



Biblioteca Digital

Organización
de Estados
Iberoamericanos

para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

Revista Iberoamericana de Educación

Número 5

Mayo-Agosto 1994

Monográfico: **Calidad de la Educación**

Datos Artículo

Título: Una experiencia de mejoramiento de la calidad: el proceso de la reforma educativa en España

Autor: Miguel Soler Gracia

Una experiencia de mejoramiento de la calidad: el proceso de la reforma educativa en España

Miguel Soler Gracia (*)

La última reforma global del sistema educativo se llevó a cabo en 1970 con la Ley General de Educación. En las dos décadas transcurridas desde entonces han tenido lugar cambios sustanciales en el conjunto de la sociedad española, cambios que hacían aconsejable una transformación del Sistema Educativo. Entre ellos merecen destacarse la Constitución de 1978, que sienta los principios legislativos, establece una nueva ordenación y organización territorial del Estado y a la que debe ajustarse toda normativa educativa, la incorporación de España a la Comunidad Europea, la evolución del sistema productivo, el avance del conocimiento científico, la mayor demanda social de educación, etc.

97

1. La reforma del sistema educativo: motivaciones y orientación general

1.1. *Disfunciones del sistema educativo actual*

La necesidad de realizar una reforma de la legislación sobre la ordenación del Sistema Educativo español se ha generado por la conjunción de diversos aspectos legales, sociales y políticos con los estrictamente educativos.

Desde el punto de vista legal, es un mandato constitucional poner en vigor una nueva ley de educación que sea acorde, en su contenido y

(*) Miguel Soler Gracia, director del Centro de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación y Ciencia de España.

formulación, con el nuevo marco legal del Estado generado a partir de la aprobación de la Constitución española en 1978.

En segundo lugar, es necesario establecer, en lo que al gobierno de la educación se refiere, un marco legal que desarrolle las previsiones de la Constitución en cuanto a la nueva estructura organizativa del Estado, constituida como un estado de las Autonomías, en el que las competencias en materia de educación están distribuidas entre el gobierno central y los gobiernos de las Comunidades Autónomas.

Por otro lado, los cambios sociales y económicos que se han producido en España desde la promulgación de la Ley General de Educación de 1970 hasta hoy, han generado un incremento enorme y continuo de la demanda de educación. En primer lugar, se han ampliado los períodos de permanencia en el Sistema Educativo. Debido a factores de desarrollo social se inicia cada vez más temprano el período de escolarización y debido a la demanda social de mayores cualificaciones y a las aspiraciones personales a una mejor formación se prolonga cada vez más la demanda de educación tras la escolaridad obligatoria. En segundo lugar, la sociedad contemporánea solicita, cada vez en mayor medida, nuevas alternativas en cuanto a los contenidos y los métodos de la educación.

El proceso de integración española en las Comunidades Europeas ha ampliado el horizonte de futuro de la sociedad española y plantea retos que tienen gran incidencia en el mundo educativo. Por un lado, es necesario elevar el nivel de competitividad general del país, para lo que es requisito previo aumentar los niveles de calidad del sistema educativo. Por otro lado, el derecho de establecimiento y de movilidad de los ciudadanos en el marco del mercado único plantea la necesidad de equivalencia internacional y adaptación de las capacitaciones y titulaciones profesionales.

Desde el punto de vista educativo, la reforma legal de la estructura del Sistema Educativo, en sentido amplio, viene originada por la necesidad de corregir los defectos de funcionamiento e insuficiencias del sistema vigente, que resulta inadecuado a una situación socioeconómica muy diferente de la que existía a principios de los años 70.

El Sistema Educativo, tal como quedaba definido en la práctica tras la implantación parcial de la Ley General de Educación de 1970, presentaba un conjunto de esquemas inadecuados que era preciso replantear.

Las cuestiones problemáticas de carácter educativo que se consideraban de mayor relevancia eran:

- La Educación Infantil carecía de una ordenación y de una regulación, por lo que muchos centros de preescolar tenían carácter de guardería sin contenidos educativos.

- En el ciclo superior (tres últimos cursos) de la Educación General Básica (6-14 años) los programas estaban sobrecargados de contenidos, resultaban poco motivadores para los alumnos, se producían excesivas repeticiones de curso y una parte significativa de los alumnos no llegaba a alcanzar la titulación de Graduado Escolar, que certifica el haber cursado con éxito estos estudios.

- La existencia de una doble titulación al final de la Educación General Básica -Graduado Escolar y Certificado de Escolaridad-, dividió al Sistema Educativo a partir de este punto en dos vías paralelas - Bachillerato y Formación Profesional-, lo que suponía una traba para la realización efectiva del principio de igualdad de oportunidades.

- El excesivo academicismo del Bachillerato lo convertía en un mero paso hacia los estudios universitarios, sin sentido por sí mismo a efectos de inserción en el mundo laboral.

- El Curso de Orientación Universitaria no cumplía adecuadamente las funciones de orientación para las que fue originalmente diseñado, ni consiguió el grado de integración en la formación universitaria que se preveía en el diseño de la Ley General de Educación, convirtiéndose de facto en un curso más del Bachillerato, aunque sesgado por la preparación del examen de Acceso a la Universidad.

- La insuficiente valoración social de la Formación Profesional se constituyó en una vía educativa de segunda categoría. La Formación Profesional de primer grado era ineficaz y en ella se producían altas tasas de fracaso, estando además en muchos casos desconectada del mundo productivo.

- Las Enseñanzas Artísticas estaban desconectadas del tronco principal del Sistema Educativo.

Además, en el sistema actual se producía un desfase entre la edad de escolarización obligatoria (14 años) y la edad de entrada en el mercado laboral (16 años), anomalía que quedó corregida con la extensión efectiva de la obligatoriedad hasta los 16 años.

1.2. Historia del proceso de cambio

El Ministerio de Educación y Ciencia, en el ámbito del territorio que administra directamente, puso en marcha, a partir de 1983, diferentes reformas experimentales (en la Educación Infantil, en el Ciclo Superior de la Educación General Básica y en las Enseñanzas Medias), con el fin de ir resolviendo los principales problemas señalados en el punto anterior. Las Comunidades Autónomas, en virtud de la aplicación de sus Estatutos, que les confieren competencias en cuanto a la innovación y experimentación educativas, iniciaron también reformas experimentales propias en diversos tramos del sistema con el mismo fin señalado anteriormente.

Como resultado del seguimiento y evaluación de los diferentes procesos experimentales iniciados, se llegó a la conclusión de que el sistema educativo español requería una propuesta global de reforma y que no eran suficientes las parciales iniciadas en distintas etapas educativas.

Finalmente, un aspecto importante a destacar es el consenso existente, casi unánime en lo esencial, entre los distintos sectores implicados en el mundo educativo, las administraciones públicas, las organizaciones empresariales y sindicales, los colectivos profesionales, etc., respecto a la necesidad de la reforma y el diagnóstico de los problemas que presenta el Sistema Educativo español actual.

100

En junio de 1987 se presentó el Proyecto para la reforma de la enseñanza. Este proyecto fue sometido a debate durante el curso 87-88 entre todos los sectores de la comunidad educativa.

La propuesta de reforma estaba inscrita dentro de los objetivos generales de la política educativa, de la que son principios inspiradores el fomento de la igualdad de oportunidades y la enfatización del papel de la educación como mecanismo de reducción de las desigualdades.

Una vez recogidas y analizadas las sugerencias de los diversos grupos y sectores sociales implicados en el mundo educativo, y alcanzado el acuerdo con los Consejeros de Educación de las Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia educativa, la propuesta definitiva del Ministerio de Educación quedó reflejada en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, que tras ser debatido en el Parlamento, dio lugar a la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.).

1.3. Los objetivos del proyecto de reforma

Los objetivos del proyecto de reforma se pueden resumir en los siguientes apartados:

a) Ampliación de la educación básica. Se establece una duración de 10 años para la educación básica, gratuita y obligatoria (6-16 años), que deberá cumplir las siguientes funciones:

- Asegurar una enseñanza básica completa para todos los ciudadanos.
- Evitar la elección prematura de los alumnos a los 14 años.
- Afrontar los problemas de fracaso y abandono de numerosos escolares en la adolescencia.

Es necesario que esta ampliación de la escolaridad obligatoria vaya acompañada de medidas de renovación en la metodología, en la continuidad de los programas y en las formas de escolarización, lo que supone una reestructuración del sistema.

b) Mejora de la calidad de la enseñanza.

Concentrar la atención y los recursos no solamente en la «cantidad» de la oferta educativa sino atender en igual medida las necesidades de mejora del sistema y cubrir los déficits cualitativos. La definición del concepto de calidad de enseñanza es compleja y difícil. Para establecer el nivel de calidad de la enseñanza hay criterios universalmente aceptados que aprecian la capacidad de la escuela para:

- Promover la igualdad de oportunidades con el fin de compensar la desigualdad social, cultural y por razón del sexo.
- Favorecer el desarrollo integral de los alumnos de manera autónoma, justa y crítica.
- Preparar para la inserción en la vida activa.
- Adaptarse a las peculiaridades y a los intereses individuales de los alumnos (incluyendo las necesidades educativas especiales).

Para conseguir que la escuela esté en condiciones de cumplir los aspectos señalados anteriormente, podemos destacar factores capaces

de contribuir a mejorar los niveles de calidad de la enseñanza y que resulta necesario impulsar:

- Profesorado competente, con buena formación de base y con oportunidades de perfeccionamiento en ejercicio.

- Contenidos curriculares adaptados al nivel evolutivo de los alumnos y a los objetivos perseguidos en cada etapa o modalidad educativa.

- Metodología didáctica activa, participativa y eficaz en la promoción de procesos de aprendizaje.

- Procedimientos adecuados de evaluación del sistema educativo, y no sólo del alumnado.

- Organización de los centros con equipos estables, capaces de elaborar los proyectos del centro.

- Abundancia y racionalización de los recursos materiales a disposición de la escuela, con autonomía por parte de los claustros en la asignación de estos medios.

- Desarrollo de la función tutorial.

- Desarrollo de servicios o departamentos de orientación educativa y profesional dentro de los centros, y también de equipos interdisciplinarios de sector.

- Organización sectorializada de instituciones externas de apoyo al profesorado y a los centros.

- Ratios adecuadas de alumnos por aula.

- Eficacia de la inspección educativa, con la finalidad no sólo de control sino también de evaluación del sistema y de asesoramiento del profesorado.

- Relación de la escuela con el entorno social, cultural y productivo.

- Incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza.

2. Los cambios estructurales: la nueva ordenación y estructuración del sistema educativo

El nuevo sistema ha sido establecido por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.). En la nueva estructura establecida por la L.O.G.S.E. forman parte del sistema educativo tanto las enseñanzas de régimen general como las de régimen especial. Son enseñanzas de régimen general la Educación Infantil, la Educación Primaria, la Educación Secundaria (que comprende la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional de grado medio), la Formación Profesional de grado superior y la Educación Universitaria. Son enseñanzas de régimen especial las Enseñanzas Artísticas y las de Idiomas.

EDUCACIÓN INFANTIL (0-6 AÑOS)

* Estructura organizativa

- . Etapa no obligatoria.
- . Nueva etapa subdividida en dos ciclos:
 - 0-3 años
 - 3-6 años
- . Se incorporan a esta etapa edades no previstas en el sistema educativo actual.
- . Ratio = ciclo 0-3 = 8-10 niños por grupo
- ciclo 3-6 = alrededor de 18-25 niños por grupo

103

* Características fundamentales:

- . Consideración de la etapa anterior a los 6 años como educativa, superando la función preparatoria.
- . Necesidad de coordinación estrecha con la educación primaria.

