

# Las Necesidades Educativas Especiales en la Reforma del Sistema Educativo

---



CENTRO NACIONAL DE RECURSOS  
PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL



# Las Necesidades Educativas Especiales en la Reforma del Sistema Educativo



CENTRO NACIONAL DE RECURSOS  
PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Edita: MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA  
CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACION ESPECIAL  
Calle General Oraa, 55. Tel. (91) 261 52 51 28006 MADRID  
N.I.P.O.: 176-89-027-X  
I.S.B.N.: 84-369-1738-3  
Depósito Legal: M-1931-1990  
Imprime: MARIN ALVAREZ HNOS.

## INDICE

	<u>Páginas</u>
<b>Prólogo</b> .....	5
<b>I. Las Necesidades Educativas Especiales</b> .....	7
(Libro Blanco. Parte II. Capítulo X, págs. 163-169)	
<b>II. El Diseño Curricular Base</b> .....	19
(Prólogo común a los tres libros, págs. 7-13)	
<b>III. Diseño y Desarrollo Curricular</b> .....	29
(Parte común a los tres libros, págs. 17-68)	
• Reforma educativa y currículo .....	31
• El Diseño Curricular Base .....	43
• Proyectos y Programaciones curriculares .....	65
• Líneas directrices para una política curricular .....	71
<b>IV. La Respuesta Educativa</b> .....	83
• Las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Infantil (D. C. B. Educación Infantil. Parte II. Capítulo 1.5, págs. 102-112) .....	85
• Las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Primaria (D. C. B. Educación Primaria. Parte II. Capítulo 3, págs. 425-435) .....	97
• Las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Secundaria Obligatoria (D. C. B. Educación Secundaria Obligatoria. Parte II. Capítulo 3, págs. 653-663) .....	109



## PROLOGO

*El presente documento es una recopilación autorizada de aquellos capítulos del **Libro Blanco de la Reforma** (M. E. C.) y del **Diseño Curricular Base** (M. E. C.) que hacen referencia, directa o indirectamente, a las **Necesidades Educativas Especiales**.*

*Dado que el planteamiento de las Necesidades Especiales es una de las innovaciones más importantes que se presentan en el Proyecto de la Reforma del Sistema Educativo, parecía oportuno que el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial recogiera estos planteamientos en una sola publicación.*

*Con ello se pretende, por un lado, facilitar el debate y la difusión de estos contenidos, especialmente entre el Profesorado, los Equipos Multidisciplinares y los padres, y por otra parte, facilitar igualmente las actividades de formación que tanto desde el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial como desde los CEPs se realizan habitualmente con relación a esta temática.*

*Este documento no trata de sustituir, en su momento, la lectura y el análisis reflexivo de los documentos completos (Libro Blanco y Diseño Curricular). Sin esta lectura no sería posible contextualizar apropiadamente los importantes cambios que para la educación de estos alumnos se proyectan en la Reforma Educativa.*

C. N. R. E. E.



# I. Las Necesidades Educativas Especiales

- **El Nuevo Modelo de Educación Especial**
- **Las distintas etapas educativas**
- **Evaluación de las necesidades especiales y organización escolar**



## **EL NUEVO MODELO DE EDUCACION ESPECIAL**

Tanto en la comunidad educativa, integrada por padres, profesores y administración, como en el conjunto de la sociedad española se ha ido extendiendo en los últimos años la comprensión de la limitación que determinadas condiciones de vida y de escolarización suponen para el desarrollo de las personas con algún tipo de minusvalía.

Al trasladarse al ámbito educativo, la normalización de servicios se traduce en el *principio de integración escolar*, que supone un auténtico cambio, tanto en las prácticas educativas habituales como en la concepción y diseño de los servicios educativos. Por un lado, la escuela ordinaria se halla ante el reto de atender alumnos y alumnas que demandan una respuesta diferencial, y que anteriormente eran encaminados hacia otro tipo de centros; por otro lado, la educación especial tradicional se ve cuestionada y llamada a una profunda transformación.

### **El concepto de Necesidades Educativas Especiales**

La normalización de servicios y la integración escolar han supuesto la revisión del propio concepto de educación especial y de la población a la cual va destinada. El cambio fundamental estriba en la introducción del concepto de necesidades educativas especiales. Partiendo de la premisa de que todos los alumnos precisan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, con el objeto de asegurar el logro de los fines generales de la educación, las

---

necesidades educativas especiales se predicen de aquellos alumnos que, además y de forma complementaria, puedan precisar otro tipo de ayudas menos usuales. Decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios. De esta manera, una necesidad educativa se describe en términos de aquello que es esencial para la consecución de los objetivos de la educación. Así pues, las necesidades educativas se contemplan conformando un “continuo” y la respuesta educativa, en consecuencia, puede considerarse también como un “continuo” de actuaciones que van desde las más ordinarias a las más específicas e incluyen tanto la ayuda temporal como las medidas y servicios más permanentes.

## **La Educación Especial**

La Educación Especial deja de entenderse como la educación de un tipo de personas, y deja de centrarse en los déficits de estas personas. Antes bien, se entiende como el conjunto de recursos educativos puestos a disposición de los alumnos y alumnas que, en algunos casos, podrán necesitarlos de forma temporal y, en otros, de una forma más continuada o permanente. Lo que en realidad debe preocupar no es establecer categorías entre las personas, de acuerdo con los recursos que puedan precisar, sino las condiciones que afectan al desarrollo personal de los alumnos y que justifican la provisión de determinadas ayudas o servicios educativos poco comunes.

## **La Respuesta Educativa**

El modelo educativo que se deriva de esta concepción de la Educación Especial centrada en las ayudas que es necesario proporcionar al alumno para optimizar su proceso de desarrollo sitúa la mayor responsabilidad en la escuela: las necesidades educativas especiales de un alumno han de identificarse en relación al contexto escolar y sólo a partir de éste es posible diseñar la respuesta. Dos dimensiones resultan entonces fundamentales en el concepto de necesidades educativas especiales: por un lado, su carácter interactivo y, por otro lado, su relatividad. La respuesta debe formularse con la máxima proximidad a la situación individual de aprendizaje, en interacción con un determinado contexto escolar (profesores, compañeros, estructura y organización).

Emerge, de esta manera, una visión de la escuela particularmente atenta a su función social y educativa de favorecer el desarrollo integral de todos los alumnos, sean cuales sean sus características individuales y las del entorno; en definitiva, una concepción de escuela que responde diferencialmente a la diversidad presente en todo grupo humano.

---

## **El entorno**

La Educación Especial pasa, de acuerdo con esta nueva concepción, a contemplarse desde una doble coordenada. Por un lado, como la búsqueda del entorno menos restrictivo posible, invirtiendo el proceso actual en el que las diferencias han sido motivo de segregación. La necesidad de ayudas o servicios especiales no excluye de suyo el acceso a los recursos ordinarios. Precisamente, el objetivo fundamental es facilitar al máximo la participación del alumno en los recursos y en las situaciones educativas normalizadas. Por otro lado, como diversificación de la respuesta educativa —la oferta de la escuela— según las necesidades particulares de los alumnos. Ambas dimensiones son caras de una misma moneda a partir de las que debe ser analizada toda situación o demanda de educación especial.

## **Las ayudas**

Los servicios educativos, tanto los llamados ordinarios como los derivados de las necesidades especiales, encuentran su razón de ser en su vinculación a la propuesta curricular y, por lo tanto, en su inserción en el tejido escolar. La identificación de las necesidades educativas de un alumno constituye el punto de arranque para la determinación de las actuaciones educativas que se concretan en el currículo escolar, así como de los recursos personales y materiales precisos para su proceso educativo; en definitiva, permite la concreción del plan de provisión de servicios educativos. Debe abandonarse la práctica, hoy en día tan común, de establecer los servicios de forma casi automática, en función de la naturaleza del déficit.

## **El proyecto educativo**

La adecuada respuesta a las necesidades educativas, especiales u ordinarias, de los alumnos y alumnas exige disponer de un proyecto educativo de centro, compartido por toda la comunidad educativa, que asuma, tanto a nivel conceptual como metodológico y organizativo, la diversidad como factor inherente a todo grupo humano. Es esa misma diversidad la que hará necesario un esfuerzo de adaptación de la escuela a las características personales de la población atendida. El proyecto de centro debe dar sentido a todas las actuaciones y servicios que puedan precisar los alumnos, tendiendo siempre a las situaciones menos restrictivas. Este objetivo es sólo alcanzable si el aula ordinaria se convierte en el referente básico y el tutor en el eje principal de la respuesta educativa a los alumnos con necesidades especiales. La responsabilidad no debe desplazarse del tutor a los distintos profesiona-

---

les, sino que, al contrario, éstos deben colaborar con aquél, de acuerdo con la propuesta curricular, en un auténtico trabajo interdisciplinario. Los recursos precisos para esta acción educativa, provistos en la cantidad suficiente y con la cualidad requerida en cada caso, son recursos de la escuela, la cual debe asegurar la atención singular a los alumnos que precisen de ellos.

### **La familia**

La participación de los padres debe asegurarse tanto en el plano institucional, como parte de la Comunidad Educativa, a través del Consejo Escolar y por medio de la Asociación de Padres, como a nivel personal. Esa participación comienza en el mismo proceso de identificación y valoración de necesidades y debe prolongarse en el seguimiento de la acción educativa. Son suficientemente conocidos los efectos positivos que en el desarrollo educativo, y no meramente escolar, de los alumnos con necesidades educativas especiales tiene la colaboración entre las familias y la escuela.

## **LAS DISTINTAS ETAPAS EDUCATIVAS**

La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales debe ser contemplada en todas las etapas educativas, de acuerdo con las características propias del desarrollo de los alumnos en cada una de ellas, y en el marco de los principios señalados.

### **Educación Infantil**

El punto de partida esencial para la educación de los niños y niñas con necesidades educativas especiales consiste en la atención temprana, a través de las actuaciones específicas que pudieran ser aconsejables, no sólo de quienes manifiestan necesidades educativas especiales, sino también de aquellos que encajen en supuestos de alto riesgo biológico y/o social. Las actuaciones se orientarán fundamentalmente a la Educación Infantil y, a través de ésta, a las familias. Deben promoverse, sobre todo en esta etapa, la colaboración y coordinación de otras instituciones que trabajan en este campo.

### **Etapas Escolares**

Durante los años de escolaridad obligatoria (Educación Primaria y Secundaria Obligatoria) los alumnos con necesidades educativas especiales, sean éstas cuales fueren, han de disfrutar de las mismas oportunidades para el desarrollo y para el logro de los fines generales de la

---

educación que existen para sus compañeros, independientemente de que el proceso educativo se lleve a cabo en un centro ordinario o de Educación Especial.

La clave del disfrute de esas oportunidades radica, de un lado, en la existencia de una propuesta educativa, enraizada en el Diseño Curricular Base previsto para todos los alumnos, y acorde con la identificación y valoración de las necesidades especiales; de otro, en la provisión de las ayudas y servicios necesarios. Para este cometido se deberá contar con los medios personales y materiales adecuados y se deberán impulsar los cambios metodológicos y organizativos necesarios, tanto en el aula y en el ciclo, como en el centro en su conjunto. Como es de suponer, estas estrategias se modificarán significativamente con el paso de un ciclo a otro. Pero sin perder de vista, en la determinación de las posibles actuaciones educativas, una consideración doble: tales actuaciones han de ser ordinarias hasta donde sea posible y específicas únicamente en la medida en que sea necesario.

La integración en la etapa de educación secundaria va a suponer dificultades más importantes que estriban, en parte, en la menor accesibilidad al currículo y en parte a la propia organización de la enseñanza secundaria (frecuente cambio de asignaturas, profesores). Por ello, pueden resultar adecuadas ciertas adaptaciones curriculares, respaldadas por los apoyos necesarios, así como determinados cambios organizativos y estructurales. Asimismo, la oferta educativa contemplará equipamientos específicos en el caso de adaptaciones curriculares altamente significativas, siempre con los mismos objetivos finales de desarrollo personal y preparación laboral. Para garantizar que la integración de los alumnos con necesidades educativas más permanentes sea satisfactorio, el Ministerio de Educación continuará el plan de integración durante los próximos seis años orientándolo principalmente a la etapa de educación secundaria. Los centros que voluntariamente deseen incorporarse a este proyecto reducirán el número de alumnos por aula, tendrán más profesores y más recursos educativos, recibirán una atención preferente de los equipos psicopedagógicos y verán incrementadas sus posibilidades de formación permanente.

Con esta misma finalidad integradora, y para posibilitar la preparación profesional y la formación laboral de los alumnos con deficiencias más graves, se realizarán las adaptaciones necesarias en los módulos profesionales, especialmente en los que se ofertan al finalizar la enseñanza obligatoria.

## **Educación de Adultos**

La educación de los adolescentes y adultos con necesidades especiales deberá contemplarse en los programas que se oferten en el marco de la Educación Permanente de Adultos, con las lógicas adaptaciones y

Los alumnos con necesidades educativas especiales han de disfrutar de las mismas oportunidades para el desarrollo y para el logro de los fines generales de la educación que existen para sus compañeros

---

particularidades. Cada día se hace más evidente la necesidad de esta oferta, con vistas a la plena integración social de estos ciudadanos; en definitiva, para la calidad de vida de las personas con algún tipo de minusvalía.

## **EVALUACION DE LAS NECESIDADES ESPECIALES Y ORGANIZACION ESCOLAR**

En el marco de los principios de normalización y de sectorización, la planificación de servicios para los alumnos con necesidades educativas especiales ha de satisfacer distintas necesidades a lo largo de su vida. La respuesta a dichas necesidades constituye una de las dimensiones más características de la planificación.

### **Prevención y Detección Temprana**

Aunque la mayoría de las actuaciones que se conocen como prevención primaria se ubican en la esfera de la salud, en general, existen otros niveles de prevención que tienen que ver con la identificación temprana de las necesidades y el asesoramiento familiar en materia educativa, inscritos en un enfoque interdisciplinar. La trascendencia, para el desarrollo posterior del niño, tanto del adecuado apoyo familiar como de la correcta identificación y evaluación interdisciplinar, bien de los problemas que aparecen en las etapas más tempranas, bien de aquellos otros que puedan derivarse de situaciones de alto riesgo, son, hoy en día, comúnmente aceptadas. Por ello, ambos aspectos constituyen en sí mismos objetivos a cubrir.

### **Valoración Psicopedagógica**

La valoración psicopedagógica, entendida como proceso y llevada a cabo por los Equipos Interdisciplinares en colaboración con la escuela y la familia, debe permitir la identificación funcional de las necesidades educativas de los alumnos y alumnas en las diferentes áreas de desarrollo. De esta manera, cabe determinar las ayudas pedagógicas que puede precisar un alumno a lo largo de las diversas etapas educativas, centrándose más en las posibilidades que en las limitaciones de los alumnos y alumnas. Así pues, la identificación de las necesidades educativas permite establecer las actuaciones educativas más adecuadas a las características de los alumnos y del grupo, a la vez que los recursos personales y materiales de los que aquéllos deben ser provistos en orden a favorecer su desarrollo personal. En el proceso de valoración es capital garantizar la participación de todos los que de una u otra manera están

---

en contacto con el alumno en el seno de la escuela y, fundamentalmente, de los padres.

## Propuesta Curricular

La valoración psicopedagógica constituye el referente básico para la toma de decisiones en materia curricular que tiene como obligado punto de referencia el currículo ordinario, aunque lógicamente con las adaptaciones aconsejables.

## Adaptaciones

Toda adaptación individualizada del currículo supone siempre un énfasis distinto en algunos aspectos, de acuerdo con las características personales y competencias de los alumnos. Así pues, una adaptación individualizada del currículo puede significar:

- **La priorización de áreas** curriculares o de ciertos contenidos dentro del área en relación a los propuestos en el currículo escolar general para todos los alumnos.
- **La inclusión de contenidos** y objetivos complementarios y referidos a aspectos muy específicos.
- **La modificación del tiempo** previsto para alcanzar determinados objetivos curriculares.

En todo caso, la propuesta curricular deberá reunir, al menos, esta doble característica: funcionalidad y correspondencia con las situaciones reales de la vida del alumno.

Conviene señalar que la necesidad de introducir modificaciones de algún tipo en las propuestas curriculares no se limita a los alumnos con necesidades educativas especiales. Estas constituyen un caso particular, pero no único, de un principio y de una práctica más generales. Un principio que remite a la necesidad de adaptar flexiblemente el currículo a las necesidades de todos los alumnos.

## Equipos de apoyo

La toma de decisiones en relación a los servicios y apoyos educativos que van a ofrecerse a un determinado alumno o grupo de alumnos debe fundamentarse en la propuesta curricular y tender a que tales servicios y apoyos sean dispensados en el entorno menos restrictivo posible. La pertinencia o no de un determinado servicio no se establece en función de la bondad intrínseca del mismo, aisladamente considerado, sino de

---

la efectiva necesidad de su concurso para el logro de los objetivos curriculares propuestos. Asimismo, los apoyos deben plantearse desde la perspectiva del proyecto global del centro, que les da su razón de ser, e implicados en su normal funcionamiento.

### **Centros escolares**

La decisión sobre el centro escolar al cual se orientará un determinado alumno debe adoptarse en base a la valoración psicopedagógica que determina la propuesta curricular, la cual, para su implementación, exige el concurso de unos determinados servicios y apoyos. En esta decisión deben influir también las características familiares y las posibilidades del medio. En todo caso, esta decisión procurará que, siempre que ello sea posible, dicho entorno escolar sea el centro ordinario.

El tipo de servicios y apoyos no deben variar ni en función del déficit, como ya se ha señalado, ni del tipo de centro, sea ordinario o de educación especial. El sistema educativo ha de contemplar tanto la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios como en centros de Educación Especial, y debe asumir, en cada caso, la flexibilidad y funcionalidad como características de su organización.

Los apoyos deben plantearse desde la perspectiva del proyecto global del centro

Los centros específicos de Educación Especial, al igual que los restantes centros, deben llevar a cabo con los medios personales y materiales necesarios una función optimizadora del desarrollo, evitando que las menores expectativas representen un lastre o una limitación a dicho desarrollo. En este sentido, se caracterizarán por la adopción de sistemas organizativos no restrictivos, tanto en el orden interno como en relación al entorno y a la comunidad, y por la oferta de adaptaciones significativas del currículo para todas las etapas, en el marco de los principios anteriormente expuestos.

Los centros de Educación Especial deben ser considerados como un centro más dentro del sector educativo; y a título de tales pueden desempeñar un papel fundamental en la coordinación técnico-pedagógica de los centros del sector, al poner a su disposición la experiencia, los materiales y los recursos que han ido atesorando en la tarea de dar respuesta a las necesidades especiales de los alumnos.

Dos aspectos merecen especial consideración: la atención a los alumnos con necesidades más graves y la respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales en zonas rurales. A los centros de Educación Especial acuden en la actualidad alumnos que en épocas anteriores eran atendidos por instituciones dependientes de otras Administraciones. La atención educativa a estos alumnos constituye un reto para los centros

---

y para la propia Administración Educativa, cuya respuesta debe plantearse tanto a nivel de ordenación técnica como de medios personales y materiales, lo que implica, en el sector público, una consideración especial del sistema de provisión de los puestos de trabajo.

Asimismo, la atención en zonas rurales exige soluciones que garanticen tanto la provisión de los servicios que pudiera necesitar el alumno, como su derecho a no verse desplazado de su entorno familiar y social.

Otra manifestación de necesidades educativas especiales es la de los alumnos llamados superdotados. Cuanto se ha dicho en relación a la valoración psicopedagógica, propuesta curricular, servicios y apoyos, se extiende también a estos alumnos, aunque, lógicamente, con las particularidades propias de su caso. Deben proponerse tanto las medidas técnicas de enriquecimiento del currículo como las administrativas para que el sistema educativo responda eficazmente a las necesidades de los alumnos superdotados. En este sentido, la oferta diversificada y la optatividad que se contemplan en la Secundaria Obligatoria pueden representar una contribución decisiva a la mejora de la respuesta educativa a los alumnos superdotados.

## **Participación de los Padres**

La importancia de la participación de los padres ha sido enfatizada con anterioridad. Con todo, conviene llamar la atención sobre las necesidades particulares de las familias con hijos con problemas en el desarrollo, y acerca de la importancia de su participación en la adquisición de determinados objetivos y habilidades por parte de los niños y niñas en su propio hogar. La escuela debe incorporar y desarrollar programas de asesoramiento y trabajo coordinado entre la familia y los profesionales que trabajan con su hijo.

## **Administración Educativa**

La amplitud y profundidad del cambio que para la escuela representa la integración escolar y el propio concepto de necesidades educativas especiales generan una serie de demandas a las que la Administración Educativa debe responder.

La Administración Educativa debe comprometerse con los profesores y demás profesionales, con la escuela en su conjunto y con los padres, en la tarea de responder mejor a las demandas de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales dentro del marco escolar. A tal fin, y de modo complementario a otras iniciativas en relación al desarrollo curricular, a la formación de los distintos profesionales, a la difusión de nuevas tecnologías, etc., debe arbitrar medidas tendentes a

---

la consecución, entre otros, de los siguientes objetivos: la elaboración de orientaciones, instrumentos y modelos para la identificación y valoración de las necesidades educativas especiales y para la diversificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, con especial hincapié en las adaptaciones curriculares y en los modelos organizativos; el diseño de modelos y materiales de formación y el desarrollo de actividades en este campo; la promoción de la investigación educativa pertinente y la edición y difusión de los correspondientes materiales.

## II. El Diseño Curricular Base



## EL DISEÑO CURRICULAR BASE

La reforma educativa tiene por objeto no sólo, ni principalmente, la ordenación o estructura de la educación. Se refiere, ante todo, a los contenidos, a la oferta y oportunidades de experiencias, de aprendizajes, que la escuela ofrece a los alumnos. Esas oportunidades son mucho más que un programa o plan de estudios, cifrados casi exclusivamente en los aspectos conceptuales. En la actualidad la oferta y las oportunidades educativas se compendian en la noción de **currículo** que abarca todo aquello que el medio escolar ofrece al alumno como posibilidad de aprender: no sólo conceptos, sino también principios, procedimientos y actitudes; y que abarca, además, tanto los medios a través de los cuales la escuela proporciona esas oportunidades, cuanto aquellos por los que evalúa los procesos mismos de enseñanza y aprendizaje.

En el currículo se recogen las intenciones educativas. La instancia que establece un currículo se supone que tiene unas determinadas intenciones respecto a la educación de los destinatarios del mismo. Mejor dicho: las diversas instancias que, en escalones distintos, contribuyen a determinar y desarrollar un currículo, trasladan a estas distintas determinaciones del mismo las intenciones educativas que las animan. Claro está que, además de las intenciones explícitamente formuladas en el currículo, hay otros elementos no expresamente formulados, consistentes, por lo demás, más en omisiones que en presencias, que vienen a constituir el llamado “currículo implícito”, constituido por todo aquello que la escuela ofrece, o deja de ofrecer, al margen de las intenciones de las instancias determinadoras del currículo, o al margen, al menos, de las declaraciones de tales intenciones.

Los elementos curriculares implícitos no deben ser siempre negativamente valorados. Con frecuencia, la escuela ofrece oportunidades de aprender más ricas y variadas de lo previsto. Pero con frecuencia los elementos

---

implícitos del currículo contribuyen a distorsionar las intenciones educativas más explícitas, llegando a veces a desnaturalizarlas por completo. En todo caso, es deseable que esas intenciones educativas sean expresamente formuladas, clarificadas y debatidas, no para reducir a ellas la oferta educativa, pero sí para mantener una vigilancia racional y crítica lo más rigurosa posible sobre los procesos reales de educación.

En los primeros tiempos de la educación obligatoria y gratuita en los distintos países, la intención educativa de la Administración pública se limitaba a unos pocos elementos: la alfabetización y un nivel elemental de cultura. Era cada escuela y, en particular, cada maestro quien realmente tenía intenciones educativas. Era el maestro, pues, quien fijaba el currículo.

En la actualidad, tanto la organización de la educación obligatoria, cuanto la implantación de titulaciones académicas que acreditan con carácter general para el ejercicio de determinadas profesiones, suponen y exigen una determinación, por parte de la Administración pública, de los contenidos de las correspondientes enseñanzas. En otras palabras, en todos los países modernos, la política educativa exige el establecimiento de intenciones educativas, sea mediante la determinación más o menos detallada de un currículo, sea mediante la fijación del oportuno sistema de pruebas de evaluación.

El planteamiento curricular adoptado por el Ministerio de Educación y Ciencia es el de un Diseño Curricular Base, abierto y flexible, que ha de quedar ulteriormente determinado en sucesivos niveles de concreción por las Comunidades Autónomas con competencias educativas, los centros educativos y por los propios profesores. Es el profesor, en definitiva, quien realiza el desarrollo del currículo en su actividad docente y en el aula. En el diseño y en el desarrollo de las intenciones educativas se supone que la Administración y que los propios profesores son fieles intérpretes de los propósitos educativos de la sociedad, de las finalidades que la sociedad asigna a la escuela y las distintas etapas educativas. Esta fidelidad puede considerarse el referente último que legitima un determinado diseño y desarrollo curricular. Por otro lado, y sobre todo en una sociedad multiforme, ampliamente pluralista, esas intenciones educativas han de permanecer sumamente abiertas, flexibles y adaptables a las particulares circunstancias de los alumnos.

Una reforma de la enseñanza es siempre reforma de currículo: de las intenciones educativas y de las condiciones para su efectividad. La reforma de la ordenación, de las estructuras educativas, tiene sentido únicamente en la medida en que se reforman los contenidos y los métodos. El currículo da concreción y sentido a la ordenación. Una reforma meramente estructural no aseguraría por sí sola el cambio educativo real. La reforma de las estructuras tiene por finalidad hacer posible y facilitar un determinado currículo. El diseño curricular hace inteligible e ilustra el proyecto de ordenación; y, en general,

La reforma de la ordenación, de las estructuras educativas, tiene sentido únicamente en la medida en que se reforman los contenidos y los métodos. El Diseño curricular hace inteligible e ilustra este proyecto de ordenación

---

la reforma educativa se propone una mejor correspondencia entre estructura y currículo.

