

PRIMARIA

Proyecto
Curricular



Ministerio de Educación y Ciencia



Proyecto Curricular



Ministerio de Educación y Ciencia



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

N. I. P. O.: 176-92-105-2

I. S. B. N.: 84-369-2149-6

Depósito legal: M-11432-1992

Realización: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Índice

	<u>Páginas</u>
PARTE PRIMERA:	
LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS.....	5
Capítulo I: El Proyecto curricular dentro del conjunto de decisiones que debe tomar un centro	7
El Proyecto educativo de Centro	7
La Programación general del Centro	15
 PARTE SEGUNDA:	
EL PROYECTO CURRICULAR: QUÉ PRETENDE Y QUÉ DECISIONES SE TOMAN EN ÉL	17
Capítulo II: El sentido del Proyecto curricular	19
Finalidades del Proyecto curricular.....	19
Fuentes para la elaboración del Proyecto curricular.....	22
Capítulo III: Objetivos de la etapa	27
Capítulo IV: Secuencia de objetivos y contenidos por ciclos	33
Secuencia por ciclos.....	33
Secuencia en cada ciclo	35
Criterios para establecer la secuencia.....	36
Capítulo V: Decisiones relativas al cómo enseñar	43
Principios metodológicos	44

	<i>Páginas</i>
Criterios para el agrupamiento de alumnos....	46
Organización de los espacios y los tiempos...	47
Selección y criterios de uso de materiales y recursos didácticos	48
Capítulo VI: Decisiones relativas a la evaluación	53
¿Qué evaluar en el proceso de aprendizaje de los alumnos?	54
¿Cómo evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos?.....	58
¿Cuándo evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos?	61
La evaluación de la práctica docente	62
Criterios de promoción	65
Capítulo VII: Medidas de atención a la diversidad	67
– Los programas de orientación.....	67
– Organización de los recursos personales y materiales dirigidos a los alumnos con necesidades educativas especiales	70
 PARTE TERCERA:	
EL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR.....	73
Capítulo VIII: ¿Quién elabora el Proyecto curricular?.....	75
Capítulo IX: Estrategias de elaboración del Proyecto curricular.....	79
Estrategias de elaboración.....	80
La colaboración de los apoyos externos a la escuela.....	84
Cómo empezar la elaboración del Proyecto curricular	85
 ANEXO	91

La autonomía de los centros



Capítulo I.

El proyecto curricular dentro del conjunto de decisiones que debe tomar un centro

¿Qué decisiones debe tomar un centro escolar?

Planificar y llevar a cabo el proceso educativo supone que los distintos miembros de la comunidad escolar en la que se inserta el centro tomen una serie de decisiones compartidas. El funcionamiento armónico del centro hace necesaria la existencia de unas bases comunes de actuación sin las cuales no quedaría suficientemente garantizada una coherencia mínima en la formación del alumnado. Este conjunto de decisiones se diferencian entre sí fundamentalmente por su finalidad y naturaleza, por el momento en que se establecen y por las personas que en cada caso son responsables de definir las y revisarlas.

A partir de la nueva normativa que se establece en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y su posterior desarrollo normativo se pueden distinguir tres grandes procesos de toma de decisiones:

1. El Proyecto Educativo de Centro.
2. El Proyecto Curricular de Etapa.
3. La Programación General del Centro, de carácter anual.

A continuación abordaremos los procesos de toma de decisiones en el Proyecto educativo de centro y en la Programación general del centro.

El Proyecto educativo de centro

Uno de los aspectos en los que la Reforma ha hecho mayor hincapié ha sido en la necesidad de dar autonomía a los centros escolares,

reconociéndoles como la unidad y pieza clave del sistema educativo. Esta autonomía es precisa porque el proceso educativo no puede ni debe ser necesariamente el mismo en todos los centros, sino que tendrá que responder al contexto socioeconómico y cultural en el que se encuentre ubicado, a las peculiaridades de su alumnado y a la concepción educativa que los docentes, los alumnos y los padres mantengan.

La reflexión sobre estas necesidades específicas, que cualquier escuela tiene, debe dar las pautas para establecer las señas de identidad que permitan ir dotando al centro de un **estilo educativo propio**. Es bueno que todo centro tenga sus propias opciones que las tenga cada docente e igualmente la administración, aunque en este caso deben ser lo suficientemente amplias como para que en ellas se reconozca la mayoría del profesorado y de la sociedad.

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) establece como una de sus líneas básicas el que:

“En la medida en que no constituya discriminación para ningún miembro de la comunidad educativa, y dentro de los límites fijados por las leyes, los centros tendrán autonomía para establecer materias optativas, adaptar los programas a las características del medio en que estén insertos, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades culturales escolares y extraescolares.”

Es bien cierto que la escuela pública viene ya caracterizada por una serie de principios básicos, pero son lo suficientemente amplios como para configurar un marco dentro del cual caben modelos educativos peculiares. Y es bueno que todos los centros ofrezcan a la sociedad una reflexión explícita sobre las opciones y finalidades que rigen su intervención educativa, dentro del respeto a los valores constitucionales.

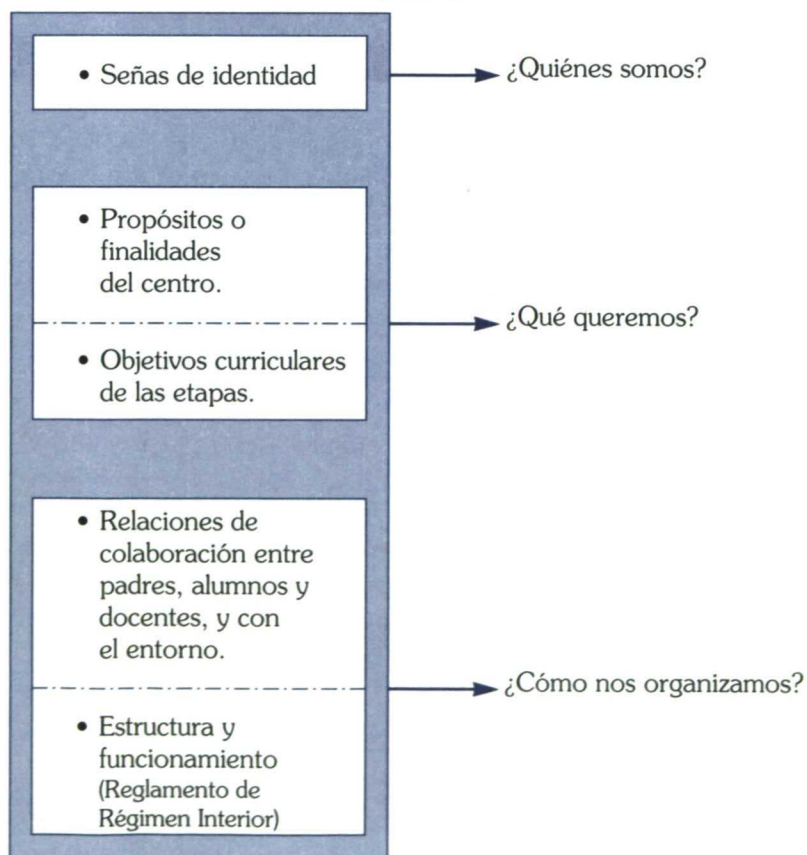
El Proyecto educativo es el documento que recoge este conjunto de decisiones, es decir, aquellas ideas, asumidas por toda la comunidad escolar, respecto a las opciones educativas básicas y la organización general del centro.

Decisiones del P. E. C.

En el Proyecto educativo de centro, y a través del análisis del contexto socio-cultural y económico en el que se encuentra ubicado el centro, se establecerán, por tanto, las siguientes decisiones que permiten responder a las preguntas relativas a **¿quiénes somos?, ¿qué queremos?, ¿cómo nos organizamos?**:

- Las señas de identidad.
- Los propósitos o finalidades del centro en los que se concretan esas señas de identidad.
- La revisión de los objetivos generales del currículo de las etapas que se impartan en el centro.
- Las relaciones de colaboración entre todos aquellos implicados en poner en funcionamiento los objetivos.
- La estructura organizativa que los hará posibles, que se concreta en el Reglamento de Régimen Interior.

DECISIONES DEL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO



¿Quiénes somos?

La institución escolar asume y formula en las **señas de identidad** aquellos aspectos, pocos, con los que más se identifica. No se trata de agotar todos los elementos de una posible concepción educativa, sino de destacar los que se comparten por el conjunto de las personas que forman la comunidad escolar y que son prioritarios.

Las principales opciones educativas que se consideran básicas para el conjunto del alumnado, en coherencia con los valores de la Constitución y de la LODE, se concretan posteriormente en la LOGSE, en donde aparecen recogidas en el artículo 2.º:

La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:

- a) *Formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida: personal, familiar, social y profesional.*
- b) *La participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos.*
- c) *La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.*
- d) *El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.*
- e) *El fomento de los hábitos de comportamiento democrático.*
- f) *La autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente.*
- g) *La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional.*
- h) *La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.*
- i) *La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema.*
- j) *La relación con el entorno social, económico y cultural.*
- k) *La formación en el respeto y defensa del medio ambiente.*

El Proyecto educativo debería reflexionar sobre estas opciones, así como sobre otras que en su contexto puedan resultar significativas, como puede ser prestar especial atención a ciertos temas transversales que muestren especiales carencias en el centro o incluir determinadas actividades que faciliten la integración de alumnos con distintas culturas.

Para que las señas de identidad sean realmente operativas es conveniente concretarlas en **propósitos o finalidades educativas** que el centro en su conjunto quiere conseguir. Un ejemplo sería el siguiente:

“El centro prestará especial atención a la diversidad de sus alumnos y alumnas con respecto tanto a sus capacidades físicas e intelectuales como a sus diferencias en relación a su cultura o religión, adoptando medidas entre las que se encuentra incorporarse al programa educativo de integración de alumnos con necesidades educativas especiales.”

En este ejemplo el centro retoma un valor básico de la educación como es la atención a la diversidad y lo convierte en una finalidad concreta a través del compromiso de incorporarse al programa de integración.

Otro ejemplo sobre cómo un centro establece ciertas prioridades en su Proyecto educativo sería el siguiente:

“El centro, en función de las condiciones deficientes de atención a la salud y la higiene de la zona en la que está enclavado, prestará especial atención al desarrollo de las condiciones que promuevan la creación de un centro saludable.”

Estas prioridades del centro deben, desde luego, concretarse posteriormente en una **revisión de los objetivos generales de las distintas etapas** que se impartan y que se recogen en los respectivos Reales Decretos de currículo, ya que éstos configuran precisamente las intenciones educativas que el conjunto de los colectivos implicados en la función educativa del centro tiene para con su alumnado. Son, por tanto, las metas en las que en último término deberán plasmarse la concepción pedagógica y los objetivos del centro de carácter más general. En este sentido, el Proyecto educativo debe incluir la revisión que de estos objetivos se haga a la luz de las señas de identidad establecidas. Es fundamental que padres, alumnos, docentes y miembros representativos de la comunidad asuman de forma consensuada las capacidades que consideren conveniente

¿Qué
queremos?

¿Cómo nos organizamos?

ayudar a desarrollar en los alumnos y alumnas del centro. En esta decisión los docentes, dado que son los que tienen más experiencia del tema, suelen tomar la iniciativa presentando al resto del Consejo Escolar una primera propuesta.

Llegar a conseguir los propósitos que un centro se ha planteado supone establecer posteriormente las **relaciones de colaboración entre los distintos colectivos que intervienen en la educación**. Por ello, el Proyecto educativo debe incorporar también las líneas básicas que regirán el papel de los padres en el proceso educativo, así como las conexiones que se establecerán con otras instituciones de la comunidad. La escuela debe estar abierta al entorno y los recursos que ella puede ofrecer, así como los que puede recibir del resto de la comunidad, deben establecerse en el Proyecto educativo.

Por último, llegar a conseguir los propósitos que se hayan establecido supone asimismo que el centro decida a través de qué **estructura** va a hacerlo y con qué **procesos de funcionamiento**. Y éste es el último tipo de decisiones que deben tomarse en el Proyecto educativo. Se trataría de definir en sus líneas básicas qué organización es la que más claramente puede favorecer la consecución de las finalidades, y concretar en cuál o cuáles miembros de la estructura va a recaer la responsabilidad de esta consecución, así como señalar el funcionamiento que se considere más oportuno. Todas estas decisiones, que acaban normalmente concretándose en normas, configuran el *Reglamento de Régimen Interior*.

En el caso del propósito referido al programa de integración, estos dos últimos tipos de decisiones llevarían, por ejemplo, a que el Consejo estableciera las grandes líneas de organización de los distintos profesionales que intervendrán con los alumnos con necesidades educativas especiales: tutores, profesores de apoyo, orientador, equipo psicopedagógico de sector, etc.

Por lo que se refiere al segundo de los ejemplos sobre Educación para la Salud, esta decisión del Proyecto educativo debe complementarse estableciendo el compromiso que cada colectivo del Consejo Escolar asume. Así los responsables del mantenimiento del centro deben asegurar el funcionamiento de los servicios higiénicos básicos (aseos, papel higiénico, jabón y toallas, control de las medidas que se exigen en los comedores escolares, la limpieza del centro en general, etc.). Asimismo se debe valorar la participación de los servicios locales de salud en la actividad educativa del centro. Los padres del Consejo deben asumir las acciones que puedan realizarse para difundir y

hacer tomar conciencia de este objetivo prioritario al resto de los padres del centro. Los profesores serán los responsables de concretar las actuaciones didácticas, a través del Proyecto curricular y de las programaciones, que permitan desarrollar en el alumnado las capacidades y los contenidos, sobre todo de tipo actitudinal, que conlleva la priorización del tema transversal Educación para la Salud.

La responsabilidad de la aprobación y evaluación del Proyecto educativo es del **Consejo Escolar**. En el Consejo Escolar están representados los distintos grupos que componen la comunidad educativa, y es fundamental que se sientan implicados en las decisiones que se establecen en el Proyecto educativo de centro. Para ello es necesario que los diversos representantes discutan con sus colectivos y recojan sus opiniones. De lo contrario, se corre el riesgo de que los objetivos definidos no se asuman realmente por personas que se sientan ajenas al proceso.

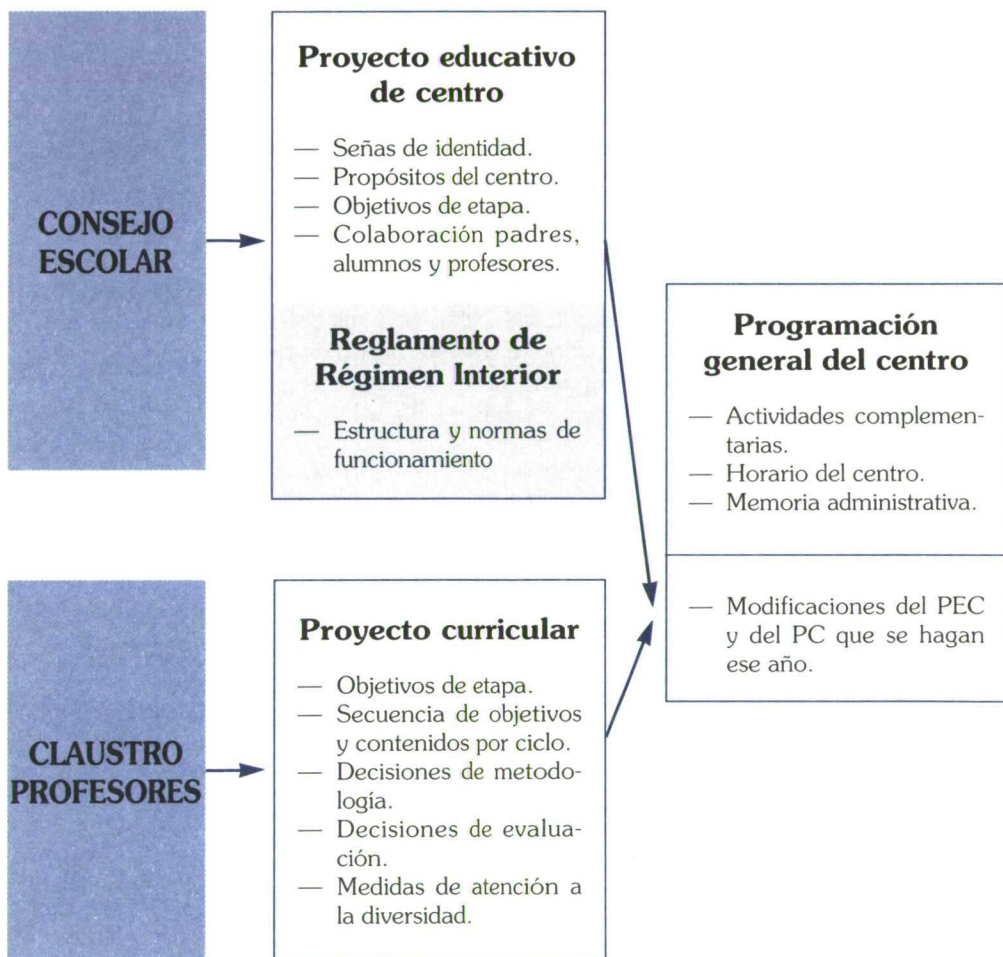
Aprobación y evaluación del P. E. C.

En el caso de los centros privados, el artículo 22 de la LODE adjudica la responsabilidad del Carácter Propio al titular del centro.

La elaboración del Proyecto educativo es un **proceso dinámico**, y como tal siempre inacabado y sujeto a revisión. Sin embargo, no debe interpretarse este rasgo definitorio del Proyecto educativo como una dificultad que bloquee el trabajo de los equipos docentes. Sería pernicioso intentar agotar todas las posibles reflexiones que cabrían bajo el ámbito de definición de la línea educativa de un centro. La identidad se va adquiriendo poco a poco a través de la experiencia y la práctica. En ese sentido es más el fin de un proceso que su punto de partida, describe más bien el ideal de la educación que desea un centro que su realidad, una realidad que habrá que ir construyendo de manera progresiva. Y es así como debe interpretarse por parte de quienes lo elaboren, consiguiendo con ello una agilidad imprescindible para que estos procesos de toma de decisiones cumplan su función y no se conviertan en meros documentos burocráticos. En todo caso, el Ministerio de Educación y Ciencia no va a solicitar de los centros que elaboren el proyecto educativo durante el curso 1992-93. No sería necesario contar con él hasta que el conjunto de la Educación Primaria se hubiera implantado en el centro. Si bien, y dado que la elaboración es un proceso largo, los centros podrían ir trabajando desde el curso 1992-93.

El Proyecto educativo de centro tiene **vocación de estabilidad**, como se acaba de indicar. Ello no significa, no obstante, que no deba

RELACIONES ENTRE LOS PROCESOS DE TOMA DE DECISIÓN EN UN CENTRO ESCOLAR



someterse a revisión. Será necesario que el Consejo Escolar evalúe las decisiones tomadas en él, introduciendo las modificaciones que se considere necesarias. En la Programación general del Centro, que a comienzo de cada curso debe remitirse a la Administración, **se comunicarán los cambios que se hayan producido**. No es necesario, por tanto, elaborar anualmente el proyecto educativo. Tan sólo es preciso estar atento a su revisión para evitar que se produzca un distanciamiento entre las intenciones educativas y la práctica real.

