

SECUNDARIA

Programación



Ministerio de Educación y Ciencia



Programación



Ministerio de Educación y Ciencia



Coordinación de la edición:
CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR
DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica

Centro de Desarrollo Curricular

Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica

N. I. P. O.: 176-96-257-9

I. S. B. N.: 84-369-2919-5

Depósito legal: M. 28.520-1996

Imprime: Fareso, S. A.

Paseo de la Dirección, 5. 28039 MADRID

Prólogo

El nuevo modelo curricular tiene como finalidad prioritaria ofrecer respuestas educativas adaptadas a las características de su alumnado y a las peculiaridades del entorno.

Ello supone ejercer la autonomía pedagógica, para lo cual el Claustro de profesores debe participar activamente en la planificación del currículo que se desarrolla en su centro y por tanto cada docente ha de tener posibilidad real de reflexionar sobre su práctica, revisándola y modificándola para ajustarla mejor a las características y necesidades de sus alumnos; debe poner en común sus conocimientos, sus criterios y su experiencia para lograr acuerdos compartidos que aseguren la coherencia y la adecuación de la intervención educativa.

En este contexto, es sin duda beneficioso disponer de orientaciones, modelos u otras experiencias que ofrezcan respuestas alternativas o complementarias a las propias opciones y que pueden resultar una ayuda inestimable para los departamentos didácticos en este proceso.

Los profesores y las profesoras tienen ya cierta práctica en la elaboración del Proyecto curricular pero, en ocasiones, sigue habiendo un largo camino entre éste y la actividad propiamente del aula. Esta labor, que supone concretar en acciones reales las intenciones expresadas en las decisiones generales del Proyecto curricular, nos remite básicamente a la tarea de programar, práctica ésta tradicional entre el profesorado, por lo que, en principio, no tendría por qué suponer un esfuerzo demasiado costoso.

Sin embargo, tanto las peculiaridades del modelo propuesto por la LOGSE (en el que la flexibilidad de planteamientos y la autonomía de los centros son principios básicos) como las experiencias que hasta el momento se han desarrollado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, han mostrado que hacer una Programación en la que sea patente la coherencia con el Proyecto curricular no es tarea fácil.

Los diversos grados de concreción de los Proyectos educativo y curricular, el peso metodológico de algunas prácticas, las variadas formas de

organización de los centros, la trayectoria seguida por algunos de ellos o sus propias características han revelado que a la hora de programar el profesorado de Educación Secundaria parte de muy diferentes presupuestos y concreta sus programaciones de muy diversas formas. Por estas razones, ofrecer un modelo único de abordar la Programación, un modelo con el que el profesorado deba identificarse en cualquier situación, resulta improcedente.

No obstante, y siguiendo en la línea de proveer de materiales curriculares orientativos al profesorado, se ha elaborado el presente documento para facilitar a los equipos docentes sugerencias y criterios que les ayuden a programar las enseñanzas que tienen encomendadas. En este sentido, ha de interpretarse como un documento que puede propiciar la reflexión e invitar al trabajo en equipo.

No queremos pasar por alto las valiosas apreciaciones que el profesorado de los centros y los asesores de los Centros de Profesores y de Recursos han aportado, pues gracias a todos ellos se ha podido perfilar el presente documento y ofrecer algunas aclaraciones sobre el proceso que se sigue en Educación Secundaria para llegar desde el Proyecto curricular a la práctica de aula.

Miguel Soler Gracia

DIRECTOR DEL CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR

Índice

	<u>Páginas</u>
INTRODUCCIÓN	7
LA PROGRAMACIÓN: CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONES.....	11
Aproximación al concepto de Programación.....	11
Desarrollo curricular y Programación.....	13
Características de la Programación	15
Funciones de la Programación.....	16
ESTRUCTURA Y ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN	21
Programación didáctica y Programación de aula	22
Elementos de la Programación	25
La Programación didáctica.....	25
La Programación de aula	29
ORIENTACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN.....	37
El proceso de elaboración de la Programación didáctica.....	38
Organización y secuencia de objetivos, contenidos y criterios de evaluación	39
Metodología.....	53
Evaluación	59

	<u>Páginas</u>
El proceso de elaboración de la Programación de aula.....	62
La Programación de aula como secuencia de unidades didácticas	63
Planificación de las unidades didácticas	65
LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL MARCO DE LA PROGRAMACIÓN.....	75
La respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales en la Programación	75
Las adaptaciones curriculares individualizadas	78
La evaluación psicopedagógica	78
Adaptaciones de acceso y adaptaciones curriculares	80
Modalidades de integración y apoyos.....	85
BIBLIOGRAFÍA.....	87

Introducción

El documento que aquí se presenta tiene como objetivo ilustrar los distintos momentos del proceso de elaboración que supone la Programación de las diferentes áreas y materias de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

Programar las actividades que se van a desarrollar en el aula a lo largo del curso es una tarea que el profesorado viene realizando habitualmente. Y ello con independencia del nivel de formalización con que esa Programación esté elaborada y del mayor o menor grado de discusión mantenido entre los miembros de cada departamento.

En cualquier caso, se puede afirmar que la tarea de programar forma parte del trabajo cotidiano de los docentes, aun cuando pueda haber diferentes estilos o concepciones acerca de cómo se puede llevar a cabo, e incluso acerca de qué criterios deben tenerse en cuenta o qué decisiones fundamentales deben quedar recogidas en toda Programación.

La Programación es, por tanto, una práctica habitual de los seminarios o departamentos didácticos y de cada docente, derivada de la necesidad de organizar y sistematizar el trabajo con los alumnos.

En este sentido, la exigencia planteada por la normativa que desarrolla la LOGSE, respecto a que cada departamento ha de elaborar la Programación de las enseñanzas que tiene encomendadas, o

que cada profesor o profesora desarrollará su actividad docente, «de acuerdo con las programaciones didácticas de los departamentos a los que pertenezcan»¹, no parece introducir grandes cambios en relación con lo que buena parte del profesorado venía haciendo.

No obstante, en el nuevo sistema educativo **la Programación cobra un significado diferente** dentro de un modelo curricular abierto y flexible. Son los propios centros escolares los que deben desarrollar y concretar el currículo oficial, a través de sus Proyectos educativos y curriculares, de las programaciones y de la propia práctica docente. Todo ello con la finalidad de ofrecer respuestas educativas adaptadas a las características y necesidades de su alumnado.

Esto quiere decir que las programaciones no deben concebirse ni elaborarse como algo independiente o al margen de los acuerdos generales que se tomen en el centro, sino que han de entenderse como la culminación de un proceso de planificación de la intervención educativa en su conjunto.

Desde este punto de vista, la Programación constituye el momento de este proceso en el que el profesorado de las diferentes áreas o materias, en coherencia con las decisiones de carácter general que se hayan tomado previamente, **concreta las intenciones educativas** —expresadas en los diferentes elementos del currículo— hasta transformarlas en una propuesta coherente de actividades de aula.

La Programación, en última instancia, debe servir para que cada profesor o profesora aborde su tarea docente sabiendo *qué actividades de enseñanza y aprendizaje va a proponer a su grupo de alumnos, en qué momento, qué objetivo persigue con ellas, qué materiales o recursos didácticos va a utilizar, cómo se van a agrupar los alumnos para realizar las diversas tareas previstas, y cómo y cuándo va a evaluar los aprendizajes que cada alumno y alumna vaya adquiriendo a lo largo del curso o ciclo correspondiente.*

¹ El Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (B.O.E. de 21 de febrero), en su artículo 68, distingue entre las Programaciones didácticas, que serán elaboradas por cada departamento, y el desarrollo de su actividad docente, que será competencia de cada uno de los profesores y profesoras, «de acuerdo con las programaciones didácticas de los departamentos a los que pertenezcan».


Todo lo expuesto hasta aquí permite justificar el sentido de este documento, así como las finalidades que persigue:

- Analizar las características y funciones de la Programación en el nuevo contexto educativo.
- Hacer explícito el proceso de toma de decisiones que permite transformar las intenciones educativas recogidas en el currículo oficial en una propuesta coherente de trabajo de aula.
- Aportar criterios sobre las decisiones que los departamentos didácticos deben tomar, así como sobre la organización e interrelación de los elementos que integran la Programación.
- Dar orientaciones sobre el proceso de toma de decisiones, con respecto al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de la Programación.

Por ello, el documento se ha estructurado en cuatro capítulos:

- El primero, *La Programación: características y funciones*, se centra en el concepto de Programación, enmarcándola en el proceso de desarrollo y concreción del currículo.
- El segundo capítulo, *Estructura y elementos de la Programación*, analiza la Programación como «producto», haciendo referencia a los diferentes niveles que la integran y a sus componentes.
- El tercer capítulo, *Orientaciones para la elaboración de la Programación*, plantea criterios y sugerencias sobre las diversas decisiones que se han de tomar en el proceso de elaboración de la Programación.
- El cuarto capítulo, *Las necesidades educativas especiales en el marco de la Programación*, hace referencia a las decisiones relativas a actuaciones o ayudas educativas individuales, de carácter extraordinario, que deben adoptarse en la Programación para dar respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales.

Este documento no pretende ofrecer una explicación exhaustiva acerca de la tarea de programar la actividad docente y tampoco aspira a proporcionar pautas unívocas sobre cómo debe ser ela-



borada. El objetivo del mismo es ayudar al profesorado a analizar el conjunto de decisiones y de componentes que fundamentan la planificación de la acción educativa, de manera que facilite la reflexión conjunta y la revisión de la propia práctica, para poder mejorarla.

La Programación: características y funciones

Aproximación al concepto de Programación

Aunque existen diferentes acepciones en torno al término programar, en su sentido más general se entiende como «*idear y ordenar las acciones necesarias para realizar un proyecto*»².

En el contexto pedagógico, la Programación es el conjunto de acciones mediante las cuales se transforman las intenciones educativas más generales en propuestas didácticas concretas que permitan alcanzar los objetivos previstos. Dicho de otra manera, cabe definir la Programación como el *proceso mediante el cual, a partir del currículo oficial, de las decisiones generales del Proyecto curricular de la etapa y de las directrices de la Comisión de Coordinación Pedagógica*³, se planifica el trabajo que se va a desarrollar en el aula, dando lugar a un conjunto de unidades didácticas⁴ secuenciadas para un ciclo o curso determinado.

² REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.

³ El Real Decreto antes citado, en su artículo 54, asigna, entre otras, la siguiente competencia a la Comisión de Coordinación Pedagógica: «Establecer las directrices generales para la elaboración y revisión de las programaciones didácticas de los departamentos».

⁴ Se entiende aquí por *Unidad didáctica* toda unidad de trabajo, de duración variable, que organiza un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje y responde, en su máximo nivel de concreción, a todos los elementos del currículo: *qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar*.

En el concepto *Programación* subyacen dos significados: el que alude a su sentido dinámico, la Programación *como proceso*, y el que se refiere al resultado a que da lugar dicho proceso, la Programación *como producto*.

Ambas dimensiones deben tenerse en cuenta, a la hora de reflexionar sobre la tarea de programar la actividad docente. Si se considera la Programación como **proceso**, habrá que poner el acento en los criterios o procedimientos utilizados para adoptar las decisiones que permiten ir construyéndola. En cambio, cuando se analiza la Programación como **producto**, hay que centrar la atención en su estructura y sus distintos componentes.

En cualquier caso, toda Programación, una vez elaborada, debería contener la serie completa de unidades didácticas que se pretende trabajar a lo largo de un ciclo o curso. A su vez, cada Unidad didáctica debería concretar los objetivos de aprendizaje que se persiguen con ella, la selección de contenidos correspondiente, las actividades de enseñanza y aprendizaje que se van a plantear en el aula y los procedimientos de evaluación (del aprendizaje y de la enseñanza) que se prevé utilizar.

Una Programación que especifique, con mayor o menor grado de formalización, todos estos componentes permitirá al profesorado, sin duda, *afrontar el trabajo del aula siendo consciente de lo que pretende y de cómo lo intenta conseguir*. Ahora bien, esto no debe llevar a pensar que la Programación es un fin en sí misma, algo cerrado e inamovible que no pueda ser objeto de revisión o alteración a lo largo del curso. Debe concebirse, por el contrario, como un **instrumento flexible**, como una *hipótesis de trabajo* que ha de ser contrastada día a día mediante su aplicación.

No tendría sentido mantener, por ejemplo, los tiempos previstos para algunas unidades didácticas o para determinadas actividades, así como seguir utilizando unos materiales didácticos, previamente seleccionados, o algunos instrumentos de evaluación, si se comprueba que un grupo concreto de alumnos —de forma más o menos generalizada— no sigue el ritmo previsto, o los recursos no les resultan adecuados, o los instrumentos de evaluación utilizados no proporcionan la información que se precisa para ayudar al alumnado a seguir avanzando.

Si se diera alguna de estas circunstancias (u otras similares), el profesor o profesora debería revisar aquellos aspectos de la

Programación que no estén resultando útiles para conseguir los objetivos propuestos para ese grupo, o incluso replantearse tales objetivos, si se observara que no se ajustan a las características y a las necesidades del grupo (o de algunos alumnos y alumnas).

En consecuencia, la Programación, como cualquier otro instrumento de planificación docente (sea el Proyecto educativo, el Plan de Orientación y Tutoría, o los Proyectos curriculares en su conjunto), debe elaborarse y aplicarse con una finalidad fundamental: *ofrecer respuestas educativas adaptadas a la diversidad del alumnado.*

Desarrollo curricular y Programación

Como quedó apuntado en la Introducción, la Programación cobra un nuevo significado en el actual sistema educativo, dado el carácter abierto y flexible de la opción curricular que en él se ha adoptado. Dicha opción supone una apuesta decidida por la *autonomía pedagógica* de los centros, al proporcionar al profesorado un amplio margen de libertad para planificar y desarrollar la actividad docente.

En el ejercicio de esa autonomía pedagógica, el profesorado de cada centro cuenta con la posibilidad de adoptar un buen número de decisiones que permitan concretar y adaptar el currículo oficial a las características del entorno socio-cultural de su centro y a las necesidades específicas de sus alumnos.

En este sentido, los elementos que establece el currículo oficial para las distintas etapas ponen de manifiesto los propósitos educativos de las mismas, comunes para todos los centros que las imparten. Ahora bien, cada comunidad escolar, a través del **Proyecto educativo** del centro, y el profesorado, a través de los **Proyectos curriculares**⁵, de las **Programaciones** y de su propia **práctica docente**, deberán determinar tales propósitos mediante un proceso de concreción progresiva de los diferentes elementos del currículo.

⁵ El citado Real Decreto por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, en sus artículos 66-68, regula todo lo referente al Proyecto educativo y al Proyecto curricular. Asimismo, se puede consultar el documento *Proyecto curricular* de los Materiales para la Reforma («Cajas Rojas» de Educación Secundaria Obligatoria), publicados por el M.E.C. en 1992.

Así, cada centro, a partir de una reflexión sobre sus características particulares, debe ir adoptando los acuerdos que considere más convenientes para ajustar las finalidades de la educación a las peculiaridades de su entorno y de su alumnado. De este modo, irá definiendo progresivamente sus «señas de identidad», las prioridades educativas y los valores que comparte el conjunto de personas que forman la comunidad escolar, la manera de organizarse y de contribuir, por parte de sus diferentes componentes, a la formación del alumnado; es decir, irá llenando de contenido su *Proyecto educativo*.

En coherencia con dicho Proyecto, el claustro de profesores deberá seguir tomando decisiones sobre los aspectos más directamente relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de cada etapa educativa. Estos acuerdos serán los que integrarán el *Proyecto curricular de etapa* y deberán servir, ante todo, para asegurar la consecución de las metas que se hayan establecido en el Proyecto educativo.

Será preciso, pues, revisar los objetivos generales de la etapa y de las áreas a la luz de las prioridades seleccionadas, determinar criterios metodológicos comunes, concretar procedimientos de evaluación y criterios de promoción, establecer directrices sobre el tratamiento de los Temas transversales y sobre la atención a la diversidad del alumnado, así como fijar el Plan de Orientación Académica y Profesional, y el Plan de Acción Tutorial.

Son decisiones que atañen al conjunto de los departamentos del centro, a partir de las cuales todos ellos deben elaborar y desarrollar sus programaciones específicas contando con un marco común, con unas condiciones previas que faciliten y favorezcan la eficacia y la coherencia de la intervención educativa. En efecto, tanto el Proyecto educativo como el Proyecto curricular resultan eficaces si se conciben como *instrumentos de planificación* que sistematizan las decisiones que van tomándose en un centro y las adecuan a las peculiaridades de su contexto, y de manera especial a las características del alumnado.

Las *programaciones*, por su parte, constituyen un eslabón más en el proceso de concreción curricular que se viene describiendo, el eslabón más cercano a la práctica docente. Coinciden con el Proyecto educativo y curricular en que *también son un instrumento de planificación*, pero lo que en este nivel de desarrollo del currículo se planifica es el proceso de enseñanza y aprendizaje tal como se pretende poner en práctica.

Las decisiones y acuerdos adoptados en las fases anteriores permiten hacer explícitos aquellos criterios comunes y directrices generales que deben estar presentes en las programaciones, lo cual no supone que sean condiciones suficientes para «pasar a la acción». Es necesario dar un paso más, el de la Programación, que permita al profesorado de cada departamento abordar la tarea docente con sus grupos de alumnos sabiendo *qué, cómo y cuándo va a enseñar y evaluar* a lo largo del ciclo o curso correspondiente.

Resumiendo, la Programación, junto con el Proyecto educativo del centro y en el marco del Proyecto curricular de etapa, forma parte del proceso de concreción del currículo que cada centro, cada departamento y, en última instancia, cada profesor debe realizar.

Características de la Programación

Como se acaba de indicar, la Programación es ante todo un instrumento de planificación de la actividad de aula. Para ello, debe tener una serie de características generales, entre las que cabe destacar las siguientes:

Adecuación

La Programación debe adecuarse a un contexto determinado (*entorno social y cultural del centro, características del alumnado correspondiente, experiencia previa del profesorado...*), lo que implica tener en cuenta los aspectos más relevantes de dicho contexto que puedan incidir de forma significativa en los elementos que la componen.

Esto permitirá atender a las necesidades específicas que puedan tener los alumnos y alumnas de cada grupo concreto, en función de sus peculiaridades personales, sociales o culturales. Desde esta perspectiva la Programación *deberá prever medidas para dar respuesta a los alumnos o alumnas que presenten importantes dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales*, aunque además pueda ser necesario adoptar decisiones individualizadas para alguno de ellos.

