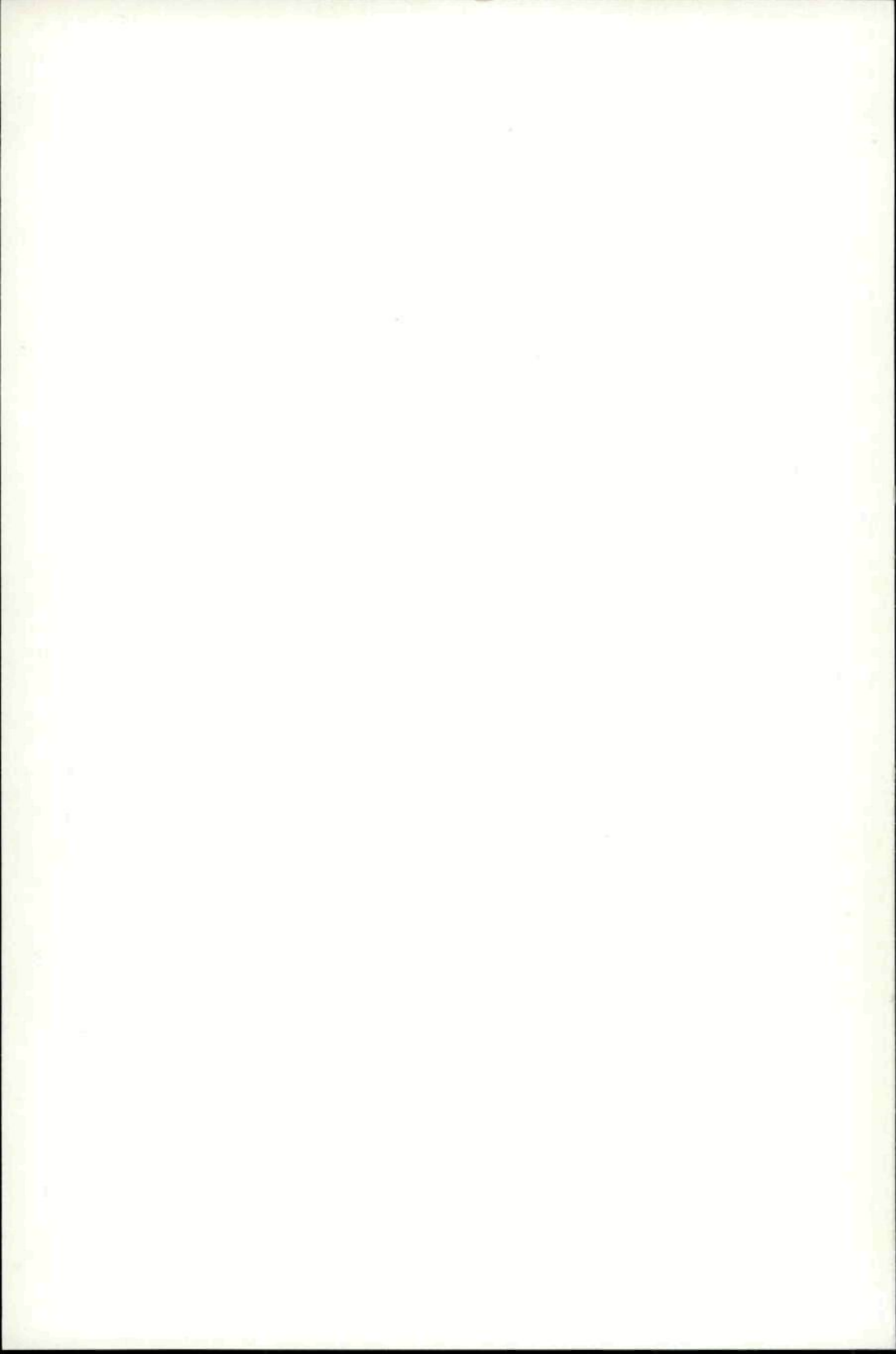


SECUNDARIA OBLIGATORIA

Proyecto
Curricular



Ministerio de Educación y Ciencia





Proyecto curricular



Ministerio de Educación y Ciencia



Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación

Edita: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones

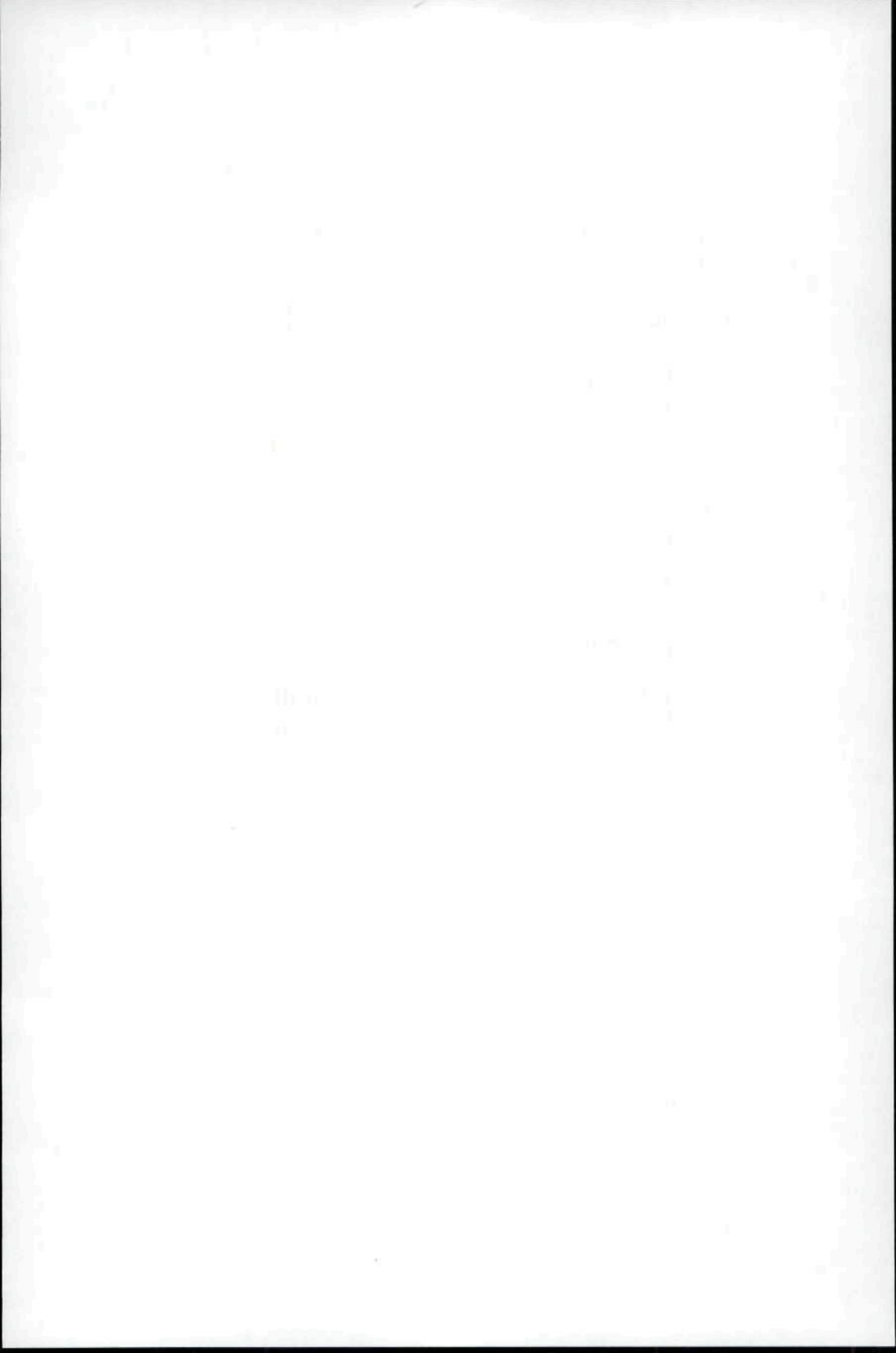
N. I. P. O.: 176-96-027-7
I. S. B. N.: 84-369-2208-5
Depósito legal: M-18947-1992
Realización: Marín Álvarez Hnos.

Índice

	<u>Páginas</u>
PARTE PRIMERA:	
LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS.....	7
Capítulo I: El Proyecto curricular dentro del conjunto de decisiones que debe tomar un centro	9
El Proyecto educativo de centro.....	9
La Programación general del centro.....	17
PARTE SEGUNDA:	
EL PROYECTO CURRICULAR: QUÉ PRETENDE Y QUÉ DECISIONES SE TOMAN EN ÉL	19
Capítulo II: El sentido del Proyecto curricular	21
Finalidades del Proyecto curricular.....	21
Fuentes para la elaboración del Proyecto curricular.....	24
Capítulo III: Objetivos generales de la etapa	29
Capítulo IV: Secuencia de objetivos y contenidos de área por ciclos o cursos.....	35
Secuencia por ciclos	35
Secuencia y organización en cada ciclo	39
Criterios para establecer la secuencia.....	40

Capítulo V: Decisiones relativas al cómo enseñar	47
Principios metodológicos generales	48
Opciones metodológicas propias de cada área ...	50
Criterios para el agrupamiento de alumnos....	51
Organización de los espacios y los tiempos ...	52
Selección y criterios de uso de materiales y recursos didácticos	54
Capítulo VI: Decisiones relativas a la evaluación	59
¿Qué evaluar en el proceso de aprendizaje de los alumnos?	60
¿Cómo evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos?.....	65
¿Cuándo evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos?	69
La evaluación de la práctica docente	71
Evaluación integradora y criterios de promoción ..	74
Capítulo VII: Orientación y Tutoría	79
Orientación educativa	79
Orientación académica y profesional.....	81
Capítulo VIII: Medidas de atención a la diversidad	85
Optatividad	86
Diversificación curricular.....	87
Organización de los recursos personales y materiales dirigidos a los alumnos con necesidades educativas especiales	89
Programas específicos	92
PARTE TERCERA:	
EL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR.....	93

	<u>Páginas</u>
Capítulo IX: ¿Quién elabora el Proyecto curricular?.....	95
Capítulo X: Estrategias de elaboración del Proyecto curricular	99
Estrategias de elaboración.....	100
¿Cómo empezar la elaboración del Proyecto curricular?	104
 ANEXOS	 111
 Anexo I: Resolución de la Secretaría de Estado sobre Proyectos curriculares	 113
 Anexo II: Orden de implantación anticipada del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.....	 117



Parte Primera

La autonomía de los centros



1700

1700

Capítulo I.

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

¿Qué decisiones debe tomar un centro escolar?

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

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

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

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

El Proyecto educativo de centro

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

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

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

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

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

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

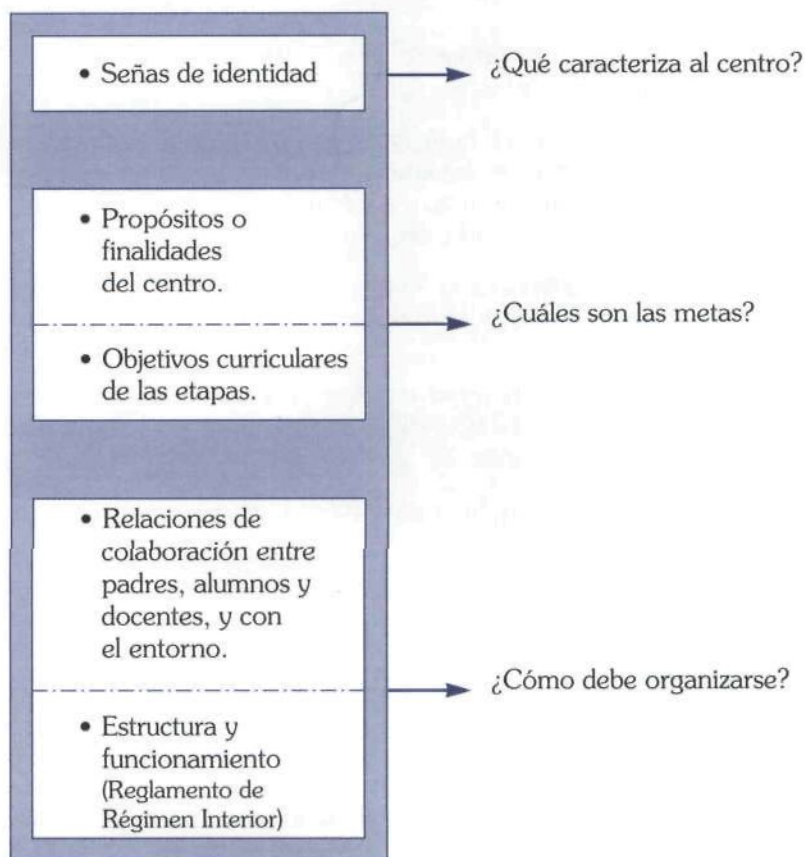
El Proyecto educativo es el documento que recoge este conjunto de decisiones, es decir, aquellas ideas, asumidas por toda la comunidad escolar, respecto a las opciones educativas básicas y la organización general del centro.

Decisiones del P. E. C.

En el Proyecto educativo, y a través del análisis del contexto socio-cultural y económico en el que se encuentra ubicado, se establecerán, por tanto, las siguientes decisiones que permiten responder a las preguntas relativas a **¿qué caracteriza al centro?, ¿cuáles son las metas?, ¿cómo debe organizarse?**:

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

DECISIONES DEL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO



¿Qué caracteriza al centro?

Todo centro tiene una serie de rasgos que configuran sus **señas de identidad**, desde las más evidentes —como ser un centro público o privado, ubicado en una zona urbana o rural, con un alumnado de unas determinadas características socioculturales—, a otras, que se refieren a las opciones más relevantes que configuran su concepción educativa.

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

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

La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:

- a) Formación personalizada que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.*
- b) La participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos.*
- c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.*
- d) El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.*
- e) El fomento de los hábitos de comportamiento democrático.*
- f) La autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente.*
- g) La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional.*

- h) *La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.*
- i) *La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema.*
- j) *La relación con el entorno social, económico y cultural.*
- k) *La formación en el respeto y defensa del medio ambiente.*

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

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

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

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

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

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

Estas prioridades del centro deben, desde luego, concretarse posteriormente en una **revisión de los objetivos generales de las distintas etapas** que se impartan y que se recogen en los respectivos Reales Decretos de currículo, ya que éstos configuran precisa-

¿Cuáles son las metas?

mente las intenciones educativas que el conjunto de los colectivos implicados en la función educativa del centro tiene para con su alumnado. Son, por tanto, las metas en las que en último término deberán plasmarse la concepción pedagógica y los objetivos del centro de carácter más general. En este sentido, el Proyecto educativo debe incluir la revisión que de estos objetivos se haga a la luz de las señas de identidad establecidas. Es fundamental que padres, alumnos, docentes y miembros representativos de la comunidad asuman de forma consensuada las capacidades que consideren conveniente ayudar a desarrollar en los alumnos y alumnas del centro. En esta decisión los docentes, dado que son los que tienen más experiencia en el tema, suelen tomar la iniciativa presentando al resto del Consejo Escolar una primera propuesta.

¿Cómo debe organizarse?

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

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

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

Por lo que se refiere al segundo de los ejemplos, sobre Educación para la Salud, esta decisión del Proyecto educativo debe complementarse estableciendo el compromiso que cada colectivo del Consejo Escolar asume. Así, los responsables del mantenimiento del centro deben asegurar el funcionamiento de los servicios higiénicos básicos (aseos, papel higiénico, jabón y toallas, control de las medidas que se exigen en el bar del centro, la limpieza del centro en general, etc.). Asimismo se debe valorar la participación de los servicios locales de salud en la actividad educativa del centro. Los padres del Consejo deben asumir las acciones que puedan realizarse para difundir y hacer tomar conciencia de este objetivo prioritario al resto de los padres del centro. Los profesores serán los responsables de concretar las actuaciones didácticas, a través del Proyecto curricular y de las Programaciones, que permitan desarrollar en el alumnado las capacidades y los contenidos, sobre todo de tipo actitudinal, que conlleva establecer la prioridad de este tema transversal de Educación para la Salud. Ello podría llevar, por ejemplo, a las áreas de Ciencias de la Naturaleza y de Educación Física a destacar los temas de nutrición o a que el centro ofrezca una optativa sobre este tema.

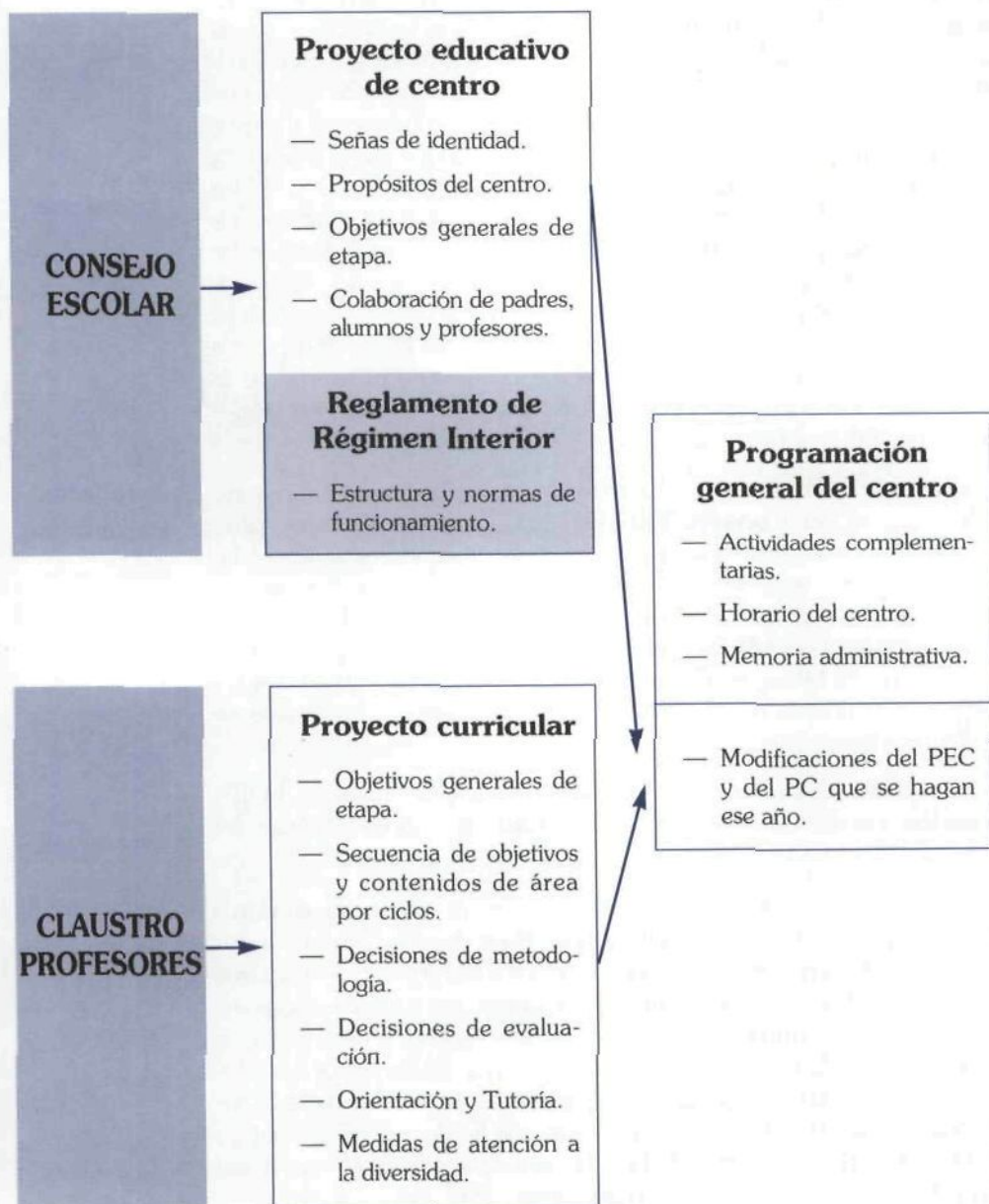
La responsabilidad de la aprobación y evaluación del Proyecto educativo es del **Consejo Escolar**. En el Consejo Escolar están representados los distintos grupos que componen la comunidad educativa, y es fundamental que se sientan implicados en las decisiones que se establecen en el Proyecto educativo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

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

La elaboración del Proyecto educativo es un **proceso dinámico**, y como tal, siempre inacabado y sujeto a revisión. Sin embargo, no debe interpretarse este rasgo definitorio del Proyecto educativo como una dificultad que bloquee el trabajo de los equipos docentes. Sería pernicioso intentar agotar todas las posibles reflexiones que cabrían bajo el ámbito de definición de la línea educativa de un centro. La identidad se va adquiriendo poco a poco a través de la experiencia y la práctica. En ese sentido, es más el fin de un proceso que su punto de partida, describe más bien el ideal de la educación que desea un centro que su realidad, una realidad que habrá que ir construyendo

**Aprobación
y evaluación
del P. E. C.**

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



de manera progresiva. Y es así como debe interpretarse por parte de quienes lo elaboren, consiguiendo con ello una agilidad imprescindible para que estos procesos de toma de decisiones cumplan su función y no se conviertan en meros documentos burocráticos. En todo caso, el Ministerio de Educación y Ciencia no va a solicitar de los centros que anticipan la Reforma que elaboren el Proyecto educativo durante el curso 1992-93. No sería necesario contar con él hasta que el conjunto de la Educación Secundaria Obligatoria se hubiera implantado en el centro. Si bien, y dado que la elaboración es un proceso largo, los Consejos Escolares podrían ir trabajando desde el curso 1992-93.