* Profesorado

- . Maestro tutor generalista (titulación = grado medio o diplomatura en la especialidad de educación infantil).

. Para el ciclo 0-3 se prevé también la presencia de educadores infantiles cualificados.

*** Centros**

. Centros 3-12 años que integrarán la educación infantil y la primaria.

. Centros específicos de educación infantil = 3-6 años.

*** Aspectos curriculares**

. Etapa con diseño curricular propio

. Carácter eminentemente global e integrador

*** Evaluación**

. Evaluación formativa individualizada y continua mediante la observación del niño en distintas situaciones.

. Promoción automática.

EDUCACIÓN PRIMARIA (6-12 AÑOS)

104

*** Estructura organizativa**

. Etapa que comenzará a los 6 años y finalizará a los 12.

. Tres ciclos (de dos años de duración cada uno).

*** Características fundamentales**

. La educación primaria ha de favorecer la incorporación a la cultura y promover la socialización de los niños y niñas.

. Ha de proponerse unas metas educativas amplias, referidas a la totalidad de la persona:

- Impulsar el desarrollo y la acción autónoma del niño.

- Conseguir la adquisición de instrumentos básicos que permitan al niño interpretar diferentes tipos de lenguaje y utilizar recursos expresivos; adquirir conceptos, procedimientos y actitudes necesarias para interpretar el medio; desarrollar las experiencias afectivas, sociales, cognitivas y todas las que contribuyan a su desarrollo integral.

* Profesorado

- . Maestro-tutor generalista (titulación = grado medio o diplomado)
- . Especialistas para las áreas de:
 - Música, educación física e idioma extranjero (francés o inglés).

* Centros

- . Toda la etapa se impartirá en un mismo centro = 3-12 años.
- . Centros óptimos = 18 unidades (6 de ed. Infantil y 12 de ed. Primaria).

* Aspectos curriculares

- . Currículo organizado en áreas de conocimiento:
 - artística, conocimiento del medio, educación física, matemáticas, lenguas (castellano y francés o inglés)
- . Las áreas citadas se mantienen a lo largo de toda la etapa, salvo la lengua extranjera que se introduce a los 8 años.
- . La organización en áreas no debe impedir el carácter globalizador e interdisciplinario de la etapa.

105

* Evaluación

- . Evaluación global
- . Promoción automática. Sólo están previstas un total de dos repeticiones en toda la enseñanza obligatoria.
- . Al finalizar la enseñanza primaria se hará un informe individual por alumno.

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (12-16 AÑOS)

* Estructura organizativa

- . Etapa de cuatro años dividida en dos ciclos:
 - primer ciclo: 12-14 años
 - segundo ciclo: 14-16 años

* Características fundamentales

- . Doble función terminal y propedéutica de la etapa
- . Equilibrio entre la enseñanza comprensiva y la diversificada

* Profesorado

- . Titulación básica de licenciado

* Centros

- . Centro de educación secundaria -12-18 años (secundaria obligatoria, bachilleratos y ciclos formativos de grado medio y superior de la formación profesional específica)-

* Aspectos curriculares

Objetivo -equilibrio entre comprensividad y diversidad-

- . Áreas: (tronco común)

Ciencias de la naturaleza (biología-geología; física y química); educación física; expresión visual y plástica; geografía, historia y ciencias sociales; lenguas (castellano y francés o inglés), matemáticas, música, tecnología.

- . Opcionalidad:

1º ciclo: alrededor del 10%

2º ciclo: entre el 25 y el 35%

* Evaluación

. Evaluación global, pero realizada desde las diversas áreas del conocimiento.

. Promoción automática. Se prevé la posibilidad de repetición al final del primer ciclo o al final de la etapa (como máximo dos repeticiones en la educación obligatoria).

. Titulación única para todos los alumnos que acaben la etapa, que dará acceso a los estudios de Bachillerato o a los ciclos formativos de grado medio de Formación Profesional. Los alumnos que no hayan alcanzado los objetivos previstos recibirán una acreditación del centro, en la que consten los años cursados y las calificaciones

obtenidas. Para ellos se organizarán programas de garantía social, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios, especialmente en la Formación Profesional de grado medio.

BACHILLERATO (16-18 AÑOS)

* Estructura organizativa

- . Etapa no obligatoria = 2 años
- . Ratio = 30/35 alumnos por grupo

* Características fundamentales

- . Principio de unidad
- . Principio de diversidad
- . Principio de transitabilidad

* Funciones

- . Función formativa
- . Función propedéutica
- . Función orientadora

107

* Modalidades:

- . Bachillerato de ciencias humanas y sociales
- . Bachillerato de ciencias naturales y de la salud
- . Bachillerato tecnológico
- . Bachillerato artístico

* Profesorado

- . Titulación de licenciado

* Centros

- . Los mismos que para la Educación Secundaria Obligatoria (12-18 años).

. Cada centro ofertará al menos dos modalidades de Bachillerato.

*** Aspectos curriculares**

. Objetivos = combinar la función formativa, la propedéutica y la orientadora.

- Tronco común en todas las modalidades (función formativa)-.

. Asignaturas específicas de la modalidad (funciones propedéutica y orientadora).

. Asignaturas optativas (funciones netamente propedéutica y orientadora).

*** Evaluación**

. Unidad de evaluación: la disciplina

. Título de Bachillerato: será único (expresará la modalidad de Bachillerato cursado). Dará acceso a cualquier carrera universitaria, pero cada modalidad dará preferencia para algunas carreras universitarias.

. Acceso a la universidad: es requisito, además del título de Bachillerato, la realización de una prueba externa.

108

LA FORMACIÓN PROFESIONAL

*** Componentes de la Formación Profesional**

a) formación general y profesional de base:

. la enseñanza obligatoria que constituye el soporte del primer nivel de la formación profesional específica.

. una educación general profesional de base contenida en las diferentes modalidades del Bachillerato que es el soporte del segundo nivel de la formación profesional específica.

b) formación profesional específica:

. puente entre la escuela y la empresa: ciclos formativos de grado medio (16 años) y ciclos formativos de grado superior (18 años).

* Finalidades del nuevo modelo:

- . conseguir que la formación profesional deje de ser una segunda vía paralela y segregada del Bachillerato.
- . inserción de los jóvenes en la vida activa.
- . cualificación y progresión técnico-profesional de los trabajadores.
- . dar respuesta a las demandas derivadas de los cambios tecnológicos.

* Características del nuevo modelo:

- . flexibilidad
- . agilidad y capacidad de respuesta
- . capacidad para la promoción profesional
- . autorregulación

Los ciclos formativos de la Formación Profesional específica

* Acceso.

. Ciclos formativos de grado medio:

- desde el sistema educativo: alumnos que han finalizado la enseñanza obligatoria.
- desde el mundo laboral: superar una prueba diseñada al efecto.

. Ciclos formativos de grado superior:

- desde el sistema educativo: alumnos que han concluido el Bachillerato.
- desde el mundo laboral: superar una prueba diseñada al efecto.

* Duración

- . alrededor de las 1000-1200 horas.

* Estructura

- . dos bloques formativos diferentes y complementarios

- . formación en centros educativos
- . formación en centros de trabajo

* Titulación

- . dos niveles correspondientes a las cualificaciones 2 y 3 de la Comunidad Económica Europea.

* Profesorado

- . titulación universitaria (grado medio o superior)
- . expertos del sector correspondiente

* Centros:

- . centros de educación secundaria (12-18 años).
- . centros específicos de ciclos formativos de algunas familias profesionales.

La L.O.G.S.E. recoge como enseñanzas de régimen especial las **Enseñanzas Artísticas** y la **Enseñanza de Idiomas**. Las Enseñanzas Artísticas comprenden las secciones de Música y Danza, Arte Dramático y Artes Plásticas y Diseño.

110

En el Título III la Ley recoge también la **Educación de las Personas Adultas (E.P.A.)**, que tiene como finalidad garantizar que dichas personas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal o profesional. En la E.P.A. podrá adquirirse formación básica o acceder a los niveles o grados del Sistema Educativo, aunque dentro de esta modalidad de enseñanza tienen preferencia los grupos sociales con carencias y necesidades de formación básica o con dificultades para su inserción laboral.

3. El planteamiento curricular de la reforma

La educación escolar responde al hecho de que ciertas facetas del desarrollo de la persona, relativas fundamentalmente a aspectos ligados a la cultura en la que está inmersa, sólo están aseguradas si se lleva a cabo una intervención planificada desde la escuela. El avance cultural que se ha ido produciendo a lo largo de la evolución de los grupos sociales no viene incorporado a las capacidades que toda persona tiene por el hecho de serlo, ni se asegura por la mera interacción del sujeto con su

entorno físico. Es necesaria la mediación de los agentes sociales, entre ellos la educación escolar, para promover el desarrollo integral de los alumnos.

Por ello, todo sistema educativo tiene que plantearse cuáles son estos ámbitos de actuación educativa y en qué va a consistir su intervención. El currículo se entiende como el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y de la incorporación a la cultura que la escuela trata de promover, y propone un plan de acción adecuado para la consecución de estos objetivos.

El currículo tiene, por lo tanto, dos funciones diferentes: la de **hacer explícitas las intenciones** del sistema educativo, y, la de **servir como guía para orientar la práctica pedagógica**. Esta doble función se refleja en la información que recoge el currículo, en los elementos que lo componen, que pueden agruparse en torno a cuatro preguntas.

1.- **¿Qué enseñar?** La respuesta a esta pregunta proporciona información sobre los objetivos y contenidos de la enseñanza.

2.- **¿Cuándo enseñar?** Es necesario decidir también la manera de ordenar y secuenciar estos objetivos y contenidos.

3.- **¿Cómo enseñar?** Se refiere a la necesidad de llevar a cabo una planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje que nos permita alcanzar los objetivos marcados.

4.- **¿Qué, cómo y cuándo evaluar?** Por último, es imprescindible realizar una evaluación que permita juzgar si se han alcanzado los objetivos deseados.

En la primera pregunta se recogen los aspectos del currículo relativos a la primera función, al establecimiento de las intenciones. Las tres restantes se refieren al plan de acción que se debe seguir de acuerdo con estas intenciones y sirven de instrumento para desarrollar la práctica pedagógica.

Las intenciones y el plan de acción que se establecen en el currículo se plasman, en último término, en una determinada práctica pedagógica. El currículo incluye tanto el proyecto como su puesta en práctica. Esta propuesta curricular diferencia las dos fases, reservando el término de **Diseño del currículo** para el proyecto que recoge las intenciones y el plan de acción, y el de **Desarrollo del currículo** para el proceso de puesta en

práctica. Estas dos fases tienen una enorme relación entre sí, ya que la información obtenida de aplicación del currículo debe servir para ir modificando el diseño, ajustándolo progresivamente a las condiciones reales. Sólo llevando a cabo este ciclo completo se respeta la naturaleza dinámica del currículo, evitando que se convierta en una serie de principios fosilizados incapaces de generar ningún tipo de innovación educativa.

