación, se requieren planes bien contruidos para mejorar constantemente la acción educativa y, más específicamente, el aprendizaje del alumnado...» (p. 161). Añade este mismo autor que «lo que cabe discutir es quién debe elaborarlos, cómo, cuándo, mediante qué estrategias, etc.» (p. 161). Los docentes e incluso los propios discentes han de aportar su grano de arena, participando en el diseño y desarrollo del currículum o por lo menos tener un margen de maniobra que les permita cambiar, readaptar, renovar o aportar nuevos conocimientos, innovar... Será del interés de todos los actores del sistema educativo que el currículum tenga un carácter democrático, abierto, flexible, inclusivo, y que atienda a la diversidad. De ahí surge la imperiosa necesidad de que, de aquí en adelante, se tomen en cuenta los intereses, motivaciones y puntos de vista del alumnado. Ya no deben diseñarse currículos sin tenerles involucrados en el proceso de construcción (Guarro, 2005). Lo ideal y recomendado, en estas eras de enseñanza y aprendizaje basada en el alumnado, sería que pudieran participar directa y activamente en el proceso, igual que el profesorado y las familias.

Por lo tanto el diseño y el desarrollo del currículum ya no deben ser obra exclusiva de los expertos o especialistas, aunque siguen desempeñando un papel de primera categoría. Por añadidura, un buen currículum debe preparar al alumnado a aprender a lo largo de toda la vida. No debe tratarse de aprender con el único objetivo de aprobar exámenes o conseguir alguna que otra recompensa. Un aprendizaje significativo debe servir para toda la vida. «En suma, desde los ámbitos más diversos y con las voces más variadas, se exige ya una nueva forma de entender la escuela, que se traduce en la necesidad de diseñar nuevos currículos que sirvan no sólo para aprender sino también para seguir aprendiendo», precisan Pozo y Monereo (1999:12).

## 2. APORTACIÓN DE LAS TIC AL CURRÍCULUM

Es evidente que las TIC han revolucionado la aldea global donde vivimos en la actualidad (Marrero, 2004:18). Tienen una gran potencialidad educativa y la verdad es que su aportación a la didáctica ya no se puede cuestionar: se observa en casi todos los rincones del planeta. Senegal no constituirá una excepción. Por esta razón, se deben tomar en consideración en el currículum nacional de español, desde la programación, el diseño, la implementación hasta la evaluación. No puede ser de otra manera porque las TIC ya no pueden quedar marginalizadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la medida en que se están imponiendo por sí solas, en casi todas las esferas de la vida, con mucha fuerza, determinación, poderío. Han de



integrarse e incorporarse en el currículum formal por la gran importancia que tienen respecto a la didáctica de manera general, sobre todo por el uso cada vez mayor y determinante que ejercen en los sistemas educativos planetarios.

Sin embargo, cabría señalar que las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, como tan acertadamente lo ha analizado Trujillo y Raso (en Ruiz y Sánchez, 2010:105), «no generan por sí mismas una renovación pedagógica». Por lo tanto, es imprescindible que se implique el profesorado en su gestión y manejo para que se destaque de manera significativa todo su valor propedéutico. Para conseguir esta involucración y, así, desarrollar estos nuevos papeles, los profesores, sobre todo aquéllos que llevan muchos años enseñando, deben formarse, «alfabetizarse» en las nuevas tecnologías de manera general. Así lo recomienda el Marco de Referencia Europeo de noviembre de 2004. Es así porque, como lo dejó ver Torres (2000: 183), se recurren a estas fuentes de información con el objetivo de resolver las tantas lagunas que tenemos «tanto en aquellas parcelas en las que trabajamos profesionalmente como en aquellos otros ámbitos del conocimiento y de la experiencia humana de los que estamos más alejados en nuestra vida profesional y laboral» (p. 183).