Las decisiones que se hayan establecido en el Proyecto educativo, cuya naturaleza responde a opciones y principios generales, deben concretarse posteriormente en el Proyecto curricular, donde estos principios se traducen en acuerdos didácticos que responderán al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Las siguientes partes de este documento desarrollarán estos aspectos del Proyecto curricular.

La Programación general del centro

La Programación general del centro se configura con dos tipos de información:

- a) Las decisiones que por su naturaleza variarán cada curso.
- b) Las decisiones fruto de la revisión del Proyecto educativo y del Proyecto curricular.

En este sentido la Programación general anual incluiría los siguientes elementos:

- Las actividades complementarias que el centro vaya a realizar.
- El horario general del centro.
- La memoria administrativa.
- Las modificaciones o nuevas decisiones que se considere oportuno introducir en el Proyecto educativo y en el Proyecto curricular.

De esta manera, los centros escolares no tendrán que elaborar todos los años el Proyecto educativo y el Proyecto curricular, limitándose a revisar anualmente aquellos aspectos que en la evaluación del centro consideren necesarios.

El Proyecto curricular: qué pretende y
qué decisiones se toman en él



Capítulo II.

El sentido del proyecto curricular

Finalidades del Proyecto curricular

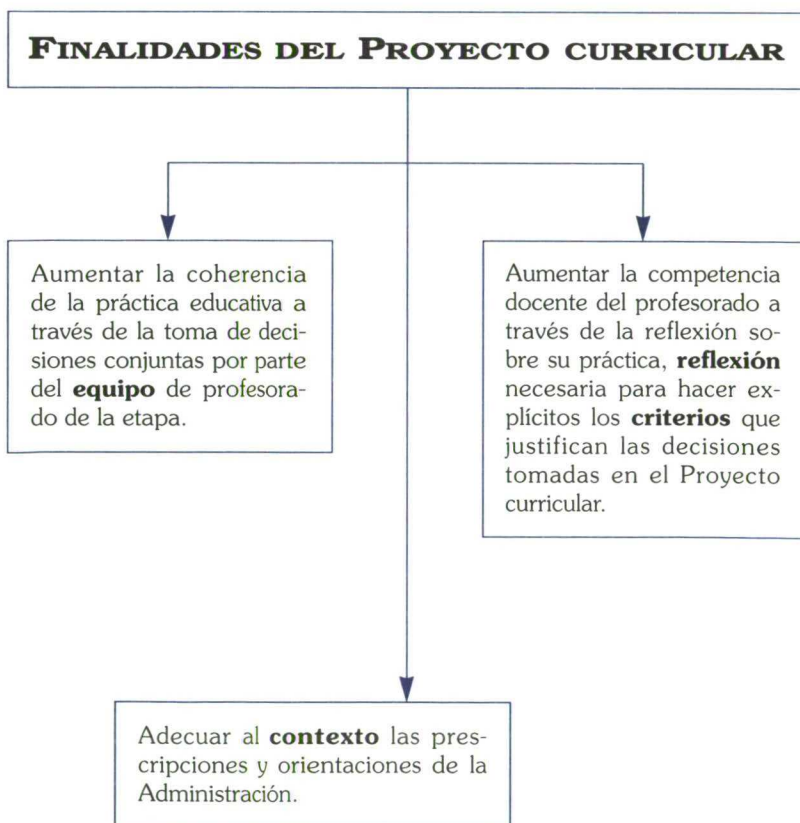
El *Proyecto curricular* es el proceso de toma de decisiones por el cual el profesorado de una etapa educativa determinada establece, a partir del análisis del contexto de su centro, una serie de acuerdos acerca de las estrategias de intervención didáctica que va a utilizar, con el fin de asegurār la coherencia de su práctica docente.

La necesidad de establecer este nuevo elemento de reflexión en los centros surge del convencimiento de que la actividad docente ve incrementada considerablemente su eficacia cuando es el fruto de una serie de decisiones discutidas y asumidas colectivamente por los **equipos** de profesores de los centros. Y de que, por el contrario, el modelo de funcionamiento basado en una estructura básicamente individual, en el que cada profesor o profesora organiza su enseñanza para su grupo de alumnos, disminuye significativamente la calidad de la educación escolar. De ahí que la Reforma destaque como un elemento clave para la mejora del Sistema Educativo la *consolidación de los equipos docentes*, a la que puede colaborar, junto con otras medidas, la elaboración del Proyecto curricular.

Sin embargo, no es ésta la única razón que avala el sentido de este Proyecto. Hay otro gran principio pedagógico que señala que la competencia docente aumenta claramente a través de los procesos de **reflexión** sobre la práctica educativa. Cuando el profesorado tiene que tomar decisiones sobre aspectos del proceso de enseñanza que no le vienen determinados desde la Administración se ve obligado a reflexionar sobre las distintas opciones posibles confrontándolas con sus conocimientos y con su experiencia, haciendo explícitos los **criterios** que le llevan a decidirse en cada caso.

Este proceso es enormemente enriquecedor, sobre todo si se lleva a cabo por el conjunto de profesores que intervienen sobre un mismo colectivo de alumnos, trabajando en equipo. Es un *proceso formativo en sí mismo* que ayuda a incrementar y actualizar los conocimientos de los docentes, mejorando con ello su práctica en el aula.

Por último, el sentido del proyecto curricular se justifica también por el convencimiento de la Administración de que los centros no deben ser idénticos entre sí, ya que no lo es su alumnado. Por el contrario, deberán ajustar su respuesta educativa a las peculiaridades de cada **contexto**, para que todos ellos consigan las mismas finalidades educativas, principio éste irrenunciable para garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades. La adecuación que el Proyecto curricular supone a estas necesidades específicas es, por tanto, su tercera finalidad.



Para alcanzar estas tres finalidades es por lo que la Reforma ha optado por un modelo curricular más abierto y flexible del que hasta este momento estaba vigente. Un modelo que se caracteriza por el hecho de que las administraciones educativas establecen un nivel de prescripción menor, favoreciendo con ello la autonomía de los equipos docentes.

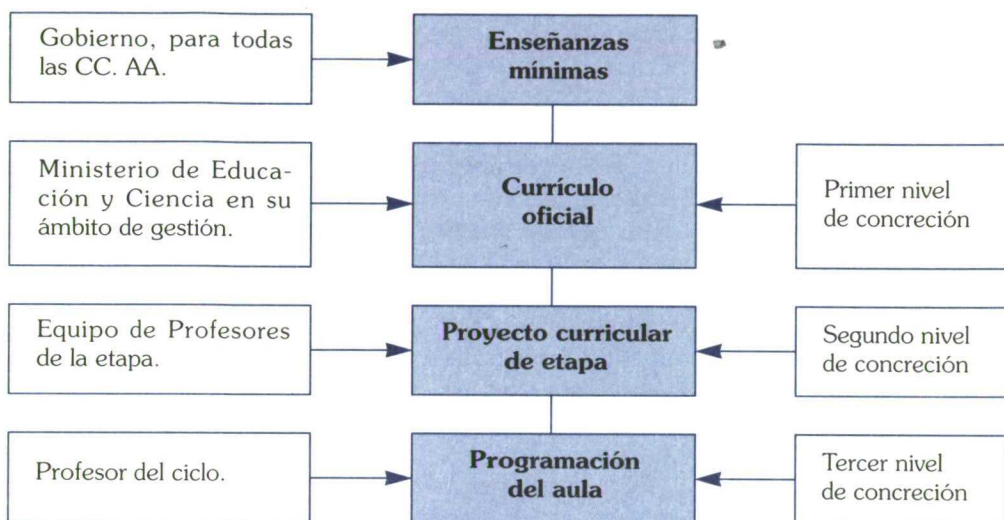
En el Proyecto curricular se concretan y contextualizan las prescripciones de la Administración teniendo en cuenta las peculiaridades de cada centro. Esta concreción se realiza para cada una de las etapas que se impartan en el centro, ya que éste es el tramo educativo para el que la Administración ha establecido el currículo. Los objetivos que se persiguen con el proceso de enseñanza y los contenidos que es necesario trabajar para alcanzarlos vienen definidos en los **Reales Decretos de currículo** para el conjunto de cada una de las etapas (véase el documento *Decreto de currículo* de la Educación Primaria). Con lo cual la coherencia y conexión entre ellas está ya en gran parte definida. Son entonces *decisiones internas a la etapa* las que deben establecerse en el Proyecto curricular.

Niveles de concreción

Los propósitos o finalidades que se hayan definido en el Proyecto educativo de centro irán tomando cuerpo de manera peculiar en cada etapa a través de los acuerdos sobre estrategias didácticas a los que se llegue en los correspondientes **Proyectos curriculares**. Así, por ejemplo, un centro que, a partir de la nueva estructura del sistema, escolarice alumnos desde los tres hasta los doce años tendrá un único Proyecto educativo común para todo el centro y dos proyectos curriculares: uno de Infantil y otro de Primaria, aunque ambos deban elaborarse de manera conjunta, cuidando que los principios que los articulen sean coherentes entre sí. Por otra parte, el *claustro* del centro en su totalidad es *el responsable de la aprobación de los Proyectos curriculares de cada etapa*, como se explica en detalle en la tercera parte de este documento: "El proceso de elaboración del Proyecto curricular".

Una vez establecido el Proyecto curricular, y en el marco de los acuerdos tomados en él por parte del conjunto del profesorado de la etapa, se elaborarán las **Programaciones de aula**. En este tercer nivel de concreción se ajustarán las decisiones tomadas para el ciclo a cada grupo concreto de alumnos.

DE LAS “ENSEÑANZAS MÍNIMAS” A LAS PROGRAMACIONES DE AULA



Fuentes para la elaboración del Proyecto curricular

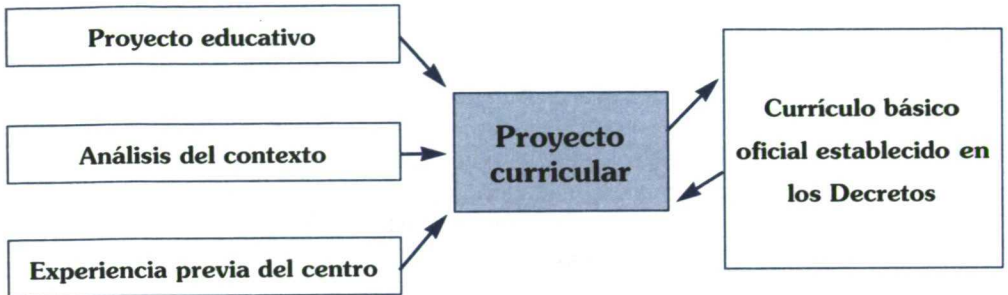
Para elaborar el Proyecto curricular debe partirse de cuatro grandes fuentes de información:

- El Proyecto educativo.
- El análisis del contexto.
- El currículo básico que se prescribe desde la Administración.
- La experiencia derivada de la práctica docente del centro.

El **Proyecto educativo** orientará en tanto en cuanto en él se han definido los rasgos de identidad del centro y los grandes propósitos que se quiere presidan la práctica docente.

El **análisis del contexto** es fundamental, ya que el proyecto curricular lo que pretende es concretar y adecuar a las necesidades peculiares de cada centro las decisiones que la Administración edu-

FUENTES PARA LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR



cativa ha establecido para todas las escuelas, y que, por tanto, son generales y poco contextualizadas.

Parte del análisis del contexto ya se ha hecho al elaborar el Proyecto educativo, pero en aquel momento se estaba pensando en el conjunto de los alumnos del centro y en cambio en el Proyecto curricular el análisis se precisa para el alumnado de cada etapa, que suele tener rasgos distintivos. Por otra parte, en el Proyecto educativo este análisis estaba al servicio de una reflexión muy amplia sobre las grandes líneas maestras del proceso de educación, y en el Proyecto curricular las necesidades que se deriven del contexto se analizan desde la traducción que deben tener en decisiones mucho más concretas, como son las opciones metodológicas, de evaluación o la mejor manera de organizar la secuencia de capacidades y contenidos en cada ciclo.

Otra de las fuentes a partir de las cuales se elabora el Proyecto curricular, y una de las más importantes, es la **experiencia previa** del centro que se habrá plasmado de manera más o menos explícita en sus programaciones. Es fundamental partir del análisis de este material con el fin de recoger la tradición del centro y hacer rentable el "capital" de experiencia educativa que ya posee.

Por último, será también necesario que los equipos docentes tengan en cuenta el Real Decreto por el que se establece el **currículo de su etapa**¹, ya que debe tomarse como el punto de referencia

¹ Véase el documento *Decreto de Currículo*, que forma parte de estos Materiales para la Reforma.

para establecer las decisiones. Los equipos docentes deben estudiar las opciones básicas de la Reforma y cómo éstas se han plasmado en las características más innovadoras de los elementos curriculares, para utilizarlos como referente de contraste con la práctica que hasta ese momento haya estado presente en el centro.

El currículo que la Administración presenta supone la definición de las intenciones que el Sistema Educativo tiene para con su alumnado. Es decir, lo que se quiere que un alumno o una alumna haya desarrollado como consecuencia de la intervención escolar. Resulta cada día más evidente que la educación no es patrimonio exclusivo de las instituciones escolares. Muy por el contrario, son múltiples los agentes sociales que educan a los niños y adolescentes en la sociedad en la que nos desenvolvemos (familia, grupos de iguales, medios de comunicación...). Es necesario que la institución escolar defina qué capacidades de desarrollo y qué contenidos culturales, de entre todos los posibles, van a ser objeto de su intervención, ya que es imposible pretender que la escuela abarque todo lo que una persona puede y debe aprender. Esta selección es la que se efectúa a través de la definición de un currículo determinado.

Resulta, por tanto, evidente que estas intenciones educativas, plasmadas en los Reales Decretos de currículo, deben ser conocidas y discutidas por los equipos docentes, constituyendo el referente de contraste de las restantes fuentes para la elaboración del Proyecto curricular.

Estas fuentes de información ayudan al profesorado de la etapa a tomar una serie de decisiones que se recogen en el cuadro siguiente y que son las que constituyen el Proyecto curricular. Este cuadro será el referente básico, por tanto, de los capítulos que se desarrollarán a continuación.

DECISIONES DEL PROYECTO CURRICULAR

¿Qué enseñar?

Objetivos generales de la etapa

¿Cuándo enseñar?

Secuencia de objetivos y contenidos que se trabajarán en cada ciclo

¿Cómo enseñar?

Estrategias metodológicas:

- principios metodológicos generales
- agrupamientos
- tiempos
- espacios
- materiales

¿Qué, cómo y cuándo evaluar?

Estrategias y procedimientos de evaluación:

- qué evaluar
- cómo evaluar
- cuándo evaluar
- criterios de promoción

Medidas de atención a la diversidad:

- programas de orientación
- organización de los recursos materiales y personales para alumnos con necesidades educativas especiales



Capítulo III.

Objetivos de la etapa

Los *objetivos generales de la etapa* establecen las capacidades que se espera que al final de la Educación Primaria haya desarrollado una alumna o un alumno como consecuencia de la intervención educativa que el centro ha planificado intencionalmente.

La lectura de estos objetivos generales nos ofrece una especie de fotografía o de perfil del tipo de persona que se quiere conseguir como fruto del proceso educativo. Es decir, responden a la pregunta **¿qué enseñar?** Esta fotografía, que refleja un alumno prototípico, en el sentido de que sus rasgos son todavía generales y comunes a la mayoría de la población de su edad, debe ser "leída" y contrastada con el perfil específico que el equipo docente de un centro desea para su alumnado. Deben precisarse los rasgos hasta que se esté seguro de que ahora la fotografía presenta al alumno que cada escuela en concreto querría haber colaborado a desarrollar. Este proceso de contraste de la fotografía tipo con el perfil deseado es la finalidad que se pretende con el primer proceso de toma de decisiones del Proyecto curricular.

Es un elemento fundamental, ya que es muy importante que todo el equipo docente de una determinada etapa comparta los mismos objetivos, independientemente del ciclo o área que imparta. Solamente así podrá facilitarse una formación global y coherente de los alumnos. Estos objetivos generales han de orientar y vertebrar la actuación educativa en todas las áreas, a lo largo de la etapa.

La reflexión que sobre estos mismos objetivos se haya realizado en el Proyecto educativo por parte de los distintos colectivos representados en el Consejo Escolar deberá ser el punto de partida del trabajo del equipo docente de la etapa, que terminará de adecuar al contexto las intenciones educativas de la etapa. La presencia de este

elemento como *decisión común a ambos proyectos*, educativo y curricular, debe ser un instrumento importante para la necesaria coherencia que debe existir entre ambos documentos.

Los objetivos cumplen tres *funciones* que justifican su importancia: definen las metas que se pretende alcanzar; si se enuncian con claridad, ayudan a seleccionar los contenidos y medios didácticos que pueden permitir conseguirlos; y, por último, constituyen el referente indirecto de la evaluación.

El nivel con el que se expresan las capacidades, es decir, el grado en el que se espera que se hayan adquirido las capacidades, está definido para el final de la Educación Primaria, aproximadamente para los once y doce años de edad. Sin embargo, son objetivos que tienen una clara intención de marcar el *proceso de desarrollo de la capacidad* y no el aspecto terminal de la misma. Sólo llegarán los alumnos a alcanzar ese nivel de capacidad si el proceso de enseñanza que se programa a lo largo de los tres ciclos de la Educación Primaria está planificado para asegurar ese grado de aprendizaje.

Características

Cuando el equipo docente esté realizando esta reflexión sobre los objetivos es importante que preste atención a las características más novedosas de este elemento del currículo, ya que son las que tienen mayor capacidad de innovar la práctica educativa. El aspecto clave de los objetivos es que están expresados en términos de **capacidades**. Es decir, se considera que lo que la escuela debe ayudar a desarrollar no son tanto comportamientos específicos iguales para todo el alumnado, sino capacidades generales, competencias globales que después se ponen de manifiesto en actuaciones concretas que pueden ser distintas en cada alumno, aunque se deban a la misma capacidad. Lo que se encuentra en el análisis de los objetivos son estas capacidades que resultan necesarias para el desarrollo de la persona, en cuya consecución debe centrarse la intervención escolar.

Se ha tenido buen cuidado en la definición de los objetivos de que las capacidades se refieran al **conjunto de los ámbitos del desarrollo**, ya que muchas veces la escuela ha estado excesivamente desequilibrada hacia capacidades de tipo intelectual y no ha prestado la misma atención a capacidades afectivas, capacidades de interacción con otros, capacidades necesarias para la inserción y actuación social o capacidades de tipo motor.

Sólo la actuación sobre el conjunto de estas capacidades puede ayudar al desarrollo armónico del alumnado. De lo contrario se

puede estar colaborando a educar personas con una buena capacidad intelectual, pero con pocas destrezas sociales, con problemas de inmadurez afectiva, inseguros, irritables, etc., o incapaces de actuar de manera crítica y activa sobre el entorno social en el que se desenvuelvan.