3.1. *Las fuentes del currículo*

El currículo trata de dar respuesta a algunas preguntas fundamentales: qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar, e, igualmente, qué, cuándo y cómo evaluar. Tal respuesta se concreta a partir de fuentes de naturaleza y origen diferentes. Suelen destacarse cuatro tipos de fuentes del currículo, cada una de las cuales realiza una aportación y proporciona una información específica:

- La fuente sociológica apunta a las demandas sociales y culturales acerca del sistema educativo, a los contenidos de conocimientos, procedimientos, actitudes y valores que contribuyen al proceso de socialización de los alumnos, a la asimilación de los saberes sociales y del patrimonio cultural de la sociedad. El currículo ha de recoger la finalidad y las funciones sociales de la educación, intentando asegurar que los alumnos lleguen a ser miembros activos y responsables de la sociedad a la que pertenecen.

- La fuente psicológica se relaciona con los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos. El conocimiento de las regularidades del desarrollo evolutivo en las distintas edades y de las leyes que rigen el aprendizaje y los procesos cognitivos en los seres humanos, ofrece al currículo un marco indispensable acerca de las oportunidades y modos de la enseñanza: cuándo aprender, qué es posible aprender en cada momento y cómo aprenderlo.

- La fuente pedagógica recoge tanto la fundamentación teórica existente como la experiencia educativa adquirida en la práctica docente. La experiencia acumulada a lo largo de los últimos años no sólo en España sino también en otros países, constituye una fuente insustituible de conocimiento curricular. En concreto, el desarrollo curricular en el aula, en la docencia real de los profesores, proporciona elementos indispensables a la elaboración del currículo en sus fases de diseño y de ulterior desenvolvimiento.

- Finalmente, el currículo tiene su fuente epistemológica en los conocimientos científicos que integran las correspondientes áreas o materias curriculares. La metodología, la estructura interna y el estado actual de conocimientos en las distintas disciplinas científicas, así como las relaciones interdisciplinarias entre éstas, realizan también una aportación decisiva a la configuración y contenidos del currículo.

Estas cuatro fuentes desempeñan un papel en todas las fases de elaboración y realización del currículo: a) en los distintos momentos de diseño: de Currículo Oficial, de Proyectos Curriculares, de Programación; b) en el desarrollo del currículo en el aula. Así pues, tanto la Administración educativa al establecer un currículo normativo, como los profesores en sus proyectos, programaciones y práctica educativa, han de referirse a esas fuentes, de las cuales recaba el currículo sus contenidos y su legitimación.

Las referencias psicológica y pedagógica del Currículo Oficial se desarrollan más adelante, al exponer los principios de intervención educativa. La epistemológica se ha recogido en las diferentes áreas de conocimiento. Conviene pues, exponer brevemente ahora los supuestos sociológicos desde lo que está elaborado.

Supuestos sociológicos

El currículo expresa intenciones educativas. Estas deberían reflejar, en definitiva, las intenciones de la sociedad acerca de la escuela en un determinado momento histórico. Toda sociedad educa a sus jóvenes generaciones, pero no siempre lo hace a través de instituciones específicas. La escuela -o sistema educativo- se caracteriza por constituir una institución y un sistema social específicamente ordenado a la finalidad educativa. Con su extraordinario auge en las sociedades modernas, que han desarrollado la escuela obligatoria para todos los ciudadanos hasta cierta edad, esta es un importante subsistema social dentro del contexto y del sistema global de la sociedad. En relación con esa posición dentro de la sociedad, la escuela es ampliamente dependiente del sistema social. Sin embargo, las relaciones entre educación y sociedad no son de una sola dirección, de la sociedad a la escuela, sino multidireccionales. Varias direcciones pueden señalarse en su relación:

- Cada sociedad tiene unas demandas específicas acerca de lo que espera de la escuela. Esas demandas se vinculan a funciones sociales importantes: de socialización de las nuevas generaciones y de preparación para sus futuras responsabilidades como adultos dentro de una concreta organización del trabajo y de los roles sociales.

- La educación sirve a fines sociales y no sólo a fines individuales. La escuela forma parte de una determinada sociedad y educa precisamente para esa sociedad. En concreto: prepara para vivir como adulto responsable en una sociedad y también para desempeñar determinados roles dentro de ella. En esta función, además, la escuela tiene un fuerte carácter conservador en la medida en que se limita a reproducir las relaciones sociales existentes.

- La educación transmite conocimientos, técnicas y procedimientos, junto con el patrimonio cultural de una sociedad. Pero al mismo tiempo, también transmite los valores sociales y las ideologías dominantes. A menudo esta transmisión se hace de modo implícito más que explícito.

- Sin embargo y sin perjuicio de todo lo anterior, la educación puede llegar a despertar en los alumnos el sentido crítico ante las actitudes y las relaciones sociales dominantes, permitiéndoles tomar distancia respecto a los valores y a las ideologías establecidas. La clarificación explícita de las intenciones educativas y de los contenidos de enseñanza facilita su posible crítica y contribuye a la madurez de los alumnos. Como consecuencia de esta madurez y a través de ella, la educación coopera en la creación de ciudadanos que serán capaces de modificar las relaciones sociales existentes. Al servicio de esa clarificación está que el currículo, en el que se plasman las intenciones educativas, haga explícitos los valores y actitudes que se propone transmitir a los alumnos.

- En una sociedad pluralista como es la actual, son plurales y diversas las demandas de los distintos grupos sociales respecto a la escuela. Esta pluralidad respecto a la escuela hace desaconsejable, por no decir imposible, un currículo cerrado, fuertemente normativo y normalizado, que no deja margen alguno a la libertad del profesor y del alumno. La diversidad de opciones y de valores en los protagonistas del proceso educativo -alumnos, padres, profesores- reclama, en cambio, un currículo abierto donde estén prescriptivamente definidos tan sólo aquellos elementos que forman parte de los saberes y de los valores que pueden considerarse universalmente compartidos o compatibles por toda la sociedad.

- En la actualidad puede considerarse que constituye un interés social unánimemente compartido el educar no sólo para unos determinados roles productivos, sino también para la tolerancia, para la convivencia pacífica y democrática, para la participación ciudadana, para el respeto a los derechos humanos y el reconocimiento de la igualdad entre las

personas, para la salud y la protección del medio ambiente y, no en último lugar, para el ocio y la cultura.

3.2. *Razones de un currículo abierto*

Las funciones del currículo destacan claramente su carácter dinámico. Este carácter supone una renuncia a un propósito de homogeneización y unificación curricular. El diseño del currículo puede y debe orientar la práctica educativa, pero es imposible que la determine y la cierre del todo, ya que, al tener que ofrecer principios válidos para cualquier situación concreta, no puede tener en cuenta, simultáneamente, lo que de específico tiene cada realidad educativa.

Se considera necesario, entonces, que exista una propuesta curricular común para todo el país, ya que ello permite establecer unos objetivos accesibles a todos los alumnos, cualesquiera que sean sus capacidades, asegurando con ello que, con independencia de sus características individuales y sociales, puedan cursar un currículo básicamente similar, relevante, vinculado a la experiencia propia y valioso para la vida adulta. Un marco común asegura también la progresión, la coherencia y la continuidad en el transcurso de las etapas educativas, y permite, por último, que el currículo impartido en todos los centros escolares posea elementos comunes suficientes para permitir a los alumnos cambiar de centro sin sufrir desajustes innecesarios.

Sin embargo, esta propuesta debe ser suficientemente abierta como para permitir la intervención de las Comunidades Autónomas con competencias educativas, y su adecuación a la realidad del contexto socioeconómico y cultural de cada centro escolar y a las características específicas de sus alumnos. Su carácter abierto y flexible permitirá respetar el pluralismo cultural y dar una respuesta educativa que tenga en cuenta la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos.

Ahora bien, las intenciones educativas más influyentes son, a la postre, las de los propios profesores. Ellos son los mediadores de cualquier propuesta curricular, los mediadores también de los procesos de enseñanza/aprendizaje en los que, por otro lado, los propios alumnos son los protagonistas. Este papel decisivo del profesorado hace que cualquier reforma educativa y en concreto cualquier propuesta curricular, deba pasar necesariamente a través de la responsabilidad de los profesores para su desarrollo.

Por otra parte, renunciar a una propuesta abierta llevaría a anular la autonomía y la iniciativa profesional de los docentes, que quedarían convertidos en meros ejecutores de un plan previamente establecido. La profesionalidad de los docentes exige que éstos desempeñen un papel fundamental en las decisiones relativas a los objetivos y contenidos de la enseñanza, ya que son ellos los que mejor conocen a sus alumnos y los más indicados para establecer la ayuda pedagógica que se les deba ofrecer.

3.3. *La concreción de las intenciones educativas como eje vertebrador del modelo curricular adoptado*

La escuela formaliza de modo institucional las intenciones educativas. Es una formalización ya explícita en las escuelas y universidades medievales, pero aún más explícita en la época contemporánea, cuando se implanta la escolaridad universal y obligatoria, y cuando, por otra parte, los Estados atribuyen determinados papeles sociales a las personas en posesión de ciertas titulaciones académicas. A través de la obligatoriedad de la escolarización, el Estado se propone unas metas concretas que son, principalmente, la alfabetización de toda la población y unos niveles mínimos de cultura. Por otro lado, en los niveles educativos superiores vinculados a titulaciones específicas, el Estado se propone preparar profesionales y cuadros directivos para algunos roles sociales. Los contenidos propios de estos niveles superiores siempre han sido objeto de programación detallada y cuidadosa, puesto que con ellos se intenta asegurar determinados conocimientos y competencias en los titulados. En cambio, los contenidos de la educación obligatoria han permanecido durante mucho tiempo genéricos y apenas especificados. Se trataba de alfabetizar, de «ilustrar» al pueblo, de transmitir a las jóvenes generaciones el patrimonio cultural básico, pero más allá de esto no se concretaban las intenciones educativas, o bien -y ésta era otra posibilidad-, tales intenciones educativas sí que eran concretadas, pero atendiendo a criterios casi exclusivamente académicos, escolásticos, relacionados con los conocimientos de base necesarios para acceder a los niveles formativos superiores.

La necesidad de declarar de modo explícito las intenciones de la educación obligatoria, sin supeditarla por entero a una función preparatoria de estudios superiores, puede considerarse relativamente reciente. En España, en realidad, se plantea por vez primera en relación con la reforma educativa y en el marco del diseño curricular que la acompaña.

La educación tiene carácter intencional: se propone generar aprendizaje. Pero con eso no se ha dicho todavía quién se lo propone, quién es el sujeto de las intenciones educativas. En la escuela tradicional el Estado apenas tenía otros propósitos que los ya enunciados, muy genéricos, de alfabetización, ilustración y culturización básica. A falta de otra determinación, en la práctica prevalecían las intenciones de los maestros, las cuales, con la proliferación de los libros de texto, se hallaban -y se hallan- medidas por estos mismos libros. En parte dominaban también las intenciones de los padres, en la medida en que éstos, a veces, confían a sus hijos a determinadas escuelas con una ideología concreta. A este propósito las ideologías familiaristas han sostenido y continúan sosteniendo que son los padres los principales sujetos de las intenciones educativas, los sujetos legitimados para establecerlas, y que la escuela desempeña un papel sustitutivo y ejecutor o, como máximo, complementario de la voluntad y de las intenciones paternas. En otras ideologías, por el contrario, la familia no tiene nada propio que proponer y se limita a entregar a sus hijos a las instituciones públicas para que éstas se encarguen de su educación, con intenciones sociales y no con las intenciones de la familia. Seguramente ninguno de estos planteamientos se corresponde con el pluralismo y la complejidad de la sociedad moderna. El sujeto de las intenciones educativas respecto a las nuevas generaciones es un sujeto complejo; lo es la sociedad entera, pero ésta, en realidad, no le llega al niño o al adolescente más que a través de mediaciones sociales concretas, que para el caso de las intenciones educativas se materializan en los programas impuestos por la Administración Pública, en los propósitos de los padres cuando éstos pueden encaminar a sus hijos a distintos tipos de centros y, seguramente sobre todo, en la práctica docente de los propios profesores. En todo caso, es evidente que la reforma educativa no podía dejar sin tocar la de las intenciones educativas, es decir, la reforma del currículo.