El Proyecto educativo de centro tiene **vocación de estabilidad**, como se acaba de indicar. Ello no significa, no obstante, que no deba someterse a revisión. Será necesario que el Consejo Escolar evalúe las decisiones tomadas en él introduciendo las modificaciones que se considere necesarias. En la Programación general del centro, que a comienzo de cada curso deben remitir los centros dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia a la Dirección Provincial correspondiente, **se comunicarán los cambios que se hayan producido**. No es necesario, por tanto, elaborar anualmente el Proyecto educativo. Tan sólo es preciso estar atento a su revisión para evitar que se produzca un distanciamiento entre las intenciones educativas y la práctica real.

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

La Programación general del centro

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

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

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

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

De esta manera, los centros educativos dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia no tendrán que elaborar todos los años el Proyecto educativo y el Proyecto curricular, limitándose a revisar anualmente aquellos aspectos que en la evaluación del centro consideran necesarios.

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



11-4
11-4

11-4
11-4

11-4
11-4

Capítulo II.

El sentido del proyecto curricular

Finalidades del Proyecto curricular

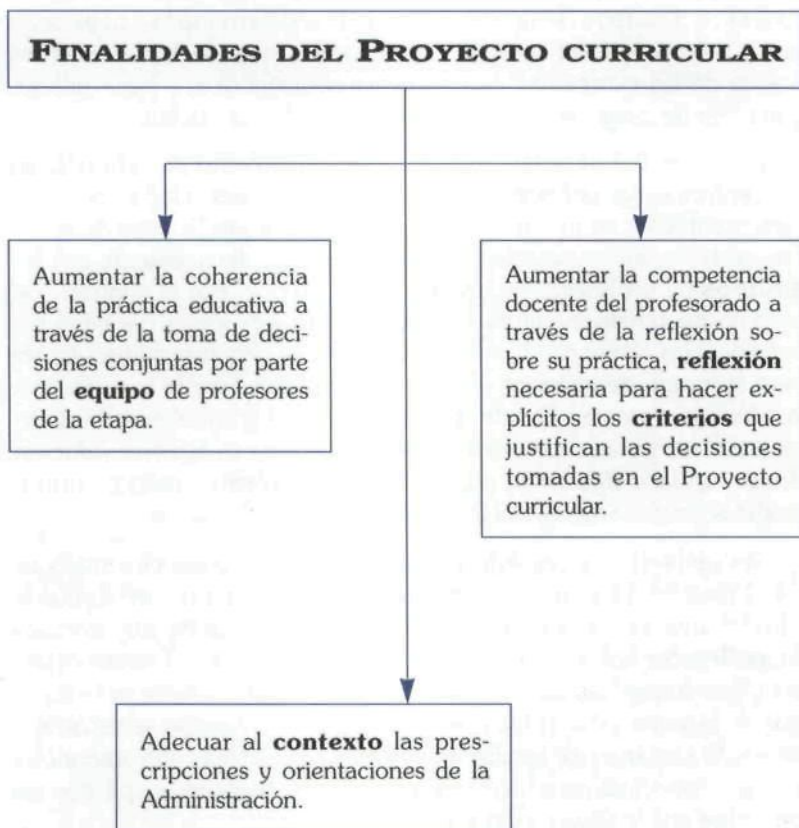
El *Proyecto curricular* es el proceso de toma de decisiones por el cual el profesorado de una etapa educativa determinada establece, a partir del análisis del contexto de su centro, una serie de acuerdos acerca de las estrategias de intervención didáctica que va a utilizar, con el fin de asegurar la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

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

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

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

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



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

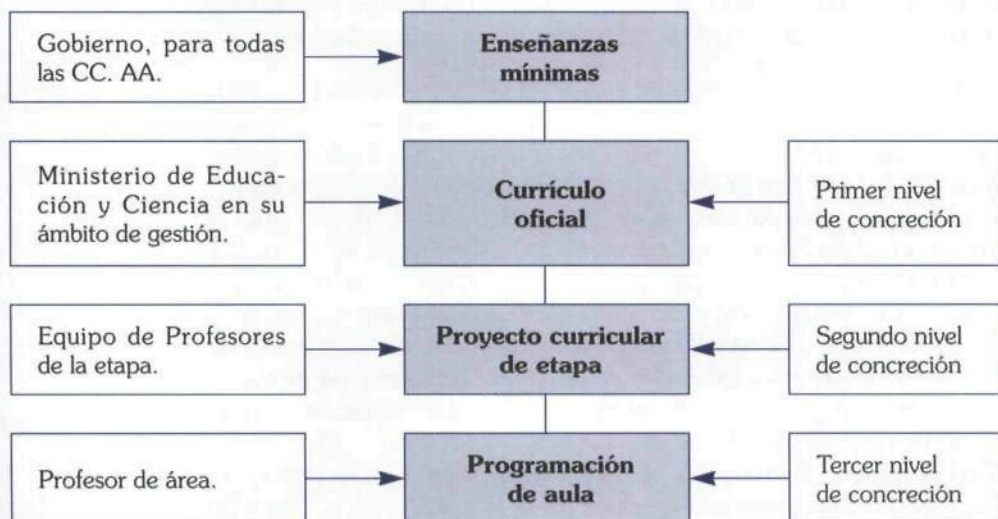
En el Proyecto curricular se concretan y contextualizan las prescripciones de la Administración teniendo en cuenta las peculiaridades de cada centro, como se establece en la *Resolución de la Secretaría de Estado por la que se regula la elaboración de Proyectos curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria*, que se recoge en el Anexo I de este documento. Esta concreción se realiza para cada una de las etapas que se imparten en el centro, ya que éste es el tramo educativo para el que la Administración ha establecido el currículo. Los objetivos que se persiguen con el proceso de enseñanza y los contenidos que es necesario trabajar para alcanzarlos vienen definidos en los **Reales Decretos de currículo** para el conjunto de cada una de las etapas (véase el documento *Decreto de Currículo*, que forma parte de estos Materiales para la Reforma). Con lo cual la coherencia y conexión entre ellas está ya en gran parte definida. Son entonces *decisiones internas a la etapa* las que deben establecerse en el Proyecto curricular.

Niveles de concreción

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

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

DE LAS "ENSEÑANZAS MÍNIMAS" A LAS PROGRAMACIONES DE AULA



Fuentes para la elaboración del Proyecto curricular

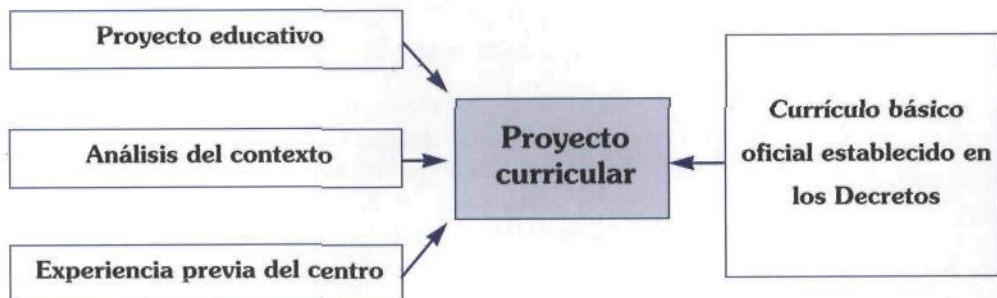
Para elaborar el Proyecto curricular debe partirse de cuatro grandes fuentes de información:

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

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

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

FUENTES PARA LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR



cativa ha establecido para todos los centros, y que, por tanto, son generales y poco contextualizadas.

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

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

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

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

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

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

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

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

DECISIONES DEL PROYECTO CURRICULAR

¿Qué enseñar?

Objetivos generales de la etapa

¿Cuándo enseñar?

Secuencia de objetivos y contenidos de área que se trabajarán en cada ciclo o curso

¿Cómo enseñar?

Estrategias metodológicas:

- principios metodológicos generales
- opciones metodológicas propias de cada área
- agrupamientos
- tiempos
- espacios
- materiales

¿Qué, cómo y cuándo evaluar?

Estrategias y procedimientos de evaluación:

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

Orientación y Tutoría

- orientación educativa a los Seminarios
- orientación académica y profesional
- organización de la acción tutorial

Medidas de atención a la diversidad

- optatividad
- diversificación curricular
- organización de los recursos materiales y personales para alumnos con necesidades educativas especiales



Capítulo III.

Objetivos generales de la etapa

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

Los objetivos generales, junto con los contenidos, responden a la pregunta acerca de *¿qué deben aprender los alumnos?* y, por tanto, **¿qué es preciso enseñar?** La lectura de estos objetivos generales ofrece un perfil del tipo de persona que se quiere conseguir como *fruto del proceso educativo*. Ahora bien, eso supone una aproximación a los rasgos generales y comunes a la mayoría de la población de su edad, que deben ser reinterpretados en el centro contrastándolos con los del tipo de alumnos y alumnas que el equipo docente pretende contribuir a desarrollar. Este proceso de contraste entre el tipo de persona predefinido en los objetivos generales de la etapa y el tipo de alumno que se desea formar es la finalidad que se pretende con la primera fase de toma de decisiones del Proyecto curricular.

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

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

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

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

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

Características

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

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

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

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

Características de los objetivos generales

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

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

“Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo como elemento determinante de la calidad de vida” (Objetivo “j” de la Educación Secundaria Obligatoria).

Las distintas capacidades, en *cursiva* en el texto, ponen de manifiesto que son varias las intenciones que se pretenden en esta etapa con respecto al conocimiento del medio físico. Por una parte encontramos capacidades de tipo cognitivo, ya que se quiere que el alumno *analice* los mecanismos que rigen el funcionamiento del medio físico, pero se quiere igualmente que desarrolle capacidades que tienen más que ver con el ámbito de la inserción y actuación social, ya que se pretende que tras *valorar* las repercusiones de las actuaciones humanas *contribuya* activamente a su defensa.

Adecuación de los objetivos

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

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

En el siguiente ejemplo se indican ciertas matizaciones al objetivo "a" de Secundaria Obligatoria, relativo a las capacidades lingüísticas, llevadas a cabo en un centro en el que se observa una pobreza de lenguaje considerable, debido al contexto sociocultural en el que se encuentra ubicado. El texto del objetivo establece que el alumno debería ser capaz de:

"Comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad en castellano, en su caso, en la lengua propia de su Comunidad Autónoma, y al menos en una lengua extranjera, utilizándolos para comunicarse y para organizar los propios pensamientos, y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje."

En el comentario que el equipo docente hizo a este objetivo estableció las siguientes matizaciones:

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

- El aprendizaje de la lengua deberá ser una prioridad del conjunto del profesorado que trabaje en la etapa y no sólo del responsable del área de Lengua y Literatura.
- En el área de Lenguas Extranjeras se hará especial hincapié en resaltar aquellos aprendizajes que son comunes a cualquier lengua y, por tanto, al Castellano, lo cual exigirá una estrecha colaboración entre ambos seminarios.
- Durante todos los cursos de la etapa se ofrecerá una optativa dirigida a consolidar los aspectos más funcionales de la lengua."

En este proceso de adecuación de los objetivos debe prestarse especial atención a lo que ha venido llamándose en el currículo "temas transversales", es decir, aquellos contenidos que están presentes en todas o muchas de las áreas curriculares, con una gran carga actitudinal, y que, precisamente por ello, pueden llegar a vertebrar el proceso de enseñanza. El Real Decreto en el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria se refiere a ellos en el artículo quinto²:

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

También debe tenerse muy en cuenta la presencia de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en el caso de los centros de integración. La adecuación del propio Proyecto curricular a este alumnado es una estrategia muy potente de normalización, ya que si se ajusta la intervención educativa a las peculiaridades de estos alumnos en todas aquellas decisiones que son posibles en este segundo nivel de concreción, se podrán evitar algunas adaptaciones individuales en el aula que apartarían más al alumno del currículo ordinario.

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

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

² Véanse los distintos documentos, referidos a los *temas transversales*, que forman parte de estos Materiales para la Reforma.

2000
1000
1000
1000
1000
1000

1000
1000
1000
1000
1000
1000

1000
1000
1000
1000
1000
1000

1000
1000
1000
1000
1000
1000

1000
1000
1000
1000
1000
1000

1000
1000
1000
1000
1000
1000

1000
1000
1000
1000
1000
1000

1000
1000
1000
1000
1000
1000

1000
1000
1000
1000
1000
1000

1000
1000
1000
1000
1000
1000

1000
1000
1000
1000
1000
1000

1000
1000
1000
1000
1000
1000

1000
1000
1000
1000
1000
1000

1000
1000
1000
1000
1000
1000

1000
1000
1000
1000
1000
1000

1000
1000
1000
1000
1000
1000

Capítulo IV.

Secuencia de objetivos y contenidos de área por ciclos o cursos

Secuencia por ciclos

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

Sirva, como ilustración, el caso del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en la que pueden convivir opciones de secuencia que obedezcan a criterios distintos. Puede, por ejemplo, organizarse la progresión de los contenidos geográficos en torno a la escala, trabajando todo lo relativo a España en el ciclo 12-14, y a Europa y el Mundo en el ciclo 14-16. Se puede, por el contrario, considerar más conveniente mantener siempre presente las diferentes escalas, con el fin de que el alumnado entienda mejor los procesos precisamente a través del contraste, y optar por una secuencia que elija como eje vertebrador la diferencia entre Geografía física o Geografía humana. Y existen, cómo no, otra variedad de situaciones intermedias, todas ellas en principio válidas, siempre que durante

toda la etapa se mantenga la lógica didáctica que de cada una se deriva.

Siendo, por tanto, el conjunto de la etapa el tramo educativo para el cual se establece el currículo oficial, es necesario tomar en el Proyecto curricular las decisiones que permitan caracterizar lo propio de la enseñanza de las distintas áreas en cada uno de los dos ciclos de la Educación Secundaria Obligatoria, y en el caso del segundo ciclo, en cada uno de sus cursos.

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

Siendo esto cierto, hay que tener en cuenta las peculiaridades de la etapa de Secundaria Obligatoria. El segundo ciclo de este tramo educativo rompe en gran parte su estructura de ciclo al establecerse que los alumnos y alumnas en el cuarto curso tienen que elegir dos de entre cuatro áreas básicas (Ciencias de la Naturaleza, Educación Plástica y Visual, Música y Tecnología) y elegir entre las dos opciones distintas de Matemáticas. Esto supone organizar el currículo en este segundo ciclo por cursos básicamente. Sin embargo, durante el primer ciclo —y siempre que se pueda en el segundo—, para las restantes cuatro áreas (Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Educación Física; Lengua y Literatura, y Lengua Extranjera) sería muy conveniente mantener la estructura de ciclo.

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

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

La reflexión sobre la *capacidad de comprensión de textos*, propia de las áreas de Lengua y Literatura y de Lenguas Extranjeras especialmente, pero presente en último término en todo el currículo, es un buen ejemplo de este proceso, ya que aparece como un objetivo a lo largo de toda la Secundaria Obligatoria. La diferencia de grado vendría entonces marcada no tanto por la capacidad en sí misma, cuanto por los contenidos concretos sobre los que se aplica en cada caso. Así, en el primer ciclo, se podrían analizar textos expositivos, mientras que en el segundo se daría paso a los argumentativos que presentan un estructura textual de mayor complejidad. Por otra parte, el nivel de comprensión vendría marcado para el primer ciclo por el reconocimiento del contenido esencial del discurso diferenciándolo de lo más secundario, y ya en el segundo ciclo se podría pedir al alumno la identificación de elementos contextuales, la identificación del mensaje según su intencionalidad, así como el tipo de registro. Por último, también se podría dar grado a la capacidad a partir del nivel de reflexión gramatical que se trabajara en cada ciclo, limitando el primero a la identificación de los elementos formales del texto en los diferentes planos, y dejando para el segundo el análisis de esos factores en cada estructura textual y en diferentes contextos.

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

Un ejemplo de este primer paso de secuencia, entre primer y segundo ciclo, es el que se recoge en el cuadro siguiente para el área de Matemáticas.

NÚMEROS

Primer ciclo	Segundo ciclo
<ul style="list-style-type: none"> — Números enteros, decimales y fraccionarios. <ul style="list-style-type: none"> • Manejo y significado como expresión de distintas situaciones. — Operaciones. Prioridad. <ul style="list-style-type: none"> • Algoritmos de las operaciones: lápiz y papel, calculadora, cálculo mental. — Expresión de medidas y cantidades con la aproximación decimal adecuada. Redondeos. — Relaciones de ordenación y divisibilidad. — Actitud positiva hacia la utilización de los números para distintas funciones: ordenar, expresar cantidades, relaciones medidas, etc., así como hacia las propiedades numéricas. — Relación de proporcionalidad. <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de relaciones de proporcionalidad. • Obtención de cantidades proporcionales. — Iniciación al lenguaje algebraico: <ul style="list-style-type: none"> • Utilización de símbolos para expresar regularidades, relaciones, enunciados verbales, etc. • Interpretación de expresiones sencillas escritas en forma simbólica. — Valoración del lenguaje simbólico como forma de expresión. 	<ul style="list-style-type: none"> — Extensión del campo de aplicación de los números. <ul style="list-style-type: none"> • Nuevas notaciones. • Destrezas de cálculo utilizando propiedades de las operaciones o cualquier estrategia válida. — Números no exactos. <ul style="list-style-type: none"> • Control de la aproximación. • Elección de la aproximación numérica adecuada. — Actitud positiva hacia los números y los conocimientos de naturaleza numérica, y conciencia de su utilidad para expresar distintas situaciones. — Relación de proporcionalidad. <ul style="list-style-type: none"> • Utilización de las diferentes formas de manejar la relación de proporcionalidad. — Apreciación de la utilidad de la relación de proporcionalidad. — Lenguaje algebraico: <ul style="list-style-type: none"> • Resolución de ecuaciones por métodos intuitivos y utilizando los algoritmos de resolución algebraica. • Destrezas relacionadas con la transformación de expresiones algebraicas. — Actitud positiva hacia el lenguaje simbólico como una herramienta potente para expresar distintas situaciones y para resolver problemas.

Tomado de la Secuencia de objetivos y contenidos por ciclo del área de Matemáticas que aparece en la Resolución de 5 de marzo, de la Secretaría de Estado de Educación (B. O. E. 25-III-92).

Secuencia y organización en cada ciclo

La primera decisión del Proyecto curricular que contesta a la pregunta de **cuándo enseñar** es establecer la secuencia entre los dos ciclos de la etapa y cada curso del segundo ciclo. Sin embargo, son periodos lo suficientemente largos como para que sea necesario realizar algunas previsiones sobre **la secuencia interna al ciclo o curso**, en la que se especifique bien el orden de enseñanza de algunos de los contenidos, bien el momento en el que va a introducirse un nuevo aprendizaje.

Es preciso que el conjunto del profesorado del Seminario o Departamento se ponga de acuerdo en torno a las líneas maestras de esta organización, como ya lo hace ahora en su *Programación de Seminario*. Debe, por tanto, establecerse la secuencia o progresión interna en la que se irán trabajando los grandes núcleos de contenido, haciendo una previsión general sobre su temporalización que permita planificar de manera equilibrada los periodos adjudicados en cada caso, previsiones que a lo largo del curso tendrán que ir revisándose y concretándose de manera más ajustada.

No se considera necesario realizar la identificación de las unidades didácticas mediante las cuales terminará estructurándose el proceso de enseñanza, en el sentido de elegir el tema concreto en torno al cual se va a articular un determinado conjunto de contenidos, dado que la coherencia en la práctica docente, objetivo prioritario como ya se ha señalado del Proyecto curricular, se refiere más al respeto de las relaciones existentes entre los contenidos que a los núcleos temáticos o centros de interés en torno a los cuales se organice finalmente el aprendizaje. En este sentido, no sería necesario que todo el profesorado de un ciclo trabajara a través de las mismas unidades didácticas, aunque puede ser una decisión adecuada siempre que un equipo determinado lo considere oportuno.

Así, por ejemplo, una vez establecido el acuerdo del momento dentro de la secuencia del curso en el que debe trabajarse "la energía", las unidades didácticas concretas pueden organizarse de manera muy distinta: mediante una unidad de calefacción y refrigeración; en torno al estudio de los recursos naturales; a través del uso de la energía en el ámbito doméstico; en un tema sobre energías tradicionales y alternativas, o bien en una unidad sobre trabajo y energía mecánica.