Características de los objetivos generales

- Están definidos en términos de capacidades y no de comportamientos.
- Capacidades que se refieren al conjunto de los ámbitos del desarrollo (intelectual, motor, equilibrio personal, relación interpersonal, inserción y actuación social).
- En un mismo objetivo se recogen capacidades de distintos ámbitos con el fin de destacar las relaciones que existen entre sí.

Una de las estrategias que precisamente puede ayudar a llevar adelante este proceso de lectura de los objetivos, teniendo en cuenta el contexto, es ir identificando las distintas capacidades que hay en cada objetivo de la etapa y discutir acerca de las interrelaciones que pueden existir entre ellas, ya que esa trabazón se debe tener en cuenta a la hora de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. El siguiente ejemplo ilustra este proceso:

“Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo, adoptando hábitos de salud y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida” (Objetivo “k” de la Educación Primaria).

Las distintas capacidades, en *cursiva* en el texto, ponen de manifiesto que son varias las intenciones que se pretenden en esta etapa con respecto al conocimiento del cuerpo y la salud. Por una parte se encuentran capacidades de tipo cognitivo, ya que se quiere que el alumno *conozca* su cuerpo, pero se quiere igualmente que desarrolle capacidades que tienen más que ver con el ámbito afectivo o de equilibrio personal, como son que *aprecie* y *valore*; asimismo el proceso de enseñanza debe conseguir que el alumnado adquiera una serie de hábitos que no sólo van a repercutir en su persona, sino que influirán también a la hora de su actuación en la comunidad y en el

entorno en general para colaborar a alcanzar un nivel de calidad de vida cada vez mejor para todos, desarrollando así competencias del ámbito de la interacción y la inserción social.

Quedan otros muchos matices en el posible análisis de este objetivo, pero debería bastar con el que hasta aquí se ha hecho para poner de manifiesto la **interrelación de las capacidades** y su repercusión en otras decisiones didácticas del Proyecto curricular.

Adecuación de los objetivos

La identificación y discusión acerca de las capacidades presentes en los objetivos habrá posibilitado una comprensión de los mismos que permitirá al equipo docente adecuarlos a las peculiaridades de su centro. Esta adecuación puede hacerse de distintas maneras: matizando, dando prioridad, desarrollando más alguna idea, añadiendo aspectos que no se consideren recogidos... En último término, todas estas posibilidades conducen a un mismo fin: ajustar las intenciones educativas generales a lo que cada centro escolar considera que debe ayudar a conseguir en su alumnado.

En el siguiente ejemplo, tomado de un Proyecto curricular realizado en un barrio de la periferia de Madrid², se indican ciertas matizaciones al objetivo “k” de Primaria, que se ha comentado anteriormente, realizadas a partir del análisis del contexto:

“Cuando se trabaje este objetivo se deberá hacer especial hincapié en los siguientes aspectos:

- Fomentar hábitos de alimentación e higiene dada la precaria condición socioeconómica y la ubicación en un entorno muy industrial, y
- Desarrollar hábitos de protección contra las agresiones acústicas, debido a la presencia de la base aérea militar y la proximidad del aeropuerto civil.”

En esta adecuación de los objetivos debe prestarse especial atención a lo que ha venido llamándose en el currículo “temas transversales”, es decir, aquellos contenidos que están presentes en todas o muchas de las áreas curriculares, con una gran carga actitudinal, y que, precisamente por ello, pueden llegar a vertebrar el proceso de

² Se trata de un Proyecto curricular elaborado con el equipo docente del Colegio Público “Andrés Segovia” de Torrejón de Ardoz, cuya colaboración ha supuesto una gran ayuda para la redacción de este documento.

enseñanza. El Real Decreto en el que se establece el currículo de la Educación Primaria se refiere a ellos en el artículo cuarto³.

“La educación moral y cívica, la educación para la paz, para la salud, para la igualdad entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial estarán presentes a través de las diferentes áreas a lo largo de toda la Educación Primaria, tal como se especifica en el anexo del presente Real Decreto.”

También debe tenerse muy en cuenta la presencia de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en el caso de los centros de integración. La adecuación del propio Proyecto curricular a este alumnado es una estrategia muy potente de normalización, ya que si se ajusta la intervención educativa a las peculiaridades de estos alumnos en todas aquellas decisiones que son posibles en este segundo nivel de concreción, se podrán evitar algunas adaptaciones individuales en el aula que apartarían más al alumno del currículo ordinario⁴. El siguiente es un ejemplo de este proceso llevado a cabo en el mismo colegio citado anteriormente que integra alumnos con necesidades educativas especiales principalmente con deficiencias auditivas:

Al objetivo “a” de la Educación Primaria:

“Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la comunidad autónoma, atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación, así como comprender y producir mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera”

Se le hacen las siguientes matizaciones:

- Desarrollar en el alumnado y el profesorado capacidades relacionadas con la labiolectura.
- Utilizar lenguajes alternativos para facilitar la comprensión oral en la vida diaria, utilizando apoyos mímico-gestuales y visuales (intención del hablante por la expresión facial)
- Desarrollar las capacidades encaminadas a potenciar la destreza manual necesaria para la lectura Braille.

³ Véanse los distintos documentos referidos a los temas transversales.

⁴ Véase el documento de *Adaptaciones curriculares*, que forma parte de estos Materiales para la Reforma.

- Favorecer el respeto a las producciones de mensajes orales realizados por los alumnos sordos.

La forma de recoger todas las decisiones tomadas en este primer elemento del Proyecto curricular debe abordarse como un tema menor, en el sentido de que lo importante son las matizaciones que se lleven a cabo y no tanto el modo en que se plasmen. Desde este punto de vista, puede que la revisión de los objetivos de la etapa lleve a reformularlos propiamente o puede que se haga mediante un comentario a los enunciados que aparecen en el Real Decreto de currículo. Debe cuidarse que estos aspectos formales no bloqueen o dificulten el proceso de toma de decisiones, que es lo auténticamente valioso.

Cualquiera que sea el formato en que se exprese, lo importante es que la reflexión sobre los objetivos de la Educación Primaria lleve a que todo el equipo docente de la etapa comprenda, y lo que es fundamental, asuma las intenciones educativas que en el proceso de adecuación se hayan concretado como guía de su intervención en el aula.

Capítulo IV.

Secuencia de objetivos y contenidos por ciclos

Secuencia por ciclos

El Real Decreto de currículo de la Educación Primaria establece los objetivos, contenidos y criterios de evaluación para el conjunto de los seis años escolares de la etapa y no define lo que sería propio de cada uno de los ciclos. Esto es así porque se considera que las decisiones sobre cómo secuenciar los objetivos y contenidos del aprendizaje responden a una serie de criterios que toman valores distintos dependiendo de características peculiares del contexto de enseñanza. Así, las distintas concepciones que tengan los docentes acerca de la lógica interna de las disciplinas objeto de su enseñanza, los conocimientos previos de los alumnos con los que en concreto se esté trabajando, o ciertas opciones metodológicas justificarían diferentes propuestas de secuencia.

Siendo, por tanto, el conjunto de la etapa el tramo educativo para el cual se establece el currículo oficial, es necesario tomar en el Proyecto curricular las decisiones que permitan caracterizar lo propio de la enseñanza de las distintas áreas en cada uno de los tres ciclos de la Educación Primaria.

El **ciclo** es la unidad temporal que organiza la enseñanza durante toda la educación obligatoria. Y lo es porque permite una planificación de la enseñanza en períodos que, al ser más amplios que el curso, admiten ritmos de aprendizaje diferentes ya que hay más tiempo para poder alcanzar los objetivos marcados. Por otra parte, que el profesor o la profesora se mantenga con el grupo durante los dos años del ciclo hace posible un conocimiento de los alumnos y un seguimiento de su aprendizaje que redundará en un mejor ajuste del proceso de enseñanza. Por todo ello, el Real Decreto de currículo establece que:

“El ciclo constituye la unidad curricular temporal de programación y evaluación en la Educación Primaria.”

“En consonancia con lo dispuesto en el apartado anterior, deberá garantizarse la continuidad de los profesores con un mismo grupo de alumnos a lo largo del ciclo, siempre que continúen impartiendo docencia en el centro respectivo.”

Por otra parte, los materiales curriculares que se elaboren por parte de las editoriales también tendrán que programarse para el ciclo, concebido éste dentro del conjunto de la etapa, como queda reflejado en el Real Decreto por el que se regula la supervisión de los materiales curriculares para las enseñanzas de régimen general y su uso en los centros docentes:

“Los proyectos abarcarán, al menos, los contenidos previstos en un ciclo educativo y deberán presentar su conexión con el planteamiento general de la etapa respectiva.”

Por lo tanto, las decisiones de este elemento del Proyecto curricular deben centrarse en la *secuencia interciclos*, es decir en la ordenación de los objetivos y contenidos del Decreto en tres momentos graduados entre sí. Esta ordenación supone, como acaba de indicarse, establecer grados de aprendizaje, sucesiones de contenidos distribuidos de tal modo que permitan ir alcanzando las capacidades que se establezcan en los objetivos de cada ciclo, con el grado o nivel de aprendizaje que en ellos se indique.

Establecer esta secuencia exige entonces reflexionar conjuntamente sobre los dos elementos del currículo que responden a qué enseñar: objetivos y contenidos. Es necesario revisar las capacidades que aparecen en los objetivos de área establecidos para el conjunto de la etapa, e ir decidiendo si deben trabajarse en cada ciclo y con qué grado. Sin embargo, esta reflexión no puede llevarse a cabo sin tener en cuenta los contenidos sobre los que se van a trabajar las capacidades, ya que muchas veces el grado que finalmente caracterizará una capacidad determinada en un ciclo concreto vendrá dado en parte por el contenido sobre el que se aplique y no tanto por la capacidad en sí misma, que podría ser igual en varios tramos educativos.

La reflexión sobre la capacidad de observación es un buen ejemplo de este proceso, ya que aparece como un objetivo presente a lo largo de toda la Educación Primaria. Desde luego, la propia capacidad de observación puede tener distinto grado ya que no es lo mismo la observación guiada que la observación libre o incluso que la observa-

ción que tiene precisamente como objetivo establecer las claves de futuras observaciones. Sin embargo, puede considerarse conveniente trabajar la observación durante los dos primeros ciclos de Primaria de manera guiada y, en este caso, la diferencia de grado vendría marcada no tanto por la capacidad cuanto porque en el primer ciclo los contenidos objetos de observación podrían ser exclusivamente objetos familiares y regulares en los que se buscaran exclusivamente relaciones de semejanza y diferencia en función de dimensiones directamente perceptibles, mientras que en el segundo ciclo se podría ya observar una gama más amplia de realidades en las que, además, se buscaran relaciones no necesariamente perceptibles de manera directa.

Resulta, por lo tanto, aconsejable establecer este elemento reflexionando simultáneamente sobre objetivos y contenidos, aunque el punto de partida de la reflexión deban ser las capacidades que se pretende ayudar a construir en cada ciclo.

Secuencia en cada ciclo

El objetivo fundamental de la decisión del Proyecto curricular que contesta a la pregunta de **cuándo enseñar** es establecer la secuencia entre los tres ciclos de la etapa, ya que durante el ciclo la presencia de un mismo maestro es un elemento que asegura en gran parte la coherencia de la práctica docente. Sin embargo, dos años es un período lo suficientemente largo como para que pueda ser necesario establecer algunas previsiones sobre la **secuencia interna al ciclo**, en la que se especifique bien el orden de enseñanza de algunos de los contenidos a lo largo de los cursos escolares bien el momento en el que va a introducirse un nuevo aprendizaje.

No se trata de prefijar aquí toda la organización de los contenidos a lo largo de los dos años de cada uno de los tres ciclos de la Educación Primaria, ya que esa es la función de las programaciones de aula que cada profesor o profesora establecerá teniendo en cuenta las peculiaridades del grupo concreto con el que vaya a trabajar.

Tampoco se considera necesario realizar la identificación de las unidades didácticas mediante las cuales terminará estructurándose el proceso de enseñanza dado que la coherencia en la práctica docente, objetivo prioritario, como ya se ha señalado, del Proyecto curricular, se refiere más al respeto de las relaciones existentes entre los

contenidos que a los núcleos temáticos o centros de interés en torno a los cuales se organice finalmente el aprendizaje. En este sentido no sería necesario que todo el profesorado de un ciclo trabajara a través de las mismas unidades didácticas, aunque puede ser una decisión adecuada siempre que un equipo determinado lo acuerde.

Sí se pretende, sin embargo, prever la secuencia en la que se abordarán los grandes núcleos de contenidos sin entrar en detalle en cada uno, prestando especial atención a aquellos contenidos para los que se sabe, por la experiencia práctica, que una secuencia concreta resulta más aconsejable que otra, o bien aquellos contenidos que se abordan desde más de un área. Un ejemplo del primer caso podría ser la discusión acerca de si trabajar la resta antes o después de la multiplicación, decisión sobre la que existen distintas posturas.

Sin embargo, y como ya se ha indicado, no todos los contenidos responden a estas situaciones, por lo cual puede no ser absolutamente necesario reflejarlos en la secuencia. Un ejemplo serían los contenidos de matemáticas referidos al azar y la probabilidad en los que razonablemente se podría trabajar en el primer ciclo las tablas de frecuencia y los diagramas de barras con pocas variables. No parece que haya un requisito de aprendizaje que aconseje introducir estos contenidos en un orden determinado.

El segundo tipo de situaciones se refiere a contenidos, como, por ejemplo, el cuerpo, que está en el área de Conocimiento del Medio, en Educación Física y en Educación Artística. Es importante marcar la temporalización mediante la cual se van a ir introduciendo los diversos contenidos referidos al cuerpo durante el ciclo, sobre todo teniendo en cuenta que estas áreas no se imparten todas por el profesor tutor.

Criterios para establecer la secuencia

A la hora de secuenciar y de organizar los contenidos entre sí, y con objeto de favorecer aprendizajes significativos, conviene tener en cuenta una serie de principios de naturaleza distinta que se exponen a continuación⁵:

5 Estos criterios están tomados de los trabajos de DEL CARMEN, L., y ZABALA, A. *Guía para la elaboración y seguimiento de los proyectos curriculares de centro*. CIDE. Madrid, 1990.

Pertinencia con el desarrollo evolutivo y los aprendizajes previos del alumnado, fruto de su historia educativa

Se trata de establecer un nivel de aprendizaje que respete el principio de distancia óptima entre lo que el alumno sabe y lo que puede aprender, para evitar volver sobre contenidos que ya posee, pero también para no presentar aprendizajes que se alejen demasiado de sus posibilidades reales de comprensión.

Coherencia con la lógica de las disciplinas a las que pertenecen los contenidos de aprendizaje

Los contenidos que se quiere lleguen a aprender los alumnos pertenecen a diferentes ámbitos disciplinares que poseen una determinada lógica interna y cuya evolución se explica por una serie de rasgos metodológicos propios que han permitido ir generando conocimiento. Estas redes de contenido deben tenerse en cuenta a la hora de establecer secuencias para respetar las relaciones, tanto de jerarquía como de dependencia mutua, que existan entre sí.

Elección de un tipo de contenido como eje vertebrador de la secuencia

Dependiendo de la naturaleza del área que se esté secuenciando puede ser más conveniente elegir un tipo u otro de contenidos para establecer en torno a él la progresión del aprendizaje. Por ejemplo, el área de Lengua y Literatura o la de Educación Física se prestan en mayor medida a ser organizadas a partir de los contenidos de procedimiento, mientras que Conocimiento del Medio puede muy bien estructurarse tomando como eje vertebrador los conceptos.

Delimitación de las ideas eje

La coherencia y congruencia de la secuencia depende entre otras cosas de la elección de una serie de ideas claves en el área a partir de las cuales se pueden organizar los restantes contenidos. Estas ideas deben sintetizar los aspectos fundamentales que se pretende enseñar. Pueden emplearse como ideas eje los bloques en que aparecen agrupados los contenidos del currículo oficial, o bien, pueden crearse otro tipo de agrupaciones que resulten claras al profesorado y que le faciliten la reflexión.

Por ejemplo, los contenidos del área de Conocimiento del Medio se pueden secuenciar en torno a “El ser humano y la salud”, “El paisaje”, “El medio físico”, “Los materiales y sus propiedades”, “Población y actividades humanas”, “Máquinas y aparatos”, “Organización social”, “Medios de comunicación y transporte” y “Cambios y paisajes históricos” que son las agrupaciones de contenido que aparecen en el currículo básico, o bien puede establecerse la secuencia teniendo como referencia los siguientes ejes: “Conocimiento de sí mismo y su relación con la salud”, “El medio físico y sus relaciones”, “El medio social y sus interacciones con el medio físico” y “El paso del tiempo”, que son agrupaciones más amplias, de nivel superior, que permiten interrelacionar más los contenidos entre sí.

En el caso de Lengua castellana y Literatura la secuencia puede abordarse desde la organización que los contenidos tienen en el decreto de currículo (“Usos y formas de la comunicación oral”, “Usos y formas de la comunicación escrita”, “Análisis y reflexión sobre la propia lengua” y “Sistemas verbales y no verbales de comunicación”), o bien a partir de otros ejes como: “Comunicación oral” (uso y reflexión) y “Comunicación escrita” (lectura, escritura y reflexión).

Continuidad y progresión

Los contenidos deben ordenarse de tal manera que exista una continuidad a lo largo de la etapa para que los alumnos puedan relacionarlos y progresar adecuadamente retomando cada aprendizaje nuevo allí donde lo dejaron anteriormente. El conocimiento nunca está completamente construido, sino que supone aproximaciones sucesivas a los contenidos que van reelaborando lo que ya se sabe, permitiendo con ello construir conocimientos progresivamente más complejos y ajustados a la realidad.

Equilibrio

En la elaboración de la secuencia hay que prestar atención a que los distintos contenidos y capacidades reciban un peso ponderado. Las intenciones educativas expresadas en el Real Decreto de currículo abarcan diferentes ámbitos de desarrollo, como se indicó en el capítulo anterior. Se debe revisar la secuencia con el fin de asegurarse de que todas las capacidades de los objetivos del área están recogidas de forma equilibrada.

Interrelación

Los diferentes tipos de contenidos, conceptos, procedimientos y actitudes, deben estar convenientemente trabados entre sí en la secuencia que se establezca. En un primer momento puede ser necesario reflexionar sobre cada uno de ellos por separado, ya que su distinta naturaleza aconseja una ordenación y progresión que obedecerá a criterios diferentes en cada caso. Sin embargo, en un segundo momento es preciso establecer las relaciones que existen necesariamente entre los tres tipos de contenido para asegurar su interconexión en el proceso de enseñanza.

Las relaciones que se establezcan entre los contenidos pueden y, en el caso de Primaria la mayor parte de las veces, deben superar las fronteras de las áreas⁶.