Es cuestión delicada la de la legitimización de un currículo, la de unas intenciones educativas que son impuestas por parte de la Administración Pública en una sociedad pluralista. Esa legitimación no puede venir más que de un análisis de los elementos sociales, culturales y morales que, pese al pluralismo, constituyen el substrato común de la convivencia social. La pluralidad de las creencias, de los valores, de las morales, no obsta a la existencia de importantes elementos que son constitutivos de la sociedad moderna y que son constitucionales en su organización democrática. Son elementos que cabe citar en breves palabras, pero cuyo desarrollo abarca o puede abarcar a toda la educación obligatoria: el hecho de que la comunicación social se base en el lenguaje oral y escrito y en otros códigos semióticos; el de la compleja tecnificación de los procesos productivos; la necesidad del acuerdo

racional para solucionar los conflictos y, en general, como medio de negociación; la supervivencia de la especie humana y la calidad de vida; la aportación del patrimonio cultural, científico y tecnológico a esta calidad; la realidad natural y social del mundo en que vivimos... Naturalmente es muy compleja la cuestión de determinar, dentro de estos y de otros elementos, lo que constituye la cultura común, lo que puede y debe ser objeto de intención educativa. Al proponer un currículo normativo, la Administración asume la función reguladora de las intenciones educativas. Pero la legitimidad del ejercicio de esa función sólo puede venirle de la capacidad de haberse hecho intérprete de las intenciones educativas de la propia sociedad. El debate curricular abierto por el Ministerio de Educación y Ciencia tiene, entre otras finalidades, el propósito de contribuir a verificar en qué medida el currículo propuesto es fiel intérprete de las intenciones educativas de la sociedad y, en consecuencia, abriga también el propósito de contribuir a legitimar el currículo que finalmente se determine.

La conveniencia, pues, de hacer explícitas las intenciones educativas es uno de los principios que presiden la elaboración del currículo básico. La investigación educativa ha subrayado la importancia de los elementos de currículo oculto o implícito, es decir, de todas aquellas experiencias y oportunidades de aprender que se dan en la escuela al margen del propósito consciente, sea de los administradores, sea de los profesores. En la escuela, en efecto, hay oportunidades de aprender no vinculadas a las intenciones de enseñar. Precisamente los componentes ideológicos de la educación, como los de cualquier sistema ideológico, se caracterizan por hallarse ocultos, implícitos, no manifiestos. Dos razones diferentes pueden entonces alegarse en favor de un currículo explícito. La primera de ellas tiene que ver con el análisis crítico de la ideología, que a menudo aparece más en el que omite que en el que expresa. Hacer explícito un currículo contribuye a permitir la crítica de sus elementos ideológicos. Una segunda razón enlaza con la circunstancia de que todo aquello que puede ser aprendido también puede ser enseñado. Si en la escuela se aprenden reglas, procedimientos, actitudes y valores que explícitamente no se pretenden enseñar, mejor es proponerse hacerlo o, más bien, proponerse enseñar algunos en vez de otros. Ambas razones confluyen en la convicción de que los elementos curriculares explícitos pueden ser más fácilmente controlados que los implícitos: controlados no sólo por la Administración, sino también por los profesores y por los propios alumnos.

En relación con la conveniencia de hacer explícitos todos los elementos del currículo, el Diseño Curricular Base incluye contenidos de diferente naturaleza: a) hechos, conceptos y principios relativos a los

conocimientos acerca de los distintos ámbitos de aprendizaje; b) procedimientos relativos a modos generales de actuar de los alumnos en un ámbito determinado; c) actitudes y valores que se suponen relacionados con los anteriores contenidos.

Cabe señalar, en fin, algunas de las ideas directrices del Diseño Curricular Base propuesto por el Ministerio de Educación y Ciencia:

a) La convicción, seguramente heredada de la Ilustración, de que la educación contribuye a mejorar a los seres humanos, a sacarlos de la «minoría de edad culpable» -como señaló Kant- y que, por tanto, coopera a su emancipación. El sujeto que trata de crear la educación en el Diseño Curricular Base, es un sujeto de derechos y de responsabilidades, un ciudadano adulto en una sociedad moderna, tecnificada y democrática, y un sujeto capaz de autodeterminación.

b) La noción del aprendizaje como un proceso constructivo, no como mera recepción pasiva de conocimiento o de valores ni tampoco como espontáneo crecimiento de la persona, sino como laborioso proceso de construcción en el que el educando, sobre la base de experiencias que le llegan principalmente a través de personas significativas, mediadores entre la realidad y él mismo, va apropiándose de modos distintos de conocimiento y de trato con esa realidad, asimilándola y siendo, a la vez, capaz de transformarla.

c) La idea de que un currículo común para todos los ciudadanos españoles constituye la mejor garantía de una cultura también común, así como la de la comunicación, la cooperación y el respeto entre todos los integrantes de nuestra sociedad.

d) La búsqueda de un equilibrio entre los distintos polos que rigen la educación; el conocimiento del actual estado de las ciencias, pero también de los procedimientos y de los métodos de investigación que llevan al conocimiento; la transmisión de conocimientos y de valores, pero también el distanciamiento crítico frente a ellos; la preservación de un patrimonio cultural, científico, artístico y tecnológico, pero también la capacidad de trascenderlo y de modificarlo en creaciones propias de las nuevas generaciones; el talante afirmativo de la existente y de su sentido, pero también la crítica de la realidad y de sus limitaciones.

El Diseño Curricular probablemente es mucho más que lo que su nombre indica. Más allá de sus evidentes dimensiones educativas y en la medida que en él se expresan las intenciones de la sociedad respecto a la educación, el debate sobre el Diseño Curricular, aparte de su alcance

estrictamente educativo, puede tener un alcance ideológico que trasciende a la escuela. En él se hace explícito no sólo el modelo de escuela, sino también, en el fondo, el modelo de sociedad que nos proponemos llegar a ser.

3.4. Elementos del currículo

Tal y como se ha señalado anteriormente, el currículo establece las intenciones educativas y marca las líneas de actuación para el desarrollo de la propuesta curricular en sus diferentes niveles de concreción.

Por ello los elementos que lo componen intentan respetar su carácter abierto y flexible a la vez que orientador del desarrollo posterior. La propuesta que se presenta de las diferentes etapas educativas, bajo el principio de concreción progresiva de las intenciones educativas, está estructurada en torno a los siguientes factores:

3.4.1. Los objetivos generales de la etapa

Estos objetivos expresan las capacidades que hay que desarrollar en el conjunto de la población escolar a través de la intervención educativa. Marcan las intenciones educativas que se establecen en cada etapa para todos los alumnos.

120

Su formulación intenta recoger las diferentes capacidades que se deben impulsar para favorecer un desarrollo integral del alumno.

Están formulados en términos de capacidades interrelacionadas entre sí y no como conductas directamente observables.

En su presentación se pone el énfasis en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo a lo largo de la etapa, y no en el grado de desarrollo de las capacidades formuladas, que será distinto para cada alumno. Por tanto, no son directamente evaluables, pero deberán estar presentes en el momento de la evaluación para permitir el análisis de avance global que los alumnos y las alumnas han manifestado en sus capacidades.

La información de grado que se marca en las diferentes etapas se puede analizar al comparar los objetivos generales formulados para las distintas etapas educativas.

Se refieren a capacidades generales que se trabajan desde todas las áreas, aunque las áreas de conocimiento, por su configuración,

inciden de forma distinta en el desarrollo de las diferentes capacidades expresadas.

3.4.2. *Las áreas curriculares*

La propuesta de áreas que se presenta para las distintas etapas educativas responde a la consideración de que son las que mejor pueden contribuir al desarrollo de las capacidades generales formuladas en los diferentes objetivos de etapa.

En Educación Infantil representan una configuración de contenidos agrupados de forma más general, mientras que en Primaria el peso de las áreas de conocimiento es mayor y en Secundaria Obligatoria la mayor parte de las áreas representadas corresponden a una única disciplina.

3.4.3. *Objetivos generales de área*

En cada una de las áreas se formulan los objetivos generales también expresados en términos de capacidades, que se considera que los alumnos deben desarrollar a lo largo de la etapa correspondiente.

En su formulación se determina una referencia más concreta a contenidos fundamentales de los diferentes campos del conocimiento.

3.4.4. *Contenidos*

En esta propuesta de Diseño Curricular se entiende por *contenidos* aquellos referidos a conceptos, procedimientos, actitudes y valores. Hasta la fecha, en los planes de estudio tradicionales se ha dado prioridad a los referidos a hechos y conceptos. Los otros dos tipos de contenidos que aquí se señalan han estado casi ausentes.

Entendemos por *contenido escolar*, pues, cualquiera de los tres tipos citados, con la convicción de que contribuyen en igual medida al desarrollo de las capacidades fundamentales de las distintas áreas de conocimiento, así como a las de la etapa educativa correspondiente.

Dentro de la propuesta y el desarrollo de las diferentes áreas, se presentan unos *bloques de contenidos*, como forma de resaltar las materias básicas que se deben trabajar a lo largo de la etapa. No constituyen un temario, sino una forma de agrupar los contenidos esenciales en los que se destaca la existencia de un eje fundamental vertebrador.

Es en los *Proyectos curriculares* donde se deberán tomar las decisiones relativas a la distribución por ciclos, secuenciación y estructuración en unidades didácticas que quedarán reflejadas en las programaciones de aula.

De la concepción constructivista del aprendizaje en la que se enmarca esta propuesta de diseño curricular, se deriva una serie de implicaciones metodológicas que, sin pretender en ningún caso determinar el método, entrarían en clara contradicción con determinadas prácticas educativas.

El optar por un modelo en el que se explicitan y se concretan en las distintas áreas de conocimiento las capacidades que se desean desarrollar en las diferentes etapas educativas tiene una serie de implicaciones metodológicas y para la evaluación que, aunque no poseen carácter prescriptivo, se incorporan al currículo con carácter orientador como grandes principios.

En la reflexión sobre los contenidos fundamentales que se deben recoger en las diferentes etapas educativas, se ha intentado trascender el campo específico de las diferentes áreas de conocimiento, para atender al principio de que la educación escolar, fundamentalmente en su etapa obligatoria, tiene la finalidad básica de contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas aquellas capacidades que se consideran necesarias para desenvolverse como ciudadanos con plenos derechos y deberes en la sociedad en la que viven.

Estas capacidades tienen que ver, desde luego, con los conocimientos de las diversas disciplinas que conforman el saber en nuestros días, pero no se agotan en ellos. Hay ciertas cuestiones de una gran trascendencia en nuestra época sobre las cuales la sociedad reclama una atención prioritaria. Son cuestiones en las que se repara fácilmente cuando se analizan los grandes conflictos del mundo actual y los retos irrenunciables que su resolución plantea: la violencia, la escasa presencia de valores éticos básicos, las discriminaciones y desigualdades, el consumismo y el despilfarro frente al hambre en el mundo, la degradación del medio ambiente, los hábitos de vida que atentan contra una existencia saludable ...