En el documento “Proyecto de Reforma del Sistema educativo. Propuesta de debate”, presentado por el Ministerio de Educación y Ciencia en junio de 1987, se incluía una propuesta genérica de un diseño curricular básico abierto, flexible, que había de hallar concreción en proyectos curriculares específicos, de los que había de hacerse responsable la comunidad escolar, y no la Administración educativa. Dicha propuesta de que las prescripciones curriculares básicas sean abiertas y flexibles ha encontrado una acogida favorable. Se han expresado dudas acerca del modo de realizarla, de la amplitud de los contenidos prescriptivos, de las instancias y de los procedimientos responsables de su concreción. Pero no ha habido discrepancias en cuanto de la conveniencia de que, con carácter prescriptivo, para todo el Estado Español, el diseño curricular básico y su concreción autonómica sea de naturaleza flexible y abierta.

Era preciso, pues, que el Ministerio de Educación y Ciencia concretara el sentido de la reforma educativa avanzando una propuesta de currículo que se corresponda con la ordenación general del sistema y que confiera sentido a esta ordenación. Con ese fin, y con objeto de que sirva de documento de debate y de desarrollo curricular para la reforma educativa, el Ministerio de Educación y Ciencia presenta a la comunidad educativa y a la sociedad española la presente propuesta curricular, relativa a la Educación Infantil, Primaria y Secundaria obligatoria. En el calendario previsto de la Reforma, ésta comenzará por los primeros cursos de dichas etapas. El nuevo Bachillerato, en cambio, con sus distintas modalidades, no comenzará hasta unos años después, cuando hayan terminado los primeros alumnos que hayan cursado la nueva Educación Secundaria obligatoria, por lo que sus contenidos educativos pueden discutirse más adelante. La reforma de la Formación Profesional obedece, por su parte, a un diseño que está recogido ya en los módulos actualmente en curso de experimentación.

El Diseño Curricular Base expresa intenciones educativas. Estas intenciones se hallan detalladamente formuladas a lo largo del presente Documento. Hay que destacar en ellas, sin embargo, algunas líneas que atraviesan las distintas etapas y áreas, y que reflejan las grandes finalidades a las que el currículo ha de servir. En particular, este Diseño pretende:

- **La educación social y moral de los alumnos**, en la medida en que contiene una educación para las actitudes y los valores, que ha de permitir opciones responsables de los niños y adolescentes dentro del pluralismo característico de la sociedad moderna, respetando al propio tiempo los valores y creencias de otras personas y otros grupos sociales.

- 
- **Una educación no discriminatoria**, antes al contrario, orientada a la igualdad de las personas y de sus posibilidades de realización, cualesquiera que sean sus condiciones personales y sociales, de sexo, capacidad, raza u origen social, tratando de eliminar los estereotipos sexistas, raciales y otros que persisten todavía en nuestra sociedad.
  - **La apertura de la escuela al entorno**, a las realidades sociales que la rodean, y también al progreso de la cultura en sus distintas manifestaciones, apertura que aparece en la incorporación de nuevos contenidos en el currículo, nuevas tecnologías de la educación, nuevos lenguajes y, en general, atención a las exigencias de una sociedad altamente desarrollada. En coherencia con esta línea, el currículo se propone incorporar las Nuevas Tecnologías de la Información como contenido curricular y también como medio didáctico.

La presente propuesta de Diseño Curricular Base ha de leerse conjuntamente con el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo: contribuye a concretar algunas propuestas del Libro Blanco y representa un paso más en el debate social acerca de la reforma educativa. Al proponer este Diseño Curricular y someterlo a debate, el Ministerio de Educación y Ciencia está preguntando a la sociedad si es adecuado, es decir si se hace eco del sentir de la sociedad española acerca de cómo debe ser la educación en sus diferentes niveles. Naturalmente, un currículo tiene consecuencias necesarias en la organización de los centros, en los recursos didácticos, en la cualificación del profesorado, etc. Estas consecuencias implícitas han de ser analizadas también cuando se analiza el currículo. Pero, antes de examinar todo eso, hace falta considerar el currículo en su contenido propio, en las intenciones y la oferta educativas que supone.

Este documento, en consecuencia, ha de ser leído, ante todo, como un documento pedagógico, relativo a los contenidos y a los modos de la educación.

La perspectiva del documento es esencialmente didáctica, relativa al Diseño Curricular Base que está llamado a tener un carácter prescriptivo en todo el país, si bien queda abierta la cuestión de que los contenidos prescriptivos sean más reducidos o también, al contrario, más amplios que los recogidos en el presente documento. En cualquier caso hay que tener en cuenta que no todos los elementos potencialmente normativos están incluidos en el presente documento. También las Comunidades Autónomas con competencias educativas deberán desarrollar y completar el Diseño Curricular Base.

Es un diseño que pretende contribuir a:

- La igualdad de oportunidades educativas de los alumnos, con aptitudes e intereses distintos y bajo condiciones diferentes.

- 
- La comunicación entre los ciudadanos, proporcionando una enseñanza y una cultura común, que facilite la convivencia entre los españoles.
  - La posibilidad de que los alumnos, al desplazarse de un lugar a otro o de una escuela a otra, encuentren asegurada la continuidad de sus experiencias educativas, de sus aprendizajes y conocimientos.
  - La autonomía de los centros educativos y de los profesores, que, a partir del diseño general, podrán programar y concretar sus intenciones educativas en currículos adaptados a las características del centro y de los alumnos.
  - La continuidad, coherencia y progresión a lo largo de las distintas etapas de la educación.
  - La especificación de las condiciones que permitan valorar el progreso realizado por los alumnos a consecuencia de la intervención educativa.

La generalidad propia de un Diseño Curricular abierto y flexible ha obligado al texto a un elevado nivel de abstracción. Pero abstracción aquí no quiere decir especulación. Los conceptos de este documento curricular están extraídos de realidades educativas. Sus fuentes más generales son de naturaleza epistemológica, de acuerdo con las distintas disciplinas comprometidas en los conocimientos de los que en cada caso se trata; son también sociológicas y culturales, relacionadas con las experiencias sociales compartidas. De manera más concreta, la fuente principal inmediata de este Diseño Curricular, también en sus formulaciones más abstractas, son las reformas educativas concretas llevadas a cabo por tantos y tantos profesores, en numerosos centros del país y en los distintos niveles educativos. Es un Diseño extraído de la experimentación y de la innovación educativa más sobresaliente de los últimos años. Se trata, por ello, de una propuesta curricular donde pueden reconocerse y, sin duda, se van a reconocer los movimientos de renovación pedagógica, los distintos colectivos que se interesan y que han trabajado por un escuela mejor, los profesores innovadores y los claustros comprometidos, desde hace años, con la reforma.

Las ilustraciones o ejemplificaciones curriculares que acompañan al Diseño Base han sido precisamente recabadas de la experiencia educativa innovadora. Las ejemplificaciones adjuntas al Diseño Base cumplen así un papel esencial: el de mostrar cómo se puede concretar el Diseño general bajo circunstancias determinadas. Son posibles otras muchas ejemplificaciones y es preciso alentar su producción.

Según la idea que se tenga de un Diseño Curricular Base, el aquí propuesto por el Ministerio de Educación y Ciencia puede, tal vez, aparecer incompleto en algunos apartados. En particular, falta la formulación de objetivos didácticos, evaluables; y faltan también los objetivos correspondientes a los distintos ciclos. Es una ausencia deliberada, que se basa principalmente en el

Este es un Diseño extraído de la experimentación y de la innovación educativa más sobresaliente de los últimos años

---

respeto a un planteamiento de currículo abierto y en que parece prematuro e incluso imprudente proceder a la especificación, ya de objetivos terminales, ya de objetivos de ciclo, cuando todavía se desconoce el grado de aceptación que, en el curso del debate público, llegarán a alcanzar los objetivos de etapa y los de área. La única excepción a esta norma se encuentra en los objetivos generales que aparecen en el ciclo 0-3 de la Educación Infantil, cuya presencia quiere resaltar el carácter inequívocamente educativo que debe tener la atención a los más pequeños y se relaciona además con los muy pronunciados cambios que se dan en los niños en sus primeros años.

La propuesta curricular que se presenta a continuación es, antes de nada, una propuesta. Se presenta como proyecto a debate, a semejanza de la propuesta de ordenación presentada en junio de 1987. Los elementos contenidos en el presente documento, e igualmente todos sus supuestos tácitos y sus consecuencias obligadas, han de ser sometidos a examen. En particular, se somete a discusión: si en él se recogen los contenidos básicos de lo que ha de constituir la cultura general de los hombres y mujeres de nuestro tiempo, o si, por el contrario, lejos de ajustarse a esas necesidades, es demasiado extenso o demasiado parco; si es una propuesta capaz de generar programaciones y proyectos específicos, de centro y de aula, respetando en todo caso las competencias de las Comunidades Autónomas; si es un Diseño Curricular lo suficientemente flexible como para llevar, en sí mismo, el germen de las adaptaciones curriculares que a partir de él se elaboren; si es adecuada la ayuda que proporciona al profesor para el desarrollo de su docencia; y, en definitiva, cualesquiera otras cuestiones que este Diseño Curricular pueda suscitar.

Este Diseño Curricular Base cumple las condiciones de diseño abierto y flexible, adaptable a las circunstancias de cada centro y a las peculiaridades individuales de los alumnos

Al presentarlo a la comunidad educativa y a la sociedad española en general, el Ministerio de Educación y Ciencia entiende que este Diseño Curricular Base cumple las condiciones de diseño abierto y flexible, que puede, a la vez, ser prescriptivo para todos los centros del país, y ser adaptable a las circunstancias de cada centro y también a las peculiaridades individuales de los distintos alumnos, una vez que las Comunidades Autónomas hayan realizado las concreciones que les corresponden en uso de sus competencias educativas. También entiende que constituye una guía orientadora para el profesorado, capaz de generar proyectos curriculares de centro y programaciones de aula adaptadas a las necesidades y demandas educativas concretas de cada grupo. Entiende, en fin, que con las oportunas medidas de formación del profesorado, de apoyos al sistema educativo y de organización de los centros, es un Diseño Curricular que puede contribuir de forma decisiva a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Presentado como documento para debate, este Diseño Curricular Base llama a otras medidas de diseño curricular, de intercambio de experiencias, de permanente innovación educativa. Alrededor del diseño curricular y, sobre todo, alrededor del Diseño Curricular más definitivo que, a partir del debate,

---

llegue a establecerse, será preciso adoptar medidas para el desarrollo curricular en los distintos niveles de ejemplificaciones de programaciones, libros para uso del alumno, del profesor, del centro, materiales de trabajo y materiales didácticos en general, instrumentos de evaluación, etc.

El presente documento, incluso en su estado actual de proyecto, de propuesta para debate, puede cumplir y sin duda cumplirá funciones importantes al margen del destino que finalmente reciba: la función de mentalizar y sensibilizar al profesorado acerca de la necesidad de una reforma curricular, del cambio en los contenidos y en los métodos de enseñanza; de hacerle consciente acerca de las características y las condiciones de un diseño curricular abierto; de hacerle consciente también de la cualificación que necesita para ello y, por tanto, de las necesidades de formación permanente que el currículo implica y que debe demandar de la Administración educativa. Contribuirá también, sin duda, a impulsar la renovación curricular y, en general, educativa en nuestro país y, en su caso, la necesidad de emprender otras líneas, o bien complementarias, o bien alternativas.



### III. Diseño y desarrollo curricular

- **Reforma educativa y currículo**
- **El Diseño Curricular Base**
- **Proyectos y programaciones curriculares**
- **Líneas directrices para una política curricular**



## **REFORMA EDUCATIVA Y CURRÍCULO**

### **Situación actual y mejora del Sistema Educativo**

La “Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa” de 1970 estableció una ordenación del sistema educativo que, salvo para la Universidad, continúa vigente en sus líneas generales. A las importantes razones para plantear una reforma del sistema educativo tales como la de extender la educación obligatoria hasta los 16 años o la de adaptarse a las características del Estado de las Autonomías que se configura a partir de 1978 vienen a sumarse otras más estrechamente relacionadas con el aspecto curricular de dicho sistema. La importancia de estas últimas hace que no pueda entenderse actualmente una reforma en profundidad que no analice las carencias y los problemas generados por los actuales programas y no proponga, en función de ello, un currículo más adecuado a las demandas del sistema educativo. En el terreno curricular se han desarrollado a partir de 1970 y en distintos momentos disposiciones de diverso rango, algunas de las cuales coexisten en la actualidad, lo que contribuye a dificultar la percepción de las directrices curriculares que existen para los niveles educativos no universitarios.

En el ámbito de la Educación Infantil y Primaria, a las “Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica” de diciembre de 1970, completadas posteriormente con las referidas a Preescolar y Educación Permanente de Adultos, siguió, diez años después, la propuesta de los Programas Renovados para Preescolar, Ciclo Inicial, Medio y Superior de E. G. B. Sin embargo, estos Programas Renovados de enero de 1981 no llegaron a aplicarse en la Segunda Etapa de E. G. B., a la que sólo afectó el

Una reforma en profundidad analiza las carencias y los problemas generados por los actuales programas y propone un currículo más adecuado a las demandas del sistema educativo

---

cambio de este nombre por el de Ciclo Superior. La referencia, por tanto, para este ciclo sigue siendo el documento de "Orientaciones" de 1970.

La importancia de la Educación Infantil, tanto para el desarrollo de los niños y niñas<sup>1</sup> como para la prevención de desigualdades y fracasos en niveles educativos posteriores, no se ve habitualmente reflejada en unas propuestas educativas concretas y propias de este nivel educativo, que sigue concibiéndose con demasiada frecuencia en términos de "guardería" o solamente de preparación para la Educación General Básica.

Si la suspensión de la entrada en vigor de los programas del Ciclo Superior de E. G. B. permitió evaluar los resultados de la reordenación de las enseñanzas en la primera promoción de alumnos que completaba el Ciclo Inicial de E. G. B. y conocer la opinión del profesorado sobre las novedades introducidas, la fase de experimentación del currículo para el Ciclo Superior permitió enfocar el trabajo sobre algunos de los problemas curriculares más importantes: programas sobrecargados de contenidos, poco aptos para favorecer la reflexión y la asimilación real de los conocimientos y escasamente adaptados a las aptitudes y motivaciones de los alumnos, a los que no siempre se les otorga un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Problemas similares, junto con el énfasis en la necesidad de desarrollar planteamientos globalizados y de enfocar adecuadamente el comienzo de la adquisición de las destrezas instrumentales, se abordaron en los Proyectos de Reformulación de las Enseñanzas de los Ciclos Inicial y Medio de E. G. B.

Para el conjunto que forman el Bachillerato Unificado Polivalente y el Curso de Orientación Universitaria se desarrollan, en marzo y agosto de 1975 respectivamente, los correspondientes planes de estudios, que sólo recientemente se han visto ligeramente modificados con una reducción horaria, un mayor énfasis en las Enseñanzas y Actividades Técnico-Profesionales (EATP) y con la incorporación en 1987 de la segunda lengua extranjera con carácter opcional.

El B. U. P., que fue diseñado por la Ley General de Educación como un ciclo estrechamente conectado con el acceso a la Universidad, ha experimentado un gran crecimiento en el número de alumnos y se ha convertido en una etapa con unos planes de estudio y una metodología escasamente actualizados. Las enseñanzas técnicas han tenido un insuficiente desarrollo y, en general, se da un cierto "academicismo" tanto en relación con el currículo como con los procedimientos pedagógicos aplicados. Todo ello, junto a otros problemas no estrictamente curriculares, lleva a un aprendizaje a

---

<sup>1</sup>La educación no sexista, no discriminatoria para los alumnos, constituye uno de los ejes del presente Diseño, como se indica en el prólogo y como resulta patente a lo largo de todo el Documento. Pero, en aras de la sencillez del texto, se ha evitado utilizar conjuntamente el género femenino y masculino en aquellos términos que admiten ambas posibilidades.

---

menudo sólo memorístico, a la desconexión respecto al entorno sociocultural y profesional y a la falta de flexibilidad en los programas.

Los planes de estudio de Formación Profesional se regulan en marzo de 1976 por un Decreto que tiene en cuenta la posibilidad, ampliamente aprovechada por los centros, de proponer, tanto los programas concretos para cada profesión, como los programas de formación para profesiones no reguladas por el Ministerio cuando se estime conveniente establecerlas. Recientemente, en mayo de 1988, con ocasión de la modificación de los horarios lectivos para todas las ramas de la Formación Profesional de primer grado, se han elaborado nuevas orientaciones generales para las distintas materias que la componen.

Respecto a la Formación Profesional, especialmente la de primer grado, aparte de importantes problemas no estrictamente curriculares, cabe señalar el acuerdo, tanto de los profesores como de los alumnos, en que los contenidos que se imparten son inadecuados, poco motivadores y frecuentemente desconectados de la realidad profesional y económica del mundo productivo. Son las lógicas consecuencias de una Formación Profesional reglada a partir de los catorce años, con funciones complementarias de recuperación de aprendizajes, poco orientada a la práctica y con dificultades para establecer un régimen de alternancia con el trabajo a causa de la edad de los alumnos. La Formación Profesional de segundo grado, aunque ha conocido un relevante auge en los últimos años y ha obtenido mejores rendimientos, tanto en términos académicos como en los que se refieren a la obtención de un puesto de trabajo, resulta poco polivalente y excesivamente rígida en un sistema reglado y fuertemente académico, que adolece de obsolescencia en ciertas especialidades y carece de otras relacionadas con las nuevas tecnologías.

A estas disposiciones curriculares de carácter general para los distintos niveles no universitarios vienen a añadirse más recientemente diferentes planes experimentales, que afectan a un número menor de centros, con especial atención al aspecto curricular. Al Proyecto de Reforma de las Enseñanzas Medias de 1983, con incidencia en el B. U. P., el C. O. U. y la F. P., siguió el Plan Experimental para la Reforma del Ciclo Superior de E. G. B. iniciado en 1984, que se completó, a su vez, con el Proyecto de Reformulación de las Enseñanzas de los Ciclos Inicial y Medio de E. G. B. y con el Plan Experimental de Escuelas Infantiles.

Ante esta situación, y desde el punto de vista curricular, la mejora del sistema educativo supone ofrecer un marco curricular más coherente que no presente rupturas entre las distintas etapas. En términos generales, puede decirse que esta nueva orientación debe caracterizarse por:

- Establecer con claridad las intenciones educativas y los elementos comunes que deben desarrollarse en la enseñanza que afecta a todos los niños y jóvenes del Estado.

La mejora del sistema educativo supone ofrecer un marco curricular más coherente, sin rupturas entre las distintas etapas

- 
- Plantear un currículo abierto susceptible de concreción por las Comunidades Autónomas con competencias educativas y de adaptarse posteriormente al entorno de los alumnos utilizándose medios y situaciones muy diferentes.
  - Señalar explícitamente las razones que llevan a establecer tanto las intenciones educativas como la forma concreta de llevarlas a la práctica.
  - Otorgar al profesorado un papel activo en el proceso de desarrollo de las propuestas curriculares que vaya más allá del de mero ejecutor de unos programas, proporcionándole mayor autonomía en la elaboración de proyectos curriculares.
  - Orientar de forma práctica al profesorado para organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan la consecución de las intenciones educativas planteadas.
  - Incorporar las aportaciones realizadas desde el campo de la Pedagogía y de la Psicología, adaptándose en cada momento a las diferentes necesidades de los alumnos.
  - Ofrecer una formación común para todos, integral y de carácter polivalente, que se combine en los últimos ciclos con una progresiva optatividad.
  - Incorporar al sistema escolar contenidos que actualmente se ofrecen fuera de él y que son reclamados por el interés de la sociedad.
  - Preparar a los jóvenes para vivir su papel de ciudadanos activos, proporcionándoles los suficientes elementos de transición a la vida adulta y activa.

Este marco curricular se aplicará a los nuevos niveles educativos que se establecen en el Libro Blanco para la Reforma de la Educación.

## **El currículo escolar**

### **Las funciones del currículo**

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 inmerso, 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 en 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

Ciertas facetas del desarrollo de la persona sólo están aseguradas si se lleva a cabo una intervención planificada desde la escuela

---

necesaria la mediación de los agentes sociales, y entre ellos de 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 y en los elementos que lo componen, que pueden agruparse en torno a cuatro preguntas:

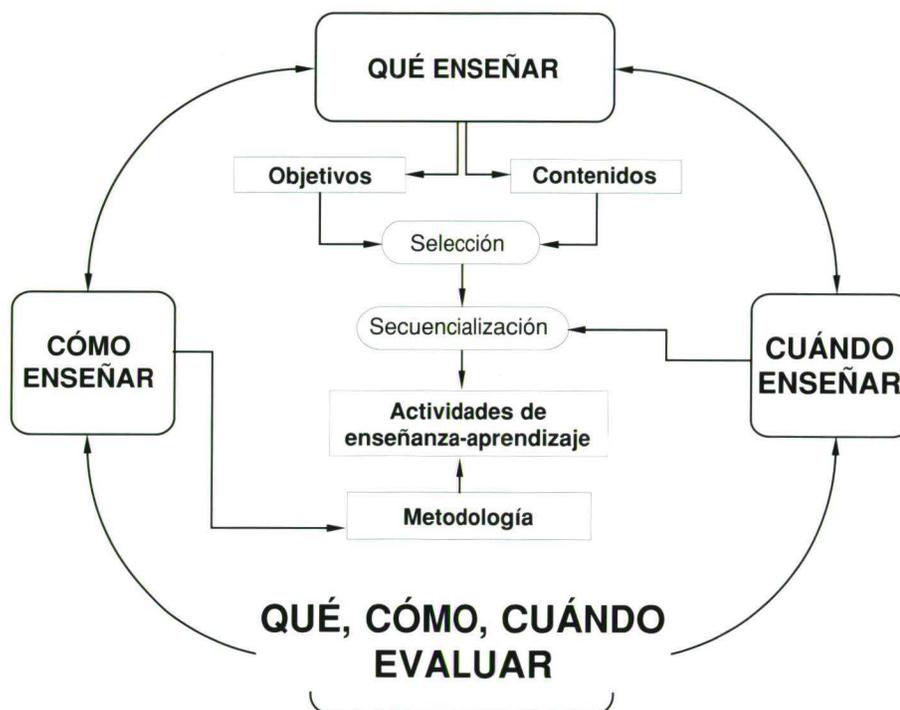
- **¿Qué enseñar?** La respuesta a esta pregunta proporciona información sobre los objetivos y contenidos de la enseñanza.
- **¿Cuándo enseñar?** Es necesario decidir también la manera de ordenar y secuenciar estos objetivos y contenidos.
- **¿Cómo enseñar?** Se refiere a la necesidad de llevar a cabo una planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje que nos permita alcanzar los objetivos marcados.
- **¿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.

Las intenciones y el plan de acción que se establecen en el currículo incluyen tanto el proyecto como su puesta en práctica

## ELEMENTOS BÁSICOS DEL CURRÍCULO



### Las fuentes del currículo

Las fuentes del currículo son de naturaleza: sociológica, psicológica, pedagógica y epistemológica

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 refiere 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 funciones sociales de la educación, intentando asegurar que los alumnos lleguen a ser miembros activos y responsables de la sociedad a 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, también en otros países, y no sólo en España, 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 desarrollo.
- Finalmente, el currículo tiene su fuente epistemológica en los conocimientos científicos que integran las correspondientes áreas o materias curriculares. La metodología, estructura interna y estado actual de conocimientos en las distintas disciplinas científicas, así como las relaciones interdisciplinares entre éstas, realizan también una aportación decisiva a la configuración y contenidos del currículo.

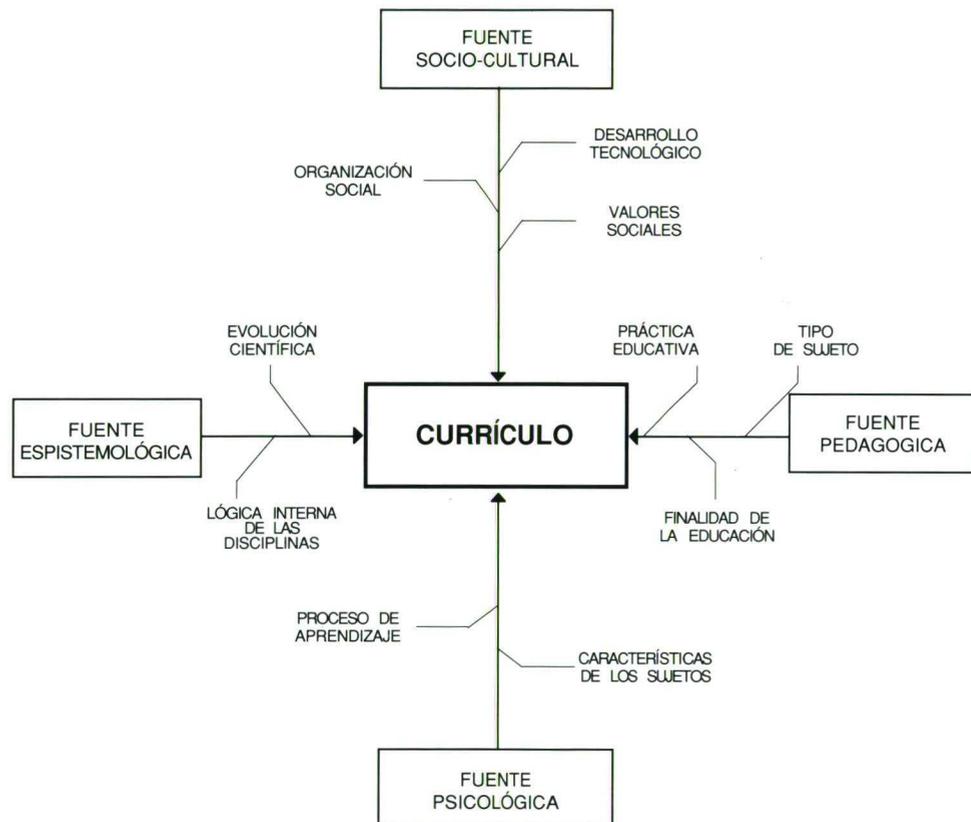
Estas cuatro fuentes desempeñan un papel en todas las fases de elaboración y realización del currículo: *a)* en los distintos momentos de diseño: de Diseño Curricular Base, de Proyectos Curriculares, de Programación; *b)* en el desarrollo del currículo en el aula. Así pues, tanto la Administración educativa,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

La referencia psicológica y pedagógica del presente Diseño Curricular Base se desarrolla más adelante, al exponer los principios de intervención educativa. La referencia epistemológica consta en las correspondientes áreas. Conviene, pues, exponer brevemente ahora los supuestos sociológicos desde los que está elaborado.