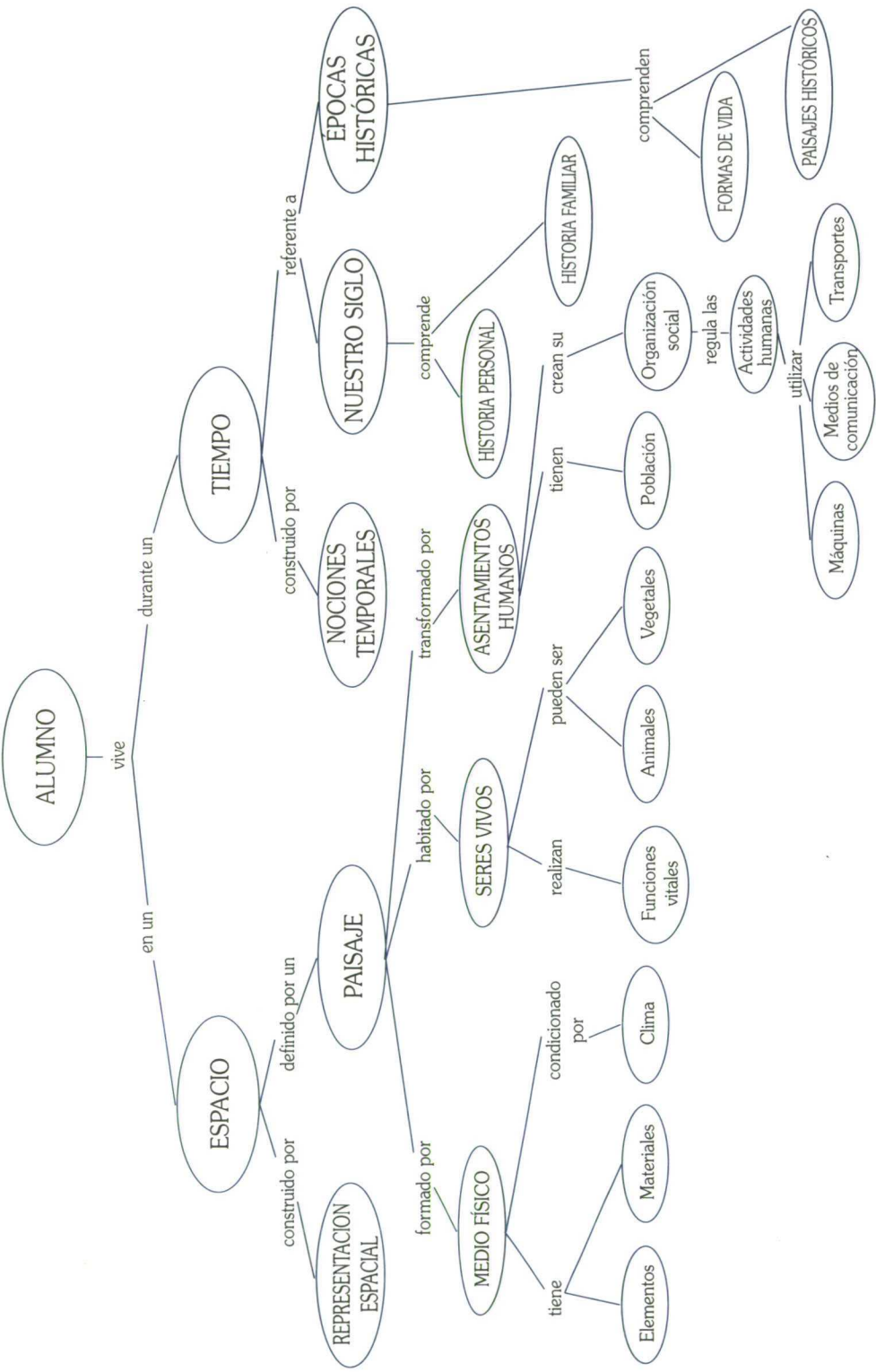
Presencia de los temas transversales

Las enseñanzas transversales que se identifican en el currículo son de enorme relevancia para la Educación Primaria. Por ello hay que prestar especial atención a que queden recogidas adecuadamente en la secuencia que se establezca en el Proyecto curricular.

Queda claro, a partir de estas consideraciones, que establecer una secuencia no es exclusivamente ordenar en el tiempo, sino también organizar los contenidos entre sí. Para ambas tareas resulta de enorme utilidad partir de la elaboración de mapas de contenidos que presenten de forma resumida las relaciones entre los principales aspectos del área. El siguiente mapa es un ejemplo de este análisis elaborado para el área de Conocimiento del Medio.

La decisión acerca de la secuencia con la que se va a trabajar en una etapa es una de las más complejas del proyecto curricular, por ello puede resultarle útil al equipo docente consultar varias propuestas de secuencia que le ayuden a establecer la suya propia. En este sentido el Anexo de la Resolución de la Secretaría de Estado, por la que se establece una secuencia de objetivos y contenidos por ciclos, documento que se recoge en el segundo apartado del texto de cada una de las áreas, así como las propuestas de secuencia que diferen-

6 Véanse las recomendaciones que, con respecto a este tema, se establecen en el documento de *Orientaciones didácticas*, incluido en estos Materiales para la Reforma de la Educación Primaria.



Mapa conceptual en el que se reflejan los conceptos de relaciones espaciales y conocimiento espacial. (Tomado del libro *Propuestas de Secuencia del área de Conocimiento del Medio de Ed. Primaria*. Autor del mapa conceptual: Tomás Sánchez. Edita: M. E. C., Escuela Española, 1992.)

tes autores han elaborado, y que el Ministerio ha coeditado con la Editorial Escuela Española, pueden ser orientadoras para los equipos de profesores de un centro. Por otra parte existen ya en el mercado editorial materiales curriculares que responden al conjunto de la etapa, y lo que es más importante, los nuevos libros de texto y materiales en general incorporaran de manera explícita las decisiones, entre otros aspectos de secuencia, que explican las propuestas de cada editorial. Pueden ser entonces muchos los apoyos con los que el profesorado cuente a la hora de elaborar su propia secuencia que necesariamente será peculiar para poder responder a las características específicas de su alumnado.

La secuencia que finalmente se decida deberá mantenerse constante en sus líneas maestras para el grupo de alumnos que empezó la Educación Primaria con ella, con el fin de evitar que posibles cambios posteriores produzcan lagunas en la enseñanza de los alumnos. Esto no quiere decir que no pueda modificarse nunca la secuencia elaborada. Se podrá variar, si se considera necesario, para los sucesivos grupos de alumnos. Así se recoge en el Real Decreto de currículo:

“Los proyectos curriculares de etapa incluirán asimismo la distribución por ciclos de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la etapa. Dicha distribución no deberá variar, para un mismo grupo de alumnos, a lo largo de la Educación Primaria.”

Capítulo V.

Decisiones relativas al cómo enseñar

Las decisiones que se refieren a la metodología que se considera más adecuada y a otras cuestiones que responden, en general, al cómo enseñar tampoco vienen prefijadas en el Decreto de currículo, ya que se considera que no hay necesariamente un método mejor que otro, en términos absolutos, sino que la “bondad” de los métodos depende, en último término, del ajuste que consiguen en la ayuda pedagógica. Y, así, hay unos métodos mejores para unos alumnos que para otros, más adecuados para unos contenidos que para el resto, o que se ajustan mejor a un determinado momento evolutivo.

Por tanto, es la elaboración del Proyecto curricular el momento en el que se establecen ciertos acuerdos sobre las **estrategias didácticas** que se utilizarán a lo largo de la etapa. Dentro de este elemento del proyecto se puede distinguir una serie de aspectos cuya envergadura les confiere entidad propia, pero que, a su vez, están tan íntimamente relacionados, que no resulta fácil razonar sobre uno de ellos al margen de los demás. Por ello, la enumeración de las decisiones que configurarían este punto del proyecto debe tomarse exclusivamente como una presentación analítica y no como una estructura rígida que empobrezca la reflexión conjunta sobre todo aquello que define las opciones relativas a cómo enseñar.

Decisiones metodológicas

- Principios metodológicos.
- Agrupamientos.
- Tiempos.
- Espacios.
- Materiales.

Principios metodológicos

El primero de los ámbitos indicado en el cuadro anterior se refiere a la conveniencia de que el conjunto del profesorado de la Educación Primaria discuta acerca de los grandes principios metodológicos con el fin de intercambiar las distintas concepciones que los profesores y profesoras de la etapa mantengan, intentando llegar a una visión compartida en mayor medida por todos.

La discusión teórica es, por tanto, el punto de partida, pero no el de llegada. De poco valdría lucubrar sobre grandes ideas si éstas no llegaran a convertirse en acuerdos sobre estrategias didácticas concretas que se adoptarán en la práctica cotidiana. Se trata, entonces, de traducir los principios, una vez discutidos y asumidos, en opciones lo más precisas y viables posible.

Así, por ejemplo, si tras la reflexión llevada a cabo, en la que la experiencia diaria debe tener un papel importante, el equipo docente comparte la convicción de que la interacción entre los propios alumnos es uno de los factores que favorece el aprendizaje, sería necesario concretar qué se va a hacer tanto en el conjunto del centro como en cada una de las aulas para favorecer esta interacción. La decisión de trabajar mediante grupos cooperativos puede ser un ejemplo de cómo poner en práctica este principio.

Aprendizaje significativo

La concepción educativa que subyace a la Reforma que ahora se pone en marcha definitivamente propone una serie de principios muy básicos que confluyen en la idea nuclear de que la educación es un proceso de construcción en el que tanto el profesor como el alumno deben tener una actitud activa que permita aprendizajes significativos. Estos principios básicos, en torno a los cuales sería conveniente articular la discusión, se recogen en el Anexo del Real Decreto de Currículo y se resumen en el cuadro siguiente:

Principios del aprendizaje significativo

- Partir del nivel de desarrollo del alumnado y de sus aprendizajes previos.
- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos a través de la movilización de sus conocimientos previos y de la memorización comprensiva.

- Posibilitar que los alumnos y las alumnas realicen aprendizajes significativos por sí solos.
- Proporcionar situaciones en las que los alumnos deban actualizar sus conocimientos.
- Proporcionar situaciones de aprendizaje que tengan sentido para los alumnos con el fin de que resulten motivadoras.
- Proporcionar situaciones de aprendizaje que exijan una intensa actividad mental del alumno que le lleve a reflexionar y justificar sus actuaciones.
- Promover la interacción en el aula como motor del aprendizaje.

Puede ser también necesario establecer dentro de esta discusión acuerdos acerca de ciertas opciones metodológicas de gran trascendencia, como pueden ser: formas de enseñanza de la lecto-escritura; estrategias didácticas más adecuadas para cada tipo de contenidos (conceptos, procedimientos, actitudes); el trabajo que se va a realizar para introducir las actitudes que son comunes a todas las áreas (tolerancia, actitudes de valoración y respeto a la diferencia, trabajo en equipo, sensibilidad...); opciones metodológicas como: trabajo por rincones, trabajo por proyectos; por planes de trabajo que controlan los alumnos, etc. Es importante tener en cuenta que lo fundamental es llegar a acuerdos compartidos, pero esto no significa que tengan que ser homogéneos para toda la etapa. Se podrán, y normalmente se deberán, establecer distintos criterios para cada ciclo, pero criterios asumidos por el conjunto del equipo docente.

Asimismo, habría que prestar especial atención, en el caso de los *centros de integración* a la elección de estrategias metodológicas que compensen las dificultades de los alumnos con necesidades educativas especiales (métodos específicos para trabajar sistemas de comunicación, métodos de lectura, técnicas de modelado, enseñanza tutorada, etc.)

Dentro todavía de este punto relativo a grandes opciones metodológicas es especialmente importante *establecer las funciones de los profesores tutores y los profesores especialistas*. No parece adecuado considerar que hay una única manera de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje con la participación conjunta de varios profesionales, por lo que debería ser cada claustro el que

Otras
opciones
metodológicas

SI

tomara la decisión atendiendo a la preparación concreta de su profesorado. No obstante, sí puede hablarse de un principio básico que debería presidir estas decisiones y que se refiere a la necesaria coherencia que debe tener la intervención educativa en el aula. Esta coherencia exige que la programación y evaluación se realice de forma coordinada entre los diferentes maestros que pueden intervenir con el mismo grupo de alumnos. El Proyecto curricular deberá establecer este tipo de decisiones con el fin de que sean criterios consensuados por el conjunto del equipo de la etapa.

Criterios para el agrupamiento de alumnos

Los agrupamientos mediante los cuales se organiza el alumnado en un centro escolar es sin duda una variable de enorme influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, resulta de gran importancia que los criterios que justifican los agrupamientos se discutan y decidan por el conjunto del equipo docente de la etapa.

No es, en absoluto, indiferente optar por agrupar en función del orden alfabético o hacerlo atendiendo a otras posibles variables. Por otra parte, puede ser muy conveniente pensar en varios tipos de agrupamientos que rompan en ciertos momentos el estricto marco del aula.

La reflexión sobre los agrupamientos es imprescindible, asimismo, cuando se está pensando en medidas de atención a la diversidad. Los agrupamientos flexibles, los pequeños grupos de refuerzo fuera o dentro del aula, etc., son una medida muy poderosa para facilitar la individualización de la enseñanza. En este mismo sentido es fundamental discutir entre todos aquellos aspectos de agrupamiento que puedan normalizar al máximo la escolaridad de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, resultando a su vez eficaces para sus aprendizajes.

Es importante tener en cuenta el nivel de aprendizaje del alumno. Asimismo es necesario valorar cuidadosamente el agrupamiento que pueda favorecer una mayor interacción. Por último, no es aconsejable incorporar al mismo grupo aula alumnos que tengan distinto tipo de necesidades cuando éstas sean de origen sensorial, por ejemplo, un alumno ciego y otro sordo.

En el caso de las escuelas rurales las decisiones de agrupamiento cobran especial relevancia. Hay que procurar dotar a estas decisio-

nes de toda la carga pedagógica que deben tener, ya que, en último término, condicionarán la unidad curricular para la cual se establezcan los elementos del proyecto curricular, y tendrán enorme repercusión en la práctica docente real.

SI

Organización de los espacios y los tiempos

A menudo se comprueba que, desgraciadamente, los espacios y los tiempos explican el proceso educativo que realmente se está llevando a cabo en un centro en mayor medida que las intenciones que los docentes se hubieran propuesto. Y, por otra parte, es normal que suceda así, ya que las intenciones necesitan de determinadas condiciones espacio-temporales para ser viables. Por todo ello, la reflexión acerca del uso del espacio y de la distribución del tiempo es esencial en el proceso de enseñanza.

Es bien cierto que los centros parten de unas determinadas condiciones que, en muchos casos, no está en sus manos poder modificar. Pero no lo es menos que, dentro de estos márgenes establecidos, queda suficiente juego para poder tomar decisiones de gran relevancia. Es frecuente observar cómo en dos centros de características similares se concretan prácticas educativas diferentes que se deben, entre otras cosas, a determinadas organizaciones espacio-temporales.

Sin ánimo de exhaustividad se proponen a continuación algunas de las decisiones que pueden resultar más importantes dentro de este ámbito:

Organización de los espacios y tiempos

- Criterios de utilización de los espacios comunes.
- Distribución del espacio dentro del aula.
- Horario general del centro.
- Salidas y actividades comunes a todo el centro o a varios grupos.

La organización del horario para los alumnos debe garantizar la dedicación de los tiempos mínimos que establece la legislación vigen-

te para cada una de las áreas de aprendizaje del currículo, valorando la contribución que cada una de ellas hace al desarrollo de los objetivos de la etapa. A partir de este criterio, y en función de las opciones tomadas en el Proyecto curricular, se podrá hacer la distribución horaria más pertinente, hasta completar el total de las veinticinco horas lectivas de los alumnos.

La distribución de tiempos dentro de cada aula debería organizarse de acuerdo con el proyecto, sin necesidad de atenerse a cortes horarios artificiales. Puede haber tiempos para desarrollar unidades globalizadas, para dedicación a aprendizajes que requieran una secuencia temporal determinada, tiempos para actividades compartidas con grupos distintos del aula, como puede ser la organización de talleres entre los distintos grupos de un ciclo o, en el caso de las escuelas pequeñas, para actividades organizadas por zonas. Deben organizarse también tiempos dedicados a aquellos aprendizajes en los que interviene el especialista, dependiendo de la opción que se haya tomado en el Proyecto curricular.

Selección y criterios de uso de materiales y recursos didácticos

Los materiales y recursos didácticos son otro de los factores determinantes de la práctica educativa. Por ello, es importante hacer la selección de los que van a utilizarse y establecer los criterios de uso en el Proyecto curricular, ya que éstas deben ser decisiones compartidas por el conjunto del equipo docente.

Habría que hacer una diferenciación entre los materiales curriculares para el profesorado y los que van dirigidos a los alumnos. En cuanto a los primeros, han de servir para orientar el proceso de planificación de la enseñanza. Pueden utilizarse en dos situaciones fundamentales, en primer lugar en la elaboración y realización del Proyecto curricular de etapa, ofreciendo pautas para seleccionar objetivos y contenidos, organizar los aprendizajes en un enfoque globalizado, seleccionar diferentes estrategias didácticas, etc. En segundo lugar, se podrán emplear en la elaboración de las programaciones, en este caso servirán para definir los objetivos didácticos, seleccionar las actividades adecuadas, tomar decisiones en cuanto a espacios, tiempos y agrupamientos, etc.

Sobre los materiales dirigidos a los alumnos, en primer lugar es necesario identificar los distintos tipos de materiales impresos y los recursos didácticos que se consideren necesarios: libros de consulta, cuadernos de ejercicios, materiales autocorrectivos, textos literarios, cartografía, material de laboratorio, equipos de tecnología informáticos y audiovisuales, instrumentos musicales, materiales plásticos y de educación física, etc. Deberá diferenciarse también qué materiales van a utilizarse en cada ciclo, prestando atención a la continuidad y gradación convenientes.

La selección que hagan los centros deberá tener en cuenta algunos criterios. Sería importante considerar, entre otros, los siguientes:

- Que no sean discriminatorios.
- Que permitan un uso comunitario de los mismos.
- Que no degraden el medio ambiente.
- Que no sean excesivamente sofisticados. En este sentido es importante el empleo de materiales de desecho, cuyo uso contribuye a crear hábitos que eviten el derroche innecesario.
- Que den información acerca de la edad de los alumnos a quienes van dirigidos.
- Que incluyan las normas de seguridad que exige su manejo, así como los elementos que intervienen en su composición (pintura no tóxica, elementos no inflamables, etc.), u otras características de los mismos (aristas romas, peso ligero, tamaño adecuado, etc.)

En el caso de los materiales curriculares impresos puede ser de utilidad tomar en cuenta, entre otros, los siguientes criterios de análisis⁷:

1. Detectar los objetivos educativos que subyacen a dichos textos y comprobar hasta qué punto se corresponden con los establecidos en el centro y concretamente con los del grupo determinado de alumnos a los que se dirige.
2. Analizar los contenidos que se trabajan para comprobar si existe una correspondencia entre los contenidos y los objetivos. En este punto es especialmente importante revisar la presencia de los diferentes tipos de contenido (conceptos, procedimientos y actitudes), así como la de los temas transversales.

⁷ Basado en el capítulo cuarto del libro de Del Carmen; Mauri; Solé, y Zabala: *El Currículum en el centro educativo*. ICE-Horsori. Barcelona, 1990.