La educación debe posibilitar que los alumnos y las alumnas lleguen a entender estos problemas cruciales y a elaborar un juicio crítico respecto a ellos, siendo capaces de adoptar actitudes y comportamientos basados en valores racional y libremente asumidos.

Esta reflexión es la que ha llevado al Ministerio de Educación y Ciencia a introducir en los Decretos de Currículo de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria un tipo de enseñanzas que responden a estos problemas sociales y que, por su presencia en el conjunto de las áreas curriculares, se han denominado **Temas Transversales**.

Bajo el concepto de Temas Transversales se han agrupado:

- La Educación moral y cívica
- La Educación para la paz
- La Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos
- La Educación para la salud
- La Educación ambiental
- La Educación del consumidor
- La Educación vial.

Aquello que en mayor medida caracteriza esta dimensión curricular es su intención de **establecer un modelo de persona desde una concepción profundamente humanista**. En efecto, la incorporación de los problemas sociales antes mencionados, a través de los Temas Transversales, supone en la práctica la asunción por parte del sistema educativo de una función ética que debe adaptarse a las nuevas condiciones sociales y que debe dar sentido al resto de los conocimientos.

123

Este modelo de persona se dibuja a partir de aquellos rasgos que concitan un amplio acuerdo social, ya que responden a una ética y a una moral propias de una sociedad democrática y pluralista. En este sentido no hacen sino recoger los valores reflejados en la Constitución y que, a su vez, se han recogido en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.

Entre estos rasgos, por otra parte, los hay claramente permanentes en tanto en cuanto responden a lo más valioso de la condición humana, como sería el caso de la Educación moral y cívica, y los hay que responden a capacidades que deben desarrollar los ciudadanos para enfrentarse a problemas que han ido adquiriendo entidad en la sociedad actual, como por ejemplo la Educación del consumidor o la Educación ambiental. En muchas ocasiones, pues, los Temas Transversales **vienen determinados por situaciones socialmente problemáticas** sobre las

cuales se ha venido tomando conciencia hasta llegar a convertirse en ámbitos prioritarios de preocupación social.

En este sentido los Temas Transversales **se refieren al para qué de la educación**. No sólo señalan aquellos contenidos educativos que se consideran necesarios, sino que hablan fundamentalmente del sentido y de la intención que se quieren conseguir a través de esos aprendizajes. Resulta completamente distinto introducir conocimientos relativos a los paisajes agrícolas o el tema de la «renta per cápita» en un contexto tradicional de enseñanza de la Geografía, que hacerlo desde un enfoque de Educación ambiental en el que se destaquen las repercusiones que ello tiene para la degradación del medio o para las relaciones Norte-Sur. La intención educativa que en uno y otro caso se transmite es netamente diferente.

Todo lo ya expuesto lleva necesariamente a otra de las características básicas de estos temas, que es su contribución al **desarrollo integral de la persona**. La formación en cualquiera de estas enseñanzas supone atender no sólo a las capacidades intelectuales de los alumnos y alumnas, sino también, y fundamentalmente, a sus capacidades afectivas, motrices, de relación interpersonal y de inserción y actuación social. Trabajar, por ejemplo, el conflicto de los Balcanes en el aula exige, desde luego, que los alumnos tengan una determinada capacidad de comprensión de los aspectos históricos, geográficos, económicos y culturales que están influyendo en el conflicto. Pero esto no es suficiente. Una vez alcanzado un cierto nivel de comprensión, es fundamental que los alumnos elaboren un juicio crítico sobre lo que está sucediendo y que, dentro de sus posibilidades, actúen en consecuencia. Esta suma de objetivos remite a una formación que incide en el conjunto de los ámbitos de desarrollo de la persona, contribuyendo a su educación integral.

Unas enseñanzas dirigidas a desarrollar en los alumnos una dimensión ético-moral y una formación integral están lógicamente **apostando por una educación en valores**. Llegar a adquirir estos valores supone, desde luego, entender determinados conceptos y actuar conforme a determinadas maneras de saber hacer, pero finalmente se trata de capacidades articuladas en torno a un concreto sistema de valores que podría resumirse en una actitud democrática, responsable, tolerante, que favorezca la participación activa y solidaria en la sociedad, con el fin de asegurar niveles cada vez más altos de libertad, igualdad y justicia social. Educar en valores es una tarea de enorme complejidad a la que, sin embargo, la escuela no puede renunciar.

El modelo ético que se promueve desde los Temas Transversales tiene que ser asumido por el conjunto de la institución educativa para que finalmente cada alumno o alumna lo interiorice y haga suyo, dado que estos aprendizajes se producen a través de la práctica personal y diaria. Por tanto, las enseñanzas transversales deben **ayudar a definir las señas de identidad de un centro** en función de su propia visión de la tarea educativa. Se trata de contenidos escolares de una trascendencia tal que es preciso que sean debatidos y asumidos por todos los colectivos que intervienen en la escuela, ya que es a través de ellos como se pueden formular más claramente las intenciones educativas de cada centro.

Para su desarrollo los Temas Transversales requieren una colaboración con el medio y, por tanto, mantener en mayor medida que el resto de los aprendizajes escolares una **relación de la escuela con el entorno**. En primer lugar, por la estrecha vinculación con la realidad social que ya se ha comentado y, en segundo lugar, porque, dada su trascendencia social, existen numerosas instituciones y organismos nacionales e internacionales que trabajan en ellas y que se plantean colaborar con los centros escolares desde un convencimiento claro de que la educación es un camino básico para conseguir mejoras sociales.

Finalmente, como su nombre indica, es propio de estos temas **estar presentes en el conjunto del proceso educativo**. Este carácter transversal se refiere a diferentes aspectos. En primer lugar, la mayor parte de los Temas Transversales abarca contenidos de varias disciplinas y sólo puede abordarse desde su complementariedad. Por otra parte, son transversales en tanto en cuanto no pueden plantearse como programas paralelos al resto del desarrollo del currículo, como hasta ahora venía sucediendo, ya que, como se ha comentado, resultan nucleares para las intenciones educativas que el sistema ha establecido, y ello requiere que sean asumidas por el conjunto de los enseñantes y que estén presentes en gran parte de los contenidos escolares. Por último, son transversales porque trascienden el estricto marco curricular y deben impregnar la totalidad de las actividades del centro. De hecho no vale de nada «predicar» en las aulas ciertos valores y, en cambio, organizar el centro u ofrecer modelos de actuación que den un mensaje claramente contradictorio tanto por parte del profesorado como por la de los padres. Cuando esto sucede el «currículo oculto» acaba imponiéndose, anulando el discurso teórico.

Las características que hasta aquí se han analizado apuntan hacia una última que se refiere a que los Temas Transversales están, por definición, **abiertos a incorporar nuevas enseñanzas**. La evolución de la sociedad obliga a que se esté permanentemente atento a los problemas

sociales que pueden exigir la intervención de la institución escolar en un momento dado. Si el conjunto del currículo debe ser revisado con una cierta periodicidad por parte de la Administración, los Temas Transversales, por su carácter dinámico, necesitan más tal revisión, que puede muy probablemente llevar a reformular las enseñanzas de este ámbito.

3.4.5. *Los criterios de evaluación*

Los criterios de evaluación constan de un enunciado y de una breve explicación del mismo, y están fijados por áreas para el conjunto de la etapa. El comentario que acompaña al enunciado de cada criterio contribuye a su interpretación en el contexto de otros elementos del currículo y tiene un propósito de flexibilización, ya que estos criterios nunca han de ser entendidos de manera rígida. En todo caso, han de ser aplicados en el marco global del currículo, teniendo en cuenta los objetivos y los contenidos de la correspondiente área.

Los criterios de evaluación establecen el tipo y el 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 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.

3.5. *Niveles de concreción en el currículo*

Las razones expuestas anteriormente han llevado a que el Ministerio de Educación y Ciencia opte por una propuesta en la que el diseño del currículo esté articulado en sucesivos niveles de concreción. El primero de ellos, el **Currículo Oficial**, es el que recoge este marco común, en el que se formula en términos muy generales un conjunto de prescripciones, sugerencias y orientaciones sobre la intencionalidad de la educación escolar y sobre las estrategias pedagógicas más adecuadas a dicha intencionalidad. Su elaboración es competencia del Ministerio de Educa-

ción y Ciencia y tiene un carácter normativo para los centros, ya que éstos deberán seguir las directrices que en él se indiquen. Este primer nivel de concreción deberá completarse con las propuestas que las Comunidades Autónomas con competencias educativas realicen en su ámbito territorial.

En un segundo nivel de concreción los equipos docentes de los centros escolares contextualizarán y pormenorizarán los objetivos y los contenidos establecidos en el Currículo Oficial, así como los medios para alcanzarlos, adecuándolos a su realidad. Las decisiones que a tal efecto se tomen constituirán el **Proyecto Curricular de Centro**, que forma parte del Proyecto Educativo y cuya elaboración establece la Ley Orgánica del Derecho a la Educación como responsabilidad de los centros escolares. Lógicamente el Proyecto Educativo es más amplio e incluye aspectos tales como objetivos prioritarios y básicos, formas de organización y coordinación, organigramas, reglas de funcionamiento, vinculación con la comunidad, etc. El Currículo Oficial, en coherencia con el planteamiento de una propuesta abierta, deja un gran número de decisiones sin establecer. La función básica de los Proyectos Curriculares es, precisamente, tomar estas decisiones para garantizar la adecuada progresión y coherencia en la enseñanza de los contenidos escolares de la etapa a la que se refiera el proyecto.

127

La elaboración del Proyecto Curricular de Centro puede seguir caminos diferentes. Uno de ellos sería partir de los principios que se señalan en el Currículo Oficial e ir tomando las decisiones relativas a los distintos ciclos y áreas. Sin embargo, no parece éste el proceso más habitual en los centros. Será más probable que los diversos equipos de ciclo y de seminario vayan articulando sus propuestas y que posteriormente se revise la coherencia entre ellas hasta llegar al marco conjunto del Proyecto Curricular de Centro.

Las decisiones que se tomen en el Proyecto Curricular de Centro serán el marco de referencia para el tercer nivel de concreción: **las programaciones**. Los acuerdos relativos a los objetivos de ciclo que se tomen en el centro se desarrollarán posteriormente en estas programaciones, que los profesores diseñarán de manera más o menos explícita para articular el proceso de enseñanza y aprendizaje de su grupo de alumnos. En estas programaciones, que pueden referirse a una o a varias áreas, se establecerá una secuencia ordenada de las unidades didácticas que se vayan a trabajar durante el ciclo que tenga a su vez en cuenta el conjunto de la etapa.

4. La respuesta educativa ante la diversidad de los alumnos

4.1. Las adaptaciones curriculares

Una propuesta de currículo abierto ofrece uno de los instrumentos más valiosos para responder a esta diversidad. Al renunciar a señalar pormenorizadamente unas mismas decisiones curriculares para todos los centros del país, se permite atender a lo específico de cada uno. Desde este punto de vista, los niveles de concreción curricular son niveles de adaptación curricular. Por otra parte, el perfil de profesor que se dibuja en esta opción como responsable de gran parte de las decisiones curriculares favorecerá la atención a la diversidad ya que permitirá que sean los que mejor conocen a los alumnos quienes realicen las adecuaciones.