Es imprescindible porque los alumnos que se encuentran dentro de las aulas de Primaria o Secundaria utilizan de manera frecuente las tecnologías modernas, y por lo tanto, tienen desarrolladas muchas competencias relacionadas con estas herramientas. Muy a menudo, se sienten como peces en el agua manipulándolas, con mucho ingenio y creatividad, tanto en Senegal como en el resto del planeta. Lo más interesante con las TIC es que proponen un abanico de contenidos tan amplio que cualquier aprendiz puede recibir cualquier tipo de información y cuando lo desea. Lo cual, como señala Guarro (2005), permite al alumnado participar activamente en la construcción del conocimiento, ayudándolo a desarrollar su autonomía en el aprendizaje al mismo tiempo que puede favorecer un aprendizaje sostenible, duradero, a lo largo de toda la vida. Es así porque, precisa este mismo autor, es muy probable que los cambios conlleven «una verdadera revolución escolar, abriéndose la posibilidad, de nuevo, de que el alumno se convierta en el verdadero protagonista de su desarrollo, de la construcción del conocimiento» (55). Pero «es cierto que los riesgos son enormes», concluye Guarro (2005: 55), según el cual en las nuevas tecnologías deben recalcar también los valores y actitudes. Lo mismo opinan Pozo y Monereo (1999: 15) cuando declaran que las TIC «unidas a otros cambios sociales y culturales, están dando lugar a una nueva cultura del aprendizaje que trasciende el marco de la cultura impresa y que debe de condicionar los fines sociales de la educación».

### 3. CURRÍCULUM DE ESPAÑOL EN SENEGAL

En Senegal, el profesorado tiene mucha libertad a la hora de elegir el material de trabajo y la metodología a utilizar para alcanzar sus objetivos pero, en cualquier caso, tiene que remitirse al currículum formal, oficial, elaborado por las autoridades gubernamentales senegalesas, a través de unos expertos muy bien preparados, todo ello bajo la tutela del Ministerio de Educación. Según las cláusulas de la Comisión Nacional de Español (2006), bajo la supervisión de la Inspección General de



Educación, la enseñanza de la lengua española entra intachablemente «en el marco definido por la Ley de Orientación de la Educación Nacional número 91-22 del 16 de febrero de 1991, basada en el arraigo en nuestros valores culturales y la apertura hacia otras culturas». De todas formas, según dichas disposiciones legales vigentes, a finales del primer ciclo, los aprendices, entre otras aptitudes, tienen que<sup>1</sup>:

- Saber leer correctamente en español, respetando la acentuación y la pronunciación de las palabras.
- Saber escribir, entender y expresarse en un estilo sencillo.
- Tener cierto dominio de los contenidos gramaticales y lexicales del primer ciclo.
- Tener ciertas nociones a propósito de la cultura y la civilización hispánicas.
- Etc.

A propósito del segundo ciclo, aquí la enseñanza del español no se limitará a dotar a los alumnos de bastante *bagaje lingüístico* para enfrentarse al examen bastante selectivo del bachillerato (equivalente de la PAU en España) que los discentes tienen a finales del tercer curso de bachillerato<sup>2</sup>. Según las fuentes arriba mencionadas, la principal meta es formar a verdaderos futuros hispanohablantes, capaces de utilizar la lengua castellana para satisfacer sus necesidades de comunicación una vez finalizado el segundo ciclo. Así, la enseñanza del español en Senegal en el segundo ciclo tiene como finalidades:

- Preparar a los aprendices para abrirse a otras culturas, particularmente a la cultura hispánica...
- Ayudar al aprendiz para que adquiera cierto dominio de la lengua española...
- Desarrollar las aptitudes del alumno en materia de comprensión oral y escrita...
- Etc.