Concreción

Para que resulte un instrumento realmente útil, la Programación debe llegar a concretar el plan de actuación que se pretende llevar a cabo en el aula. Por tanto, deberá especificar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del ciclo o curso correspondiente; la metodología didáctica, los procedimientos para evaluar los aprendizajes y la enseñanza, así como la secuencia de las unidades didácticas que se van a desarrollar.

Flexibilidad

Aunque la Programación tiene que llegar a concretar los aspectos antes mencionados, ha de concebirse siempre como un plan de actuación abierto, como una *hipótesis de trabajo* que puede y debe ser revisada, parcialmente o en su conjunto, cuando se detecten problemas o situaciones que requieran introducir cambios durante el proceso.

Viabilidad

Para que la Programación pueda cumplir adecuadamente sus funciones, es necesario que sea viable, es decir, que se ajuste al tiempo realmente disponible, que se cuente con los espacios y recursos previstos para llevar a cabo las actividades programadas, que la realización de las diferentes actividades *esté al alcance de todos los alumnos a los que van dirigidas*, etc. En este sentido, la experiencia docente y la revisión permanente de la propia práctica se convierten en referentes fundamentales para asegurar una planificación realista.

Funciones de la Programación

Conviene prestar atención al papel que desempeñan las programaciones de las diferentes áreas, en el proceso de concreción curricular, papel que guarda estrecha relación con las funciones específicas que tienen asignadas y que podrían resumirse en las siguientes:

Planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en el aula

Organizar y sistematizar, mediante un plan de acción, el trabajo que se piensa llevar a cabo en el aula en un período concreto, es una tarea necesaria para cualquier docente. Se evitan así actuaciones improvisadas o poco coherentes y, lo que es más importante, se cuenta con un instrumento de gran utilidad para introducir las modificaciones que se vean necesarias en alguno o varios aspectos objeto de la planificación: objetivos y contenidos seleccionados, temporalización de las actividades, recursos o procedimientos de evaluación previstos, etc.

En cualquier caso, el hecho de contar con un plan lo más perfilado posible facilita la detección y localización de posibles desajustes entre lo que se ha planificado inicialmente y lo que se va consiguiendo, así como la adaptación a las diversas situaciones que se planteen en el aula.

Asegurar la coherencia entre las intenciones educativas del centro y la práctica docente

Las programaciones son una pieza clave para lograr la continuidad y la coherencia entre las decisiones de carácter general (comunes para todas las áreas o materias) y la práctica educativa.

Es en las programaciones donde los acuerdos o directrices generales del Claustro de profesores, recogidas en el Proyecto curricular de la etapa correspondiente, se transforman en propuestas concretas de actuación docente; es en ellas donde «toman cuerpo» cuestiones como las medidas de atención a la diversidad de los alumnos desde las diferentes áreas y para los distintos cursos, el tratamiento de los Temas transversales, la utilización de procedimientos e instrumentos de evaluación que permitan conocer el progreso en el desarrollo de las capacidades de cada alumno, etc. De poco valdría plasmar un conjunto de buenas intenciones en el Proyecto educativo o en el Proyecto curricular, si las programaciones no promueven actuaciones encaminadas a conseguirlas.

Proporcionar elementos para el análisis, la revisión y la evaluación del Proyecto curricular de etapa

En la medida en que las programaciones son el instrumento de planificación más cercano a la práctica, permiten conocer de manera más directa e inmediata el grado de adecuación y operatividad de los planes o acuerdos generales adoptados por cada centro en sus Proyectos curriculares de etapa.

Por una parte, el *grado de cohesión* entre el Proyecto curricular, las programaciones y la práctica educativa proporciona un indicador inestimable para evaluar el propio Proyecto curricular de etapa; por otra, el valor de dicho Proyecto se debe medir a través de *las prácticas educativas que promueve*, y estas prácticas se desarrollan fundamentalmente a partir de las programaciones de las diferentes áreas o materias.

Desde esta perspectiva, la aplicación de las programaciones en el aula constituye en sí misma un instrumento privilegiado para revisar y evaluar el mencionado Proyecto curricular.

Promover la reflexión sobre la propia práctica docente

La elaboración y puesta en práctica de la Programación permite que cada departamento didáctico y cada profesor o profesora se enfrente a su tarea de una manera reflexiva, haciendo explícitas sus concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, poniendo en común con sus compañeros del departamento conocimientos, criterios y experiencias previas, revisando y evaluando resultados; aprendiendo, en definitiva, de la propia práctica para mejorarla, para ajustarla más a las necesidades de sus alumnos.

En este sentido, la Programación se convierte en una *vía de formación permanente*, en un medio de investigación a través de la propia intervención educativa; entendida ésta como un ejercicio de comprobación permanente de una hipótesis de trabajo (la Programación), que se pone a prueba cada día en el aula.

Facilitar la progresiva implicación de los alumnos y alumnas en su propio proceso de aprendizaje

Otra importante función de la Programación es la de favorecer que los alumnos participen de forma más consciente en su propio proceso de aprendizaje, en la medida en que les permite compartir de antemano qué van a aprender y para qué, cómo van a trabajar y con qué tipo de materiales o recursos, así como de qué modo van a ser evaluados y cuándo. Dar a conocer todos estos aspectos antes de iniciar un proceso de aprendizaje (un curso, un trimestre, cada Unidad didáctica) ayuda a que el alumnado encuentre sentido a lo que hace, se sienta más seguro, trabaje con mayor grado de autonomía y se implique en su propia evaluación.

Atender a la diversidad de intereses, motivaciones y características del alumnado

Por último, no hay que olvidar que todos los alumnos y alumnas de un centro son distintos entre sí, cada uno tiene unas capacidades, unos conocimientos previos, un estilo y un ritmo de aprendizaje, unos intereses, unas expectativas, unos valores personales... Esta variedad, presente en todo el proceso educativo, se intensifica a lo largo de la Educación Secundaria, por la edad del alumnado y las características de las etapas que la integran; y se manifiesta, además, de forma especial en el grupo, por ser éste el contexto en el que la interacción entre unos alumnos y otros y entre todos ellos y el profesorado es más directa y prolongada.

Por otra parte, las diferencias que presenta el alumnado de esta etapa puede tener un origen muy variado: con frecuencia, cuando se alude a un alumno *diferente* se piensa en un alumno con problemas de aprendizaje, trastornos de conducta o en situación de desventaja social o cultural; sin embargo, también requiere atención específica quien tiene altas capacidades o talentos especiales, o el recién llegado de un país con lengua o cultura distinta.

En todo caso, estas diferencias, ya estén relacionadas con el contexto familiar o social al que pertenecen los alumnos, con factores vinculados a su historia educativa, con sus condiciones personales de sobredotación o discapacidad psíquica, motora o sensorial, de su pertenencia a minorías étnicas o culturales, o cualquier otra causa, pueden dar lugar, en algún momento o a lo largo de toda su escolaridad

dad, a necesidades educativas específicas, a las que el sistema educativo, a través de los diferentes niveles de concreción del currículo, debe dar respuesta adecuada, y en ocasiones a través de las adaptaciones curriculares individualizadas.

En este sentido, la Programación constituye el referente más próximo a la hora de adoptar medidas de adaptación curricular para un *alumno o alumna determinado*, ya que las *decisiones que se toman* en la Programación, por ser las más cercanas a la situación y al proceso de aprendizaje de cada alumno y alumna, constituyen el marco privilegiado para hacer realidad las medidas concretas que permitan atender a la diversidad del alumnado.

Estructura y elementos de la Programación

La acción de programar supone, básicamente, tomar en consideración los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que en su conjunto se refieren a qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Estos elementos no constituyen compartimentos estancos, sino que entre ellos se establecen relaciones de interdependencia y todos ellos están al servicio de las intenciones educativas que explícitamente se hayan establecido para el período objeto de Programación.

En efecto, la consecución de unos **objetivos** determinados —ya sean de etapa, ciclo o curso— requiere la selección de unos **contenidos** concretos, la determinación de una **metodología** y de unos **recursos** didácticos, así como la adopción de unos **criterios y procedimientos para la evaluación** que permitan obtener información sobre el grado de consecución de los objetivos, no sólo al finalizar un ciclo o curso, sino sobre todo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, la presencia de los **Temas transversales** en el currículo oficial, junto a la adopción de un modelo educativo que promueve la **atención a la diversidad del alumnado**, implica la necesidad de incorporar a las programaciones criterios y medidas concretas que aseguren la integración efectiva de estas dos dimensiones en la práctica docente.

Las decisiones en torno a todos estos aspectos constituyen el núcleo fundamental de la *Programación didáctica* que cada departa-

mento debe realizar, en relación con las enseñanzas que tiene encomendadas en cada etapa. Ahora bien, para tomar ese conjunto de decisiones no se parte cero. Por un lado, el currículo oficial de las diferentes áreas y materias establece una serie de elementos con carácter prescriptivo (objetivos generales, bloques de contenidos y criterios de evaluación); por otro, las decisiones generales del Proyecto curricular de etapa, así como las directrices que al efecto determine la Comisión de Coordinación Pedagógica, constituyen también referentes ineludibles para la elaboración y desarrollo de las programaciones por los diferentes departamentos didácticos.

A partir de la Programación didáctica y de acuerdo con la misma, cada profesor o profesora del departamento debe concretar el plan de actuación que le va a servir de *guía* para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje en cada uno de los grupos que estén a su cargo durante el año escolar. Esta fase de la Programación es la que suele denominarse *Programación de aula*, pues conecta directamente con el trabajo diario que realiza cada profesor y profesora con sus grupos de alumnos.

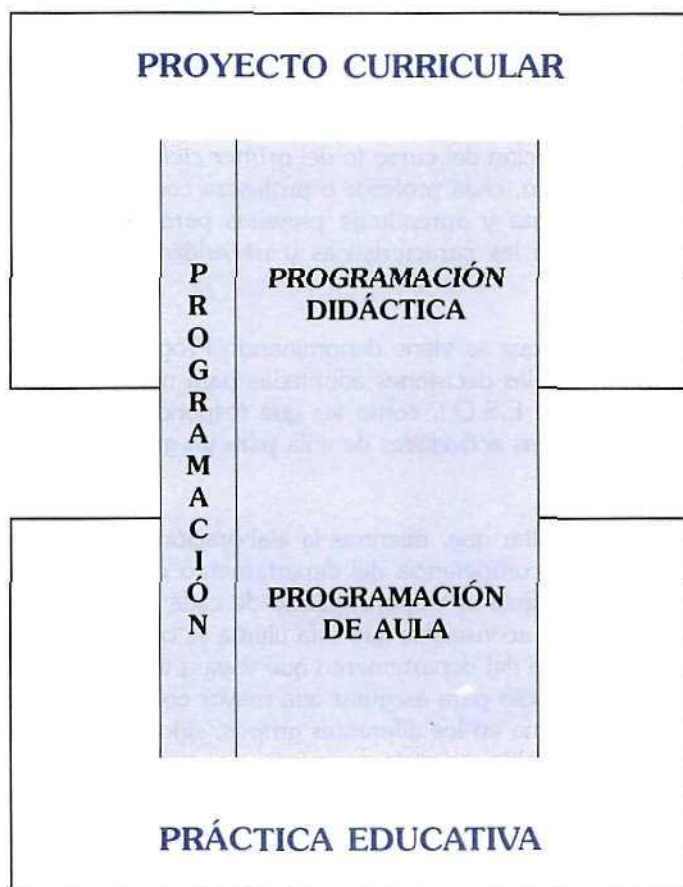
En el *Cuadro 1* se subraya la idea de que la Programación didáctica y la Programación de aula forman parte de un único proceso, constituyen un continuo que arranca de las decisiones generales del Proyecto curricular y desemboca en la práctica docente cotidiana.

Programación didáctica y Programación de aula

Aun cuando la Programación responda a un único proceso, cabe distinguir en ella distintas fases, en función del grado de definición que van adquiriendo sus componentes al referirlos progresivamente a ámbitos cada vez más cercanos a la práctica docente.

En primer lugar, cada departamento en su **Programación didáctica** (que forma parte del Proyecto curricular) organiza las enseñanzas de cada área o materia *a lo largo de la etapa* correspondiente. En ella, cada departamento establece la adecuación, organización y secuencia de los *objetivos, contenidos y criterios de evaluación* para cada ciclo y curso⁶; a la vez que concreta, para un

⁶ En la Educación Secundaria Obligatoria, se refiere al primer ciclo y cada uno de los cursos del segundo ciclo. En las materias de Bachillerato, esta tarea se limita a una



— Cuadro 1 —

área o materia determinada, los acuerdos de carácter metodológico y sobre el proceso de evaluación que se han tomado en el Proyecto curricular de la etapa. Todo ello unido a la planificación de las medidas que se vayan a adoptar para atender a la diversidad del alumnado y para asegurar el tratamiento de los Temas transversales, especialmente los que se hayan priorizado en el Proyecto educativo del centro.

adecuación, organización y secuencia dentro de cada curso, ya que el currículo de las materias es anual.

Posteriormente, para elaborar la **Programación de aula**, dentro del primer ciclo de E.S.O. y de cada curso del segundo ciclo de E.S.O. y de Bachillerato, tendrán que organizarse los objetivos y contenidos en una *secuencia de unidades didácticas*. Se obtendrá, pues, la Programación del curso (o del *primer ciclo* de la etapa obligatoria). Por último, cada profesor o profesora concretará las actividades de enseñanza y aprendizaje previstas *para cada grupo*, teniendo en cuenta las *características y necesidades del alumnado* correspondiente.

Por tanto, lo que se viene denominando Programación de aula se refiere tanto a las decisiones adoptadas para un mismo curso (o primer ciclo de la E.S.O.), como las que responden a la planificación concreta de las actividades de aula para un grupo determinado de alumnos.

Conviene resaltar que, mientras la elaboración de la Programación didáctica es competencia del departamento en su conjunto, la Programación de aula es responsabilidad de cada profesor. No obstante, resulta muy aconsejable que ésta última se comparta al menos por el profesorado del departamento que vaya a impartir un mismo curso o ciclo, no sólo para asegurar una mayor coherencia en el desarrollo de la misma en los diferentes grupos, sino también para favorecer el intercambio y puesta en común de experiencias y puntos de vista. Otro tanto debería suceder en la planificación de las actividades de aula, aunque en este nivel de Programación se ha de procurar, ante todo, la mayor adecuación posible a las peculiaridades de cada grupo.

Del mismo modo, es necesario asegurar la coherencia entre las programaciones de las distintas áreas y materias que se imparten a un mismo grupo, para lo cual es preciso establecer procedimientos de coordinación de la Junta de profesores correspondiente, a través del tutor o tutora de dicho grupo.

En el siguiente cuadro se recogen, esquemáticamente, las fases de la Programación antes mencionadas:

PROGRAMACIÓN	Participantes	Ámbito	Elaboración
<i>Didáctica</i>	Profesorado del departamento	Etapa	A principio de curso
<i>De aula</i>	Profesorado de un mismo curso o del primer ciclo de E.S.O.	Ciclo/curso	A principio de curso
	Profesor o profesora de grupo	Grupo	A lo largo del curso

— Cuadro 2 —

Elementos de la Programación

La Programación didáctica

Como se ha expuesto anteriormente, la Programación didáctica recoge aquellas decisiones que permiten organizar las enseñanzas del área o de las materias correspondientes **a lo largo de una etapa**, forma parte de cada Proyecto curricular y, de acuerdo con la normativa vigente⁷, debe incorporar, al menos, los siguientes aspectos:

- En el caso de la Educación Secundaria Obligatoria, los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación para el primer ciclo y para cada uno de los cursos del segundo ciclo.*
- En el caso del Bachillerato y de los Ciclos Formativos, los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación para cada curso.*
- En la Programación de los distintos aspectos que se señalan en los párrafos a) y b) de este artículo deberá apa-*

⁷ Artículo 68 del Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (B.O.E. de 21 de febrero).

recer la forma en que se incorporan los Temas transversales.

- d) *La distribución temporal de los contenidos en el ciclo o curso correspondiente.*

Estos componentes de la Programación didáctica se refieren básicamente al **qué** y **cuándo enseñar**, mediante la adecuación, organización y secuencia de los elementos prescriptivos del currículo de cada área o materia. A su vez, en lo concerniente a los Temas transversales, se trata de que cada departamento haga explícitos, en la determinación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación, los Temas transversales que van a ser objeto de tratamiento en el desarrollo de la Programación. Esto último deberá llevarse a cabo teniendo en cuenta las orientaciones o prioridades que se hayan acordado en el Proyecto educativo y en las directrices generales del Proyecto curricular de etapa.

- e) *La metodología didáctica que se va a aplicar.*

Cada departamento debe incluir, en sus programaciones didácticas, las decisiones relativas a **cómo enseñar** más acordes con la especificidad del área o las materias de su competencia y con las características de sus alumnos y alumnas, a lo largo de cada etapa. Estas decisiones tienen que guardar coherencia con las que se hayan adoptado con carácter general en el Proyecto curricular para el conjunto de las áreas y materias.

- f) *Los procedimientos de evaluación del aprendizaje de los alumnos.*

- g) *Los criterios de calificación que se vayan a aplicar.*

Las decisiones sobre **cómo evaluar** los aprendizajes deberán tener en cuenta las directrices generales que se hayan establecido al respecto en el Proyecto curricular de cada etapa, correspondiéndole a cada departamento la competencia de concretar los procedimientos e instrumentos específicos, así como la de establecer los criterios para calificar el rendimiento del alumnado en el área o materias asignadas.

- h)** *Las actividades de recuperación para los alumnos de Bachillerato con asignaturas pendientes y las profundizaciones y refuerzos para lograr dicha recuperación.*

En el caso de Bachillerato, la Programación didáctica deberá recoger, de la forma más detallada posible, los planes de recuperación que cada departamento determine para los alumnos de segundo que no hayan conseguido alcanzar los mínimos exigidos en alguna de las materias del curso anterior.

- i)** *Los materiales y recursos didácticos que se vayan a utilizar, incluidos los libros para uso de los alumnos.*

En relación con este aspecto, los departamentos habrán de determinar qué materiales y recursos didácticos van a utilizar para impartir las enseñanzas que tienen encomendadas y qué criterios establecen para seleccionar tales recursos.

- j)** *Las actividades complementarias y extraescolares que se pretenden realizar desde el departamento.*

Este tipo de actividades ha de contribuir a la consecución de los objetivos programados, por lo que deben ser objeto de planificación al igual que el resto de los elementos que forman parte de la Programación didáctica.

- k)** *Las medidas de atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares para los alumnos que las precisen.*

Tomando como punto de partida los criterios y procedimientos previstos para organizar la atención a la diversidad de los alumnos y alumnas en el centro, se incluirán en la Programación didáctica las medidas concretas, de carácter ordinario o extraordinario, que se vayan a poner en práctica por el departamento. Y, entre ellas, las actividades de recuperación para aquellos alumnos que hayan promocionado con el área correspondiente evaluada negativamente (en el caso de la E.S.O.).