Además de las posibilidades que el propio Currículo Oficial ofrece, los profesores cuentan con otra estrategia educativa que les permitirá llevar a término este objetivo de individualización de la enseñanza: las adaptaciones curriculares. El proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares constituye la estrategia a seguir cuando un alumno o grupo de alumnos necesita alguna modificación en la ayuda pedagógica que se ofrece al grupo en general, ya sea por sus intereses o motivaciones o por sus capacidades.

Las adaptaciones curriculares son intrínsecas al propio currículo. En los Proyectos Curriculares de Etapa y en las Programaciones se adaptan los objetivos y contenidos del Currículo Oficial a las peculiaridades de los centros y de los alumnos. Asimismo, los recursos metodológicos para individualizar la enseñanza que cada equipo docente y cada profesor utilizará, tales como grupos flexibles, materiales diversificados, etc., son también adaptaciones curriculares en sentido amplio.

Además de llevar a cabo estas adaptaciones consideradas generales, el profesorado puede tener que seguir aplicando la estrategia de las adaptaciones en un sentido más específico modificando los distintos elementos que configuran las programaciones del aula: tanto las actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, cuanto los contenidos y objetivos. En general, estas modificaciones pueden ser de dos tipos:

1.- Temporalización

Se refiere a adaptaciones en las que se modifique el tiempo previsto para conseguir los objetivos, siendo éstos los mismos que los del resto de

los alumnos. Dentro de este nivel de adaptación podemos distinguir dos variantes:

- Adaptación temporal poco significativa, en la que el alumno consigue algunos de los objetivos más tarde que el resto de sus compañeros pero dentro del mismo ciclo.

- Adaptación significativa, en la que el alumno consigue los objetivos propuestos pero en el ciclo siguiente. Esto significa adaptar la secuencia de enseñanza y aprendizaje, haciéndola más extensa y detallada que para el resto de los alumnos.

2.- Priorización de algún elemento curricular

Algunos alumnos necesitan acceder prioritariamente a ciertos objetivos, áreas o contenidos, desestimando otros de manera más o menos permanente. Puede significar dar más tiempo a los objetivos, áreas o contenidos que se priorizan, o bien dar más importancia a alguno de estos elementos y, sin dejar de trabajar el resto, no considerarlos como criterios de promoción.

Un ejemplo de este segundo tipo de adaptación consistiría en priorizar, para un alumno del segundo ciclo de Educación Infantil, los contenidos relativos a la comunicación frente a otros, por considerarse que el nivel de desarrollo de las capacidades relativas al proceso de comunicación es inferior al necesario para comenzar el aprendizaje de otros contenidos del mismo ciclo.

129

Estos dos tipos de adaptación curricular deben realizarse siempre empezando por los aspectos más elementales del currículo. Es decir, si modificando la metodología se atiende a la necesidad de ese alumno, se evitará alterar cualquier otro elemento. Pero si el cambio metodológico no es suficiente, se deberán adaptar las actividades hasta que se haya conseguido el deseado ajuste en la ayuda pedagógica.

4.2. *La diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria*

La diversidad en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria muestra, con carácter general, unas peculiaridades que merecen una reflexión aparte.

El proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares sigue siendo el principal recurso de respuesta a la diversidad con el que el profesorado de esta etapa, como el de los restantes tramos educativos,

debe contar. Sin embargo, como ya se ha indicado, el nivel de diversidad de capacidades, intereses y motivaciones es mayor en este período que en los anteriores.

Por ello, en la propuesta curricular se articulan otros dos elementos que favorecerán atender a estas diferencias. La primera de ellas se refiere al **espacio de optatividad**, que configura parte de las actividades educativas que llevará a cabo el alumno de secundaria.

En los cuatro años de esta etapa existirá un espacio creciente de optatividad que debe permitir a los alumnos elegir, de entre las alternativas de contenidos que se les oferten, aquellas que respondan mejor a sus necesidades, intereses y preferencias.

La optatividad curricular es, por tanto, un espacio privilegiado para atender a las diferencias de los alumnos en el marco establecido por los objetivos generales de etapa.

Si las adaptaciones curriculares y la oferta de optatividad no fueran suficientes para satisfacer las necesidades generadas por la diversidad de los alumnos, el equipo docente de un centro tendría todavía otro elemento en sus manos: la **diversificación curricular**. La diversificación sería un caso extremo de adaptación curricular en el cual un alumno podría dejar de cursar parte del tronco común de esta etapa y emplear ese tiempo en otro tipo de actividades educativas, bien las ofertadas en el espacio de optatividad, bien las diseñadas especialmente para él, que se podrían cursar dentro o fuera del centro. Este alumno seguiría teniendo en todo momento como referencia los objetivos generales de la etapa, pero accedería a ellos a través de otro tipo de contenidos y de actividades.

130

El carácter excepcional de esta vía de tratamiento de la diversidad exige que su puesta en práctica sea cuidadosamente sopesada y requiere un conocimiento y una aceptación previos por parte del alumno, de los padres, del equipo docente y de la Administración Educativa a través de sus órganos competentes.

4.3. *La intervención en las necesidades educativas especiales*

Una de las diferencias más importantes que introduce el concepto de necesidades educativas especiales con respecto al anterior concepto de «deficiencia» se manifiesta en el hecho de que, cuando se habla de alumnos deficientes, se considera que la causa de sus dificultades de aprendizaje está sólo dentro del niño, mientras que desde esta nueva

perspectiva el problema radica en la escuela, en encontrar la respuesta adecuada a las necesidades que aquéllos puedan presentar; el nivel de compromiso del sistema educativo en la respuesta a estas necesidades queda resaltado desde esta concepción.

Partiendo de tal punto de vista, la causa de las dificultades de aprendizaje de estos alumnos tiene un origen fundamentalmente interactivo; depende tanto de las condiciones personales del alumno como de las características del entorno en el que éste se desenvuelve, en este caso de la escuela.

Junto con el carácter interactivo de las necesidades educativas especiales, otra dimensión de este concepto merece ser puesta de relieve: su relatividad; en efecto, las dificultades de un alumno concreto no pueden establecerse ni con carácter definitivo ni de una forma determinante; al contrario, van a depender de las particularidades del alumno en un momento preciso, en relación a las condiciones y a las oportunidades del proceso de enseñanza y aprendizaje. La respuesta a las necesidades educativas especiales de un alumno debe incluir las ayudas pedagógicas que puede precisar un alumno a lo largo de las diversas etapas educativas y, siempre que sea posible, en el marco escolar ordinario.

Estas ayudas pedagógicas pueden establecerse, con carácter general, en una doble dirección: a través de las adaptaciones curriculares y a través de los medios -personales y materiales- de acceso al currículo.

El proceso de elaboración de las adaptaciones es la estrategia de intervención por excelencia para dar respuesta a las necesidades educativas especiales. Sin embargo, en el caso de este colectivo el nivel preciso de adaptación será normalmente mayor. También será ineludible realizar adaptaciones con más frecuencia y sobre elementos básicos del currículo. Puede que no quede otro remedio que adaptar, además de la metodología, las actividades de enseñanza y aprendizaje, los bloques de contenido, los objetivos generales de área e incluso algunos de los objetivos generales de etapa.

Por otra parte, las adaptaciones curriculares que se realicen para atender a las necesidades educativas especiales serán, en gran parte de las ocasiones no sólo de temporalización o priorización, sino también de eliminación o introducción de contenidos y objetivos. Este sería el caso, por ejemplo, de alumnos con deficiencia auditiva que no podrían trabajar algunos de los contenidos de áreas como lengua extranjera o música, y

que necesitarían, en cambio, la introducción de otros contenidos referidos a un lenguaje complementario.

Además de estas adaptaciones curriculares, ciertos alumnos con necesidades educativas especiales precisarán medios específicos de acceso al currículo. Con todo, conviene dejar clara la implicación mutua de la doble dirección que puede establecerse en las ayudas pedagógicas que deben facilitarse para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos; en efecto, aunque en ciertos casos las adaptaciones curriculares o bien los medios de acceso al currículo pueden por sí solos bastar para responder a las necesidades educativas de determinados alumnos, lo más frecuente es que la provisión de medios específicos de acceso al currículo se sumen a las adaptaciones realizadas en los elementos curriculares.

Entre los medios de acceso al currículo cabe distinguir los siguientes aspectos:

a) Medios personales. La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en el marco escolar tanto ordinario como específico, exige el concurso de otros profesionales: profesores de apoyo, logopedas, fisioterapeutas, miembros de los equipos psicopedagógicos, etc. Con todo, conviene poner de relieve algunas consideraciones a este respecto. En primer lugar, hay que dejar claro que la función de cada uno de estos profesionales debe establecerse en relación al proyecto educativo del centro que da sentido y coherencia, armonizándola, a todas las actuaciones que conforman la respuesta educativa a todos los alumnos. En segundo lugar, la necesidad de la intervención de uno u otro profesional no debe establecerse en función de la bondad de tal colaboración, sino en función de la pertinencia de la misma en relación a la propuesta curricular que se haya elaborado para un determinado alumno; los servicios pueden adquirir su justo sentido en función de los objetivos educativos que pretendan alcanzarse, y no como con excesiva frecuencia sucede, derivarlos mecánicamente del déficit. En tercer lugar, como quedó dicho, lo que realmente constituye el eje central de la intervención de todos los profesionales es la propuesta curricular que se haya elaborado para un alumno o grupo de alumnos, en la que adquiere un papel fundamental e insustituible el profesor tutor; la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales es responsabilidad del profesor tutor, con quien el profesor de apoyo colaborará de forma coordinada de acuerdo con los objetivos educativos que se propongan. Finalmente, la participación de otros profesionales a veces ajenos al centro, nunca debe servir de coartada al tutor o a cualquier otro profesor para no responsa-

bilizarse ante las necesidades educativas que pueden plantear algunos de los alumnos.

b) Medios ambientales. Deben incluirse en este apartado aquellos materiales e instrumentos que pueden mediar, facilitándolo, el proceso de enseñanza y aprendizaje de los objetivos contemplados en la propuesta curricular de un alumno o de un grupo de alumnos. Se contemplan tanto la adaptación de los materiales escritos, del mobiliario y del equipamiento, como el concurso de instrumentos y ayudas técnicas que faciliten la autonomía, el desplazamiento, la visión y la audición; en definitiva, que faciliten y potencien los niveles de comunicación oral y escrita de los alumnos con necesidades educativas especiales, para que, de esta manera, puedan participar al máximo de la programación ordinaria prevista por el profesor.

c) Condiciones de acceso físico a la escuela. Se consideran en este apartado las modificaciones arquitectónicas (construcción de rampas, ascensores, etc.) en los edificios escolares, que permitan la utilización y acceso a todas las dependencias y servicios del centro. También es importante buscar la mayor funcionalidad de los espacios (aulas, salas de usos múltiples, tutorías...), de forma que se facilite la flexibilidad en las agrupaciones de alumnos ante distintas necesidades.

5. **Implicaciones del modelo curricular adoptado: política de desarrollo curricular**

La propuesta de currículo abierto que el Ministerio de Educación ha adoptado, prescribe un conjunto de medidas de política de desarrollo curricular imprescindibles para que el cambio que supone la implantación de un currículo abierto, flexible y descentralizado pueda realmente llevarse a la práctica. Las medidas que a continuación se indican serían necesarias en cualquier sistema educativo con una política curricular semejante a la que ahora se propone aquí. Sin embargo, en nuestro país son, si cabe, más necesarias, dada la poca tradición con que cuenta en currículos de este tipo. Es muy importante que el cambio que se plantea se vaya produciendo de una manera gradual, sin que constituya una distorsión o una carga para el profesorado y sin que provoque en éste incertidumbre y ansiedad. Es clara la responsabilidad que los Proyectos Curriculares de Centro y las Programaciones dejan en manos de los profesores. Si éstos no se ven apoyados por medidas de desarrollo curricular, esa responsabilidad puede suponerles un esfuerzo a todas luces excesivo y desproporcionado.