El currículo desarrollado por expertos del Ministerio de Educación, precisamente de la Comisión Nacional de Español (2006), para la enseñanza del español en Senegal, sirve de referencia y de recurso de gran utilidad al profesorado en el desempeño cotidiano de su docencia. Los contenidos temáticos propuestos al respecto en el primer ciclo se refieren a la vida en sociedad, al alojamiento, la naturaleza, los transportes, las telecomunicaciones, la vida cotidiana, el comercio, los servicios públicos, el mundo profesional, las distracciones, la salud, las temporadas o las vacaciones... Según los programas de español elaborados por estos mismos expertos, se exigen una serie de competencias que giran en torno a las siguientes unidades: *informaciones generales, opiniones, conocimientos, obligaciones, permisos, posibilidades,*

---

<sup>1</sup> Para más información, ver Programa de español, Primer y Segundo Ciclo (octubre de 2006).

<sup>2</sup> Este curso no existe en España donde hay sólo dos cursos para el Bachillerato.



*sentimientos, deseos y preferencias, sugerencias, invitaciones, instrucciones, utilización social de la lengua, organización del discurso, control de la comunicación oral...*

En el primer ciclo, los textos tratan temas que hablan de *generalidades, opiniones, obligaciones, permisos, posibilidades, sentimientos, deseos y preferencias...* En cuanto al segundo ciclo, se supone que los aprendices que empiezan el curso de Seconde<sup>3</sup> en su gran mayoría han alcanzado los objetivos fijados en los cursos anteriores. Pero lo que constituye un rompecabezas para algunos docentes es que muy a menudo en las aulas de Seconde (2<sup>a</sup>) encuentran a alumnos que no habían cursado español en el primer ciclo. Es una paradoja, pero en el sistema educativo senegalés tal y como está diseñado, hay unos cuantos aprendices que en el primer ciclo optan por hacer estudios en ciencias físicas o en otra lengua diferente del español, pero que se ven obligados a estudiar español una vez acceden al segundo ciclo. Es así porque deberán estudiar una segunda lengua extranjera al mismo tiempo que el inglés, lengua extranjera obligatoria, según las disposiciones previstas por el Currículum Nacional. En cuanto a los contenidos del programa de 2<sup>a</sup>, se exige a los docentes que enseñen:

- Seis (6) textos sobre España, o sea, uno respectivamente sobre Cataluña, Andalucía, el País Vasco y Castilla; un texto sobre la sociedad española contemporánea y otro sobre los cambios políticos y económicos en España.
- Cuatro (4) textos sobre América Latina, o sea, uno sobre el Perú y otro sobre México; otros dos sobre los problemas actuales de América Latina.

Desde el punto de vista gramatical, se hace hincapié en las preposiciones, los pronombres personales, *ser y estar, por y para*, el subjuntivo, la concordancia de los tiempos (*consecutio temporum*), los pasados, el uso de *aunque*, los números, etc. Por lo que al programa de Première (1<sup>a</sup>)<sup>4</sup> respecta, los profesores tienen que impartir:

- Seis (6) textos sobre España, es decir, un texto relacionado con el Siglo de Oro, uno sobre la Invasión de Napoleón, dos textos sobre el período 1898-1936 y otros dos sobre la juventud y sus problemas.
- Cuatro (4) textos sobre América Latina: un texto sobre el Descubrimiento y la Colonización, uno sobre la emancipación y dos sobre las realidades actuales de América Latina.

En este curso, los contenidos gramaticales pueden empezar con el repaso de la concordancia de los tiempos, el subjuntivo, etc., pero hace falta que el profesorado recalque algunos contenidos: la frase condicional, el estilo directo y el estilo indirecto, los indefinidos, los sufijos, la apócope, los giros afectivos, los demostrativos, la expresión de la concesión, etc.

---

<sup>3</sup> Correspondiente a Primero de Bachillerato en España.