---

---

## FUENTES DEL CURRÍCULO



### Supuestos sociológicos

El currículo expresa intenciones educativas. Estas deberían, en definitiva, reflejar 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 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, la escuela es un importante subsistema social dentro del contexto y sistema global de la sociedad. En relación con esa posición dentro de la sociedad, la escuela es ampliamente

La escuela es un importante subsistema social dentro del sistema global de la sociedad

---

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 su preparación para sus futuras responsabilidades como adultos dentro de una concreta organización del trabajo y de los roles sociales.
- La educación sirve, por tanto, a fines sociales, y no sólo a fines individuales. La escuela forma parte de una determinada sociedad y educa para esa determinada sociedad. En concreto: prepara para vivir como adulto responsable en una sociedad y también para desempeñar determinados roles dentro de ella. En esta función, a menudo, 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, procedimientos y patrimonio cultural de una sociedad. Pero, juntamente con ello, transmite también 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 relaciones sociales dominantes, permitiéndoles tomar distancia respecto a los valores e 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 a 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 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 valores que pueden considerarse universalmente compartidos o compartibles 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.

### **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 simultáneamente tener en cuenta lo que de específico tiene cada realidad educativa.

Se considera entonces necesario 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.

Esta propuesta debe ser, sin embargo, 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.

Por otra parte, renunciar a una propuesta abierta llevaría a anular la autonomía e iniciativa profesional de los docentes, que quedarían convertidos en meros ejecutores de un plan previamente establecido. La profesionalidad

Esta propuesta debe ser suficientemente abierta como para permitir la intervención de las Comunidades Autónomas, la adecuación a la realidad del centro y del alumno y la autonomía del profesor

---

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, por tanto, para establecer la ayuda pedagógica que se les deba ofrecer.

### **Niveles de concreción en el diseño del currículo**

Las razones en uno y otro sentido han llevado a que el Ministerio de Educación y Ciencia opte por una propuesta en la que el diseño del currículo estaría articulado en sucesivos niveles de concreción. El primero de ellos, el **Diseño Curricular Base**, es el que recoge este marco común en el que se formulan 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 Educación y Ciencia y tendrá 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.

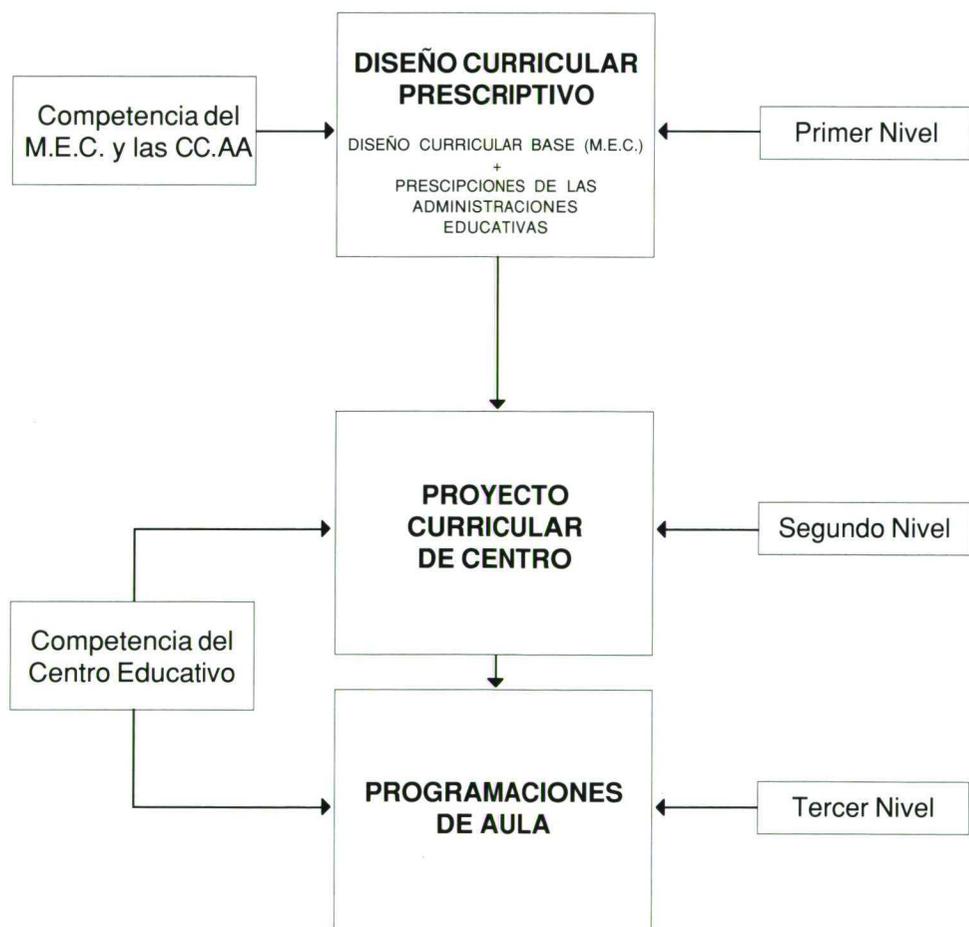
El M. E. C. opta por una propuesta en la que el diseño del currículo se articula en sucesivos niveles de concreción

En un segundo nivel de concreción los equipos docentes de los centros escolares contextualizarán y pormenorizarán los objetivos y contenidos que el D. C. B. propone, 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, cuya elaboración establece la Ley Orgánica del Derecho a la Educación como responsabilidad de los centros escolares. El Proyecto Educativo es lógicamente más amplio e incluye aspectos tales como objetivos prioritarios y básicos, formas de organización y coordinación, organigrama, reglas de funcionamiento, vinculación con la comunidad, etc. El Diseño Curricular Base, 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.

La elaboración del Proyecto Curricular de Centro puede seguir caminos diferentes. Uno de ellos sería partir de los principios que se señalan en el Diseño Base e ir tomando las decisiones relativas a los distintos ciclos y áreas. No parece, sin embargo, éste el proceso más habitual en los centros. Será más probable que los diversos equipos de ciclo y de seminario vayan articulando su propuesta 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 que se tomen en el Centro relativos a los objetivos de ciclo 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.

## NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR



---

## EL DISEÑO CURRICULAR BASE

### Naturaleza y funciones del Diseño Curricular Base

El Diseño Curricular Base constituye el primer nivel de concreción de la propuesta curricular, es responsabilidad de las Administraciones Educativas y debe llegar a los centros como un instrumento pedagógico que señala las intenciones educativas y orienta sobre el plan de acción que habría que seguir en los siguientes niveles de concreción y en el desarrollo del currículo. Estas funciones requieren que el Diseño Base sea abierto y flexible, pero también que resulte orientador para los profesores, y justifican, asimismo, su carácter prescriptivo. Estos tres rasgos básicos configuran la naturaleza de este documento.

El Diseño Curricular Base representa el **grado máximo de apertura y flexibilidad** de la propuesta curricular con el fin de posibilitar una amplia gama de adaptaciones y concreciones. Este carácter abierto y flexible se refleja tanto en la selección de los elementos que lo constituyen como en el grado de generalidad que cada uno de éstos muestra. El Diseño Base deja gran parte de las decisiones curriculares en las Comunidades Autónomas con competencias educativas y, posteriormente, en manos de los profesores, al incluir únicamente objetivos y grandes bloques de contenido, con el fin de asegurar el carácter abierto del currículo. Y, por otra parte, define los elementos que lo componen en términos lo suficientemente generales como para que puedan hacerse concreciones diversas según los centros. Los elementos que lo componen, y que se expondrán con más detalle en el apartado correspondiente de este capítulo, son los siguientes:

El carácter abierto y flexible del D. C. B. se refleja tanto en la selección de los elementos que lo constituyen como en el grado de generalidad que cada uno de éstos muestra

- 
- Objetivos generales de la etapa, expresados en términos de capacidades que el alumno habrá alcanzado al final de la misma.
  - Definición de las áreas en las que se van a organizar los distintos ámbitos de conocimiento.
  - Objetivos generales de área, derivados de los de etapa a partir de la aportación específica de cada área.
  - Grandes bloques de contenido en los que aparecen los hechos, conceptos, procedimientos, valores y actitudes que se consideran especialmente adecuados para el desarrollo de las capacidades señaladas en los objetivos del área.
  - Orientaciones didácticas y para la evaluación, donde se sugiere una serie de principios para el diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación coherentes con las opciones psicopedagógicas que subyacen al resto del Diseño Base.

Para que el Diseño resulte orientador es preciso que a los profesores les llegue no sólo como producto elaborado, sino también como proceso

El Diseño Curricular Base ha de tener una segunda característica: la de ser **orientador**. Solamente si su contenido resulta significativo para el profesorado, sirviéndole de guía e instrumento para su actividad educativa, puede el Diseño Curricular cumplir con su función. Ahora bien, para que realmente el Diseño resulte orientador es preciso que a los profesores les llegue no sólo como producto elaborado, en su hechura final, sino también como proceso, declarándose de modo explícito el itinerario que ha conducido a una determinada formulación. Para esto último, hace falta que el Diseño Curricular Base haga explícitos en todo momento los supuestos sociológicos, epistemológicos y psicopedagógicos, a partir de los cuales ha sido elaborado. En realidad, todo currículo presupone determinadas opciones, sean éstas explícitas o inconfesadas. Es, en todo caso, preferible hacer explícitas tales opciones para que, al menos, puedan ser discutidas de manera crítica y, si es preciso, puedan también ser corregidas.

La presentación explícita de los supuestos y opciones de partida que han servido para la elaboración del Diseño Curricular favorece la reflexión de los profesores y su análisis crítico del Diseño, a la vez que hace posible que los equipos docentes vuelvan a tomar tales puntos de partida para la elaboración de sus propios proyectos curriculares de centro y programaciones de aula.

La necesidad de hacer explícitas las opciones que subyacen al currículo obliga a que el presente Documento desarrolle, con carácter general, los principios psicopedagógicos de los que se deriva, así como las condiciones sociales a las que trata de responder y los supuestos epistemológicos de los que parte.

Un tercer rasgo definitorio del Diseño Curricular Base lo constituye su carácter **prescriptivo**. Este carácter le resulta esencial si ha de cumplir todas

---

las funciones que se le han señalado anteriormente, en el prólogo. Los contenidos curriculares del presente Documento tienen una vocación prescriptiva. Están destinados no sólo a orientar al profesorado y a los centros, sino también a prescribir determinados objetivos y contenidos. En la propia organización interna del Diseño Curricular Base, sin embargo, se diferencian elementos que probablemente han de alcanzar plena prescriptividad, frente a otros, de menor rango o de distinta naturaleza, que posiblemente permanecerán sólo orientadores, y no estrictamente prescritos. El léxico en cada caso utilizado dentro del texto da a entender cuáles pueden ser unos y otros elementos.

En todo caso, el presente Diseño Curricular Base constituye una primera aproximación a los elementos prescriptivos del currículo. Es una primera propuesta tentativa para tratar de delimitar qué puede llegar a ser prescrito a los centros educativos. Es posible que algunos de los contenidos en él recogidos no deban llegar a ser objeto de prescripción; o, al contrario, que otros elementos, que en él no se recogen, deban llegar a incluirse, y precisamente con carácter prescriptivo. Una y otra posibilidades solamente podrán clarificarse en el análisis y la discusión de la presente propuesta.

Los contenidos curriculares del presente Documento están destinados no sólo a orientar al profesorado, y a los centros, sino también a prescribir determinados objetivos y contenidos

## **Principios de intervención educativa**

Entre las fuentes del currículo está la información procedente de la investigación psicológica y pedagógica. Esta información es especialmente relevante, ya que de cada concepción psicopedagógica se deriva una manera específica de contestar a las preguntas del currículo: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Por otra parte, si se quiere asegurar la coherencia vertical y horizontal de las propuestas curriculares, es imprescindible que todas ellas respondan a unos mismos principios psicopedagógicos para que adopten una misma postura.

Los principios psicopedagógicos que subyacen al Diseño Curricular Base que se presenta se enmarcan en una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica entendida en sentido amplio, sin que pueda identificarse con ninguna teoría en concreto, sino más bien con enfoques presentes en distintos marcos teóricos que confluyen en una serie de principios que se exponen en este apartado.

Desde esta concepción se entiende la educación como un conjunto de prácticas y actividades mediante las cuales los grupos sociales tratan de promover el desarrollo individual de sus miembros. El proceso de desarrollo, si bien tiene una dinámica interna, es inseparable del contexto cultural en que se produce. Los procesos educativos no son sino prácticas o actividades sociales mediante las cuales los grupos humanos ayudan a sus miembros a asimilar la experiencia colectiva culturalmente organizada.

La educación escolar cumple un papel mediador entre el alumno y el conocimiento culturalmente organizado

---

La educación escolar pretende la construcción por parte del alumno de significados culturales. Cumple, por lo tanto, un papel mediador entre el alumno y el conocimiento culturalmente organizado. A ella le corresponde asegurar que se produzcan los aprendizajes necesarios para vivir en sociedad mediante una intervención activa, planificada e intencional. De no producirse dicha intervención, nada asegura que tengan lugar los aprendizajes necesarios para el desarrollo global del alumno.

La intervención educativa debe tener en cuenta una serie de principios básicos que impregnan todo el currículo y que se refieren a continuación:

1. El primer principio se refiere a la necesidad de **partir del nivel de desarrollo del alumno**. La psicología genética ha puesto de manifiesto la existencia de una serie de períodos evolutivos con características cualitativamente diferentes entre sí, que condicionan en parte los posibles efectos de las experiencias educativas escolares sobre el desarrollo del alumno. La intervención educativa tiene entonces que partir de las posibilidades de razonamiento y de aprendizaje que las capacidades que caracterizan estos estadios brindan al alumno.

Por otra parte, estos posibles efectos de la intervención educativa están también condicionados, en gran medida, por los conocimientos previos con los que el alumno llega a la escuela. El inicio de un nuevo aprendizaje escolar se realiza siempre a partir de los conceptos, representaciones y conocimientos que ha construido el alumno en el transcurso de sus experiencias previas. Estos conocimientos le sirven como punto de partida e instrumento de interpretación de la nueva información que le llega.

Por lo tanto, tener en cuenta el nivel del alumno en la elaboración y desarrollo del currículo exige atender simultáneamente a los dos aspectos mencionados: su nivel de competencia cognitiva, es decir el nivel de desarrollo en el que se encuentra, y los conocimientos que ha construido anteriormente.

2. Un segundo principio básico de la intervención psicopedagógica se refiere a la necesidad de asegurar **la construcción de aprendizajes significativos**. El proceso de enseñanza y aprendizaje puede dar lugar tanto a aprendizajes significativos como a aprendizajes repetitivos. Si el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma significativa y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe, puede llegar a asimilarse e integrarse en su estructura cognitiva previa, produciéndose entonces un aprendizaje significativo capaz de cambiar esa estructura previa, a la vez que duradero y sólido. Si por el contrario no se alcanza dicha conexión, se producirá tan sólo un aprendizaje meramente memorístico o repetitivo, sin arraigo en la estructura cognitiva del sujeto y condenado, por lo general, a rápido olvido.

---

La educación escolar debe asegurar, entonces, la construcción de aprendizajes significativos de contenido escolar de todo tipo: tanto contenidos conceptuales o de tipo procedimental, como contenidos relativos a valores, normas y actitudes. Carece de sentido, por lo tanto, polemizar sobre cuáles de estos contenidos merecen mayor hincapié. Lo decisivo está en centrar la atención en la consecución de aprendizajes significativos frente a aprendizajes repetitivos.

Para asegurar un aprendizaje significativo deben cumplirse una serie de condiciones. En primer lugar, el contenido debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de la estructura lógica de la disciplina o área que se esté trabajando, como desde el punto de vista de la estructura psicológica del alumno. Una segunda condición se refiere a la necesidad de que el alumno tenga una actitud favorable para aprender significativamente, es decir, que esté motivado para conectar lo nuevo que está aprendiendo con lo que él ya sabe, con el fin de modificar las estructuras cognitivas anteriores.

Si se producen aprendizajes verdaderamente significativos, se consigue uno de los objetivos principales de la educación: asegurar la funcionalidad de lo aprendido. La educación escolar pretende que los conocimientos adquiridos puedan ser utilizados en las circunstancias reales en que el alumno lo necesite. Por lo tanto, cuanto más complejas sean las relaciones entre los nuevos conocimientos y la estructura conceptual del alumno, mayor será el nivel de significatividad del aprendizaje, y mayor será también su funcionalidad, al establecerse conexiones con una gran variedad de nuevas situaciones y contenidos.

3. La intervención educativa debe tener como objetivo prioritario el posibilitar que los alumnos **realicen aprendizajes significativos por sí solos**, es decir, que sean capaces de aprender a aprender. Por lo tanto, hay que prestar especial atención a la adquisición de estrategias cognitivas de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje. La posibilidad de realizar aprendizajes significativos por uno mismo está íntimamente relacionada con el funcionamiento de la memoria. Hasta hace poco tiempo existió una concepción de la memorización como un proceso meramente mecánico y repetitivo. Ahora sabemos que todo aprendizaje significativo supone memorización comprensiva. La memoria no es sólo el recuerdo de lo aprendido, sino el punto de partida para realizar nuevos aprendizajes. Cuanto más rica sea la estructura cognitiva donde se almacenan la información y los aprendizajes realizados, más fácil será poder realizar aprendizajes significativos por uno mismo.
4. Aprender significativamente supone **modificar los esquemas de conocimiento** que el alumno posee. La estructura cognitiva del sujeto se concibe como un conjunto de esquemas de conocimiento que

---

recogen una serie de informaciones que pueden estar organizadas en mayor o menor grado, y, por tanto, ser más o menos adecuadas a la realidad. Los distintos esquemas tienen a su vez complejas relaciones entre sí. Durante el proceso de aprendizaje el alumno debería recibir una información que entre en alguna contradicción con los conocimientos que hasta ese momento posee, y que de ese modo rompa el equilibrio inicial de sus esquemas de conocimiento. Si la tarea o la información que se le propone está excesivamente alejada de su capacidad, no conseguirá conectar con los conocimientos previos; por lo tanto, no supondrá ninguna modificación de los esquemas de conocimiento. Si la tarea o información que se le plantea es, por el contrario, excesivamente familiar para el alumno, éste la resolverá de una manera automática, sin que le suponga un nuevo aprendizaje. Esta fase inicial de desequilibrio debe ir seguida de una nueva reequilibración, la cual depende, en gran medida, de la intervención educativa, es decir, del grado y tipo de ayuda pedagógica que el alumno reciba.

5. Un último principio postula que el aprendizaje significativo supone **una intensa actividad por parte del alumno**. Esta actividad consiste en establecer relaciones ricas entre el nuevo contenido y los esquemas de conocimiento ya existentes. Dentro de un marco constructivista, esta actividad se concibe como un proceso de naturaleza fundamentalmente interna y no simplemente manipulativa. La manipulación es una de las vías de actividad, pero no es en absoluto la única ni la más importante. Si después de la manipulación no se produce un proceso de reflexión sobre la acción, no se está llevando a cabo una verdadera actividad intelectual.

Sin embargo, a pesar del postulado claro de que el alumno es quien, en último término, construye, modifica y coordina sus esquemas, y que, por tanto, es el verdadero artífice del proceso de aprendizaje, la actividad constructiva que lleva a cabo no aparece como una actividad individual, sino como parte de una actividad interpersonal en la cual él sólo es uno de los polos. En la educación escolar hay que distinguir entre aquello que el alumno es capaz de hacer y de aprender por sí solo y lo que es capaz de aprender con la ayuda de otras personas. La zona que se configura entre estos dos niveles delimita el margen de incidencia de la acción educativa. El profesor debe intervenir precisamente en aquellas actividades que un alumno todavía no es capaz de realizar por sí mismo, pero que puede llegar a solucionar si recibe la ayuda pedagógica conveniente.

La intervención educativa es un proceso de interactividad profesor-alumno o alumno-alumno. De ahí que se hable de un proceso de enseñanza y aprendizaje destacando los dos polos que en él se producen. Un proceso, por tanto, en el que siempre existe una interacción intencional responsable del desarrollo que se produce.

---

Para que esta interacción profesor-alumno sea realmente eficaz es indispensable que las intervenciones del profesor estén ajustadas al nivel que muestra el alumno en esa tarea de aprendizaje. La mejor ayuda pedagógica será aquella que se plasme en diferentes grados de intervención según los distintos casos. Por lo que se refiere a la interacción alumno-alumno, las actividades que favorecen trabajos cooperativos, aquellas que provocan conflictos socio-cognitivos en los que se confrontan distintos puntos de vista moderadamente discrepantes, o aquellas en las que se establecen relaciones de tipo tutorial en las que un alumno cumple la función de profesor con otro compañero, son las que han mostrado mejores repercusiones para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

### **Implicaciones para la evaluación**

La evaluación constituye un elemento y proceso fundamental en la práctica educativa. Propiamente es inseparable de esta práctica y forma una unidad con ella, permitiendo, en cada momento, recoger la información y realizar los juicios de valor necesarios para la orientación y para la toma de decisiones respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje.

La concepción de la evaluación está estrechamente relacionada con la del aprendizaje y la del currículo. Es preciso, pues, declarar ahora qué concepto y qué procedimientos de evaluación se siguen de los principios psicopedagógicos antes expuestos y de la naturaleza misma de un Diseño Curricular abierto y flexible.

De dichos principios y concepción del currículo se siguen consecuencias para la evaluación del sistema educativo y de los procesos de enseñanza. Estas consecuencias han sido expuestas en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo y son desarrolladas también en otro lugar del presente Documento. A continuación van a presentarse las implicaciones que de los principios psicopedagógicos se siguen, principalmente, para la evaluación de los procesos de aprendizaje en los alumnos: qué, cómo, cuándo y para qué evaluar.

Respecto al objeto de la evaluación —qué evaluar—, una evaluación acorde con los principios del presente Diseño tiene por objeto valorar capacidades. Estas capacidades, expresadas en los objetivos generales, tanto de etapa cuanto de áreas, no son directamente, pero sí indirectamente evaluables. A través de los oportunos indicadores, sin embargo, son las capacidades, y no las conductas o los rendimientos, lo que debe constituir objeto de la evaluación.

En cuanto al cómo evaluar, un Diseño Curricular abierto y flexible reclama una evaluación con la doble característica de continua e individualizada.

La evaluación  
constituye un  
elemento y  
proceso  
fundamental en la  
práctica educativa

La evaluación  
continua es un  
elemento  
inseparable de la  
educación misma

---

El principio de evaluación continua se corresponde con la consideración de la evaluación como elemento inseparable de la educación misma. La evaluación no es sino una de las dimensiones a lo largo de las cuales se extiende el proceso educativo que, gracias a ella, puede permanentemente retroalimentarse con la información pertinente y autocorregirse.

La evaluación continua empieza al comienzo del propio proceso educativo. Requiere, por ello, una evaluación inicial del alumno: de sus conocimientos previos, de sus actitudes, de su capacidad. La finalidad de esta evaluación inicial es obtener información sobre la situación actual de cada alumno al iniciar un determinado proceso de enseñanza/aprendizaje y adecuar este proceso a sus posibilidades.

La evaluación que acompaña constantemente al propio proceso de enseñanza y aprendizaje suele ser denominada “formativa” (o también “iluminativa”). Es una evaluación con carácter regulador, orientador y autocorrector del proceso educativo, al proporcionar información constante sobre si este proceso se adapta a las necesidades o posibilidades del sujeto, permitiendo la modificación de aquellos aspectos que aparezcan disfuncionales.

El principio de evaluación continua no quita la posibilidad y, a veces, la necesidad de efectuar también evaluación al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, sea cual sea la extensión del segmento considerado: unidad didáctica, ciclo, etc. A esta evaluación que trata de valorar el grado de consecución obtenido por cada alumno respecto a los objetivos propuestos en el proceso educativo suele llamársele evaluación “sumativa”. De ella se desprende el grado de capacidad y de dificultad con que el alumno va a enfrentarse al siguiente tramo del proceso educativo: a la siguiente unidad didáctica, ciclo, etc. En cierto modo, por tanto, esta evaluación constituye, por otro lado, evaluación inicial del nuevo proceso abierto.

El Diseño Curricular es abierto y flexible, entre otras razones, para poderse adaptar a las diferentes necesidades de los alumnos. Un diseño de tal naturaleza reclama una evaluación individualizada. A esta evaluación, en la que se fijan las metas que el alumno ha de alcanzar a partir de criterios derivados de su propia situación inicial, suele llamársele evaluación “criterial”. Este género de evaluación se opone a una evaluación de carácter normativo, estandarizado, en la que los alumnos son sistemáticamente comparados y contrastados con una supuesta norma general de rendimiento y logro que se fija, por lo común, a partir de los rendimientos medios alcanzados por el grupo de los alumnos de su edad o de su grupo. Mientras que la evaluación normativa desconoce las peculiaridades de cada sujeto y a menudo, además, contribuye a dañar su autoconcepto, la evaluación con arreglo a criterios individuales suministra información al propio alumno acerca de lo que realmente ha hecho, de sus progresos, y de lo que puede llegar a hacer con arreglo a sus propias posibilidades.

---

---

La cuestión, en fin, de “para qué evaluar” tiene también una respuesta clara en el planteamiento del presente Diseño Curricular. Se evalúa no para clasificar alumnos, para compararlos entre sí o con respecto a una norma genérica, sino que se evalúa para orientar: para orientar al propio alumno y para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Igual que no hay verdadera intervención educativa sin evaluación, tampoco hay verdadera evaluación educativa sin intervención. La finalidad de la evaluación es, principalmente, orientar a alumno y profesor sobre determinados aspectos del proceso educativo como: metodología, recursos, adaptaciones curriculares, optatividad, diversificación, detección de necesidades educativas especiales. Todo lo cual es muy distinto de la finalidad tradicional de la evaluación, encaminada, casi exclusivamente, a fines de promoción académica y de calificación.