En esta organización interna al ciclo o curso habría que prestar especial atención a aquellos contenidos para los que se sabe, por la experiencia práctica, que **una secuencia concreta resulta más**

aconsejable que otra, o bien aquellos contenidos que **se abordan desde más de un área**. Un ejemplo del primer caso podría ser la discusión que se mantiene en el área de Ciencias de la Naturaleza acerca de si trabajar la Cinemática antes o después de introducir las fuerzas, o en el caso de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, la polémica sobre si lo más "cercano" al alumno, y por tanto lo que debe introducirse antes, es lo "física o temporalmente próximo" o en algunas ocasiones el interés o la motivación por ciertos temas alejados en la dimensión temporal y espacial los hacen, sin embargo, sumamente "cercanos", decisiones éstas sobre las que se mantienen distintas posturas.

El segundo tipo de contenidos, cuya secuencia es preciso especificar con mayor detalle, lo constituyen aquellos que forman parte, y parte importante, de distintas áreas del currículo. Valgan como meros ejemplos los siguientes: el caso del estudio del cuerpo que se comparte en Educación Física y Ciencias de la Naturaleza; los múltiples contenidos matemáticos que posteriormente necesitan ser utilizados en Tecnología y Ciencias de la Naturaleza; la coincidencia del eje cronológico en Lengua y Literatura y Ciencias Sociales, que puede aconsejar hacer coincidir el estudio de determinados períodos siempre que se haya elegido el enfoque cronológico como organizador de la secuencia; todos aquellos aprendizajes referidos al estudio del territorio que forman parte conjuntamente de Ciencias Sociales y de Ciencias de la Naturaleza; los contenidos referidos a "medios de comunicación de masas" que se recogen en Lengua y Literatura, Educación Plástica y Visual y Música, o las innumerables conexiones presentes entre Lengua y Literatura y Lengua Extranjera.

Revisar la coherencia de este tipo de decisiones es una de las tareas que deben llevarse a cabo en el Proyecto curricular por parte de la *Comisión de coordinación pedagógica* en la que están representados todos los Seminarios, como se explica con detalle en la tercera parte de este documento: "El proceso de elaboración del Proyecto curricular", y es un ejemplo que ilustra cómo muchas de las decisiones, que se establecen en este nivel de concreción del currículo, trascienden el estricto marco del área y necesitan de una perspectiva del conjunto de la etapa.

Criterios para establecer la secuencia

A la hora de secuenciar y de organizar los contenidos entre sí, y con objeto de favorecer aprendizajes significativos, conviene tener

en cuenta una serie de principios de naturaleza distinta que se exponen a continuación³:

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

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

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

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

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

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

³ Estos criterios están tomados de los trabajos de DEL CARMEN, L., y ZABALA, A. *Guía para la elaboración y seguimiento de los proyectos curriculares de centro*. Madrid: CIDE, 1990.

Delimitación de las ideas eje

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

Por ejemplo, los contenidos del área de Ciencias de la Naturaleza se pueden secuenciar en torno a los *conceptos fundamentales* que actúan como eje del desarrollo de los contenidos: materia, energía, interacción y cambio, presentándolos de manera que haya un predominio del primero, la materia, en los inicios de la etapa y que ganen relevancia el resto de los conceptos estructurantes en el transcurso de la misma. Así se ha procedido en la propuesta que se recoge en la Resolución de la Secretaría de Estado sobre Proyectos curriculares. Podrían asimismo utilizarse otras ideas ejes como *la búsqueda de regularidades en la diversidad* para el primer ciclo, y *el dinamismo en la Naturaleza y la física clásica como revolución científica*, para el segundo⁴.

En el caso de Lengua Castellana y Literatura la secuencia puede abordarse desde los bloques de contenido del decreto de currículo ("Usos y formas de la comunicación oral", "Usos y formas de la comunicación escrita", "Análisis y reflexión sobre la propia lengua" y "Sistemas verbales y no verbales de comunicación"), o bien a partir de otros ejes como: "Usos y formas de la lengua en situaciones de comunicación", "La reflexión sistemática sobre los usos" y "La literatura como un uso lingüístico específico".

Continuidad y progresión

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

⁴ Éste es el caso de la propuesta de secuencia, elaborada por GIL, D., y GAVIDIA, V., que el Ministerio de Educación y Ciencia coeditará próximamente junto con otras del área de Ciencias de la Naturaleza.

permitiendo con ello construir conocimientos progresivamente más complejos y ajustados a la realidad.

Equilibrio

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

Interrelación

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

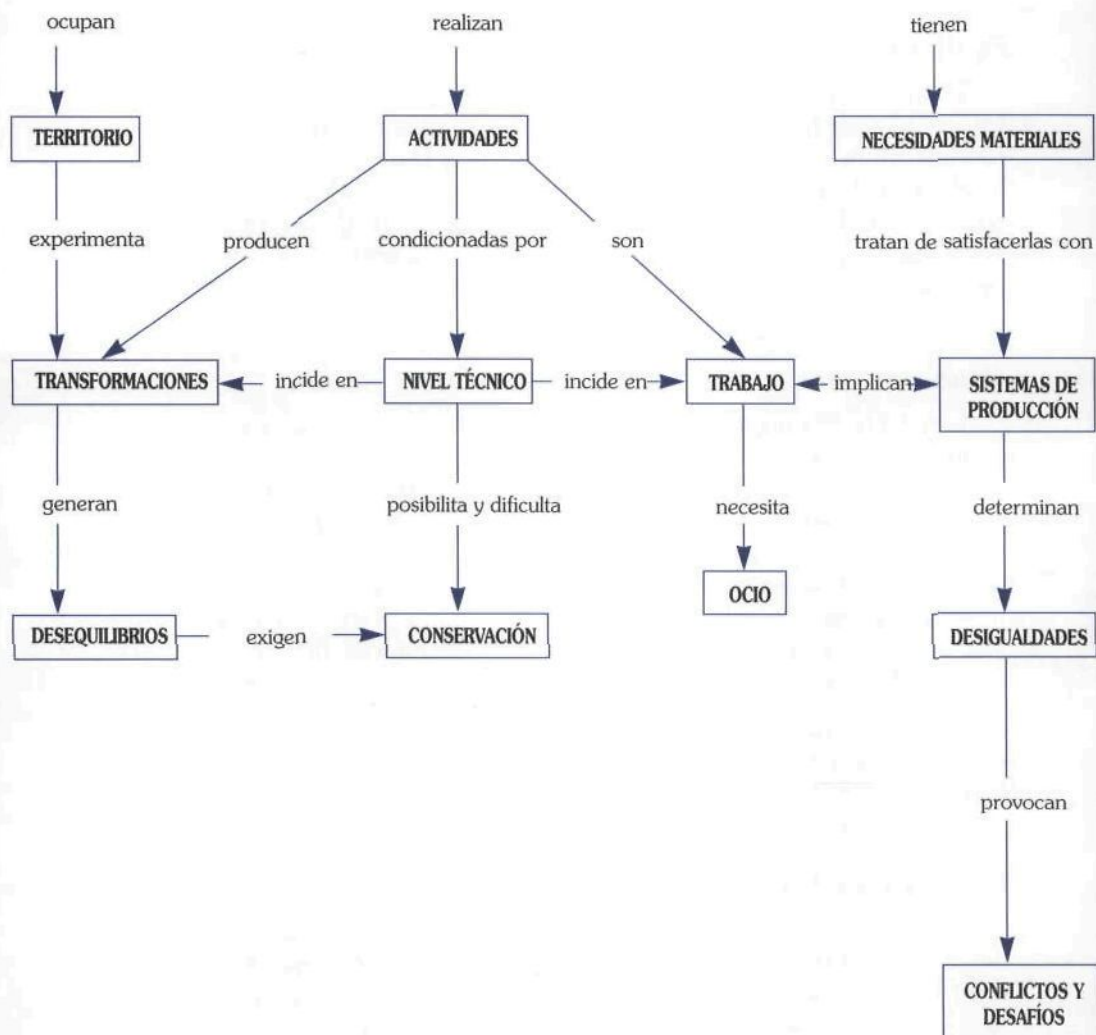
Es igualmente necesario revisar si las posibles conexiones con otras áreas, algunas de las cuales se han ejemplificado anteriormente, han quedado convenientemente establecidas.

Presencia de los temas transversales

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

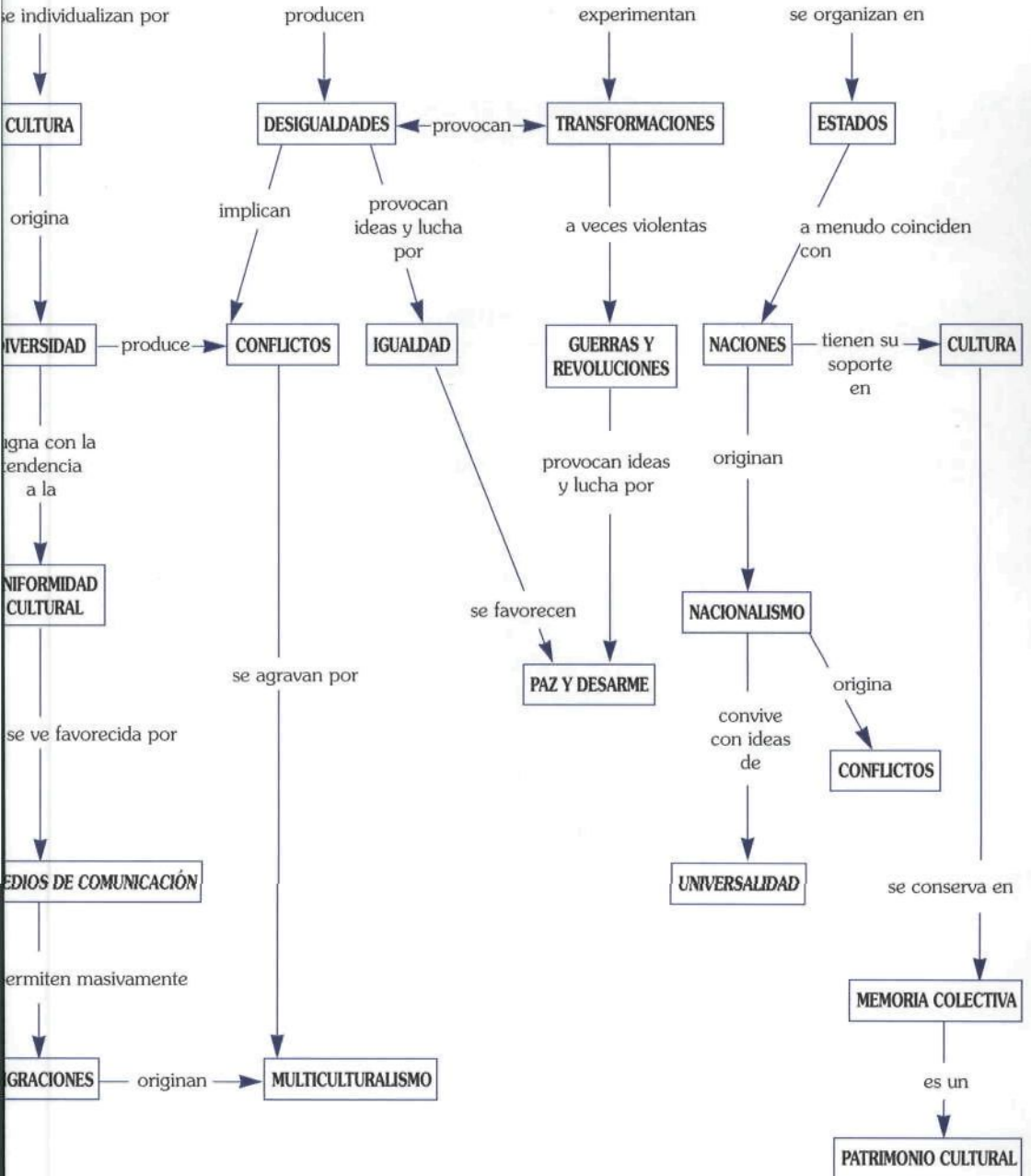
Queda claro, a partir de estas consideraciones, que establecer una secuencia no es exclusivamente ordenar en el tiempo, sino también organizar los contenidos entre sí. Para ambas tareas resulta de enorme utilidad partir de la elaboración de mapas de contenidos que presenten de forma resumida las relaciones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

SOCIEDADES



Mapa conceptual tomado del libro *Propuestas de Secuencia del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la Educación Secundaria Obligatoria*. Autores: Grupo CRONOS (Salamanca). (En edición).

HUMANAS



La decisión acerca de la secuencia con la que se va a trabajar en una etapa es una de las más complejas del Proyecto curricular; por ello, puede resultarle útil al equipo docente consultar varias propuestas de secuencia que le ayuden a establecer la suya propia. En este sentido el Anexo de la Resolución de la Secretaría de Estado, por la que se establece una secuencia de objetivos y contenidos por ciclos, documento que se recoge en la segunda parte del texto de cada una de las áreas, así como las *Propuestas de secuencia* que diferentes autores han elaborado, y que el Ministerio de Educación y Ciencia coeditará próximamente, pueden ser orientadoras para los equipos de profesores que impartan esta etapa en cada centro. Por otra parte, existen ya en el mercado editorial materiales curriculares que responden al conjunto de la etapa, y lo que es más importante, los nuevos libros de texto y materiales en general incorporarán de manera explícita las decisiones, entre otros aspectos de secuencia, que explican las propuestas de cada editorial. Pueden ser entonces muchos los apoyos con los que el profesorado cuente a la hora de elaborar su propia secuencia, que necesariamente será peculiar para poder responder a las características específicas de su alumnado.

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

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

Capítulo V.

Decisiones relativas al cómo enseñar

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

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

Como puede observarse en el cuadro que aparece a continuación, en este elemento también aparece el doble nivel de decisiones: las propias de cada área, y las decisiones que trascienden el área y afectan al conjunto del centro.

Decisiones metodológicas

- Principios metodológicos generales.
- Opciones metodológicas propias de cada área.
- Agrupamientos.
- Tiempos.
- Espacios.
- Materiales.

Principios metodológicos generales

El primero de los ámbitos indicado en el cuadro anterior se refiere a la conveniencia de que el conjunto del profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria discuta acerca de los grandes principios metodológicos, que por su generalidad son comunes a todas las áreas, con el fin de intercambiar las distintas concepciones que los profesores y profesoras de la etapa mantengan, intentando llegar a una visión compartida en mayor medida por todos, que permita que los alumnos reciban una enseñanza lo más coherente posible.

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

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

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

Principios del aprendizaje significativo

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

Estos principios tienen como objetivo llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje lo más ajustado posible a las necesidades y maneras de aprender de cada alumno, con lo cual se estará dando respuesta a la finalidad fundamental de la Educación Secundaria Obligatoria, que es a su vez la mayor de sus dificultades: *la atención a la diversidad del alumnado*. No obstante, puede que sea necesario debatir además entre el profesorado otros aspectos metodológicos que respondan a esta misma finalidad mediante medidas más específicas, tales como refuerzos, desdobles, agrupamientos flexibles, recuperaciones, etc.

Puede ser también necesario establecer dentro de esta discusión acuerdos acerca de ciertas opciones metodológicas relevantes, como

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

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

Opciones metodológicas propias de cada área

Los principios que hasta aquí se han comentado tienen evidentes repercusiones en las opciones metodológicas de las áreas, pero no las agotan. Quedan otras decisiones, como las que actualmente se toman en la *Programación de Seminario*, que también es necesario acordar: primero entre el profesorado de cada Seminario o Departamento y posteriormente en la Comisión de coordinación pedagógica; en este último caso, con el fin de revisar la coherencia entre áreas.

Se trataría de decisiones como las que se ilustran a continuación: decidir, por ejemplo, en el caso del área de Matemáticas, si el cálculo se va a trabajar al hilo de los restantes contenidos, o si, por el contrario, conviene dedicarle unidades didácticas propias. En el área de Educación Física puede plantearse la opción entre una metodología de tipo "instrucción directa", frente al modelo basado en el descubrimiento guiado. Para el profesorado de Ciencias de la Naturaleza tiene gran importancia establecer el trabajo experimental que vayan a llevar a cabo los alumnos, así como la mayor o menor interdisciplinariedad con la que finalmente se estructure el área. También resulta relevante, en el caso de Lengua y Literatura y de Lengua Extranjera, la discusión acerca de si utilizar una metodología que parta de las producciones de los alumnos y desde ellas vaya conceptualizando ciertos contenidos, o si puede ser más conveniente hacer el recorri-

do contrario. Finalmente, para el área de Tecnología tiene sin duda importancia acordar el peso relativo que va a tener cada una de las grandes vías metodológicas: el análisis de objetos tecnológicos, el modelo de proyectos, o el entrenamiento en destrezas específicas.

Estas decisiones, como todas aquellas otras que no se han nombrado, no son necesariamente excluyentes entre sí: no se trataría en muchos casos de optar por una u otra, sino de decidir en cada caso cuál es la que se considera más adecuada. Siendo todas ellas importantes, hay algunas que, dada la repercusión que tendrían en aspectos organizativos, es fundamental estudiarlas detenidamente. Éste sería, por ejemplo, el caso del área de Ciencias de la Naturaleza, en la que el enfoque más o menos disciplinar que se elija puede llevar a organizar la asignatura en cuatrimestres.

Criterios para el agrupamiento de alumnos

Los agrupamientos mediante los cuales se organiza el alumnado en un centro educativo constituyen sin duda una variable de enorme influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, resulta de gran importancia que los criterios que justifican los agrupamientos se discutan y decidan por el conjunto del equipo docente de la etapa. No es en absoluto indiferente optar por agrupar en función del orden alfabético o hacerlo atendiendo a otras posibles variables.

La reflexión sobre los agrupamientos es imprescindible, asimismo, cuando se está pensando en medidas de atención a la diversidad. Combinar equilibradamente enseñanza comprensiva y diversificada supone pensar en medidas que faciliten la individualización de la enseñanza, aunque rompan en ciertos momentos la unidad del grupo aula. Los agrupamientos flexibles, los pequeños grupos de refuerzo fuera o dentro del aula, los grupos homogéneos en el caso de ciertos aprendizajes, etc., son una medida muy poderosa para facilitar la individualización de la enseñanza.

Asimismo, una de las decisiones que habrá que tomar en este sentido es el criterio de agrupamiento de los alumnos que provengan de la etapa anterior. Un futuro centro de Secundaria recibirá, en general, alumnos y alumnas de más de un centro de Primaria. Es importante discutir y acordar si lo mejor es mantener los grupos con la composición con la que lleguen o intercambiarlos de acuerdo con algún criterio específico.

Organización de los espacios y los tiempos

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

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

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

Organización de los espacios y tiempos

- Organización del espacio según el modelo aula-grupo o aula-materia.
- Criterios de utilización de los espacios comunes.
- Espacios y horarios para las materias optativas.
- Horario general del centro.
- Salidas y actividades comunes a todo el centro o a varios grupos.

La estructuración de los espacios del centro es una decisión de gran trascendencia para el proceso de enseñanza. Son evidentes las repercusiones que puede llegar a tener elegir un modelo de **organización basado** en la adscripción del aula al grupo de alumnos frente a un modelo de organización que toma como referencia el área, lo que origina una mayor especialización de los espacios que suele tener ventajas en la práctica docente.

Además de esta decisión de carácter general, es necesario también planificar todo el juego de espacios que las materias optativas exigen, que estará condicionado a su vez por los tiempos que para ellas se establezcan. La conveniencia de organizarlas en una franja común del horario o de distribuir las con otro criterio constituye una decisión básica respecto a la organización.

Por lo que respecta a los **horarios**, el de los alumnos debe garantizar la dedicación de los tiempos que establece para cada una de las áreas de aprendizaje del currículo la *Orden por la que se dictan instrucciones para la implantación anticipada del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*, que aparece en el Anexo II de este documento.

Estos tiempos ofrecen, no obstante, la posibilidad de flexibilizar el modelo clásico de organización de horarios estructurado en torno a módulos de aproximadamente una hora de duración y utilizar otros períodos, por ejemplo de hora y media, en casos como: Tecnología, Educación Plástica y Visual, Ciencias de la Naturaleza, materias optativas de iniciación profesional... El hecho de que esta reflexión también sea válida para algunas materias de Bachillerato facilita organizar conjuntamente el horario general del centro.

En relación con el **horario del profesorado**, es fundamental estructurarlo de tal manera que posibilite reuniones de aquellas personas que tengan que coordinarse en algún aspecto: los profesores de cada Departamento o Seminario, aquellos que finalmente imparten conjuntamente la enseñanza a un mismo grupo, miembros de la Comisión de coordinación, etc.

Hacer viable este juego horario supone, sin duda, dedicar mucho tiempo a su elaboración, pero se comprueba de manera evidente que tal dedicación finalmente resulta muy rentable, y, en muchos casos, supone la adopción de medidas relativamente simples, como, por ejemplo, asignar los profesores de manera que un mismo equipo trabaje con varios grupos, coordinar los horarios de equipos de profesores y profesoras que deseen trabajar en proyectos interdisciplinares, asociar períodos de tiempo comunes a actividades específicas de reunión, etc.

Las decisiones sobre actividades en el centro o salidas que afecten a más de un grupo, el uso de los espacios comunes, los horarios de biblioteca y otras muchas decisiones, que aquí no se recogen pero que comparten con las que se han comentado la

necesidad de que sea el equipo de profesorado del centro quien las tome de manera coordinada, deberán establecerse también en el Proyecto curricular.