<sup>4</sup> Correspondiente al Segundo de Bachillerato en España

En el curso de Terminale, último curso antes de la universidad, se requiere enseñar:

- Seis (6) textos sobre España: tres textos relacionados con España (de 1975 hasta hoy), un texto sobre el autonomismo y el separatismo, otro texto sobre la guerra civil española y, finalmente, uno sobre la picaresca.
- Cuatro (4) textos sobre América Latina: dos textos relacionados con los problemas contemporáneos, uno sobre la opresión y la liberación y, finalmente, otro texto sobre la poesía latinoamericana.

En este curso, los contenidos gramaticales son casi los mismos que los anteriores. Sin embargo, los profesores tienen que hacer hincapié en el uso del futuro hipotético, la concordancia de los tiempos, la frase condicional, el estilo directo y el estilo indirecto, etc. (Para más información, consultar Programa de español, primer y segundo ciclo, octubre de 2006, de la Comisión Nacional de Español).

Respecto a los horarios en los diferentes niveles de la Enseñanza Secundaria, en el tercer año de la ESO, se recomienda al profesorado hacer cuatro (4) horas lectivas cada semana, pero muy a menudo la cuarta hora tiende a desaparecer. Casi todos los docentes se limitan a tres horas. En el último curso de la ESO, son tres horas cada semana. En primer año de Bachillerato, los alumnos que no habían estudiado español en el tercero de la ESO deben tener cinco horas de clase cada semana mientras que las demás clases deben conformarse con tres horas semanales. Respecto al segundo y tercer año de Bachillerato, son tres horas efectivas de español cada semana para los discentes de obediencia literaria (1ºL y TºL) y dos horas para los alumnos de series científicas (1ºS y TºS).

#### 4. EL CURRÍCULUM SENEGALÉS: PROPUESTAS DE MEJORA

En la actualidad, si nos referimos al caso de Senegal, es mucho mejor que la prescripción administrativa no imponga ningún tipo de contenido. Por el contrario, hace falta una negociación, un consenso entre los diferentes actores cuya participación, implicación debe ser efectiva y activa para elegir tal o cual contenido. De todos modos, es así como lo ve también Guarro (2005); según él, tomadas en consideración las especificidades de cada contexto curricular, la construcción del currículum debe ser «un proceso de toma de decisiones que no puede ni debe ser individual, más bien habría que caracterizarlo como una tarea colectiva que exige la participación de distintos sujetos y, además, el consenso como procedimiento...» (p. 165).

Todo este cambio tiene como objetivo «construir una cultura escolar profundamente democrática en el contexto de unos sistemas educativos democráticos y de una sociedad más democrática», como lo dejó ver este mismo autor (p. 16); lo cual es imprescindible en este mundo globalizado donde vivimos hoy en día con cambios fulgurantes en todos los ámbitos. Por lo tanto, Guarro aboga por una des-



centralización del sistema educativo, desembocando en una autonomía del centro. Compara el mecanismo de cambio del sistema educativo con el *mercado*, recalcando la *ley de la oferta y de la demanda*. O sea que los discentes o sus padres se basen en el tipo de *producto* que ofrece cada centro, para operar su selección. Así pueden elegir la escuela o centro que más responda a sus intereses, criterios dependiendo del tipo de currículum del que disponen, la metodología utilizada por el profesorado, las interacciones sociales, los valores, conductas y normas que prevalecen en dicho centro...

Reflexionando sobre el sistema educativo español, Guarro (2005) señala que hay *voces presentes* como las hay también *ausentes* en la cultura escolar de manera general. Deja observar que las *voces presentes* más visibles son, sobre todo, aquéllas de los hombres, personas adultas, personas sanas, heterosexuales, profesiones de prestigio, el mundo urbano, la raza blanca, la religión católica, el primer mundo, etc. Algunas de las *voces ausentes* en la cultura escolar son las del mundo femenino, de las culturas de la infancia, la juventud y la tercera edad, personas con minusvalías físicas o psíquicas, culturas gays o lesbianas, clases trabajadoras y el mundo de las personas pobres, el mundo rural y marinero, etnias minoritarias o sin poder, el tercer mundo, otras religiones y concepciones ateas, etc. (p. 84). Son casi las mismas observaciones que se pueden hacer respecto del currículum en Senegal.