Todos estos elementos no deben contemplarse de forma independiente o aislada, sino como los ingredientes que componen y estructuran la Programación didáctica. Así, por ejemplo, *la forma en*

ESTRUCTURA DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

<p>Adecuación al contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Características del centro y del alumnado de la etapa.</i> • <i>Prioridades educativas que se hayan establecido (en el Proyecto educativo del centro o en los Proyectos curriculares de las etapas).</i> 	<p>En este apartado, se pueden recoger las peculiaridades del centro y del entorno que deban tenerse en cuenta para adecuar las programaciones al alumnado de la etapa correspondiente. Se trata de volver a considerar el análisis del contexto, realizado en el marco del Proyecto educativo y curricular, desde la óptica de las enseñanzas propias de cada departamento.</p>
<p>Organización y secuencia de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Objetivos del primer ciclo de E.S.O. y de cada curso posterior.</i> • <i>Contenidos del primer ciclo de E.S.O. y de cada curso posterior. Distribución temporal de los contenidos dentro del ciclo o curso.</i> • <i>Criterios de evaluación del primer ciclo de E.S.O. y de cada curso posterior.</i> 	<p>En las programaciones didácticas de las áreas de la E.S.O. se especificarán, para el primer ciclo y para cada curso del segundo, los elementos curriculares prescritos en el currículo oficial. Y lo mismo para las materias de cada curso del Bachillerato. La determinación de tales elementos debe tener en cuenta su concreción y adecuación a la diversidad del alumnado y asegurar que los Temas transversales quedan suficientemente explícitos.</p>
<p>Metodología</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Opciones metodológicas propias.</i> • <i>Criterios para el agrupamiento del alumnado.</i> • <i>Acuerdos sobre utilización o adaptación de espacios y organización del tiempo.</i> • <i>Selección de materiales y otros recursos didácticos.</i> • <i>Actividades complementarias y extraescolares.</i> 	<p>Se agrupan aquí todas las decisiones que se refieren al cómo enseñar: desde las opciones metodológicas que mejor se ajusten a los contenidos propios de cada área o materia y a las características del alumnado de las distintas etapas, hasta las decisiones sobre recursos didácticos, agrupamientos de alumnos o aquéllas que se relacionen con el uso de los espacios y los tiempos disponibles. Junto con todas estas decisiones, deberán figurar también las que específicamente se adopten sobre cómo abordar el tratamiento de los Temas transversales y sobre las medidas previstas para atender a la diversidad del alumnado, incluidas las que se derivan de las adaptaciones curriculares.</p>
<p>Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Procedimientos e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes y de la práctica docente.</i> • <i>Criterios de calificación.</i> 	<p>En este apartado se deben recoger todos los acuerdos que adopten los departamentos sobre cómo y cuándo evaluar los aprendizajes del alumnado y la propia práctica docente, junto a los criterios de calificación que se van a aplicar en cada área y materia. Todo ello deberá ser coherente con lo establecido, con carácter general, en el Proyecto curricular de cada etapa.</p>

que se incorporan los Temas transversales no debe entenderse como algo que sólo tiene que ver con la secuencia y organización de objetivos y contenidos, sino que dichos temas deben ser objeto de una planificación sistemática, en conexión con las distintas decisiones acerca de qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

Algo semejante debe efectuarse con las medidas de atención a la diversidad. No se trata de añadirlas a la Programación propiamente dicha, sino de tener presente, en todas las decisiones que se tomen, las diferentes capacidades, motivaciones e intereses que presentan los alumnos y alumnas de cada centro, etapa, ciclo, curso o grupo.

En el Cuadro 3 se presenta un esquema orientativo de cómo organizar los diferentes elementos de la Programación didáctica, distribuyéndolos en bloques que agrupan decisiones de similar naturaleza. Así, se plantea un bloque que integra los aspectos relacionados con la organización de los elementos prescriptivos del currículo y su secuencia (qué y cuándo enseñar), otro que recoge las decisiones relativas a la metodología didáctica (cómo enseñar) y otro que se refiere a las decisiones sobre evaluación (cómo y cuándo evaluar). No obstante, se debe subrayar la idea de que existen otras formas organizativas igualmente válidas y adecuadas; la que aquí se propone es una de las posibles, sin más pretensión que tratar de facilitar a los departamentos una forma de organizar y presentar la Programación didáctica que resulte sencilla y coherente.

La Programación de aula

Si con la Programación didáctica se pretende, en última instancia, obtener un instrumento de planificación común de cada departamento, respecto a las áreas o materias que tiene encomendadas a lo largo de una etapa, con la Programación de aula se persigue la planificación compartida de los profesores y profesoras de un mismo curso (y del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria), que se concreta posteriormente para cada grupo de alumnos.

En la Programación de aula, se debe llegar a especificar la **secuencia de las unidades didácticas** que se desarrollarán en cada curso, aun cuando las actividades y tareas que se asocian a las mismas se vayan concretando y ajustando a lo largo del año escolar, de

acuerdo con las peculiaridades que presenten los alumnos y alumnas de cada grupo.

En este sentido, los componentes básicos de la Programación de aula son las unidades didácticas que la integran, que organizan, desarrollan y concretan los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que el departamento ha establecido en su Programación didáctica para cada ciclo o curso.

A su vez, las unidades didácticas están configuradas por una serie de componentes relativos al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar los objetivos y contenidos correspondientes a dicha Unidad. Dichos componentes podrían configurarse de la manera siguiente:

Presentación

En toda Unidad didáctica convendría dejar explícito inicialmente su «hilo conductor», aquello que, valga la expresión, hace de ella precisamente una unidad de aprendizaje: la temática que aborda, la organización de sus componentes en torno a un proyecto o centro de interés, etc. Asimismo, en la presentación de cada Unidad se debería hacer constar los conocimientos previos que se requieren, su situación respecto a las demás unidades didácticas, el momento del curso en que debe ser puesta en práctica, su duración, así como los recursos didácticos que se van a utilizar en su desarrollo.

Objetivos didácticos

Los objetivos de una Unidad didáctica deben expresar, de la manera más precisa posible, las capacidades que han de desarrollar los alumnos a lo largo de la misma. Para ello, deben formularse de manera que se indique el **tipo y grado de aprendizaje**⁸ previsto. Es decir, deben concretar al máximo los aprendizajes que se espera adquieran los alumnos al término de la Unidad.

En este sentido, los objetivos didácticos de cada unidad de trabajo no sólo se refieren al *qué enseñar*, sino que son también un

⁸ Por «tipo» se entiende aquí el contenido o contenidos concretos que van a ser objeto de aprendizaje. Y por «grado» el nivel o profundidad de conocimiento respecto a dichos contenidos.

referente del *qué evaluar*. Dicho de otro modo: los objetivos didácticos, al asociar determinadas capacidades a determinados aprendizajes, definen las intenciones educativas de la Unidad correspondiente (qué enseñar) y simultáneamente expresan los conocimientos que deben ser objeto de evaluación (qué evaluar). Desde esta perspectiva dichos objetivos *funcionan como criterios de evaluación* de la Unidad.

Contenidos

La selección de los contenidos, a través de los cuales se pretende que los alumnos alcancen los objetivos didácticos propuestos, es otro de los componentes fundamentales de las unidades didácticas. Se deberán incluir de forma equilibrada contenidos referidos a conceptos, procedimientos y actitudes, sin olvidar los relativos a los *Temas transversales* que se vayan a trabajar en cada Unidad.

Asimismo, en aras de facilitar la *atención a la diversidad del alumnado*, en la selección de los contenidos de cada Unidad didáctica se deben determinar de antemano los que son *básicos o nucleares* (y, por tanto, comunes para todo el grupo) y los que se consideran de ampliación o profundización.

Conviene insistir en que objetivos y contenidos son elementos que están estrechamente relacionados y que, en el marco de las unidades didácticas, no siempre requieren una formulación independiente, dado que en los objetivos didácticos pueden haber quedado suficientemente recogidos los contenidos que se van a trabajar.

Secuencia de actividades

Aun cuando las actividades concretas que se desarrollen en el aula deben ajustarse a las características de cada grupo, en toda Unidad didáctica deberán preverse actividades de distinto tipo que, sin tener que darse todas ellas ni necesariamente en este orden, puedan servir de:

- *Introducción y/o motivación*, para suscitar el interés del alumnado por lo que va a aprender y pueda dar sentido a dicho aprendizaje.

- *Detección de ideas y conocimientos previos*, para adecuar el desarrollo de la Unidad a la situación de partida del alumnado del grupo.
- *Adquisición* de nuevos aprendizajes, a partir del contraste con sus ideas previas.
- *Aplicación* de conocimientos a diferentes contextos y situaciones.
- *Consolidación o repaso* de contenidos tratados anteriormente.
- *Síntesis y recapitulación*, para relacionar entre sí los contenidos y facilitar una visión de conjunto.
- *Refuerzo, ampliación o adaptación*, para el alumnado que las precise, como una de las medidas de atención a la diversidad del alumnado.
- *Evaluación*, para conocer al inicio, durante y al final del desarrollo de la Unidad didáctica, la situación en la que se encuentra cada alumno y alumna respecto a su proceso de aprendizaje, y ajustar la enseñanza a las necesidades detectadas.

Metodología

En la Programación de las unidades didácticas, las decisiones metodológicas (cómo enseñar) se suelen tomar al planificar la correspondiente secuencia de actividades de aula. En efecto, cada actividad requiere concretar el papel que va a desempeñar el profesor y el tipo de tareas que deberán realizar los alumnos (individualmente o en grupo), el tiempo y el espacio en el que la actividad se llevará a cabo, los recursos que se van a utilizar, etc. Conviene resaltar la importancia de seleccionar **recursos y estrategias didácticas variadas**, con objeto de facilitar la adquisición de los aprendizajes básicos programados por todos los alumnos, pues no todos aprenden de la misma manera, al mismo ritmo o con el mismo nivel de autonomía, ni pueden llegar al mismo grado de aprendizaje.

Es, pues, muy conveniente tener presentes las peculiaridades de cada grupo a la hora de programar las actividades de aula; de ahí que se haya venido insistiendo en que la Programación de aula, en

lo referente a la planificación de las actividades, se debe ir concretando a lo largo del curso, para facilitar su adecuación constante a las necesidades de los alumnos de cada grupo.

Actividades e instrumentos de evaluación

Las actividades de enseñanza y aprendizaje pueden y deben servir como actividades de evaluación, pues permiten obtener información sobre el punto de partida de cada alumno o alumna, su proceso de aprendizaje y los conocimientos alcanzados al finalizar la Unidad.

No obstante, puede resultar oportuno seleccionar explícitamente actividades para evaluar los aprendizajes logrados en momentos determinados, así como actividades, instrumentos y recursos para evaluar a los alumnos con necesidades educativas especiales.

En el *Cuadro 4* se resumen las características más importantes de cada elemento de la Unidad didáctica.

Por último, el *Cuadro 5* puede servir de ejemplo sobre la estructura y los elementos que configuran la Programación de un área de Educación Secundaria Obligatoria.

ELEMENTOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	
<p>1. Presentación de la Unidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Temática o centro de interés</i> • <i>Situación respecto al ciclo/curso</i> • <i>Duración</i> • <i>Conocimientos previos necesarios</i> 	<p>En este apartado se deberán incluir todos los aspectos que caracterizan la Unidad didáctica como tal, así como los conocimientos previos que se requieran para alcanzar los objetivos propuestos, el número de sesiones de trabajo que se prevé necesario, su relación con otras unidades y el momento del curso más idóneo para su desarrollo.</p>
<p>2. Objetivos didácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Expresan capacidades indicando tipo y grado de aprendizaje</i> • <i>Identifican aprendizajes básicos</i> • <i>Funcionan como criterios de evaluación de la Unidad didáctica</i> 	<p>Concretan los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar al finalizar la Unidad, subrayando los conocimientos básicos que deben adquirir todos ellos. Orientan la selección de contenidos y la secuencia de actividades de enseñanza y aprendizaje y de evaluación. En la formulación de los objetivos didácticos, deben estar presentes los Temas transversales que se van a abordar en el desarrollo de los contenidos.</p>
<p>3. Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Conceptos</i> • <i>Procedimientos</i> • <i>Actitudes</i> 	<p>Deben concretarse diferenciando los que se plantean como básicos o nucleares y los que se proponen para ampliar o profundizar conocimientos. También deben quedar explícitos los que se seleccionan desde la óptica de los Temas transversales.</p>
<p>4. Secuencia de actividades y metodología:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tipos de actividades y secuencia de las mismas</i> • <i>Papel del profesor y de los alumnos en cada una de ellas</i> • <i>Recursos didácticos</i> • <i>Espacios y tiempos</i> • <i>Tratamiento de la diversidad</i> 	<p>La selección de las actividades es el último paso de la Programación de las unidades didácticas. Deben incorporar todos los elementos necesarios para su puesta en práctica en el aula. La secuencia completa de las actividades debe incluir distintos tipos (de motivación, de detección de conocimientos previos, de desarrollo, de refuerzo o ampliación...), con el fin de asegurar la adquisición de los aprendizajes básicos por parte de todos los alumnos.</p>
<p>5. Actividades e instrumentos de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Al comienzo de la Unidad didáctica</i> • <i>A lo largo del proceso</i> • <i>Al finalizar la Unidad didáctica</i> 	<p>Las actividades de enseñanza y aprendizaje pueden y deben servir como actividades de evaluación, pues permiten obtener información sobre el punto de partida de cada alumno y alumna, su proceso de aprendizaje y los conocimientos alcanzados al finalizar la Unidad. No obstante, puede ser oportuno seleccionar actividades explícitamente previstas para evaluar los aprendizajes logrados en un momento determinado.</p>

— Cuadro 4 —

Cursos	PROGRAMACIÓN						
	Programación didáctica	Programación de aula					
1º	<ul style="list-style-type: none"> — Objetivos — Contenidos — Criterios de evaluación 	<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> — Metodología didáctica — Temas transversales — Atención a la diversidad — Procedimientos de evaluación — Criterios de calificación — Act. extraescolares y complementarias </div>	U.D-1	U.D-2	U.D-3	U.D-4	U.D-5
2º			U.D-6	U.D-7	U.D-8	U.D-9	
3º	<ul style="list-style-type: none"> — Objetivos — Contenidos — Criterios de evaluación 		U.D-1	U.D-2	U.D-2	U.D-4	U.D-5
4º	<ul style="list-style-type: none"> — Objetivos — Contenidos — Criterios de evaluación 		U.D-1	U.D-2	U.D-3		

— Cuadro 5 —

En este cuadro, en la columna encabezada con *Programación didáctica* se aprecia qué decisiones atañen a toda la etapa y cuáles a un solo ciclo o curso.

En la columna referida a *Programación de aula* se ve cómo el número de unidades didácticas de cada curso, y la duración de las mismas, es variable, así como que el primer ciclo ha de presentar una continuidad entre los dos cursos que lo forman (motivo por el que la numeración de las unidades se ha hecho correlativa).

Orientaciones para la elaboración de la Programación

En los capítulos precedentes se ha presentado la Programación como una fase específica del proceso de concreción curricular y se han descrito sus componentes. Parece oportuno centrar ahora la atención en el proceso de elaboración, en los criterios y procedimientos que pueden ser útiles para tomar decisiones y adoptar acuerdos respecto a los diferentes elementos de las programaciones.

Conviene insistir en que la tarea de **programar**, en su sentido más amplio, **parte del currículo oficial** de cada área o materia y llega **hasta la planificación de las actividades** que se desarrollan en el aula. A lo largo de este recorrido son muchas las decisiones que tienen que tomar los profesores y profesoras, sea como miembros de un departamento (*Programación didáctica*) o como responsables de la docencia de distintos grupos de alumnos (*Programación de aula*).

Ese conjunto de decisiones pretende, en última instancia, concretar y adaptar el currículo al alumnado concreto de un grupo, mediante la determinación progresiva de objetivos, contenidos y criterios de evaluación, y la adecuación de la metodología didáctica y de los procedimientos de evaluación que se van a emplear.

Así pues, en este capítulo se analiza el proceso de elaboración de las programaciones desde el punto de vista de la toma de decisiones que conlleva en sus distintas fases.

El proceso de elaboración de la Programación didáctica

En la Programación didáctica, cada departamento **de forma colegiada** debe establecer la planificación general de las enseñanzas que tienen asignadas en cada etapa. Para ello ha de partir del currículo del área o materia correspondiente, de las directrices generales que se hayan establecido en los Proyectos curriculares de etapa⁹ y de las orientaciones emanadas de la Comisión de Coordinación Pedagógica.

Cuanto mayor sea el grado de acuerdo, más sencilla resultará su aplicación coordinada en todas las áreas y materias, y su revisión conjunta. En cualquier caso, las decisiones que se tomen tienen que hacer referencia a los aspectos que se indican en el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria como elementos de la Programación didáctica, que han sido enumerados en el capítulo anterior¹⁰.

⁹ De acuerdo con lo establecido en el artículo 67 del Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (B.O.E. de 21 de febrero), las directrices y las decisiones generales que se deben plasmar en los Proyectos curriculares de etapa incluirán:

- a) La adecuación de los objetivos generales de la Educación Secundaria Obligatoria, del Bachillerato y de la Formación Profesional específica al contexto socioeconómico y cultural del Instituto, y a las características de los alumnos, teniendo en cuenta lo establecido en el Proyecto educativo.
- b) Decisiones de carácter general sobre metodología didáctica.
- c) Criterios generales sobre evaluación de los aprendizajes y promoción de alumnos.
- d) Orientaciones para incorporar, a través de las distintas áreas, los contenidos de carácter transversal de la Educación Secundaria Obligatoria.
- e) Criterios y procedimientos previstos para organizar la atención a la diversidad de los alumnos. Cuando existan alumnos con necesidades educativas especiales, se incluirán los criterios para realizar las adaptaciones curriculares apropiadas para estos alumnos.
- f) La determinación de las materias optativas que ofrece el Instituto.
- g) Criterios para evaluar y, en su caso, revisar los procesos de enseñanza y la práctica docente de los profesores.
- h) En el caso del Proyecto curricular del Bachillerato, la organización de los itinerarios propuestos en cada una de las modalidades impartidas en el Instituto.

¹⁰ Artículo 68 del Real Decreto 83 /1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (B.O.E. de 21 de febrero).

El conjunto de estas decisiones debe servir para asegurar que los alumnos y alumnas adquieren unos aprendizajes **comunes y coherentes** en cada ciclo o curso, al margen de las peculiaridades del profesor o profesora que les corresponda.

A su vez, la Programación debe garantizar que la diversidad de capacidades, motivaciones o intereses del alumnado quede suficientemente contemplada a través de los distintos elementos que la integran.