La finalidad de la evaluación es, principalmente, orientar al alumno y al profesor sobre determinados aspectos del proceso educativo

## Los componentes del Diseño Curricular Base

El contenido que configurará el Diseño Curricular Base que finalmente llegue a los centros no quedará definido hasta que finalice el proceso de debate del documento que se somete a discusión y se establezcan, por otra parte, los ámbitos de competencia estatal y autonómica. La presencia o ausencia de los elementos que configuran el Diseño Base es, por ello, provisional. Esta provisionalidad no afecta, sin embargo, a su naturaleza, por lo que se considera necesario comentarla con el fin de ayudar a la lectura de la propuesta curricular de cada etapa.

Los componentes que el Ministerio de Educación y Ciencia propone que formen parte del Diseño Curricular Base son los siguientes: objetivos generales de etapa, áreas curriculares, objetivos generales de área, bloques de contenido, y orientaciones didácticas y para la evaluación. Se expone a continuación brevemente la función y el significado de cada uno de estos elementos.

Los **objetivos generales de etapa** establecen las capacidades que se espera hayan adquirido los alumnos, como consecuencia de la intervención escolar, al finalizar cada uno de los tramos educativos a los que se refiere el documento, es decir, la Educación Infantil, la Educación Primaria y la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En este elemento curricular se concretan las intenciones educativas, las finalidades, que un determinado sistema establece para todos sus alumnos. Esto convierte los objetivos generales en el referente principal para el profesorado a la hora de planificar su práctica en el aula. Estos objetivos quedan contextualizados posteriormente en los de cada una de las áreas.

Los objetivos se refieren como mínimo a cinco grandes tipos de capacidades humanas: cognitivas o intelectuales; motrices; de equilibrio personal o afectivas; de relación interpersonal, y de actuación e inserción social. Los

En cada uno de los objetivos las capacidades se presentan de forma interrelacionada, tal como ocurre en el comportamiento habitual de las personas

---

contenidos escolares han estado, en el pasado, excesivamente centrados en el primer tipo de capacidades, olvidando las restantes. El desarrollo armónico del alumno supone que la educación escolar incluya todos estos ámbitos con igual importancia. En cada uno de los objetivos las capacidades se presentan de forma interrelacionada, tal como ocurre en el comportamiento habitual de las personas, en el que las capacidades no se ejercitan de forma aislada, sino apoyadas unas en otras.

En esta propuesta curricular se ha optado por expresar los resultados esperados de la intervención educativa en términos de capacidades y no de conductas observables. Las capacidades o competencias que se recogen en los objetivos generales pueden luego manifestarse en conductas concretas muy variadas, que no pueden anticiparse en un Diseño Base. El énfasis se pone, por lo tanto, en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla a lo largo de toda la etapa, lo cual permite que, al final de ella, el alumno haya desarrollado una determinada capacidad, que le facilitará actuaciones muy diversas.

Al tratarse de capacidades, los objetivos generales no son directa ni unívocamente evaluables. El profesor deberá concretar qué aprendizajes espera como manifestación de estas competencias. Estas conductas serán distintas entre los alumnos, e incluso un mismo alumno mostrará una misma capacidad en distintos comportamientos. Sin embargo, habrá que volver a los objetivos en el momento final de la evaluación para analizar el avance global que el alumno haya manifestado en las capacidades como algo más allá de la mera suma de las distintas evaluaciones de conductas concretas, confrontando la información que cada área ofrece acerca de una misma capacidad. No es infrecuente el caso en el que un alumno muestra niveles diferentes de desarrollo de una competencia en distintas áreas. Esta reflexión conjunta es imprescindible para llevar a cabo la evaluación global del alumno.

Los objetivos generales de la etapa indican el nivel en el cual se espera que el alumno haya adquirido la capacidad al final del período educativo correspondiente, lo cual, evidentemente, no quiere decir que no sean útiles para el resto de la etapa. Al profesorado le resultará más sencillo reconocer a los alumnos del último curso de cada etapa en las capacidades expresadas en los objetivos; sin embargo, sólo un proceso planificado intencionalmente durante todos los cursos escolares de cada nivel asegurará que al final el alumno haya alcanzado las capacidades que se expresan en los objetivos generales.

Así, por ejemplo, entre los objetivos que se establecen para la Educación Primaria se encuentra el de que, al final de ella, el alumno sea capaz de “comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma, respetando las peculiaridades de las diferentes lenguas y dialectos, y atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación, así como comprender y producir

---

mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera”. Los alumnos irán desarrollando esta capacidad a lo largo de toda la Educación Primaria. Al principio sólo captarán lo anecdótico, lo directo y explícito de estos mensajes; posteriormente su capacidad comunicativa les permitirá usar la lengua de forma más flexible y profunda; y, al final de la etapa, serán capaces de argumentar sus puntos de vista y de aceptar las reglas propias del intercambio comunicativo, y las situaciones a las que hagan referencia serán más amplias y variadas.

Los objetivos generales de etapa se refieren a capacidades globales que se trabajan desde todas las áreas. Por ello, no existe un correlato exclusivo entre un objetivo y un área. El ejemplo citado más arriba pone de manifiesto esta colaboración de las áreas, ya que alcanzar las capacidades que allí se señalan no depende únicamente de las áreas de Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras, sino que en todas las áreas se ejercita la comprensión y producción de mensajes lingüísticos.

El siguiente elemento del Diseño Base son **las áreas curriculares**. La presencia de unas determinadas áreas en el currículo no se debe justificar en términos de tradición pedagógica exclusivamente. Es evidente que los conocimientos que a través de la historia de la ciencia se han ido consolidando en disciplinas estructuradas deben tener un reflejo en el currículo de la enseñanza obligatoria, ya que han sido los conocimientos que han permitido la evolución de la Humanidad. Sin embargo, esta reflexión no lleva a una traducción inmediata de cuáles deben ser las áreas presentes en el currículo. Es necesario plantearse asimismo la aportación que cada uno de estos campos del conocimiento hace a las capacidades expresadas en los objetivos generales. La elección o no de un área para una determinada etapa dependerá de la valoración acerca de lo que ésta aporta al desarrollo que se pretende del alumno en ese período concreto.

La elección de un área para una determinada etapa dependerá de lo que ésta aporte al desarrollo que se pretende del alumno

Para el Diseño Curricular Base de la Enseñanza Obligatoria, así como de la Educación Infantil, se ha considerado pertinente en todas las etapas elegir como estructura curricular el área. Ello favorecerá un enfoque didáctico más globalizado y una mayor relación entre los distintos profesores. El sentido de las áreas es, sin embargo, muy distinto en cada una de las tres etapas. En la Educación Infantil las áreas se refieren a ámbitos de experiencia del niño de esas edades, mientras que en la Educación Primaria el peso de la fuente disciplinar es mayor, ya que se pretende no sólo que el alumno aumente su experiencia, sino también que vaya introduciéndose en los ámbitos de conocimiento. Esta fuente disciplinar gana importancia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la que la mayor parte de las áreas corresponden a una única disciplina, e incluso en aquellos casos en los que se agrupan varias disciplinas en la misma área, ésta respeta la estructura conceptual de cada una y los rasgos clave de sus metodologías. La configuración de las áreas no se establece únicamente sobre la base de la información

---

disciplinar, sino que en ella confluyen aspectos psicológicos, sociológicos y pedagógicos.

En cada una de estas áreas se especifican los **objetivos generales** que se pretende que el alumno haya alcanzado al final de la etapa. Estos objetivos, al igual que los de etapa, se expresan en términos de capacidades, pero añaden una referencia explícita a los contenidos como conjunto de saberes que configuran las áreas curriculares. Los objetivos generales se refieren en principio al conjunto del área curricular sin precisar contenidos específicos de la misma. Al estar expresados en términos de capacidades, como los de etapa, no son directa ni unívocamente evaluables. Evaluarlos exige diseñar objetivos didácticos y actividades en que estas capacidades se refieran a contenidos y se señale el grado de aprendizaje que se espera encontrar. Esta fase no se establece en el Diseño Base, sino que debe quedar parcialmente en manos del profesorado, que es quien cuenta con la información necesaria para llevarla a cabo.

Una vez establecidos los objetivos generales del área se pasa en el Diseño Curricular Base a definir los **bloques de contenido**. Estos bloques son agrupaciones de contenidos en las que se presenta al profesor la información relativa a lo que se debería trabajar durante la etapa. Se señalan en ellos los contenidos que se consideran más adecuados para desarrollar las capacidades indicadas en los objetivos generales del área. Esta reflexión se hace a partir de las consideraciones acerca de la naturaleza del área, de su sentido en la etapa en concreto y de los objetivos generales que para ella se establecen.

Estos bloques no constituyen un temario. No son unidades compartimentadas que tengan sentido en sí mismas. Su estructura responde a lo que se quiere que el profesorado tenga en cuenta a la hora de elaborar los Proyectos Curriculares de Centro y las Programaciones. El equipo docente de un centro decidirá cómo distribuirlos en los ciclos, secuenciándolos, y cada profesor elegirá posteriormente los contenidos que va a desarrollar en su programación. El profesor considerará simultáneamente los bloques e irá eligiendo de cada uno de ellos los contenidos de cada tipo que considere más adecuados para la unidad didáctica que en ese momento vaya a desarrollar. Es importante tener en cuenta que, por lo tanto, el orden de presentación de los bloques no supone una secuenciación.

Tanto en los criterios de selección de los bloques de contenido como en el número de éstos se ha tenido presente el hacer una propuesta lo suficientemente abierta como para que los centros puedan elaborar Proyectos Curriculares diferentes partiendo todos ellos de estos mismos bloques. Se pretende que los bloques presenten los contenidos realmente necesarios para la adquisición de las capacidades y sólo los estrictamente necesarios. Ello no quiere decir que no haya otros contenidos que puedan colaborar a la adquisición de estos objetivos. Pero los restantes bloques que se decida

Los bloques de contenido no son unidades compartimentadas que tengan sentido en sí mismas

---

trabajar en la escuela dependerán de la decisión que el equipo docente de cada centro tome en función de las características de sus alumnos y del contexto socioeconómico y cultural en el que lleve a cabo la práctica educativa. Estos criterios valdrán asimismo para profundizar en los bloques propuestos, desarrollando y detallando los contenidos que allí se indican. Y tendrán que guiar también la secuenciación de los bloques que, al no quedar prefijada en el Diseño Base, ofrece diversas posibilidades.

Dentro de los bloques se diferencia netamente entre lo que son los grandes epígrafes que indican los contenidos fundamentales de cada una de las etapas y la pormenorización que a continuación se hace de éstos en letra de menor tamaño, que pretende ejemplificarlos e ilustrarlos indicando el nivel en el que ese contenido debería trabajarse en cada etapa. Por ejemplo, cuando se indica la conveniencia de trabajar el concepto de volumen, en el área artística, se concreta después, en letra pequeña, lo que el volumen debería significar en la educación primaria, especificándose que no se pretende llegar más allá del conocimiento de conceptos tales como vacío y lleno. La presencia de estas matizaciones para cada uno de los contenidos parece especialmente útil para evitar el riesgo de que enunciados excesivamente generales, como el que acabamos de señalar del volumen, pudieran llevar a una parte del profesorado a trabajarlo de una manera demasiado elevada o demasiado simplificada para la etapa en la que se presenta este contenido. Ello no quiere decir, sin embargo, que esta información suplementaria introduzca nuevos contenidos. Muy al contrario, lo que pretende es precisamente delimitar la difusa amplitud que cada uno de los epígrafes podría conllevar. La función de este segundo nivel de contenidos es entonces más orientativa que prescriptiva.

En esta propuesta curricular se entiende por contenido escolar tanto los que habitualmente se han considerado contenidos, los de tipo conceptual, como otros que han estado más ausentes de los planes de estudio y que no por ello son menos importantes: contenidos relativos a procedimientos, y a normas, valores y actitudes. En la escuela los alumnos aprenden de hecho estos tres tipos de contenido. Todo contenido que se aprende es también susceptible de ser enseñado, y se considera tan necesario planificar la intervención con respecto a los contenidos de tipo conceptual como planificarla en relación a los otros dos tipos de contenido.

En los bloques del Diseño Curricular Base se señalan en tres apartados distintos los tres tipos de contenido. El primero de ellos es el que presenta los conceptos, hechos y principios. Los hechos y conceptos han estado siempre presentes en los programas escolares, no tanto los principios. Por principios se entiende enunciados que describen cómo los cambios que se producen en un objeto o situación se relacionan con los cambios que se producen en otro objeto o situación.

El segundo tipo de contenido es el que se refiere a los procedimientos. Un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la

Tan necesario es planificar la intervención con respecto a los contenidos de tipo conceptual como planificarla en relación a los de tipo procedimental o actitudinal

No debe confundirse un procedimiento con una determinada metodología

---

consecución de una meta. Se puede hablar de procedimientos más o menos generales en función del número de acciones o pasos implicados en su realización, de la estabilidad en el orden de estos pasos y del tipo de meta al que van dirigidos. En los contenidos de procedimientos se indican contenidos que también caben bajo la denominación de “destrezas”, “técnicas” o “estrategias”, ya que todos estos términos aluden a las características señaladas como definitorias de un procedimiento. Sin embargo, pueden diferenciarse en algunos casos en este apartado contenidos que se refieren a procedimientos o destrezas más generales que exigen para su aprendizaje otras técnicas más específicas, relacionadas con contenidos concretos. Esta graduación se ha indicado en los textos referidos a este segundo tipo de contenidos, en algunos casos incluyendo las técnicas bajo el procedimiento global.

No debe confundirse un procedimiento con una determinada metodología. El procedimiento es la destreza que queremos ayudar a que el alumno construya. Es, por tanto, un contenido escolar objeto de la planificación e intervención educativa, y el aprendizaje de ese procedimiento puede trabajarse mediante distintos métodos. La información acerca de cómo trabajar en clase cualquier tipo de contenido no se presenta en los bloques, sino que se recoge en las orientaciones didácticas.

El último apartado, que aparece en todos los bloques de contenido, es el que se refiere a los valores, normas y actitudes. La pertinencia o no de incluir este tipo de contenido en el Diseño Curricular puede suscitar alguna duda. Hay personas que consideran que puede ser peligroso estipular unos valores y unas normas y actitudes para todos los alumnos. Desde esta propuesta curricular se pretende, en cambio, que los profesores programen y trabajen estos contenidos tanto como los demás, ya que, de hecho, los alumnos aprenden valores, normas y actitudes en la escuela. La única diferencia, que se considera en esta propuesta una ventaja, es que ese aprendizaje no se producirá de una manera no planificada, formando parte del currículo oculto, sino que la escuela intervendrá intencionalmente favoreciendo las situaciones de enseñanza que asegurarán el desarrollo de los valores, normas y actitudes que, a partir de las cuatro fuentes del currículo, pero especialmente de la fuente sociológica, se consideren oportunas.

La distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales es, en primer lugar y sobre todo, de naturaleza pedagógica. Es decir, llama la atención sobre la conveniencia de adoptar un enfoque determinado en la manera de trabajar los contenidos seleccionados. Esta es la razón por la cual, en ocasiones, un mismo contenido aparece repetido en las tres categorías; la repetición en este caso traduce la idea pedagógica de que el contenido en cuestión debe ser abordado convergentemente desde una perspectiva conceptual, procedimental y actitudinal. En otras ocasiones, sin embargo, un determinado contenido aparece únicamente en una u otra de las tres categorías; con ello se sugiere que dicho contenido, por su naturaleza

---

y por la intención educativa propia de la etapa, debe ser abordado con un enfoque prioritariamente conceptual o procedimental o actitudinal.

Estos tres tipos de contenido son entonces igualmente importantes, ya que colaboran los tres en igual medida a la adquisición de las capacidades señaladas en los objetivos generales del área. El orden de presentación de los apartados referidos a los tres tipos de contenido no supone ningún tipo de prioridad entre ellos. Los diferentes tipos de contenido no deben trabajarse por separado en las actividades de enseñanza y aprendizaje. No tiene sentido programar actividades de enseñanza y aprendizaje ni de evaluación distintas para cada uno de ellos, ya que será el trabajo sobre los tres lo que permitirá desarrollar las capacidades de los objetivos generales. Sólo en circunstancias excepcionales, cuando así lo aconsejen las características de los alumnos o alguno de los elementos que intervienen en la definición del Proyecto Curricular, puede ser aconsejable enfocar de manera específica el trabajo sobre uno u otro tipo de contenido.

El último elemento curricular de cada una de las áreas son las **orientaciones didácticas y para la evaluación**. En ellas se proporcionan criterios para diseñar actividades de enseñanza y aprendizaje y actividades de evaluación tanto inicial como formativa y sumativa; no se dan las actividades diseñadas. Este elemento pretende orientar al profesorado acerca de cuál puede ser la manera más coherente de llevar a cabo la práctica educativa en función de las distintas opciones que se han ido tomando en los elementos anteriores del currículo.

Desde el enfoque psicopedagógico que se plantea en la propuesta curricular, no existe “el método” por excelencia. Los métodos no son mejores ni peores en términos absolutos, sino en función del ajuste que consiguen en la ayuda pedagógica que cada alumno exige. La necesaria individualización de la enseñanza supone la individualización de los métodos. Sin embargo, sí que existen ciertos principios metodológicos generales, que se derivan de los supuestos psicopedagógicos expuestos, que pueden guiar la práctica docente. El abanico de posibilidades didácticas es amplísimo, pero hay algunas concepciones que entrarían en contradicción con todo lo anteriormente dicho, por lo que se considera útil ofrecer al profesorado algunas reflexiones al respecto.

La propuesta curricular que se ha adoptado muestra un claro carácter jerárquico, de decisiones en cascada. Quiere esto decir que los distintos elementos curriculares tienen entre sí una interdependencia en la cual debe reconocerse la presencia de las decisiones tomadas en los elementos superiores sobre los inferiores. Los principios que han llevado a la configuración de los objetivos generales de la etapa, como concreción de las intenciones educativas, deben estar también presentes en la elección de las áreas, en la elección de los objetivos generales de estas áreas, y en la

Las orientaciones didácticas y para la evaluación pretenden orientar al profesorado en su práctica educativa

---

configuración de los bloques de contenido. De esta manera se evita el riesgo de que las decisiones que llevan a diseñar cualquiera de estos pasos sean en cierto sentido arbitrarias.

## **La respuesta a la diversidad desde el currículo**

El objetivo de la educación obligatoria es ofrecer al alumno una cultura común a la que debe tener acceso cualquier ciudadano. En esta clara intención educativa se condensan las aspiraciones de igualdad de oportunidades que deben caracterizar la educación escolar.

Reivindicar una escuela con este talante igualitario y comprensivo no significa en ningún caso reclamar la uniformidad para todos sus alumnos, sino que supone educar en el respeto de las peculiaridades de cada estudiante y en el convencimiento de que las motivaciones, los intereses y la capacidad de aprendizaje son muy distintos entre los alumnos, debido a un complejo conjunto de factores, tanto individuales como de origen sociocultural, que interactúan entre sí.

Reivindicar una escuela con talante igualitario y comprensivo no significa en ningún caso reclamar la uniformidad para todos sus alumnos

El reto de la escuela consiste precisamente en ser capaz de ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica que él necesite, ajustando la intervención educativa a la individualidad del alumnado. La dificultad de esta tarea es evidente, pero es la única manera de evitar que la escolarización no sólo no colabore a compensar las desigualdades, sino que incluso las aumente.

Puesto que la diversidad es un hecho inherente al desarrollo humano, la educación escolar tendrá que asegurar, entonces, un equilibrio entre la necesaria comprensividad del currículo y la innegable diversidad de los alumnos.

### **La diversidad de los alumnos**

Los ámbitos en los que se manifiesta esta diversidad son variados y se establecen entre ellos complejas interrelaciones. Tradicionalmente la escuela ha enfatizado uno de ellos, la capacidad para aprender, medida exclusivamente a través del rendimiento escolar, y ha prestado muchísima menos atención a las diferencias de motivaciones e intereses, olvidando la interdependencia de los tres factores en el proceso de enseñanza y aprendizaje, corriendo con ello el riesgo de generar en los alumnos un desencanto que puede provocar el abandono escolar.

Es un hecho que los alumnos se diferencian progresivamente en cuanto a su capacidad para aprender. Ahora bien, desde los principios psicopedagógicos que subyacen al Diseño Curricular Base, capacidad para aprender no es sinónimo de “capacidad intelectual” entendida ésta como algo innato,

---

estático e impermeable a las experiencias educativas. Muy al contrario, la experiencia educativa incide en el desarrollo del alumno, en su capacidad de aprender; por ello, el ajuste de la ayuda pedagógica por parte del profesor es tan básico como las condiciones que se requieren en el alumno.

La motivación por aprender, y en particular por construir ciertos aprendizajes, el segundo ámbito de diversidad, es un complejo proceso que condiciona en buena medida la capacidad para aprender de los alumnos. La motivación depende en parte de la historia de éxitos y fracasos anteriores del alumno en tareas de aprendizaje, pero también del hecho de que los contenidos que se ofrezcan a los alumnos posean significado lógico y sean funcionales para ellos. En la motivación que un alumno llegue a tener desempeña un papel central la atención y el refuerzo social que el profesor le preste.

En las etapas de la Educación Infantil y Primaria, los intereses de los alumnos tienen que ver en buena medida con la novedad y con el gusto y las preferencias individuales por unas actividades u otras. En la Enseñanza Secundaria, sin embargo, los intereses se diversifican mucho más y se conectan sobre todo con el futuro académico y profesional que cada alumno imagina para sí. En este tramo educativo los intereses se constituyen, de esta forma, en un ámbito distinto de la motivación, pero complementario a éste y para el cual los alumnos deben encontrar también una respuesta diversificada. Quiere esto decir que las actividades educativas deben estar pensadas no sólo desde el punto de vista de satisfacer las condiciones para un aprendizaje significativo, sino también desde su potencialidad para satisfacer entre los alumnos futuros intereses que, sin duda, serán distintos en función de la historia educativa de cada alumno y del contexto sociofamiliar en el que se desenvuelva.

Entre los alumnos que manifiestan dificultades, cuando no limitaciones, en lo que se ha llamado capacidad para aprender se halla un colectivo importante al que tradicionalmente se ha venido conociendo como “alumnos de educación especial” y que en la actualidad, y como consecuencia de un cambio radical que se ha producido en la comprensión de este colectivo, se le denomina con la expresión “alumnos con necesidades educativas especiales”.

El concepto de necesidades educativas especiales remite a las ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados alumnos pueden precisar a lo largo de la escolarización para el logro de los fines de la educación.

También es necesario tener en cuenta a aquellos alumnos muy dotados en determinadas áreas que progresan con mucha mayor rapidez que sus compañeros en la consecución de los objetivos generales establecidos. Es preciso, igualmente, ofrecer una respuesta educativa a este grupo de estudiantes con el fin de que puedan progresar de acuerdo con sus capacidades.

---

El ajuste de la ayuda pedagógica por parte del profesor es tan básico como las condiciones que se requieren en el alumno

El concepto de necesidades educativas remite a las ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados alumnos pueden precisar a lo largo de la escolarización

---

## La respuesta educativa ante la diversidad de los alumnos

### *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 Diseño Curricular Base 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 necesitan 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 Centro y en las Programaciones se adaptan los objetivos y contenidos del Diseño Curricular Base a las peculiaridades de los centros y 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 tres tipos:

#### *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.

Los Proyectos Curriculares de Centro y las Programaciones adaptan los objetivos y contenidos a las peculiaridades de los centros y los alumnos

- 
- 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.

Un ejemplo de este tipo de adaptación sería la decisión de plantear la adquisición de la lecto-escritura, para un alumno o grupo de alumnos, como un objetivo que se alcanzaría más adelante, incluso en el ciclo siguiente, por la necesidad de trabajar previamente otros contenidos todavía no desarrollados.

#### *Priorización de algún elemento curricular*

Algunos alumnos necesitan acceder prioritariamente a algunos 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 criterio 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.

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.

### ***La diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria***

La diversidad en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria muestra con carácter general, unas peculiaridades que merecen se les dedique 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.

El espacio de optatividad configura parte de las actividades educativas que llevará a cabo el alumno de Secundaria

La diversificación curricular es un caso extremo de adaptación curricular

---

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 le 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, como se explica en el apartado 4 de la introducción a la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

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 curricular 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 este tiempo en otro tipo de actividades educativas, bien las ofertadas en el espacio de optatividad, bien actividades 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 actividades.

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 aceptación previos por parte del alumno, de los padres, del equipo docente y de la Administración educativa a través de sus órganos competentes.

### ***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.

Desde este punto de vista la causa de las dificultades de aprendizaje de estos alumnos tiene un origen fundamentalmente interactivo, dependen 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 determinado 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 determinado en relación a las condiciones y oportunidades del proceso de enseñanza y aprendizaje. La respuesta, pues, 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 curriculares 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 de adaptación necesario será normalmente mayor. Será necesario realizar adaptaciones con más frecuencia y sobre elementos más básicos del currículo. Puede ser necesario adaptar, además de la metodología, las actividades de enseñanza y aprendizaje, y 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, adaptaciones, 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 de necesidades educativas especiales necesitarán medios específicos de acceso al currículo. Conviene, con todo, 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, de forma independiente 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:

**Medios personales.** La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en el marco escolar, tanto ordinario como específico,

La respuesta a las necesidades educativas especiales de un alumno debe incluir las ayudas pedagógicas, siempre que sea posible, en el marco escolar ordinario

La función de cada uno de estos profesionales debe establecerse en relación al proyecto educativo del centro

---

exige del concurso de otros profesionales; profesores de apoyo, logopedas, fisioterapeutas, miembros de los Equipos Psicopedagógicos, etc. Conviene, con todo, poner de relieve algunas consideraciones a este respecto. En primer lugar debe quedar 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 en sí misma 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 queda 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, y en ella 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 responsabilizarse ante las necesidades educativas que pueden plantear algunos de los alumnos.

**Medios ambientales.** Deben incluirse en este apartado aquellos materiales e instrumentos que pueden mediar, facilitándolo, en 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, tanto oral como escrita, de los alumnos con necesidades educativas especiales y de esta manera puedan participar al máximo de la programación ordinaria prevista por el profesor.