Selección y criterios de uso de materiales y recursos didácticos

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

Si la función de los materiales no es la de definir al profesorado sus intenciones educativas, sino la de ayudarle a establecerlas y a llevarlas a la práctica, la selección de los materiales y recursos debe responder a criterios que tengan en cuenta el contexto educativo, las características de los alumnos con los que se trabaja y, sobre todo, el que estén al servicio de esas intenciones.

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

La mayor responsabilidad del profesorado en la determinación de las intenciones educativas y de las estrategias para llevarlas a cabo exige que estos materiales sean orientativos y, por ello, diversos: han de ofrecer modelos distintos y perspectivas amplias dentro de las cuales haya posibilidades distintas de concreción. Es necesario, por otra parte, que hagan explícitos los principios didácticos que fundamentan las propuestas, de manera que el profesor tenga las claves de interpretación necesarias para trabajar autónomamente dentro de ellas, y no ser un mero ejecutor de las decisiones de los otros.

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

La selección que hagan los centros deberá tener en cuenta algunos criterios: que no sean discriminatorios, que permitan el uso comunitario de los mismos, que eviten el derroche innecesario y la degradación del medio ambiente, que incluyan las normas de seguridad que exige su manejo e información de sus características, etc.

En el caso de los materiales curriculares impresos puede ser de utilidad tomar en cuenta, entre otros, los siguientes **criterios de análisis**⁵:

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

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

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

⁵ Basado en el capítulo IV del libro de DEL CARMEN, MAURI, SOLÉ y ZABALA: *El currículum en el centro educativo*. Barcelona: ICE-Horsori, 1990.

progresión con la que se organizan los objetivos y contenidos, tanto en su distribución entre los distintos ciclos como en su organización interna al ciclo.

5. Comprobar la adecuación de los criterios de evaluación propuestos con los que se hayan establecido en el Proyecto curricular de la etapa. Esto supone revisar tanto los criterios de evaluación de cada uno de los ciclos como los de las distintas unidades didácticas.
6. Analizar las actividades propuestas para comprobar si cumplen con los requisitos del aprendizaje significativo. En este punto es especialmente importante prestar atención a que aparezcan actividades dirigidas a los distintos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje, y a la atención a los distintos ritmos y niveles que existen en cualquier aula. A continuación se recogen los tipos de actividades que deberían proponerse en las unidades didácticas de la programación, no tanto como actividades diferentes entre sí desde el punto de vista formal, cuanto en el sentido de la utilidad que para el profesor tienen en cada momento. Así, una misma actividad puede estar ayudando a aprender al alumno y dando información al profesor sobre las ideas previas existentes, o en otro caso tratarse de una actividad de síntesis para el alumno y de evaluación para el profesor:

- Actividades de **introducción-motivación**

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

- Actividades de **conocimientos previos**

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

- Actividades de **desarrollo**

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

- Actividades de **síntesis-resumen**

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

- Actividades de **consolidación**

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

- Actividades de **recuperación**

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

- Actividades de **ampliación**

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

- Actividades de **evaluación**

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

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

Características de los materiales curriculares

“Los proyectos editoriales aportarán de forma explícita la organización y distribución de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, así como los métodos pedagógicos pertinentes contemplados en los Reales Decretos que establecen el currículo de las correspondientes enseñanzas. Asimismo, el tratamiento de los contenidos atenderá a la distinción de conceptos, procedimientos y actitudes sobre la que se organiza el currículo.”

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

“Los proyectos editoriales deberán incluir, junto con los contenidos específicos del área o áreas a que se refieren,

aquellos otros que son transversales al currículo de la etapa educativa. Tales contenidos son los que se especifican en los artículos 5.º, 4, del Real Decreto 1344/1991 para la Educación Primaria y 6.º, 6, del Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, para la Educación Secundaria Obligatoria."

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

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

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

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

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

En este sentido, la existencia de un centro de recursos y documentación en el que se recojan todos los materiales que en el centro se van generando, y que permiten que profesores distintos de aquellos que los han elaborado en un primer momento los utilicen cuando tengan necesidad de ello, en lugar de volver a realizar la tarea de elaboración, se muestra como uno de los puntos claves de la organización de un centro, en lo que a este ámbito de recursos materiales se refiere.

Capítulo VI.

Decisiones relativas a la evaluación

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

En consecuencia, la evaluación deberá referirse tanto a cómo están aprendiendo los alumnos como a la revisión de los distintos elementos de la práctica docente en el ámbito del aula y en el conjunto del centro. Así lo recoge el Real Decreto de currículo en el artículo 13.º, apartado 2:

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

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

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

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

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

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

Revisión de los criterios de evaluación de etapa

En lo que se refiere al primer aspecto, hay que tener en cuenta que, como se recoge en el preámbulo del decreto de currículo, los criterios de evaluación no pueden utilizarse de una manera mecánica, sino que deben ser adecuados a las características propias del alumnado con el que se trabaje. Esta revisión podría llevar a que en el Proyecto curricular se matizara, desarrollara o completara alguno de los criterios del decreto.

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

Otro ejemplo vendría dado por el criterio de evaluación número 3 del área de Música, que dice que el alumno debería ser capaz de:

“Respetar el marco de actuación de esquemas rítmico-melódicos (entre 8 y 16 pulsos de duración y en el ámbito de la escala natural) en situaciones de improvisación.”

Este criterio intenta comprobar la habilidad del alumno de respetar el marco de actuación de la pauta rígida rítmico-melódica propuesta, observando la capacidad musical de intervenir con soltura y con naturalidad durante la improvisación, aportando ideas originales e, incluso, sabiendo callar a tiempo cuando la intervención se complica.

Puede que, por circunstancias específicas del centro, el equipo de profesores decida reforzar las parcelas relacionadas con la expresión corporal porque se hayan detectado bloqueos generalizados y recurrentes que limitan la expresión en otros campos del aprendizaje, y entre las medidas que podrían adoptarse se decida incluir algún criterio de evaluación que evalúe el progreso de las capacidades en este ámbito de desarrollo.

Estos ejemplos ilustran un modo de proceder y de reflexionar sobre los criterios de evaluación propuestos, de forma que resulten ajustados a las necesidades concretas del centro.

La revisión de los criterios de evaluación de etapa es un aspecto fundamental del Proyecto curricular, ya que es imprescindible que todo el equipo docente comparta los mismos criterios en relación con los aprendizajes que se consideran básicos para que un alumno o una alumna pueda enfrentarse con posibilidades de éxito a los estudios de la Enseñanza postobligatoria o al mundo del trabajo, y, en general, pueda incorporarse a la vida activa y adulta. Esta información es la que se recoge en los criterios del Real Decreto de currículo, lo que significa que no se recoge en ellos todo lo que un alumno puede aprender, sino exclusivamente aquellos aprendizajes especialmente relevantes sin los cuales el alumno tendría dificultades importantes a la hora de empezar la etapa siguiente o a la hora de dar por finalizada su formación básica.

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

Por otra parte, hay que tener también muy en cuenta que los criterios no deben en ningún caso interpretarse de manera rígida ni mecánica como criterios de promoción. Es evidente que, en tanto en cuanto sirven como referente para la evaluación sumativa, brindan una información que resultará útil para tomar decisiones de promoción. Pero su utilidad no es, desde luego, la de ofrecer una respuesta directa ni unilateral, ya que en las decisiones de promoción, como se expone unos párrafos más adelante, intervienen otros elementos además del que puede derivarse de los criterios de evaluación.

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

**Elaboración
de los
criterios
de evaluación
de ciclo**

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

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

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

Con el fin de facilitar esta tarea, en el Anexo de la Resolución de la Secretaría de Estado, que aparece recogida en la segunda sección de cada uno de los documentos de las áreas, se presenta una posible secuencia de criterios de evaluación por ciclos, con carácter meramente orientativo. En el siguiente ejemplo, del área de Ciencias de la Naturaleza, se aprecia claramente cuál sería el proceso que debería seguirse a la hora de definir en el Proyecto curricular el *qué evaluar* característico de cada ciclo.

En el Real Decreto de currículo figura el siguiente criterio de etapa en relación con la Teoría Cinética:

“Utilizar la Teoría Cinética para explicar algunos fenómenos que se dan en la Naturaleza, tales como la dilatación, los cambios de estado y los procesos de propagación del calor y para interpretar los conceptos de presión en gases y de temperatura.”

La explicación de este criterio indica que:

Se trata de comprobar que el alumnado es capaz de explicar, como consecuencia de la concepción de presión y de temperatura derivada de la Teoría Cinética, fenómenos como: las grandes presiones que se originan en las máquinas térmicas, las diferencias de presiones entre las partes altas y bajas de la atmósfera, y si es capaz de diferenciar los conceptos de temperatura y calor.

Este criterio de final de etapa tiene su correlato en el primer ciclo con un nivel de aprendizaje claramente inferior, en el que la Teoría Cinética se utiliza para explicaciones de menor envergadura y profundidad. Y así, se espera que el alumno, al acabar el ciclo 12-14, sea capaz de:

“Utilizar la Teoría Cinética para explicar algunos fenómenos que se dan en la Naturaleza tales como la disolución, la compresibilidad de los gases, la dilatación y los procesos de propagación del calor.”

Y se matiza en la explicación que:

Se trata de comprobar que el alumnado es capaz de explicar estos fenómenos naturales por el hecho de que la materia es discontinua, que sus partículas están en movimiento y que éste se puede modificar al aportarles energía. No se trata de emplear en las argumentaciones las interacciones entre las partículas, sino quedarse en una aproximación elemental a la Teoría Cinética.

En el momento de establecer los criterios de evaluación, es muy importante que el equipo docente preste especial atención a los contenidos referidos a actitudes y a los temas transversales, ya que, por la escasa tradición que todavía tienen en la práctica docente, existe una tendencia a no tenerlos en cuenta.

Por otra parte, es fundamental que los equipos docentes realicen también una reflexión en torno a la **gradación** que se puede establecer en todo criterio de evaluación, y que pone de manifiesto distintas aproximaciones que pueden hacerse a un mismo criterio en el sentido de grados de aprendizaje diferentes, aunque todos ellos muestren que los alumnos han alcanzado los aspectos básicos del criterio.

Sirva como ejemplo el criterio de evaluación número 18 del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, que indica que el alumno, al finalizar la Secundaria Obligatoria, debería ser capaz de:

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

En este criterio es fácil plantear tareas que respondan a diversos grados de dificultad. En un primer nivel cabría situar la tarea del tipo:

“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 actividad sólo se pide al alumno que reconozca o identifique algunos artículos esenciales del texto constitucional.

En un nivel de dificultad superior cabría situar esta otra actividad:

“Analizar algún hecho o hábito cotidiano en las vidas de los alumnos, valorándolo desde la perspectiva de los principios constitucionales.”

Aquí los aprendizajes requeridos son bastante más elevados, desde el momento en que las capacidades que se exigen son las de analizar y valorar, aplicando para ello criterios obtenidos a partir del conocimiento de los artículos básicos de la Constitución.

Finalmente, cabe una tercera tarea de mayor complejidad:

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

En esta tarea, a los aprendizajes requeridos en la actividad anterior, se añaden ahora los que conllevan el análisis y la valoración crítica de la información, por un lado, y la discusión y la argumentación de las propias opiniones, por otro.

Este mismo proceso de gradación de un criterio es el que se observa en el siguiente ejemplo de un criterio del área de Educación Física:

“Realizar de manera autónoma actividades de calentamiento preparando el organismo para actividades más intensas y/o complejas, generales y específicas.”

En estas tareas se puede observar un grado creciente de complejidad, y, por tanto, la posibilidad de responder con ellas a la evaluación de diferentes niveles y momentos de aprendizaje:

- Diseñar, en grupo, un calentamiento de carácter general.
- Realizar un calentamiento individual de carácter general.
- Diseñar y realizar un calentamiento de carácter específico atendiendo a las premisas, *suministradas por el profesor*, de la actividad para la que se prepara.
- Dirigir un calentamiento para el grupo de compañeros teniendo en cuenta las características de las actividades variadas en que intervendrán.

Como puede observarse por estos ejemplos, los aprendizajes exigidos por los criterios de evaluación pueden adecuarse convenientemente a la diversidad de aptitudes e intereses de los alumnos y alumnas, proceso imprescindible dentro de una enseñanza comprensiva. El trabajo que los Seminarios o Departamentos lleven a cabo en esta línea será una aportación clave para el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje.

¿Cómo evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos?

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

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

- Ser muy variados, de modo que permitan evaluar los distintos tipos de capacidades y de contenidos curriculares y contrastar datos de la evaluación de los mismos aprendizajes obtenidos a través de distintos instrumentos.

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE¹

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

¹ El signo ■ indica que es muy adecuado para ese tipo de contenidos. El signo ▲ expresa que permite también evaluar dichos contenidos.

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

En las orientaciones didácticas, tanto del conjunto de la etapa como de cada una de las áreas, se recoge información más detallada a este respecto. Allí se proponen distintos instrumentos de evaluación que se resumen en el cuadro que aparece a continuación. Este cuadro recoge un abanico muy amplio de instrumentos de entre los que habrá que elegir en cada momento los más adecuados. No debe interpretarse, por tanto, que sea necesario utilizarlos todos. Con este cuadro únicamente se pretende ilustrar la amplia gama de instrumentos con los que se puede contar, pero cada área se reconocerá fundamentalmente en alguno de ellos.

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

Asimismo, es muy importante recoger la coevaluación entre alumnos y la autoevaluación como procedimientos sumamente ricos, a pesar de lo cual todavía tienen escasa presencia en la práctica docente habitual. En este sentido es necesario que los alumnos y alumnas conozcan los objetivos de aprendizaje, es decir, sepan lo que se espera que aprendan, se vayan informando de en qué grado lo van consiguiendo y cuáles son las estrategias per-

sonales que más les han ayudado, así como de las dificultades que han encontrado y los recursos de que disponen para superarlas. Esta información acerca de su progreso refuerza la autoestima necesaria para seguir aprendiendo y pone las bases de lo que será la propia reflexión sobre el proceso de aprendizaje personal y autónomo.

Responder al *cómo evaluar* supone, además de elegir los instrumentos, decidir cómo se va a registrar la información de evaluación y a quiénes se va a comunicar. Todo ello lleva a que en el Proyecto se establezca el tipo de informe de evaluación que va a utilizarse, y se decida cómo se va a transmitir a los alumnos, a los padres y al resto del equipo docente aquellos aspectos que se considere oportunos.

Por último, es también conveniente aprovechar esta reflexión para acordar con más detalle la función del tutor como coordinador y responsable último de la evaluación, así como establecer el papel del orientador o el profesional del equipo psicopedagógico que trabaje en el centro. En este sentido, el Proyecto de Orden sobre evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria indica que:

“La evaluación será realizada por el conjunto de profesores del respectivo grupo de alumnos, coordinados por el profesor tutor de dicho grupo, y asesorados por el Departamento de Orientación del centro. Dichos profesores actuarán de manera colegiada a lo largo del proceso de evaluación y en la adopción de las decisiones resultantes de dicho proceso. La toma de decisiones en el proceso de evaluación se realizará en la forma en que determinen los respectivos Proyectos curriculares.”

También es necesario que se revisen en el Proyecto curricular las medidas que se consideran oportunas en relación con las adaptaciones curriculares que puede ser necesario realizar a partir de los resultados de la evaluación, como indica el artículo 14.1 del Real Decreto de currículo:

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

¿Cuándo evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos?

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

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

Reflexionar sobre la evaluación formativa supondrá acordar los momentos en los que, a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, se van a poner en práctica los instrumentos que se hayan decidido previamente y que resulten útiles para este seguimiento como, por ejemplo, la periodicidad de revisión de los diarios de clase o los trabajos de los alumnos y alumnas.

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

“Cada equipo de profesores realizará, al menos, tres sesiones ordinarias de evaluación a lo largo del curso, sin perjuicio de lo que establezcan los respectivos proyectos curriculares.”

Es necesario definir, asimismo, en el Proyecto los momentos en los que, a lo largo del ciclo, se va a informar a los alumnos y a los padres de los datos obtenidos en el proceso de evaluación y el tipo de informe que se va a utilizar, teniendo en cuenta lo que se recoge en el Proyecto de Orden de evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria:

“En función de los contenidos acordados en la sesión de evaluación final del primer ciclo y del tercer curso de la etapa, el profesor tutor emitirá un informe de cada alumno y alumna acerca del grado de desarrollo alcanzado en relación con los objetivos generales establecidos para el ciclo o curso, en el que hará constar la decisión adoptada acerca de la promoción del alumno.”

“Igualmente, cada uno de los profesores que imparten clase a un mismo grupo de alumnos elaborará un informe de evaluación final de aquellos alumnos a los que sea necesario garantizar la continuidad de las medidas de adaptación curricular adoptadas en su proceso de aprendizaje, acerca del grado de dominio de los objetivos de su área respectiva y del funcionamiento de las medidas adoptadas con esos alumnos.”

“Periódicamente, al menos tres veces a lo largo del curso, y cuando se den circunstancias que así lo aconsejen, el tutor junto con el equipo de profesores que imparten clase a un mismo grupo de alumnos, ya sea por escrito o en reuniones de grupo o individuales, según determine el Proyecto curricular, informará a las familias y a los alumnos sobre el aprovechamiento académico de éstos y la marcha de su proceso educativo. A tal efecto, se utilizará la información recogida en el proceso de evaluación continua.”

“Al finalizar el ciclo o curso respectivo se informará al alumno y a su familia acerca de los resultados de la evaluación final. Dicha información incluirá, al menos, las calificaciones obtenidas en las distintas áreas y materias optativas cursadas por el alumno, la decisión acerca de su promoción al ciclo o curso siguiente y las medidas adoptadas, en su caso, para que el alumno alcance los objetivos programados.”

“Con el fin de garantizar el derecho que asiste a los alumnos a que su rendimiento escolar, a lo largo del proceso de evaluación continua, sea valorado conforme a criterios de plena objetividad, los centros deberán hacer públicos los objetivos, contenidos y criterios de evaluación mínimos exigibles para obtener una valoración positiva en las distintas áreas o materias que formen el currículo.”

La evaluación de la práctica docente

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

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

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

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

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

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

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA

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

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

Para llevar a cabo este tipo de evaluación pueden utilizarse procedimientos diversos, como sucedía en el caso de la programación: reuniones del conjunto del profesorado para contrastar opiniones; información recogida a través de entrevistas o cuestionarios de los padres y alumnos; instrumentos estandarizados tales como el QUAFE⁶; o la ayuda de evaluadores externos, entre los cuales puede tener un papel privilegiado el Servicio de Inspección.

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

En el nivel más amplio, un momento destacable para realizar la evaluación de la acción educativa es la finalización de un ciclo y en especial el momento en el que una promoción termina la etapa, de forma que el profesorado pueda valorar globalmente el funcionamiento del Proyecto curricular.

En este sentido el Proyecto de Orden de evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria establece que:

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

“En las sesiones de evaluación ordinarias, los profesores evaluarán su propia práctica docente en relación a las características específicas de sus alumnos y adoptarán, en función de ello, las oportunas medidas de reajuste de la programación.”

⁶ DARDER, P., y LÓPEZ, J. A. (1985). QUAFE'80. Barcelona: Onda.

“Al finalizar cada curso, y en sesiones de evaluación final específicas para este fin, los equipos de profesores, teniendo en cuenta los resultados de la evaluación de la programación desarrollada durante el curso y previo informe por áreas, decidirán acerca de las modificaciones que deben plantearse en el Proyecto curricular.”

Evaluación integradora y criterios de promoción

El Real Decreto de currículo y el Proyecto de Orden de evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria establecen que la evaluación deber ser en esta etapa continua e integradora:

“La evaluación del aprendizaje de los alumnos será continua e integradora, aunque diferenciada según las distintas áreas o materias. Continua, en cuanto que está inmersa en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno con el fin de detectar las dificultades en el momento en que se producen, averiguar sus causas y, en consecuencia, adaptar las actividades de enseñanza y aprendizaje.”

“El carácter integrador de la evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria exige tener en cuenta las capacidades generales establecidas para la etapa a través de los objetivos de las distintas áreas o materias.”

Ello significa que en el momento de tomar la decisión de promoción de un alumno debe valorarse el progreso del alumno desde las distintas áreas en relación al desarrollo integral de la persona. En este sentido, el equipo docente podría decidir que un alumno promocionara al ciclo o curso siguiente a pesar de no haber alcanzado satisfactoriamente los objetivos de alguna de las áreas:

“El equipo de profesores podrá decidir la promoción desde el primer ciclo al segundo y de tercer curso al cuarto de aquellos alumnos que, aun habiendo sido evaluados negativamente en algunas de las áreas, hayan desarrollado, a juicio del equipo y adoptada la decisión por el procedimiento que establezca el Proyecto curricular, las capacidades que les permitan proseguir con aprovechamiento los estudios del ciclo o curso siguiente.”