De acuerdo con la estructura propuesta en el capítulo anterior, los acuerdos a los que debe llegar cada departamento, al elaborar su Programación didáctica, se pueden agrupar en los siguientes bloques:

- *Organización y secuencia de objetivos, contenidos y criterios de evaluación.*
- *Metodología.*
- *Evaluación.*

Organización y secuencia de objetivos, contenidos y criterios de evaluación

Dado que el currículo oficial de las distintas áreas de la Educación Secundaria Obligatoria sólo establece los objetivos generales, los contenidos y los criterios de evaluación de cada área para toda la etapa, resulta imprescindible que cada departamento didáctico concrete lo que se va a enseñar y evaluar en el primer ciclo, y en el tercer y cuarto curso de la etapa.

En cuanto a las materias del Bachillerato, en el currículo oficial de cada una de ellas se plantean los objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada curso, excepto en las materias bianuales¹¹, en las que sólo los contenidos y criterios de evaluación aparecen distribuidos por cursos. Por ello, en el Bachillerato la planificación de las enseñanzas correspondientes sólo requiere la organización y adecuación de los elementos prescritos a lo largo del curso.

¹¹ Lengua castellana y Literatura, Lengua catalana y Literatura (en las Islas Baleares), Lenguas Extranjeras, Matemáticas, Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales, Dibujo Artístico, Latín, Volumen, Tecnología Industrial.

Para llevar a cabo estas tareas es necesario establecer unos **cri- terios compartidos** que permitan organizar y secuenciar los aprendizajes.

En este sentido, conviene resaltar la importancia de contar con la propia **experiencia docente** del profesorado. En efecto, cada profesor o profesora —de manera implícita o explícita— tiene una determinada visión de su disciplina y unas concepciones propias acerca de qué, cómo y cuándo enseñar. Ambas perspectivas se materializan en su manera concreta de organizar y temporalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Teniendo en cuenta esa circunstancia, lo realmente importante, al planificar las enseñanzas correspondientes (para una etapa, ciclo o curso), es intercambiar puntos de vista y experiencias entre los miembros de cada departamento, con objeto de hacer explícitos los supuestos de cada cual, debatirlos y buscar acuerdos compartidos acerca del enfoque general elegido para organizar el área o las materias de su competencia.

Otro aspecto básico, a la hora de organizar y secuenciar objetivos, contenidos y criterios de evaluación, es concebido como un proceso único; esto es, como una tarea en la que simultáneamente hay que reflexionar sobre los tres tipos de elementos, dada la relación de interdependencia que se da entre ellos. No obstante, en aras de facilitar la comprensión del papel específico que desempeña cada uno, se van a tratar por separado en los apartados siguientes.

Concreción y secuencia de objetivos

En la Educación Secundaria Obligatoria este aspecto de la Programación obedece a la necesidad de concretar los objetivos generales del área, de manera que se especifiquen las **capacidades** que se pretenden desarrollar en el primer ciclo, y en tercero y cuarto cursos.

Este trabajo consiste básicamente en «graduar» el desarrollo de las capacidades que se han establecido en los objetivos generales de cada área, adecuándolas a las características del alumnado del ciclo o curso correspondiente.

Cabe utilizar distintos procedimientos para realizar esta tarea. Uno de los más frecuentes y apropiados consiste en determinar, res-

pecto a cada objetivo general del área, los **contenidos** que se van a trabajar, en el primer ciclo y en cursos posteriores, para ir avanzando en la adquisición de las capacidades respectivas. En otras ocasiones, se puede matizar el grado de desarrollo de las capacidades en cada tramo educativo mediante la concreción de destrezas o habilidades *intermedias* cuya adquisición es necesaria para ir desarrollando progresivamente una determinada capacidad.

Así, por ejemplo, para dar grado a la capacidad de *comprensión de textos*, que se debe desarrollar desde todas las áreas, se podrían utilizar distintas alternativas. Por una parte, dicho grado podría establecerse en función de la complejidad creciente de los textos, en cuyo caso la capacidad general se *graduaria* asociándola a contenidos concretos (tipo de textos). Por otra parte, el nivel de comprensión cabría marcarlo indicando la secuencia de capacidades específicas que se deben aplicar al trabajar sobre textos similares: reconocer ideas principales y secundarias en el primer ciclo, interpretar y elaborar un juicio crítico en los cursos siguientes.

Ambas alternativas pueden ser complementarias y así suelen utilizarse. De ahí que se deba destacar el relevante papel de los contenidos a la hora de determinar la secuencia de los objetivos.

A continuación se ofrecen algunos ejemplos referidos a distintas áreas de la Educación Secundaria Obligatoria.

EJEMPLO 1

EDUCACIÓN FÍSICA¹²

- 2. Planificar y llevar a cabo actividades que le permitan satisfacer sus propias necesidades, previa valoración del estado de sus capacidades físicas y habilidades motrices.**

Tercer curso:

- Conocer cuáles son las capacidades físicas y las habilidades motrices. Saber valorarlas mediante la aplicación de test.
- Conocer la organización de un calentamiento general y saber llevarlo a cabo. Control de la intensidad del esfuerzo.
- Colaborar en la organización de actividades deportivas.

Cuarto curso:

- Planificar el calentamiento específico.
- Conocer los sistemas para el desarrollo de las capacidades físicas.
- Conocer los principios generales del entrenamiento.
- Colaborar en la organización de actividades deportivas.

En este ejemplo puede observarse que, para dar grado a un objetivo general del área, se seleccionan contenidos para tercer y cuarto curso de complejidad creciente, salvo en el caso de los contenidos relativos a actitudes (*Colaborar en...*), que se refieren a determinados comportamientos que se pretende favorecer a lo largo de los dos cursos.¹³

¹² Véase GONZÁLEZ DE ALEDO LINOS, R. (1995). *Programación. Educación Física (I)*. Madrid: M.E.C. La secuencia de objetivos se refiere a tercer y cuarto curso por tratarse de un Instituto que sólo impartía el segundo ciclo de la E.S.O. cuando se elaboró esta Programación.

¹³ En este ejemplo no hay referencias a la capacidad «...llevar a cabo actividades...», que aparece en el objetivo general, porque en la Programación de este departamento tal capacidad se ha graduado al secuenciar otro objetivo.

EJEMPLO 2

CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA

- 8. Obtener y relacionar información verbal, icónica, estadística, cartográfica...a partir de distintas fuentes, y en especial de los actuales medios de comunicación, tratarla de manera autónoma y crítica de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.**

Primer ciclo:

- Conocer y consultar distintos tipos de fuentes documentales y materiales de fácil acceso e identificar los aspectos sobre los que proporcionan información relevante.
- Obtener información explícita a partir de distintos tipos de documentos visuales o escritos sencillos, elaborando notas, resúmenes o esquemas y distinguiendo los datos fundamentales de los secundarios.
- Leer comprensivamente y elaborar murales, planos, mapas y gráficos sencillos a partir de informaciones obtenidas de distintos documentos.

Tercer curso:

- Analizar diferentes tipos de documentos, obteniendo información explícita e implícita, distinguiendo entre hechos y opiniones y enjuiciando su utilidad y fiabilidad.
- Contrastar la información obtenida en fuentes de diversa procedencia, señalando lagunas, errores o contradicciones, así como los factores y circunstancias que explican las distintas interpretaciones que proporcionan.
- Interpretar informaciones obtenidas de distintos documentos y elaborar planos, mapas y gráficos a partir de ellos, comentando sus resultados.

Cuarto curso:

- Explicar las características de los diversos tipos de documentos y fuentes, contextualizándolos en su época o circunstancias y valorando su fiabilidad, provisionalidad o permanencia.
- Elaborar trabajos de síntesis o de indagación que integren informaciones obtenidas de diversas fuentes documentales y presentarlos de manera clara y ordenada, utilizando las formas expresivas más adecuadas.
- Transformar información en planos, mapas, gráficos, series estadísticas, etc., seleccionando el tipo más adecuado y comentando sus contenidos o resultados.

En este ejemplo se puede apreciar cómo la secuencia de capacidades específicas es la que permite dar grado a un determinado objetivo general de área.

EJEMPLO 3

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

- 7. Interpretar y producir textos literarios y de intención literaria, orales y escritos, desde posturas personales críticas y creativas, valorando las obras relevantes de la tradición literaria como muestras destacadas del patrimonio cultural.**

Primer ciclo:

- Conocer y valorar obras representativas de la tradición literaria, próximas en la temática y en el tiempo, como muestras destacadas del patrimonio cultural y como modelos para la producción de textos de intención literaria.

Tercer curso:

- Conocer y valorar obras representativas de la tradición literaria oral y escrita, de los distintos géneros, y producir textos literarios o de intención literaria como expresión de las propias ideas o sentimientos.

Cuarto curso:

- Producir textos literarios o de intención literaria, orales y escritos, de los distintos géneros, y analizar críticamente obras representativas de la tradición literaria de las distintas épocas como modelos destacados del patrimonio cultural.

En esta secuencia del objetivo 7 del área de Lengua castellana y Literatura el criterio seguido es, por un lado, el de ir de menor a mayor complejidad en las capacidades requeridas; y, por otro, el de ir ampliando los contenidos.

■ EJEMPLO 4

MATEMÁTICAS

3. Cuantificar aquellos aspectos de la realidad que permitan interpretarla mejor, utilizando técnicas de recogida de datos, procedimientos de medida, las distintas clases de números y mediante la realización de los cálculos apropiados a cada situación.

Primer ciclo:

- Utilizar los números naturales y enteros para realizar cálculos y medidas en situaciones cotidianas.

Tercer curso:

- Utilizar técnicas estadísticas de recogida de datos y calcular y analizar sus parámetros para cuantificar e interpretar situaciones próximas al entorno de los alumnos.

Cuarto curso:

- Utilizar los números racionales y los cálculos necesarios para realizar las medidas necesarias y cuantificar los aspectos necesarios que permitan interpretar la realidad.

En esta secuencia de objetivos, a partir del objetivo general número 3 del área, es el grado de complejidad en los contenidos que se van a trabajar el que marca la progresión de la secuencia.

En general, la referencia a contenidos facilita la gradación en el desarrollo de las capacidades. Resulta, por tanto, aconsejable —como ya se ha apuntado— reflexionar simultáneamente sobre objetivos y contenidos, a la hora de concretarlos, pues estos dos elementos del currículo responden conjuntamente al *qué enseñar*.

Organización y secuencia de los contenidos

Al igual que sucede con los objetivos, cada departamento tiene que establecer su propia organización y secuencia de contenidos. Para ello, cuenta con los bloques correspondientes que aparecen en el currículo de cada área o materia. Es necesario resaltar que tales bloques no implican una temporalización determinada, ni prescriben

la forma de agrupar y relacionar los distintos tipos de contenidos que incluyen. En consecuencia, corresponde al profesorado de cada departamento seleccionar, articular y distribuir los contenidos de las áreas y materias.

Son varias las preguntas que cabe plantearse en relación con esta tarea: *¿cómo distribuir los contenidos entre los diferentes cursos?, ¿cómo establecer una progresión que favorezca la adquisición de conocimientos cada vez más complejos y con una autonomía creciente?, ¿cómo seleccionar, agrupar y relacionar los diferentes contenidos de manera que contribuyan al desarrollo de las capacidades establecidas en los objetivos?...*

Ante estos interrogantes u otros similares, no cabe ofrecer respuestas únicas, válidas para las distintas áreas de conocimiento, o incluso para cada una de ellas. El profesorado de cada departamento puede y debe obtener sus propias respuestas. Para ello, tendrá que poner en común y adoptar conjuntamente algunos criterios que resulten relevantes y útiles para establecer una organización y secuencia de contenidos *coherente, adecuada a las características del alumnado y a las peculiaridades del área.*

Entre esos criterios cabe mencionar los siguientes:

□ El **desarrollo evolutivo** y, en relación con él, la **competencia curricular** que cabe esperar de los alumnos y alumnas, fruto de su historia escolar, en los distintos ciclos o cursos de cada etapa. Resulta obvio que un alumno o alumna de primer ciclo (con 12 ó 13 años) no puede contar, en general, con el mismo desarrollo de capacidades que otro de tercer o cuarto curso (con 15 ó 16 años), o de Bachillerato (con 17 ó 18 años). El grado de madurez en cada caso, en estrecha relación con los aprendizajes escolares previos, constituyen, por sí solos, un dato ineludible a la hora de seleccionar y distribuir los contenidos de cada área entre los distintos cursos.

□ La coherencia con la **lógica interna de la disciplina**. Buena parte de los conocimientos propios de las distintas disciplinas, que forman parte de las áreas o materias de la Educación Secundaria, requieren ser aprendidos de acuerdo con determinada lógica interna. Esta circunstancia debe tenerse en cuenta a la hora de establecer secuencias de contenidos (interciclos e intraciclos) que respeten las relaciones de jerarquía y de interdependencia que pueda exigir la disciplina y, en consecuencia, el aprendizaje de la misma.

Este criterio no es totalmente generalizable, ni siquiera dentro de una misma disciplina, ya que existen concepciones diferentes al respecto. Es decir, no siempre existe acuerdo sobre «la» lógica interna de una disciplina; no obstante se trata de una característica que no se debe obviar al organizar y secuenciar los contenidos.

Por ejemplo, en el área de Matemáticas, parece bastante conveniente tratar los contenidos relacionados con la proporcionalidad antes que los relativos a la semejanza.

Del mismo modo, en el caso de la Educación Física, la adquisición de patrones motores generales, respecto a la adquisición de determinada habilidad específica, es algo necesariamente previo a su automatización y refinamiento.

□ La **elección de uno de los tres tipos de contenidos** como eje vertebrador de la secuencia. Dependiendo de la naturaleza de cada área o materia puede ser más conveniente elegir uno u otro tipo de contenidos para establecer en torno a él la progresión del aprendizaje.

Por ejemplo, áreas como las de Lengua y Literatura, Lenguas Extranjeras, Educación Física, Música, Educación Plástica y Visual o Tecnología se prestan en buena medida a ser organizadas alrededor de los contenidos de procedimiento, mientras que Ciencias Sociales o Ciencias de la Naturaleza pueden articularse muy bien tomando como eje vertebrador los conceptos.

□ La **delimitación de ideas clave** que sinteticen los aspectos fundamentales que se pretende enseñar, y que funcionen como ejes organizadores o hilos conductores de la selección y secuencia de contenidos. En algunos casos puede resultar útil emplear como ideas-eje los grandes bloques en que aparecen agrupados los contenidos del currículo oficial, pero lo más conveniente es que cada departamento reflexione al respecto y seleccione las que considere más claras de acuerdo con su propia experiencia.

Por ejemplo, los contenidos del área de Ciencias de la Naturaleza se pueden secuenciar y organizar en torno a los conceptos fundamentales de materia, energía, e interacción y cambio, planteándolos de modo que haya un predominio del estudio de la materia en los inicios de la etapa y cobren mayor relevancia el resto de los conceptos estructurantes en cursos posteriores¹⁴. También podrían utilizarse otras ideas-

¹⁴ Así se ha procedido en la propuesta que se recoge en la Resolución de 5 de marzo de 1992, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula la

eje, como la búsqueda de las regularidades en la diversidad en el primer ciclo, y el dinamismo de la Naturaleza y la física clásica como revolución científica, para el segundo¹⁵.

Por su parte, el área de Matemáticas de la E.S.O. se podría estructurar en torno a cuatro grandes ejes: Aritmética y Álgebra, Geometría, Funciones y Estadística, y Azar¹⁶.

□ El carácter prioritario que se dé a uno o varios **Temas transversales** para seleccionar, organizar y ordenar temporalmente los contenidos, sea porque se eligen como ejes vertebradores del área, sea porque complementan a otros ejes para organizar los contenidos agrupados en torno a los mismos.

Por ejemplo, en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia se podrían utilizar los Temas transversales de Educación para la paz, Educación ambiental y Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos como ejes organizadores de la Programación o como complemento de otros ejes más «disciplinares».

De igual modo el área de Educación Física puede vertebrarse, en gran medida, alrededor de la Educación para la salud, o la de Ciencias de la Naturaleza en torno a la Educación ambiental.

□ La adopción de un **enfoque metodológico** determinado. En efecto, el trabajo por proyectos, por talleres, por centros de interés, o cualquier otro método que se sitúe en una perspectiva globalizadora, no sólo tiene repercusiones de carácter estrictamente didáctico, sino que también «obliga» a organizar los contenidos dando prioridad a su interrelación. Por otra parte, criterios del tipo: «De lo simple a lo complejo», «De lo concreto a lo abstracto», «De lo general a lo particular», «De lo conocido a lo desconocido»¹⁷, implican indudablemente una determinada organización y secuencia de los contenidos del área que los adopte.

elaboración de Proyectos curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria y se establecen las orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos (B.O.E. del 25 de marzo).

¹⁵ Véase la propuesta de GIL, D. y GAVIDIA, V. (1993). *Propuestas de Secuencia. Ciencias de la Naturaleza*. Madrid: M.E.C.-Escuela Española.

¹⁶ Esta organización es la planteada por CÓLERA, J. y NOMDEDÉU, R. (1993). *Propuestas de Secuencia. Matemáticas*. Madrid: M.E.C.-Escuela Española.

¹⁷ Estos criterios son los utilizados por BAIGORRI, J. (1993). *Propuestas de Secuencia. Tecnología*. Madrid: M.E.C.-Escuela Española.

Sea cual sea el criterio o los criterios fundamentales que se utilicen para **organizar y ordenar temporalmente los contenidos**, el resultado alcanzado debe reunir, al menos, las **características** que se destacan en el cuadro siguiente:

- La secuencia de los contenidos debe **asegurar la continuidad y la coherencia** a lo largo de la etapa correspondiente, para que los alumnos puedan relacionarlos y progresar en su aprendizaje, tomando cada conocimiento en el punto en que se dejó en el tramo educativo anterior.
- La concreción de los contenidos de cada ciclo o curso debe **ajustarse al desarrollo evolutivo y a los conocimientos previos del alumnado**, para que el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolle de acuerdo con sus posibilidades reales y tenga en cuenta su diversidad.
- Deben recogerse, de manera equilibrada, **los tres tipos de contenidos**, pues sólo desde la conjunción de unos y otros se contribuye al desarrollo de las distintas capacidades establecidas en los objetivos (del área o materia y de la etapa).
- Los contenidos relativos a los **Temas transversales** deben estar presentes **de forma integrada** en toda la secuencia, para que no se conviertan en algo meramente añadido.
- La organización de los diferentes tipos de contenidos debe propiciar su **interrelación**, sin menoscabo de que en determinados momentos sea conveniente abordar prioritaria o exclusivamente alguno de ellos.