Sea lo que sea, nunca se debe perder de vista que, en la medida en que la escuela senegalesa es una sociedad en miniatura, todo currículum debe reproducir aspectos de la cultura del centro escolar, de la sociedad de manera general, independientemente del tipo de recursos en que se base la enseñanza. Así, hay algunos contenidos que deben considerarse como de carácter universal, en este mundo globalizado de hoy en día. Es el caso por ejemplo de los contenidos relacionados con la multiculturalidad, los temas de raza y género, la globalización, la economía, el modernismo, el postmodernismo, la democracia, el medioambiente, el desarrollo sostenible, la paz, la emancipación, el bienestar, la crisis de valores, la crisis económica actual... dependiendo evidentemente del nivel, de la etapa, de los objetivos, de los contextos y circunstancias, etc. Dicho de otra manera, en Senegal como en los demás países del planeta, los contenidos curriculares deben diseñarse en función de la cultura de cada centro escolar o cada sociedad de manera general, pero sin perder de vista que en una misma sociedad, por muy homogénea que parezca, pueden convivir numerosas culturas a veces bastante distintas entre sí, como es el caso en Senegal.

Sin embargo, a partir de estas diferentes identidades y señas, ningún ciudadano del mundo debe escatimar esfuerzos para aportar su grano de arena a lo que se perfila cada vez más como una *ciudadanía cosmopolita*, globalizada, planetaria (Guarro, 2005). Por lo tanto, en la actualidad, se recomienda que los contenidos curriculares recalquen esta multiculturalidad de las sociedades modernas, de manera democrática, resaltando y respetando las diferencias que se considerarán factores de enriquecimiento, atendiendo a las realidades contextuales, las diferentes señas de identidad no sólo de las culturas dominantes, sino también de las minorías, generalmente más desfavorecidas...





## 5. USO EXAGERADO DEL LIBRO DE TEXTO EN EL CONTEXTO SENEGALÉS

A pesar del desarrollo fulgurante de los equipamientos tecnológico-didácticos, con la presencia de un amplio abanico de nuevos recursos didácticos, en las aulas sigue teniendo una posición privilegiada el libro de texto. El uso de las TIC está cada vez más acentuado pero, a pesar de todo, se observa que el profesorado sigue aferrándose al libro de texto, de manera general, para impartir sus enseñanzas. No dudamos de que el libro de texto presente muchas ventajas, y sabemos que es casi *insustituible* en el proceso de construcción del conocimiento, como afirma Martínez (2002), pero el mundo de hoy en día, tal y como está configurado, exige que se usen de manera mucho más marcada las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en las aulas (Trujillo, Ruiz y Sánchez, 2010).

Todo apunta a que así será en la Unión Europea, donde algunos autores como este mismo Trujillo (citado en Palmero y Rodríguez, 2010) consideran el nuevo proceso de convergencia que llevó a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), «una ocasión inmejorable para realizar tales reformas curriculares, en momentos cruciales en los que las facultades de Ciencias de la Educación estamos repensando el perfil académico y profesional de los docentes del siglo XXI» (p. 111).