El equipo docente tendrá que decidir bajo qué criterios va a aplicar esta posibilidad de manera que resulte lo más flexible y sensible a la peculiaridad de cada caso sin que se convierta en una norma rígida que los alumnos abandonen desde el principio ciertas asignaturas. Debe plantearse, por tanto, como una posibilidad que tiene el equipo docente y no como una obligación.

Esta decisión es especialmente trascendente cuando se trata del cuarto curso de la etapa en el que hay que decidir si el alumno obtiene o no titulación. En este sentido el Proyecto de Orden de evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria establece:

“El equipo de profesores podrá proponer para la expedición del título a aquellos alumnos que, aun habiendo sido evaluados negativamente en algunas de las áreas o materias, hayan alcanzado, en términos globales, los objetivos establecidos para la etapa.”

“En relación al punto anterior, se considerará que el alumno ha conseguido, en términos globales, los objetivos de etapa cuando, a juicio del equipo de profesores y adoptada la decisión por el procedimiento que establezca el Proyecto curricular, haya alcanzado las capacidades que le permitan proseguir sus estudios, con garantías de aprovechamiento, en alguna de las modalidades de Bachillerato y/o en la Formación Profesional Específica de Grado Medio.”

Es fundamental que el equipo docente reflexione en torno a esta decisión teniendo en cuenta que se trata de una etapa obligatoria y que el *título de Graduado en Educación Secundaria* es requisito imprescindible para cualquiera de los estudios posteriores dentro del sistema reglado.

Tanto si el alumno promociona pero debe seguir trabajando alguna de las áreas del ciclo o curso anterior como si permanece un año más en el ciclo o curso, es preciso que el equipo docente establezca medidas educativas complementarias encaminadas a contribuir a que el alumno alcance los objetivos programados. Los refuerzos, los desdobles, los agrupamientos flexibles, los enfoques más globalizados, los grupos de repetidores, etc., son posibles alternativas para llevar a cabo este apoyo, de entre las cuales el equipo de profesores debe adoptar las que considere más pertinentes.

Estas medidas deberán recogerse en los correspondientes informes, como se indica en el proyecto de Orden de evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria:

“Cuando algún alumno no haya conseguido, globalmente o en alguna de las áreas, los objetivos programados, deberán especificarse en el informe las medidas educativas complementarias encaminadas a contribuir a que el alumno alcance dichos objetivos.”

“Estos informes deberán elaborarse, asimismo, al finalizar el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria, acerca de aquellos alumnos para los que se adopte la decisión de permanencia de un año más en ese curso.”

Es necesario igualmente que el equipo docente establezca las condiciones precisas en las que se permitirá una segunda repetición con carácter excepcional:

“Excepcionalmente, el grupo de profesores asesorados por el Departamento de Orientación del centro, cuando estimen que el alumno tiene posibilidades de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria, podrá adoptar esta decisión una segunda vez, al final de un ciclo o curso distinto, oídos el alumno y sus padres. Esta decisión irá acompañada de las oportunas medidas educativas complementarias.”

En el marco de estas decisiones, el equipo docente deberá fijar también bajo qué condiciones es más conveniente que un alumno, si tiene ya dieciséis años, se incorpore a un programa individualizado de diversificación curricular. A este respecto el Proyecto de Orden de evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria establece que:

“En el caso de alumnos mayores de dieciséis años que hayan permanecido un año más en un ciclo o curso y no hayan superado los objetivos correspondientes, el equipo de profesores, junto con el Departamento de Orientación, oídos el alumno y sus padres, podrá decidir la promoción del alumno al ciclo o curso siguiente, con las oportunas medidas complementarias de adaptación curricular, o bien, excepcionalmente, y previa evaluación psicopedagógica del alumno y el informe de la Inspección educativa, establecer el oportuno programa individualizado de diversificación curricular, encaminado a que el alumno alcance las capacidades generales propias de la etapa.”

Decisiones en relación con la evaluación integradora y la promoción

- Criterios para decidir si un alumno promociona o no al ciclo o curso siguiente aunque no haya evolucionado positivamente en todas las áreas.
- Medidas de apoyo a los alumnos que repiten curso o a aquellos que permanecerán con áreas evaluadas negativamente.
- Criterios para permitir una segunda repetición con carácter excepcional.
- Criterios para incorporarse a un programa de diversificación a partir de los dieciséis años.
- Criterios para alcanzar o no la titulación al final de la etapa.

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

Capítulo VII.

Orientación y Tutoría

La configuración de una etapa comprensiva a la vez que diversificada, así como su carácter tanto intrínseco como propedéutico, hacen imprescindible un sistema eficaz de orientación, integrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que propicie el desarrollo personal de los alumnos y les capacite para tomar decisiones sobre su futuro académico y profesional.

La gran incidencia de este aspecto del proceso educativo exige que se planifique de manera conjunta y coherente por el equipo docente, ya que todo él tendrá que ver en su puesta en práctica en mayor o menor medida.

Es necesario que en el Proyecto curricular se concreten las relaciones del Departamento de Orientación con los restantes Departamentos o Seminarios, así como con los tutores de los diversos grupos. Esta relación estará en gran parte condicionada por las funciones que unos y otros desempeñen, funciones que abarcarían los dos grandes ámbitos de intervención: la orientación educativa y la orientación académica y profesional.

La orientación educativa

La función fundamental de la orientación es contribuir a organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de tal manera que resulte lo más ajustado posible a las necesidades que cada alumno o alumna tenga. En este sentido la orientación educativa no es distinta de una educación **integral y personalizada**. La tarea de educar, cuando se concibe en su auténtico sentido, no se limita a la mera instruc-

ción, sino que contribuye intencionalmente al desarrollo de los alumnos y alumnas en **todas** sus dimensiones y lo hace ajustándose a sus **peculiaridades**.

Esta orientación educativa pasa, pues, necesariamente por el currículo que se trabaja con los alumnos y es responsabilidad, en consecuencia, del conjunto de profesores y profesoras que imparten docencia en la etapa. En este sentido la reflexión que el profesorado haga acerca de aquellos contenidos, fundamentalmente de carácter actitudinal y procedimental, sobre los que descansa en gran parte este ámbito educativo, ayudará a que desde todas las áreas se esté asumiendo esta tarea.

Esto no quita que sea necesaria una figura que coordine y dedique una especial atención al proceso. Ésta es la misión del tutor o tutora de grupo. Su papel es fundamental, tanto en el contacto con los propios alumnos como con el resto de los profesores que trabajan con el grupo y con los padres. Cuanto mayor sea la planificación que se haga de cómo llevar a la práctica estas tareas, más eficaz será la función tutorial. En el documento *Orientación y tutoría*, que forma parte de estos Materiales para la Reforma, se especifican con detalle estas tareas.

Especial atención merecería, dado que todavía no es una práctica suficientemente consolidada y generalizada, el papel del tutor como convocante y coordinador del equipo de profesorado del grupo, no sólo para evaluar, sino también, y principalmente, para intercambiar informes sobre diversas programaciones que se hayan elaborado desde lo establecido en el Proyecto curricular y coordinarlas en función de la evaluación inicial que se haya hecho del grupo en cuestión.

Junto con el trabajo con los tutores, la orientación educativa supone también estructurar el trabajo en un nivel superior de organización como son los Seminarios y Departamentos. En este sentido, el Departamento de Orientación deberá acordar con los restantes en qué aspectos concretos de su planificación y puesta en práctica del currículo va a brindarles apoyo.

Cuanto más sensibles sean las decisiones del Proyecto curricular y de las Programaciones a la diversidad de los alumnos, más eficaz será la intervención. Desde este punto de vista, el asesoramiento que los profesores del Departamento de Orientación puedan prestar en relación con opciones metodológicas, materiales, aspectos de organización del aula, etc., que hayan mostrado ser útiles para la ense-

ñanza de las diversas áreas, cumplirá una función preventiva con respecto a las dificultades de aprendizaje.

A pesar de ello, es seguro que habrá algunos alumnos y alumnas que requieran un mayor apoyo a través de medidas de adaptación curricular que, siendo abordables dentro del marco del aula, puedan exigir el trabajo conjunto de profesores de área y del Departamento de Orientación. Establecer este marco de colaboración, en sus grandes líneas, sería también una decisión propia del Proyecto curricular.

Por último, es preciso abordar también aquellas otras medidas, de carácter más estructural, que vayan a ponerse en marcha para dar respuesta a dificultades de aprendizaje más importantes como son aquellas que precisan los alumnos que repiten un curso o pasan al siguiente, pero necesitan seguir consolidando aquellos aprendizajes que hayan sido evaluados negativamente en la decisión de promoción, como se ha señalado en el apartado sobre "Evaluación integradora y criterios de promoción" del capítulo anterior.

Orientación académica y profesional

La capacidad de decidirse por lo que respecta al papel que se desea tener en la sociedad, a través de una determinada profesión, es mucho más amplia que la mera elección vocacional. Incluye actitudes hacia la toma de decisiones, comprensión de la demanda laboral y actividades de planificación y desarrollo de capacidades vocacionales, además de la propia elección vocacional. Un adolescente está vocacionalmente maduro cuando sabe lo que quiere y lo que puede hacer en la vida y, en consecuencia, está capacitado para desarrollar el **proceso de decidirse** a emprender un determinado camino, aunque éste se halle meramente esbozado.

La orientación vocacional es considerada, en la actualidad, un objetivo fundamental de cualquier sistema educativo, en función de la creciente diversificación de la oferta curricular y las características de la sociedad actual en constante cambio y transformación. Ha perdido, por tanto, el carácter subsidiario y de apoyo a aquellos alumnos que abandonan la escolaridad, para ser incardinada plenamente en el proceso orientador de los centros educativos, al considerar que el desarrollo vocacional es una faceta del desarrollo personal, y este último tiene lugar en el ámbito educativo y socio-familiar.

En este sentido puede considerarse la orientación vocacional como parte de la orientación educativa, ya que al tomar decisiones hay que enseñar desde el conjunto de la intervención docente. No obstante, la especificidad de algunas de las tareas que tienen que llevarse a cabo en ella justifican dedicarle una atención especial.

El asesoramiento para la elección es un rasgo presente en toda la etapa, pero que se recomienda especialmente en el currículo para el segundo ciclo, y, singularmente, para el último año en función del **aumento de la opcionalidad** que se da en el mismo. El currículo, aun conservando su fuerte carácter comprensivo, incluye en los dos últimos años un espacio de optatividad que posibilite la elección de algunas materias en correspondencia con la diversidad de intereses, aptitudes y motivaciones del adolescente. Esta primera elección curricular, que se inicia con una materia de carácter optativo los tres años anteriores y es más acentuada en cuarto año, configura itinerarios educativos diferentes que condicionan, en cierto modo, decisiones académicas y profesionales posteriores.

Junto con esta orientación a lo largo de la etapa, es fundamental la ayuda que se preste a los alumnos en la decisión de las alternativas que se les abren al acabar la Educación Secundaria Obligatoria. Ello supone tanto la información sobre las distintas opciones como el asesoramiento en la toma de decisiones que culminará en el consejo orientador, que prescriptivamente es preciso elaborar para cada alumno, como se recoge en el Real Decreto de currículo:

“Todos los alumnos, en cualquier caso, recibirán una acreditación del centro educativo, en la que consten los años cursados y las calificaciones obtenidas en las distintas áreas y materias. Esta acreditación irá acompañada de una orientación sobre el futuro académico y profesional del alumno, que en ningún caso será prescriptiva y que tendrá carácter confidencial.”

En el Proyecto curricular deben establecerse las tareas que cada uno (profesores de área, tutores y Departamento de Orientación) van a tener en la orientación académica y profesional.

Como se explica ampliamente en el documento *Orientación y Tutoría*, que forma parte de estos Materiales para la Reforma, todos los profesores tienen la función de prestar especial atención a aquellos contenidos del currículo que guardan relación con la capacidad de decisión y, por otra parte, deben dar la oportunidad a los alumnos de tomar contacto con determinados ámbitos profesionales, y

favorecer una mayor vinculación de la escuela con el mundo del trabajo, considerando éste como objeto de enseñanza y aprendizaje y como recurso pedagógico de primer orden.

Por su parte, los tutores, con el asesoramiento del Departamento de Orientación, tendrán que poner en marcha los programas específicos de orientación profesional y ayudar en la toma de decisiones, ya que tienen un conocimiento de cada alumno en particular de valor inestimable.

Estas funciones genéricas, que todo centro comparte y que se recogen en el cuadro que aparece a continuación, deben concretarse en el Proyecto curricular.

ORIENTACIÓN EDUCATIVA		
Profesores de área	Tutores	Departamento de Orientación
<ul style="list-style-type: none"> — Organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de tal manera que se dirija a la educación <i>integral y personalizada</i> del alumno. — Introducir medidas de atención a la diversidad en la programación. — Realizar adaptaciones curriculares ante dificultades de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> — Coordinar al equipo de profesores que trabajan con el grupo tanto por lo que respecta a la programación como a la evaluación. — Coordinar, junto con los profesores de área, y si es necesario el Departamento de Orientación, las adaptaciones curriculares necesarias. — Facilitar la integración del alumnado dentro de su grupo y hacer un seguimiento de su aprendizaje. — Informar a los padres acerca de la evolución de sus hijos y procurar que participen lo más posible en el proceso educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> — Asesorar a los Departamentos y Seminarios en su planificación y desarrollo del currículo con el fin de facilitar la atención a la diversidad. — Asesorar sobre cómo poner en marcha medidas de adaptación curricular. — Coordinar y apoyar la tarea de los tutores.

ORIENTACIÓN ACADÉMICA-PROFESIONAL

Profesores de área	Tutores	Departamento de Orientación
<ul style="list-style-type: none">— Trabajar en cada área los contenidos que contribuyen a desarrollar la capacidad de tomar decisiones.— Favorecer que los alumnos tomen contacto con los distintos ámbitos profesionales vinculando la escuela con el mundo del trabajo y considerando éste como objeto de enseñanza y aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none">— Coordinar el equipo de profesores que trabajan con el grupo para revisar la presencia en las programaciones de los contenidos relativos a la gravedad de tomar decisiones.— Colaborar con el Departamento de Orientación en la puesta en marcha de programas específicos de orientación profesional.— Asesorar a los alumnos y alumnas con respecto a las opciones presentes en el currículo.	<ul style="list-style-type: none">— Poner en práctica los programas específicos de orientación profesional, junto con los tutores.

Capítulo VIII.

Medidas de atención a la diversidad

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

Como se explica con más detalle en el documento *Orientaciones didácticas*, que forma parte de estos Materiales para la Reforma, y en cada uno de los documentos de área, la vía privilegiada de atención a la diversidad se encuentra en la propia Programación que cada profesor o profesora elabora para su grupo clase. En ella es preciso que se tenga en cuenta una serie de **aspectos que permiten individualizar** en mayor medida el proceso de enseñanza y aprendizaje y que, a modo de resumen, serían los siguientes:

- Distinguir claramente entre contenidos prioritarios y contenidos complementarios o de ampliación.
- Proponer actividades diferenciadas en función de las distinción establecida en los contenidos.
- Utilizar metodologías diversas.
- Emplear materiales didácticos variados y graduados en función de su dificultad.

- Favorecer agrupamientos en clase que posibiliten la interacción.
- Graduar las diversas aproximaciones que pueden darse a un mismo criterio de evaluación.

Estas medidas preventivas, junto con las de adaptación curricular que se han señalado en el capítulo anterior, suponen ya vías de atención a la diversidad. No obstante, existen otras dos medidas contempladas en la ordenación de la etapa que también es necesario planificar en el Proyecto curricular: la optatividad y la diversificación curricular.

Optatividad

Una vía de atención a la diversidad la constituye el espacio de opcionalidad en el que se ofrece a todos los alumnos y alumnas la posibilidad de desarrollar las **mismas** capacidades de los objetivos generales de la etapa siguiendo **itinerarios diferentes de contenidos**. Itinerarios que, en unos casos, pueden ser más accesibles para determinados alumnos, en otros pueden conectar con posibles opciones futuras que los alumnos imaginan para sí, o bien pueden responder a sus gustos y preferencias y que, por tanto, y en cualquiera de los casos, van a suponer un refuerzo en la motivación y disposición favorable de los alumnos y alumnas hacia los aprendizajes que se les proponen.

La oferta de materias optativas tiene, pues, un marco: el que imponen las intenciones educativas declaradas en los objetivos generales de la Educación Secundaria Obligatoria. Esto permite asegurar que a través de la optatividad curricular no se rompa el planteamiento comprensivo de la Educación Secundaria Obligatoria y se introduzcan ramas de enseñanza diferenciadas que condicionen las opciones educativas futuras. En particular, la existencia de un espacio de opcionalidad curricular en el último tramo de la enseñanza obligatoria debe servir a las siguientes funciones⁷:

- Favorecer los aprendizajes globalizados y funcionales.
- Facilitar la transición a la vida activa y adulta.
- Ampliar la oferta educativa y las posibilidades de orientación dentro de ella.

⁷ Véanse los documentos de optatividad, que forman parte de estos Materiales para la Reforma.

Teniendo en cuenta esta perspectiva, el equipo docente tendrá que decidir qué materias optativas va a ofrecer al alumnado durante los cuatro años de la etapa, como se indica en la Orden de implantación anticipada del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria:

“El número de materias optativas que han de cursar los alumnos será una en tercer curso y dos en cuarto curso, siempre que la organización temporal de las materias elegidas sea de curso. Excepcionalmente, este número podrá modificarse con organizaciones temporales distintas. En todo caso, la suma de los tiempos dedicados a cada una de las materias elegidas deberá coincidir con el horario total dedicado al espacio de optatividad en cada curso.”

“En el Proyecto curricular de la etapa se recogerán las materias optativas que ofrezcan los centros, así como sus Programaciones.”

Además de la oferta de materias optativas que se vaya a hacer en el centro, el equipo docente deberá decidir el horario y los espacios en los que se impartirán, como ya se señaló en el apartado sobre espacios y tiempos del capítulo sobre decisiones metodológicas.

Diversificación curricular

Cabe esperar que en ocasiones excepcionales —sobre todo en el último tramo de la Educación Secundaria Obligatoria, y más concretamente en el último curso de la misma y en alumnos de más de dieciséis años, cuando los intereses, las motivaciones y eventualmente las capacidades de los alumnos están ya muy definidos—, las adaptaciones curriculares hasta aquí mencionadas no basten para responder de una manera adecuada a la diversidad de necesidades educativas. Cuando esto suceda, puede ser necesario dar otro paso, con carácter de excepcionalidad, en el proceso de adaptación del currículo. Por diversificación curricular hay que entender la posibilidad de que unos determinados alumnos y alumnas, en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, con el debido asesoramiento y orientación, puedan alcanzar los objetivos generales de la etapa con una metodología específica, a través de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general, diseñándose para ellos **programas individualizados** que respondan a sus necesidades peculiares.

La diversificación curricular, en cualquier caso, no supone la segregación de los alumnos en una rama diferente de la Educación Secundaria Obligatoria. En este sentido, el currículo diversificado incluirá, al menos, tres áreas del currículo básico y, en todo caso, incorporará elementos formativos del ámbito lingüístico y social, así como del científico-tecnológico, e incluirá actividades de carácter preprofesional. Asimismo, contendrá una clara especificación de la metodología, contenidos y criterios de evaluación personalizados, tomando una vez más, como referente último, las capacidades enunciadas en los objetivos generales de la etapa.

El carácter extremo y excepcional de esta vía de tratamiento de la diversidad exige que su puesta en práctica sea cuidadosamente sopesada, y ha de establecerse previa evaluación psicopedagógica, oídos los alumnos y sus padres, y con el informe de la Inspección educativa. Todos estos requisitos se recogen en la normativa que se ha desarrollado a partir de la LOGSE, concretándose en el artículo 18 del Real Decreto de currículo de la siguiente manera:

“Para alumnos con más de dieciséis años podrán establecerse diversificaciones del currículo, previa evaluación psicopedagógica, oídos los alumnos y sus padres y con el informe de la Inspección educativa.”

“Las diversificaciones del currículo tendrán como objetivo que los alumnos adquieran las capacidades generales propias de la etapa. Para ese fin, el currículo diversificado incluirá, al menos, tres áreas del currículo básico e incorporará, en todo caso, elementos formativos del ámbito lingüístico y social, así como elementos del ámbito científico-tecnológico.”

“El programa de diversificación curricular para un alumno deberá comportar una clara especificación de la metodología, contenidos y criterios de evaluación personalizados.”

Dado que se trata de programas abiertos en los que, salvando las condiciones mínimas que la normativa establece, el centro —y más en concreto el Departamento de Orientación— tiene un amplio margen de intervención, y que son programas de atención individualizada, lo cual exige dotar al centro de unos recursos, unos procedimientos y unos ámbitos de actuación específicos, es preciso que todas estas decisiones se establezcan en el Proyecto curricular. Más en concreto, sería necesario que el equipo docente tomara en el Proyecto las siguientes **decisiones**:

- Principios generales, pedagógicos, metodológicos y de organización, que han de orientar los programas individualizados.
- Criterios de acceso y selección de alumnos.
- Procedimiento por el que se llevará a cabo la evaluación psicopedagógica.
- Estructura general del programa base de diversificación curricular, que deberá incluir cómo se organizan los ámbitos sociolingüístico y científico-técnico, así como la oferta de materias de iniciación profesional.
- Los criterios generales para, a partir del programa tipo, elaborar los programas individualizados.
- Determinación de las materias optativas específicas para el programa, si lo requiere.