Adecuación y secuencia de los criterios de evaluación

Los criterios de evaluación establecidos en el currículo oficial de las áreas de la E.S.O. indican los aprendizajes básicos que los alumnos y alumnas deben alcanzar al final de la etapa. Por su parte, los criterios de evaluación de las materias del Bachillerato cumplen el mismo papel respecto al curso correspondiente.

Para realizar su adecuación y secuencia, es preciso comprender bien su función, y especialmente su peculiar relación con los objetivos y contenidos.

En primer lugar conviene destacar que estos criterios «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»¹⁸. Por ello están formulados de manera que dichas capacidades aparezcan asociadas a determinados contenidos.

Tomemos, por ejemplo, el criterio de evaluación siguiente del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia:

«Reconocer en la Constitución española los principios e instituciones democráticos fundamentales y aplicar ese conocimiento para enjuiciar y debatir hechos o actuaciones de la vida pública y actitudes o comportamientos cotidianos.»

Como puede observarse, en él se señalan algunas capacidades: *reconocer, aplicar este conocimiento para enjuiciar y debatir*; y se indican determinados contenidos: *los principios e instituciones democráticos* (presentes en) *la Constitución española*, así como (ejemplos de) *hechos o actuaciones de la vida pública y actitudes o comportamientos cotidianos*.

Los criterios de evaluación de las distintas áreas o materias relacionan las capacidades expresadas en los objetivos generales de las mismas con determinados contenidos.

En segundo lugar, los criterios de evaluación se refieren a los **aprendizajes básicos**, esto es, no pretenden abarcar todo lo que puede ser enseñado y aprendido (y, por tanto, evaluado) en el período de referencia, sino sólo lo que se considera fundamental para que el alumnado pueda continuar estudios posteriores. Este carácter no exhaustivo de los criterios de evaluación pone de manifiesto que no deben interpretarse como *la respuesta al qué enseñar*, ya que se puede y se deben enseñar muchas más cosas de las que se indican en los criterios, pero indudablemente será necesario prestar especial atención a los aprendizajes en ellos señalados.

Los criterios de evaluación se refieren a los aprendizajes básicos que deben adquirir todos los alumnos y alumnas.

¹⁸ Preámbulo del Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (B.O.E. del 13).

Por último, conviene destacar que los criterios de evaluación tienen un carácter **flexible**. Deben utilizarse, por tanto, de manera que permitan comprobar grados de aprendizaje diferentes, de acuerdo con la diversidad del alumnado. Para ello será preciso plantear tareas con distintos niveles de dificultad y que estén relacionadas con las capacidades y contenidos a los que se refiere cada criterio.

Sirva como ejemplo el criterio del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia anteriormente citado: «*Reconocer en la Constitución española ...*»

Con este criterio se pueden plantear actividades que respondan a diversos grados de dificultad. Un primer nivel podría establecerse mediante la siguiente tarea:

A partir de un texto que seleccione unos cuantos artículos de la Constitución, identificar los que, en opinión del alumno, recogen principios básicos de todo régimen democrático.

En esta tarea sólo se pide al alumno que reconozca algunos artículos esenciales del texto constitucional.

Para un nivel superior de dificultad cabría plantear lo siguiente:

Analizar algún hecho o hábito cotidiano enjuiciándolo desde la perspectiva de los principios constitucionales.

Se trata ahora de una tarea que requiere aprendizajes más elevados, puesto que se exige que el alumno *analice y valore*, utilizando para ello criterios derivados de sus conocimientos del texto constitucional.

Por último, cabe proponer otro tipo de tarea de mayor complejidad:

A partir de informaciones recogidas en los medios de comunicación sobre un acontecimiento de la actualidad política (un proyecto de ley, una actuación de una institución o partido, etc.), hacer un debate en clase analizando y valorando su adecuación al ordenamiento constitucional.

En esta ocasión, a los aprendizajes requeridos en las actividades anteriores, se añaden los que suponen la selección, el análisis y la valoración crítica de la información procedente de los medios de co-

municación, así como la exposición y argumentación de las propias posiciones.

Vale la pena destacar que este ejemplo puede servir para ilustrar tanto la aplicación *flexible* del criterio de evaluación en un curso de la etapa (por ejemplo, en cuarto), como para secuenciarlo a lo largo de la misma, si se ha optado por trabajar esos contenidos en *diferentes cursos*.

El carácter flexible de los criterios de evaluación permite establecer grados de aprendizaje mediante tareas de distinta complejidad que facilitan la atención a la diversidad.

Teniendo en cuenta todas las características comentadas, los departamentos deben establecer, en la Programación didáctica del área de la E.S.O., los criterios de evaluación correspondientes al primer ciclo y al tercer y cuarto curso. Por su parte, en relación con las materias de Bachillerato, sólo tendrán que adecuar los criterios establecidos para cada curso.

En todo caso, es preciso **garantizar que el conjunto de los criterios de evaluación definidos para los diferentes tramos educativos incluyan todos los que se establecen para el área o materia en el currículo oficial**, aun cuando se organicen, concreten o formulen de otro modo.

Asimismo, **la concreción y secuencia de los criterios de evaluación tiene que ser coherente con la que se haya decidido respecto a los objetivos y contenidos**, puesto que tales criterios, como ha quedado indicado, se refieren a esos dos componentes curriculares al relacionar las capacidades a determinados contenidos.

Por tanto, la organización y secuencia de objetivos, contenidos y criterios de evaluación es un proceso estrechamente relacionado, si bien puede seguir diversos caminos. Uno de ellos sería fijar los objetivos y los contenidos de cada ciclo y curso, para determinar después los aprendizajes básicos de los criterios de evaluación. También cabe establecer dichos aprendizajes básicos para cada ciclo y curso (secuencia de criterios de evaluación), y proceder posteriormente a seleccionar y ordenar temporalmente objetivos y contenidos.

Sea cual sea el procedimiento que se elija, lo realmente importante será, no sólo que la secuencia en su conjunto resulte coherente y ajustada a las características del alumnado de la etapa, sino que el propio proceso de reflexión emprendido por cada departamento sirva para aumentar su competencia profesional, para trabajar en equipo y para compartir decisiones.

Se trata sin duda de una de las tareas más novedosas del desarrollo curricular. También una de las más complejas. Por eso, el Ministerio de Educación y Ciencia ha publicado, con carácter orientativo, la Resolución del 5 de marzo de 1992 (B.O.E. del 25) en la que, para cada área de la E.S.O., se recoge una propuesta de distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Asimismo, el Ministerio ha coeditado con la Editorial Escuela Española, diferentes modelos de secuencia elaboradas por diversos autores¹⁹. La finalidad de todas estas propuestas es ofrecer ejemplos que faciliten la reflexión y la toma de decisiones al profesorado, pero en ningún caso suplantando sus opciones.

Metodología

Este componente de la Programación didáctica incluye las decisiones que deberá tomar cada departamento sobre **cómo enseñar** los contenidos del área o las materias de su competencia, a lo largo de las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Sobre esta cuestión no se han establecido prescripciones concretas²⁰, ya que se parte de que no hay un método mejor que otro en términos absolutos, sino que la «bondad» de los métodos depende, en último término, de su efectividad para lograr los objetivos previstos.

La metodología incluye varias vertientes que, si bien están íntimamente relacionadas, conviene distinguirlas para poder responder globalmente al cómo enseñar. Podrían clasificarse en:

¹⁹ Véase colección «Propuestas de Secuencia. Educación Secundaria Obligatoria» (1993). Madrid: M.E.C./Escuela Española.

²⁰ El currículo oficial de las áreas y materias no incluye prescripciones metodológicas. No obstante, se establecen los principios pedagógicos generales que sustentan el modelo curricular establecido. Dichos principios aparecen en el Anexo del Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (B.O.E. del 13).

- Opciones metodológicas propias.
- Criterios para el agrupamiento del alumnado.
- Organización de los espacios y los tiempos.
- Recursos didácticos.

Opciones metodológicas propias

Los miembros de cada departamento deberán reflexionar, **partiendo de su experiencia docente previa**, acerca del método de enseñanza que mejor se ajuste a los objetivos y contenidos propios de cada área o materia, y a las características y necesidades del alumnado de las diferentes etapas.

Así pues, partiendo de los criterios metodológicos comunes que se hayan acordado en el Proyecto curricular de etapa para el conjunto de las áreas o materias, los diferentes departamentos didácticos tomarán sus propias decisiones al respecto, teniendo en cuenta la especificidad de los conocimientos que les corresponde enseñar.

Se trataría de decisiones como las que se ilustran a continuación:

En el caso del área de Ciencias de la Naturaleza de la Educación Secundaria Obligatoria, decidir, por ejemplo, si se opta por tratar de forma integrada el área en los tres primeros cursos de la misma, o por una separación progresiva en el tratamiento de los contenidos propios de las distintas disciplinas que la integran.

En el área de Matemáticas, se trataría de decidir si el cálculo, por ejemplo, se va a trabajar exclusivamente al hilo de los restantes contenidos, o si conviene dedicarle unidades didácticas propias.

Algo similar se podría plantear respecto a Lengua castellana y Literatura, en el sentido de utilizar una metodología centrada en las producciones del alumnado y, a partir de ellas, propiciar la adquisición de conocimientos sobre el uso de la Lengua, o bien hacer un recorrido inverso.

En el caso de la Educación Física, también cabría optar entre una opción metodológica del tipo «instrucción directa», frente al modelo basado en el descubrimiento guiado.

Además, en cualquier área se puede elegir una metodología que adopte preferentemente una **perspectiva globalizadora**, sea a través del trabajo por proyectos, por centros de interés, por planes de trabajo que controlan los propios alumnos, etc.

Por otra parte, se deberá tener en cuenta que los distintos tipos de contenidos plantean exigencias metodológicas diferentes. No se puede abordar de la misma manera la enseñanza de conceptos, la de procedimientos o la de actitudes. De ahí que los departamentos deban plantearse esta cuestión y adoptar criterios específicos acerca de cómo se van a trabajar unos y otros contenidos.

Mención especial merece el **tratamiento de los Temas transversales**, ya que una de sus características es su vertiente ética, su fuerte carga valorativa, por lo que su tratamiento se asemeja, en gran medida, al de las actitudes. Ello supone utilizar en muchos momentos estrategias de educación en valores (discusión de dilemas morales, actividades de clarificación de valores, debates sobre temas controvertidos...), sin que con ello se quiera decir que el aprendizaje de actitudes, valores o normas pueda disociarse de la adquisición de conceptos o de procedimientos. Por el contrario, para afianzar una actitud suele ser imprescindible comprender hechos y conceptos, y utilizar determinados procedimientos (búsqueda de información, análisis crítico de la misma, etc.).

Por ejemplo, la formulación por los alumnos de juicios de valor fundamentados, acerca de fenómenos o situaciones calificados como beneficiosos o perjudiciales para la salud o el medioambiente, requiere el aprendizaje de conocimientos disciplinares que proporcionen base científica a sus argumentos. Ese sería el caso en relación con los efectos de la radiactividad, el uso de microondas y rayos ultravioleta en aplicaciones diversas, el consumo de estupefacientes, etc.

Por último, a la hora de elegir una opción metodológica determinada no se puede olvidar que ésta debe servir para **facilitar la atención a la diversidad del alumnado**. Dicho de otro modo, las opciones metodológicas propias de cada área, al igual que las demás decisiones sobre *cómo enseñar*, deben concebirse siempre como un medio para conseguir que todos los alumnos y alumnas alcancen, como mínimo, los aprendizajes básicos previstos. Por ello, antes de elegir una u otra opción metodológica, resulta pertinente formularse ciertos interrogantes: dicha opción ¿favorecerá una presentación de los contenidos que permita al alumnado construir su propio aprendizaje, *partiendo de sus conocimientos previos*?, ¿estimulará la *motivación* de los alumnos y alumnas permitiéndoles descubrir el interés, la aplicación o el sentido de lo que van aprendiendo?, ¿facilitará la utilización de *estrategias didácticas diversas* para que todos los alumnos tengan la oportunidad de alcanzar los objeti-

vos previstos, en mayor o menor grado, aunque sus ritmos de aprendizaje sean distintos y sus aptitudes e intereses también?, etc.

Criterios para el agrupamiento del alumnado

En cada uno de los departamentos didácticos, de acuerdo con la organización general de la etapa, se deberán fijar algunos criterios para agrupar a los alumnos en el área o materia de su competencia: respecto a los posibles desdobles, a la organización de actividades fuera del centro, a los grupos de alumnos que requieran apoyo específico, a la atención individualizada —en su caso— de alumnos con necesidades educativas especiales, etc.

Por otra parte, algunas opciones metodológicas y, sobre todo, determinadas estrategias didácticas implican formas concretas de organizar el trabajo de los alumnos, en lo que a su agrupamiento se refiere. Así, por ejemplo, una metodología basada en la realización de proyectos trae consigo la formación de equipos de trabajo, en los que sus componentes contribuyen conjuntamente a la ejecución del proyecto elegido.

También desde cada departamento se podrá acordar la utilización de diferentes formas de agrupamiento para organizar el trabajo cotidiano en el aula, en coherencia con las opciones metodológicas elegidas y con el tipo de contenidos que se trabajen en cada momento. Es muy frecuente, por ejemplo, que se adopte el acuerdo de plantear en todos los cursos distintos tipos de tareas, de modo que unas veces se fomente el trabajo individual y otras el trabajo en pequeños grupos y en gran grupo. De esta manera el profesorado puede observar cómo se desenvuelve cada alumno en diferentes situaciones de aprendizaje, y tener así más elementos de juicio para ayudarle a progresar.

Organización de los espacios y los tiempos

Los departamentos deberán decidir el uso que van a hacer de los espacios «propios» (seminarios, laboratorios, talleres, gimnasio, aulas-materia...) y de los espacios comunes (biblioteca, salón de actos, sala de usos múltiples, patios...), en la medida en que ello repercute en la organización de las enseñanzas que imparten y en la mejor atención a la diversidad de los alumnos.

Algo parecido ocurre con la organización del tiempo disponible: puede haber áreas (Tecnología, Educación Plástica y Visual, Ciencias de la Naturaleza...) en las que se plantee una distribución del horario semanal distinta de la habitual, como por ejemplo unir dos períodos lectivos (dos horas seguidas), para facilitar trabajos de carácter práctico o experimental que no se podrían llevar a cabo sin ese requisito.

Este tipo de decisiones, al afectar a la organización del centro, deben estar recogidas en los acuerdos generales del Proyecto curricular de la etapa.

Recursos didácticos

Cada departamento deberá seleccionar los que considere convenientes tanto para servir de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en clase (medios audiovisuales, programas informáticos, recursos bibliográficos, material de laboratorio o de taller...), como aquellos otros que específicamente se elijan para uso del alumnado dentro o fuera del aula (libros de texto o de consulta, calculadoras, pinceles...). Lo importante en este sentido es adoptar criterios de selección y utilización de los materiales y recursos didácticos acordes con la Programación elaborada, con las características del alumnado y con los medios disponibles²¹.

Los departamentos didácticos de los Institutos suelen contar con diversos **materiales curriculares destinados al profesorado** (guías didácticas, de recursos, ejemplificaciones de programaciones y unidades didácticas, diversos materiales de apoyo...). Estos recursos pueden ser de gran utilidad para orientar las tareas de planificación docente, pues suelen proporcionar pautas para seleccionar y secuenciar objetivos y contenidos, para organizar actividades de aula, para difundir y aprovechar recursos didácticos existentes, para conocer procedimientos e instrumentos de evaluación, etc. Sin embargo, este tipo de materiales no debe suplir nunca la reflexión del profesorado de cada departamento a la hora de elaborar y desarrollar sus programaciones, pues éstas deben responder a decisiones pro-

²¹ Las Guías de Recursos Didácticos, para las distintas áreas de la Educación Secundaria Obligatoria, que el M.E.C. ha enviado a los centros que implantan la Educación Secundaria, pueden proporcionar una ayuda importante al profesorado de los diferentes departamentos didácticos.

pías (no de otros), basadas en el análisis de su experiencia, del contexto social del Instituto y de las características de los alumnos con los que se trabaja.

En relación con la selección de **materiales dirigidos al alumnado**, es necesario determinar los que se considera necesarios y diferenciar los que se van a utilizar en cada ciclo o curso, procurando el uso compartido de los mismos, siempre que sea posible. A la hora de seleccionarlos y utilizarlos, cada departamento deberá tener en cuenta ante todo su coherencia con las decisiones adoptadas en su Programación didáctica: organización y secuencia de objetivos y contenidos, opciones metodológicas, etc.

Hay que tener presente que los materiales para el alumno editados (libros de texto, de consulta, cuadernos de ejercicios, repertorios de textos literarios, programas informáticos, producciones sonoras o audiovisuales...) no tienen porqué adecuarse exactamente a las peculiaridades de cada contexto. Por ello, es aconsejable utilizarlos *con libertad*, sin someterse a los criterios y planteamientos de un material concreto. En este sentido, cuanto más *abierto y variado* sea un material, en relación con las propuestas de trabajo que plantee, más adaptable será a las diferentes realidades que presentan los centros y los grupos de alumnos.

Vale la pena recordar que la normativa vigente respecto a los materiales curriculares editados exige, entre otras cosas, que contengan *«actividades de refuerzo y ampliación, a fin de que los materiales (...) permitan al profesorado seleccionar aquéllas que mejor se adapten a las características de sus alumnos»*²². Y también se establece que incluyan *«junto con los contenidos específicos del área o áreas a que se refieren, aquellos otros que son transversales al currículo de la etapa educativa»*²³.

Por último, además de la selección de materiales y otros recursos, es importante adoptar acuerdos sobre su uso: dónde están (en la Biblioteca, en el despacho de cada departamento, en la sala de audiovisuales...), quién se responsabiliza de ellos, quiénes tendrán acceso a los mismos y cómo, quién se encarga de registrar los nuevos materiales y de dar a conocer su existencia, etc.

²² Real Decreto 388/1992, de 15 de abril, por el que se regula la supervisión de libros de texto y otros materiales curriculares para las enseñanzas de régimen general y su uso en los centros docentes (B.O.E. del 23), artículo 2º.4.

²³ Artículo 2º.5 del Real Decreto arriba citado.

Evaluación

Las decisiones sobre evaluación que cada departamento adopte deberán ser coherentes con las directrices generales del Proyecto curricular y, en consecuencia, se referirán tanto a la **evaluación de los aprendizajes** como a la **evaluación de la práctica docente**. En ambos casos los acuerdos deberán girar en torno a *cómo* y *cuándo evaluar a lo largo de la etapa*.

Evaluación de los aprendizajes

En primer lugar conviene insistir en la diferencia entre evaluación y calificación. La primera consiste en obtener información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje para ajustarlo a las necesidades de los alumnos y alumnas. La segunda sirve para expresar los resultados de su aprendizaje.