**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.

---

## PROYECTOS Y PROGRAMACIONES CURRICULARES

### Los Proyectos Curriculares de Centro en el marco de las nuevas propuestas curriculares

El **Proyecto Curricular de Centro** es un conjunto de decisiones articuladas que permiten concretar el Diseño Curricular Base y las propuestas de las Comunidades Autónomas con competencias educativas en proyectos de intervención didáctica, adecuadas a un contexto específico. Esta concreción la hacen los equipos docentes, ya que sólo ellos poseen suficiente información para poder interpretar el Diseño Curricular Base y las correspondientes directrices autonómicas, desarrollándolo de forma adecuada a su situación. El Proyecto Curricular de Centro encuentra su máxima justificación en la necesidad de garantizar una actuación coherente, coordinada y progresiva de los equipos docentes que favorezca el adecuado desarrollo de los alumnos.

El Proyecto Curricular de Centro forma parte del Proyecto Educativo y es el conjunto de decisiones que en éste se toman respecto al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. El Proyecto Educativo de Centro abarca más aspectos que los estrictamente curriculares. Su función básica es la de proporcionar un marco global a la institución escolar que permita la actuación coordinada y eficaz del equipo docente. Este marco debe estar contextualizado en la situación concreta del centro, planteando soluciones a su problemática específica. Debe definirse en relación a los aspectos básicos de

El Proyecto Curricular de Centro garantiza una actuación coherente y progresiva de los equipos docentes

---

la educación y plantear los grandes objetivos del centro, que orientarán e inspirarán todas sus acciones. Asimismo debe explicitar la estructura y funcionamiento de los diferentes elementos del centro.

Aunque el Proyecto Educativo de Centro es fundamental para dotar de coherencia y personalidad propia a los centros, su elaboración debe considerarse como un proceso progresivo y dinámico, que permita la consolidación de los equipos docentes y facilite la gestión del centro. No tiene sentido elaborar un Proyecto Educativo de carácter burocrático, que no sea compartido realmente por el equipo y carezca de funcionalidad. La consolidación de los equipos educativos requiere definirse y llegar a compartir toda una serie de ideas, que adecuadamente elaboradas y redactadas irán configurando paulatinamente el Proyecto Educativo de Centro.

Además de definirse con respecto a los contenidos del Proyecto Educativo que se acaban de indicar, y teniendo éstos en cuenta, los equipos docentes tomarán decisiones relativas a la distribución y secuenciación de los contenidos a lo largo de las etapas y ciclos, así como a los criterios de tratamiento y organización de dichos contenidos, aspectos metodológicos, pautas para la organización del espacio y el tiempo, materiales educativos que se van a utilizar y criterios de evaluación. Este conjunto de decisiones es lo que se denomina Proyecto Curricular de Centro.

La función básica de los Proyectos Curriculares de Centro es garantizar la adecuada progresión y coherencia en la enseñanza de los contenidos educativos a lo largo de la escolaridad. Para ello es necesaria la definición de unos criterios básicos y comunes que orienten la secuenciación de los contenidos, de acuerdo con las características específicas de los alumnos. Igualmente es importante que los criterios de agrupación y tratamiento de contenidos, de organización del espacio y del tiempo, de selección de materiales de enseñanza y de criterios de evaluación tengan una coherencia en el conjunto del centro, que favorezca al máximo los procesos de aprendizaje de los alumnos.

La elaboración de Proyectos Curriculares de Centro, al requerir la toma de posición en relación a toda una serie de elementos educativos, permite articular un trabajo sistemático de discusión, fundamental para la consolidación de las unidades pedagógicas en los centros. Por eso la elaboración de Proyectos Curriculares de Centro para las distintas áreas y etapas educativas debe considerarse una tarea crucial.

En un tercer nivel de concreción curricular, por último, se configuran las **Programaciones**, como conjunto de unidades didácticas ordenadas y secuenciadas para las áreas de cada ciclo educativo. Esta tarea exige dos pasos fundamentales: planificar y distribuir los contenidos de aprendizaje a lo largo de cada ciclo, y planificar y temporalizar las actividades de aprendizaje y evaluación correspondientes.

Las Programaciones son el conjunto de unidades ordenadas y secuenciadas para las áreas de cada ciclo

---

La unidad didáctica se entiende como una unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza-aprendizaje, articulado y completo. En ella se deben precisar, por tanto, los contenidos, los objetivos, las actividades de enseñanza-aprendizaje y las actividades para la evaluación. Estos elementos deben tener en cuenta los diferentes niveles de la clase y desarrollar en función de ellos las necesarias adaptaciones curriculares.

Los niveles de reflexión y elaboración curricular definidos no son una novedad, sino que tienen una larga tradición en la práctica educativa. Son bastantes los centros que con anterioridad a la L. O. D. E han elaborado colectivamente proyectos educativos fundamentados, que han orientado la acción pedagógica de los equipos docentes. También en muchos centros, a través de los departamentos, ciclos o seminarios, se han elaborado proyectos curriculares parciales para una o más áreas o asignaturas. Muchos son también los equipos de profesores que han elaborado unidades didácticas para una parte o la totalidad de los contenidos de un área o asignatura. Todo esto permite contar con un rico caudal de experiencias y un buen número de equipos de profesores capacitados para realizar estas tareas. Lo que ahora se plantea es generalizar esta forma de trabajo y hacerla accesible a la mayoría de los equipos docentes.

Los niveles de reflexión y elaboración curricular definidos tienen una larga tradición en la práctica educativa

Es necesario tener en cuenta estos sucesivos pasos de concreción, ya que presentan distinto grado de generalidad y complejidad; sin embargo, en la planificación y, sobre todo, en la práctica, aparecen estrechamente relacionados. Puede comprenderse fácilmente que las elaboraciones del Proyecto Educativo de Centro, del Proyecto Curricular y de las programaciones de unidades didácticas están estrechamente relacionadas y se impulsan recíprocamente. En la medida que el equipo de un centro haya analizado su contexto y su realidad concreta, se haya definido en torno a unos supuestos pedagógicos y haya organizado el centro de forma funcional y participativa, tendrá una base de referencia que le permitirá orientar y ubicar opciones más concretas. Por otra parte gozará de una experiencia de trabajo que facilitará el desarrollo de otras tareas en equipo.

Sería, sin embargo, un tremendo error deducir de lo anterior la existencia de una serie de pasos que deben seguirse de forma mecánica y en un orden invariable. No es prudente ni realista, por ejemplo, postular la necesidad de un Proyecto Educativo de Centro perfectamente elaborado antes de plantearse la elaboración de un Proyecto Curricular de Centro; tampoco lo es exigir la existencia de un Proyecto Curricular de Centro que abarque la totalidad de etapas, ciclos y ámbitos de aprendizaje como requisito para que cada profesor pueda proceder a la programación de las actividades que piensa llevar a cabo con sus alumnos.

La experiencia demuestra que estos tres niveles de elaboración del currículo escolar son casi siempre objeto de reflexión y análisis en paralelo y que mantienen entre sí intrincadas relaciones que en nada, o casi nada, se

---

asemejan a un procedimiento deductivo según el cual del Proyecto Educativo de Centro se derivaría más o menos directamente el Proyecto Curricular de Centro y de éste, a su vez, las programaciones. A menudo sucede más bien lo contrario, y los profesores, a partir de una reflexión colectiva sobre las actividades de aprendizaje que llevan a cabo con sus alumnos, sienten la necesidad de revisar la enseñanza que imparten y acaban generando, de este modo, proyectos curriculares de alcance más o menos restringido que, finalmente, se estructuran en un Proyecto de Centro.

## Elementos básicos del Proyecto Curricular de Centro

En la actualidad, las tomas de decisiones que realizan la mayoría de equipos docentes afectan fundamentalmente a la selección de libros de texto, organización de horarios, reparto de material y espacios y realización de evaluaciones. El carácter abierto y flexible de la presente propuesta curricular plantea nuevas necesidades en el trabajo de los equipos docentes.

La elaboración de un Proyecto Curricular de Centro implica realizar las siguientes opciones básicas:

- **Definir los objetivos generales de ciclo.** Los objetivos generales de etapa del Diseño Curricular Base tienen que ser contextualizados para cada uno de los ciclos educativos.
- **Seleccionar el conjunto de contenidos** que serán desarrollados en el proyecto curricular y considerar los posibles criterios de tratamiento (globalización, interdisciplinariedad, disciplinariedad). Esta selección deberá realizarse a partir de los bloques del Diseño Base.
- **Secuenciar los contenidos por ciclos.** En el supuesto de que la secuenciación de los contenidos no haya sido determinada por las Administraciones educativas, se deberán analizar los bloques de contenidos de las distintas áreas curriculares, ya que su secuenciación es un paso previo imprescindible para poder elaborar las programaciones concretas. No debe indentificarse la secuenciación con la temporalización, que debe concretarse posteriormente, ya que la primera tiene un carácter más general y puede dar lugar a temporalizaciones distintas en función de los supuestos concretos.
- **Establecer los criterios de evaluación al final de cada ciclo.** El equipo docente debe establecer cuáles van a ser los indicadores que permitirán evaluar si un alumno está llevando a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje adecuado o si se debe modificar en algo la intervención educativa. Asimismo, deben ser objeto de acuerdo conjunto

El carácter abierto y flexible del currículo plantea nuevas necesidades en el trabajo de los equipos docentes

---

de todo el claustro los criterios que se van a seguir para tomar la decisión de promoción de un alumno al ciclo siguiente.

- **Definir los supuestos metodológicos generales.** El Diseño Curricular Base señala una serie de orientaciones didácticas generales para la etapa, así como unos principios de intervención educativa que se consideran especialmente adecuados para la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta información puede servirle al claustro como punto de partida para su reflexión sobre las opciones metodológicas. Es importante discutir colectivamente las distintas formas de trabajo que se van a utilizar en el aula y buscar en grupo, respetando siempre las opciones individuales, aquellos enfoques didácticos que mejores resultados puedan proporcionar para el logro de los objetivos generales. Esto no quiere decir, sin embargo, que se pretenda homogeneizar la metodología para todo el centro; sí, en cambio, que es imprescindible que todo el equipo docente conozca y, dentro de lo posible, comparta el enfoque metodológico de sus compañeros.
- **Definir los criterios de organización espacio-temporal.** La organización de espacios y tiempos debe superar los estrechos criterios del reparto de aulas y material y plantearse con criterios pedagógicos, pensando fundamentalmente en favorecer las mejores condiciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje. La organización del tiempo escolar debe atender básicamente a crear unas condiciones lo más favorables posible al desarrollo de las actividades de aprendizaje y a las necesidades de los alumnos.

La organización del espacio y del tiempo son dos factores de gran influencia en la creación de hábitos en los alumnos y en el desarrollo de actitudes positivas hacia la escuela. Así, los criterios de utilización del laboratorio o la biblioteca, la distribución del horario o la gestión de los espacios comunes son instrumentos de gran importancia para favorecer la identificación de los alumnos con la escuela, el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje y la adquisición de hábitos de autonomía.

- **Establecer los principales materiales didácticos que se van a utilizar.** La existencia de unos criterios comunes en los materiales básicos de enseñanza y en la forma de utilizarlos constituye un factor básico para la coherencia de la actuación docente en un centro. Por ello es conveniente identificar los distintos tipos de materiales didácticos que se utilizarán: libros de consulta, libros de actividades, material autocorrectivo, libros de lectura, proyectos curriculares, módulos de aprendizaje, carteles y mapas, audiovisuales, programas informáticos, equipos de laboratorio y de campo, instrumentos de medida, materiales para la educación física, juegos didácticos, equipos de tecnología, etcétera.

- 
- En el caso de la Educación Secundaria Obligatoria, el Proyecto Curricular de Centro debe especificar todas las **decisiones relativas al espacio de opcionalidad**. El Diseño Curricular Base se limita a definir el sentido de ésta y a sugerir una serie de actividades que parecen especialmente adecuadas para asegurar el equilibrio entre las áreas comunes para todos los alumnos y aquellas otras actividades educativas entre las que los estudiantes podrán elegir. Son los profesores de esta etapa los que, a partir de las orientaciones que, en su caso, realicen las Comunidades Autónomas con competencias educativas, deben decidir las opciones que consideran más adecuadas para su centro de entre las ofrecidas y cuáles otras van a incorporar por decisión propia a la oferta de optatividad.

---

## **LINEAS DIRECTRICES PARA UNA POLITICA CURRICULAR**

La propuesta de un 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 refieren 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.

La propuesta de un currículo abierto prescribe medidas de política de desarrollo curricular imprescindibles para que pueda llevarse a la práctica

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.

## **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 profesores 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 elegir de entre la diversidad de alternativas pedagógicas aquella que le parezca más adecuada 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 del 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 la responsabilidad de 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 únicamente hincapié 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 seminarios tienen que llevar a cabo la concreción del Diseño Curricular Base en un Proyecto Curricular de Centro que responda a sus condiciones específicas. Por otra parte, las programaciones exigen igualmente coordinación entre todos los profesores. Todo ello lleva a que el centro pase a ser la unidad privilegiada de formación.

La formación permanente del profesorado es básicamente un proceso de reflexión sobre la práctica, considerando el centro como unidad privilegiada de formación

---

Por último, la formación, tanto inicial como permanente, del profesorado deberá tener muy en cuenta los cambios curriculares que se proponen en el Diseño Curricular Base para centrar en ellos el mayor esfuerzo. Las nuevas especialidades que aparecen en la Educación Primaria, la estructura en áreas en la Secundaria Obligatoria, así como los nuevos contenidos que aparecen en las áreas, la concepción metodológica necesaria para llevar adelante una formación obligatoria en la que ahora estarán 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 presenta junto con el Diseño Curricular, reflejan todas estas características. Asimismo, las últimas ordenes Ministeriales que se han publicado sobre estos temas (como la O. M. de 3 de febrero de 1989 —B. O. E. del 15-2-89— sobre “Proyectos de formación del profesorado en centros”) son ejemplos de medidas en la dirección señalada.

## **Materiales curriculares**

La segunda medida de desarrollo curricular se refiere a la necesidad de ofrecer al profesorado una amplia gama de materiales curriculares que le ayuden a pasar desde el Diseño Curricular Base a la elaboración progresiva de los Proyectos Curriculares de Centro y de las Programaciones de Ciclo. Los profesores, en función de las decisiones que se hayan tomado en el Proyecto de Centro, tendrán que elegir aquellos materiales que mejor les sirvan para alcanzar los objetivos señalados. Sin embargo, esto no quiere decir que necesariamente tengan 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, el equipo de profesores de ciclo y los seminarios 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, o bien pueda aplicar directamente en su aula, o bien pueda tomar como punto de referencia para una posterior elaboración propia más adecuada a su realidad.

Es necesario ofrecer al profesorado materiales curriculares que ayuden a la elaboración de Proyectos Curriculares de Centro y de Programaciones de Ciclo

---

Estos materiales pueden obtenerse a partir de dos fuentes principales. En primer lugar, de una recopilación y selección de los materiales que ya en este momento se encuentran disponibles y que se seguirán elaborando por grupos de profesores. El Ministerio deberá seleccionar estos ejemplos y difundirlos a los centros. Los seminarios permanentes de profesores y los Movimientos de Renovación Pedagógica vienen elaborando desde hace mucho tiempo materiales 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 aconseje realizar una edición que pueda llegar a todos los centros. El Ministerio convocará el presente curso una orden para ayudas a la elaboración de materiales curriculares con el fin de editar los que se consideren de interés.

En segundo lugar, el Ministerio potenciará la producción de materiales elaborados especialmente para ilustrar las opciones del Diseño Curricular Base. En el marco de un planteamiento curricular abierto como el que ahora se propone, la elaboración, recopilación y difusión de materiales curriculares es otro de los aspectos clave. Los materiales curriculares 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. Podrán existir equipos técnicos, como sucede en otros muchos países, encargados de elaborar materiales que vayan marcando una línea clara de cómo pueden concretarse los elementos del Diseño Curricular Base.

Esta producción y difusión de materiales curriculares debe llevarse a cabo en colaboración con las editoriales de libros de texto y otras empresas productoras de medios didácticos, con el fin de que la oferta que llegue al profesorado sea coherente en su conjunto con lo que se señala en el Diseño Base. 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 materiales 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 Diseño Curricular Base, al estar formulado en términos generales, se sitúa necesariamente 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 inspirados en el Diseño Curricular Base y ponerlos a disposición del profesorado, así como

Los materiales  
curriculares deben  
estar al servicio de  
las intenciones  
educativas del  
profesor

---

utilizar el Diseño Curricular Base para el análisis de los materiales elaborados al margen del mismo, constituyen estrategias para facilitar el proceso de concreción del currículo.

Por otra parte, los materiales 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 materiales 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, tendrán que estar a disposición del profesorado. El Ministerio de Educación y Ciencia los hará 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.

## **Apoyos a la escuela**

Para llevar a la práctica los distintos niveles de concreción curricular el profesorado necesita, además, un conjunto de apoyos en su trabajo. Suministrárselos constituye la tercera línea de estas medidas. Desde el punto de vista curricular, los apoyos más importantes que la escuela recibe, en el ámbito del Ministerio de Educación y Ciencia, 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.

Los Equipos Psicopedagógicos (Equipos de Atención Temprana, Equipos Multiprofesionales, Servicios de Orientación Escolar y Vocacional) están especialmente preparados, dada la formación de los profesionales que los componen, para asesorar al claustro en el momento de la elaboración de los Proyectos Curriculares de centro. Por otra parte, deben desempeñar una función básica en el tratamiento de las necesidades educativas especiales, asesinando 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 CEPs.

Los apoyos más importantes, en el ámbito del M. E. C., son los Equipos Psicopedagógicos, los asesores de formación de los CEPs y los Departamentos de Orientación

---

Los distintos responsables de formación de los Centros de Profesores deberían centrarse, en cambio, en las distintas áreas curriculares ayudando a los profesores de los ciclos y seminarios a elaborar las programaciones correspondientes. Su trabajo se articulará, 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.

Por último, los Departamentos de Orientación y de Apoyo Psicopedagógico del centro deberán coordinar las necesidades del claustro con estos servicios de apoyo, realizar una importantísima labor de orientación de los alumnos, y, en general, asegurar el trabajo conjunto del equipo docente en todas las fases del Diseño Curricular.

El Ministerio de Educación y Ciencia ha realizado ya dos convocatorias para la creación de estos Departamentos tanto en los Centros de Educación General Básica como en los de Enseñanzas Medias, y se seguirán publicando convocatorias hasta que todos los centros cuenten con ellos.

Desde 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 realizar 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.

## **Organización de los centros**

Las innovaciones que se introducen en el Diseño Curricular Base 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 Diseño Curricular Base.

La segunda parte del Libro Blanco para la Reforma de la Enseñanza, referida a Planificación, 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 de profesorado. Los criterios que se han utilizado para elaborar esta planificación han tenido presente en todo momento lo que el Diseño Curricular Base propone.

Las decisiones de configuración de los centros deben hacer posibles las intenciones educativas del D. C. B.

---

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 regulará la normativa necesaria para otorgar de manera eficaz estas funciones a los cargos correspondientes.

La organización de los centros, en lo relativo a tiempos y espacios, tendrá asimismo 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, espacios para que los grupos puedan desdoblarse en las asignaturas optativas. Por lo que respecta a los horarios de los profesores, se posibilitarán organizaciones que permitan que la formación permanente pueda realizarse dentro de su jornada laboral.

## **Investigación educativa**

La relación entre investigación e innovación es de 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.

Esta 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. Esta 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 su función más 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

La actividad investigadora favorece la reflexión sobre la práctica como medio para tomar decisiones curriculares

---

indirecta, pero muy importante, al desarrollo de una enseñanza de mayor calidad.

De forma más directa, la investigación permite el desarrollo de modelos de actividad educativa, materiales didácticos y enfoques curriculares que sirven de soporte para la renovación efectiva y concreta de la enseñanza. Permite, además, evaluar los efectos de los procesos de reordenación e innovación en el sistema educativo, valorar los programas y centros, ir más allá de las impresiones ingenuas en el conocimiento de las estructuras y las interacciones en que se enmarcan los hechos educativos, facilitando así la toma de decisiones.

A partir de la consideración de la investigación como recurso innovador, es necesario fomentar la actividad investigadora de los propios profesores. En este sentido es preciso promover la formación de equipos de investigadores entre profesores de distintos niveles, una relación más estrecha entre los Centros de Profesores y los Departamentos e Institutos Universitarios, y vías de investigación para profesores que, estando interesados y preparados en la investigación educativa, requieren recursos más cercanos al ámbito de su actividad docente.

Es necesario  
fomentar la  
actividad  
investigadora de  
los profesores

Con el fin de mejorar la preparación de los profesores se considera conveniente la realización de actividades de formación del profesorado dedicadas específicamente al conocimiento de distintos ámbitos de la investigación educativa. Asimismo, son también necesarias medidas encaminadas a la difusión de los resultados y enfoques de la investigación educativa con el fin de fomentarla e incrementar su influencia en el mundo educativo. Las fórmulas tradicionales de difusión, tales como libros, artículos y memorias de investigación, deben completarse con otros mecanismos de difusión, a través de debates, seminarios y cursos de formación, documentos de distribución amplia entre los profesores, y publicaciones que sintetizen resultados y perspectivas de diferentes áreas de la investigación educativa relacionadas de forma estrecha y práctica con las actividades cotidianas de los docentes.

Por todo ello, el compromiso del Ministerio de Educación y Ciencia en relación a la reorganización del sistema educativo y a la innovación de los procesos que se dan en él significa también el compromiso de garantizar los recursos necesarios para fomentar la investigación educativa. El Plan Nacional de Investigación Educativa que el Ministerio propone, y que se ha hecho público a la vez que el documento de Diseño, presenta una previsión de recursos de acuerdo con este compromiso.

## **Evaluación**

La evaluación no se circunscribe a un solo aspecto, sino que se extiende a lo largo de todo el proceso educativo. Sólo en ese marco de evaluación

---

---

continúa adquieren sentido las pruebas concretas. Además no implica únicamente al alumno, sino también, y ante todo, al propio sistema escolar en su conjunto y a la pluralidad de agentes que intervienen en toda 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 a 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 se contienen en este documento y 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 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.

### **Evaluación de los alumnos**

La evaluación del grado de adquisición por los alumnos de los objetivos de cada ciclo, además de su principal función formativa, 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.

La evaluación, además de su principal función formativa, se relaciona con decisiones sobre promoción de un ciclo a otro

---

Al finalizar el último ciclo de Educación Primaria, todos los alumnos obtendrán un certificado de estudios primarios, 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 ayudar al trabajo de los profesores de este nivel. Esta 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 más 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 módulos de nivel 2 de Educación Técnico-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.

### **Evaluación de los centros escolares**

La evaluación de los centros escolares es esencial para su funcionamiento. Por ello deben contar con recursos y procedimientos de 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, cuando sea preciso, determinados aspectos del funcionamiento de los centros, valorar su situación y condiciones en un marco educativo más amplio que el limitado al ámbito de cada centro en particular. Por ello, la Inspección velará para garantizar la adecuación de los Proyectos Curriculares de Centro a los principios básicos señalados en el Diseño Curricular Base. 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

Los centros deben contar con recursos y procedimientos de evaluarse a sí mismos; también es necesario que sean evaluados por la Inspección Técnica de Educación

---

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.

No constituye, por consiguiente, una evaluación externa en sentido estricto, sino que requiere una relación sostenida de los inspectores con los centros educativos, un conocimiento detallado de las situaciones en que éstos se encuentran. Independientemente de que esta función pueda proporcionar datos cuantitativos de gran importancia, su fundamento se sitúa en el empleo de metodologías de observación y elaboración cualitativa. El desarrollo de esta 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.

### **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. Por último, a los agentes educativos, 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, los contextos en que se sitúan, los significados y objetivos que tiene y, en su caso, 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 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 los 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. Es importante, con todo, 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 considera necesaria la constitución de un Instituto Nacional de Investigación y Evaluación con la participación de

La coherencia y descentralización del sistema sólo podrá atenderse si se asegura una evaluación efectiva, informativa y profunda del mismo

---

las Comunidades Autónomas, y que contaría con el asesoramiento de inspectores educativos, de especialistas en el campo de la evaluación del sistema educativo y de profesores de los diferentes niveles de éste, con el fin de desarrollar las siguientes funciones:

- **Proponer** modelos elaborados de criterios e instrumentos de evaluación aplicables a las diferentes etapas, ciclos, áreas y disciplinas del sistema educativo.
- **Asesorar** a las Administraciones educativas sobre criterios y pautas de evaluación.
- **Desarrollar** procedimientos de evaluación aplicables a los centros escolares.
- **Fomentar** y desarrollar estudios de evaluación del sistema educativo, a requerimiento de las Administraciones educativas.

## IV. La Respuesta Educativa

- **Las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Infantil**
- **Las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Primaria**
- **Las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Secundaria**



## **LA RESPUESTA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EDUCACION INFANTIL**

### **Consideraciones generales**

Con anterioridad, en este mismo documento, se ha examinado con atención el concepto de necesidades educativas especiales y los ámbitos en que éstas pueden manifestarse. Se contemplan, pues, tanto las necesidades más transitorias que con frecuencia pueden ser satisfechas a través de la ayuda temporal precisa, como aquellas otras de carácter permanente que exigen adaptaciones muy significativas en la propuesta curricular y el concurso de medios más específicos.

Debe recordarse, asimismo, que las necesidades educativas especiales se presentan siempre asociadas a condiciones personales particulares, fruto de la interacción entre el individuo y su entorno social y físico. En este medio, pues, nos informan de la existencia de necesidades especiales, tanto los problemas en el desarrollo y las dificultades de aprendizaje significativamente mayores que la mayoría de los compañeros, como determinadas condiciones de riesgo de carácter personal, familiar o social.

Así pues, como se ha puesto de manifiesto al comentar los aspectos evolutivos y psicopedagógicos de la Educación Infantil, más que en las condiciones particulares de un individuo, aisladamente consideradas, es en el proceso de interacción de éste con su entorno social y físico a través de las condiciones y oportunidades que se le brinden, donde deben buscarse las razones que expliquen el nivel de desarrollo alcanzado en el caso de cada niño. Así, lo que resulta fundamental es tomar conciencia de que en cualquier caso será preciso analizar y tener presentes las condiciones en las que se ha producido el desarrollo, tanto desde el punto de vista del individuo como en

Las necesidades educativas especiales son fruto de la interacción entre el individuo y su entorno social y físico

---

relación con el entorno, para entender su identidad actual, hechos y factores que después estarán en el origen de lo que pueden llegar a ser necesidades educativas especiales.