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

En el caso de que se trate de un centro de Secundaria acogido al Programa de Integración, el Proyecto curricular deberá recoger una serie de decisiones dirigidas a definir la organización de los recursos personales y materiales dirigidos a alumnos con necesidades educativas especiales.

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

Cuanto más alto sea el nivel en el que tomemos decisiones que favorezcan a este tipo de alumnos, más fácil será mantenerlos dentro

del currículo ordinario. Es decir, las **adaptaciones que se lleven a cabo para el conjunto del centro** en el momento de elaborar el Proyecto curricular y las que se decidan en la programación para el conjunto de los alumnos de un grupo, harán que las adaptaciones que se realicen de manera individualizada para un alumno o alumna resulten menos significativas.

Si, por ejemplo, en el Proyecto curricular se decidiera que todos los alumnos aprendieran mínimamente el código de comunicación que utilizan los alumnos con necesidades educativas especiales, ya no sería necesario plantearse este objetivo de manera individualizada para estos alumnos, porque entrarían a formar parte de los planteamientos educativos ordinarios. No obstante, los alumnos con necesidades educativas especiales tendrían que aprenderlo con un mayor nivel de profundidad, requiriendo un mayor desarrollo de los contenidos relacionados con los distintos códigos, así como siendo necesario especificar criterios de evaluación para estos alumnos donde se determine el grado de desarrollo alcanzado con relación al mismo.

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

En este sentido, la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales debe estar presente en el conjunto del Proyecto curricular. El siguiente es un ejemplo de cómo tenerlo en cuenta en el elemento del Proyecto curricular relativo a los objetivos generales de la etapa. En este caso, el objetivo relativo al uso de las fuentes de información:

“Obtener y seleccionar información utilizando las fuentes en las que habitualmente se encuentra disponible, tratarla de forma autónoma y crítica, con una finalidad previamente establecida, y transmitirla a los demás de manera organizada y legible”,

se adaptó en un centro que escolarizaba alumnos con dificultades graves de movilidad y manipulación, llamando la atención acerca de que el objetivo supone la necesidad de:

- Desarrollar estrategias de búsqueda de información a través de medios informáticos: bases de datos y fuentes secundarias (repositorios, índices bibliográficos, etc.) informatizadas.

- Posibilitar que la transmisión de la información se realice a través de medios técnicos adecuados a las dificultades de los alumnos (ordenador, máquina de escribir, etc.).
- Cuidar de manera especial la accesibilidad física de todas las fuentes de información existentes en el centro y de los lugares en los que se encuentran organizadas (libros, ficheros de consulta, biblioteca, etc.).

No obstante, es necesario pararse a reflexionar en algún momento del proceso de elaboración del Proyecto curricular sobre algunos aspectos de la respuesta a estos alumnos que no está incluida en las decisiones que hasta aquí se han revisado. Se trataría de las decisiones que se refieren a la organización de los recursos personales y de los relativos a espacios y materiales.

Como se explica detalladamente en un documento sobre "Los alumnos con necesidades educativas especiales en la Educación Secundaria Obligatoria" que se enviará a todos los centros de integración, la respuesta a las necesidades educativas especiales supone, entre otras cosas, organizar lo mejor posible los recursos personales del centro. Debe quedar claro para el conjunto del equipo docente cuál va a ser la responsabilidad de cada uno. Ello supone acordar el papel del profesor tutor, de los profesores de área, del profesorado de apoyo, de los profesionales específicos (logopedas, fisioterapeutas, cuidadores...), y del Departamento de Orientación. Es importante decidir los criterios relativos a si los alumnos reciben atención directa o indirecta, al número de alumnos que se va a atender por cada profesional, a la distribución del tiempo semanal de atención a los alumnos, etc.

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

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

teniendo en cuenta a los alumnos con necesidades educativas especiales o la creación de una comisión que pueda elaborar materiales expresamente pensados para este alumnado.

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

Programas específicos

Además del programa de orientación, que es un programa educativo específico, es posible que algunos centros tengan que poner en marcha algún otro dirigido también a la atención a la diversidad, por el hecho de escolarizar alumnos con unas características muy peculiares que exijan una atención especializada con la que no necesariamente cuenten todos los centros.

Dentro de ellos, es seguro que los programas dirigidos a atender la multiculturalidad, que cada día tiene mayor presencia en el sistema educativo, serán de enorme importancia. La riqueza que sin duda supone este encuentro no deja de suscitar necesidades peculiares que deben ser atendidas desde el conjunto del proceso de enseñanza con actuaciones educativas específicas.

Puede que otros rasgos del contexto económico y sociocultural, del que proceda el alumnado, aconseje igualmente poner en marcha programas específicos que ayuden a compensar las posibles dificultades que estos rasgos peculiares pudieran originar.

En caso de que dichos programas fueran necesarios, el centro debería organizar su oferta, con los recursos que a tal efecto recibiera, y hacer constar en el Proyecto curricular los aspectos pedagógicos que fuera necesario planificar.

Parte Tercera

El proceso de elaboración del Proyecto curricular



1911

...

...

...

Capítulo X.

¿Quién elabora el proyecto curricular?

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

En la Educación Secundaria Obligatoria la elaboración del Proyecto curricular se hará a través de los Seminarios o Departamentos, ya que ésta resulta la unidad de trabajo más natural en esta etapa educativa.

No obstante, con el fin de cuidar que el Proyecto curricular de la etapa no sea la mera suma de las decisiones parciales de cada área, es necesario contar con una estructura general del centro en la que se encuentren representadas las distintas partes, pero que dé coherencia al conjunto. Tomando en consideración estos criterios, es conveniente configurar en el centro una comisión encargada de coordinar la elaboración de los Proyectos curriculares de las etapas que se impartan en él. Dicha *Comisión de coordinación pedagógica* estaría integrada por el Director del centro, el Vicedirector, el Jefe de Estudios y los Jefes de Seminario o Departamento.

Esta comisión desempeñará, como se indica en la Orden de implantación anticipada del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, las siguientes **funciones**:

Funciones de la Comisión de coordinación pedagógica:

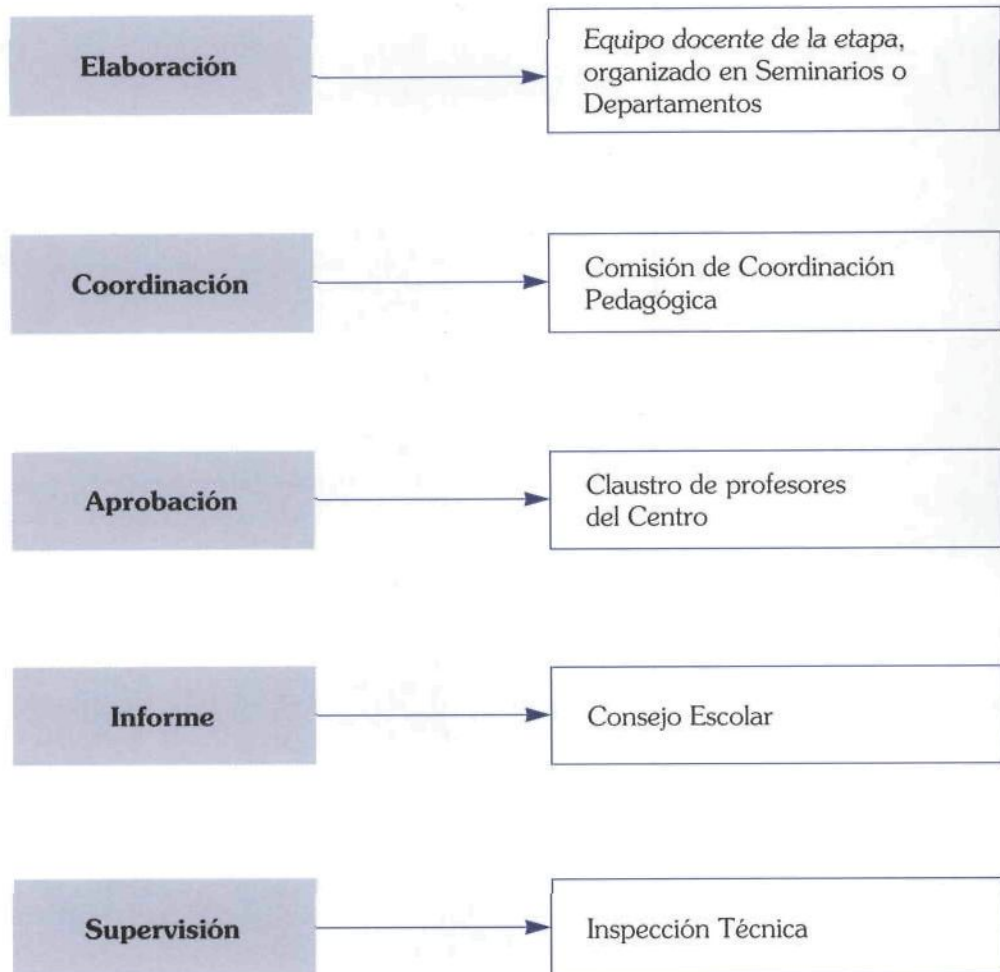
- a) Impulsar y coordinar los trabajos encaminados tanto a la elaboración del Proyecto curricular como a sus posibles modificaciones.
- b) Coordinar para su desarrollo las propuestas de los Departamentos o Seminarios respecto de las actividades interdisciplinarias.
- c) Proponer al Claustro, para su aprobación, el Proyecto curricular ya elaborado, así como el plan de evaluación del mismo de acuerdo con las normas que regulen su evaluación.
- d) Velar por el cumplimiento del Proyecto curricular en la práctica docente del centro.

Una vez elaborado por el profesorado, organizado en Seminarios o Departamentos, y coordinado por la Comisión de coordinación pedagógica, el Proyecto curricular deberá ser aprobado por el Claustro del centro en su totalidad. Esta decisión se justifica en aras de asegurar la coherencia de los distintos Proyectos curriculares de etapa entre sí. Siendo funcionalmente más correcto que en la elaboración del Proyecto participen los profesores propios de cada etapa, es imprescindible que finalmente los proyectos del centro, el de Secundaria Obligatoria y el de Bachillerato, sean revisados, consensuados y asumidos por el conjunto del profesorado del centro. Sería, por tanto, el **Claustro** el responsable de aprobar el Proyecto curricular.

El Proyecto curricular se incorporará a la Programación General del centro que anualmente presenta el equipo directivo al **Consejo Escolar**, quien deberá informarlo. Este paso en el proceso de elaboración es muy importante, ya que, como se ha indicado anteriormente, el Proyecto curricular viene a concretar, mediante acuerdos didácticos, los principios establecidos por el conjunto de la comunidad educativa en el Proyecto educativo.

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

**PASOS EN EL PROCESO DE ELABORACIÓN
DEL PROYECTO CURRICULAR**



THE UNIVERSITY OF CHICAGO

PHYSICS DEPARTMENT

1951

PHYSICS 551

1952

PHYSICS 551

1953

PHYSICS 551

1954

PHYSICS 551

1955

PHYSICS 551

1956

PHYSICS 551

1957

PHYSICS 551

1958

PHYSICS 551

Capítulo X.

Estrategias de elaboración del proyecto curricular

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

Desde este punto de vista, no debe concebirse el trabajo que van a comenzar los centros que anticipan la Secundaria Obligatoria como un período en el que se empieza y se acaba un trabajo, sino como el inicio del proceso, inicio en el que hay que tomar una serie de decisiones que poco a poco irán consolidándose en un Proyecto más acabado. Esto no es obstáculo para que este primer esbozo de Proyecto curricular deba quedar recogido por escrito y ser lo más consensuado posible, y lo más ajustado a la realidad peculiar de cada centro, que se pueda.

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

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

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

Estrategias de elaboración

Dimensión arriba-abajo abajo-arriba

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

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

La estrategia "abajo-arriba" es más lenta, ya que son muchos los grupos que trabajan por separado, lo que exige posteriormente revisar la coherencia horizontal de las decisiones tomadas, pero puede ser la más acertada si no se está seguro de que los miembros de la Comisión de coordinación pedagógica puedan realmente representar al resto de sus compañeros.

Probablemente el procedimiento más adecuado para elaborar el Proyecto curricular exija utilizar estas estrategias, dependiendo del elemento del Proyecto sobre el que, en concreto, se esté trabajando. En este sentido, las decisiones sobre los objetivos generales de la etapa, los aspectos de metodología y evaluación que trascienden las áreas, los criterios de promoción y las decisiones de los programas de orientación, así como las relativas a la diversificación curricular, se prestan más a una estrategia "arriba-abajo", en la que la Comisión de coordinación pedagógica elabore una propuesta que se discuta en los Seminarios o Departamentos.

Por el contrario, la decisión de secuencia por ciclo o curso, las opciones metodológicas propias de cada área, así como las relativas a los criterios de evaluación, sería más lógico tomarlas en el Seminario o Departamento y revisarlas posteriormente en la Comisión de coordinación pedagógica.

Puede, incluso, que en algún centro, si el equipo es muy numeroso, resulte útil hacer un paso intermedio en el que Seminarios afines, como los de Lengua y Lenguas Extranjeras, o los de Tecnología, Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas, intercambien sus puntos de vista antes de pasar al conjunto de la Comisión.

Fuere cual fuere la estrategia elegida, en relación a esta dimensión, hay que tener muy claro que lo fundamental es que sea el conjunto del profesorado el que reflexione sobre su práctica, bien elabo-

rando, bien revisando un primer esbozo de propuesta. Un Proyecto que no haya supuesto la discusión activa y participativa de la totalidad del equipo docente de la etapa no habrá conseguido su objetivo.

Por otra parte, al tratarse la dimensión de un continuo y no de una variable dicotómica, pueden encontrarse situaciones intermedias, que probablemente sean las más frecuentes. Puede haber centros en los que la participación de los distintos seminarios o departamentos sea de diferente grado, lo que puede llevar a estrategias mixtas.

Es muy importante tener en cuenta, por último, que, sea cual sea la estrategia por la que se comience el trabajo, siempre habrá que **recorrer el proceso en ambos sentidos**. Elaborar el Proyecto supondrá "subir" y "bajar" más de una vez, ya que la revisión llevará a modificaciones que a su vez necesitarán ser contrastadas en su versión final.

Dimensión inductivo- deductivo

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

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

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

contrario, se corre el riesgo de perderse en un proceso que, al no tener una lógica clara, puede dejar lagunas en el Proyecto.

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

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

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

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

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

Un último aspecto de estrategia que es fundamental planificar para la elaboración del Proyecto curricular y su seguimiento es la **organización de los tiempos** en los que han de reunirse los distintos grupos de profesores, en función de la tarea que en cada momento deban realizar. Las reuniones de los docentes de un Seminario o Departamento, del profesorado que imparte docencia a un mismo grupo, del conjunto de la Comisión de coordinación, etc., suponen que el equipo directivo planifique cuidadosamente el horario general del centro. Todo el tiempo que se emplee en estas consideraciones resultará sumamente rentable, ya que el tiempo es uno de los aspectos claves del proceso de elaboración.

¿Cómo empezar la elaboración del Proyecto curricular?

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

ya que debe evitarse el no saber a ciencia cierta las razones por las cuales se enseña como se enseña.

Los equipos docentes de los centros deben tener claro, al comenzar la tarea, la meta que se pretende alcanzar, es decir, las decisiones que finalmente deberá recoger el Proyecto curricular, que se muestran en el cuadro siguiente como desarrollo del esquema de la pág. 27, pero que se irán alcanzando en sucesivas fases de elaboración, como se explica más adelante.

ESQUEMA DE LAS DECISIONES DEL PROYECTO CURRICULAR

¿Qué enseñar?

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

¿Cuándo enseñar?

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

¿Cómo enseñar?

- Criterios y opciones básicas de metodología didáctica que pueden afectar al conjunto de las áreas del ciclo o sólo a algunas áreas.
- Opciones metodológicas propias de cada área.
- Decisiones sobre agrupamientos de alumnos.
- Decisiones sobre organización de tiempos y espacios.

- Materiales curriculares y recursos didácticos básicos que van a utilizarse para trabajar los contenidos de cada una de las áreas en los diferentes ciclos y cursos, y criterios de uso.

¿Qué, cuándo y cómo evaluar?

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

Orientación y tutoría

- Líneas de actuación de los profesores de área, de los tutores y de los Departamentos de Orientación para llevar a cabo la orientación educativa.
- Líneas de actuación de los profesores de área, de los tutores y del Departamento de Orientación para llevar a cabo la orientación académica y profesional.

Medidas específicas de atención a la diversidad

- Definición de las materias optativas que va a ofrecer el centro, así como de los horarios y espacios en los que se impartirán.
- Contenido de los programas de diversificación y de las condiciones de acceso a ellos.
- Tratamiento específico de la multiculturalidad, cuando ésta sea uno de los rasgos distintivos del centro.
- Adaptaciones para alumnos con necesidades educativas especiales: organización de tiempos, materiales y apoyos.

Elaborar todos estos elementos es una tarea de varios años, y así debe ser tenido en cuenta por parte de los equipos docentes. Por otra parte, en este momento los centros que comienzan con la implantación anticipada no imparten el primer ciclo de la etapa. Por todo ello, es un trabajo que debe planificarse en sucesivas fases. Desde este punto de vista es desde el que se proponen las períodos de elaboración que se establecen en la Orden de implantación anticipada del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, y que se recogen a continuación. Deben, pues, interpretarse como las decisiones mínimas que es preciso que todo centro tome, sin perjuicio de que pueda avanzar mucho más en el Proyecto curricular.

Fases de elaboración

FASES EN LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR

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

1. La adecuación de los objetivos generales de la etapa al contexto socio-económico y cultural del centro y a las características del alumnado.
2. Determinación de los objetivos y contenidos curriculares de cada una de las áreas para el tercer curso:
 - Indicar las grandes líneas de la secuencia interciclos.
 - Precisar la secuencia y organización de los contenidos del tercer curso.

3. Los criterios metodológicos generales.
4. Procedimientos para evaluar el progreso de los aprendizajes de los alumnos, así como criterios de evaluación y promoción.
5. Organización y funcionamiento de las tutorías.
6. Materias optativas que se ofrezcan en el centro.

A lo largo del curso 1992-93 los equipos docentes desarrollarán estos elementos y los completarán de acuerdo con lo establecido en el cuadro de las pags. 105, 106, 107, para el tercer curso. Estas aportaciones, junto con las decisiones referidas al cuarto curso, se incorporarán al Proyecto curricular al comienzo del curso 1993-94.

Al término de la implantación del segundo ciclo, y una vez se hayan revisado los elementos desarrollados hasta ese momento, se completará el diseño del Proyecto curricular en todos los aspectos enunciados en el cuadro de las pags. 105, 106, 107, y se revisará su coherencia con respecto al Proyecto educativo de centro.

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

Desde esta perspectiva de proceso progresivo es desde la que debe abordarse la elaboración de los Proyectos curriculares y desde la que serán supervisados por la Inspección Técnica. En los criterios que la Inspección utilizará tendrá un gran peso precisamente el pro-

pio proceso de elaboración. Es decir, el nivel de coherencia interna, el grado de participación del profesorado, la adecuación al contexto y en general los indicadores que permitan valorar si la elaboración le está sirviendo al centro para aquello que se pretende con el Proyecto curricular. Evidentemente, las decisiones que finalmente se adopten serán también objeto de supervisión, pero siempre desde la perspectiva de una primera propuesta en revisión. En este sentido, la supervisión de la Inspección dará información al Claustro acerca de los aspectos que deben ser objeto de mayor reflexión.

1870
1871
1872
1873
1874
1875
1876
1877
1878
1879
1880

1870
1871
1872
1873
1874
1875
1876
1877
1878
1879
1880

Anexos



The first part of the report discusses the general situation of the country and the progress of the work. It is followed by a detailed account of the various projects and the results achieved. The report concludes with a summary of the work done and the plans for the future.

The work has been carried out in accordance with the programme of work approved by the Council of the Organization. It has been carried out in a spirit of cooperation and mutual respect. The results of the work are set out in the following chapters.

Chapter I deals with the general situation of the country and the progress of the work. Chapter II deals with the various projects and the results achieved. Chapter III deals with the summary of the work done and the plans for the future.

The work has been carried out in accordance with the programme of work approved by the Council of the Organization. It has been carried out in a spirit of cooperation and mutual respect. The results of the work are set out in the following chapters.

Chapter I deals with the general situation of the country and the progress of the work. Chapter II deals with the various projects and the results achieved. Chapter III deals with the summary of the work done and the plans for the future.

ANEXO I

RESOLUCIÓN DE 5 DE MARZO DE 1992 POR LA QUE SE REGULA LA ELABORACIÓN DE PROYECTOS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y SE ESTABLECEN ORIENTACIONES PARA LA DISTRIBUCIÓN DE OBJETIVOS, CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA CADA UNO DE LOS CICLOS (B. O. E. 25-III-1992).