Respecto a la evaluación, se trata de determinar los procedimientos que se van a aplicar en sus distintos «momentos» (*inicial, durante el proceso y final*). Los acuerdos que en este sentido adopte cada departamento pueden referirse a períodos más o menos amplios, por ejemplo, qué procedimientos se van a emplear para evaluar los aprendizajes de los alumnos al principio, durante y al final de cada ciclo o curso; o bien concretar más, de forma que se especifiquen los instrumentos que se van a aplicar en cada Unidad didáctica. En cualquier caso deberán figurar algunos que específicamente permitan la **autoevaluación** y la **coevaluación**²⁴, con el fin de que el alumnado participe y se implique activamente en su propio aprendizaje.

Dependiendo de las peculiaridades del área y de la experiencia previa del profesorado correspondiente, se pueden seleccionar procedimientos e instrumentos de evaluación de muy distinto tipo:

- *observación sistemática del trabajo en el aula* (listas de control, diarios de clase, escalas de observación...);

²⁴ En la Orden de 12 de noviembre de 1992, sobre evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria (B.O.E. del 20), se establece: «En el Proyecto curricular deberán, asimismo, especificarse las situaciones, estrategias e instrumentos de evaluación más adecuados que ayuden a valorar los logros conseguidos y establecerse los instrumentos para la participación de los alumnos en el proceso de la evaluación a través de la autoevaluación y la evaluación conjunta».

- *análisis de las producciones de los alumnos* (orales, escritas, de expresión plástica o musical, tecnológica...);
- *intercambios orales con los alumnos* (debates, entrevistas, puestas en común...);
- *pruebas específicas* (objetivas, abiertas, resolución de problemas...);
- *cuestionarios* (de detección de conocimientos previos, de autoevaluación...);
- *grabaciones* (en magnetófono o vídeo, para su posterior análisis);
- etc.

Los procedimientos elegidos estarán siempre al servicio de los objetivos que se persiguen y de la información que se quiere recoger. Además, la existencia de distintos tipos de contenidos requiere la aplicación de distintas estrategias de evaluación. No cabe duda de que una «prueba objetiva», por ejemplo, puede ser muy útil para comprobar conocimientos de tipo conceptual, pero resultaría mucho menos apropiada para evaluar actitudes o procedimientos ²⁵.

Por ello, resulta muy conveniente utilizar diversos procedimientos e instrumentos de evaluación, pues no todos los alumnos se desenvuelven por igual ante unos u otros, aparte de que la información obtenida es mucho más rica y fiable.

También hay que tener muy en cuenta, al seleccionar procedimientos e instrumentos de evaluación, la presencia —en su caso— de alumnos con necesidades educativas especiales que precisen una adaptación de los mismos.

Por otra parte, la evaluación de los aprendizajes debe servir para decidir qué alumnos y alumnas pueden beneficiarse de medidas específicas. En este sentido, los departamentos deben planificar las actividades de recuperación, apoyo o profundización que piensan llevar a cabo con dichos alumnos, tanto con aquéllos cuyas dificultades se conozcan de antemano, como con los que las manifiesten a lo largo del curso. Esta planificación resulta imprescindible para poder llevarlas a cabo, pues hay que tener previstos espacios, tiempos y

²⁵ Véase el documento, *Proyecto curricular. Secundaria Obligatoria*. (1992). En «Cajas Rojas» de Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: M.E.C. En la página 66 aparece un cuadro que relaciona diferentes procedimientos de evaluación con los tres tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes).

recursos, que afectan a la organización interna de cada departamento o a las relaciones con otros departamentos (coordinación con el profesorado de apoyo u otros miembros del Departamento de Orientación, etc.).

Por ejemplo, si el departamento de Lengua castellana y Literatura incluye en su Programación la flexibilización de los grupos de 3º de E.S.O. un día a la semana, para poder trabajar determinados contenidos con distintos niveles de profundización o a través de distinto tipo de actividades, esta medida deberá estar claramente diseñada a la hora de confeccionar los horarios y de distribuir los espacios para que pueda llevarse a cabo.

Respecto a la calificación, la normativa vigente establece que en las programaciones didácticas se especifiquen *los criterios de calificación que se vayan a aplicar.*

Por una parte, es preciso recordar que **la calificación de cada área de la E.S.O. sólo es prescriptiva al final del primer ciclo y de cada curso posterior**; es decir, en los momentos previstos para que las Juntas de profesores tomen decisiones sobre promoción de los alumnos al curso siguiente. Por el contrario, en el Bachillerato, hay que dar calificaciones por materias al menos tres veces por curso.

La calificación es una forma de expresar convencionalmente los resultados de una evaluación sumativa o final, y cumple una *función acreditativa*. Dicha función (también llamada *función social*) sirve para hacer una especie de balance y «dar cuenta» de —o acreditar— los resultados del aprendizaje. Así pues, fijar criterios de calificación equivale a establecer pautas que permitan expresar tales resultados de acuerdo con una escala establecida (Sobresaliente ó 9, Notable u 8, etcétera).

Es frecuente que los departamentos precisen qué criterios se van a tener en cuenta en la calificación (asistencia habitual a clase, constancia en el trabajo, cooperación en las tareas de grupo, adquisición de los contenidos básicos programados, etc.), y determinen el peso ponderado que van a tener en la *nota* los distintos aspectos evaluados; o también que se acuerde otorgar ese peso ponderado a distintos tipos de actividades realizadas por el alumnado a lo largo del curso (participación en clase, realización de trabajos individuales o en grupo, cuaderno del alumno, pruebas orales y escritas, prácticas experimentales, desarrollo de proyectos, etc.).

En cualquier caso, los **criterios de calificación** que se vayan a aplicar **deben ser conocidos de antemano por los alumnos** y, en la medida de lo posible, compartidos o «negociados» con ellos.

Evaluación de la práctica docente

También la práctica docente debe ser revisada periódicamente mediante la utilización de diversos procedimientos e instrumentos²⁶ que proporcionen información acerca de si el desarrollo de la Programación está permitiendo avanzar en la dirección prevista; es decir, si efectivamente está sirviendo para que cada alumno y cada alumna progrese en su aprendizaje o, por el contrario, se observan desajustes que requieran introducir modificaciones.

En este sentido, es importante que el profesorado disponga de criterios o indicadores claros que ayuden al respecto²⁷. Entre ellos deberían figurar algunos relativos a la adecuación entre los objetivos, contenidos y criterios de evaluación seleccionados y las opciones metodológicas elegidas; así como sobre la idoneidad de los recursos o los tiempos previstos para dar respuesta a las diferencias de intereses y ritmos de aprendizaje del alumnado; e igualmente acerca de la pertinencia de los procedimientos de evaluación empleados para contar con información que no sólo permita conocer «resultados» sino, sobre todo, «procesos», es decir, cómo aprenden los alumnos y, en su caso, cuáles son sus dificultades.

En resumen, la evaluación en su conjunto debe servir para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, para adoptar medidas que contribuyan al ajuste progresivo de la ayuda que puedan necesitar los alumnos y las alumnas.

El proceso de elaboración de la Programación de aula

Como se ha indicado en el capítulo anterior, la Programación de aula contiene la secuencia de las unidades didácticas que se van a

²⁶ *Proyecto curricular. Secundaria Obligatoria*. (1992). En: «Cajas Rojas» de Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: M.E.C., pág. 72.

²⁷ En este aspecto puede resultar útil la publicación *Documento de apoyo a la evaluación. Educación Secundaria*. (1993). Madrid: M.E.C.

desarrollar a lo largo de un ciclo o curso. O, dicho de otro modo, programar la tarea diaria del aula significa que cada profesor o profesora planifique **qué** va a hacer en cada grupo de alumnos y **cómo** y **cuándo** lo va a hacer.

Su elaboración y desarrollo es competencia de cada docente, aunque resulta conveniente que las decisiones relativas al ciclo o curso sean compartidas por quienes vayan a impartirlo. De este modo se favorecerá una mayor coherencia entre todos los grupos de un mismo nivel educativo.

La Programación de aula como secuencia de unidades didácticas

Una vez organizados y secuenciados los contenidos del currículo oficial para la etapa y, posteriormente, dentro de cada ciclo o curso, el paso siguiente será organizarlos en una secuencia de unidades didácticas.

En estas unidades didácticas habrá que identificar los propósitos que se persiguen, es decir, los **objetivos didácticos**, los **contenidos** concretos que se van a tratar, la **secuencia de actividades** previstas para desarrollar dichos contenidos, los **procedimientos de evaluación** que permitan conocer si se están alcanzado o no los propósitos de la unidad y los **recursos** necesarios para desarrollarla.

A veces, esta secuencia de unidades puede estar acordada ya en la Programación didáctica, aunque frecuentemente esta tarea la realiza el profesor o profesora correspondiente para cada grupo.

En cualquier caso, ya sea como consecuencia de un acuerdo del departamento, del conjunto de profesores que tienen a su cargo grupos de un mismo ciclo o curso, o de un profesor o profesora individualmente, la secuencia de unidades didácticas que constituye la Programación de aula tendrá que estar organizada en torno a un **eje o hilo conductor** que vertebre y dé coherencia al conjunto. Para ello pueden resultar útiles criterios semejantes a los indicados en el apartado anterior, al hacer referencia a la *Organización y secuencia de contenidos* en la Programación didáctica.

Por ejemplo, en el área de Lengua castellana y Literatura se puede establecer una secuencia de unidades que tenga como eje or-

ganizador los distintos tipos de textos, o las situaciones de comunicación, o la sucesión cronológica de movimientos literarios, o un eje temático, etc.

Así pues, una vez tomados los acuerdos relativos al ciclo o curso sobre la organización de los contenidos en unidades didácticas y su distribución temporal, cada profesor o profesora determinará para cada una de ellas la secuencia concreta de actividades con su metodología específica.

Es preciso señalar que, aun cuando el alumnado de un mismo curso deba alcanzar los mismos objetivos didácticos a través de los contenidos seleccionados, la forma de conseguir los primeros y el modo de tratar los últimos debe adaptarse a las peculiaridades de cada grupo, así como al modo en que cada profesor o profesora concibe la práctica docente (producto de su experiencia, formación, etc.).

En efecto, cada uno de los grupos correspondientes a un mismo curso presenta características diferentes. Estas diferencias intergrupales pueden ser debidas a distintas circunstancias: la presencia o no de alumnos con grandes dificultades de aprendizaje o con necesidades educativas especiales (asociadas a sobredotación o discapacidad), la organización de los grupos según las materias optativas elegidas o por modalidades e itinerarios en el Bachillerato, etc. En cualquier caso, independientemente de cuál sea la causa de estas peculiaridades, lo importante es tenerlas en cuenta en la planificación de actividades y en la selección de recursos.

Además, dentro de un mismo grupo, existe siempre diversidad entre los alumnos y alumnas por sus conocimientos previos, características personales o culturales, estilos de aprendizaje, intereses académicos y profesionales, etc.

Todo ello hace que no pueda hablarse, en términos generales, de estrategias de enseñanza, materiales didácticos, modos de agrupamiento, etc., *buenos* en sí mismos, ya que tanto unos como otros son *buenos* en tanto en cuanto sirven para que todos los alumnos y alumnas progresen en su aprendizaje.

Teniendo en cuenta que no todas esas peculiaridades se conocen al comienzo de curso, las decisiones tomadas previamente se debe-

rán ir ajustando a cada grupo de alumnos, a medida que se va desarrollando la Programación.

La Programación de aula no es sólo una distribución y temporalización de contenidos y actividades, sino un proceso de adaptación de las decisiones adoptadas para dar respuesta a las necesidades del grupo.

Planificación de las unidades didácticas

Se entiende por Unidad didáctica, como se ha señalado en el primer capítulo, *toda unidad de trabajo, de duración variable, que organiza un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje y que responde, en su máximo nivel de concreción, a todos los elementos del currículo: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.* Por ello, cada Unidad didáctica es una unidad de trabajo articulada y completa en la que se deben precisar los objetivos y contenidos, las actividades de enseñanza y aprendizaje y evaluación, los recursos materiales y la organización del espacio y el tiempo, así como todas aquellas decisiones encaminadas a ofrecer una más adecuada atención a la diversidad del alumnado.

Una Unidad didáctica puede girar en torno a un proyecto de trabajo, un taller, un centro de interés, una salida, un bloque temático, etc. siempre que supongan una planificación por parte del docente de un proceso completo de enseñanza y aprendizaje. Se incluye, por tanto, en esta definición diversas formas de organizar los aprendizajes.

A continuación se analizan los componentes fundamentales de la Unidad didáctica (cuadro de la página 34) desde la perspectiva de su elaboración.

Presentación de la Unidad

Aunque no es imprescindible que aparezca este apartado en todas las unidades didácticas, puede resultar pertinente para dejar explícito el sentido y la finalidad de la Unidad, para dar a conocer al resto del departamento y al propio alumnado en qué consiste (su *eje vertebrador*), para retomarla y —en su caso— revisarla en cursos posteriores... En dicho apartado pueden figurar aspectos como su

enfoque, su relación con las otras unidades, los conocimientos previos que se requieren para alcanzar los objetivos propuestos, el número de sesiones previstas, el momento del curso en que debe desarrollarse, los recursos necesarios, etc.

Objetivos didácticos

Como se ha indicado en el capítulo «Estructura y elementos de la Programación», los objetivos didácticos deben concretar al máximo los aprendizajes que se espera adquieran los alumnos al término de la Unidad. Así pues, los objetivos de cada Unidad no sólo serán un referente del **qué enseñar** sino también del **qué evaluar**.

Al determinar los objetivos didácticos, se tendrá en cuenta lo siguiente:

□ Deben servir para **concretar** las **capacidades** incluidas en los objetivos del ciclo o curso.

Por ejemplo, un objetivo de Ciencias de la Naturaleza para 3º curso podría ser:

«Analizar y valorar algunos desarrollos y aplicaciones tecnológicas utilizando conceptos básicos de las Ciencias de la Naturaleza para elaborar una interpretación científica de algunos fenómenos naturales».

Este objetivo puede concretarse mediante objetivos didácticos del tipo de:

«Analizar y valorar las implicaciones del conocimiento de la propagación del calor en la búsqueda de diferentes sistemas de aislamiento térmico».

□ Deben hacer referencia a **contenidos específicos** que delimiten su **tipo y grado de aprendizaje**.

Por ejemplo, en Lengua castellana y Literatura: «Distinguir textos de carácter informativo de textos narrativos atendiendo a la relación entre emisor y receptor».

En el área de Educación Plástica y Visual: «Utilizar la perspectiva para generar profundidad en las representaciones plásticas en el plano».

En Matemáticas: «Utilizar el teorema de Pitágoras para calcular distancias inaccesibles», etc.

□ Deben elaborarse teniendo en cuenta los **criterios de evaluación del ciclo o curso**, para asegurar que los aprendizajes básicos incluidos en dichos criterios quedan recogidos en la suma de objetivos didácticos del conjunto de las unidades. De este modo se puede evaluar el grado de adquisición de las capacidades expresadas en el criterio mediante la comprobación del logro de los objetivos didácticos referidos al mismo. (No hay que olvidar que los objetivos didácticos funcionan como criterios de evaluación de la Unidad correspondiente).

Por ejemplo, en el área de Ciencias de la Naturaleza, el criterio de evaluación «Identificar rocas y minerales, con ayuda de claves, mediante la observación y recogida de datos sobre sus propiedades más características, y establecer algunas relaciones con el uso que se hace de ellos»²⁸ se puede evaluar mediante objetivos didácticos del tipo:

- «Conocer «de visu» los distintos minerales y rocas que componen el relieve español».
- «Reconocer las propiedades perceptibles de las rocas y minerales».
- «Comprender que las propiedades perceptibles de los minerales son consecuencia de una composición química determinada y una estructura cristalina».
- «Relacionar estas propiedades con la aplicación que el hombre hace de los minerales y las rocas».
- «Manejar claves dicotómicas a partir de las características observables de rocas y minerales».
- «Conocer el ciclo de las rocas».
- «Valorar la importancia que tienen para el hombre los minerales y las rocas». Etc.²⁹.

□ Se deben identificar aquéllos que sean **prioritarios**, por referirse a aprendizajes fundamentales que todos los alumnos y alumnas deben adquirir.

²⁸ Resolución de 5 de marzo de 1992, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración de Proyectos curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria y se establecen las orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos.

²⁹ LÓPEZ, A.; MOLINA, J.; IBÁÑEZ, J.M., y GUTIÉRREZ, M.E. (1992). *Ciencias de la Naturaleza*. Secundaria Obligatoria. Madrid: M.E.C. Colección Materiales Didácticos E.S.O.

Por ejemplo, en el área de Lengua castellana y Literatura se puede plantear que los objetivos didácticos referidos al uso de la lengua en distintas situaciones de comunicación sean prioritarios, frente a otros objetivos exclusivamente relacionados con la reflexión sobre la lengua.

- ❑ Su adquisición debe entenderse de manera flexible, en el sentido de que los aprendizajes correspondientes se puedan alcanzar en **distinto grado**, para atender a la diversidad del alumnado.

Por ejemplo, en distintas áreas, un objetivo que se refiera al uso de fuentes para la obtención de información podría alcanzarse en distinto grado: obtener datos que aparezcan de forma explícita, comparar la información de distintas fuentes, emitir juicios acerca del valor y fiabilidad de una o varias fuentes...

- ❑ Deben hacer referencia, de forma equilibrada, a los **tres tipos de contenidos** (conceptos, procedimientos y actitudes), incluidos los relativos a los **Temas transversales** que se vayan a trabajar.

Por ejemplo: «Reconocer el uso discriminatorio del lenguaje con relación a etnia, sexo o ideología», o «Conocer distintas vías de gestión de residuos sólidos (enterramiento, incineración, reciclado selectivo, etc) y valorar el impacto ambiental de cada una de ellas».

Al plantear los objetivos didácticos resulta imprescindible identificar los contenidos que se van a trabajar en la unidad didáctica para desarrollar determinadas capacidades indicando tipo y grado de aprendizaje.

Contenidos

Aunque en la determinación de objetivos didácticos ya se incorporan contenidos asociados a las capacidades expresadas en los mismos, frecuentemente conviene precisar más dichos contenidos para que faciliten la concreción y secuencia de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Así pues, al detallar los contenidos de la Unidad didáctica se debe tener en cuenta lo siguiente:

- ❑ Que guarden **estrecha relación con los objetivos didácticos** planteados y pormenoricen los contenidos en ellos recogidos.