## 6. TIPOS DE CONTENIDOS CURRICULARES

### 6.1. LOS CONTENIDOS CONCEPTUALES

En cuanto al aprendizaje del español como lengua extranjera, los contenidos conceptuales dependen sobre todo del nivel de los alumnos. Por ejemplo, en la medida en que los principiantes, o sea los alumnos senegaleses que empiezan a estudiar la lengua española, no tienen muy desarrollada la competencia lingüística, presentando deficiencias reales respecto al léxico, los contenidos suelen girar en torno a aspectos básicos como los saludos, presentaciones, orientaciones, la hora, el clima, ir al médico, ir de compras, las relaciones de parentesco... o sea lo más básico primero, y más tarde los demás tipos de contenidos, más complejos. Además, cabe señalar que se ha observado que muchos docentes senegaleses insisten en enseñar contenidos exclusivamente en función de los exámenes, evaluaciones externas, sumativas, recalcando lo que se suele requerir en dichas pruebas (Bolívar, 2008). Es tanto más verdadero cuanto que en la actualidad, con el auge de las TIC, la información está cada vez más al alcance de los discentes, en todos los ámbitos, a cualquier hora. De ahí surge la imperiosa necesidad de tener currículos abiertos en Senegal, para que tanto los centros como los propios docentes los puedan readaptar en función de las necesidades del alumnado. Por otra parte, según Guarro (2005), construir un currículum implica tomar decisiones de manera colectiva y participativa.



## 6.2. CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

En la concepción actual del currículum utilizado en Senegal, los contenidos procedimentales han de desempeñar un papel de gran importancia así como los contenidos conceptuales y los actitudinales. Ya no pueden permanecer relegados a un segundo plano. En lo que atañe a la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, los contenidos procedimentales son todas estas acciones ordenadas, destrezas, habilidades, técnicas, modos de actuar, estrategias y procedimientos que permiten tanto a docentes como a discentes conseguir su meta, su objetivo. Por lo tanto se refieren, por un lado, al saber hacer docente, o sea cómo enseñar y a las estrategias de aprendizaje por otro lado, o sea cómo aprender.

En Senegal, los contenidos conceptuales ya no deben prevalecer sobre los contenidos procedimentales ni sobre los actitudinales. En este mundo complejo de hoy en día, con el auge de las TIC, todos estos diferentes tipos de contenidos deben enseñarse en las aulas, y no de manera separada sino integradamente, porque se completan entre ellos, recíprocamente. Por esta razón, cabe recalcar los procedimientos relacionados con la búsqueda de la información, así como técnicas para elaborarla, interpretarla, analizarla, procesarla, comprenderla, organizarla, evaluarla... Los contenidos procedimentales ayudan a los discentes senegaleses a desarrollar su competencia heurística, y, por lo tanto fomentar estrategias de resolución de problemas, el desarrollo de destrezas cognitivas, al mismo tiempo que forjan en ellos actitudes y valores, con la ayuda del profesorado, garantizándoles así un aprendizaje significativo, un aprendizaje a lo largo de toda la vida, llevándoles progresivamente hacia una autonomía en su aprendizaje cotidiano.

## 6.3. CONTENIDOS ACTITUDINALES

De aquí en adelante, en la escuela senegalesa, se deben recalcar significativamente los valores, normas y actitudes, encaminados a formar ciudadanos responsables, íntegros, preparados para la vida en la sociedad de la postmodernidad, capaces de adaptarse a las nuevas exigencias del planeta. Se trata de valores como el respeto, la consideración, la justicia, la tolerancia, el amor, la solidaridad, la cooperación... «Así, la educación se postula como el principal proceso para la creación de ciudadanos, tanto para contribuir al progreso de la nación, como para compartir los fines y valores que definen su identidad», declara acertadamente Guarro (2005:79). Por lo tanto, la educación para la ciudadanía debe tener más fuerza, más impulso en Senegal, no sólo constituyendo una asignatura presente en todos los niveles del sistema educativo sino que debe ser también un tema transversal presente en todas las demás asignaturas.