Las medidas que el Ministerio de Educación y Ciencia va a poner en marcha afectan a los seis ámbitos siguientes:

- Formación del profesorado
- Materiales curriculares
- Servicios de apoyo a la escuela
- Organización de los centros
- Investigación educativa
- Evaluación

5.1. *Formación del profesorado*

Un currículo abierto supone un perfil de profesor que se caracteriza fundamentalmente por su función en el diseño curricular. No se trata de un mero aplicador de lo que otros han decidido. Es responsabilidad suya, junto con sus compañeros, contestar a las preguntas sobre qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Desde esta perspectiva, el profesor tiene que estar preparado para valorar y para elegir de entre la diversidad de alternativas pedagógicas aquellas que le parezcan más adecuadas a la realidad de su centro y de su aula.

La formación del profesorado, tanto inicial como permanente, tiene que responder a este perfil de profesor. Los alumnos y alumnas de Escuelas de Formación del Profesorado, los licenciados que se especialicen en la didáctica de sus disciplinas para acceder al cuerpo de profesorado de secundaria y, en general, cualquier profesional que se incorpore al sistema educativo, deberá hacerlo a través de un proceso de formación que lo prepare para tomar estas decisiones de diseño de currículo.

Los planes de formación permanente deberán reflejar también algunas repercusiones que se derivan de la adopción de un currículo abierto. La primera de ellas se refiere a la concepción de la formación permanente del profesorado como un proceso de reflexión sobre la práctica. Considerar al profesor responsable de la concreción del diseño curricular supone atribuirle el compromiso de tener que tomar una serie de decisiones a partir de la reflexión sobre lo que su experiencia y su formación le van indicando. Si la mayoría de las decisiones le vinieran

dadas, como en el caso de un currículo cerrado, la necesidad de reflexión sería mucho menor. No se trata, por lo tanto, de hacer hincapié únicamente en la formación a través de cursos en los cuales se transmiten contenidos específicos, sino más bien de ofrecer tiempos, espacios y condiciones que permitan que el profesorado pueda evaluar su experiencia y su práctica diaria y deducir de ello los cambios necesarios en su programación.

La segunda característica que de esta opción se deriva para la formación del profesorado es que hay que centrar la atención en la formación de los equipos docentes. Los equipos de ciclo y los departamentos tienen que llevar a cabo la concreción del Currículo Oficial en un Proyecto Curricular de Centro que responda a sus condiciones específicas. Por otra parte, las programaciones exigen también coordinación entre todos los profesores. Todo ello lleva a que el centro pase a ser la unidad privilegiada de formación.

Por último, la formación tanto inicial como permanente del profesorado deberá tener muy en cuenta los cambios curriculares que se propongan en el Currículo Oficial, para centrar en ellos el mayor esfuerzo. Las nuevas especialidades que aparecen en la Educación Primaria, la estructura en áreas de la Secundaria Obligatoria, así como los nuevos contenidos que aparecen en las áreas y la concepción metodológica necesaria para llevar adelante una formación obligatoria en la que ahora estarán los alumnos hasta los dieciséis años, o la formación del profesorado de tecnología, son algunos ejemplos de ámbitos especialmente necesitados de intervención desde la formación permanente.

Las propuestas del Consejo de Universidades acerca de las titulaciones y los currículos de los profesionales de la educación, así como el Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado que el Ministerio ha puesto en marcha, intentan reflejar todas estas características.

5.2. *Materiales curriculares*

La segunda medida de desarrollo curricular se refiere a la necesidad de ofrecer al profesorado una amplia gama de materiales que le ayuden a pasar desde el Currículo Oficial a la elaboración progresiva de los Proyectos Curriculares de Centro y de las Programaciones. Los profesores tendrán que elegir aquellos materiales que mejor les sirvan para alcanzar los objetivos señalados, en función de las decisiones que se hayan tomado en el Proyecto de Centro. Sin embargo, esto no quiere

decir que no tengan otro remedio que elaborar ellos mismos esos materiales, aunque en algunos casos serán los de elaboración propia los que mejor respondan a las necesidades concretas de cada centro.

Una vez establecidos los criterios básicos de selección y secuenciación de contenidos, así como las grandes líneas metodológicas, los equipos de profesores de ciclo (Infantil y Primaria) y los Departamentos Didácticos (Secundaria) podrán elegir los materiales que mejor se adapten a los objetivos marcados. Para que este proceso sea eficaz es necesario que el profesor pueda conocer y tener acceso realmente a una amplia gama de materiales.

El Ministerio de Educación y Ciencia y las distintas Administraciones educativas tienen la responsabilidad de ofrecer a los centros ejemplos diversos de materiales que el profesor pueda aplicar directamente en su aula o pueda tomar como punto de referencia para una posterior elaboración propia más adecuada a su realidad.

Estos materiales pueden obtenerse a partir de dos fuentes principales. En primer lugar, de una recopilación y selección de los que ya en este momento se encuentran disponibles y que se seguirán elaborando por grupos de profesores. El Ministerio deberá seleccionar dichos materiales y difundirlos a los centros. Los seminarios permanentes de profesores y los Movimientos de Renovación Pedagógica vienen elaborando desde hace mucho tiempo instrumentos muy valiosos que no llegan al resto del profesorado con la suficiente agilidad. Los Centros de Profesores ofrecen uno de los principales canales para llevar a cabo este proceso, que puede pasar por distintas fases. Habrá materiales cuya naturaleza lleve a difundirlos exclusivamente entre los centros del sector que el CEP abarca. Sin embargo, otros pueden tener un interés tal que aconsejen realizar una edición que pueda llegar a todos los centros. El Ministerio de Educación convoca periódicamente ayudas para la elaboración de ingredientes curriculares con el fin de editar y difundir los que se consideren de interés.

En segundo lugar, el Ministerio de Educación está potenciando la producción de materiales elaborados especialmente para ilustrar las opciones del Currículo Oficial. En el marco de un planteamiento curricular abierto como el que ahora se propone, la elaboración, recopilación y difusión de componentes curriculares es otro de los aspectos clave. Estos pueden ser de naturaleza y amplitud muy diversa: propuestas relativas a la enseñanza de una materia o área; propuestas relativas a la manera de plantear la enseñanza en un ciclo; propuestas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales; descripción y evaluación de

experiencias de innovación curricular, etc. Para ello, tanto el Ministerio de Educación como las Comunidades Autónomas con competencias están favoreciendo la constitución de equipos técnicos que vayan elaborando materiales curriculares que faciliten al profesorado de los centros su trabajo de concreción y desarrollo de los diferentes elementos del currículo.

Esta producción y difusión de materiales curriculares se lleva a cabo en colaboración con editoriales de libros de texto y con otras empresas productoras de medios didácticos, con el fin de que la oferta que llegue al profesorado sea coherente en su conjunto con el modelo curricular adoptado. En ocasiones estos libros, bien por su planteamiento excesivamente cerrado, bien por el uso que el profesorado hace de ellos, han suplantado al profesor en su papel activo de concreción del currículo. Es necesario contar con elementos curriculares para trabajar en el aula, pero éstos deben estar al servicio de las intenciones del profesor y no al revés. Los materiales curriculares pueden acabar convirtiéndose, para un amplio sector del profesorado, en el referente curricular por excelencia de su actividad docente. Esto es lógico puesto que el Currículo Oficial, al estar formulado en términos generales, se sitúa bastante lejos de las necesidades y problemas a los que tiene que hacer frente cotidianamente el profesor. Promover la confección de una amplia gama de materiales que desarrollen el Currículo Oficial y ponerlos a disposición del profesorado, es del todo necesario para facilitar el proceso de concreción del currículo.

137

Por otra parte, los componentes curriculares van mucho más allá del libro de texto del profesor o del alumno. La biblioteca de aula, los libros de consulta, los materiales autocorrectivos, los archivos, etc., son recursos de una enorme utilidad. La diversidad de los alumnos exige también la diversidad de los elementos si queremos respetar el principio de individualización de la enseñanza.

Los materiales con los que se cuente, independientemente de cuál sea la fuente de su proceso de elaboración, tienen que estar a disposición del profesorado. El Ministerio de Educación y Ciencia los hace llegar a los Centros de Profesores para que se difundan a través de las actividades de formación permanente del profesorado a las que se ha hecho referencia en el punto anterior.

5.3. *Apoyos a la escuela*

Para llevar a la práctica los distintos niveles de concreción curricular el profesor necesita, además, un conjunto de apoyos en su trabajo.

Suministrárselos constituye la tercera línea de estas medidas. Desde el punto de vista curricular, en el ámbito del Ministerio de Educación y Ciencia, los apoyos más importantes que la escuela recibe, son los equipos o servicios psicopedagógicos, los asesores de formación de los Centros de Profesores y los Departamentos de Orientación de los propios centros. Cada una de estas figuras o servicios tiene adjudicada una función diferente, complementaria con la del resto.

Dada la formación de los profesionales que los componen, los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (en Primaria), los Equipos de Atención Temprana (en Infantil) y los Departamentos de Orientación (en Secundaria), están especialmente preparados para asesorar al claustro de profesores en el proceso de elaboración de los Proyectos Curriculares de centro. Por otra parte, deben desempeñar una función básica en el tratamiento de las necesidades educativas especiales, asesorando a los profesores en el proceso de diseño de las adaptaciones curriculares. Por último, cumplirán también la labor de planificación de los recursos del sector educativo correspondiente. En este sentido es muy importante que colaboren en el paso de los alumnos a centros distintos, así como que faciliten el intercambio de experiencias de unos centros a otros. Estas funciones se realizarán en coordinación con los Centros de Profesores ya que, como se expone a continuación, guardan una enorme relación con el trabajo de los Centros de Profesores.

138

Los asesores de formación de los Centros de Profesores desarrollan un trabajo más centrado en las distintas áreas curriculares, ayudando a los profesores de los ciclos y departamentos a elaborar las programaciones correspondientes. Su función se articula, por lo tanto, en la línea de un asesor que facilita materiales, organiza reuniones, busca expertos si ello es necesario, informa sobre cursos que se vayan a llevar a cabo, etc.

De esta concepción de la intervención educativa los apoyos a la escuela deberían ir dirigidos a aumentar la competencia de los profesores, no a suplirla. En ocasiones, argumentándose la falta de formación inicial del profesorado en ciertos temas, se ha dotado a la escuela de una serie de recursos que intentaban hacer efectivas las funciones que los profesores no realizaban. En este momento los esfuerzos deben centrarse en brindar al profesorado unas condiciones que permitan que esta formación permanente aumente su competencia profesional, permitiéndoles que sean ellos quienes asuman estas responsabilidades.

5.4. Organización de los centros

Las innovaciones que se introducen en el nuevo currículo deben estar en concordancia con las medidas de ordenación del sistema educativo. Las decisiones de configuración de los centros, las relativas a plantillas de profesorado, la estructura y funciones de los equipos directivos y la organización de tiempos y espacios, deben hacer posible las intenciones educativas expresadas en el currículo adoptado.