Por ejemplo, para un objetivo didáctico como «Distinguir sexualidad de reproducción»³⁰, se podrían especificar los siguientes contenidos:

Actitudes

- *Interés por informarse sobre cuestiones de sexualidad, y disposición favorable a acudir a profesionales y centros especializados cuando se requiera atención.*
- *Reconocimiento y aceptación de diferentes pautas de conducta sexual, y respeto por las mismas.*
- *Rechazo a cualquier tipo de relación sexual que recurra a o esté basada en el abuso de poder o en conductas agresivas.*

Procedimientos

- *Análisis y comparación de diferentes métodos conceptivos.*

Conceptos

- *Aparatos reproductores masculinos y femeninos: morfología y fisiología descriptiva.*
- *La reproducción humana: Fecundación, embarazo y parto. Métodos anticonceptivos y técnicas de reproducción asistida.*
- *Enfermedades de transmisión sexual. Hábitos saludables de higiene sexual. Prevención de enfermedades infecciosas.*

□ Que entre los contenidos seleccionados se diferencien los que son **básicos o nucleares** de los que se consideran **opcionales o de ampliación**, para facilitar la atención a las diversas capacidades, motivaciones o intereses del alumnado.

En el ejemplo anterior cabría dar prioridad a los contenidos relacionados con actitudes y procedimientos, de manera que la selección de conceptos básicos sirva ante todo para trabajar los anteriores, sin que ello deba entenderse como una renuncia a priori a tratar los demás.

□ Que se especifiquen siempre **contenidos de los tres tipos**, incluidos los que se refieren a **Temas transversales**, aunque puedan

³⁰ PRADAS REGEL, J. (1995). *Ámbito científico-tecnológico de los programas de diversificación curricular. Programación*. Madrid: M.E.C. Colección del Currículo a la práctica del aula.

tener más peso unos u otros en función del enfoque dado a la Unidad didáctica.

Por ejemplo, una Unidad didáctica sobre los problemas generados por el desarrollo desigual de los distintos países del mundo se podría enfocar desde la perspectiva de Educación para la paz. En ese caso, las actitudes adquieren una especial relevancia, pero determinados conceptos y procedimientos resultan igualmente necesarios: «desarrollo desigual», «neocolonialismo», «factores que permiten explicar la emigración», «análisis y valoración de comportamientos xenófobos o racistas», «debate sobre las leyes que regulan la inmigración», etc.

Asimismo, en el área de Ciencias de la Naturaleza, se pueden plantear unidades didácticas, en torno al bloque de «Las personas y la salud», que den prioridad a los contenidos relacionados con la Educación para la salud y la Educación ambiental.

□ Por último, la selección de los contenidos debe contemplar la Formación Profesional de Base³¹, para favorecer la **dimensión profesionalizadora** de los conocimientos que se vayan adquiriendo. De este modo el alumnado reconocerá su utilidad para estudios posteriores y los relacionará con las profesiones que requieren tales conocimientos. Esta vertiente educativa supone una ayuda inestimable para la toma de decisiones académico-profesionales de los alumnos y alumnas.

Por ejemplo, en el área de Lenguas Extranjeras, una manera de responder a esta dimensión profesionalizadora puede ser seleccionar textos propios del lenguaje comercial.

En Lengua castellana y Literatura, se pueden seleccionar para ello procedimientos como la elaboración de informes, un curriculum vitae, una carta de presentación, etc.

En la materia de Historia del Arte, cabría abordar los contenidos relacionados con el patrimonio artístico incluyendo la perspectiva de su interés para el ejercicio de profesiones asociadas al turismo.

Los contenidos de cada Unidad didáctica deben servir para especificar los objetivos didácticos y para concretar las actividades de enseñanza y aprendizaje.

³¹ Es el conjunto de conocimientos, actitudes y capacidades básicas relacionadas con un número amplio de profesiones, que adquieren una dimensión profesionalizadora (no especializada).

Actividades de enseñanza y aprendizaje

En cuanto a la determinación de las tareas para desarrollar cada Unidad didáctica, el profesor o profesora podrá seleccionar actividades ya elaboradas (contenidas en libros de texto o en otro tipo de materiales didácticos), o prepararlas *ex profeso*. En cualquier caso, lo más probable es que tenga que **adaptarlas para cada grupo concreto**, en función de las características del mismo (ordenándolas de otro modo, adecuando los ejercicios o problemas, incidiendo más en algunas o en ciertos contenidos...).

Además de lo señalado en el capítulo «Estructura y elementos de la Programación» sobre los distintos tipos de actividades de enseñanza y aprendizaje que se deberían plantear en cada Unidad didáctica, al elaborarlas o seleccionarlas, es conveniente que:

- se ajusten a los objetivos y contenidos seleccionados;
- respondan a una secuencia que favorezca la progresión de los aprendizajes (de lo más general o simple a lo más específico o complejo);
- resulten significativas y motivadoras para el alumnado;
- sean diversificadas y permitan adoptar distintos enfoques o vías en su realización;
- presenten distintos grados de dificultad para que estén al alcance de todos los alumnos y alumnas;
- faciliten la adquisición de conceptos, procedimientos y actitudes, así como el tratamiento de Temas transversales;
- promuevan la interacción en el aula y la implicación del alumnado;
- favorezcan la funcionalidad de los aprendizajes (su utilización en otras circunstancias que lo precisen), y
- fomenten la autonomía en el aprendizaje y la autoevaluación.

Actividades y procedimientos de evaluación

Las actividades de evaluación no deben diseñarse al margen de las demás, ni siquiera han de diferenciarse necesariamente de las anteriores. Por el contrario, todas las actividades que realicen los alumnos pueden proporcionar información de gran utilidad para comprobar qué y cómo van aprendiendo a lo largo del desarrollo de la *Unidad didáctica*.

Esta información resulta totalmente imprescindible para poder realizar una **evaluación continua**, es decir, *inmersa en el proceso de enseñanza y aprendizaje*, y que permita proporcionar ayudas a lo largo del mismo; sin que, por tanto, haya que esperar al *final* para dar respuesta a las distintas necesidades de los alumnos y alumnas del grupo.

Para hacer este tipo de seguimiento, uno de los procedimientos de evaluación más adecuado es la **observación del trabajo de aula**. Este tipo de información se puede reflejar, de manera sencilla y sistemática, durante la clase o inmediatamente después; para ello es interesante disponer de fichas personalizadas que recojan indicadores relevantes sobre distintos aspectos: *iniciativa e interés por el trabajo, participación activa en la clase (en gran grupo, en el trabajo en equipo...), grado de autonomía para realizar las tareas, capacidad de resolución de problemas (de forma autónoma, con ayudas...), hábitos de trabajo, expresión y comunicación de ideas, respeto por las opiniones de los demás, etc.*

También resulta muy útil para comprobar qué y cómo van aprendiendo los alumnos emplear otros procedimientos habituales: *revisión periódica del cuaderno de aula, corrección en clase de cuestionarios, ejercicios o problemas realizados, respuestas orales a preguntas formuladas por el profesor o profesora, etc.*

Igualmente, es importante plantear actividades que impliquen al alumnado en su propia evaluación, de manera que aprenda a identificar sus avances y dificultades, y a solicitar la ayuda necesaria para superarlas. La **autoevaluación** favorece el desarrollo de la autonomía personal y ayuda al alumnado a regular su proceso de aprendizaje. En este sentido, es conveniente facilitarles instrumentos y plantear situaciones de autoevaluación que les permitan:

- Identificar y contrastar sus ideas previas con los nuevos conocimientos.

- Comprobar aciertos y errores para aprender de los mismos.
- Reconocer las estrategias utilizadas en la ejecución de las tareas.
- Analizar críticamente el trabajo realizado y valorar los resultados.

La evaluación de la Unidad didáctica requiere además realizar actividades que permitan hacer balance de lo aprendido globalmente por cada alumno y alumna (*evaluación sumativa*). De este modo se contará con una información fundamental para abordar la siguiente secuencia de aprendizajes (otra Unidad didáctica).

Para ello se deben utilizar instrumentos de evaluación que exijan aplicar los conocimientos adquiridos en la Unidad didáctica en su conjunto: *elaboración de un trabajo monográfico, realización de pruebas abiertas o cerradas de carácter global, diseño y/o realización de una práctica de laboratorio, los cuadernos de aula como síntesis del trabajo realizado, el «producto» final de un proyecto efectuado...*

Metodología

Al programar las actividades de enseñanza y aprendizaje, hay que tener en cuenta todo lo que atañe a **cómo llevarlas a cabo**. Así pues, resulta imprescindible **temporalizarlas**, aunque ello no deba entenderse con rigidez, sino como una previsión ajustada al tiempo disponible que puede (o debe) modificarse, de acuerdo con las características del grupo, o bien para adecuar los tiempos a los ritmos de algunos alumnos y alumnas.

A su vez las tareas programadas conllevan formas de trabajar en el aula o fuera de ella que deben estar previstas: actividades individuales, en pequeño grupo, de toda la clase. Dependiendo de lo que se pretenda con cada una de ellas, resultarán más apropiados unos u otros **agrupamientos de alumnos**, aunque siempre es aconsejable combinarlos, pues en cada caso se incide más en unas u otras capacidades y tipos de contenidos.

Por ejemplo, para fomentar el desarrollo de la capacidad de relación interpersonal y de actitudes cooperativas, resulta muy perti-

nente el trabajo en equipo. Del mismo modo los debates, o las exposiciones orales seguidas de coloquio, facilitan el contraste de opiniones, el respeto mutuo, la expresión oral, la argumentación, etc.

Respecto a los **recursos didácticos**, igualmente deben prevverse en coherencia con las diversas actividades programadas. Algunos de ellos los deberá utilizar o proporcionar el profesor para una actividad o grupo de actividades concretas (como sería el caso de una actividad que consista en la visión de un vídeo y la respuesta a un cuestionario preparado para la ocasión); en otros casos se utilizarán recursos que están a disposición del alumnado (libros de texto y de consulta, diccionarios, mapas, atlas, material de laboratorio o deportivo, etc.) que servirán para buscar información, para realizar experimentos o proyectos tecnológicos, etcétera.

Lo más importante al respecto es que los recursos empleados en las unidades didácticas sean variados, de manera que se puedan abordar los contenidos de distintas formas, pues esto permite responder a la diversidad de capacidades, motivaciones e intereses que presentan los alumnos y alumnas.

En todo caso, habrá que comprobar que los materiales seleccionados no contengan estereotipos discriminatorios por razón de sexo, etnia, cultura, religión, etc. Además hay que tener en cuenta las **características del alumnado** del grupo a la hora de optar por unos recursos u otros, de forma que no se propongan actividades (dentro o fuera del aula) que requieran utilizar medios a los que no todos los estudiantes tienen acceso.

La metodología de las unidades didácticas debe ser coherente con los objetivos propuestos y determinarse al programar las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Para terminar, vale la pena insistir en que la Programación es un instrumento imprescindible para sistematizar y dar coherencia al trabajo de aula. Su mayor o menor eficacia dependerá del grado de ajuste de la misma a las características que presente el alumnado de cada clase. Por ello es preciso reflexionar sobre su puesta en práctica, evaluar en qué medida va respondiendo a las necesidades del grupo y —en su caso— modificarla o reorientarla. Una Programación nunca debe ser un plan *cerrado*, sino que por el contrario en su elaboración y, sobre todo, en su aplicación ha de permitir incorporar cuantos cambios se precisen para lograr que todos los alumnos y alumnas progresen en su aprendizaje.

Las necesidades educativas especiales en el marco de la Programación

La respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales en la Programación

Hay alumnos y alumnas que, por presentar alguna discapacidad psíquica, física o sensorial, por manifestar graves trastornos de conducta, por encontrarse en una situación social o cultural desfavorecida, o por poseer una alta capacidad intelectual o un talento específico, necesitan, temporal o permanentemente, medidas o recursos específicos. De ahí que se considere que sus necesidades educativas son especiales.

La presencia de alumnado con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios, así como la de todos aquellos que, por distintas causas, requieren en algún momento de su escolarización ayudas pedagógicas «extraordinarias», tiene necesariamente implicaciones en las decisiones que se tienen que adoptar en los diferentes niveles de concreción y planificación del currículo.

Es evidente que cuanto más presente esté la diversidad del alumnado en las decisiones que se adopten en el Proyecto educativo y en los proyectos curriculares, relativas al **qué** y **cómo enseñar y evaluar**, menor será el número de medidas de carácter extraordinario e individual que haya que tomar para prestar atención adecuada a determinados alumnos y alumnas.

En este sentido, en lo que concierne a la Programación, ya se ha mencionado en páginas anteriores que aspectos tales como definir con precisión los objetivos didácticos, determinar qué contenidos son nucleares o básicos y cuáles complementarios o de refuerzo, plantear actividades diferentes para el desarrollo de un mismo contenido, utilizar diversos tipos de agrupamiento, adecuar los instrumentos de evaluación, disponer de recursos variados, etc., son medidas que contribuyen a que el alumnado pueda recibir una respuesta educativa más adecuada a sus capacidades, intereses y motivaciones.

El profesorado, cuando toma decisiones sobre la Programación y elabora las unidades didácticas, debe tener siempre presente que esa planificación de la práctica educativa ha de estar dirigida a todos y cada uno de los alumnos y de las alumnas del grupo clase, de forma que ninguno quede excluido del planteamiento de la actividad del aula. Esto supone que, a la hora de planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje, habrá que adoptar cuantas medidas sean necesarias para que el conjunto del alumnado, incluido el que presente necesidades educativas especiales, reciba la respuesta educativa más adecuada y en el marco más ordinario posible.

La presencia en el grupo de un alumno que viva en una situación de desventaja social, de un alumno con retraso mental o de una alumna sorda, con sus particulares necesidades educativas, debe ser tenida en cuenta al determinar qué y cómo se va a trabajar en ese grupo. No se trata de programar para todo el grupo y además, paralelamente, para el alumno con necesidades educativas especiales, sino de intentar atender a todos en una única Programación, capaz de contemplar y responder a las diferencias.

Sin embargo, no todas las necesidades educativas pueden quedar adecuadamente atendidas en la Programación común que el profesorado desarrolla para el conjunto del grupo clase. En estos casos se ha de elaborar una propuesta curricular, de carácter individual, cuyo objetivo sea dar respuesta a las necesidades educativas especiales de un determinado alumno o alumna. Para una alumna ciega, un alumno con síndrome de Down o un superdotado, es decir, para un alumno con necesidades educativas especiales, cabe siempre la posibilidad de completar las decisiones tomadas en la Programación con otras medidas pedagógicas personalizadas de carácter extraordinario. Estas medidas, llamadas **adaptaciones curriculares indi-**

viduales, se tratan con más detenimiento en el siguiente apartado de este mismo capítulo.

Ahora bien, si es cierto que en determinados momentos serán necesarias algunas medidas extraordinarias, hay que recordar siempre que cuanto más se haya tenido en cuenta la diversidad del alumnado en la Programación didáctica, menos dificultades se plantearán, en la Programación de aula, a la hora de determinar medidas individuales de ajuste para un alumno concreto. El que un alumno participe de la propuesta curricular para el grupo, no sólo depende de sus características personales, de sus conocimientos, etc., sino también de cómo se haya programado. En este sentido, cuanto más rígida y uniforme sea la Programación, menos margen de maniobra ofrecerá para atender al alumnado con necesidades educativas especiales y, en general, a aquéllos que tienen dificultades, aunque no presenten en principio tales necesidades.

En cualquier caso, ha de quedar claro que el **referente** de toda adaptación curricular debe ser siempre el **currículo ordinario** y que, por tanto, sería erróneo que el profesorado concibiera las medidas extraordinarias como algo totalmente diferente de lo programado para el resto del grupo.

Por ejemplo, respecto a los **contenidos**, puede ser necesario introducir, dar prioridad, matizar o realizar algunas adecuaciones, si la presencia de determinados alumnos en el grupo así lo recomienda.

Por ejemplo, en un grupo en el que haya alumnos sordos, se puede optar por incluir, en el área de Lengua castellana y Literatura, contenidos relativos a la Lengua de Signos Española; o si hay alumnos ciegos podría hacerse lo mismo respecto al Sistema Braille, etc. Estas decisiones favorecen la atención a estos alumnos y contribuyen a una mejor interacción de todo el alumnado del grupo.

Igualmente, plantear **actividades de enseñanza y aprendizaje** con diferentes niveles de complejidad y de distinto tipo es una decisión que beneficia a todos y que será especialmente positiva para los alumnos que tengan problemas de aprendizaje. Por tanto, tener en cuenta la presencia en el grupo de estos alumnos no supone necesariamente planificar para ellos actividades distintas a las de los demás (aunque a veces sea pertinente), sino diseñar las comunes de forma que no se vean excluidos ni perjudicados. Valgan como ilustración el ejemplo siguiente:

En el área de Música se puede plantear un objetivo didáctico relativo a la coordinación de ritmo y sonido y para ello se proponen actividades en las que hay que utilizar instrumentos musicales. Si se escoge la flauta para llevar a cabo dicha actividad, una alumna con dificultades de manipulación no podrá tomar parte en ella, mientras que, si la misma actividad se diseña para que cada alumno pueda realizarla utilizando el instrumento musical que prefiera, esa alumna podrá participar en la misma medida que sus compañeros, que no tienen ningún problema en ese sentido, con un instrumento de percusión, que no requiere la precisión de movimientos de una flauta. El diseño más abierto de la citada actividad es bueno para todos los alumnos, ya que muchos, sin presentar ningún problema motor, pueden preferir instrumentos distintos a la flauta, pero además favorece especialmente a esa alumna en concreto y le facilita la consecución del objetivo didáctico programado y su integración en el grupo.

También constituye una vía importante hacer distintos **agrupamientos** dentro del aula. En un grupo en el que haya integrado un alumno con graves problemas de motricidad, puede ser conveniente el trabajo por parejas o en pequeños grupos, para facilitarle la participación activa en la tarea, especialmente si debe concretarse en una producción escrita. Decisiones de este tipo, adoptadas a partir de las necesidades de un alumno concreto, habrán de recogerse en la Programación, ya que afectan también a sus compañeros.

Asimismo, en la selección de **materiales didácticos**, conviene tener muy presentes las discapacidades de algunos alumnos. En concreto, cuando haya estudiantes con problemas de audición, resultará pertinente utilizar materiales con abundante información visual: dibujos, fotografías, diapositivas, vídeos...

Las adaptaciones curriculares individualizadas

La evaluación psicopedagógica

A lo largo del quehacer diario en el aula, el profesorado va adquiriendo un conocimiento progresivo de los intereses, motivaciones y capacidades del alumnado. Saber cómo aprende cada uno de sus alumnos y alumnas le permite, por una parte, ir reorientando y adecuando las unidades didácticas de forma que todos y todas puedan beneficiarse de la propuesta educativa planteada y, por otra, detectar si hay algunos alumnos que, por presentar necesidades educati-

vas especiales, requieren una adaptación individual en uno o varios elementos del currículo, así como el establecimiento de apoyos adicionales en determinados aspectos³².