Esto significa que, a semejanza del mundo global en el que vivimos en la actualidad, la escuela senegalesa también debe registrar cambios para enfrentarse a los nuevos retos. Dicho cambio, que se debe notar en los contenidos curriculares, ha de pasar forzosamente por recalcar el lado moral y socioemocional del proceso de enseñanza y aprendizaje, condición sine qua non para que éste sea significativo,



sostenible. Así, a nivel del currículum, la reforma o más bien el cambio debe comenzar desde las finalidades, metas, objetivos, pasando por los contenidos. Cabe precisar y recalcar que cualquier reforma, innovación o mejora educativa debe sustentarse en este lado moral y socioemocional de la educación porque es la condición sine qua non para tener en nuestra sociedad a ciudadanos justos, democráticos, comprometidos, moral y socioemocionalmente preparados para adaptarse a los diferentes cambios y retos de toda índole que se están operando en nuestro mundo posmoderno de hoy en día, y de manera vertiginosa e impredecible a veces. Para que así sea, hará falta también tener condiciones y recursos materiales y humanos adecuados, de calidad y han de cambiar las formas de pensar del profesorado, del alumnado de las familias (Guarro, 2005).

Los conocimientos de carácter actitudinal desempeñan un papel primordial en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En casi toda la aldea global donde vivimos hoy en día, la educación para la ciudadanía, esencialmente basada en la construcción o transmisión de valores, normas y buenas actitudes está cobrando cada vez más fuerza. Es así porque lo requiere la sociedad de la información de hoy en día, muy compleja y bastante movедiza.

## CONCLUSIÓN

El mundo de hoy día está registrando cambios fulgurantes en todos los aspectos. En Senegal, como en otras partes del mundo también, el desarrollo notado con el estallido de las TIC tiene consecuencias tanto en la sociedad de manera general como en la escuela de manera particular. Sin embargo, al mismo tiempo se están perdiendo algunos de los valores sociales ancestrales antaño muy arraigados en la sociedad senegalesa. Por lo tanto, la escuela senegalesa ha de seguir desempeñando eficazmente su labor, o sea formar a ciudadanas y ciudadanos justos, democráticos, comprometidos, moral y socioemocionalmente preparados para adaptarse a los diferentes cambios y retos buscando y aplicando soluciones a medida. Ésa es la razón por la cual, de aquí en adelante, los contenidos curriculares, tanto en Senegal como en otros lugares, deben ser diagnosticados, planeados, reformados, reactualizados, repensados... en función de los contextos del alumnado, tomando en consideración sus intereses, motivaciones, especificidades...

Fecha de recepción: julio de 2012; fecha de aprobación: diciembre de 2013.

## REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- ANGULO, F. y BLANCO, N. (1994): *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- ANTÚNEZ, S. y OTROS (2008): *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Graó.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2008): *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Aljibe.



- BONACHÍA CABALLERO, M.J. y OTROS (2000): «El cuento como transmisor de valores». *Contextos educativos*, núm. 3, pp. 139-146.
- CARNEIRO, R. *et al.* (coord.) (2009): *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: Santillana.
- CORREA DÍAZ, M. (2009): «El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial». *Educere*, núm. 44, pp. 89-98.
- FERNÁNDEZ RUBIO, C. (2003): *La educación para la ciudadanía europea: propuesta educativa para su implementación en el currículum de Ciencias Sociales*. ISBN 84-609-0328-1, pp. 2-13. En Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- GALLARDO VÁSQUEZ, P. y LEÓN DONOSO, J. (2008): *El cuento en la literatura infantil*. Sevilla: Wanceulen Educación.
- GUARRO PALLÁS, A. (2005): *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja: diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Pirámide.
- MARRERO ACOSTA, J. (2004): «Sociedad de la información y dinámica mediadora de la universidad». *Qurrículum*, núm. 17, pp. 17-46.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002): *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- RUIZ PALMERO, J. y SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. (coord.) (2010): *Investigaciones sobre buenas prácticas con tecnologías de la información y de la comunicación*. Málaga: Aljibe.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2000): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- VEGA, A. (2003): «El día y la noche en los cuentos». *Qurrículum*, núm. 16, pp. 61-73.

#### OTRAS REFERENCIAS:

- AULAS DE VERANO DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (2006): *El cuento como instrumento para el desarrollo de la creatividad artística*. Ministerio de educación y ciencia: Instituto Superior de Formación del Profesorado.