Lo que se quiere resaltar es que, así como la aparición de una sordera, una parálisis cerebral o una ceguera, por ejemplo, aisladamente consideradas, no tendrá idénticas consecuencias a la hora de caracterizar la identidad de estas personas, así la referencia genérica a la sordera, la parálisis cerebral o la “hiperactividad” no será suficiente para definir a priori el tipo de necesidades educativas que estos alumnos presentarán en la escuela y cómo organizar su atención educativa.

Así, por ejemplo, es más que probable que no tengan las mismas necesidades educativas un niño sordo profundo y prelocutivo (ha perdido la audición antes de los dos años) al que se le ha dado desde el principio un lenguaje (lenguaje de signos) con el que poder comunicar y representar la realidad, con un niño sordo profundo y prelocutivo también, que por diversos motivos no haya tenido tal posibilidad. En cualquiera de los dos casos, nos podemos encontrar con que aquellos perfiles de desarrollo cognitivo y lingüístico sean muy distintos, lo cual debe ser tenido en cuenta para planificar los aprendizajes que descansan sobre estas capacidades. Lo mismo puede afirmarse de otros alumnos con determinadas condiciones personales (Síndrome de Down, hiperactividad...) en relación a las condiciones que hayan caracterizado la educación familiar.

En cualquiera de los casos, cuando estos niños lleguen al Centro de Educación Infantil, su desarrollo cognitivo, social y afectivo, su identidad personal en definitiva, entendida ésta en su más amplio sentido, será muy distinta en función de su historia personal de interacción con el medio familiar.

El Centro en general y el profesor en particular no podrá ajustarse a las necesidades educativas de cada uno de ellos si no se hace un análisis detallado de sus puntos fuertes y de sus puntos débiles, de aquello que ha seguido la pauta normal del desarrollo y de aquello que se encuentra ralentizado, detenido u obstaculizado, así como de las condiciones favorecedoras o inhibitoras que para su desarrollo se dan en su entorno.

Otro aspecto sumamente importante es el carácter intencional de la educación. Si el desarrollo no obedece a la simple maduración de las potencialidades, parece lógico que deba organizarse intencionalmente el proceso educativo (conjunto de experiencias y oportunidades) para orientar y favorecer el desarrollo. Si esto es cierto para la generalidad de los niños, lo debe ser más en particular para los niños con algún problema en su desarrollo, y en general para cualquiera que pueda tener en un momento determinado necesidades especiales. Para todos ellos la Educación Infantil adquiere entonces un marcado carácter preventivo y compensador de las condiciones en las que se han desarrollado.

Para los niños con  
necesidades  
especiales la  
Educación Infantil  
adquiere un  
marcado carácter  
preventivo y  
compensador

---

El carácter preventivo de la Educación Infantil se manifiesta en dos sentidos:

- Evitando que se generen tempranamente dificultades de aprendizaje en los alumnos, sobre todo en aquellos con determinadas condiciones de riesgo de carácter personal, familiar o social.
- Proporcionando la atención necesaria a aquellos alumnos que ya presentan problemas y trastornos en el desarrollo, para que éstos no se intensifiquen.

Este carácter preventivo que acompaña a toda la etapa cobra rasgos distintivos en los dos ciclos de la misma, 0-3 años y 3-6 años. Dada la gran importancia de la intervención precoz para evitar que los problemas en el desarrollo se intensifiquen, el período 0-3 años es, en este sentido, especialmente crítico y debe prestarse la mayor atención posible para que el esfuerzo coordinado de las distintas instancias implicadas en esta tarea actúen coordinadamente, en pos de una actuación educativa cuanto más temprana, mejor.

Sin embargo, otro tipo de necesidades educativas especiales, que no necesariamente se deben asociar a déficits concretos, empiezan a aparecer a medida que aumentan progresivamente las exigencias que se les plantean a los niños. Por este motivo el período 3-6 años es de nuevo especialmente crítico, porque supone un cambio de etapa y porque en él se van consolidando una serie de contenidos básicos para aprendizajes posteriores.

Algunos alumnos pueden presentar dificultades en la adquisición de estos contenidos básicos y se hace necesario una modificación y ajuste de la actuación educativa para compensar dichas dificultades, evitando así que éstas aumenten en etapas educativas posteriores e impidan un desarrollo adecuado del alumno.

Un elemento importante a tener presente en el proceso educativo, y sobre todo en esta etapa, lo constituye la detección. A menudo es en la propia escuela donde el educador evidencia unas determinadas conductas o la ausencia de otras que aconsejan prestar atención a la evolución de un alumno determinado. En ocasiones, es la propia familia quien ha advertido un posible retraso evolutivo y, quizás, ha iniciado ya un proceso de valoración del mismo.

En la medida en que la detección permite estar sobreaviso en relación a posibles problemas y poder actuar tempranamente en consecuencia, adquiere un papel de máxima importancia entre las actuaciones a llevar a cabo con los alumnos con necesidades educativas especiales.

Con todo, deben tenerse en cuenta los siguientes aspectos. En primer lugar, la detección de posibles trastornos ha de ser fruto de un proceso de

En la medida en que la detección permite estar sobreaviso y actuar tempranamente adquiere un papel de máxima importancia

---

observación prolongado en el que tomen parte distintos profesionales y en situaciones diversas. En segundo lugar, es aconsejable no precipitarse ni alarmarse en el momento de sacar conclusiones de las observaciones realizadas; cada niño puede seguir un ritmo distinto de desarrollo y, de hecho, existen amplios márgenes de tiempo para que se adquieran determinadas conductas; asimismo, conviene diferenciar lo que pueden ser problemas de adaptación al Centro o a las personas, o bien una reacción puntual a una determinada situación familiar que haya podido repercutir en el estado emocional del niño. En tercer lugar, la detección de un posible problema no debe llevar jamás a “etiquetar” al alumno o condicionar la percepción que de él tiene el educador, rebajando ya el nivel de expectativas. Por último, la detección, en los casos que sea necesario, debe conducir a la valoración psicopedagógica o a una exploración más precisa por parte de los profesionales pertinentes.

Las consideraciones hechas son, sin duda, necesarias para atender algunos aspectos del desarrollo psicológico de los alumnos con necesidades educativas especiales; asimismo pueden servir de base para plantear la respuesta educativa a las mismas. Con todo, y con el ánimo de favorecer el proceso de toma de decisiones en este campo, se ofrece a continuación una breve descripción de las necesidades educativas que con mayor frecuencia surgen en esta etapa, tanto en función de los distintos ámbitos de desarrollo como en función de algunos momentos especialmente críticos en la vida del niño.

## **Necesidades educativas más frecuentes**

### **En relación con la percepción e interacción con las personas y con el entorno físico**

El análisis evolutivo que se ha hecho de los niños de esta etapa ha puesto suficientemente de manifiesto el carácter eminentemente “interactivo” del desarrollo, tanto de interacción de los objetos, como con las personas. Como se ha señalado, esta interacción es fundamental para el desarrollo social, cognitivo, lingüístico y motor; de ahí la gran importancia de un ambiente físico y social estimulante y rico.

No se debe olvidar, sin embargo, que muchos niños pueden presentar precisamente serias dificultades en torno a sus posibilidades de percepción e interacción táctil, auditiva o visual con su entorno; dificultades que, por otro lado, deberán informar del tipo de ayuda que podrán necesitar para estimular convenientemente su desarrollo. Este hecho puede conducir, en primer lugar, a una sensible reducción en estos niños de sus oportunidades de experimentación sensoriomotora, tan importantes en el inicio de esta etapa, y, en segundo lugar, a mermar las posibilidades de interacción con las personas.

---

En efecto, se dice con frecuencia que, por ejemplo, la sordera aleja al niño de las personas y que la parálisis cerebral aleja al niño de los objetos, lo cual puede llegar a ser cierto si no ponemos todos los medios para dotar a estos niños de las estrategias que les permitan el acercamiento a los objetos y a las personas. El grupo de necesidades educativas relacionadas con el ámbito perceptivo y perceptivo-motor se debe considerar, entonces, como uno de los primeros campos de acción prioritaria para los educadores infantiles, dado el amplio grupo de necesidades especiales que pueden originarse alrededor de estos ámbitos.

Antes de continuar, y como reflexión general que debe tenerse presente, es muy importante recordar de nuevo que no son solamente los alumnos con déficits sensoriales o motores, los únicos que van a presentar este tipo de necesidades. Los niños hiperactivos, que constituyen por otra parte un grupo de alumnos numeroso tanto en los Centros de Educación Infantil como en las etapas siguientes, y que se caracterizan globalmente por su nivel de distracción y por sus comportamientos disruptivos son igualmente tributarios de ayudas pedagógicas especiales.

Así, y en relación con el ámbito perceptivo-motor, estos alumnos pueden tener dificultades para explorar su entorno y para beneficiarse de las interacciones con objetos y personas, dado la falta de “constancia” en las acciones que emprenden y de “atención” que les caracteriza. Según van creciendo estos niños precisan cada vez más ambientes muy organizados en los que quepa “concentrar” las estimulaciones y en los que se les aporten, por otra parte, tareas cortas y bien definidas.

El carácter intencional de la educación aflora, así, con toda su potencialidad para recordar que debe dirigirse la mirada no hacia los problemas del niño, sino hacia lo que está bajo el control de los educadores.

Con frecuencia ocurre además que las dificultades que algunos niños tienen para la interacción con objetos o personas se ven acrecentadas por actitudes de sobreprotección entre los adultos que les rodean, que en todos los casos contribuyen a empobrecer aún más su entorno y a limitar sus posibilidades de desarrollo, cuando en ocasiones es posible incluso compensar y/o hacer llegar al niño por distintas vías la información que éste precisa para ir construyendo su identidad personal.

Ahora bien, lo que es fundamental recordar es que para el desarrollo psicológico del niño, lo que resulta crucial no son los estímulos físicos que le rodean, aun cuando éstos sean importantes, sino las actividades en las que el adulto se implica con el niño a propósito, ya sea de la relación entre ambos, ya sea de la relación con los objetos. En este hecho tiene uno de sus orígenes el carácter intencional de la actividad educativa, y en este eco encuentra fundamento la necesidad de una planificación rigurosa de estas actividades

Uno de los campos de acción prioritaria es el de las dificultades en la interacción con objetos y personas de niños con trastornos perceptivos y de hiperactividad

---

conjuntas y en general de las acciones educativas, planificación que debe abarcar al menos, y por lo tanto:

- Las interacciones alumno/ambiente.
- Las interacciones alumno/educador y alumno/alumno.
- La calidad afectiva de las relaciones y el ambiente del aula.
- La adquisición del lenguaje y los procesos comunicativos.
- Los materiales, objetos, espacios y tiempos.
- Las rutinas escolares.

Se trata, una vez más, de insistir en que la actuación del profesor sea concebida como la organización intencional de actividades y experiencias, cuidadosamente preparadas, favorecedoras del aprendizaje y, por tanto, del desarrollo. Hacer descansar todo el proceso educativo sobre la espontaneidad de los niños puede ser particularmente negativo en el caso de aquellos con necesidades especiales, ya que en muchos casos están en peores condiciones para beneficiarse “espontáneamente” de las ventajas de la escolarización.

### **En relación con el desarrollo emocional y socioafectivo**

Otro de los ámbitos en el que con frecuencia se originan muchas necesidades especiales en el Centro de Educación Infantil es el relacionado con el desarrollo emocional y socioafectivo de los niños. Los problemas de conducta, por un lado, y los comportamientos y sentimientos de aislamiento, temor o incluso miedo, por otro, no sólo son relativamente frecuentes, sino que además los educadores se sienten frecuentemente desorientados ante ellos.

Es éste, en efecto, un campo de actuación muy complejo y difícil, ya que con frecuencia el origen y el mantenimiento de muchos de estos problemas está relacionado con las condiciones claramente desfavorables presentes en su vida familiar, en las que el educador no puede incidir directamente. En este ámbito se hace más importante, por lo tanto, el carácter compensador de la Educación Infantil. La atención de los educadores y la colaboración con los servicios de apoyo debe centrarse, por una parte, en la creación de ambientes que aporten seguridad al niño, donde éste encuentre normas claras, límites precisos para su conducta y la contextualización de las actividades por parte de los educadores, y, por otra, en la consecución de un “clima” escolar donde el alumno pueda explorar sus posibilidades y desarrollar su autonomía personal al tiempo que se siente querido, apoyado y alentado por un educador que le ayuda a dar lo mejor de sí.

Para una estructuración adecuada de su personalidad, el niño precisa, en efecto, conocer las normas que regulan lo que está o no está permitido hacer

---

---

y aprender a respetarlas. Precisan igualmente conocer los límites hasta los cuales pueden ir en la experimentación de su entorno y en las relaciones e interacciones con los demás. En ambos procesos el papel del educador es central y debe actuar con la vista puesta en que el niño precise cada vez en menor medida la regulación externa que él le proporciona y sea capaz progresiva y autónomamente de autorregularse. Ahora bien, todo ello es difícil si las interacciones entre ambos se producen en un ambiente de desconfianza del educador respecto de las posibilidades del niño.

En efecto, se ha señalado que en el transcurso de todas estas interacciones y procesos, el adulto contribuye muy activamente a fraguar las características de personalidad del niño. Cuando las relaciones con el niño son positivas y afectuosas, las exigencias del adulto o sus demandas de comportarse de una u otra forma en un momento determinado, pueden tener para el niño un valor retador y estimulante. Por el contrario, cuando las mismas exigencias o demandas se hacen en el contexto de una relación interpersonal fría y distante, marcada por la desconfianza del adulto respecto a las capacidades del niño, difícilmente le es a éste posible sacar de ahí una imagen positiva de sí mismo y de sus relaciones con el adulto de que se trate. El ambiente que se instala en el aula, y en último término la calidad de las relaciones afectivas que el adulto establece con los niños, pueden ser tanto un aliciente para el desarrollo armónico de los niños, como una fuente de dificultades.

Otro proceso a tener presente es que, con frecuencia, los niños con necesidades educativas especiales se ven expuestos a un “círculo vicioso” de expectativas negativas, de un profesor que minusvalora la capacidad de aprender de estos alumnos, y, como consecuencia de ello, les presta menor atención, lo que tiene como resultado que, efectivamente, a la larga, estos niños no sólo aprenden menos, sino que adquieren una autoestima muy negativa. Sólo a través de la confianza en las posibilidades de los alumnos se podrá, en la práctica, alcanzar mayores cotas de desarrollo. Y esto debe ser tenido en cuenta tanto por parte de los propios educadores como de los servicios de apoyo a Centros de Educación Infantil en su función de asesoramiento. Este mismo razonamiento debe hacerse con respecto a las expectativas de los padres, que cuando no son ajustadas interfieren ostensiblemente en las posibilidades educativas de sus hijos.

Si se quiere compensar la imagen negativa que muchos de estos alumnos pueden tener hacia sí mismos, consecuencia en parte del ambiente deprivado en el que pueden vivir y en parte de sus experiencias anteriores, es fundamental alentar en ellos los sentimientos de competencia personal en el marco de unas relaciones de respeto, valoración y afecto por parte de sus compañeros y de los educadores. Tales sentimientos de competencia deben construirse en situaciones reales y no engañosas.

Todos los niños deben experimentar la necesidad y el valor del esfuerzo personal como un proceso complementario a la propia capacidad. Como se

---

Para compensar la autoimagen negativa es fundamental alentar los sentimientos de competencia personal mediante la valoración y el afecto de compañeros y educadores

---

ha comentado antes, sin embargo, muchos de estos niños crecen en ambientes de sobreprotección en los que aprenden, por el contrario, a no esforzarse por conseguir lo que desean, cerrándose así una de las vías de acción compensatoria que pueden tener frente al hecho ineludible de una capacidad limitada. Los educadores deben esforzarse en preparar situaciones y actividades que permitan al niño progresivamente tomar conciencia de que sus esfuerzos son útiles y valiosos para conseguir determinados objetivos, y, por tanto, una fuente de satisfacción.

### **En relación con la adquisición y desarrollo del lenguaje y de la comunicación**

Especial atención merecen los problemas relacionados con el lenguaje. Sin duda alguna, ésta es una de las adquisiciones y desarrollos más importantes que tienen lugar durante esta etapa de los 0 a los 6 años. La función del lenguaje pronto supera con mucho la mera posibilidad de la comunicación social y progresivamente se constituye en el instrumento que permite a los niños hacer referencia a los objetos, a sus propiedades y sus relaciones; que les ayuda a pensar sobre los objetos para descubrir poco a poco en su mente soluciones a pequeños problemas y que les sirve para regular y planificar su propio comportamiento. Tan complejas y fundamentales funciones hacen del lenguaje un elemento central en el lento proceso de construcción de la propia identidad, y hacer resaltar los importantes perjuicios que para el desarrollo integral del niño tiene cualquier hecho que dificulte, retrase o imposibilite la adquisición del lenguaje.

En torno a la adquisición y desarrollo del lenguaje pueden surgir necesidades especiales de muy distinta índole. Las más frecuentes, y que pueden aparecer transitoriamente en muchos niños, están relacionadas con retrasos respecto de la edad habitual de aparición de determinadas funciones, así como con la "pobreza" en cuanto a la calidad de ese mismo lenguaje, sea por ejemplo, en la amplitud del vocabulario o en la utilización del mismo para distintas funciones. No cabe la menor duda de que frente a estas necesidades el Centro de Educación Infantil tiene enormes posibilidades de actuación compensatoria, ya que en la gran mayoría de las actividades que en él se realizan, el lenguaje está presente bien sea acompañándolas, bien sea como objeto directo de trabajo por parte del educador. Por tanto, ha de explotarse esta casi omnipresencia del lenguaje en casi todas las actividades para favorecer la construcción de un lenguaje rico y diversificado que cumpla progresivamente las funciones centrales que tiene en el desarrollo infantil.

En ocasiones, sin embargo, alrededor del lenguaje y la comunicación pueden surgir necesidades educativas especialmente graves, que precisan de una atención y planificación mucho más cuidada. En efecto, la mayoría de los trastornos del desarrollo inciden en menor o mayor grado sobre este aspecto, aunque en este caso resultan especialmente graves los problemas

Se ha de explotar la presencia del lenguaje en casi todas las actividades para favorecer su enriquecimiento

---

derivados de la sordera y de algunas parálisis cerebrales que afectan precisamente a las zonas cerebrales responsables del lenguaje. No se trata en esta ocasión de analizar pormenorizadamente las consecuencias de estos problemas, sino de resaltar que lo fundamental no es en último término la adquisición del lenguaje oral, sino que lo que debe ser prioritario es la adquisición de un lenguaje que permita cumplir en el mayor grado posible las mismas funciones que cumple el lenguaje oral. En la actualidad existen lenguajes alternativos que pueden satisfacer apropiadamente no sólo las necesidades de comunicación de los niños con los otros, sino propiciar que el niño construya ese otro lenguaje interno que le permite planificar y regular su acción.

En este sentido, por lo tanto, se debe prestar especial atención al hecho de dotar cuanto antes a los niños que lo necesiten de un lenguaje que pueda ser conocido y utilizado por las personas que le rodean y que le educan, bien complementariamente o bien en sustitución del lenguaje oral de su comunidad.

### **En relación con las interacciones**

Es importante resaltar, como ya se ha hecho anteriormente, el hecho de que los intercambios y relaciones con los iguales son fundamentales a todo lo largo del desarrollo. Es en el contexto de los intercambios sociales con otros niños donde cada uno descubre la existencia y peculiaridades de los demás, al tiempo que afina el conocimiento de sí mismo.

A través de estos contactos el niño aprende desde a controlar sus reacciones, sean del signo que sean, a tener una imagen realista de sí mismo. Contribuyen igualmente al proceso de identificación sexual y afianzan además los sentimientos básicos hacia los demás (amistad, cooperación, celos, rivalidad...) y hacia sí mismo (confianza, autoestima...).

En este ámbito de las relaciones entre iguales pueden surgir muchas necesidades educativas. Muchos alumnos pueden tener serias dificultades para interactuar física y/o socialmente con sus compañeros, y por lo tanto para beneficiarse de estos contactos, y aunque no es frecuente entre los niños de estas edades, pueden incluso aparecer actitudes de rechazo ante determinados niños. En cualquiera de los casos, los educadores tienen en este aspecto una tarea fundamental, estructurando los ambientes y planificando las actividades de forma que las interacciones entre iguales alcancen el enorme valor constructivo que tiene a lo largo de todo el desarrollo.

### **En relación con la adquisición de hábitos básicos**

Por último, conviene recordar que la mayoría de los niños aprenden casi espontáneamente muchos hábitos sin necesidad de un gran esfuerzo de atención por parte de los educadores, pero que son de suma importancia para

A los niños que lo necesiten se les ha de dotar de un lenguaje complementario que pueda ser utilizado por los que le rodean y educan

Si aparecen dificultades en el aprendizaje de hábitos básicos, éstos se planificarán dentro de las actividades de la Escuela Infantil

---

la adquisición de otros aprendizajes más complejos. Estos hábitos, que son difíciles de categorizar, comprenden desde la actitud postural necesaria para la realización de las actividades de lápiz y papel, por ejemplo, al aprendizaje de las normas básicas del cuidado personal, pasando por aprender y respetar los turnos de palabra o a pedir las cosas en vez de simplemente cogerlas.

Es importante señalar, en este sentido, que algunos niños también pueden tener dificultades en el aprendizaje de estos hábitos básicos, siendo necesarias de este modo ayudas pedagógicas específicas. Cuando esto ocurra debe prestarse especial cuidado a su planificación dentro de las actividades a realizar en la Escuela Infantil, dado el papel tan importante de soporte que estos hábitos y comportamientos básicos tienen para el pleno desarrollo del niño antes de la escolaridad obligatoria y con respecto a otros aprendizajes futuros.

## **Coordinación con otros servicios y la participación de los padres**

Antes de terminar este apartado, parece oportuno, por las características particulares de esta etapa, llamar la atención sobre dos aspectos sumamente importantes y que resultan complementarios a la acción educativa que se lleva a cabo en el Centro de Educación Infantil: la necesidad de complementar la actuación de los educadores con aquellos servicios ajenos a la escuela dependientes de la propia Administración educativa o bien de otras Administraciones, y, por otra parte, la participación de los padres.

### **Servicios de la Administración educativa**

Con objeto de garantizar la mejor atención educativa a todos los alumnos, y en particular a los alumnos con necesidades educativas especiales, los educadores del Centro de Educación Infantil, de forma complementaria y nunca sustitutoria de sus propias actuaciones, deben acudir a los equipos interdisciplinarios de sector que les correspondan, tanto para buscar orientaciones en relación a la dimensión preventiva de su trabajo y para la identificación y valoración de las necesidades de los alumnos, como para la toma de decisiones que permitan introducir ajustes en la propuesta curricular y en la planificación educativa. Estos equipos, por su composición y por las funciones que tienen encomendadas, constituyen una importante ayuda ante el reto que supone la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Es importante señalar que el trabajo de estos equipos no debe restringirse al ámbito de la detección y valoración de las necesidades, ni tampoco al trabajo individual con los alumnos, sino sobre todo hacia la mejora de las condiciones generales de la oferta educativa, apoyando y orientando al equipo del Centro en todos aquellos aspectos que afecten al buen funcionamiento (organización, planificación de las programaciones, adecuaciones

---

curriculares...) y que pueden ser de especial relevancia para atender adecuadamente a los niños y niñas que presenten necesidades educativas especiales.

### **Servicios de Salud y Sociales**

Es importante conocer la existencia de una amplia red de servicios, tanto sociales como en el ámbito de la salud, con los que con mucha probabilidad ya habrán estado en contacto los niños con necesidades especiales o a los que, en caso contrario, habrá que orientarles.

Una labor educativa fecunda, sin duda, se beneficiará de la colaboración con los profesionales que atienden dichos servicios. En muchos casos, la falta de coordinación entre los servicios se traduce en la desorientación y confusión de la familia y puede, incluso, llegar a comprometer seriamente el progreso de los niños.

### **La participación de los padres**

Más que en cualquier otra etapa, se hace imprescindible asegurar la participación de los padres en la labor educativa. Tal participación puede establecerse en dos niveles.

En primer lugar la colaboración de los padres debe garantizarse, a través de las fórmulas adecuadas, en el proceso de identificación y valoración de las necesidades y en la determinación de los servicios y medidas de carácter específico que sea necesario proveer. Ya se ha señalado que los padres son una fuente irrenunciable de información y que ésta debe trascender las generalidades (en general, muy poco relevantes) contempladas en muchos de los cuestionarios e historias clínicas de uso común en la actualidad, para centrarse en detalle en el proceso de desarrollo y en la dinámica de las interacciones.

En segundo lugar, son evidentes las necesidades particulares de las familias con hijos con problemas en el desarrollo y la importancia de su colaboración, en casa, en la adquisición de determinados objetivos y habilidades por parte de los niños y niñas. Son suficientemente conocidos los efectos positivos en el desarrollo cuando se logra dicha colaboración entre las familias y el Centro en una amplia gama de objetivos educativos complementarios a los más propiamente escolares. En consecuencia, el Centro de Educación Infantil debe incorporar y desarrollar programas de asesoramiento y trabajo coordinado entre los padres y los profesionales que trabajan con su hijo.

El Centro debe desarrollar programas de asesoramiento y trabajo coordinado entre los padres y los profesionales que trabajan con su hijo



## **LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA EDUCACION PRIMARIA**

### **Consideraciones Generales**

En el apartado 2.4 de la primera parte del documento se describe con atención el concepto de necesidades educativas especiales y los ámbitos en los que éstas pueden manifestarse. Se contemplan las necesidades más transitorias de los alumnos que deben ser satisfechas en los centros ordinarios con las ayudas pedagógicas precisas. También se tienen en cuenta otras de carácter permanente que exigen adaptaciones muy significativas del currículo escolar y el concurso de medios más específicos que pueden aconsejar que el proceso educativo se lleve a cabo en Centros de Educación Especial.

Resulta evidente, por tanto, que no es fácil ni suficiente con referirse globalmente a las necesidades especiales en la Educación Primaria, dada la enorme variedad de condiciones personales de los alumnos y de situaciones escolares que sería necesario mencionar. De todas maneras, dadas las características del capítulo, se opta por tomar como referente las necesidades educativas especiales más frecuentes. No debe olvidarse que los fines educativos que se recogen en este D. C. B. son los mismos para todos los alumnos, aunque en ocasiones deberán adaptarse los elementos del currículo en función de las necesidades de los alumnos, sean éstas cuales fueren, y con independencia del centro escolar donde asistan.