3. Revisar las decisiones de secuencia de aprendizaje que se proponen para los distintos contenidos. Es importante analizar la progresión con la que se organizan los objetivos y contenidos tanto en su distribución entre los distintos ciclos como en su organización interna al ciclo.
4. Comprobar la adecuación de los criterios de evaluación propuestos con los que se hayan establecido en el proyecto curricular de la etapa. Esto supone revisar tanto los criterios de evaluación de cada uno de los ciclos como los de las distintas unidades didácticas.
5. Analizar las actividades propuestas para comprobar si cumplen con los requisitos del aprendizaje significativo. En este punto es especialmente importante prestar atención a que aparezcan actividades dirigidas a los distintos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje, y a la atención a los distintos ritmos y niveles que existen en cualquier aula. A continuación se recoge los tipos de actividades que deberían aparecer en toda unidad didáctica, no tanto como actividades diferentes entre sí desde el punto de vista formal, cuanto en el sentido de aquello para lo cual le sirven al profesor en cada momento. Así, una misma actividad puede estar ayudando a aprender al alumno y dando información al profesor sobre las ideas previas existentes:

- Actividades de **introducción-motivación**

Han de introducir el interés de los alumnos por lo que respecta a la realidad que han de aprender.

- Actividades de **conocimientos previos**

Son las que se realizan para conocer las ideas, opiniones, aciertos o errores conceptuales de los alumnos sobre los contenidos que se van a desarrollar.

- Actividades de **desarrollo**

Son las que permiten conocer los conceptos, los procedimientos o las nuevas actitudes, y también las que permiten comunicar a los otros la tarea hecha.

- Actividades de **síntesis-resumen**

Son aquellas que facilitan la relación entre los distintos contenidos aprendidos y favorecen el enfoque globalizador.

- Actividades de **consolidación**

En las cuales se contrastan las ideas nuevas con las previas de los alumnos y en las que aplican los aprendizajes nuevos.

- Actividades de **recuperación**

Son las que se programan para los alumnos que no han alcanzado los conocimientos trabajados.

- Actividades de **ampliación**

Son las que permiten continuar construyendo conocimientos a nuestros alumnos que han realizado de manera satisfactoria las actividades de desarrollo propuestas y también las que no son imprescindibles en el proceso.

- Actividades de **evaluación**

Incluirían las actividades dirigidas a la evaluación inicial, formativo y sumativa que no estuvieran cubiertas por las actividades de los tipos anteriores.

6. Establecer el grado de adaptación al contexto educativo en el que se van a utilizar.

Esta revisión llevará normalmente a identificar lagunas o aspectos parciales que no coincidirán exactamente con las intenciones propuestas por el equipo docente lo que supondrá, en la mayoría de los casos, utilizar simultáneamente más de un material, bien seleccionado de entre la oferta editorial, bien elaborado por el propio centro.

En relación con la oferta editorial es importante que los equipos docentes tengan en cuenta, a la hora de seleccionar el material, la normativa que se ha establecido en el Proyecto de Real Decreto por el que se regula la supervisión de los materiales curriculares. En él se indica, entre otras cosas, que:

"Los proyectos editoriales aportarán de forma explícita la organización y distribución de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación contemplados en los reales decretos que establecen el currículo de las correspondientes enseñanzas. Asimismo, el tratamiento de los contenidos atenderá a la distinción de conceptos, procedimientos y actitudes sobre la que se organiza el currículo."

**Características
de los
materiales
curriculares**

“Los proyectos prestarán atención a la diversidad del alumnado, proponiendo actividades de refuerzo y ampliación, a fin de que los materiales que se editen permitan al profesorado seleccionar aquéllas que mejor se adapten a las características de sus alumnos.”

“Los proyectos editoriales deberán incluir junto con los contenidos específicos del área o áreas a que se refieren, aquellos otros que son transversales al currículo de la etapa educativa. Tales contenidos son los que se especifican en los artículos 5.º, 4 del R. D. 1344/1991 para la Educación Primaria y 6.º, 6 del R. D. 1345/ 1991 para la Educación Secundaria Obligatoria.”

“Cuando el proyecto contemple la edición de materiales sobre los que el alumno debe trabajar directamente, garantizará que éstos se presenten en formato independiente de los otros materiales de uso más duradero, salvo en el caso de los destinados a la Educación Infantil, y al primer ciclo de la Educación Primaria.”

“Los centros docentes, al elegir los materiales que consideren más adecuados a sus Proyectos curriculares, deberán comprobar previamente que aquellos materiales responden a un proyecto editorial aprobado por el Ministerio de Educación. No podrán adoptar materiales en los que no conste expresamente la disposición en virtud de la cual se aprobó el citado proyecto.”

“Los materiales curriculares elegidos para un determinado ciclo no podrán sustituirse hasta que los alumnos hayan agotado el ciclo correspondiente.”

“La elección de libro de texto de un área o materia para un determinado curso o ciclo tendrá una vigencia mínima de cuatro cursos académicos, en los que dicho libro no podrá ser sustituido, salvo en los supuestos que el Ministerio de Educación determine.”

No sólo la selección de los materiales es importante, también es conveniente discutir entre el conjunto del profesorado los criterios para su uso: dónde están, quién es el responsable de su cuidado, quiénes tendrán acceso a ellos, cómo se archivan, cómo se difunden, etc.

Capítulo VI.

Decisiones relativas a la evaluación

La evaluación es un elemento fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que evaluar consiste en realizar un seguimiento a lo largo del proceso que permita obtener información acerca de cómo se está llevando a cabo con el fin de reajustar la intervención educativa, en función de los datos obtenidos.

En consecuencia, la evaluación deberá referirse tanto a cómo están aprendiendo los alumnos como a la revisión de los distintos elementos de la práctica docente en el ámbito del aula y en el conjunto del centro. Así lo recoge el Real Decreto de currículo en el artículo 10.º, apartado 3:

“Los profesores evaluarán tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente en relación con el logro de los objetivos educativos del currículo. Igualmente evaluarán el Proyecto curricular emprendido, la programación docente y el desarrollo real del currículo en relación con su adecuación a las necesidades educativas del centro y a las características específicas de los alumnos.”

En este sentido, las decisiones que deben tomarse en el Proyecto curricular tendrán que responder a los dos polos del proceso. Y tendrán, por otra parte, que referirse a las tres preguntas acerca de **¿qué, cómo y cuándo evaluar?**

De estas preguntas, el currículo oficial contesta tan sólo a una parte del qué evaluar, al establecer los criterios de evaluación. La respuesta al cómo y cuándo es competencia del centro.

¿Qué evaluar en el proceso de aprendizaje de los alumnos?

Por lo que respecta al qué evaluar en relación con el aprendizaje del alumnado, la decisión más importante del Proyecto curricular es la que se refiere a **los criterios de evaluación**. En esta tarea habría dos grandes aspectos:

- Revisar desde las peculiaridades del contexto propio del centro los criterios de evaluación de etapa que aparecen en el Real Decreto de currículo.
- Elaborar los criterios de evaluación de cada uno de los ciclos.

Revisión de los criterios de evaluación de etapa

Por lo que respecta al primer aspecto hay que tener en cuenta que, como se recoge en el preámbulo del decreto de currículo, los criterios de evaluación no pueden utilizarse de una manera mecánica, sino que deben ser adecuados a las características propias del alumnado con el que se trabaje. Esta revisión podría llevar a que en el Proyecto curricular se matizara, desarrollara o completara alguno de los propuestos en el decreto. De nuevo el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales nos sirve de ejemplo:

En el caso de alumnos con dificultades motrices (lentitud en el desplazamiento, falta de coordinación...) sería preciso hacer alguna matización en los criterios de evaluación del área de Educación Física. Así, por ejemplo, tomamos el criterio número 15 que figura en el Real Decreto de currículo:

“Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades de iniciación deportiva, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo, dándoles más importancia que a otros aspectos de la competición.”

Con este principio se pretende comprobar si los alumnos y las alumnas sitúan la satisfacción por el propio esfuerzo y las relaciones personales que se establecen mediante la práctica de juegos y actividades de iniciación deportiva, por encima de los resultados de la propia actividad (ganar o perder).

Teniendo en cuenta las características de estos alumnos, sería necesario introducir las siguientes matizaciones al comentario del mismo:

- Para los niños y niñas con este tipo de dificultades, se incidirá en la **satisfacción por el esfuerzo personal**, de acuerdo con el grado de consecución que cada uno pueda alcanzar.
- Para el resto de los alumnos, se hará especial hincapié en el establecimiento de **relaciones personales mutuas sin ninguna discriminación** y valorando más la aportación de cada miembro al grupo que el resultado obtenido.

Otro ejemplo de este proceso de adecuación de los criterios de evaluación al contexto podría ser el que se refiere al criterio del área de Lengua y Literatura relativo a la diversidad lingüística en un sentido amplio y que trata de expresar la necesidad de que todo alumno adquiera ciertos contenidos en relación con las distintas lenguas de España. Este criterio, en los términos en que está expresado, es igualmente aplicable a distintos contextos; sin embargo, en zonas donde coexisten dos lenguas puede ser pertinente añadir elementos en relación con el contacto de estas dos lenguas. Sería éste un modo de proceder y de reflexionar sobre los criterios de evaluación propuestos, de forma que resulten ajustados a las necesidades concretas del centro.

La revisión de los criterios de evaluación de etapa es un aspecto fundamental del Proyecto curricular ya que es imprescindible que todo el equipo docente comparta los mismos criterios en relación con los aprendizajes que se consideran básicos para que un alumno o una alumna pueda enfrentarse con posibilidades de éxito a la Educación Secundaria Obligatoria. Esta información es la que se recoge en los criterios del Real Decreto de currículo, lo que significa que no se recoge en ellos todo lo que un alumno puede aprender, sino exclusivamente aquellos aprendizajes especialmente relevantes sin los cuales el alumno tendría dificultades importantes a la hora de empezar la etapa siguiente.

Este carácter voluntariamente no exhaustivo de los criterios de evaluación pone claramente de manifiesto que no deben interpretarse como la respuesta al qué enseñar, ya que habrá que enseñar muchas más cosas de las que se recogen en dichos criterios, aunque, evidentemente, será necesario prestar especial atención a los aprendizajes a los que se refieren éstos.

Por otra parte hay que tener también muy en cuenta que los criterios no deben en ningún caso interpretarse de manera rígida ni mecánica, como criterios de promoción. Es evidente que, en tanto en cuanto sirven como referente para la evaluación sumativa, brin-

dan una información que resultará útil para tomar decisiones de promoción. Pero su utilidad no es, desde luego, la de ofrecer una respuesta directa ni unilateral, ya que en las decisiones de promoción, como se expone unos párrafos más adelante, intervienen otros elementos además del que puede derivarse de las pautas de evaluación.

La función de los criterios es fundamentalmente de carácter formativo como se indica en el preámbulo del Real Decreto de currículo:

“Los criterios de evaluación establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera que los alumnos hayan alcanzado con respecto a las capacidades indicadas en los objetivos generales. El nivel de cumplimiento de estos objetivos en relación con los criterios de evaluación fijados no ha de ser medido de forma mecánica, sino con flexibilidad, teniendo en cuenta la situación del alumno, el ciclo educativo en el que se encuentra y también sus propias características y posibilidades. Además, la evaluación cumple, fundamentalmente, una función formativa al ofrecer al profesorado unos indicadores de la evolución de los sucesivos niveles de aprendizaje de sus alumnos, con la consiguiente posibilidad de aplicar mecanismos correctores de las insuficiencias advertidas. Por otra parte, esos indicadores constituyen una fuente de información sobre el mismo proceso de enseñanza. De esta forma, los criterios de evaluación vienen a ser un referente fundamental de todo el proceso interactivo de enseñanza y aprendizaje.”

Elaboración de los criterios de evaluación de ciclo

Para que los criterios de evaluación puedan realmente cumplir esa función formativa es preciso que se utilicen desde el comienzo del proceso de aprendizaje, por lo tanto, es fundamental contar con criterios de ciclo, ya que cuanto antes se identifiquen posibles dificultades de aprendizaje, antes se podrá reajustar la intervención pedagógica.

El profesorado ha de distribuir secuencialmente los criterios de etapa, marcando los aprendizajes propios de cada ciclo. En función de lo que se haya decidido en el momento de establecer la secuencia de objetivos y contenidos, se tendrá que seleccionar aquellos aprendizajes que se consideren especialmente importantes para incorporarse al ciclo siguiente.

Con el fin de facilitar esta tarea, en la Resolución de la Secretaría de Estado, que aparece recogida en el segundo apartado de cada

uno de los documentos de las áreas, se presenta una posible secuencia de criterios de evaluación por ciclos, con carácter meramente orientativo. En el siguiente ejemplo del área de Lengua y Literatura se aprecia claramente cual sería el proceso que debería seguirse a la hora de definir en el Proyecto curricular el *qué evaluar* característico de cada ciclo.

En el Real Decreto de currículo figura el siguiente criterio de etapa en relación con el intercambio verbal y el conocimiento y respeto por las normas que rigen la interacción:

“Participar de forma constructiva (escuchar, respetar las opiniones ajenas, llegar a acuerdos, aportar opiniones razonadas...) en situaciones relacionadas con la actividad escolar (trabajos en grupo, debates, asambleas de clase, exposiciones de los compañeros que hacen posible el intercambio en estas situaciones.”

Este criterio ha de ser alcanzado al finalizar la etapa, por lo que es preciso establecer la secuencia que ha de seguirse a través de los diferentes ciclos en relación con estos aprendizajes. En este sentido se ha de determinar en qué medida la capacidad de participación se va haciendo progresivamente más compleja, qué tipo de situaciones de intercambio es oportuno trabajar en cada uno de los ciclos, así como qué normas van a irse incorporando en cada momento. En la secuencia sugerida de los criterios de evaluación, en la Resolución, se propone la progresión que a continuación se indica.

En el primer ciclo, parece importante fomentar en los alumnos el interés por participar en las situaciones de intercambio, en contextos próximos y en los que se intervengan interlocutores conocidos, ya sean niños o adultos; se ha de procurar la intervención de los alumnos en estas situaciones y el respeto por normas elementales que favorecen la comunicación. Para este ciclo se indica el siguiente criterio:

“Participar en las situaciones de comunicación de la actividad cotidiana (proponer temas, dar opiniones, formular preguntas) y respetar las normas elementales que hacen posible el intercambio (turnos de palabra, escuchar y respetar las opiniones de los demás).”

En el segundo ciclo, la participación del alumno deber ser más planificada, se trabaja sobre situaciones informales y formales de comunicación con interlocutores conocidos y desconocidos, y se pretende mayor adecuación a cada una de ellas; asimismo, se subraya la

importancia del empleo de estas situaciones en la planificación y organización de la propia actividad. Para este ciclo se sugiere el siguiente criterio:

“Participar en situaciones de intercambio comunicativo (diálogos, conversaciones, entrevistas sencillas...), adecuando la expresión a la intención deseada (expresar una opinión, pedir una información, planificar una experiencia...) y al contexto de la comunicación.”

En el tercer ciclo, tal como se expresaba más arriba en el criterio de etapa, se ha de lograr una participación más reflexiva y constructiva, así como el empleo de estrategias más elaboradas en la intervención (aportación de opiniones razonadas, empleo de procedimientos que permitan llegar a acuerdos, coherencia en el punto de vista mantenido, preparación previa de las intervenciones, etc.).

En el momento de establecer los criterios de evaluación es muy importante que el equipo docente preste especial atención a los contenidos referidos a actitudes y a los temas transversales ya que, por la escasa tradición que todavía tienen en la práctica docente, existe una clara tendencia a olvidarse de ellos.

¿Cómo evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos?

Una vez establecido lo que se considera fundamental evaluar será preciso determinar los procedimientos mediante los que se va a obtener la información necesaria en relación con el proceso de aprendizaje. En este apartado del Proyecto curricular habrá que decidir, por lo tanto, las situaciones, estrategias e instrumentos de evaluación.

A la hora de tomar estas decisiones es importante prestar atención a que los procedimientos cumplan algunos requisitos tales como:

- Ser muy variados, de modo que permitan evaluar los distintos tipos de capacidades y de contenidos curriculares y contrastar datos de la evaluación de los mismos aprendizajes obtenidos a través de distintos instrumentos.
- Dar información concreta de lo que se pretende evaluar, sin introducir variables que distorsionen los datos que se obtengan con su aplicación.

- Utilizar distintos códigos (verbales, ya sean orales o escritos, icónicos, gráficos, numéricos, audiovisuales, etc.) cuando se trate de pruebas dirigidas al alumno, de modo que se adecuen a las distintas aptitudes sin que el código obstaculice el contenido que se pretende evaluar.
- Ser aplicables en situaciones más o menos estructuradas de la actividad escolar. Puede haber actividades de aprendizaje que a su vez le sirvan al profesor para evaluar.
- Permitir evaluar la transferencia de los aprendizajes a contextos distintos de aquellos en los que se han adquirido, comprobando así su funcionalidad.

En las orientaciones didácticas, tanto del conjunto de la etapa como de cada una de las áreas, se recoge información más detallada a este respecto. Allí se proponen distintos instrumentos de evaluación que se resumen en el cuadro que aparece a continuación. Este cuadro recoge un abanico muy amplio de instrumentos de entre los que habrá que elegir en cada momento los más adecuados. No debe interpretarse, por lo tanto, que sea necesario utilizarlos todos.

A la hora de elegir cuáles de ellos se van a utilizar es muy importante que el equipo docente preste atención a la diferencia de tipos de contenido, ya que unos instrumentos son adecuados para evaluar conceptos y, sin embargo, no lo son para los procedimientos o las actitudes. Es fundamental también tener en cuenta las diferencias individuales que existen entre los alumnos con respecto a instrumentos que les resultan más adecuados que otros.

Asimismo es muy importante recoger la coevaluación entre alumnos y la autoevaluación como procedimientos sumamente ricos a pesar de lo cual todavía tienen escasa presencia en la práctica docente habitual. En este sentido es necesario que los alumnos y alumnas conozcan los objetivos de aprendizaje, es decir sepan lo que se espera que aprendan, se vayan informando de en qué grado lo van consiguiendo o cuáles son las estrategias personales que más les han ayudado, así como de las dificultades que han encontrado y los recursos de que disponen para superarlas. Esta información acerca de su progreso refuerza la autoestima necesaria para seguir aprendiendo y pone las bases de lo que será la propia reflexión sobre el proceso de aprendizaje personal y autónomo.