La segunda parte del Libro Blanco para la Reforma de la Enseñanza, que se refiere a la Planificación y que se ha hecho pública a la vez que el Diseño, expone la información relativa a los distintos tipos de centros escolares y a las plantillas del profesorado. Los criterios que se han utilizado para planificar los tipos de centros escolares más adecuados para impartir las diferentes etapas educativas y las plantillas del profesorado, han tenido presente en todo momento las necesidades que se derivan del currículo establecido.

Una propuesta curricular abierta, con sucesivos niveles de concreción, exige otorgar a los equipos directivos de los centros nuevas funciones que les permitan intervenir en el proceso de elaboración de los Proyectos Curriculares de Centro. El Ministerio de Educación y Ciencia está publicando la normativa necesaria para otorgar de manera eficaz estas funciones a los equipos directivos y a los nuevos órganos de coordinación didáctica.

139

En lo relativo a tiempos y espacios la organización de los centros tendrá también que hacer viable la propuesta curricular. La construcción de los nuevos centros, así como la remodelación de los existentes, se llevará a cabo con el criterio de establecer espacios no sólo para las aulas sino también para laboratorios, aulas de tecnología, talleres y, en el caso de la Secundaria, lugares para que los grupos puedan desdoblarse en las asignaturas optativas. Por lo que respecta a los horarios de los profesores, se están posibilitando organizaciones que permitan que la formación permanente pueda realizarse dentro de su jornada laboral.

5.5. Investigación educativa

La relación entre investigación e innovación tiene carácter recíproco: una y otra se potencian mutuamente. De los ámbitos de investigación se derivan con frecuencia modelos acerca de los fenómenos educativos que luego se traducen en prácticas innovadoras. A su vez, estas prácticas

contribuyen a modificar las perspectivas que emplean los investigadores para analizar, explicar y comprender los procesos y las estructuras educativas.

Por otra parte, no siempre es nítida la frontera que las separa, como demuestra la importancia creciente de modelos de investigación-acción y de metodologías de investigación cualitativa que, sin negar el valor de la investigación más distanciada que emplea los métodos analíticos clásicos, funden a veces en un solo concepto la actividad innovadora que se realiza en las aulas con la actitud investigadora que resulta imprescindible en cualquier proceso de innovación.

La actividad investigadora se ve reforzada desde una perspectiva de currículo abierto, al favorecer ésta la reflexión sobre la práctica como medio para tomar las decisiones curriculares. Tal reflexión y revisión del proceso de enseñanza y aprendizaje pone de manifiesto la necesidad de que los profesores sean investigadores en sus aulas.

La investigación educativa tiene que cumplir, entonces, varias funciones. Probablemente la fundamental consiste en que contribuye a desarrollar conceptos, enfoques y esquemas que mejoran cada vez más la percepción sobre los fenómenos educativos, haciendo así una aportación indirecta, pero muy importante, al desarrollo de una enseñanza de mayor calidad.

6. La evaluación en el nuevo sistema educativo

La evaluación no se circunscribe a un aspecto sino que se extiende a lo largo de todo el proceso educativo. Sólo en ese marco de evaluación continua adquieren sentido las pruebas concretas. Además no implica únicamente al alumno sino asimismo al propio sistema escolar en su conjunto y a la pluralidad de agentes que intervienen en la acción educativa. El sistema escolar como un todo también tiene unos objetivos generales y requiere, para su funcionamiento, una evaluación del logro de sus finalidades que permita corregir de forma continua las posibles desviaciones de su trayectoria en relación con los fines que la sociedad establece para él. La evaluación del sistema educativo es competencia y obligación de las administraciones educativas; la de los procesos educativos lo es, en primera instancia, de los profesores y alumnos como agentes de esos procesos.

La propuesta de un sistema con una organización descentralizada y un currículo abierto, en el que las administraciones autonómicas y los

propios centros intervienen decisivamente en la concreción de los Proyectos Curriculares, tiene que acompañarse de una propuesta de evaluación de ese sistema que sea, al mismo tiempo, respetuosa con las competencias de los centros y de las administraciones educativas y eficaz para regular el funcionamiento del sistema como un todo.

Además, esa regulación debe realizarse sin multiplicar los exámenes externos, que podrían desnaturalizar las propuestas de innovación educativa que están basadas en un supuesto necesario para cualquier innovación: el de autonomía activa de los agentes educativos. Aunque puedan producirse vacilaciones y pasos en falso, la innovación educativa no sería posible sin la confianza de las administraciones educativas en la actividad autónoma de los profesores y de los centros escolares. Las evaluaciones con función esencialmente transferencial, selectiva, prescriptiva y de control, tienden a condicionar el ritmo y la naturaleza de los procesos educativos a que se refieren. Por ello la decisión de establecer evaluaciones de este tipo no es aséptica, sino que acaba por determinar los objetivos reales de la actividad educativa de la etapa evaluada.

6.1. *Evaluación de los alumnos*

Además de su principal función formativa, la evaluación del grado de adquisición por los alumnos de los objetivos de cada ciclo se relaciona con orientaciones y decisiones sobre promoción de un ciclo a otro. Los equipos docentes establecerán en sus Proyectos Curriculares de Centro criterios para esa promoción, atendiendo al principio de que la repetición o permanencia de un alumno en un ciclo cursado por un año más debe ser un recurso excepcional, posterior al empleo de otros recursos, y sólo utilizado cuando existan garantías razonables de que puede contribuir a una solución efectiva de las dificultades planteadas. Aunque excepcionalmente es admisible la repetición en un ciclo obligatorio de enseñanza (es decir, en un ciclo de Educación Primaria o Secundaria Obligatoria), no parece conveniente que puedan producirse más de dos repeticiones en el conjunto de esas dos etapas.

Al finalizar el último ciclo de Educación Primaria, todos los alumnos obtendrán un certificado de estudios que dará acceso a la Enseñanza Secundaria. Este certificado debe acompañarse de una valoración precisa y completa de hasta qué punto ha alcanzado el alumno los objetivos del nivel primario, así como de las orientaciones que sean precisas para facilitar la transición a la Educación Secundaria Obligatoria y para ayudar al trabajo de los profesores de este nivel. Dicha valoración, que tiene una

función orientadora, no puede limitarse a un conjunto de calificaciones, sino que implica una descripción individualizada de los logros de cada alumno y de sus necesidades educativas fundamentales. Dado el carácter obligatorio de esta etapa no se hace necesaria una titulación de primaria, y se considera suficiente la certificación de la finalización de ésta para garantizar el paso al nivel posterior.

Al final de la Educación Secundaria Obligatoria, los alumnos que hayan logrado los objetivos de esta etapa obtendrán un título que permitirá acceder al Bachillerato y a los ciclos formativos de grado medio de Formación Profesional. El Ministerio de Educación y Ciencia definirá mecanismos específicos para que los alumnos que no alcancen al final de su escolaridad obligatoria (que puede prolongarse como máximo hasta los 18 años, si se producen dos repeticiones) el título que acredite el logro de los objetivos de este nivel, puedan lograrlo mediante los mismos procedimientos que permitirán a los adultos, en general, acceder a él. En este mismo sentido se articularán programas de Garantía Social, que tienen el objetivo de conseguir que todos los jóvenes alcancen, al menos, un primer nivel de cualificación profesional.

6.2. *Evaluación de los centros escolares*

142

La evaluación de los centros escolares es esencial para su funcionamiento. Por ello deben contar con recursos y procedimientos que les permitan evaluarse a sí mismos, pero también es necesario que sean evaluados por la Inspección Técnica de Educación, es decir, por agentes externos que puedan establecer valoraciones útiles para reconducir determinados aspectos del funcionamiento de los centros cuando sea preciso, y valorar su situación y condiciones en un marco educativo más amplio que el limitado al ámbito de cada centro en particular. Por eso, la Inspección velará para garantizar la adecuación de los Proyectos Curriculares de Centro a los principios básicos señalados en el Currículo Oficial. En esta revisión se incluyen, por lo tanto, los criterios de promoción interciclos que los equipos docentes hayan establecido.

La función evaluadora de la Inspección tiene características propias: implica un análisis cualitativo cuidadoso de las condiciones de los centros escolares, exige una observación relativamente frecuente y detenida de los centros y el asesoramiento para la regulación de su funcionamiento, lo que la vincula con las instancias de formación. La revisión del Proyecto Curricular de Centro suministra una información valiosísima acerca de aquellas áreas o ciclos en los cuales existen más dificultades. Esta información debe utilizarse como punto de partida para

la adopción de las medidas de formación permanente del profesorado de ese centro.

Por consiguiente, no constituye una evaluación externa en sentido estricto, sino que requiere una relación sostenida de los inspectores con los centros educativos y un conocimiento detallado de las situaciones en que éstos se encuentran. Independientemente de que dicha función pueda proporcionar datos cuantitativos de gran importancia, su fundamento se sitúa en el empleo de metodologías de observación y de elaboración cualitativa. El desarrollo de tal función fundamental de la Inspección Técnica exige un incremento importante de los recursos humanos, porque sólo es posible que los inspectores conozcan con cierta profundidad los centros a los que atienden cuando el número de éstos no desborda sus posibilidades.

6.3. *Evaluación del sistema educativo*

Finalmente, por lo que se refiere a la evaluación del sistema educativo, ésta debe referirse, en primer lugar, a la propia administración educativa. También a los centros, servicios y programas educativos y por último, a los agentes, es decir, a los profesores y alumnos que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A pesar de la enorme complejidad del sistema educativo, esta evaluación debe ser en lo posible integrada, y no limitarse sólo a los efectos o resultados de los procesos educativos, sino también a los recursos con los que éstos se realizan, a los contextos en que se sitúan, a los significados y objetivos que tienen y, en su caso, a las estructuras y procesos dinámicos que permiten la transformación de los recursos materiales y de esfuerzo humano en efectos y resultados educativos evaluables.

La descentralización progresiva de la educación en nuestro país, derivada del mandato constitucional y de las pautas de innovación y de reforma que se establecen en la nueva ordenación del sistema educativo, conlleva una capacidad de las Comunidades Autónomas y de los centros escolares en la definición de currículos. Sin duda el sistema resultante será más diverso, más rico en alternativas, más adaptable a las diferentes condiciones sociales y culturales, que el sistema actual. Con todo, es importante que el sistema conserve un grado de coherencia suficiente como para garantizar el derecho a elegir centro escolar, la posibilidad de que los alumnos se trasladen de centros o Comunidades Autónomas sin un deterioro importante de sus posibilidades educativas, y el cumplimiento de los objetivos mínimos establecidos para el sistema educativo como un todo. La exigencia conjunta de coherencia y descentralización del

sistema sólo podrá atenderse si se asegura una evaluación mucho más efectiva, informativa y profunda del propio sistema que la que existe en la actualidad.

Con el fin de alcanzar este objetivo se ha considerado necesaria la creación de un Instituto Nacional de Calidad y Evaluación con la participación de las Comunidades Autónomas, con el fin de desarrollar las siguientes funciones:

1.- Proponer modelos elaborados de criterios e instrumentos de evaluación aplicables a las diferentes etapas, ciclos, áreas y disciplinas del sistema educativo.

2.- Asesorar a las Administraciones educativas sobre criterios y pautas de evaluación.

3.- Desarrollar procedimientos de evaluación aplicables a los centros escolares.

4.- Fomentar y desarrollar estudios de evaluación del sistema educativo a requerimiento de las administraciones educativas.