En la etapa de Enseñanza Primaria se intentan alcanzar tres grandes finalidades: la socialización, la autonomía de acción en el medio y la adquisición de los aprendizajes instrumentales básicos. Es importante subrayar que las tres finalidades son interdependientes y que, si bien se consideran

Se contemplan las necesidades más transitorias de los alumnos y otras de carácter permanente

---

básicas en el proceso educativo de todos los alumnos, adquieren una especial relevancia para el desarrollo armónico de los alumnos con necesidades educativas especiales en la medida en que todos ellos pueden y deben progresar en su logro, aunque en ocasiones deban concretarse en objetivos distintos.

Conviene hacer alguna consideración a este respecto. Uno de los errores frecuentes en la toma de decisiones en el proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares es tender a primar arbitrariamente los objetivos y actividades relacionados con la socialización, en detrimento de las otras finalidades y, en especial, de los objetivos referidos a la adquisición de los aprendizajes instrumentales básicos. Aunque tal medida pueda ser la adecuada para los alumnos con dificultades más graves, no está en absoluto justificada para la mayoría de los alumnos con necesidades especiales. En general, en el origen de tal actitud subyacen bajas expectativas en relación a las posibilidades reales de aprendizaje de estos alumnos, limitando así considerablemente su desarrollo.

Una de las finalidades más importantes de esta etapa es que los alumnos adquieran de forma eficaz una serie de aprendizajes instrumentales básicos, adquisición de gran relevancia porque va a determinar el éxito o fracaso de los aprendizajes de otras etapas educativas y porque constituyen requisitos para la integración social y laboral posterior en su contexto social de referencia. En consecuencia, la respuesta educativa debe contemplar la adquisición de los aprendizajes instrumentales básicos a través de las adaptaciones de los elementos del currículo que sean aconsejables.

Un procedimiento adecuado para analizar las necesidades educativas más frecuentes en esta etapa —objetivo del presente apartado— es, sin duda, contextualizarlas en relación a las distintas áreas. Por eso, ahora se examinan las necesidades educativas que con mayor frecuencia surgen en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje de las distintas áreas que se contemplan en este período educativo.

## **Necesidades educativas más frecuentes**

### **Áreas de Lengua y Literatura, y Lenguas extranjeras**

En el transcurso de esta etapa el niño va a acceder a tres nuevos códigos: el lenguaje escrito, el código matemático y la lengua extranjera, cuyo aprendizaje puede presentar dificultades de mayor o menor grado para los alumnos. De los tres mencionados, los dos primeros tienen especial importancia, por el carácter instrumental de los mismos, para el aprendizaje de otras áreas curriculares y porque el abandono de estos aprendizajes conduce a un aislamiento progresivo de los alumnos que tienen dificultades con ellos.

La adquisición de los aprendizajes instrumentales básicos necesita a veces de adaptaciones curriculares

---

Ha de señalarse también, y éste es un comentario que debe tenerse siempre en cuenta, que las dificultades de aprendizaje que van a comentarse no se derivan exclusivamente de los “déficits” o “dificultades” de los alumnos, sino de la interacción entre éstos y las condiciones de enseñanza.

En relación a estas áreas, las dificultades más significativas pueden aparecer en torno al lenguaje oral, la adquisición de la lectura y escritura y la lengua extranjera.

### **Lenguaje oral**

El hecho de trabajar sobre el lenguaje escrito (que debe iniciarse y consolidarse en esta etapa) no significa que el lenguaje oral pase a un segundo plano. Por el contrario, éste debe seguir teniendo un papel central durante la etapa primaria, máxime para aquellos alumnos que no hayan estado escolarizados previamente. La importancia del lenguaje oral en esta etapa está justificada por dos razones fundamentales:

- Su importancia para el aprendizaje de la lectura y escritura: el aprendizaje de ambos códigos debe estar siempre vinculado, porque, a su vez, la lectura y escritura van a enriquecer el lenguaje oral.
- Determinados aspectos del lenguaje oral se desarrollan y/o enriquecen especialmente durante esta etapa, tanto en sus aspectos formales como funcionales.

Vinculados al lenguaje oral pueden aparecer distintos tipos de dificultades en los diferentes aspectos del mismo. En el contexto de las limitaciones de este capítulo, obviamente no se puede hacer un repaso de todas ellas, pero se puede hacer un breve comentario de las más significativas.

Cabe destacar, por sus implicaciones para la intervención educativa, los problemas comunicativos que algunos niños presentan. Por una parte, niños con problemas de personalidad, inhibidos, tímidos o con problemas emocionales, pueden mostrar bajos niveles de comunicación o incluso un claro rechazo o desinterés hacia los intercambios comunicativos. El profesor debe tomar un papel activo ante estas situaciones, animando y motivando a estos niños a interesarse por la comunicación, aunque en algunos casos, debido a la gravedad del problema (sordos profundos, autistas, psicóticos...), pueda requerirse de forma complementaria la intervención de otros profesionales y el desarrollo de programas complementarios. Es importante posibilitar en el aula interacciones comunicativas entre los iguales y con el profesor, a través, por ejemplo, de trabajos en pequeños grupos, actividades de dramatización en donde se utilicen también otros códigos o sistemas de comunicación (gestos, dibujos, música, asambleas...), en donde se refuerce y alabe cualquier intento comunicativo que el niño realice.

Por otra parte, la comunicación puede verse afectada en algunos niños procedentes de contextos socioculturales deprimidos y poco estimulantes, al

Es importante posibilitar en el aula interacciones significativas donde se refuercen intentos comunicativos del niño

---

llegar a la escuela con un bagaje lingüístico más limitado. En este caso, su pobreza léxica condicionará la red de significados del alumno, repercutiendo notablemente en los niveles de comprensión y expresión de la realidad a los que pueden tener acceso. Enriquecer el vocabulario de estos alumnos, así como estructurarlo y usarlo adecuadamente, es una tarea de primer orden en esta etapa educativa, y ante la que hay que desplegar todas las estrategias posibles cuando se dan estas dificultades.

Existen también niños que manifiestan problemas relacionados con la adquisición o utilización de los campos lingüísticos (fonológico, morfosintáctico, semántico), como es el caso de niños con problemas de articulación o tartamudez. Algunos de estos niños son conscientes de su problema, entre otros motivos porque frecuentemente los adultos les envían constantemente mensajes de su falta de habilidad. Ante este hecho no es extraño entonces que estos alumnos se retraigan y se sientan inseguros a la hora de establecer intercambios comunicativos. Sin lugar a dudas es importante trabajar sobre estas dificultades, pero en modo alguno deben convertirse en el único objeto de trabajo en lenguaje, ni la única ocasión por la que reciben la atención del profesor.

Existe otro grupo de niños, posiblemente detectados en el nivel educativo anterior, que presentan problemas más específicos. Se trata de niños con problemas de audición o dificultades motóricas graves, disfasias o incluso algunos niños afásicos.

Estos niños pueden tener dificultades importantes para comunicarse oralmente con los otros. Lo que parece relevante también aquí, igual que en la etapa de la Educación Infantil, es que ha de evitarse en todo lo posible plantear este problema en términos de una disyuntiva del tipo “o adquirir el lenguaje oral, o adquirir otro lenguaje”. La adquisición del lenguaje oral de nuestra comunidad es fundamental y hacia esta tarea deben ir encaminados muchos de nuestros esfuerzos. Pero cuando las dificultades para adquirir éste son tan grandes que se corre el riesgo de que los alumnos no tengan un lenguaje que pueda cumplir satisfactoriamente todas o algunas de las funciones del lenguaje oral (comunicación, representación, planificación y control de la propia acción), entonces es deseable la adquisición de otro lenguaje (lenguaje de signos) o sistema complementario de comunicación.

Está claro que estos niños cuando comienzan su escolarización obligatoria, y en especial en todo lo referente al desarrollo del lenguaje, van a estar claramente en desventaja con relación a los demás niños. La escuela debe utilizar todos aquellos recursos, personales y materiales, a su alcance (maestro de apoyo, logopeda, medios informáticos y audiovisuales) para evitar que esta diferencia se acreciente progresivamente.

La utilización de sistemas complementarios al lenguaje oral (Bliss, bimodal...) u otro lenguaje (lenguaje de signos) constituyen medios para acortar

---

---

estas diferencias y conseguir que el lenguaje contribuya efectivamente, a través de sus funciones —que incluyen tanto la comunicación como el pensamiento y la regulación de la propia acción—, al desarrollo cognitivo y social de los alumnos.

En cualquier caso, sea cual sea la dificultad que presenta un alumno con respecto al aprendizaje del lenguaje oral, existe una “regla de oro” válida para todas: “lo importante es comunicarse”, y esto debe ser tenido en cuenta tanto en alumnos con problemas graves (sordos profundos, parálíticos cerebrales...), cuanto en otros alumnos. Ahora bien, no debe limitarse la capacidad comunicativa al simple hecho de que el niño sea capaz solamente de “hacerse entender”, sino que debe intentarse que las actividades comunicativas puedan realmente cubrir la variedad de funciones que el lenguaje permite. En este sentido conviene recordar que, cuando sea necesaria la intervención logopédica, ésta se oriente hacia la comunicación y no, como sucede a menudo, a la simple corrección de problemas de articulación y del habla.

### ***Lectura y escritura***

El aprendizaje de la lectura y escritura significa aprender a usar de forma nueva los recursos lingüísticos que han sido desarrollados escuchando y hablando. Por otra parte, supone adquirir una de las capacidades básicas en las que descansan la sociedad y la cultura que nos ha tocado vivir. La importancia de su adquisición es a todas luces fundamental, y en este sentido no deben escatimarse los esfuerzos para asegurarla, salvando las dificultades que puedan presentarse.

En efecto, el acceso al lenguaje escrito puede presentar dificultades de diverso orden para los alumnos, dificultades achacables a diversas causas, pero no siempre fáciles de detectar ni priorizar: problemas perceptivo-cognitivos, problemas emocionales, metodología inadecuada, etc.

Tradicionalmente se ha puesto el acento en la “falta de madurez”, en las capacidades previas y especialmente en las de tipo perceptivo-motor. Esto ha dado lugar a una intervención sesgada, en la que se han olvidado aspectos fundamentales como el lenguaje oral y el propio proceso lector.

El mismo proceso lector de decodificación presenta dificultades para los alumnos, aunque éstos no tengan problemas en las capacidades previas. El problema de la lectura son las estrategias, que varían de unos a otros. De ahí que el propio método que se utilice para el aprendizaje de la misma pueda generar dificultades al no ajustarse al estilo de aprendizajes del alumno.

Es importante, por tanto, trasladar el foco de atención de la “falta de madurez” al propio proceso lector, a las estrategias que ponen en marcha los alumnos para leer, y en función de esto elegir el método más adecuado. No existe un único método válido para todos. Por tanto, habrá que contar con una diversidad de métodos, teniendo como meta final lograr del alumno que

El acceso al lenguaje escrito puede presentar dificultades: problemas perceptivo-cognitivos, problemas emocionales, metodología inadecuada, etc.

Las dificultades respecto a la lectura y escritura se refieren bien a su mecánica, bien a su comprensión

---

sea un “buen lector”, es decir, capaz de segmentar, capaz de llegar a la representación de los fonemas y a comprender el mensaje escrito.

Las dificultades respecto a la lectura y escritura pueden agruparse en torno a dos grandes grupos: mecánica de la lectura y escritura, y comprensión. En ambos aspectos es fundamental el nivel de lenguaje oral, por lo que resulta muy conveniente trabajar intensamente sobre éste, cuando el alumno presenta dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura.

En ocasiones, determinados alumnos presentan dificultades tanto en la mecánica como en la comprensión. Sin embargo, es posible encontrar alumnos que han adquirido la mecánica de la lectura y escritura y no son capaces de acceder al significado de lo que leen o escriben. La funcionalidad de la lectura es comprender. A través de una lectura comprensiva se puede aumentar el conocimiento de la realidad. Ahora bien, la capacidad para comprender un texto también está determinada por el conocimiento previo que tiene el alumno de lo que lee. Cuanto más sepa el alumno sobre lo que está leyendo y cuantas más claves contextuales se le den sobre el texto en cuestión, más se facilitará el proceso de comprensión.

Respecto a la escritura las mayores dificultades suelen presentarse en la escritura espontánea, ya que ésta supone un mayor grado de abstracción que la copia o el dictado, y puesto que en estos dos últimos aspectos el alumno cuenta con un apoyo visual y auditivo mientras escribe. Por lo que respecta a los aspectos morfosintácticos, las dificultades suelen surgir en la estructuración de las frases y en las concordancias entre elementos. En ocasiones, estas dificultades pueden tener su origen en el propio lenguaje oral, lo que refuerza la idea de trabajar sobre éste para mejorar el escrito.

También es frecuente que surjan dificultades en la transcripción de los fonemas a grafemas, originándose errores de exactitud, tales como las inversiones u omisiones. En estos casos, si bien no ha de descartarse la incidencia que sobre estos errores puedan tener los factores perceptivos visuales y auditivos, lo que resulta fundamental es trabajar sobre la codificación fonológica de las palabras con dificultades. Los juegos de rimas, segmentaciones de palabras y recuerdo de secuencias de letras son de gran ayuda para trabajar sobre dichos procesos de codificación fonológica.

Asimismo algunos alumnos, por sus problemas motores, tendrán serias dificultades para la realización de la escritura en cuanto a la grafía y será necesario recurrir a ayudas técnicas (adaptación de útiles de escritura, mesas adaptadas, procesador de textos...), para asegurar el aprendizaje de esta capacidad instrumental de tan indudable importancia para la consecución de los objetivos educativos de esta etapa y de las siguientes.

Por último, y en relación a los alumnos con necesidades más graves y permanentes, es necesario adoptar en este campo estrategias y metodologías

---

---

que permitan la adquisición de un buen nivel de “lectura funcional” (reconocimiento de un amplio grupo de palabras de uso frecuente en casa y en la comunidad), o bien el reconocimiento de pictogramas y rótulos que permitan el conocimiento y uso de los servicios públicos.

### **Lengua extranjera**

En esta etapa se encuentra el inicio del aprendizaje de una lengua extranjera, lo que supone acceder a un nuevo código tanto hablado como escrito. La iniciación en la lengua extranjera debe coincidir con un buen dominio de la lengua materna.

El acceso a la lengua extranjera puede originar dificultades de aprendizaje, no sólo por tratarse de un nuevo sistema, sino también porque determinados alumnos no tendrán un dominio suficiente de la lengua de su comunidad, que les permita ir incorporando significativamente la nueva lengua.

A pesar de las dificultades que suponga este aprendizaje para algunos alumnos, no debe prescindirse de él de forma “automática”, sino buscar las adaptaciones que mejor se adecúen a las necesidades y posibilidades de cada cual. Así, en el caso de los alumnos sordos, por ejemplo, y antes de prescindir por completo de este área curricular, puede ser conveniente priorizar el aprendizaje de la vertiente escrita de la lengua extranjera, relegando la expresión oral a un segundo plano. En el extremo de los alumnos con dificultades más graves, puede optarse por reducir este aprendizaje al de ciertas rutinas de uso frecuente, “frases hechas”, o bien de un vocabulario que podría denominarse de protección, que posibiliten una mínima interacción comunicativa y la comprensión, al menos, de un importante número de palabras de utilización muy extendida, así como de la existencia de otras lenguas y culturas. Lo importante es que el aprendizaje de la lengua extranjera siga enfocándose para estos alumnos también desde su carácter funcional y que les sirva como fuente de información para aumentar el conocimiento de la realidad.

Pese a las dificultades del aprendizaje de una lengua extranjera por algunos alumnos, no hay que renunciar a él, sino proceder a adaptaciones

### **Area de Matemáticas**

Las contribuciones de esta área son decisivas para alcanzar los Objetivos Generales de la Educación Primaria, dado que mediante su enseñanza y aprendizaje los alumnos desarrollan su capacidad de pensamiento y de reflexión lógica y adquieren un conjunto de instrumentos poderosísimos para explorar la realidad, para representarla, explicarla y predecirla, en suma, para actuar en y sobre ella.

Por lo tanto, la enseñanza y aprendizaje de los contenidos de esta área deben contemplarse al igual que los del área de Lengua y Literatura, con especial atención y cuidado, teniendo en cuenta además que el ámbito del conocimiento matemático ha generado un buen número de dificultades de

---

aprendizaje en los alumnos, a pesar de que en muchas ocasiones no existiera ningún otro tipo de problema. En este sentido, no es necesario insistir en que muchas de las dificultades de aprendizaje de las matemáticas se han producido por una enseñanza inadecuada de las mismas.

Generalmente la enseñanza de las matemáticas se ha basado en criterios de la propia disciplina y no tanto en las características del alumno y en sus posibilidades de alcanzar aprendizajes significativos de los contenidos en cuestión.

El estudio prematuro de ciertos contenidos puede ser la causa de bloqueos o fracasos, así como enfocar el aprendizaje partiendo de leyes y principios generales para llegar posteriormente a su aplicación. Como se ha señalado también con anterioridad, con alumnos de estas edades (seis a doce años), para posibilitar la construcción de un conocimiento, es preciso partir siempre de la propia experiencia, buscando un apoyo concreto, que facilite la tarea. Sólo hacia el final de la etapa, los alumnos empiezan a estar en disposición de trabajar sobre planteamientos más abstractos y de utilizar para ello un pensamiento formal.

Sin embargo, algunos alumnos con dificultades de aprendizaje más graves pueden tener problemas para acceder al pensamiento abstracto, siendo necesario que con ellos se sigan manteniendo los apoyos concretos y el trabajo sobre contenidos más directamente relacionados con su experiencia directa. En consecuencia, conviene, de nuevo, enfatizar la necesaria funcionalidad de los aprendizajes en esta área para los alumnos con necesidades más graves. Los objetivos y las actividades deberían tener su origen en los requerimientos de la vida escolar, familiar y social en general, por ejemplo: reconocimiento de los dígitos (permite usar el teléfono, servirse de algunos aparatos, etc.), manejo del dinero, etc. Los objetivos, pues, han de perseguir el incremento de las posibilidades de interacción social y, por tanto, mejorar la calidad de vida.

Una de las actividades fundamentales que se desarrollan para el aprendizaje matemático es la solución de problemas más o menos sencillos. En algunos casos puede ocurrir que el alumno no sea capaz de resolver determinados problemas, no por falta de comprensión de los conceptos o procedimientos matemáticos, sino por una dificultad de comprensión del lenguaje escrito. En este caso es importante dar las consignas de forma oral y asegurarse de que el alumno conoce el significado de los términos que se están utilizando.

### **Area de conocimiento del medio**

Desde el área de conocimiento del medio se realizan aportaciones decisivas al desarrollo de las capacidades definidas en los Objetivos

Con estos alumnos hay que mantener los apoyos concretos y el trabajo sobre contenidos más directamente relacionados con la experiencia

---

Generales de la Educación Primaria en cuatro ámbitos al menos. En primer lugar está el desarrollo de la autonomía personal, sobre todo en lo referente a la capacidad de orientarse, desplazarse autónomamente en el tiempo y en el espacio, y la utilización de los servicios de la comunidad. En segundo lugar, desde este área se contribuye a la identificación con los grupos sociales de pertenencia y de referencia. En tercer lugar se encuentran las aportaciones relativas a la adquisición y práctica autónoma de los hábitos elementales de higiene, de alimentación y de cuidado corporal. En cuarto lugar se contribuye de forma decisiva al desarrollo de las capacidades de indagación, exploración y búsqueda sistemática de explicaciones y soluciones a los problemas que se le plantean al alumno en el transcurso de su experiencia.

La multitud de facetas que cubre esta área curricular la confiere un papel central y aglutinante de la vida escolar, y es evidente que alrededor de sus aprendizajes pueden aparecer múltiples y variadas dificultades. Antes de pasar a describir brevemente algunas de ellas, parece importante resaltar, no ya tales dificultades, sino la enorme importancia que el trabajo en torno a estos objetivos puede tener para la educación de los alumnos con necesidades especiales.

El hecho que se quiere resaltar es que, para los alumnos con necesidades especiales, el poder participar en la mayor medida posible en estas actividades y aprovecharse de los aprendizajes que movilizan tiene un papel crucial para su educación y desarrollo. Además, muchas de las actividades en el contexto de los aprendizajes de esta área pueden facilitar la verdadera integración de estos alumnos en su grupo social de referencia, ya que buena parte de esas actividades traspasan frecuentemente el umbral escolar, para realizarlas en la vida cotidiana que les circunda.

Volviendo a las dificultades que pueden surgir, conviene recordar, en relación con el desarrollo de la autonomía personal, que algunos de estos alumnos provienen de ambientes en los que ha existido una excesiva “sobrepotección”. La escuela, pues, debe en este campo ser compensadora y más exigente, tanto directamente con los alumnos como con los padres. Además, muchas de las dificultades y fracasos en el aprendizaje tienen su origen en la ausencia de determinados hábitos personales relacionados con el orden, la distribución del tiempo, el autocontrol, el cuidado de los objetos, la relación con las personas... Es imprescindible contemplar en todos los alumnos estos aspectos como fundamentales en el proceso educativo, máxime cuando la escuela ha sido tradicionalmente poco propicia a desarrollar dichos hábitos de autonomía. Sin duda, el desarrollo de la autonomía personal constituye el referente prioritario del proceso educativo de los alumnos con necesidades más graves. Alumnos para los que otras áreas curriculares pueden tener menos peso encuentran en ésta una fuente importantísima de objetivos y actividades de aprendizaje.

Los aprendizajes de esta área pueden facilitar la verdadera integración de estos alumnos en su grupo social

Las actividades de enseñanza y aprendizaje en esta área deben servir para conseguir la identificación de los alumnos con su grupo social

---

Las actividades de enseñanza y aprendizaje relacionadas con esta área deben servir para conseguir la identificación de los alumnos con su grupo social de referencia. Este objetivo debe ser especialmente cuidado en el caso de los alumnos con problemas en el desarrollo que puedan estar integrados en los centros ordinarios, como puede ser el caso de alumnos sordos o ciegos, o de alumnos con problemas motóricos más o menos graves. En efecto, es posible que muchos de ellos hayan crecido en general aislados del contacto social con otros niños e incluso en la creencia de que no hay otros niños ni otras personas como ellos. En este sentido, deben programarse actividades que permitan no sólo a estos alumnos, sino al resto de sus compañeros también, conocer, respetar y valorar que hay adultos como ellos que desarrollan actividades sociales relevantes o necesarias para la marcha de la sociedad en general.

Las actividades relacionadas con la adquisición y práctica de hábitos elementales de higiene, alimentación y cuidado personal son de suma importancia para todos. Con relación a ellas, lo que conviene tener presente es que, mientras la mayoría de los niños pueden adquirir este tipo de hábitos sin gran esfuerzo, algunos precisarán que se les enseñe con detención y cuidado incluso las conductas más elementales. A tal respecto ha de cuidarse que estas situaciones no sean motivo para que estos alumnos se sientan avergonzados, ni mucho menos una ocasión de burla o mofa por parte de sus compañeros. Conviene señalar que estas actividades, lejos de considerarse “poco propias” del profesor, adquieren una dimensión educativa fundamental precisamente por la continuidad que las caracteriza y por la relación personal que encierran. Es por esta razón que en ellas debe implicarse la totalidad de los profesionales del centro.

Con relación a la cuarta aportación que se espera del trabajo en esta área —desarrollo de las capacidades de indagación, exploración y búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean al alumno—, los comentarios que cabe hacer son semejantes a los hechos en general para el aprendizaje de las áreas instrumentales.

En efecto, con relación a estos objetivos, algunos alumnos pueden tener serias dificultades, bien en la comprensión de los conceptos a utilizar (por ejemplo, con la comprensión de hechos históricos y de la organización social), bien en la adquisición de procedimientos (como los referidos a la utilización e interpretación de planos y mapas), o incluso con la propia metodología prevista para la adquisición de unos y otros (observar situaciones y hechos, plantear problemas, buscar soluciones y respuestas...). En cualquiera de estos casos, hay que evitar la tentación de eliminar o reducir arbitrariamente estas actividades para aquellos alumnos que tengan dificultades de aprendizaje.

La mayoría de estas actividades son la ocasión para la consolidación de otros objetivos. Si los alumnos con dificultades de aprendizaje no participan

---

---

en ellas difícilmente adquirirán las otras capacidades. Lo que se ha de buscar es cómo preparar o adaptar estas actividades para que todos puedan participar en ellas. En primer lugar, hay que prever que las actividades permitan un amplio abanico de posibilidades y tareas, de forma que, incluso en el caso de los alumnos con mayores dificultades, siempre haya aspectos ajustados a sus capacidades y destrezas. En otros muchos casos, sin embargo, lo que algunos alumnos con dificultades precisarán, por ejemplo, es que se les dé el trabajo más estructurado que al resto, con mayor número de consignas y permitirles mayor tiempo en todo el proceso. Es posible también que sea necesario mantener con ellos un proceso de comunicación y seguimiento más continuo de forma que se facilite el ajuste de la ayuda pedagógica por parte del profesor. En todos los casos, la orientación general que debe tomarse aquí y para todas las áreas de la educación obligatoria es que el proceso de adaptación curricular debe ser un proceso planificado con rigor y evaluado continuamente desde la perspectiva de los objetivos a alcanzar desde el área en cuestión y en ningún caso, por tanto, algo improvisado y falto de seguimiento.

### **Áreas de Educación Artística y Educación Física**

La mayoría de los problemas que pueden surgir en el aprendizaje de los contenidos de estas áreas no tienen que ver estrictamente con dificultades de aprendizaje de los alumnos, salvo en el caso de los alumnos con problemas motóricos y perceptivos, sino con las vivencias y posibles sentimientos negativos que tales aprendizajes pueden generar en algunos alumnos con necesidades especiales. No puede tolerarse, de nuevo, que los alumnos con necesidades especiales simplemente “estén” o “pasen” por tales actividades.