Responder al *cómo evaluar* supone, además de elegir los instrumentos, decidir cómo se va a registrar la información de evaluación

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

Procedimientos e instrumentos de evaluación	Conceptos	Procedimientos	Actitudes
Observación sistemática:			
Escalas de observación	▲	■	■
Listas de control	▲	▲	■
Registro anecdótico	▲	▲	■
Diarios de clase	■	■	■
Análisis de las producciones de los alumnos:			
Monografías	■	■	▲
Resúmenes	■	■	▲
Cuadernos de campo	▲	■	▲
Textos escritos	■	▲	▲
Producciones orales	■	■	▲
Producciones plásticas o musicales	▲	■	■
Investigaciones	■	■	■
Juegos de simulación y dramáticos	▲	■	■
Expresión corporal	▲	■	▲
Intercambios orales con los alumnos:			
Diálogo	■	■	▲
Entrevista	■	▲	■
Debates	▲	■	■
Asamblea	▲	■	■
Puestas en común	■	■	▲
Pruebas específicas:			
Objetivas	■	▲	▲
Interpretación de datos	■	■	▲
Exposición de un tema	■	■	▲
Questionarios	■	▲	▲
Grabaciones en magnetófono o vídeo y análisis posterior	▲	■	■
Observador externo	▲	■	■

El signo (■) indica que es muy adecuado para ese tipo de contenidos. El signo (▲) expresa que permite también evaluar dichos contenidos.

y a quiénes se va a comunicar. Todo ello lleva a que en el proyecto se establezca el tipo de informe de evaluación que va a utilizarse y se decida cómo se va transmitir a los alumnos, a los padres y al resto del equipo docente aquellos aspectos que se considere oportunos.

Por último, es también conveniente aprovechar esta reflexión para acordar con más detalle la función del tutor como coordinador y responsable último de la evaluación. En este punto es necesario, asimismo, establecer el papel del orientador o el profesional del equipo psicopedagógico que trabaje en el centro en relación con las adaptaciones curriculares que puede ser necesario realizar a partir de los resultados de la evaluación, como se indica en el Real Decreto de currículo:

“Al término de cada ciclo, y como consecuencia del proceso de evaluación, se decidirá acerca de la promoción de los alumnos al ciclo siguiente. Las decisiones serán adoptadas por el profesor tutor, teniendo en cuenta los informes de los otros profesores del grupo de alumnos.”

“En el contexto del proceso de evaluación continua. Cuando el progreso de un alumno no responda globalmente a los objetivos programados, los profesores adoptarán las oportunas medidas de refuerzo educativo y, en su caso, de adaptación curricular.”

¿Cuándo evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos?

La respuesta a esta pregunta lleva a concretar en el proyecto cómo se van a poner en práctica los tres momentos clásicos de la evaluación: inicial, formativa y sumativa.

En las orientaciones didácticas se aconseja el comienzo de cada ciclo como un momento fundamental para realizar una evaluación inicial que permita situar el nivel de aprendizaje del alumno así como familiarizarse con su peculiar manera de aprender. Ello no quita que en cada unidad didáctica sea también necesario obtener información acerca de qué ideas tienen ya los alumnos sobre los contenidos que se van a abordar.

Reflexionar sobre la evaluación formativa supondrá acordar los momentos en los que, a lo largo del proceso de enseñanza y apren-

dizaje, se van a poner en práctica los instrumentos que se hayan decidido previamente y que resulten útiles para este seguimiento como, por ejemplo, la periodicidad de revisión de los diarios de clase o los trabajos de los alumnos y alumnas.

Por último, es también necesario establecer acuerdos acerca de los momentos más adecuados para llevar a cabo la evaluación sumativa que permita comprobar el avance realizado en el aprendizaje de los alumnos. El final de cada unidad didáctica, de cada ciclo y, evidentemente, de la etapa son hitos claros para la evaluación sumativa, lo que no quita que sea conveniente establecer otros puntos intermedios.

Es necesario definir asimismo en el Proyecto los momentos en los que, a lo largo del ciclo, se va a informar a los alumnos y a los padres de los datos obtenidos en el proceso de evaluación.

La evaluación de la práctica docente

La evaluación debe orientarse conjuntamente hacia los alumnos y hacia los docentes, procurando obtener una información completa de los diferentes elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesorado ha de constatar qué aspectos de su intervención han favorecido el aprendizaje y en qué otros podrían incorporarse cambios o mejoras.

Esta evaluación de la intervención educativa debe hacerse en dos niveles distintos: el del contexto del aula y el del conjunto del centro. Evidentemente, en el primer caso el responsable es cada profesor o profesora, mientras que la evaluación del funcionamiento de la etapa debe ser tarea del conjunto del profesorado de Primaria.

En el primer nivel habrá que establecer cuáles son los indicadores que, a juicio del profesorado, deben evaluarse. Entre ellos deberían figurar la adecuación de los objetivos didácticos y de la selección de los contenidos realizada; la pertinencia de las actividades propuestas así como de la secuencia seguida en su realización; la presencia de estrategias diversificadas que den respuesta a los distintos intereses y ritmos de aprendizaje; la adecuación de los materiales empleados; así como el nivel de interacción con y entre los alumnos y el clima comunicativo establecido en el aula.

Llevar adelante este nivel de evaluación del desarrollo del currículo supone dotarse de unos instrumentos adecuados. El diario del profesor, el contraste con otros compañeros, las opiniones de los alumnos o técnicas más sofisticadas como grabaciones o la presencia de un observador externo, son algunos de los procedimientos que ayudarán a sistematizar la evaluación.

El profesorado deberá también determinar, en este apartado del proyecto curricular, qué elementos va a evaluar con respecto a la práctica que se lleva a cabo en el conjunto de la etapa. Los siguientes indicadores suelen tener una especial relevancia: el nivel de estructuración y participación del conjunto del profesorado de la etapa; la relación con los padres y en general con la comunidad en la que se encuentre ubicado el centro; el tipo de actividades extraescolares; las medidas de atención a la diversidad; el grado de consolidación de los objetivos marcados en el Proyecto; la adecuación de las decisiones tomadas en el Proyecto curricular de la etapa; el nivel de participación del alumnado, y el grado de satisfacción del profesorado.

Para llevar a cabo este tipo de evaluación pueden utilizarse procedimientos diversos, como sucedía en el caso de la programación: reuniones del conjunto del profesorado para contrastar opiniones; información recogida a través de entrevistas o cuestionarios de los padres y alumnos; instrumentos estandarizados tales como el QUAFE⁸; o la ayuda de evaluadores externos, entre los cuales puede tener un papel privilegiado el Servicio de Inspección.

Por lo que respecta al cuándo realizar estos procesos, hay que tener en cuenta que la evaluación de los diferentes elementos de la intervención docente debe estar ligada al proceso educativo, es decir, que en cierta medida debe llevarse a cabo de forma continua. No obstante, puede haber momentos especialmente indicados para proceder a la valoración de la marcha del proceso. Así, por ejemplo, al inicio de un curso será importante conocer cuál es el punto de partida con respecto a la situación en la que se encuentra el alumnado para abordar los nuevos aprendizajes, cuáles son las condiciones materiales disponibles, etc. Por otra parte, y por lo que respecta al nivel de la Programación de aula, al finalizar cada unidad didáctica parece preciso analizar cómo ha funcionado.

⁸ Darder, P., y López, J. A. (1985). QUAFE'80. Barcelona: Onda.

Este cuadro recoge un abanico muy amplio de instrumentos dentro de los que habrá que elegir en cada momento los más adecuados. No debe interpretarse, por lo tanto, que sea necesario utilizarlos todos.

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Procedimientos e instrumentos de evaluación	Aula	Ciclo	Etapa	Centro
Cuestionarios A:				
Los alumnos	■	▲	▲	▲
Los profesores	▲	■	■	■
Los padres	■	▲	■	■
Intercambios orales:				
Entrevista con alumnos	■	▲	▲	▲
Debates	■	▲	▲	▲
Asambleas	■	▲	▲	▲
Entrevistas con padres	■	▲	▲	▲
Reuniones con padres	▲	■	■	■
Observador externo	■	▲	▲	▲
Grabaciones en magnetófono o vídeo y análisis posterior	■	▲	▲	▲
Resultados del proceso de aprendizaje de los alumnos	■	■	■	■
Contraste de experiencias	■	■	■	■
Resultados del proceso de evaluación de la inspección	▲	■	■	■

El signo (■) indica que es muy adecuado para ese tipo de contenidos. El signo (▲) expresa que permite también evaluar dichos contenidos.

En el nivel más amplio, un momento destacable para realizar la evaluación de la acción educativa es la finalización de un ciclo y, en especial, el momento en el que una promoción termina la etapa, de forma que el profesorado pueda valorar globalmente el funcionamiento del proyecto curricular. Así lo recoge el proyecto de Real Decreto de Régimen Orgánico del los Centros de Infantil y Primaria:

“Al final del ciclo la comisión de coordinación pedagógica procederá a evaluar el desarrollo del proyecto curricular. Esta evaluación versará sobre la adecuación del proyecto a las necesidades concretas de los alumnos del centro, la existencia y la calidad de las adaptaciones establecidas y la idoneidad de los métodos empleados. Los resultados de esta evaluación se harán constar en una memoria que se pondrá a disposición del Consejo Escolar, del Claustro de profesores y de la Inspección Técnica, y servirán de base para, en su caso, la modificación del proyecto.”

SI

Criterios de promoción

En relación con las decisiones de evaluación se encuentra la decisión de promoción de un alumno al ciclo siguiente o de permanencia un año más en el mismo ciclo. Como se indica en el artículo 11.4 del Real Decreto de currículo un alumno o una alumna sólo podrá repetir una vez a lo largo de la Educación Primaria:

“En el contexto del proceso de evaluación continua. Cuando el progreso de un alumno no responda globalmente a los objetivos programados, los profesores adoptarán las oportunas medidas de refuerzo educativo y, en su caso, de adaptación curricular.”

“En el marco de dichas medidas, al final del ciclo se decidirá si el alumno promociona, o no, al ciclo siguiente. La decisión irá acompañada, en su caso, de medidas educativas complementarias encaminadas a contribuir al que el alumno alcance los objetivos programados.”

SI

“Las decisiones a las que se refiere el apartado anterior exigirán la previa audiencia de los padres o tutores del alumno, cuando comporten que éste no promocione al ciclo a la etapa siguientes.”

“La decisión de que un alumno permanezca un año más en el mismo ciclo sólo podrá adoptarse una vez a lo largo de la Educación Primaria.”

El equipo docente tendrá que establecer los criterios que considere adecuados para tomar las decisiones de promoción. Puede considerarse pertinente establecer como criterio el que en cada caso se tomará la decisión que se considere más oportuna, o bien indicar al final de cuál de los ciclos se considera más conveniente la decisión de permanecer un año más. Hay opiniones que llevan, por ejemplo, a valorar el final del primer ciclo como el momento más adecuado, ya que con ello se establecen con mayor solidez los aprendizajes instrumentales básicos. Otros pareceres apuntan, por el contrario, que separar en ese momento al alumno de su grupo social de referencia puede tener repercusiones negativas que no compensen las posibles ventajas de tal decisión. Sean cuales sean los fundamentos en los que se base el equipo docente de la etapa, lo que es importante es que se discutan y se establezcan unos acuerdos acerca de los criterios con los cuales se tomarán las decisiones de promoción.

15
Es muy importante recordar en esta reflexión del proyecto curricular que la repetición por sí misma no suele ser una medida pedagógica que solucione con eficacia las dificultades de aprendizaje. “Dar más de lo mismo” a alumnos en los que se ha puesto de manifiesto que el proceso de enseñanza no ha estado suficientemente ajustado a sus necesidades raramente da buenos resultados ya que, en la mayor parte de los casos, no se trata de un problema de necesitar más tiempo para aprender exclusivamente.

Por todo ello, cualquier decisión relativa a la permanencia de un alumno durante más tiempo en el mismo ciclo, deberá ir acompañada de la planificación de las adaptaciones curriculares que sean necesarias. Por otra parte, en muchas ocasiones dichas adaptaciones podrían permitir que el alumno pasara al ciclo siguiente, aunque con una atención más individualizada que la del resto de sus compañeros. Estas ideas se desarrollan con mayor detenimiento en el documento de *Adaptaciones curriculares* que forma parte de estos Materiales para la Reforma.

Capítulo VII. Medidas de atención a la diversidad

En este último apartado del Proyecto curricular se incluyen una serie de decisiones que tienen especial incidencia en la atención a la diversidad de los alumnos. El conjunto del proyecto tiene como objetivo la respuesta a la diversidad a través de la planificación de un proceso de enseñanza y aprendizaje lo más individualizado posible. Sin embargo, hay una serie de decisiones, en concreto, el contenido del programa de orientación que vaya a llevarse a cabo en el centro, así como la organización de los recursos personales y materiales dirigidos a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, que se recogen en este apartado del proyecto, que tienen sin duda una especial repercusión en la atención a la diversidad.

Los programas de orientación

En relación con los programas de orientación el equipo docente de Primaria debería establecer dos aspectos: el contenido de los mismos y la estructura organizativa a través de la cual se van a llevar a cabo.

En el primer caso supone hacer una reflexión sobre la función tutorial y su relación con la orientación y sobre posibles programas de ámbitos más específicos. En el documento *Orientación y Tutoría* se expone con detenimiento cuáles podrían ser estos contenidos. Sin ánimo, por lo tanto, de exhaustividad puede resultar interesante recoger aquí las ideas más importantes.

En primer lugar, es necesario llamar la atención acerca de la concepción de orientación que subyace a los planteamientos de la refor-

ma educativa. Es una concepción en la cual orientación, tutoría y educación se funden en un único proceso, en el sentido de que orientar no es otra cosa que estructurar de la manera más personalizada e integral el proceso de enseñanza, tarea que está en manos de todo docente y, en especial, de todo tutor. Siendo ésta una idea central, en tanto en cuanto descarta perspectivas en las que la orientación se entiende como una intervención excesivamente desligada del proceso general de enseñanza y aprendizaje, no entra en contradicción con la necesidad de llevar a cabo programas específicos en el caso de algunos alumnos que presentan especiales dificultades de aprendizaje o de desarrollo en general.

En lo que serían **funciones y actividades típicas de todo tutor y tutora** estarían:

- a) Facilitar la integración de los alumnos en su grupo-clase y en el conjunto de la dinámica escolar fomentando el desarrollo de actitudes de cooperación y respeto a las diferencias.
- b) Contribuir a la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- c) Efectuar un seguimiento global de los procesos de aprendizaje de los alumnos para detectar las dificultades y las necesidades especiales, al objeto de articular las respuestas educativas adecuadas y recabar, en su caso, los oportunos asesoramientos y apoyos.
- d) Coordinar la información que, acerca de los alumnos, tienen los distintos profesores, coordinar el proceso evaluador de los alumnos y asesorar sobre su promoción de un ciclo a otro.
- e) Fomentar en el grupo de alumnos el desarrollo de actitudes participativas en su entorno sociocultural y natural.
- f) Favorecer en el alumno el conocimiento y aceptación de sí mismo, así como la autoestima, cuando ésta se vea disminuida por fracasos escolares o de otro género.
- g) Coordinar con los demás profesores el ajuste de las programaciones al grupo de alumnos, especialmente en lo referente a las respuestas educativas ante necesidades especiales y/o de apoyo.
- h) Contribuir a desarrollar líneas comunes de acción con los demás tutores en el marco del Proyecto educativo del centro.

- i) Contribuir al establecimiento de relaciones fluidas con los padres, que faciliten la conexión entre el centro y las familias.
- j) Implicar a los padres en actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de sus hijos.
- k) Informar a los padres de todos aquellos asuntos que afecten a la educación de sus hijos.
- l) Mediar con conocimiento de causa en posibles situaciones de conflicto entre alumnos y profesores e informar debidamente a los padres.

Estas funciones generales pueden llevarse a cabo preferentemente en ciertos ámbitos y situaciones. Estos ámbitos pueden requerir en ocasiones además de la participación ordinaria del tutor la de algunos otros profesores o profesionales. Los ámbitos que se enumeran a continuación no agotan estas líneas de intervención tutorial, pero tampoco son simples ejemplos o ilustraciones. Son, desde luego, ámbitos clave que el profesor tutor ha de trabajar explícitamente. Estos ámbitos serían los siguientes:

- Enseñar a ser persona.
- Enseñar a convivir.
- Enseñar a pensar.

Es fundamental que el conjunto del equipo docente de la etapa reflexione acerca de las funciones generales de la tutoría y de los contenidos de los programas más específicos que completarían la orientación en el centro, y que se asuma por parte de cada profesor y profesora el compromiso que ello pueda suponer.

Para que estas decisiones sean viables es imprescindible que en este punto se establezcan también los acuerdos relativos al papel que los tutores de grupo, los coordinadores de ciclo, el orientador o el profesional del equipo psicopedagógico vinculado al centro van a tener y a la estructura organizativa en la que se van a incardinar sus distintas y complementarias funciones.

Antes de pasar a las decisiones relativas a las necesidades educativas especiales es imprescindible llamar la atención sobre la trascendencia de la orientación educativa en centros en los que confluyen alumnos y alumnas de diversas culturas. La riqueza que sin duda supone este encuentro no deja de suscitar necesidades peculiares

que deben ser atendidas desde el conjunto del proceso de enseñanza y desde actuaciones específicas de orientación educativa.

En este sentido y en relación con el alumnado que se incorpora al centro con una lengua distinta, habría que tomar medidas que, temporalmente, pudieran dar una respuesta adecuada a estas necesidades lingüísticas y culturales propias de estas situaciones.

Organización de los recursos personales y materiales dirigidos a los alumnos con necesidades educativas especiales

La presencia en el centro de alumnos con necesidades educativas especiales es algo que debe tenerse en cuenta en el conjunto de las decisiones que se toman en el Proyecto curricular, ya que son un elemento fundamental del contexto específico del centro. Como se pone de manifiesto en los ejemplos citados a lo largo de este documento, cuando se adecuan los objetivos generales de la etapa, cuando se establece una determinada secuencia por ciclos, y cuando se toman las decisiones relativas a metodología y evaluación, debe hacerse de tal manera que se consiga normalizar al máximo el proceso de enseñanza y aprendizaje de este alumnado.

Cuanto más alto sea el nivel del que tomemos decisiones que favorezcan a este tipo de alumnos, más fácil será mantenerlos dentro del currículo ordinario. Es decir, las **adaptaciones que se lleven a cabo para el conjunto del centro** en el momento de elaborar el Proyecto curricular y las que se decidan en la programación para el conjunto de los alumnos de un grupo, harán que las adaptaciones que se realicen de manera individualizada para un alumno o alumna resulten menos significativas.

Si, por ejemplo, en el Proyecto curricular se decidiera que todos los alumnos aprendieran mínimamente el código de comunicación que utilizan los alumnos con necesidades educativas especiales, ya no sería necesario plantearse este objetivo de manera individualizada para estos alumnos, porque entrarían a formar parte de los planteamientos educativos ordinarios. No obstante, los alumnos con necesidades educativas especiales tendrían que aprenderlo con un mayor nivel de profundidad, requiriendo un mayor desarrollo de los

contenidos relacionados con los distintos códigos, así como siendo necesario especificar criterios de evaluación para estos alumnos donde se determine el grado de desarrollo alcanzado con relación al mismo.

Estas adaptaciones van a favorecer no sólo que los alumnos con necesidades educativas especiales tengan necesidad de menos ajustes individuales, sino también que tengan una mayor integración en la dinámica escolar al poderse comunicar y, por tanto, relacionar con el resto de los alumnos.