El Real Decreto 1345, de 6 de septiembre (B. O. E. 13-IX-1991), ha establecido el currículo de los centros destinados a la Educación Secundaria Obligatoria. Se trata de un currículo abierto y flexible, cuya concreción y desarrollo corresponde al profesorado. El carácter abierto del currículo se manifiesta en la circunstancia de que en él se establecen objetivos y contenidos pensados para la etapa en su conjunto, pero sin delimitar su gradación a través de los ciclos que la integran. Igualmente se pone de relieve dicho carácter en el modo general en el que se definen los principios metodológicos que han de informar la práctica docente y el desarrollo curricular, y en el hecho de atribuir a la responsabilidad e iniciativa de los docentes la elaboración de una metodología concreta.

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

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

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

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

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

- sexos, el respeto al medio ambiente, la educación sexual, la educación para la salud, la educación del consumidor y la educación vial.
- e) Principios básicos sobre el modo de desarrollo de programas educativos específicos en el centro.
 - f) Determinación de las materias optativas que se ofrecen en el centro y de sus líneas curriculares básicas.
3. El Proyecto curricular incorporará las líneas principales de la orientación educativa y profesional que el centro va a desarrollar. Igualmente incluirá los criterios que han de guiar las adaptaciones del currículo para alumnos con necesidades educativas especiales, así como las programaciones individualizadas que se contemplan en el artículo 18 del Real Decreto 1345/1991, para alumnos con más de dieciséis años.
 4. El Proyecto curricular será elaborado por el profesorado de la etapa a través de los cauces que oportunamente se establezcan, y aprobado por el Claustro de profesores.
 5. *Con el fin de facilitar la elaboración de dicho Proyecto, se propone, con carácter orientativo, la distribución por ciclos de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que se recogen en el Anexo de la presente Resolución.*
 6. La distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación por ciclos, enunciada en el citado Anexo, suplirá, en su caso, la carencia, en todo o en parte, de elementos esenciales del Proyecto curricular que deben elaborar los centros.
 7. Los centros educativos podrán modificar el Proyecto curricular para los alumnos que comienzan la etapa. En todo caso, la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación por ciclos, a que se refiere el anterior apartado 2. a, permanecerá para el mismo grupo de alumnos, a lo largo de la etapa, de acuerdo con el Proyecto inicial.
 8. Las Direcciones Provinciales asistirán a los centros en la elaboración de Proyectos curriculares y en la supervisión de los mismos.

-
9. Se autoriza a las Direcciones Generales de Renovación Pedagógica, de Coordinación y de la Alta Inspección y de Centros Escolares, a desarrollar las disposiciones oportunas relativas al ámbito de la presente Resolución.

El Secretario de Estado de Educación,
ALFREDO PÉREZ RUBALCABA

ANEXO II

ORDEN 27 DE ABRIL DE 1992 POR LA QUE SE DICTAN INSTRUCCIONES PARA LA IMPLANTACIÓN ANTICIPADA DEL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (B. O. E. 8-V-1992).

El Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establece en su artículo 21.1 que con el fin de permitir la extensión de los Ciclos Formativos de Formación Profesional y la introducción progresiva del Bachillerato, las Administraciones educativas podrán disponer la implantación del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, en un número determinado de centros, con anterioridad a los plazos previstos en dicho Real Decreto para llevar a cabo la generalización de la mencionada implantación. Igualmente, el artículo 23.1 del citado Real Decreto establece que las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que la estructura y el currículo de las enseñanzas organizadas con carácter experimental al amparo del Real Decreto 942/1986, de 9 de mayo, comiencen a ser adaptadas, en el curso 1992-93, a la nueva ordenación del sistema educativo.

Por su parte, los Reales Decretos 1007/1991, de 14 de junio, y 1345/1991, de 6 de septiembre, establecen, respectivamente, las enseñanzas mínimas y el currículo correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Una vez reguladas las enseñanzas, procede arbitrar las medidas de ordenación académica que permitan ponerlas en práctica y aplicar las previsiones contenidas en el Real Decreto que aprueba el calendario de la Reforma educativa y su implantación anticipada.

Así pues, la presente Orden Ministerial regula tanto el proceso de elaboración de los Proyectos curriculares a los que se refiere el artículo 9 del Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, como las medidas de organización de los centros que faciliten su desarrollo en línea con lo señalado en el apartado quinto de dicho artículo.

La coexistencia en los mismos centros del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria y de las enseñanzas de B. U. P. o Formación Profesional, de forma transitoria, plantea una situación para la cual la presente Orden establece un tratamiento provisional limitado al tiempo en que se produce la coincidencia de ambas enseñanzas. Por tanto, estas disposiciones han de contemplarse, en cuanto a B. U. P. y Formación Profesional se refiere, juntamente con lo establecido por la Orden de 9 de junio de 1989 (B. O. E. del 13), por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los centros docentes de Bachillerato y Formación Profesional sostenidos con fondos públicos y dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia.

En virtud de lo expuesto, este Ministerio dispone:

I. Disposiciones generales

Primero

1. Para acceder al tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria será necesario haber cursado 8.º de E. G. B. y estar en posesión del Título de Graduado Escolar.
2. Asimismo, podrán acceder al tercer curso de Secundaria los alumnos que hayan cursado 8.º de E. G. B. y agotado su escolarización en este nivel por haber cumplido dieciséis años en el año natural en que finalizan 8.º curso.
3. Las Direcciones Provinciales podrán, excepcionalmente, previo informe de la Inspección educativa, dispensar de la exigencia de edad que se establece en el apartado anterior cuando las condiciones educativas del alumno así lo aconsejen.
4. La admisión de nuevos alumnos se ajustará a lo dispuesto en el Real Decreto 2375/1985, de 18 de diciembre (B. O. E. del 27), por el que se regulan los criterios de admisión de alumnos en los centros docentes sostenidos con fondos públicos.

Segundo

En los centros que en el proceso de implantación anticipada del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, dejan de impartir enseñanzas de B. U. P., F. P. de primer grado o plan experimental de reforma de las Enseñanzas Medias, y en relación con sus alumnos repetidores, se actuará de la siguiente forma:

- a) Los alumnos repetidores de primer curso de primer ciclo experimental, primero de B. U. P. o primer curso de F. P. de Primer Grado se incorporarán al tercer curso de Secundaria.
- b) En el curso 1993-94, los alumnos repetidores de segundo curso del primer ciclo del plan experimental, segundo de B. U. P. o segundo curso de F. P. de Primer Grado se incorporarán a cuarto curso de Secundaria.
- c) En los centros que supriman enseñanzas de segundo de B. U. P. o segundo de F. P. de primer grado en el curso 1992-93, los alumnos repetidores de dichos cursos se incorporarán al segundo curso del primer ciclo del plan experimental.
- d) No obstante lo dispuesto en los dos apartados anteriores, en los centros que suprimen enseñanzas de F. P. de Primer Grado, en caso de que el número de repetidores del segundo curso sea superior a 15 o de no contar con centros próximos con la misma especialidad, se admitirá, excepcionalmente, la existencia de un grupo específico para estos alumnos durante un año más.

Tercero

1. El número máximo de alumnos por aula, en cada uno de los cursos del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, será de 30, sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado 3 del artículo 17 del Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación del nuevo sistema educativo.
2. En el caso de centros que participen en el Programa experimental para la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, en aquellas unidades en que se les escolarice, el número máximo de alumnos será de 25.

Cuarto

En lo referente a evaluación y promoción de los alumnos que cursen las enseñanzas del segundo ciclo será de aplicación la normativa sobre evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria que oportunamente establezca el Ministerio de Educación y Ciencia.

II. Proyecto curricular

Quinto

Los centros educativos impartirán enseñanzas correspondientes al segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, de acuerdo con el currículo oficial establecido por el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, concretado y desarrollado para sus alumnos en el Proyecto curricular.

Sexto

1. El Proyecto curricular deberá contener una adecuación de los objetivos generales de la etapa al contexto socioeconómico y cultural del centro, y a las características de los alumnos, e incluirá los siguientes elementos:
 - a) Distribución por cursos de los objetivos educativos, contenidos curriculares y criterios de evaluación para cada una de las áreas.
 - b) Criterios metodológicos de carácter general.
 - c) Decisiones sobre el proceso de evaluación, que comprenderán los procedimientos para evaluar la progresión de los alumnos en el aprendizaje y los criterios de promoción.
 - d) Orientaciones generales sobre la presencia, en las distintas áreas, de la educación moral y cívica.
 - e) Orientaciones generales sobre la presencia en las distintas áreas, de la educación para la paz, la igualdad de oportunidades entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación para la salud, la educación del consumidor y la educación vial.
 - f) Determinación de las materias optativas que se ofrecen en el centro y de sus líneas curriculares básicas.

2. El Proyecto curricular incorporará las líneas principales de la orientación educativa y profesional que el centro va a desarrollar. Igualmente incluirá los criterios que han de guiar las adaptaciones del currículo para alumnos con necesidades educativas especiales, así como las programaciones individualizadas que se contemplan en el artículo 18 del Real Decreto 1345/1991, para alumnos que cumplan dieciséis años durante el curso escolar correspondiente.

Séptimo

1. La Comisión de coordinación pedagógica, cuya composición y funciones se establecen en los puntos duodécimo y decimotercero, impulsará la elaboración del Proyecto curricular y coordinará las aportaciones que sobre sus distintos elementos realicen los Seminarios o Departamentos de los centros.
2. Los Seminarios o Departamentos de los centros, además de su participación en las decisiones que afectan al conjunto del centro, realizarán la distribución por cursos de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación para el área de su competencia.

Octavo

El Proyecto curricular al que se refiere el punto sexto se desarrollará para el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Dicho Proyecto se completará, para los distintos cursos, del modo y en el tiempo que se indica en los artículos siguientes.

Noveno

1. Los centros elaborarán el Proyecto curricular teniendo en cuenta que, al inicio del año académico en que se implanten los distintos cursos del segundo ciclo de la etapa, deberán establecer:
 - a) La adecuación de los objetivos generales de la etapa al contexto socioeconómico y cultural del centro y a las características del alumnado.
 - b) La determinación de los objetivos y contenidos curriculares de cada una de las áreas, para el curso que se implanta.
 - c) Los criterios metodológicos generales.

- d) Procedimientos para evaluar la progresión del alumno en el aprendizaje, así como criterios de evaluación y promoción.
 - e) Materias optativas que se ofrezcan en el centro.
 - f) La organización y funcionamiento de las tutorías.
2. A lo largo del curso los profesores desarrollarán estos elementos y los completarán, de acuerdo con lo que establece el punto sexto, para el curso que se está implantando. Estas aportaciones, junto con las decisiones referidas al curso siguiente, se incorporarán al Proyecto curricular al comienzo del siguiente curso académico.
 3. Al término de la implantación del segundo ciclo, y una vez se hayan revisado los elementos a que se refieren los apartados precedentes, se completará el diseño del Proyecto curricular en todos los aspectos enunciados en el punto sexto de la presente Orden.

Décimo

Los centros docentes podrán basarse en la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación recogida en la Resolución de 5 de marzo de 1992 (B. O. E. de 25 de marzo), de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración de Proyectos curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria, o bien adoptarla de forma supletoria, adaptándola a las características propias de sus alumnos.

Undécimo

El Proyecto curricular será aprobado por el Claustro de profesores en el mes de septiembre y se integrará en la Programación general anual del centro.

III. Comisión de coordinación pedagógica

Duodécimo

En los centros se constituirá una Comisión de coordinación pedagógica que estará integrada por: el Director del centro, que será su presidente; el Vicedirector, el Jefe de Estudios y los Jefes de Seminario o Departamento.

Decimotercero

La Comisión de coordinación pedagógica cumplirá las siguientes tareas:

- a) Impulsar y coordinar los trabajos encaminados tanto a la elaboración del Proyecto curricular como a sus posibles modificaciones.
- b) Coordinar para su desarrollo las propuestas de los Departamentos respecto de las actividades interdisciplinarias.
- c) Proponer al Claustro, para su aprobación, el Proyecto curricular ya elaborado, así como el plan de evaluación del mismo de acuerdo con las normas que regulen esa evaluación.
- d) Velar por el cumplimiento del Proyecto curricular en la práctica docente del centro.

IV. Programación general anual del centro

Decimocuarto

Los centros que implanten anticipadamente el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria elaborarán la Programación general anual de acuerdo con lo establecido en la Orden de 9 de junio de 1989, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los centros docentes sostenidos con fondos públicos y dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia.

Decimoquinto

La Programación general anual del centro incluirá el Proyecto curricular, según lo expuesto en el punto noveno de esta Orden, o las modificaciones anuales del ya establecido, así como las programaciones docentes elaboradas para los distintos cursos que se impartan del sistema educativo anterior.

Decimosexto

1. La Programación general anual será informada por el Claustro de profesores y elevada, para su aprobación posterior, al

Consejo Escolar del centro, que respetará, en todo caso, los aspectos docentes que competen al Claustro de profesores.

2. Una vez aprobada, la Programación general anual quedará en la Secretaría del centro a disposición de los profesores y de los miembros del Consejo Escolar, enviándose un ejemplar a la Dirección Provincial antes del 31 de octubre, junto con una copia del acta del Consejo Escolar en que se haya aprobado.
3. El Servicio de Inspección supervisará la Programación general y, especialmente, el Proyecto curricular que se hubiera remitido.
4. La Inspección comunicará al Director del centro, a la mayor brevedad, los elementos que, por su especial relevancia, requieran la modificación de la Programación general y, dentro de ella, del Proyecto curricular, así como todas aquellas sugerencias que contribuyan a la mejora del mismo.

V. Departamento de orientación

Decimoséptimo

1. Los Departamentos de orientación, en los centros en que se hubieran constituido, establecerán un plan de actuación para la etapa de implantación anticipada de la Educación Secundaria Obligatoria, que incluirá, de forma prioritaria, las siguientes tareas:
 - a) Orientación educativa y profesional para los alumnos.
 - b) Colaboración y asesoramiento a los tutores en la planificación de actividades para el desarrollo de la función tutorial.
 - c) Colaboración con los tutores para prevenir y detectar dificultades educativas o problemas de aprendizaje que presenten los alumnos, e intervención para tratar de remediar dichas dificultades o problemas.
 - d) Colaboración con los demás Departamentos en la atención a los alumnos con problemas de aprendizaje y en el diseño y aplicación de programas de adaptación individualizados para alumnos que lo necesiten.
 - e) Intervención, de acuerdo con la normativa correspondiente, en las decisiones sobre evaluación y promoción de los

alumnos que participen en programas de adaptación individualizada.

- f) Asesoramiento a la Comisión de coordinación pedagógica, en los aspectos psicopedagógicos y metodológicos, para la elaboración del Proyecto curricular en las diferentes fases que establece el artículo 9º de la presente Orden.
 - g) Difusión entre los alumnos, directamente o a través de los tutores, de información sobre el mundo laboral y salidas profesionales vinculadas a la Educación Secundaria.
 - h) Colaboración en la formulación del consejo orientador al término de la Educación Secundaria Obligatoria.
2. El Jefe del Departamento formará parte de la Comisión de coordinación pedagógica.

Decimoctavo

1. Los profesores de la especialidad de Psicología y Pedagogía impartirán algún grupo de docencia directa bien relacionado con las áreas o materias de su especialidad, bien dedicado a la atención directa de los alumnos que siguen un programa individualizado. Deberán realizar sus funciones en el horario lectivo del centro y, en todo caso, durante dos tardes, si así lo considera necesario el Director del centro o el Servicio de Inspección Educativa, para la atención de los padres o la orientación de los alumnos.
2. Los demás profesores del Departamento de Orientación tendrán el mismo horario lectivo que el resto de profesores de Educación Secundaria. Este horario incluirá: la docencia al menos a un grupo ordinario de alumnos en materias de su especialidad, la tutoría del grupo o grupos de alumnos que se les pueda asignar y la atención directa a alumnos que presenten problemas de aprendizaje o sigan programas individualizados.

VI. Horarios

Decimonoveno

1. El horario semanal para cada uno de los cursos del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria será de treinta

horas lectivas, salvo en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares, donde el horario será de treinta y dos horas.

2. La distribución del horario semanal para el segundo ciclo se ajustará a lo dispuesto en el Anexo I.
3. En la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares el horario semanal para cada uno de los cursos del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria se ajustará a lo dispuesto en el Anexo II.

Vigésimo

1. Los centros educativos podrán organizar las enseñanzas del área de Ciencias de la Naturaleza, en cada uno de los cursos del segundo ciclo de la etapa, manteniendo el carácter unitario en la evaluación, en dos materias diferentes: Biología y Geología y Física y Química.
2. Cuando los centros organicen las enseñanzas del área de Ciencias de la Naturaleza en dos materias, éstas deberán programarse con carácter cuatrimestral.

Vigésimo primero

El área de Matemáticas, que será cursada por todos los alumnos, se organizará en el cuarto curso en dos variedades diferentes, conforme se explicita en el Anexo del Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre (B. O. E. del 13), por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Vigésimo segundo

Los contenidos incluidos bajo el epígrafe "La vida moral y la reflexión ética", dentro del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, se organizarán como materia en el último curso de la etapa, sin perjuicio de los restantes contenidos del área que habrán de impartirse en dicho curso, manteniendo el carácter unitario a efectos de evaluación.

Vigésimo tercero

Las áreas de Música y Educación Plástica y Visual podrán organizarse en períodos cuatrimestrales en el tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

VII. Optativas

Vigésimo cuarto

La oferta de materias optativas en los centros deberá servir para desarrollar las capacidades generales a las que se refieren los objetivos de la etapa, facilitar la transición de los jóvenes a la vida activa y adulta, y ampliar la oferta educativa y las posibilidades de orientación dentro de ella.

Vigésimo quinto

La oferta de materias optativas de los centros, en cada curso y a lo largo de la etapa, deberá ser equilibrada. A tal fin, se distribuirá entre los distintos Seminarios o Departamentos de los centros.

Vigésimo sexto

1. Entre las materias optativas se incluirán, en todo caso, una segunda lengua extranjera durante toda la etapa, una materia de iniciación profesional en el segundo ciclo y cultura clásica al menos en un curso del segundo ciclo.
2. Las materias optativas de iniciación profesional a que se refiere el apartado anterior tendrán el objetivo específico de facilitar a los alumnos la transición a la vida activa y la orientación profesional, mediante una oferta de contenidos y actividades de iniciación a campos propios de la formación profesional específica.
3. En cuarto curso los alumnos podrán elegir como materias optativas aquellas áreas troncales opcionales por las que, inicialmente, no hubieran optado.
4. La Dirección General de Renovación Pedagógica ofrecerá modelos de desarrollo de materias optativas que puedan ser impartidas por los centros.

Vigésimo séptimo

El número de materias optativas que han de cursar los alumnos será de una en tercer curso y dos en cuarto curso, siempre que la organización temporal de las materias elegidas sea de curso. Excep-

cionalmente, este número podrá modificarse con organizaciones temporales distintas. En todo caso, la suma de los tiempos dedicados a cada una de las materias elegidas deberá coincidir con el horario total dedicado al espacio de optatividad en cada curso.

Vigésimo octavo

En el Proyecto curricular de la etapa se recogerán las materias optativas que ofrezcan los centros, así como sus programaciones.

Vigésimo noveno

1. Para establecer materias optativas distintas a las señaladas en el punto vigésimo sexto, apartado 1, los centros deberán solicitar su autorización a la Dirección General de Renovación Pedagógica.
2. Las solicitudes, a propuesta del Claustro, deberán tramitarse a través de las Direcciones Provinciales respectivas antes del día 15 de febrero anterior al comienzo del curso en que se desee iniciar dichas enseñanzas, quien las remitirá al Servicio de Inspección Técnica correspondiente para su supervisión. Las solicitudes se acompañarán de:
 - a) El currículo de la materia optativa, en el que se presenten, al menos, sus objetivos y contenidos básicos.
 - b) Indicación expresa del curso, o ciclo en su caso, al que van dirigidas dichas enseñanzas.
 - c) Materiales y medios didácticos de los que se dispone para el desarrollo de la materia propuesta.
 - d) Seminario o Departamento del centro que se responsabilizará de su desarrollo, y cualificación del profesorado para impartirla, así como la disponibilidad horaria.
3. En el caso de que se adopte alguna de las materias propuestas por la Dirección General de Renovación Pedagógica, no será preciso adjuntar el currículo, salvo que el centro introduzca modificaciones significativas sobre lo preceptuado en aquél.
4. Los Servicios de Inspección Técnica supervisarán la propuesta de materias optativas de los centros en función de los siguientes criterios:

- a) Adecuación de las enseñanzas de la materia a las características del centro y a las necesidades de los alumnos.
 - b) *Diversidad de la oferta de materias optativas en el centro.*
 - c) Contribución de dichas enseñanzas a la consecución de los objetivos de la etapa.
 - d) Adecuación del propio currículo de la materia.
 - e) Cualificación del profesorado del Departamento que la desarrolle.
 - f) Idoneidad del material didáctico disponible.
 - g) Disponibilidad horaria del profesorado.
5. En función de su supervisión, la Inspección comunicará de forma expresa a los Directores de los centros las modificaciones que sea necesario realizar en la propuesta de optativas para su adecuación a los criterios recogidos en el apartado anterior.
 6. Una vez supervisadas por los Servicios de Inspección Técnica, las Direcciones Provinciales remitirán a la Dirección General de Renovación Pedagógica, antes del 15 de abril, los expedientes de aprobación acompañados del correspondiente informe de la Inspección.
 7. Las solicitudes de materias optativas en las condiciones que se establecen en este artículo, para el curso 1992-93, deberán tramitarse a través de la Dirección Provincial antes del 31 de mayo de 1992, quien las remitirá, tras la supervisión del Servicio de Inspección Técnica de Educación, a la Dirección General de Renovación Pedagógica antes del 20 de junio.