Ahora bien, el proceso de toma de decisiones para una adaptación individual del currículo sólo puede realizarse sobre la base de una completa *evaluación*, tanto de las *características personales* del alumno en relación con el aprendizaje, como del contexto en el que este aprendizaje se lleva a cabo. Este tipo de evaluación se denomina *evaluación psicopedagógica*.

Esta evaluación debe aportar información acerca de las **necesidades educativas** del alumno en términos de «competencia curricular», es decir, respecto a los aprendizajes relacionados con el currículo escolar. También debe servir para conocer mejor aquellas condiciones del propio alumno y del contexto que pueden facilitar o dificultar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, debe llegar a precisar qué tipo de **actuaciones educativas** convendría poner en marcha para responder adecuadamente a las necesidades del alumno: cuál es su *ubicación escolar* más idónea, qué *propuesta curricular* se considera más adecuada y cuáles son las *ayudas*, personales y materiales, que precisa para compensar sus dificultades de aprendizaje y favorecer su progreso en relación con las capacidades que debe desarrollar.

En definitiva, el objetivo de la evaluación psicopedagógica no es realizar un análisis exhaustivo del alumno de forma aislada, sino contextualizado en el ámbito donde se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje; es decir, teniendo en cuenta la interacción que se produce entre el alumno, sus compañeros y el profesor; la selección de los contenidos y materiales de aprendizaje; la metodología didáctica utilizada; y, por último, los aspectos de su contexto familiar que puedan ser relevantes.

La responsabilidad en la **coordinación** de todo este proceso recae en el **Departamento de Orientación**, sobre todo en el especialista en psicología y pedagogía, con la colaboración del profesorado.

³² En este sentido, existen varios documentos que abordan de forma más extensa el proceso general de toma de decisiones de adaptación del currículo: *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. (1992). Madrid: M.E.C. *Los alumnos con necesidades educativas especiales en la E.S.O.* (1992). Madrid: M.E.C.

rado de los distintos departamentos didácticos para la evaluación de la competencia curricular del alumno en las distintas áreas.

En todo este proceso, el papel del profesorado de apoyo a la integración es especialmente importante, ya que, debido a su especialización en necesidades educativas especiales, puede dar pautas sobre ayudas técnicas, posibilidades de adaptación, etc. para estos alumnos.

Por último, conviene insistir en que sólo con la colaboración de todos los implicados es posible llevar a cabo adecuadamente todo el proceso.

Adaptaciones de acceso y adaptaciones curriculares

El proceso de evaluación psicopedagógica debe dar paso a la toma de decisiones sobre las medidas y los medios que van a ponerse en juego para que las necesidades educativas especiales de cada alumno tengan una adecuada respuesta, de modo que puedan desarrollar al máximo posible las capacidades de la etapa, de acuerdo con sus características.

En este sentido, el profesorado tendrá que tomar, a veces, decisiones de carácter «extraordinario» para adecuar la propuesta curricular general a estos alumnos. Estas decisiones pueden ser de dos tipos: adaptaciones de acceso al currículo y adaptaciones curriculares, y dan lugar a la «propuesta curricular individualizada» a la que se refiere el *Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la Educación de alumnos con necesidades educativas especiales (B.O.E. del 2 de junio)*.

Adaptaciones de acceso al currículo

Las decisiones que hay que adoptar en un centro con respecto a una alumno o alumna con necesidades educativas especiales puede hacer necesaria, en algunas ocasiones, la provisión o la adaptación de espacios o de recursos para que dicho alumno o alumna pueda acceder a los aprendizajes programados para el grupo: eliminación de barreras arquitectónicas, reordenación del mobiliario del aula,

adaptación de utensilios para la escritura, sustitución del teclado del ordenador por conmutadores, incorporación de aparatos de frecuencia modulada para alumnos con discapacidad auditiva, etc.

Para algunos alumnos tal vez sea preciso, incluso, incorporar un sistema de comunicación complementario, alternativo o aumentativo del lenguaje oral que les permita comunicarse con los profesores y compañeros y que les posibilite igualmente el acceso al currículo (BLISS, SPC, para determinados alumnos con discapacidad motora, o Lengua de Signos Española, Bimodal, en el caso de alumnos y alumnas que presentan una discapacidad auditiva).

Por ejemplo, un alumno con graves problemas de visión quizá sólo alcance a ver lo que se escribe en la pizarra si dispone de unas gafas telescópicas; una alumna con pérdida auditiva será capaz de seguir mejor las explicaciones orales, gracias a un aparato de frecuencia modulada...

La eliminación de barreras arquitectónicas, la adaptación, modificación o redistribución del mobiliario, la adecuación de algunos materiales, el uso de ayudas técnicas apropiadas, etc. permiten a estos alumnos acceder al currículo. En estos casos se trata de **adaptaciones de acceso**.

Buena parte de estas adaptaciones no repercuten prácticamente en el trabajo ordinario del aula en algunas áreas, pero sí afectan a otras. Que un alumno se desplace utilizando habitualmente una silla de ruedas es posiblemente irrelevante para lo que se planifique en el área de Matemáticas, pero no puede decirse lo mismo respecto al área de Educación Física, por ejemplo.

Sin embargo, algunas de estas medidas pueden afectar al desarrollo de la Programación, ya que, aunque sólo se adopten para un alumno concreto, tienen repercusiones en el trabajo que se realiza con todo el grupo.

Este es, por ejemplo, el caso de aquellos centros que integran alumnos sordos profundos y cuentan, como ayuda para ellos, con un intérprete de Lengua de Signos Española. En el horario del grupo habrá que determinar los periodos lectivos en los que interviendrá el intérprete. La presencia de este profesional en el aula es una medida que se toma para atender a unos alumnos concretos, sin embargo afecta al desarrollo de las actividades que se realizan con todo el grupo, ya que habrá que aprovechar los días en los que intervenga el intérprete para realizar aquellas actividades

en las que su trabajo puede resultar más útil, como explicaciones teóricas, debates, etc.

Por otra parte, la relación entre estas adaptaciones y las estrictamente curriculares es muy estrecha, ya que la utilización, por ejemplo, de un sistema de comunicación distinto al oral requiere la incorporación del mismo como contenido de aprendizaje y, por tanto, la Programación de determinadas actividades para desarrollarlo.

Además, para muchos alumnos con necesidades educativas especiales, la provisión de medios de acceso al currículo no siempre es suficiente. En este caso, el propio currículo debe ser adaptado para adecuarlo a sus posibilidades, puestas de manifiesto a través del proceso previo de evaluación psicopedagógica.

Adaptaciones curriculares

Hay alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales que en lugar de adaptaciones de acceso, o además de éstas, precisan adaptaciones curriculares propiamente dichas, esto es modificaciones o ajustes en el qué y en el cómo se les va a enseñar y en el qué y en el cómo van a ser evaluados.

Con respecto al **qué enseñar y evaluar** cabe señalar que en los **objetivos y contenidos** de un área pueden hacerse tanto ampliaciones o modificaciones en la temporalización, como dar prioridad a unos objetivos o contenidos frente a otros, matizaciones de ciertos aspectos, e incluso la eliminación de algunos, si bien esta última decisión requiere de un especial cuidado, por el riesgo que puede entrañar para el alumno de cara a la consecución de los objetivos generales de la etapa y, por tanto, de la titulación. En todo caso, estas modificaciones deberán tener su reflejo en los **criterios de evaluación**.

Por ejemplo, en el currículo de una alumna superdotada, con altas capacidades o un talento fuera de lo común en un área, puede ser aconsejable incluir algunos objetivos y contenidos, con sus correspondientes criterios de evaluación, que no aparezcan en el currículo de sus compañeros. En la Programación de aula deberán planificarse las actividades de forma que esta alumna pueda trabajar, de forma simultánea o paralela, estos contenidos, lo que evidentemente supone un diseño en el que se contemplan sus adaptaciones junto al currículo ordinario de sus compañeros.

En el currículo del área de Lengua Extranjera, para un alumno sordo profundo con grandes dificultades para expresarse oralmente parece recomendable dar prioridad a objetivos, contenidos y criterios de evaluación que hagan referencia a la comprensión y producción de textos escritos, o la supresión de contenidos que se refieren a la pronunciación, etc.

Se trata sin duda de decisiones individuales, pero que deben estar previstas en la planificación general de cada área, ya que suponen el uso de materiales adaptados o distintos de los que utilizará el resto del alumnado o puede requerir la selección de momentos en los que se lleven a cabo actividades específicas, etc.

En relación al **cómo enseñar y evaluar** puede ser necesario tomar decisiones metodológicas que impliquen adaptaciones en las actividades previstas para todo el grupo.

Habrán algunas que un alumno con necesidades educativas especiales difícilmente podrá compartir con el resto del grupo, ya sea porque en ellas se trabajen contenidos que no han sido programados para él, ya sea porque el tipo de actividad no se ajusta a sus características. Por ejemplo, para un alumno ciego, actividades basadas en la proyección de imágenes visuales.

En otras ocasiones, las actividades comunes pueden ser adaptadas a las posibilidades del alumno, sin que se vea necesariamente excluido.

Un alumno con problemas de motricidad fina en los miembros superiores podrá alcanzar los objetivos del área de Tecnología realizando algunas actividades a través del ordenador en lugar de llevarlas a cabo manualmente.

Un alumno ciego puede reconocer y clasificar minerales en el área de Ciencias de la Naturaleza a través del tacto y de la información oral que se le facilite.

Una alumna parapléjica puede mostrar el grado de adquisición de un contenido procedimental del área de Educación Física a través de un trabajo escrito y oral, sin necesidad de realizarlo físicamente.

En otros casos será necesario programar actividades específicas para el alumno (o compartidas con un pequeño grupo con necesidades similares), que podrán ser desarrolladas dentro o fuera del aula, en función de las decisiones organizativas y metodológicas que se

hayan tomado a la hora de programar. Para este tipo de **medidas de apoyo o refuerzo** habrá que precisar cómo se van a aplicar y quién lo va a hacer, ya que estas decisiones pueden afectar a otros profesores del departamento didáctico, y requieren una estrecha colaboración que entre éste y el Departamento de Orientación.

Por ejemplo, si un alumno con necesidades educativas especiales precisa una ayuda concreta durante la realización de cierta actividad dentro del aula, habrá que determinar si esa ayuda puede prestársela el profesor del área que en ese momento trabaja con todo el grupo, sus propios compañeros, o si es necesario contar con la presencia de otro profesor. En este último caso habrá que ver si este segundo profesional es otro profesor del mismo departamento didáctico, el profesor de apoyo a la integración u otro profesor del Departamento de Orientación, lo que requiere un alto grado de coordinación y colaboración entre las personas, sean éstas del mismo o de distintos departamentos, y por ello hay que tenerlo en cuenta a la hora de asignar horarios, responsabilidades, etc.

De igual forma, los **procedimientos e instrumentos de evaluación** pueden ser susceptibles de una adaptación individual. Habrá alumnas y alumnos que no podrán desarrollar un ejercicio escrito con la fluidez de sus compañeros y compañeras y, tal vez, necesiten un procedimiento distinto (oral, con preguntas de elección múltiple de respuestas, etc.), aun compartiendo los contenidos de la evaluación. Otros alumnos pueden precisar, también en la evaluación, las ayudas que requieren en el proceso de aprendizaje: por ejemplo, en el caso de un alumno sordo, la colaboración del intérprete de Lengua de Signos Española; utilizando el ordenador con el que escribe habitualmente, etc.

Todas estas medidas deben aparecer recogidas en el Documento Individual de Adaptaciones Curriculares del Alumno (DIAC), del que no existe formato oficial, pues son los propios centros los que deben determinar sus características. No obstante, se puede encontrar un modelo orientativo en el anexo al libro *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*, citado en la nota 32. En todo caso, lo importante es dejar constancia escrita de todas las decisiones que se han tomado sobre el currículo para un alumna o alumno concreto.

Las adaptaciones curriculares individualizadas son una medida más en el proceso de concreción del currículo, que debe ser coherente con las decisiones generales tomadas en la Programación.

Modalidades de integración y apoyos

Por último, vale la pena insistir en la necesidad de definir claramente la modalidad de integración y los apoyos más idóneos para el alumnado con necesidades educativas especiales.


Es preciso señalar que no existe un modelo único de apoyo y que adoptar uno u otro dependerá de varios factores: el tipo de necesidades que presente un determinado alumno o alumna, el grado de coordinación y responsabilidad compartida entre el equipo de profesores, el tutor, el Departamento de Orientación y el profesorado de apoyo; la organización y metodologías de trabajo establecidas en el aula, etc.

En cualquier caso, es necesario hacer hincapié en que las decisiones sobre el lugar o lugares en los que se va a desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales y sobre la modalidad, el tipo y el contenido del apoyo que va a recibir deben ser tomadas a partir de los resultados de la evaluación psicopedagógica. Estas decisiones se refieren a las partes de la Programación que una alumna o un alumno con necesidades educativas especiales puede compartir con su grupo-clase, así como a la adaptación curricular individualizada que se haya elaborado para dar respuesta a sus necesidades específicas.

En ocasiones se ha establecido una relación directa entre adaptación curricular individualizada y apoyo fuera del aula, y esto, en principio, no tiene por qué ser así. Ya se ha señalado que no existe un modelo único de apoyo y, por tanto, pueden producirse situaciones diversas.

Así, por ejemplo, un alumno puede estar en el aula con sus compañeros y compañeras trabajando determinados contenidos relativos a la resolución de problemas con la ayuda del profesor de apoyo, mientras que los demás están realizando una tarea similar con el profesor del área. Por el contrario, se puede haber decidido que para trabajar esos contenidos es más aconsejable hacerlo fuera del aula con otro pequeño grupo de alumnos que presenten similares dificultades.

Las modalidades de apoyo, por tanto, hacen referencia al **número** de alumnos que las reciben (individual o en grupo), al **lugar** donde se lleva a cabo (dentro o fuera del aula ordinaria), al **momento** (previo, posterior o simultáneo) y al **profesional** que reali-



za el apoyo (el propio profesor de apoyo, otros profesores o especialistas).

En cualquier caso, corresponde a cada centro determinar y organizar, en función de sus peculiaridades, la propuesta más adecuada para cada alumno o alumna con necesidades educativas especiales.

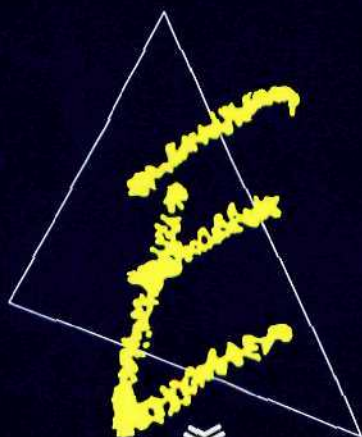
Bibliografía

- ÁLVAREZ, L.; SOLER, E., y HERNÁNDEZ, J. (1995). *Proyecto educativo, Proyecto curricular y Programación de aula*. Oviedo: Aula Abierta.
- ANTÚNEZ, S.; DEL CARMEN, L.M.; IMBERNON, F.; PARCERISA, A., y ZABALA, A. (1992). *Del Proyecto Educativo a la Programación de aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. Barcelona: Graó. Colección El Lápiz.
- ANTÚNEZ, S. (1992). «Necesidad de la planificación de centros escolares». *Aula*, 1 (Monográfico sobre la Programación didáctica).
- AYALA, B., y otros (1996). *Programación. Lengua castellana y Literatura (1) 3º curso. E.S.O.* Madrid: M.E.C. Colección Del Currículo a la práctica del aula.
- BARBERÁ ALABAT, V. (1989). *La planificación de los objetivos en el diseño curricular del centro*. Madrid: Escuela Española.
- COLL, C. (1991). *Psicología y curriculum*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- COLL, C., y otros (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

- COLL, C.; POZO, J.J.; SARABIA, B., y VALLS, E. (1992). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- CUBERO, R. (1993). *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. Sevilla: Diada. Colección Investigación y Enseñanza.
- DEL CARMEN, L. (1993): «Una propuesta práctica para analizar y reelaborar las secuencias de contenidos». *Aula*, 10.
- DE PABLO, P. y VÉLEZ, R. (1993). *Unidades didácticas, proyectos y talleres*. Madrid: Alhambra Longman.
- ESCAMILLA, A. (1993). *Unidades didácticas: una propuesta de trabajo de aula*. Zaragoza: Edelvives.
- ETXARTE, A. y GARCÍA ARMENDÁRIZ, M.V. (1994). «Reflexiones en torno a la Programación didáctica». *Aula*, 32.
- GONZÁLEZ, R. y LATORRE, A. (1987). *El maestro investigador. La investigación en el aula*. Barcelona: Graó.
- GONZÁLEZ DE ALEDO, R. (1996). *Programación. Educación Física (1) 2º ciclo. E.S.O.* Madrid: M.E.C. Colección Del currículo a la práctica del aula.
- HERNÁNDEZ, F., y VENTURA, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó.
- IMBERNON, F. (1992). «La Programación en el aula, ayer y hoy». *Aula*, 1.
- JORBA, J., y SANMARTÍ, N. (1993). «La función pedagógica de la evaluación». *Aula*, 20.
- LÓPEZ LLAMAS, C. (1996). *Programación. Ciencias de la Naturaleza (1) 3º curso. E.S.O.* Madrid: M.E.C. Colección Del currículo a la práctica del aula.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1992). *Los alumnos con necesidades educativas especiales en la E.S.O.* En Materiales para la Reforma de la Educación Secundaria Obligatoria. («Cajas Rojas» E.S.O.). Madrid: M.E.C.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1992). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: M.E.C.
- NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez-Roca.
- PALACIOS GÓMEZ, C. y otros (1996). *Programación. Ciencias de la Naturaleza (2) 3º curso. E.S.O.* Madrid: M.E.C. Colección Del Currículo a la práctica del aula.
- PARCERISA, A. (1992). «La planificación de las actividades». *Aula*, 1.
- PRADAS REGEL, J. (1995). *Programación. Ámbito científico-tecnológico de los programas de diversificación curricular*. Madrid: M.E.C. Colección Del currículo a la práctica del aula.
- PUIGDELLÍVOL, I. (1993). *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad*. Barcelona: Graó. Colección El Lápiz.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. (1991). «Las unidades didácticas y el aprendizaje del profesor». *Signos*, 3.
- RUÉ, J. (1992). «La Programación a examen». *Aula*, 1.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: MEC/Morata.
- ZABALA, A. (1992). «Los proyectos de investigación del medio. Los problemas reales como eje estructurador de los procesos de enseñanza-aprendizaje». *Aula*, 8.





Ministerio de Educación y Ciencia