En este sentido, la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales debe estar presente en el conjunto del Proyecto curricular. No obstante, es necesario pararse a reflexionar en algún momento del proceso de elaboración de este documento sobre algunos aspectos de la respuesta a estos alumnos que no está incluida en las decisiones que hasta aquí se han revisado. Se trataría de las decisiones que se refieren a la organización de los recursos personales y de los relativos a espacios y materiales.

Como se explica detalladamente en el documento de *Adaptaciones curriculares*, la respuesta a las necesidades educativas especiales supone, entre otras cosas, organizar lo mejor posible los recursos personales del centro. Debe quedar claro para el conjunto del equipo docente cuál va a ser la responsabilidad de cada uno. Ello supone acordar el papel del profesor tutor, de los profesores especialistas, del profesorado de apoyo, de los profesionales específicos (logopedas, fisioterapeutas, cuidadores...), del orientador y del equipo interdisciplinar del sector. Es importante decidir los criterios relativos a si los alumnos reciben atención directa o indirecta, al número de alumnos que se van a atender por cada profesional, a la distribución del tiempo semanal de atención a los alumnos, etc.

Es necesario también decidir cómo se va a incorporar a los profesionales de apoyo a las estructuras organizativas del centro para que estén implicados en la toma de decisiones generales y se aproveche su especialización.

Junto con estas decisiones relativas a los recursos personales habrá que establecer también las condiciones y criterios de selección, adaptación y organización de los elementos espaciales y materiales que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos y favorezcan la movilidad y autonomía en el centro.

Posibles decisiones en este ámbito pueden ser, a modo de ejemplo: la eliminación de barreras arquitectónicas que dificulten el acceso y la movilidad dentro del centro; condiciones adecuadas de sonorización y luminosidad, especialmente cuando en el centro se escolariza alumnos con dificultades sensoriales; instalación de indicadores sencillos para facilitar la localización de espacios y la orientación autónoma de los alumnos (dibujos, fotografías, colores, letreros en braille...); la elección de un espacio específico para realizar actividades de apoyo fuera del aula; la selección de materiales didácticos teniendo en cuenta a los alumnos con necesidades educativas especiales o la creación de una comisión que pueda elaborar materiales expresamente pensados para este alumnado.

Por otra parte, es necesario determinar los criterios generales para decidir la modalidad de apoyo más idónea para los alumnos con necesidades educativas especiales. Aunque la modalidad de apoyo es una decisión individualizada, en el Proyecto curricular es importante establecer las líneas generales que faciliten una actuación coordinada y coherente: criterios para recibir atención dentro o fuera del aula; apoyo previo, durante o posterior a la actividad en el aula ordinaria; apoyo individual o en grupo, etc.

El proceso de elaboración del Proyecto
curricular



5.



Capítulo VIII.

¿Quién elabora el proyecto curricular?

Como ya se ha señalado en varias ocasiones en este documento, la finalidad del Proyecto curricular es asegurar la coherencia vertical y horizontal del proceso de enseñanza a lo largo de una etapa educativa. Por ello es fundamental que las decisiones sean tomadas por la totalidad del equipo docente que imparte docencia en la Educación Primaria. Esto, no obstante, no significa que deba elaborarse conjuntamente por todo el profesorado, sobre todo en el caso de equipos numerosos. Puede resultar más conveniente trabajar en grupos más reducidos que permitan una mayor funcionalidad, y coordinar posteriormente el trabajo de los distintos grupos.

El criterio de agrupación puede ser múltiple, pero en el caso de la Educación Primaria parece que una de las organizaciones más significativas es la de los tres ciclos de la etapa. Por ello es necesaria la figura del *coordinador de ciclo*, con el fin de que sea él quien vertebrar el trabajo de los profesores y profesoras que impartan la docencia en cada caso.

Correspondería al **coordinador de ciclo**:

- a) Coordinar la enseñanza en el correspondiente ciclo de acuerdo con el Proyecto educativo, con el Proyecto curricular y con la Programación general anual del centro.
- b) Coordinar las funciones de tutoría de los alumnos de su ciclo.
- c) Favorecer la elaboración y el cumplimiento del Proyecto curricular en el correspondiente ciclo.

Con el fin de cuidar que el Proyecto curricular de la etapa no sea la mera suma de las decisiones parciales de cada ciclo es necesario contar con una estructura general del centro en la que se encuentren representadas las distintas partes, pero que dé coherencia al conjunto. Tomando en consideración estos criterios es conveniente configurar en el centro una comisión encargada de coordinar la elaboración de los Proyectos curriculares de las etapas que existan en el centro. Dicha *comisión de coordinación pedagógica* podría estar integrada por el director del centro, el jefe de estudios, los coordinadores de ciclo, y en su caso, el maestro orientador del centro, o un profesional del equipo interdisciplinar de sector, y, quizás, en los centros de integración, un maestro de apoyo a la integración.

Esta **comisión** podría desempeñar las siguientes funciones:

- a) Coordinar la elaboración de los Proyectos curriculares, así como la elaboración de sus posibles modificaciones.
- b) Proponer al Claustro los Proyectos curriculares de etapa y sus posteriores modificaciones.
- c) Asegurar la coherencia entre el Proyecto educativo de centro, los Proyectos curriculares de etapa y la Programación general anual.
- d) Velar por el cumplimiento de los Proyectos curriculares en la práctica docente.

El Proyecto curricular deberá ser aprobado por el claustro del centro en su totalidad. Esta decisión se justifica en aras de asegurar la coherencia de los distintos Proyectos curriculares de etapa entre sí. Siendo funcionalmente más correcto que en la elaboración del proyecto participen los profesores propios de cada etapa es impredecible que finalmente todos los proyectos del centro sean revisados, consensuados y asumidos por el conjunto del profesorado del centro. Sería, por lo tanto, el **claustro** el responsable de aprobar el Proyecto curricular.

El Proyecto curricular se incorporará a la Programación general del centro que anualmente presenta el equipo directivo al **Consejo Escolar**, quien deberá informarlo tomando, fundamentalmente, como criterio la coherencia con el Proyecto educativo que él mismo habrá elabo-

rado. Este paso en el proceso de elaboración es muy importante ya que, como se ha indicado anteriormente, el Proyecto curricular viene a concretar mediante acuerdos didácticos los principios establecidos por el conjunto de la comunidad educativa en el Proyecto educativo.

El proyecto curricular deberá ser **supervisado por la Inspección Técnica** con el doble fin de realizar un seguimiento del proceso de elaboración del Proyecto que ayude al centro a mejorarlo progresivamente y de velar por el respeto a los aspectos curriculares prescriptivos que debe estar presente en el Proyecto, respeto sin el cual la necesaria autonomía de los centros podría convertirse en situaciones de desigualdad de oportunidades para los alumnos y alumnas del centro.

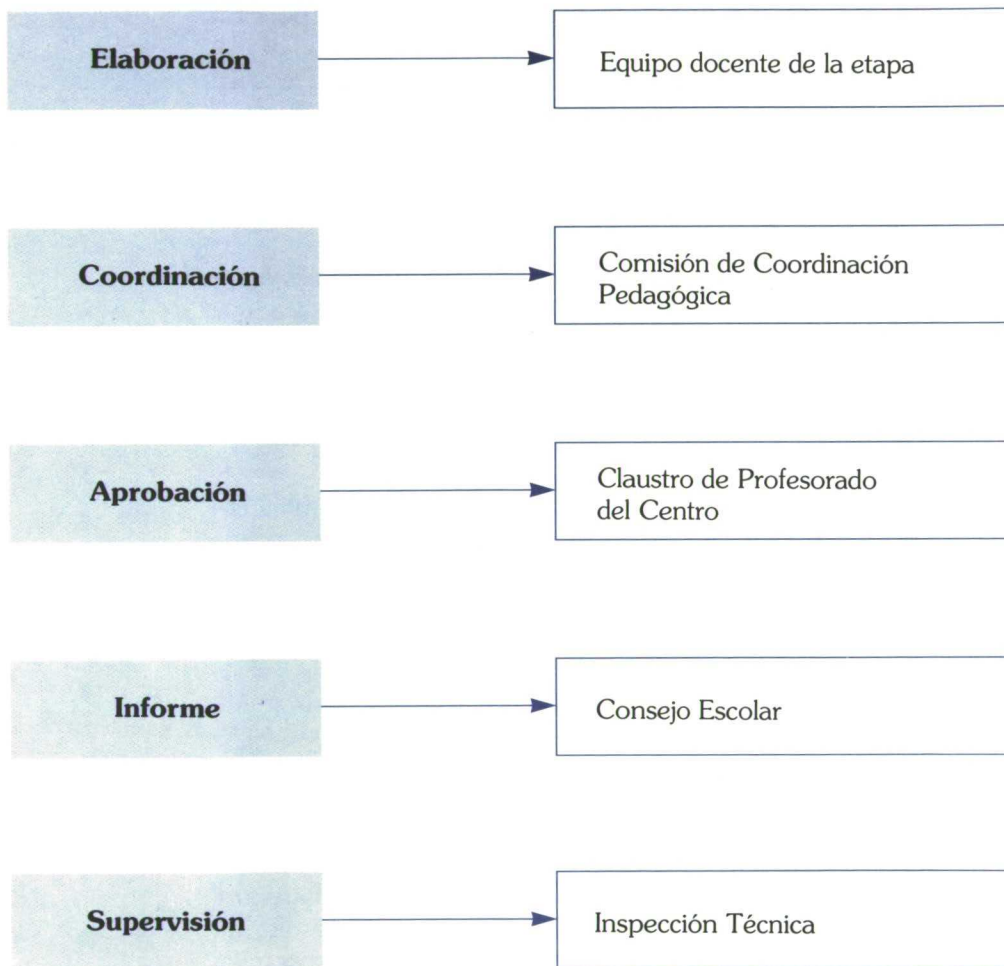
Por lo que respecta a la *zona rural*, en los Colegios Rurales Agrupados existiría también la comisión de coordinación pedagógica, que se encargaría de organizar la elaboración del Proyecto curricular. En el caso de los centros rurales que no pasen a formar parte de un Colegio Rural Agrupado es conveniente realizar un Proyecto curricular de zona con el asesoramiento y apoyo del Centro de Recursos rural.

El modelo de "Proyecto Curricular de Zona" es un instrumento adecuado para que el profesorado de este tipo de centros pueda conseguir con la elaboración del Proyecto curricular la finalidad más importante que con ello se persigue: planificar el proceso de enseñanza a través de la reflexión en equipo sobre la práctica docente aplicando estrategias de intervención educativa adecuadas a las características específicas de este tipo de escuela. Desde este punto de vista perdería gran parte de su sentido si un docente aislado hiciera su Proyecto curricular.

La discusión del conjunto de profesores y profesoras de los centros, que con autonomía y con el asesoramiento del Centro de Recursos y otros programas de apoyo a la escuela, reflexionan sobre las características de su peculiar contexto educativo, resulta un marco de trabajo mucho más enriquecedor y útil para la elaboración y puesta en práctica de su Proyecto curricular.

Esto no es obstáculo para que, tras un trabajo común, cada centro pueda tener que hacer alguna modificación específica para su caso, ya que siempre habrá aspectos de la realidad educativa de cada escuela que exijan una respuesta peculiar, y dado que la responsabilidad de la elaboración es, en último término, siempre del centro.

PASOS EN EL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR



Capítulo IX.

Estrategias de elaboración del proyecto curricular

La idea que debe presidir la elaboración del Proyecto curricular es la de que se trata de un **proceso** y, como tal, en cierto sentido, nunca está acabado y siempre necesita una revisión, ya que siempre es posible mejorar la calidad de la enseñanza que se imparte en un centro. Los alumnos cambian, el contexto también, la experiencia y los recursos del centro se incrementarán, y todo esto obliga a ir introduciendo modificaciones y mejoras en el Proyecto curricular.

Desde este punto de vista, no debe concebirse la elaboración del Proyecto, que van a comenzar la mayor parte de los equipos docentes, dado que son pocos los que han puesto ya en marcha esta tarea, como un período en el que se empieza y se acaba un trabajo, sino como el inicio del proceso, inicio en el que hay que tomar una serie de decisiones que poco a poco irán consolidándose en un proyecto más acabado. Esto no quita que este primer esbozo de Proyecto curricular deba quedar recogido por escrito y ser lo más consensuado posible, y lo más ajustado, a la realidad peculiar de cada centro, que se pueda.

En el Proyecto curricular también es importante el producto al que se llega en las distintas aproximaciones del proceso de elaboración. El documento en el que se plasman las decisiones curriculares que guían la actividad docente en un momento determinado de la historia del centro es fundamental para que pueda seguir dándose el proceso de reflexión y revisión sin rupturas ni discontinuidades. Tener recogido por escrito el proyecto permite también comunicarlo a los demás, a los padres, a los alumnos cuando se considere necesario, y, lo que es fundamental, a los profesores y profesoras que puedan cambiar de un año a otro haciendo con ello menos nociva la influencia de la movilidad del profesorado. El Proyecto es en este

sentido la **memoria del centro**, que evitará tener que volver a empezar de cero cada vez.

Por otra parte, es importante que en la elaboración del Proyecto curricular, que es un proceso largo y costoso, se vayan estableciendo acuerdos, aunque sea como primeras aproximaciones, ya que de lo contrario puede producirse un cansancio y una frustración en el equipo al no ver consecuencias prácticas de aplicación inmediata en el aula como fruto de un esfuerzo continuado. Hay que plantearse la elaboración del proyecto, por tanto, como un equilibrio entre las finalidades que existen desde la perspectiva del proceso (reflexión, formación...) y las que se persiguen desde el punto de vista del producto (acuerdos que se traducen en medidas específicas que aumentan la coherencia de la práctica docente y con ello la calidad de la enseñanza en el centro).

Desde esta perspectiva, ambiciosa pero realista, los equipos docentes deberán dotarse de una estrategia de elaboración que les permita hacer rentable al máximo su trabajo. De las posibles estrategias que se analizarán a continuación no hay unas mejores que otras en términos absolutos, sino que dependerá de la estructura y la dinámica concreta de cada centro y de la tradición y experiencia que el equipo docente tenga en este tipo de trabajo. Por tanto, el equipo directivo y la comisión de coordinación pedagógica tendrán que decidir, ayudados por los asesores externos al centro que estén colaborando con ellos, cuál de entre las posibles estrategias parece la más adecuada en cada momento.

Estrategias de elaboración

Dimensión arriba-abajo abajo-arriba

Una de las dimensiones a partir de la cual se puede analizar el proceso de elaboración de un Proyecto curricular es la que se refiere a cuál es el colectivo que realiza la primera propuesta y que podría denominarse en términos coloquiales: arriba-abajo, frente a abajo-arriba. Esta dimensión, que como todas las demás es un continuo, se refiere a dos posibles maneras de comenzar el proceso. En la primera, "arriba-abajo", la comisión de coordinación pedagógica haría una primera propuesta que "bajaría" a los ciclos para allí ser desarrollada. En el otro extremo del continuo, estrategia "abajo-arriba", serían los ciclos los que en primer lugar harían la propuesta que se revisaría posteriormente en la comisión de coordinación pedagógica con el fin de asegurar la mayor coherencia posible.

La estrategia “arriba-abajo” tiene la ventaja de ser más rápida y eficaz, ya que un grupo pequeño y cohesionado, en el que están presentes los distintos ciclos, además de personas con mayor experiencia en este tipo de trabajo, funciona normalmente con mayor agilidad que otros. Sin embargo, tiene el inconveniente de exigir una menor participación al resto del equipo docente. Por otra parte, si la comisión de coordinación pedagógica no fuera muy representativa del conjunto del profesorado de la etapa, se correría el riesgo de elaborar un documento coherente, pero que no fuera asumido por el equipo y que, en consecuencia, no sirviera realmente para guiar la práctica en el aula.

La estrategia “abajo-arriba”, es más lenta, ya que son tres los grupos que trabajan por separado, lo que exige posteriormente revisar la coherencia vertical de las decisiones tomadas, pero puede ser la más acertada si no se está seguro de que los coordinadores de los ciclos puedan realmente representar al resto de sus compañeros.

Fuere cual fuere la estrategia elegida en relación a esta dimensión, hay que tener muy claro que lo fundamental es que sea el conjunto del profesorado el que reflexione sobre su práctica, bien elaborando, bien revisando un primer esbozo de propuesta. Un Proyecto que no haya supuesto la discusión activa y participativa de la totalidad del equipo docente de la etapa no habrá conseguido su objetivo.

Por otra parte, al tratarse la dimensión de un continuo y no de una variable dicotómica, pueden encontrarse situaciones intermedias, que probablemente sean las más frecuentes. Es decir, puede haber ciclos en los que el coordinador sea muy representativo y otros en que no, lo que puede llevar a estrategias mixtas.

El hecho de que la organización sea básicamente horizontal, al estar organizada por ciclos, no debe interpretarse en el sentido de no utilizar estructuras verticales. Es decir, que si en el centro se cuenta con una persona o un grupo especialmente preparado en una de las áreas curriculares o en algún ámbito básico del Proyecto, puede ser un procedimiento muy adecuado el que sea esta persona la que haga la primera propuesta para el conjunto de la etapa. Este podría ser el caso, entre otros, de los profesores y profesoras especialistas.

Es muy importante tener en cuenta, por último, que, sea cual sea la estrategia por la que se comience el trabajo, siempre habrá que **recorrer el proceso en ambos sentidos**. Elaborar el Proyecto supondrá “subir” y “bajar” más de una vez ya que la revisión llevará

a modificaciones que a su vez necesitarán ser contrastadas en su versión final.

Dimensión inductivo-deductivo

Una segunda estrategia en función de la cual se puede planificar el proceso de elaboración de un Proyecto curricular es la dimensión: **inductivo-deductivo**. Esta dimensión se refiere a dos aspectos distintos de la toma de decisiones. En primer lugar, al hecho de que puede elaborarse el Proyecto siguiendo el orden con el que se han expuesto los elementos o puede empezarse por alguno de ellos, sin que éste sea necesariamente la revisión de los objetivos de la etapa e ir pasando a otros hasta que al final se hayan tomado todas las decisiones.

El primer caso es un ejemplo de una estrategia de tipo deductivo básicamente, que tiene la ventaja de respetar la lógica que sin duda existe en la secuencia de decisiones propuesta. Puede ser una estrategia adecuada si el profesorado del centro tiene experiencia en trabajar en equipo y está acostumbrado a reflexionar no sólo sobre los aspectos más prácticos de la enseñanza, sino también sobre el porqué y el para qué de la educación.

Si no son éstas las condiciones del equipo docente puede ser mejor utilizar una estrategia menos lineal y empezar por el elemento que responda a la pregunta sobre la cual tengan mayor experiencia, como pueden ser el cómo enseñar, y tomar entonces en primer lugar las decisiones de metodología, pasando luego a las otras del Proyecto. Lo importante no es tanto por dónde se empiece como que al final se hayan establecido acuerdos sobre todos los elementos del Proyecto. No obstante, es fundamental tener en cuenta que si se utiliza una estrategia de este tipo es imprescindible que la comisión de coordinación pedagógica y los posibles asesores externos que trabajen con el centro tengan claro a dónde se quiere llegar, ya que, de lo contrario se corre el riesgo de perderse en proceso que, al no tener una lógica clara, puede dejar lagunas en el Proyecto.