Trigésimo

1. Las enseñanzas de materias optativas que ofrezcan los centros sólo podrán ser impartidas si existe un número mínimo de 15 alumnos matriculados.
2. En el caso de las materias optativas de oferta obligada por parte de los centros el número mínimo de alumnos matriculados será de 10.
3. Las Direcciones Provinciales, previo informe del Servicio de Inspección, podrán autorizar la impartición de enseñanzas de

materias optativas a un número menor de alumnos del establecido con carácter general, cuando las peculiaridades del centro lo requieran o circunstancias especiales así lo aconsejen.

Trigésimo primero

La evaluación de estas enseñanzas se realizará de forma similar a la que se establezca para el conjunto de las áreas y materias del currículo.

VIII. Enseñanzas de religión o actividades de estudio

Trigésimo segundo

Tal como establece el artículo 16 del Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio (*B. O. E.* del 26), los padres o tutores de los alumnos manifestarán a la Dirección del centro la elección de enseñanzas de religión o de actividades de estudio, sin perjuicio de que la decisión pueda modificarse en el comienzo de cada curso escolar.

Trigésimo tercero

Los alumnos cuyos padres o tutores no hayan solicitado que les sean impartidas enseñanzas de Religión Católica serán atendidos por un profesor, que imparta clase al grupo de alumnos, encargado de dirigir y orientar las actividades de estudio adecuadas a la edad de los alumnos y organizadas para el caso.

Trigésimo cuarto

Las actividades de estudio a que se refieren los apartados anteriores serán programadas por el equipo de profesores del curso y versarán sobre los contenidos de alguna de las áreas del currículo.

IX. Disposición adicional

Hasta tanto se constituyan en los actuales centros de Formación Profesional los Seminarios o Departamentos, de acuerdo con lo pre-

visto en el artículo 20.2 de la L.O.G.S.E., dentro de los Departamentos de Humanidades, Ciencias y Tecnología establecidos por la Orden de 9 de junio de 1989 (B. O. E. del 13), un profesor del Departamento designado por el Director del centro asumirá, de manera provisional, la coordinación de cada una de las áreas no incluidas en la especialidad del Jefe del Departamento.

X. Disposiciones finales

Primera

En los aspectos no regulados por la presente Orden será de aplicación lo establecido por la Orden, de 9 de junio de 1989 (B. O. E. del 13), por la que se regulan la organización y el funcionamiento de los centros docentes.

Segunda

La Secretaría de Estado de Educación dictará cuantas normas sean precisas para la aplicación de la presente Orden.

Tercera

Esta Orden entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el *Boletín Oficial del Estado*.

Madrid, 27 de abril de 1992.

El Ministro de Educación y Ciencia,
JAVIER SOLANA MADARIAGA

ANEXO I

Horario para el segundo ciclo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria

SEGUNDO CICLO		
Áreas y materias	3.º curso	4.º curso
	Horas semanales	Horas semanales
Lengua castellana y Literatura	3	3
Lengua extranjera	3	3
Matemáticas	3	3
Cienc. Sociales, Geografía e H.º	3	5 (*)
Educación Física	2	2
Ciencias de la Naturaleza	4	3 (**)
Educación Plástica y Visual	2	3 (**)
Tecnología	3	3 (**)
Música	2	3 (**)
Optativas	2	6
Religión/Actividades de estudio	2	1
Tutoría	1	1
TOTAL	30	30

(*) En este horario se incluirán las enseñanzas correspondientes a "La vida moral y la reflexión ética".

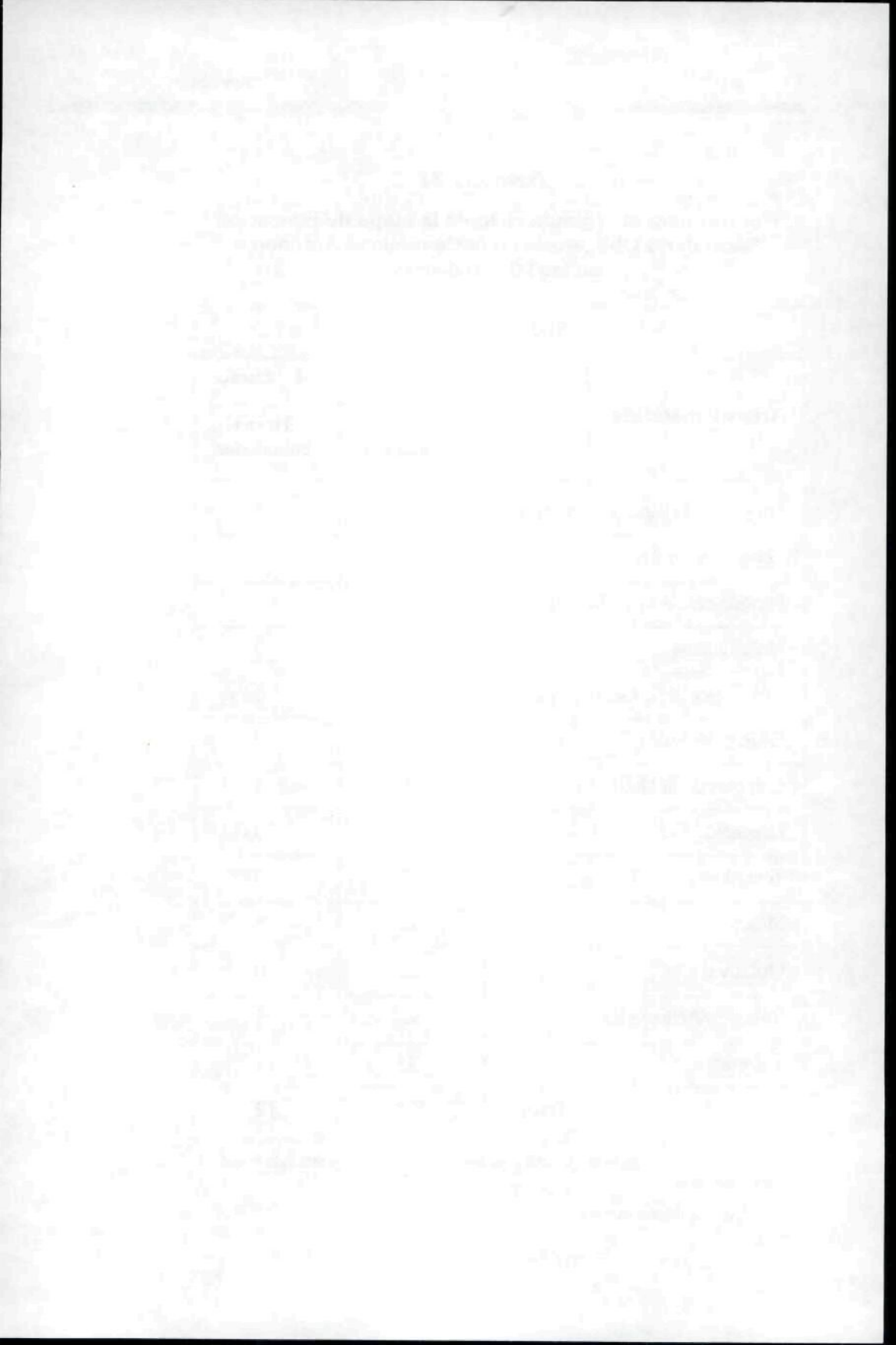
(**) El alumno deberá escoger dos áreas entre las cuatro señaladas.

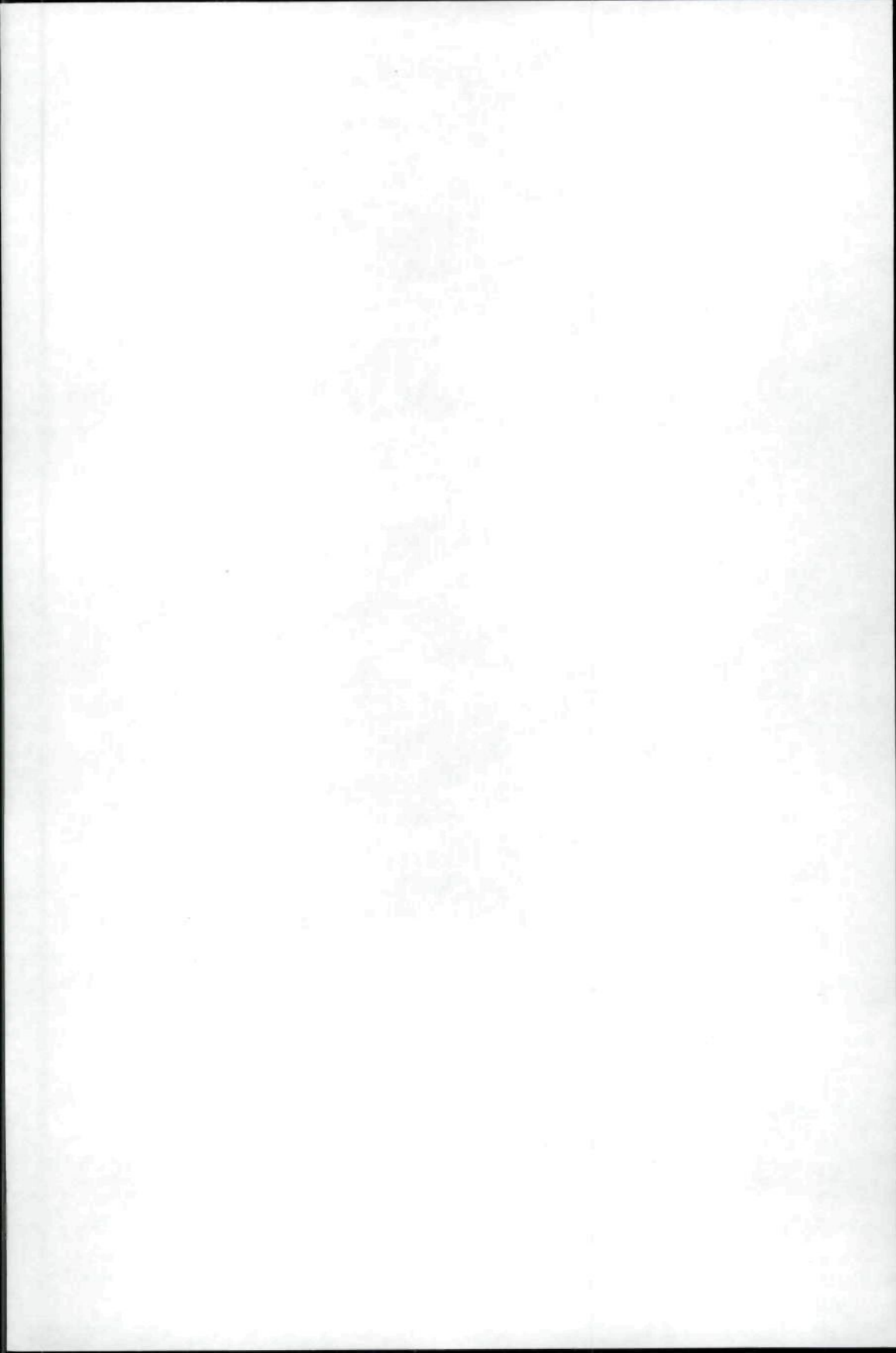
ANEXO II**Horario para el segundo ciclo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares**

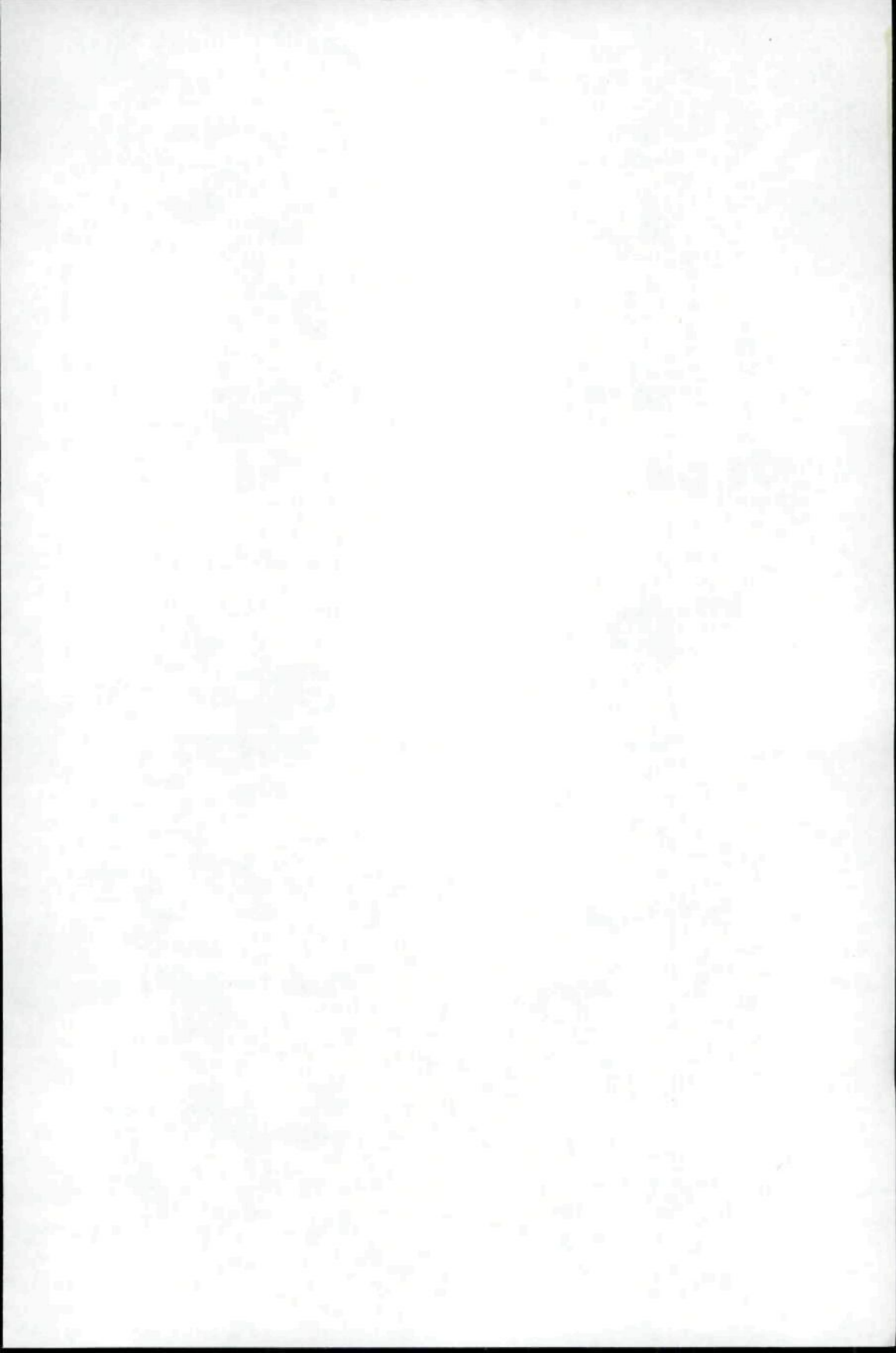
SEGUNDO CICLO		
Áreas y materias	3.º curso	4.º curso
	Horas semanales	Horas semanales
Lengua castellana y Literatura	3	3
Lengua extranjera	3	3
Lengua catalana y Literatura	3	3
Matemáticas	3	3
Cienc. Sociales, Geografía e H. ^a	3	4 (*)
Educación Física	2	2
Ciencias de la Naturaleza	3	3 (**)
Educación Plástica y Visual	2	3 (**)
Tecnología	3	3 (**)
Música	2	3 (**)
Optativas	2	6
Religión/Actividades de estudio	2	1
Tutoría	1	1
TOTAL	32	32

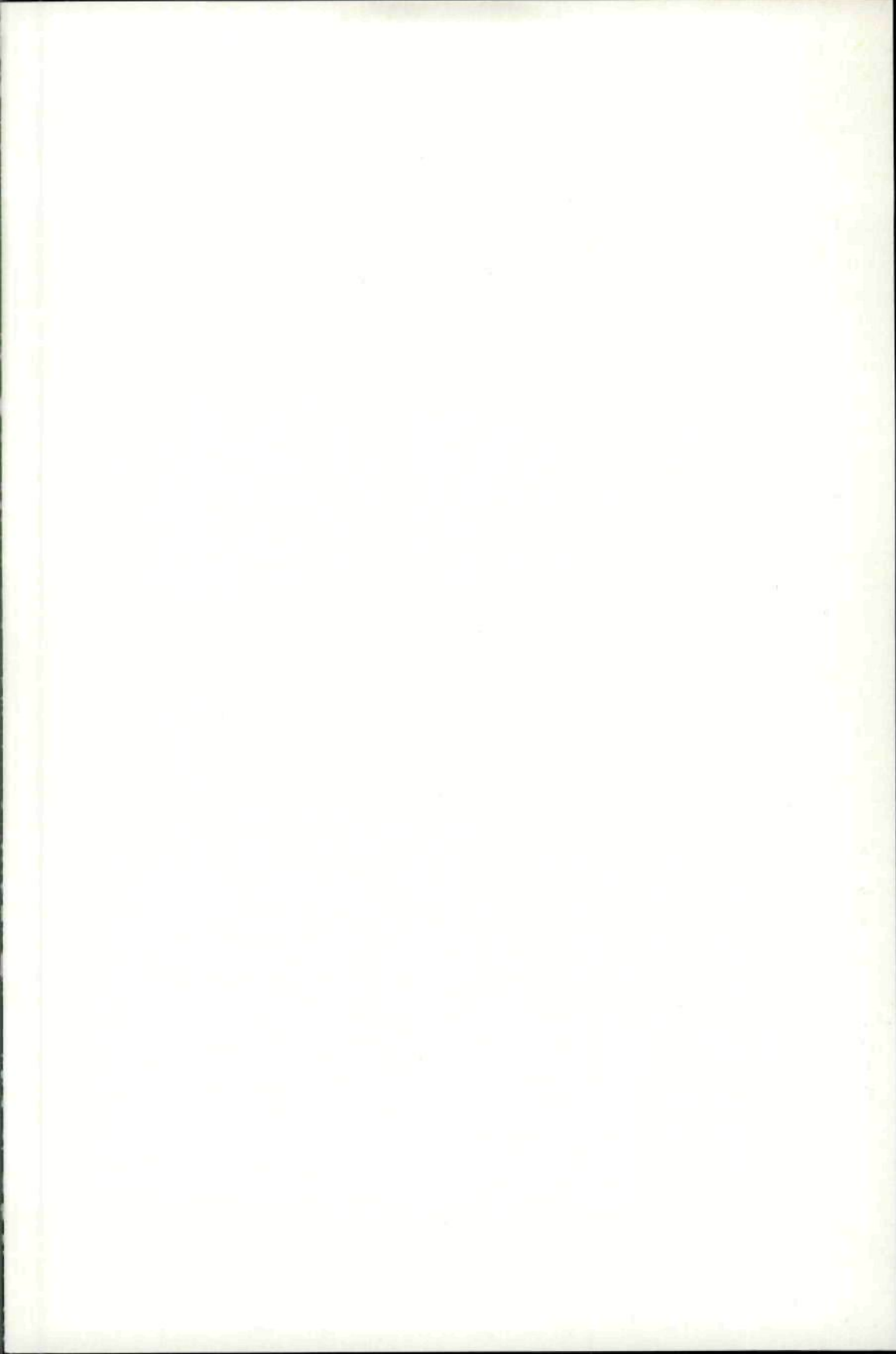
(*) En este horario se incluirán las enseñanzas correspondientes a "La vida moral y la reflexión ética".

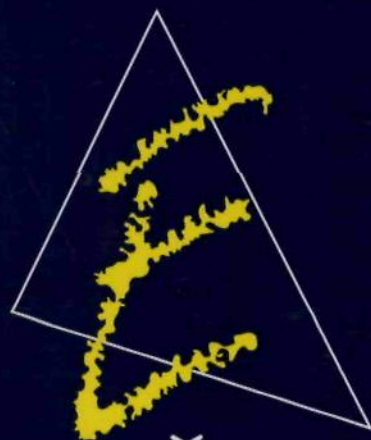
(**) El alumno deberá escoger dos áreas entre las cuatro señaladas.











Ministerio de Educación y Ciencia