Las actividades que se realizan en una u otra área son muy propicias a la valoración comparativa de acuerdo con los cánones y normas adoptados por la sociedad. Tales cánones y normas interiorizados, no sólo por algunos profesores, sino en buena medida por los mismos compañeros, pueden afectar muy negativamente, produciendo sentimientos de fracaso, inseguridad e incluso bloqueos, a los alumnos cuya capacidad expresiva, artística o físico-deportiva sea menor o diferente que la de la mayoría. En ambas áreas, por el contrario, es fundamental valorar positivamente las realizaciones de todos los alumnos, en función de sus capacidades y sensibilidades, potenciando el aspecto creativo y divergente de los mismos y restringiendo al máximo el componente competitivo de todas estas acciones.

Existe, por otra parte, un importante componente de “disfrute personal y social” en estas actividades frente a las áreas más instrumentales y en comparación con las tareas más “académicas”. Desde esta perspectiva, se han de desplegar los mejores esfuerzos para que estas actividades no sean también, y especialmente para los alumnos con necesidades especiales, una ocasión más para el rechazo de la vida escolar y para el desarrollo de sentimientos negativos.

Es fundamental valorar positivamente las realizaciones de todos los alumnos, en función de sus capacidades, sin afán competitivo



## **LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA**

### **Consideraciones Generales**

En esta etapa la respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas entraña nuevas dimensiones. Por un lado se amplía considerablemente el colectivo de alumnos tributarios de una respuesta diferenciada; en efecto, el entorno social y cultural, en sentido amplio, y la historia familiar y escolar en concreto, han sumido a un conjunto importante de alumnos en una situación personal ciertamente problemática y conflictiva que lógicamente exige de la escuela una atención específica y unas ayudas pedagógicas determinadas. Con otras palabras, este sector de población plantea unas necesidades educativas, y también en otros ámbitos que no dudamos de calificar de especiales aunque en muchos casos no concurren problemas graves de retraso en el desarrollo.

Aunque una parte importante de estos alumnos, en general, no requieren medios extraordinarios durante su escolarización, lo cierto es que no es fácil -ni aconsejable- establecer una clara división entre las necesidades educativas ordinarias y especiales, ni pueden descartarse determinadas ayudas para aquellos alumnos para los que los planteamientos más generales no son suficientes para garantizar el éxito en su proceso educativo. Se podría, pues, afirmar que en esta etapa las necesidades educativas especiales se manifiestan en torno a dos grandes grupos:

- Aquellas necesidades educativas especiales fundamentalmente asociadas a determinadas condiciones de la historia escolar y familiar de los alumnos.

El entorno social y cultural y la historia familiar y escolar han sumido a un conjunto importante de alumnos en una situación personal problemática que exige de la escuela unas ayudas pedagógicas determinadas

- 
- Aquellas necesidades educativas especiales vinculadas tanto a retrasos y problemas en el desarrollo como a dificultades de aprendizaje que si bien en etapas anteriores podían haber sido calificadas de transitorias, revisten ahora un carácter más permanente.

Conviene insistir en que debe evitarse el riesgo, siempre presente, de adscribir a priori a los alumnos a uno u otro grupo como si de compartimentos diferenciados se tratara; la distinción de los grupos obedece a fines descriptivos de acuerdo con las causas que, en cada caso, podrían justificar la provisión de ayudas de carácter específico.

Lógicamente, la respuesta educativa a tales necesidades durante la Enseñanza Secundaria Obligatoria debe establecerse desde el compromiso de asegurar el entorno menos restrictivo para la educación de cada uno de los alumnos; es decir, siempre que sea posible en el centro ordinario y cuando sean necesarias adaptaciones muy significativas del currículo escolar y el concurso de medios más específicos, el proceso educativo podrá llevarse a cabo en Centros de Educación especial.

Otro elemento de preocupación lo constituye el hecho de que en esta etapa las diferencias son más acusadas y los aprendizajes más complejos. Más allá de la disparidad de intereses y motivaciones entre los alumnos, existen serias diferencias en los ritmos personales, en los estilos de aprendizaje y en los niveles de conocimiento adquiridos; el desfase, pues, entre la capacidad real de aprendizaje de un grupo de alumnos en relación a sus compañeros es notorio, máxime cuando tanto desde el punto de vista de los contenidos disciplinares como de la naturaleza misma de los aprendizajes propuestos, éstos son cada vez más arduos; a estas circunstancias se suma la heterogeneidad de los conocimientos que se proponen y las características organizativas propias de la etapa.

Todo ello convierte este período educativo en un entramado sumamente complejo que representa, sin duda alguna, un reto de gran envergadura. En efecto, deben reconocerse las dificultades que la respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales conlleva. A nadie se le escapa que organizar la clase a través de grupos que permitan propuestas curriculares diversas que se ajusten a los intereses y necesidades de los alumnos con objeto de que los aprendizajes sean significativos y funcionales es una tarea ardua que exige complementariamente a la acción del profesor el concurso de otros medios personales y materiales. De todas maneras, es igualmente innegable la necesidad de que a través de esta etapa se garantice el acceso de todos los alumnos al nivel más alto posible de conocimientos, formación y cultura. Con este fin es necesario utilizar todas las posibilidades que el Diseño Curricular Base ofrece y todos los medios y estrategias al alcance; lo importante, en este sentido, es agotar todos los recursos para que cada alumno progrese y consiga los objetivos generales de la etapa con el mayor grado posible de participación en las actividades del grupo-clase.

Lo importante es que cada alumno progrese y consiga los objetivos generales de la etapa con el mayor grado posible de participación en las actividades del grupo-clase

---

Otra dimensión importante y, en cierta medida, complementaria a la anterior la constituye la necesidad de concebir el grupo-clase como una entidad propia y diferenciada, más allá de las características personales de los alumnos en ella atendidos. No se trata tan sólo de afirmar que se reconozca el derecho de los alumnos con necesidades educativas especiales, individualmente considerados, a una respuesta educativa diferenciada; no se trata, en definitiva, únicamente de buscar planteamientos integradores para determinados alumnos con graves dificultades. Lo que está realmente en juego es una concepción de la diferenciación de respuestas como algo connatural a la estructura del grupo-clase.

Desde esta perspectiva, la respuesta a la diversidad no viene postulada, fundamentalmente, por las necesidades particulares de unos alumnos, sino que impregna la propia concepción del grupo-clase. El profesor no plantea la situación de enseñanza y aprendizaje como una oferta general a la que algunos alumnos tendrían acceso individualmente de forma distinta, sino que concibe el grupo-clase, asumiendo la diversidad como algo definitorio de su quehacer pedagógico y, en su virtud, compromete tanto la organización como la metodología y la propia estructura de acuerdo con las diversas capacidades, intereses, ritmos personales y estilos de aprendizaje de sus alumnos.

A partir de lo que se acaba de señalar, puede deducirse que es sumamente difícil y complejo analizar las necesidades educativas especiales más frecuentes en esta etapa, objetivo éste del presente apartado.

Conviene recordar que no sólo las características personales de los alumnos, sino también determinadas condiciones de la oferta educativa, pueden informar de la probabilidad de que surjan necesidades educativas especiales, las cuales siempre remitirán a las ayudas pedagógicas específicas que los alumnos van a precisar durante el proceso educativo.

Es por esta razón que se ha optado por examinar las necesidades educativas especiales más frecuentes en este período educativo no tanto de acuerdo con las distintas áreas curriculares, como en la etapa anterior, sino con arreglo a dos grandes criterios: según determinadas características personales de los alumnos y según algunas particularidades de las condiciones en las que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lógicamente, los elementos que a continuación se señalan no pretenden agotar, ni mucho menos, la reflexión sobre las necesidades especiales de los alumnos en esta etapa; tan sólo se apuntan con carácter orientativo las más comunes, a sabiendas de que aunque se presenten por razones de claridad en la exposición de forma separada, están fuertemente interrelacionadas.

Con todo, los fines educativos que se recogen en este Diseño Curricular Base son los mismos para todos los alumnos, con independencia de sus características y del centro al que asistan, aunque para su logro sea necesario adaptar los elementos del currículo y proveerles de los servicios adecuados.

Los fines educativos son los mismos para todos los alumnos, aunque para su logro sea necesario adaptar los elementos del currículo y proveerles de los servicios

---

## **Necesidades educativas más frecuentes**

### **En relación al desarrollo personal y social**

Es conocido que uno de los hechos más destacados e importantes es que se producen cambios en los alumnos (a nivel fisiológico, emocional, sexual...) durante los años en que transcurre este período educativo. La psicología evolutiva ha puesto suficientemente en evidencia la trascendencia de estos cambios en el proceso de construcción de la propia identidad en orden a forjar una personalidad equilibrada y madura.

Es lógico pensar que dichos cambios van a comportar situaciones personales comprometidas, como a menudo sucede, e incluso, en algunos casos límite, que pueden hacer aconsejables determinadas ayudas de carácter personal y pedagógico. Lo que debe quedar absolutamente claro es que tales cambios inciden directamente en el rendimiento escolar del alumno y en su comportamiento tanto a nivel individual como de grupo, por lo que la acción pedagógica no puede plantearse al margen de esta realidad.

Uno de los aspectos que, además, deben tenerse en cuenta en relación a los alumnos con necesidades educativas especiales es que dicho proceso de construcción de la propia identidad descansa en gran medida sobre la comparación que el alumno hace de sí mismo con relación a los demás y a determinados cánones dominantes, así como también en la valoración social de todos estos elementos. En este sentido, está claro que dichos alumnos están en franca desventaja que no debería verse agravada, como sucede, por la tendencia a establecer continuas comparaciones descalificadoras de los alumnos por sus dificultades o, simplemente, por sus diferencias. No se puede olvidar que estos procesos inciden negativamente sobre las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y, en definitiva, sobre su desarrollo personal y social.

No deben establecerse continuas comparaciones descalificadoras de los alumnos por sus dificultades o, simplemente, por sus diferencias

### **En el desarrollo intelectual**

En el ámbito del desarrollo intelectual, ya se ha señalado que en esta etapa se produce la construcción de una forma de razonamiento hipotético-deductivo que puede ser aplicada directamente a la asimilación de información verbal, proposiciones y enunciados. En este sentido es básico y fundamental tener presente que la construcción y consolidación de este pensamiento formal no es ni un proceso "automático" que acompaña simplemente a la edad de los alumnos, ni un proceso homogéneo que se da por igual en todo momento y en todas las áreas de aprendizaje. De lo dicho se desprende, en primer lugar, que en cada grupo de adolescentes puede darse una gran variedad de niveles de desarrollo, desde el extremo de los alumnos que aún precisan el apoyo concreto y que tienen serias dificultades para seguir

---

razonamientos formales, hasta el extremo de los alumnos con un alto nivel de pensamiento hipotético-deductivo. Planificar las actividades de aprendizaje como si los grupos fueran homogéneos en cuanto a su nivel de desarrollo supondrá para muchos alumnos la aparición de dificultades de aprendizaje. De hecho es más que probable que un número significativo de alumnos accedan a la Enseñanza Secundaria con estrategias de actuación y razonamiento “concretos”, y con serias dificultades para pasar del nivel de la mera acción y manipulación de la información al nivel reflexivo tan característico de este período.

También se ha señalado que, para afianzar los procesos de construcción de conocimientos, es preciso hacer consciente al alumno de los procesos que emplea en la elaboración de tales conocimientos, facilitándole por todos los medios la reflexión sobre los procesos de planificación y control de la propia acción. De nuevo ha de llamarse la atención sobre la importancia de dichos procesos a los que, en general, se presta poca atención, ya que “no caen” como contenidos de aprendizaje dentro de un área específica. Es importante entonces que todos los profesores incluyan este propósito en el desarrollo de sus actividades de enseñanza y aprendizaje.

Se ha indicado varias veces a lo largo de este documento que, para la consecución de aprendizajes significativos, son importantes varias condiciones: que el contenido tenga un significado lógico; que el alumno posea ideas previas que le permitan relacionar de forma no arbitraria la nueva información y que esté motivado para aprender el nuevo contenido. Las tres condiciones son interdependientes y no puede decirse que ninguna sea más importante que las otras. Aunque todas ellas encierran sus propias dificultades, sin embargo, la más delicada es motivar a los alumnos para aprender, especialmente a los alumnos que precisamente han tenido antes problemas de aprendizaje.

Romper este círculo vicioso no es nada sencillo, entre otros motivos porque la motivación por aprender es un proceso complejo. Esta depende en parte de la percepción que tienen los alumnos tanto de su propia capacidad como del esfuerzo que pueden movilizar para aprender los contenidos que se les proponen, percepción que a su vez está condicionada por la historia de éxitos y fracasos que ha tenido el alumno en tareas similares. Los alumnos que fracasan, o lo que es peor aún, que se sienten fracasados (aunque hayan progresado con respecto a sí mismos) porque en su clase sólo se valora “a los mejores”, “a los primeros”, a los que consiguen “lo máximo”, se sentirán continuamente “incapaces” y será casi imposible que estén dispuestos a generar el esfuerzo que se precisa para aprender.

Cuanto se acaba de señalar en relación al desarrollo intelectual tiene, sin duda alguna, distintas concreciones de acuerdo con el desarrollo de los alumnos. Un importante grupo de ellos presentan en esta etapa un retraso generalizado prácticamente en todas las áreas que les hace merecedores

Es difícil motivar para aprender a los alumnos que han tenido anteriormente problemas de aprendizaje

---

de una respuesta educativa diferenciada junto con ayudas pedagógicas y servicios menos usuales; en efecto, precisan un tipo de acción educativa de elevada especificidad respecto a los contenidos y objetivos didácticos establecidos para cada área, que en algunos casos podrá implicar contenidos y objetivos alternativos y/o complementarios. Sólo con estas adaptaciones curriculares se darán las condiciones para que estos alumnos accedan a los contenidos y objetivos de la etapa. Es importante señalar que algunas áreas más que otras se prestan a tales adaptaciones, aunque en todos los casos, como se recoge más adelante, debe primarse la funcionalidad de los aprendizajes propuestos.

Asimismo, y fundamentalmente por causas relacionadas con la capacidad de aprendizaje, un grupo de alumnos podrá manifestar un nivel de conocimientos, habilidades y destrezas tal que los referentes para planificar la acción educativa no serán los objetivos didácticos de las áreas previstas sino las capacidades contempladas en los generales de la etapa. Aunque en muchos casos estos alumnos llevan a cabo su escolarización en centros de educación especial, debe insistirse, con la misma fuerza, en que los aprendizajes propuestos para las distintas áreas se adapten de acuerdo con su momento de desarrollo, asegurando siempre la funcionalidad de los mismos y que sean lo más parecidos posible en su contenido a los que se proponen para los alumnos de su misma edad.

### **En la interacción entre iguales**

Ya se ha comentado en otras ocasiones el papel central que la interacción entre iguales tiene en el desarrollo intelectual, personal y social de los alumnos. En esta etapa, además, el alumno atribuye a la relación con los otros compañeros un gran valor, ya que son quienes le aportan apoyo, seguridad y ocasión para la experimentación de otros tipos de relación que difícilmente pueden darse con los adultos.

No cabe duda que muchos alumnos son capaces de desarrollar espontáneamente las habilidades y destrezas necesarias para beneficiarse de la convivencia y la interacción con sus compañeros. Pero resulta evidente también que otros muchos alumnos carecen de esas destrezas y por su falta se ven privados de las ventajas que produce la relación con otros iguales. No es de extrañar tampoco que los alumnos, que arrastran una larga historia de problemas de aprendizaje, no sean considerados espontáneamente por sus iguales como buenos compañeros para trabajar en equipo, por ejemplo, con lo que ello supone de sentimientos de hostilidad y rechazo en unos y otros alumnos. En este sentido, los profesores han de esforzarse por prestar atención a estos procesos interactivos tratando de asegurar que se producen en la dirección de crear y fomentar relaciones de aceptación, ayuda mutua, cooperación y respeto por las diferencias.

Los profesores han de esforzarse por fomentar relaciones de aceptación, ayuda mutua, cooperación y respeto por las diferencias

---

Para ello, el grupo-clase debe ser entendido como un instrumento educativo de primer orden. Ahora bien, tan cierto es que el grupo-clase tiene un papel fundamental en el desarrollo de las relaciones sociales entre alumnos, como que éstas pueden ser de muy distinto tipo, en función de cómo se organicen las actividades de aprendizaje y de cuál sea “el clima” que se mantiene en el aula.

Las relaciones de aceptación, ayuda mutua, tolerancia o de respeto hacia las diferencias, tan importantes para que los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje no se sientan rechazados por sus compañeros y desmotivados por los temas escolares, se construyen sobre todo en el contexto de actividades cooperativas en las que se crean relaciones de interdependencia entre los alumnos, de forma que todos pueden aportar algo al grupo según sus capacidades y recibir además la ayuda de sus compañeros. En el marco de estos grupos es más fácil, además, prestar una ayuda más personalizada para fomentar la adquisición de las habilidades necesarias para beneficiarse del trabajo y la relación con sus iguales.

Las relaciones de aceptación y ayuda se construyen sobre todo en el contexto de actividades cooperativas en las que se crean relaciones de interdependencia entre los alumnos

### **En relación al absentismo y el abandono**

Es evidente que el absentismo y el abandono son indicadores de que las necesidades de estos alumnos no son satisfechas por el sistema educativo. Existe un número considerable de alumnos que ocasionalmente o durante largas temporadas no aparecen por las aulas y que finalmente abandonan definitivamente la escuela.

Las causas que pueden ocasionarlos son muchas y variadas. La raíz, con todo, puede situarse en que en esta etapa la oferta educativa no aporta respuestas a las preguntas que los alumnos se formulan ni tiene en cuenta sus intereses. Esto es así tanto en relación a los contenidos que se le proponen como a la metodología utilizada, poco participativa, basada exclusivamente en la explicación magistral y no en la elaboración de hipótesis y en su contrastación.

Sin lugar a dudas se produce una ruptura entre la vida escolar y la vida real del alumno, en gran medida como consecuencia de la carencia de significado y de atractivo y funcionalidad de los aprendizajes propuestos, que dejan de tener sentido.

Estas situaciones sugieren, al menos, dos tipos de actuaciones. En primer lugar, unas de carácter preventivo, para evitar que tales problemas aparezcan y tienen que ver con un cambio sustantivo en el cómo se planifican y desarrollan las actividades de enseñanza y aprendizaje. En segundo lugar, cuando ya se ha desencadenado el proceso, y complementariamente a la reflexión conjunta con los interesados, es conveniente iniciar el proceso de observación y valoración sistemática del alumno y del contexto escolar que permita introducir las modificaciones necesarias en la propuesta curricular.

---

Dichas modificaciones deben orientarse fundamentalmente en un doble sentido. Por un lado, y ante todo, que permitan agotar todas las posibilidades que ofrece el sistema, en cuanto a optatividad y diversificación, ya señaladas; cuando éstas no sean suficientes, por otro, y en relación con los alumnos con problemas de aprendizaje más generalizados, deberá iniciarse el proceso de elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas.

### **En relación con las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje**

Las condiciones presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales pueden ser consideradas desde una doble perspectiva.

Por un lado, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe organizarse disponiendo las condiciones de acuerdo con las características personales y el momento de desarrollo de los alumnos. Es decir, cuando las necesidades educativas especiales son manifiestas, sea por dificultades de aprendizaje generalizadas o por problemas en el desarrollo, es imprescindible adaptar la organización escolar a los objetivos educativos que se propongan con objeto de favorecer al máximo el desarrollo de estos alumnos.

Por otro lado, dichas condiciones adquieren, especialmente en la Educación Secundaria, una dimensión preventiva relevante. En efecto, si se analizan las razones que han podido originar desajustes importantes e incluso fracaso en el proceso educativo de muchos alumnos, se advierte que con frecuencia guardan relación con las condiciones reales en las que se desarrolla dicho proceso. La persistencia de determinadas condiciones puede indicar que algunos alumnos vayan a requerir algún tipo de apoyo.

En relación con el primero de los puntos señalados, la adaptación de la organización escolar reviste mayor complejidad cuando el proceso educativo se lleva a cabo en centros ordinarios, puesto que las experiencias educativas que se proponen para los alumnos con necesidades educativas especiales deben armonizarse con las que se proponen para el resto de los alumnos de su grupo-clase. Con el fin de que puedan ponerse en práctica en mejores condiciones las adaptaciones curriculares, las ayudas que permitan dar respuesta a las necesidades especiales de los alumnos pueden afectar al tamaño del grupo-clase, a la distribución del horario escolar, a la utilización más intensiva de determinados recursos del centro, al uso más frecuente de determinados servicios y recursos de la comunidad, etc.

En relación con el segundo punto, es importante llamar la atención sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje con el objeto de prevenir la aparición de problemas y desajustes en los alumnos que podrían traducirse, más tarde, en necesidades especiales. En este sentido, el planteamiento general de la etapa que se hace en este Diseño Curricular Base introduce cambios cualitativos en relación a este punto y permite corregir muchas de las

---

dificultades que hasta el momento habrían llegado, incluso, a ser crónicas. Tres son los aspectos sobre los que parece oportuno llamar la atención.

En primer lugar, es necesario que la práctica educativa esté planteada en función del proceso de construcción del conocimiento y próxima a los intereses de los alumnos, y no, como a menudo sucede, en función de los aspectos epistemológicos propios de la disciplina, lo cual ha supuesto un planteamiento excesivamente formal de los contenidos.

En segundo lugar, deberían extremarse medidas de coordinación entre los profesores que intervienen en un curso y en la etapa en relación con el contenido de sus programas y con el seguimiento de los mismos; de esta manera podría evitarse que los alumnos perciban el trabajo pedagógico como excesivamente fragmentado y parcelado. La pertinencia de la coordinación viene, además, postulada por la necesidad de articular las actividades de carácter general con aquellas otras derivadas de las ayudas pedagógicas que puedan ser aconsejables para determinados alumnos, sea individualmente, sea en grupo.

En tercer lugar, es muy importante tomar en consideración el tipo y la calidad de la información que el alumno recibe fundamentalmente de sus profesores en relación con los trabajos que presenta, ya que esta información contribuye a desarrollar la capacidad de autoestima. Es conocido que uno de los grandes objetivos de la etapa es que el alumno consiga una imagen ajustada de sí mismo, con sus posibilidades y limitaciones, fundamentada en un alto nivel de autoestima; la trascendencia de la autoestima en el equilibrio personal de todo alumno y en su rendimiento está fuera de duda, así como la relación entre las propias expectativas, relacionadas con la autoestima, y el éxito o fracaso en todas las facetas de la vida.

Si bien lo que se acaba de afirmar puede aplicarse a todos los alumnos, es igualmente cierto que adquiere una relevancia singular para los alumnos con necesidades educativas especiales, dada su mayor dificultad en realizar los trabajos propuestos a satisfacción del profesor. Es innegable que día a día los alumnos reciben mensajes de los adultos en relación a sus actuaciones; pero mientras unos reciben elogios, otros tienden a ser ignorados o poco apreciados; mientras a unos se les ofrecen determinadas actividades gratificantes, a otros se les piden otras rutinarias y repetitivas. No puede extrañar que, en consecuencia, se genere una autoimagen negativa y una autoestima muy pobre, fruto del fracaso generalizado. De esta manera se entra en un círculo vicioso de difícil salida: a medida en que el alumno recibe mensajes descalificadores de su trabajo, merma su autoestima y la confianza en sus posibilidades, lo cual, a su vez, hace más probable un nuevo fracaso.

Esta situación, presente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de determinados alumnos, debe merecer una atención especial por parte de la escuela con objeto de romper el círculo vicioso a que se ha hecho referencia, para lo cual es imprescindible disponer las situaciones de enseñanza y aprendizaje de tal manera que se ajusten a las posibilidades reales de los

Deberían extremarse medidas de coordinación entre los profesores de un curso y de la etapa en relación con el contenido y el seguimiento de sus programaciones

---

alumnos, de suerte que cada uno, a su nivel, pueda salir airoso de su cometido y pueda ver valorado su trabajo. Una buena estrategia estriba en fortalecer, siempre que sea posible, el grupo como unidad de trabajo, creando un clima de relaciones cooperativas donde todos los alumnos tengan más posibilidades de alcanzar el éxito en su trabajo. Otras estrategias se situarían en la línea de ajustar las demandas a las posibilidades de los alumnos con necesidades educativas especiales y de valorar el trabajo individual tomando como referentes el progreso del alumno y el esfuerzo realizado.

Tomar en consideración todos estos aspectos va a suponer, por un lado, centrar la atención en una serie de medidas que tendrán, complementariamente a su significado de respuesta específica a las necesidades especiales, un efecto fundamentalmente preventivo en relación con todos los alumnos; en caso contrario supondría dedicar, a posteriori, gran parte de los esfuerzos para resolver los problemas que se hubiesen podido evitar.

Por otro lado, para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de estos alumnos, se exige el concurso de medios personales y materiales adicionales junto con, en algunos casos, medidas administrativas específicas; de esta manera, el necesario esfuerzo de los profesores y de la comunidad educativa, en general, se ve acompañado del compromiso activo de la Administración educativa.

Entre los medios personales pueden señalarse profesores de apoyo para la educación especial y profesores especialistas en audición y lenguaje de acuerdo con las necesidades educativas de los alumnos; profesores de apoyo en el área tecnológica; auxiliares técnicos educativos para la atención de alumnos con deficiencia motórica, así como programas específicos para la formación del profesorado. Entre los medios materiales se encuentran tanto los específicamente relacionados con el diseño y estructura del edificio, espacios que permitan diversificar las actividades y ausencia de barreras arquitectónicas como los que se refieren al equipamiento; entre éstos, merecen singular atención aquellos que permiten acceder a determinadas áreas del currículo o bien que posibiliten enfatizar, según las necesidades de los alumnos, algunas de ellas. Por último, entre las medidas administrativas se hallan las que afectan a aspectos académicos de los alumnos y las que tienen que ver con la organización escolar.

Debe insistirse, una vez más, en que todos estos medios deben articularse en el proyecto general del centro para que sean de utilidad a todos los alumnos, entre los que, lógicamente, se encuentran aquellos con necesidades especiales.

La Administración educativa pondrá en marcha un programa para que, progresivamente, los centros puedan acometer con garantías un proyecto educativo que permita adecuar la respuesta educativa a las necesidades especiales que presentan algunos alumnos durante la Educación Secundaria Obligatoria.

Entre los medios personales, pueden señalarse profesores de apoyo y profesores especialistas en audición y lenguaje; profesores de apoyo en el área tecnológica; auxiliares técnicos para alumnos con deficiencia motórica, así como programas específicos para la formación del profesorado

TITN 1799

I04-005



**Ministerio de Educación y Ciencia**