La dimensión “inductivo-deductivo” se refiere también a otro aspecto del proceso de elaboración que es, al igual que en el caso anterior, un continuo. En un extremo estaría la estrategia según la cual el equipo docente elabora el Proyecto a partir del currículo establecido deduciendo en sucesivos pasos lo que en cada caso se concluye y haciéndolo con un gran nivel de autonomía, es decir, generando sus propias respuestas a las preguntas que supone el Proyecto.

En el extremo opuesto del continuo estaría la estrategia en la que se parte de hacer explícito el Proyecto que, al menos de manera tácita, todo centro tiene y contrastarlo y modificarlo tomando como referente el currículo que la Administración ha establecido y las diversas orientaciones, propuestas didácticas y materiales con los que en este momento se cuenta. Hay que partir de la idea de que todo centro responde a las preguntas que plantea el currículo, ya que algo enseña, lo enseña de alguna manera, en una cierta secuencia y progresión y también lo evalúa. Por tanto, cualquier centro tiene en este sentido un proyecto curricular. Lo que sucede es que la mayor parte de las veces no es un proyecto compartido ni suficientemente contrastado.

Utilizar una estrategia deductiva supone que el equipo docente tiene una gran experiencia en la planificación del currículo e ideas claras al respecto que le permiten elaborar autónomamente el Proyecto. Esta sería la situación ideal. Sin embargo, en el momento en que nos encontramos es probable que sean pocos los centros que puedan utilizar una estrategia de este tipo. Para muchos equipos docentes la estrategia de elaboración del Proyecto curricular será básicamente un proceso de inducción.

En cualquier caso lo más frecuente es utilizar, también con respecto a esta dimensión, **estrategias mixtas** dado que la experiencia del profesorado es muy diferente, dependiendo de las decisiones del Proyecto. Los temas referidos a opciones metodológicas o a materiales didácticos se resolverán muy probablemente desde el propio equipo, mientras que la elaboración de la secuencia por ciclos, por ejemplo, puede plantear en este momento una gran dificultad que lleve a tomar la decisión eligiendo de entre posibles alternativas ya elaboradas la que parezca más correcta, o, mejor dicho, la parte de cada una de ellas que más se ajuste a su realidad. Es difícil que una única propuesta elaborada sin pensar directamente en un centro responda a las necesidades de contextos concretos.

Otro aspecto que es importante tener en cuenta en el momento de ponerse a elaborar el Proyecto es que siendo fundamental que las decisiones **queden recogidas por escrito** en un documento, no hay una única manera de hacerlo. Los aspectos formales son importantes pero están al servicio de hacer posible la comunicación entre todos los implicados en el proceso y de recoger los acuerdos establecidos con el fin de poder revisarlos posteriormente. En este sentido, los diferentes elementos del Proyecto pueden adoptar, cuando se formalizan, formas muy distintas. Cada equipo docente encontrará su propia manera de plasmar por escrito los elementos.

Un último aspecto de estrategia que es fundamental planificar para la elaboración del proyecto curricular y su seguimiento es la **organización de los tiempos** en los que han de reunirse los distintos grupos de profesores en función de la tarea que en cada momento deban realizar. Las reuniones de los docentes de un ciclo, de coordinadores de distintos ciclos, de profesores especialistas, del conjunto de la comisión de coordinación, etc., suponen que el equipo directivo planifique cuidadosamente el horario general del centro. Todo el tiempo que se emplee en estas consideraciones resultará sumamente rentable, ya que el tiempo es uno de los aspectos claves del proceso de elaboración.

La colaboración de los apoyos externos a la escuela

Tanto en la elaboración de la primera propuesta como en las sucesivas revisiones que vaya realizando el profesorado del centro podrá encontrar una ayuda útil en los apoyos externos al centro: equipos interdisciplinarios de sector y asesores de formación de los Centros de Profesores.

En el caso del primer colectivo, equipos interdisciplinarios de sector, la intervención sería más directa al ir incorporándose progresivamente profesores de estos equipos a la comisión de coordinación pedagógica del centro, encargada de organizar la elaboración del proyecto curricular. Su asesoramiento puede ser especialmente valioso en el análisis de la dinámica del centro que es necesario hacer para elegir la estrategia de elaboración, en la detección de necesidades del centro, en las decisiones generales sobre metodología y evaluación y, sobre todo, en las medidas de atención a la diversidad.

Los asesores de formación de los Centros de Profesores colaborarían con los centros cuando los profesores lo demandasen a través de la persona encargada en el equipo docente de la coordinación de la formación. Su apoyo resultará eficaz fundamentalmente en los temas relacionados con opciones didácticas concretas y en las decisiones de secuencia por ciclos, ya que son aspectos muy ligados a la didáctica específica de cada área, aspectos complementarios a los ámbitos de intervención de los equipos interdisciplinarios de sector.

En el caso de los centros rurales este asesoramiento vendría fundamentalmente de los profesionales que configuran los Servicios de Apoyo de los Centros de Recursos rurales.

¿Cómo empezar la elaboración del Proyecto curricular?

En función de todo lo dicho hasta este momento debería quedar claro que hay que considerar la elaboración del Proyecto curricular como un proceso que en cierto sentido ya se está llevando a cabo en los centros. En todo centro el profesorado planifica la enseñanza, si bien no se cuenta la mayor parte de las veces con un documento que recoja de manera explícita las decisiones consensuadas por el conjunto del equipo de docentes de la etapa. Por tanto, la elaboración del Proyecto curricular se basará fundamentalmente en hacer explícito y en formalizar lo que hasta ahora ha venido siendo la práctica del centro, para revisarla posteriormente, utilizando como referente para este contraste las nuevas propuestas curriculares, y teniendo siempre presentes las tres finalidades que se persiguen con el Proyecto curricular: **tomar las decisiones en equipo**, tomarlas desde el análisis del **contexto**, y hacerlo con **criterio**, ya que debe evitarse el no saber a ciencia cierta las razones por la cuales se enseña como se enseña.

Los equipos docentes de los centros deben tener claro, al comenzar la tarea, la meta que se pretende alcanzar, es decir, las decisiones que finalmente deberá recoger el Proyecto curricular, que se muestran en el cuadro siguiente como desarrollo del esquema de la pág. 25., pero que se irán alcanzando en sucesivas fases de elaboración, como se explica más adelante.

En el curso 1992-93 el profesorado más implicado será el que vaya a impartir el primer ciclo, sin embargo, las dos primeras decisiones que es preciso tomar en septiembre, adecuación de los objetivos generales de la etapa y distribución de contenidos, deberán ser elaborados por el conjunto del profesorado de la etapa.

ESQUEMA DE LAS DECISIONES DEL PROYECTO CURRICULAR

¿Qué enseñar?

- Adecuación al contexto de los objetivos generales de etapa del currículo oficial atendiendo a la realidad educativa del centro y a las opciones contempladas en el Proyecto educativo del centro.
- Adecuación de los objetivos generales y de los contenidos de cada una de las áreas del currículo oficial atendiendo a la realidad educativa del centro.

¿Cuándo enseñar?

- Secuencia por ciclos de los objetivos y contenidos de cada área (secuencia interciclos), en función de la adecuación realizada sobre los objetivos generales y los contenidos.
- Previsiones generales sobre la organización y temporalización de los grandes núcleos de contenidos de cada área seleccionados para cada ciclo (secuencia intraciclos).

¿Cómo enseñar?

- Criterios y opciones básicas de metodología didáctica que pueden afectar al conjunto de las áreas del ciclo o sólo a algunas áreas.
- Decisiones sobre agrupamientos de alumnos.
- Decisiones sobre organización de tiempos y espacios.
- Materiales curriculares y recursos didácticos básicos que van a utilizarse para trabajar los contenidos de cada una de las áreas en los diferentes ciclos y criterios de uso.

¿Qué, cuándo y cómo evaluar?

- Elaboración de los criterios de evaluación por ciclos atendiendo a los criterios de evaluación de la etapa que figuran en el currículo oficial y a las decisiones tomadas sobre cada uno de los ciclos en el resto de apartados del Proyecto.

- Procedimientos, instrumentos y calendario aproximado para evaluar la progresión de los aprendizajes de los alumnos a lo largo del ciclo.
- Modelo de informe de evaluación sobre la progresión de los aprendizajes de los alumnos a lo largo del ciclo, especificando el procedimiento para su elaboración, el calendario aproximado y cómo será comunicado y trabajado con los padres y con los propios alumnos.
- Procedimientos, instrumentos y calendario aproximado para evaluar la práctica docente, revisar las programaciones e introducir las correcciones oportunas.
- Criterios para decidir la promoción de los alumnos de un ciclo al siguiente (o, en su caso, de una etapa a la siguiente).
- Actuaciones pedagógicas previstas en el caso de los alumnos que no alcanzan el nivel establecido en los criterios de evaluación por ciclos, tanto si promocionan como si no promocionan al ciclo siguiente de la etapa.

Medidas específicas de atención a la diversidad

- Tutorías: organización y funcionamiento.
- Tratamiento específico de la multiculturalidad, cuando éste sea uno de los rasgos distintivos del centro.
- Adaptaciones para alumnos con necesidades educativas especiales: organización de tiempos, materiales y apoyos.

Elaborar todos estos elementos es una tarea de varios años, y así debe ser tenido en cuenta por parte de los equipos docentes. Por ello es un trabajo que debe planificarse en sucesivas fases. La responsabilidad de cómo organizar esta progresión en el trabajo de elaboración es, evidentemente, responsabilidad del profesorado de cada centro, en función de su realidad concreta. Sin embargo, el Ministerio debe establecer también las etapas en las que es necesario tomar algunas decisiones básicas, sin las cuales no es posible poner en marcha la implantación de la Educación Primaria. Desde este punto de vista es desde el que se proponen las *fases de elaboración* que se recogen a continuación y que deben interpretarse como las decisiones mínimas que es preciso que todo centro de Primaria tome, sin perjuicio de que pueda avanzar mucho más en el Proyecto curricular.

Fases de elaboración

FASES EN LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR

En septiembre de 1992 los equipos docentes elaborarán, al menos, los aspectos básicos de los siguientes elementos del Proyecto curricular:

1. Los objetivos del ciclo en el marco de los objetivos generales de la etapa, y adecuándolos al contexto.
2. Distribución de contenidos por ciclo, con especial atención a los referidos al primer ciclo.
3. Materiales curriculares y recursos didácticos que se van a utilizar en las áreas del primer ciclo.
4. Decisiones sobre agrupamientos, tiempos y espacios.
5. Procedimientos para evaluar el progreso de los aprendizajes de los alumnos durante el primer ciclo.
6. Criterios de evaluación y promoción de los alumnos.
7. Organización y funcionamiento de las tutorías con especial atención al tratamiento de la multiculturalidad (sólo donde éste sea un rasgo distintivo del centro).

Durante el curso 1992-93 los equipos docentes desarrollarán los elementos anteriores, completando los siguientes aspectos:

1. Actuaciones pedagógicas previstas para los alumnos que no alcanzan el nivel establecido en los criterios de evaluación.
2. Adaptaciones para alumnos con necesidades educativas especiales.
3. Procedimientos para evaluar la práctica docente.

Septiembre 1993

1. Incorporar los elementos trabajados y desarrollados durante el curso anterior así como las modificaciones que se deriven de la evaluación realizada.
2. Establecer para los ciclos restantes los elementos que se elaboraron para el primer ciclo en septiembre de 1992.

Al término de la implantación de la Educación Primaria

Al término de la implantación de la Educación Primaria, y tras la evaluación de lo que haya supuesto la puesta en marcha de los distintos ciclos, se completará el Proyecto curricular incluyendo todos los aspectos enunciados en el cuadro de las páginas 86 y 87, prestando especial atención a aquellos que se refieren al conjunto de la etapa, con el fin de asegurar la coherencia general de los acuerdos establecidos, entre sí y con el Proyecto educativo del Centro.

En relación con esta última decisión es importante hacer una breve reflexión sobre la elaboración del Proyecto educativo. El Proyecto educativo es una fuente básica para elaborar el Proyecto curricular. En este sentido es conveniente que, si el centro no cuenta todavía con él, el Consejo Escolar comience durante el curso 1992-93 la reflexión sobre los principios de identidad que configurarán su concepción pedagógica. Pero no hay que pensar que es imprescindible tenerlo acabado para empezar el Proyecto curricular. De hecho, la relación entre ambos procesos de toma de decisiones hace que se enriquezcan mutuamente y que se pueda ir trabajando simultáneamente en los dos, siendo lo lógico finalizar su realización en el momento en el que el conjunto de la etapa Primaria se haya implantado en el centro. En este sentido el Ministerio de Educación y Ciencia no va a pedir a los centros que elaboren el Proyecto educativo durante el curso 1992-93, si bien puede ser una opción voluntaria de los centros durante este curso.

Desde esta perspectiva de proceso progresivo es desde la que debe abordarse la elaboración de los Proyectos curriculares y desde la que serán supervisados por la Inspección Técnica. En los criterios que la inspección utilizará tendrá un gran peso precisamente el propio proceso de elaboración. Es decir, el nivel de coherencia interna, el grado de participación del profesorado, la adecuación al contexto y, en general, los indicadores que permitan valorar si la elaboración le está sirviendo al centro para aquello que se pretende con el Proyecto curricular. Evidentemente, las decisiones que finalmente se adopten serán también objeto de supervisión, pero siempre desde la perspectiva de una primera propuesta en revisión. En este sentido, la supervisión de la inspección dará información al Claustro acerca de los aspectos que deben ser objeto de mayor reflexión.

RESOLUCIÓN DE 5 DE MARZO DE 1992 POR LA QUE SE REGULA LA ELABORACIÓN DE PROYECTOS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SE ESTABLECEN ORIENTACIONES PARA LA DISTRIBUCIÓN DE OBJETIVOS, CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA CADA UNO DE LOS CICLOS. (B. O. E. 24 DE MARZO 1992)

El Real Decreto 1334/91, de 6 de septiembre, ha establecido el currículo de los centros destinados a la Educación Primaria. Se trata de un currículo abierto y flexible, cuya concreción y desarrollo corresponde al profesorado. El carácter abierto del currículo se manifiesta en la circunstancia de que en él se establecen objetivos y contenidos pensados para la etapa en su conjunto, pero sin delimitar su gradación a través de los ciclos que la integran. Igualmente se pone de relieve dicho carácter en el modo general en el que se definen los principios metodológicos que han de informar la práctica docente y el desarrollo curricular, y en el hecho de atribuir a la responsabilidad e iniciativa de los docentes la elaboración de una metodología concreta.

De acuerdo con el Real Decreto, los centros educativos han de especificar y completar el currículo mediante la elaboración de Proyectos curriculares que respondan a las necesidades de los alumnos y que incluirán, entre otros elementos, la distribución por ciclos de los objetivos y contenidos de la etapa. En relación con este cometido, parece conveniente que la administración educativa regule la elaboración y aprobación de Proyectos curriculares y ofrezca directrices que orienten a los profesores para facilitarles, tanto la elaboración de Proyectos y Programaciones, como el desarrollo de los mismos en el aula.

Según este planteamiento, es importante que la administración educativa formule, con carácter orientador, un modelo de posible distribución de los objetivos y contenidos en los distintos ciclos. En ese modelo, propuesto en el Anexo(*) de la presente Resolución, se enuncia cómo pueden ordenarse los objetivos educativos y los contenidos curriculares a lo largo de los ciclos y cómo a través de esos contenidos pueden ir adquiriéndose las capacidades propias de la etapa. Dicha distribución, por otra parte, cumplirá un papel supletorio en aquellos casos excepcionales en los que, por las razones que fuere, no se hayan podido elaborar de modo completo los Proyectos curriculares. Por otra parte, unas orientaciones oficiales, aunque no tengan carácter estrictamente normativo, pueden ser especialmente útiles en el momento de implantación del nuevo currículo para facilitar las decisiones colegiadas de los profesores.

En virtud de todo ello, esta Secretaría de Estado dispone:

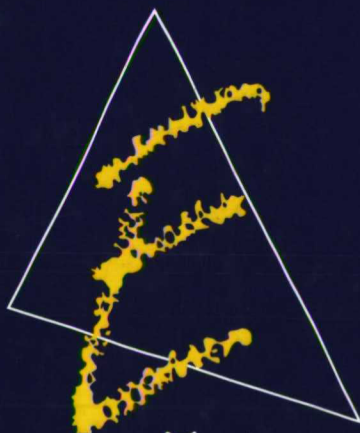
1. Los centros educativos elaborarán Proyectos curriculares correspondientes a la etapa de Educación Primaria, de acuerdo con el currículo oficial establecido, y con el fin de concretarlo y desarrollarlo para sus alumnos.
2. El Proyecto curricular deberá contener una adecuación de los objetivos generales de la etapa al contexto socioeconómico y cultural del centro, y a las características de los alumnos, e incluirá los siguientes elementos:
 - a) Distribución por ciclos, de los objetivos educativos, contenidos curriculares y criterios de evaluación para cada una de las áreas.
 - b) Criterios metodológicos de carácter didáctico, en relación con el desarrollo de dichos contenidos y con el proceso de evaluación.
 - c) Orientaciones generales sobre la presencia, en las distintas áreas, de la educación moral y cívica.
 - d) Orientaciones generales para la incorporación a las distintas áreas, de la educación para la paz, la igualdad entre los sexos, el respeto al medio ambiente, la educación sexual,

(*) El Anexo de esta Resolución aparece en la parte "Secuencia por ciclos" de los documentos de Áreas curriculares de la Educación Primaria, que forman parte de estos *Materiales para la Reforma*.

la educación para la salud, la educación del consumidor y la educación vial.

- e) Principios básicos sobre el modo de desarrollo de programas educativos específicos en el centro.
3. El Proyecto curricular incorporará las líneas principales de la orientación educativa y los criterios que han de guiar las adaptaciones curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales.
4. El Proyecto curricular será elaborado por el profesorado de la etapa a través de los cauces que oportunamente se establezcan, y aprobado por el claustro de profesores.
5. Con el fin de facilitar la elaboración del citado Proyecto, se propone, con carácter orientativo, la distribución por ciclos, de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que se recogen en el Anexo de la presente Resolución.
6. La distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación por ciclos, de dicho Anexo suplirá, en su caso, la carencia, en todo o en parte, de elementos esenciales del proyecto curricular que deben elaborar los centros.
7. Los centros educativos podrán modificar el proyecto curricular para los alumnos que comienzan la etapa. En todo caso, la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación por ciclos, a que se refiere el anterior apartado, permanecerá para el mismo grupo de alumnos a lo largo de la etapa de acuerdo con el proyecto inicial.
8. Las Direcciones Provinciales asistirán a los centros en la elaboración de Proyectos curriculares y en la supervisión de los mismos.
9. Se autoriza a las Direcciones Generales de Renovación Pedagógica, de Coordinación y de la Alta Inspección y de Centros Escolares, a desarrollar las disposiciones oportunas relativas al ámbito de la presente Resolución.

El Secretario de Estado de Educación,
ALFREDO PÉREZ RUBALCABA



Ministerio de Educación y Ciencia
